

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

GUILHERME BENEDITO PEREIRA DA SILVA

**A ABORDAGEM DE PROBLEMAS SOCIAIS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE
INGLÊS: EFEITOS DE SENTIDO A PARTIR DA ANÁLISE MATERIALISTA DE
DISCURSO**

VITÓRIA

2023

GUILHERME BENEDITO PEREIRA DA SILVA

**A ABORDAGEM DE PROBLEMAS SOCIAIS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE
INGLÊS: EFEITOS DE SENTIDO A PARTIR DA ANÁLISE MATERIALISTA DE
DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística na área de concentração Estudos Sobre Texto e Discurso.

Orientador: Prof. Dr. Luís Fernando Bulhões Figueira

VITÓRIA

2023

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S586a Silva, Guilherme Benedito Pereira da, 1995-
A abordagem de problemas sociais em um livro didático de inglês : efeitos de sentido a partir da análise materialista de discurso / Guilherme Benedito Pereira da Silva. - 2023.
79 f.

Orientador: Luís Fernando Bulhões Figueira.
Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Análise do discurso. 2. Livros didáticos. 3. Problemas sociais. 4. Ideologia. 5. Capitalismo. I. Figueira, Luís Fernando Bulhões. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

GUILHERME BENEDITO PEREIRA DA SILVA

**A ABORDAGEM DE PROBLEMAS SOCIAIS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE
INGLÊS: EFEITOS DE SENTIDO A PARTIR DA ANÁLISE MATERIALISTA DE
DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística na área de concentração Estudos Sobre Texto e Discurso.

Aprovada em 31 de outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Prof. Dr. Luís Fernando Bulhões
Figueira**

**Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador**

**Prof.^a Dr.^a Junia Claudia Santana de
Mattos Zaidan**

Universidade Federal do Espírito Santo

**Prof.^a Dr.^a Cristiane Carvalho de Paula
Brito**

Universidade Federal de Uberlândia

À minha mãe, Sandra, pelo amor, apoio e sacrifícios. Nunca será esquecida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, que infelizmente não pôde ver a conclusão desta pesquisa, por superar inúmeros obstáculos e ir contra tudo e todos para prover as melhores condições para seus filhos.

À minha companheira, Marina, por me apoiar em minhas decisões, estar ao meu lado em momentos difíceis e compartilhar as alegrias.

À minha irmã, Paula, e meu irmão, Thiago, por sacrificarem tanto para que eu não passasse por grandes dificuldades.

À minha família, por ser meu maior exemplo de integridade, perseverança e resiliência.

Ao professor Luís Fernando Bulhões Figueira, pelos ensinamentos e orientações, por ser paciente, acessível e cordial, e transformar a experiência de ser um pesquisador na melhor possível.

Aos colegas do GRUDI, pelas discussões e ideias que contribuíram com a minha pesquisa.

Aos meus alunos, por me mostrarem que uma outra educação é possível.

Aos colegas do PPGEL da UFES, por compartilharem experiências e conhecimento.

À CAPES, pela bolsa de estudos que me possibilitou uma maior dedicação à pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar os discursos presentes no livro didático *English and More!* (Weigel; Reschke, 2020), publicado pela editora Richmond Educação, a fim de compreender se há efeitos de sentido que remetem a ideologias reacionárias na abordagem de problemas sociais. Esta pesquisa tem como base a Análise Materialista de Discurso (Pêcheux, 2014) e recorre à Teoria Marxista da Dependência (Bambirra, 2019) para compreender o contexto político e socioeconômico brasileiro em que o livro está inserido. Lançamos mão da Análise do Discurso desenvolvida por Michel Pêcheux, que busca compreender como o discurso produz efeitos de sentido a partir de operadores como pré-construído, formação discursiva, interdiscurso e intradiscurso, entre outros. É, também, a partir da produção de Eni Orlandi que fundamentamos nossa análise, recorrendo à sua produção sobre o silêncio no discurso (Orlandi, 2007). Dito isso, ao identificarmos discursos presentes no livro didático que se voltam a problemas sociais advindos das próprias contradições do sistema capitalista, efetuamos duas análises a partir das ferramentas teóricas da Análise Materialista de Discurso, examinando as estratégias discursivas, o apagamento de discursos transgressores e a promoção de discursos que não buscam a superação do sistema capitalista mesmo que, em última instância, o próprio livro reconheça a existência dos problemas sociais abordados como parte do sistema em que ele se insere. Identificamos indícios que sugerem que o livro didático analisado age de maneira pacificadora em prol da burguesia dado o fato que foram observadas formações discursivas que silenciam e neutralizam problemas sociais e possíveis discursos transgressores, assim como promovem discursos conservadores, evitando uma abordagem que discuta a origem de problemas sociais e a superação do sistema capitalista, corroborando com nossos pressupostos iniciais.

Palavras-chave: Análise Materialista de Discurso. Livro didático. Problemas sociais. Ideologia. Capitalismo.

ABSTRACT

This master's thesis aims to investigate the discourse presented in the textbook *English and More!* (Weigel; Reschke, 2020), published by Richmond Educação, to understand whether there are effects of sense that refer to reactionary ideologies in the approach to social problems. This research is based on Materialist Discourse Analysis (Pêcheux, 2014) and uses the Marxist Dependency Theory (Bambirra, 2019) to understand the Brazilian political and socioeconomic context in which the book is inserted. We make use of Discourse Analysis developed by Michel Pêcheux, which seeks to understand how discourse constructs effects of sense based on operators such as preconstructed, discursive formation, interdiscourse and intradiscourse, among others, which we use in this research. It is also from Eni Orlandi's production that we base our analysis, using her production on silence in discourse (Orlandi, 2007). That being said, after identifying discourses present in the textbook that focus on social problems presented by the contradictions of the capitalist system itself, we carried out the analyses based on the theoretical tools of Materialist Discourse Analysis, examining the discursive strategies, the erasure of transgressive discourses and the promotion of discourses that do not seek to overcome the capitalist system even though, ultimately, the textbook itself recognizes the existence of social problems as part of the system in which it is inserted. We identified evidence that suggests that the textbook acts in a pacifying way in favor of the bourgeoisie given the fact that discursive formations analyzed silence and neutralize social problems and possible transgressive discourses, as well as promote conservative discourses, avoiding an approach that discusses the origin of social problems and the overcoming of the capitalist system, corroborating our initial assumptions.

Keywords: Materialist Discourse Analysis. Textbook. Social problems. Ideology. Capitalism.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1	Análise Materialista de Discurso	17
2.2	O neoliberalismo e o capitalismo dependente	23
2.3	Metodologia	26
3	AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO E O PNLD: O PRIVADO NO PÚBLICO	31
4	ANÁLISES DO CORPUS	36
4.1	Entretenimento, passividade e individualidade	36
4.1.1	A adaptação e o original	41
4.1.2	O texto adaptado e os exercícios	45
4.2	A nova velha economia	51
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
	ANEXOS	77

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa analisar com base na Análise Materialista do Discurso (Pêcheux, 2014) o livro didático (LD) para o ensino do inglês *English and More!* (Weigel; Reschke, 2020), publicado pela *Richmond* Educação, observando efeitos de sentido produzidos pelas formações discursivas que constituem o livro, as quais conduzem à naturalização de problemas sociais intrínsecos ao capitalismo e repetidos sistematicamente em sociedades de capitalismo dependente, como o Brasil (Bambirra, 2019).

A partir da concepção de história da sociedade como a história da luta de classes (Marx; Engels, 2008), consideramos como problemas sociais aqueles que afetam negativamente o coletivo da classe trabalhadora e são compreendidos como resultantes da sua relação antagônica com a burguesia, ou seja, a classe dominante dentro sistema capitalista, aquela que detém os meios de produção e que os utiliza como propriedade privada, gerando problemas como a fome, a falta de moradia, as mudanças climáticas, o aquecimento global, o adoecimento psicológico da sociedade etc.

A problematização do livro didático para o ensino de inglês parte da premissa de que mesmo declarando-se interessadas em trazer o mundo para a sala de aula, a fim de que os alunos questionem as realidades à sua volta e até mesmo que “desenvolvam sua capacidade de pensamento crítico, científico, colaborem para a construção de conhecimentos, do diálogo intercultural pautado no convívio ético e democrático” (Weigel; Reschke, 2020, p. 3), editoras como a *Richmond* Educação mantêm-se na superfície dos problemas porque se furtam a pautar as questões sociais a partir das condições objetivas que definem a vida, inegavelmente ligadas à economia política que inscreve as estruturas do modo de produção capitalista, estruturas essas que existem para impedir a real emancipação da classe trabalhadora da exploração a que é submetida no capitalismo. Obviamente, isso não é circunstancial, uma vez que se trata de grandes empresas inscritas numa lógica de mercado, que encaram a educação como nicho para a obtenção de lucro.

O discurso do “pensamento crítico”, “convívio ético e democrático” presente em fontes ditas progressistas opera, muitas vezes, de modo a maquiagem a perversidade de um sistema que exclui e desampara. A respeito de valores neoliberais disseminados

nas abordagens de ensino, muitas das quais utilizam o termo “crítico” demonstrando uma postura de quem busca mudanças, Zaidan afirma:

Insistimos nesse exercício de autorreflexividade, entendendo ser inerente à crítica a recuperação constante e cíclica da “agenda revolucionária”, entendida como um engajamento com a ruptura em relação aos processos e mecanismos que produzem a desigualdade. [...] rejeito investidas supostamente críticas que se proponham a “empoderar” o outro, num fetichismo firmado na fé no indivíduo como valor, que se revela inócuo por sublinhar as subjetividades em detrimento da coletividade e, assim, manter-nos presos nas malhas que nos impedem de combater, de modo teoricamente informado e através de ações políticas concretas, a opressão de quem vive do trabalho no modo de produção vigente (Zaidan, 2019, p. 1317).

Assim como Zaidan aponta sobre determinadas abordagens de ensino não incluírem pautas revolucionárias e, assim, inviabilizarem uma práxis que encaminha a superação do sistema vigente, em geral, os livros didáticos demonstram depositar as cargas de culpa e proposição de solução nos ombros de indivíduos ao tratar de problemas advindos da luta de classes, como estratégia para interditar a crítica e inviabilizar uma luta coletiva, que, necessariamente, apontaria para as estruturas do sistema capitalista.

Esta pesquisa, portanto, vale-se do material didático como um dos componentes da pedagogia de língua, em nosso caso, escolar, que tanto dá a ver, quanto produz incessantemente, um discurso ao mesmo tempo domesticador e atenuante das desigualdades inerentes ao modo de produção em que vivemos.

A decisão de analisar o livro *English and More!* baseia-se em dois fatores. Primeiro, o livro didático é editado pela *Richmond* Educação e distribuído pela Editora Moderna, duas empresas que fazem parte do grupo Santillana, um conglomerado de empresas do ramo da educação que atua em diferentes frentes, como o desenvolvimento e distribuição de livros, elaboração de sistemas de avaliação e projetos escolares extracurriculares, entre outras (Santillana, 2022). A *Richmond* Educação e a Editora Moderna chamam nossa atenção por terem forte presença na educação pública, através dos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Juntas, foram as receptoras do maior valor no ano de 2022, por meio da venda de livros didáticos do Ensino Médio para o governo federal (Ministério Da Educação, 2023), somando mais de 269 milhões de reais repassados pelo governo federal às editoras.

Para contextualizarmos um pouco melhor, é necessário explicar que o grupo Santillana pertence ao grupo Prisa, atuante em três frentes por diversos países das Américas e da Europa: educação, mídia e entretenimento. Fazem parte do grupo Prisa empresas de grande influência local e internacional, como uma das maiores rádios da Espanha, a Cadena Ser, um dos maiores jornais e sites de notícias do mundo, o El País, o próprio grupo Santillana, presente em 21 países, sendo 19 deles localizados nas Américas, entre outras empresas, como canais de televisão (Prisa, 2022).

No Brasil, o grupo Santillana está presente na educação através de 18 empresas em diversas frentes, como o desenvolvimento de sistemas de ensino, a publicação de livros didáticos e de literatura para fins escolares, ensino de idiomas e sistemas de avaliação (Santillana, 2023). Dado o contexto sócio-histórico atual, com os crescentes avanços do setor privado na educação (Borges, 2016; Gomes, 2022; Cassio, 2023), torna-se necessário investigar os discursos produzidos por empresas que estão entrando nas escolas públicas “pela porta da frente”.

O segundo fator que nos leva a escolher este LD como nosso corpus é o fato de o volume ser destinado ao Ensino Médio, sendo ele uma das opções que podem ser utilizadas na rede pública do Espírito Santo, e segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), “por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultura” (Brasil, 2018, p. 481).

Assim, considerando que a elaboração do livro *English and More!* tem como uma de suas bases a BNCC (Weigel; Reschke, 2020, p. III), ele tende a apresentar uma maior incidência e uma forma mais complexa de abordagem de tópicos que envolvem problemas sociais quando comparado aos anos escolares que precedem o Ensino Médio, o que nos forneceria maior possibilidade para análise desta edição.

A relação do norte global com a periferia do capitalismo se constitui por meio da Divisão Internacional do Trabalho¹ (DIT), uma relação de produção análoga àquela

¹ Organização da economia mundial pela divisão da produção e dos serviços entre países do Norte e do Sul global devido à globalização.

que se estabelece nacionalmente entre os detentores dos meios de produção e os trabalhadores. Internacionalmente, a exploração de quem vive do trabalho toma contornos institucionais próprios, por meio do controle que os países hegemônicos exercem sobre os países dependentes, como é o caso do Brasil (Sodré, 1984).

Esse controle inclui, ainda que não exclusivamente, a intervenção nos processos educacionais por meio de diretrizes de órgãos internacionais e do currículo. O campo do ensino de língua inglesa torna-se, portanto, ambiente ainda mais propício para o desenvolvimento da ideologia imperialista, dada a histórica posição desse campo como receptor de textos e livros oriundos dos dois países – Estados Unidos e Inglaterra – que desde a II Guerra Mundial, se dedicaram à construção de políticas editoriais (e, ademais educacionais) para expandir seu controle cultural, político e econômico por intermédio da difusão do inglês (Phillipson, 1992).

Mediante a elaboração de uma análise subsidiada por leituras e farto material, esta pesquisa pretende efetuar uma contribuição ao conhecimento na área e colaborar com futuras análises do discurso de livros didáticos, a partir da hipótese de que o discurso do LD de inglês silencia o papel central que o modo de produção capitalista desempenha como causador dos problemas sociais abordados no/pelo LD. Além disso, pretendemos contribuir com o campo de estudos de currículo apontando posicionamentos que dão a ver a impossibilidade de neutralidade no campo da educação, a contrapelo do que afirmam Projetos de Lei que se propõem a “acabar com a ideologia” nas escolas ou a presença de pautas políticas de esquerda, como, por exemplo, dezenas de projetos federais, estaduais e municipais listados no *website* Pesquisando o Escola sem Partido (2018).

É de nosso conhecimento que há uma vasta produção acadêmica em análise do livro didático a partir da Linguística Aplicada e que seus resultados não devem ser ignorados. No entanto, o foco deste trabalho é, exatamente, tomar outra via para que nossos resultados evoquem questionamentos fundamentados na análise de discurso de base materialista, já que, até a data de produção deste trabalho, foi constatado, a partir de mecanismos de busca e indexadores, que o desenvolvimento de conhecimento científico sobre o livro didático de língua inglesa com base na Análise do Discurso de linha pecheuxiana demonstra-se pequeno.

Em nossa busca por produções científicas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)² encontramos trabalhos produzidos por programas de pós-graduação de todo o país. O foco de nossa busca foi encontrar pesquisas que sejam relacionadas a análise de discurso e o livro didático de inglês, para então filtrarmos pesquisas que tratam de temas próximos ao que nos propomos a pesquisar nesta dissertação. Ao realizar essa primeira filtragem, verificamos que a pesquisa sobre o discurso do livro didático de inglês tende a girar em torno de determinadas temáticas, elas são: cultura, raça, classe, gênero e ensino.

Em uma busca pelas palavras-chave “livro didático de inglês” e “análise de discurso”, o catálogo nos retornou 90 resultados, sendo 67 dissertações de mestrado e 19 teses de doutorado. Constatamos que há uma concentração de pesquisas sobre as temáticas acima e procuramos examinar características de alguns destes trabalhos para nos certificarmos da relevância de nossa própria pesquisa como uma contribuição para os estudos linguísticos e investigar o que tem sido analisado sobre o livro didático de inglês. Destacaremos abaixo alguns exemplos de trabalhos dentro das temáticas acima que chamaram nossa atenção.

De modo geral, quando se trata da base teórica das pesquisas que encontramos na plataforma da CAPES, encontra-se um número substancial de trabalhos que se filiam à Análise Crítica do Discurso (ACD), seja de forma direta ou indireta por meio de análises interpretativas via Linguística Aplicada (LA), mas recorrendo a categorias do discurso da ACD. Tratando da questão de classe social, os trabalhos de Santos (2016) e Dambrós (2016) trazem conclusões diferentes sobre o tema.

Santos busca compreender as representações de classe social no LD tendo como base a LA e recorrendo a pontos teóricos da ACD, assim como Dambrós, e conclui que as representações criadas pelo LD se baseiam no capital simbólico de classes mais favorecidas socialmente e exclui classes sociais populares, o que

² Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

demonstra uma divergência entre o que está no LD e o seu público-alvo, composto por alunos do ensino médio da rede pública.

A pesquisa de Dambrós se assemelha muito a de Santos, ela tem como foco identidades sociais de raça com intersecção de classe, mas também busca compreender como o LD representa essas identidades. Dambrós chega a conclusões semelhantes à de Santos e vê no LD uma sub-representação do sujeito de classe social baixa. No entanto, devido ao foco na questão racial de seu trabalho, também observa que essa sub-representação atinge particularmente pessoas negras. A autora destaca a importância de os professores serem capazes de identificar tais características dos LDs que utilizam e incentivar seus alunos de fazer o mesmo.

Quando se trata de pesquisas na área de discurso e questões de gênero, destacamos os trabalhos de Pereira (2007) e Hanovich (2021). Ambos têm objetivos semelhantes as pesquisas mencionadas anteriormente a respeito de raça. Contudo, Pereira e Hanovich tem o interesse de compreender como livros didáticos de línguas estrangeiras abordam temas como família, gênero e sexualidade, cada um através de uma base teórica diferente; Pereira recorrendo a ACD e Hanovich através do dialogismo do círculo bakhtiniano e a semântica global de Maingueneau.

Os autores de ambas as teses concluíram que o discurso sobre questões de gênero demonstra-se conservador em termos de representatividade e tópicos abordados a respeito do tema, porém, Hanovich analisa que o cenário tem se modificado quando se trata de livros didáticos escritos no Brasil, havendo mais abertura para a discussão de questões de gênero em sala de aula. Ao que nos parece, dado que ambos os autores analisam livros aprovados pelo PNLD, as diferenças nas conclusões das duas teses podem ser atribuídas ao contexto sócio-histórico, uma vez que há 14 anos de diferença entre a defesa delas.

De acordo com nossa busca pelo catálogo da CAPES, dentro da temática de ensino, a dissertação de Siqueira (2009) e a tese de Kummer (2019) demonstram ser exemplos de pesquisas que exemplificam os olhares que têm sido lançados sobre o livro didático de inglês. Siqueira tem como foco verificar, a partir da ACD, se as atividades de leitura presentes nos livros didáticos utilizados no ensino fundamental da rede pública contribuem para o engajamento discursivo descrito pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A autora conclui que os LDs têm contribuído pouco para o engajamento discursivo e que há uma necessidade de incluir discursos vivenciados por estudantes dentro e fora de sala de aula. Por outro lado, Kummer, cuja pesquisa se baseia na Análise Crítica de Gênero, concentra-se em investigar como se dá a abordagem do letramento multimodal crítico não somente nos LDs de língua inglesa, mas também com discentes. Kummer conclui que o desenvolvimento dos conjuntos de saberes que compõem o letramento multimodal crítico é mais presente nos anos do ensino médio em comparação com o ensino fundamental e destaca a necessidade de mais pesquisas para contribuir para o aprimoramento de tais saberes.

Em nossa busca nos chama a atenção o expressivo número de pesquisas que tem como foco o fator cultural dos livros didáticos de língua inglesa dentro do campo do discurso. Ao mesmo tempo, quando feita uma leitura mais atenta, as contribuições de cada base teórica demonstram que há diversas possibilidades de abordagem que geram conclusões distintas (Tilio, 2006; Macedo, 2016; Rossi, 2018). Porém, destacamos a pesquisa de Ramalho (2012) por ser a única que encontramos que se propõe a analisar o LD de inglês pela base teórica que também adotamos em nossa pesquisa, filiada as ideias de Michel Pêcheux.

O objetivo de Ramalho ao analisar o livro didático de inglês para negócios é verificar sua hipótese de que o discurso do LD é postulado como único e verdadeiro, algo que supostamente não estaria aberto à discussão. A autora conclui que devido ao apagamento dos processos de construção, os discursos a respeito da cultura estadunidense e britânica se passam por neutros, formando representações fixas de cultura.

Através dos resultados retornados pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, verificamos uma carência de pesquisas que se amparem em teorias filiadas ao materialismo histórico e dialético para que o livro didático seja analisado a partir de condições de produção que leve em consideração a luta de classes como um fato histórico incontornável. Além disso, ao mesmo tempo que o livro didático de inglês é objeto de estudo em diferentes campos da análise de discurso, há uma escassez de pesquisas que tomem como base a análise de discurso desenvolvida por Pêcheux. Dito isso, descrevemos abaixo nossos objetivos e como planejamos alcançá-los.

Nossa pesquisa é um estudo de base materialista do discurso (Pêcheux, 2014) aplicado ao livro didático *English and More!* (Weigel; Reschke, 2020) utilizado para o ensino de inglês. Seu objetivo é analisar discursos sobre problemas sociais resultantes do sistema capitalista que emergem do/no material escolhido e discutir o possível apagamento da origem destes problemas. De modo geral, buscaremos (1) identificar os problemas sociais que são abordados nos discursos e quais seriam as formações discursivas que emergem na análise do corpus a respeito de tais problemas, (2) verificar se há tentativas no discurso presente no LD de retirar/dissimular o papel do modo de produção capitalista na causa de problemas sociais e, por fim, (3) investigar se as Formações Discursivas (FDs) presentes no LD corroboram discursos de superação do sistema capitalista ou se pautam a reforma do sistema devido à suposta “inevitabilidade” do capitalismo, levando o leitor do LD a uma compreensão limitadora no que se refere às possibilidades que a classe trabalhadora detém.

Como demonstraremos mais a frente, a relação entre burguesia e Estado se torna relevante para nossa pesquisa devido ao fato de empresas privadas multinacionais do setor educacional manterem vínculos estreitos com o governo federal através de oportunidades geradas pelo próprio setor público. Para alcançarmos uma leitura que leve em consideração estes traços tão significativos da luta de classes, recorreremos a uma teoria do discurso de base materialista.

Desta forma, esta pesquisa se debruçará sobre os discursos do livro didático *English and More!* mobilizando dois eixos teóricos distintos. Primeiramente, a teoria da Análise Materialista do Discurso (AMD) desenvolvida por Michel Pêcheux (2014) subsidiará nossa análise. Ao considerar que “não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes” (Orlandi, 2009, p. 62), a AMD nos possibilita analisar um discurso a partir de categorias que evocam o interdiscurso, aquilo que não é dito pelo sujeito, mas que viabiliza seu intradiscurso, ou seja, aquilo que é dito. A AMD tem como base de seu pensamento a ideia de que o sujeito do discurso é interpelado pela Ideologia, da qual nenhum sujeito escapa, portanto considera que “só existe ideologia pelo sujeito e para sujeitos” (Althusser, 1980, p. 93).

Partindo da ideia de que o sujeito passa por um esquecimento ideológico, que o faz acreditar ser o ponto inicial de uma fala, é necessária uma análise da relação de sentidos da memória que tal discurso evoca. Tal esquecimento ocorre ao passo que a ideologia está em pleno funcionamento, já que “não há como escapar da ideologia, uma vez que ela nos é constitutiva, ela é a matéria-prima de nossa subjetividade, ela está sempre presente, nos interpelando, nos chamando a tomar posições diante do mundo” (Figueira, 2014, p. 246).

Nosso segundo referencial teórico que será utilizado e possibilitará situar a formação histórico-social da América Latina é a Teoria Marxista da Dependência (TMD) (Bambirra, 2019). A tese foi inicialmente desenvolvida nos anos 1970 por Theotonio dos Santos, Ruy Mauro Marini e Vania Bambirra, e até hoje se demonstra relevante para a análise do contexto sócio-histórico de dependência dos países da América Latina, demonstrando como o agravamento da situação econômica do capitalismo dos países latinos tem uma característica cíclica.

Exploramos tais eixos teóricos abaixo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Análise Materialista de Discurso

Como base de nossa pesquisa, recorreremos à Análise de Discurso (AD) geralmente designada como francesa, que tem como fundador Michel Pêcheux, e que se espalhou pelo Brasil graças a pesquisadoras de fôlego, como Eni Orlandi. Em nossa pesquisa, decidimos nomear nossa linha da AD como Análise Materialista do Discurso (AMD), nome este que não está sendo inaugurado por nós (Baldini, 2014; Fernandes, 2021), mas a escolha da utilização deste nome e nossa afiliação às ideias de Michel Pêcheux não são por acaso.

A partir das postulações de Pêcheux, surgiram diferentes pontos de vista de teóricos que divergiam de certos aspectos das ideias do autor, mas que se baseavam na AD de Pêcheux para desenvolver seus trabalhos. Pesquisadores do campo do discurso que definem seus pontos de partida na AD de linha francesa podem ter seus trabalhos confundidos, à primeira vista, por uma questão de origem das ideias em que suas análises de baseiam, podendo conter, por exemplo, um maior apelo às ideias de Michel Foucault, Dominique Mangueneau, Jean-Jacques Courtine, entre outros, que desenvolveram teorias que divergem de diferentes pontos da AMD.

Além disso, fazemos a escolha de utilizar o termo que nomeia este subtítulo devido à palavra “materialista” ser proveniente de um dos pilares da teoria de Michel Pêcheux, o marxismo, pois é a partir da ciência do materialismo histórico e dialético que o autor estabelece um fator primordial e característico para sua teoria da análise de discurso, a história.

Michel Pêcheux fundamenta sua teoria do discurso em uma epistemologia de base materialista, construída a partir do diálogo com teorias de autores clássicos do marxismo, como Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Lênin, Louis Althusser, entre outros. Ao mesmo tempo que o autor revisa pontos de sua teoria que já haviam sido elaboradas, surgem novos operadores que guiam a análise discursiva. Vejamos abaixo alguns exemplos destes operadores que nos serão úteis para desenvolver a análise do livro *English and More!* (Weigel; Reschke, 2020).

Um conceito fundamental na obra de Michel Pêcheux e, também, para o nosso trabalho é o conceito de ideologia empregado pelo autor, a partir do seu encontro com

a obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado [1970]* (1980) de Althusser. Pêcheux diz que temos a Ideologia, com a letra I maiúscula, e ideologias, com a letra i minúscula, e faz a distinção de conceito entre as duas. A Ideologia não tem como propriedade ser um pensamento de uma época que é seguido pelas pessoas como um modo de pensar geral da sociedade, ela consiste em um funcionamento que constitui todo e qualquer sujeito, um processo que medeia a relação dos sujeitos com a realidade material. O conceito de Ideologia para Pêcheux parte da ideia de que nela acontecem embates entre classes, já que o autor tem como base uma visão de sociedade de classes antagonistas e contraditórias, sendo a Ideologia, então, um dos palcos onde acontece a luta de classes e, por isso, as ideologias não são feitas de ações homogêneas por aqueles que pertencem a uma determinada classe. A respeito disso Pêcheux diz que:

A Ideologia não se reproduz sob a forma geral de um *Zeitgeist* (isto é, um espírito do tempo, a “mentalidade” da época, os costumes de pensamento” etc.) que se imporia de maneira igual e homogênea à “sociedade”, como espaço anterior à luta de classes: “os aparelhos ideológicos de Estado não são a realização da Ideologia em geral...” (Pêcheux, 2014, p. 130).

Os aparelhos ideológicos do Estado (como a escola, a família, o jurídico, entre outros) não serão apenas a aplicação da ideologia da classe dominante, mas sim um espaço onde a luta de classes acontece devido a sua característica heterogênea quando se trata das ideologias e as classes. São nomeadas classes dominante e dominada estas que, apesar da dicotomia, estão em eterna contradição até mesmo entre os sujeitos da mesma classe, e a respeito disso Pêcheux (2014, p. 130) diz que “é impossível atribuir a *cada classe sua ideologia*, como se cada uma delas vivesse ‘previamente à luta de classes’ em seu próprio campo, com suas próprias condições de existência e suas instituições específicas”.

Assim, a respeito das ideologias, Pêcheux afirma serem demonstradas através das ações do sujeito, podendo um mesmo sujeito entrar em contradições de diversas naturezas pois ele não é formado por características de uma única ideologia. As ideologias (ou formações ideológicas) são representadas (e podem ser identificadas) por formações discursivas no âmbito do discurso, este que terá características únicas nas formulações do teórico francês.

Para Pêcheux, a dicotomia língua/fala elaborada por Ferdinand de Saussure não é suficiente para explicar a discursividade. Uma teoria focada apenas nos códigos

linguísticos e em contextos ideais de fala, onde os sujeitos compartilham os mesmos significados e significantes e produzem e compreendem discursos sem ruídos na comunicação seria insuficiente, segundo Pêcheux. Ao fazer isso, estaríamos ignorando questões de classe que se inscrevem na língua e que a inscrevem ao mesmo tempo e produzem sentidos. Sobre isso, Pêcheux diz que:

[...] a “indiferença” da língua em relação à luta de classes caracteriza a *autonomia relativa do sistema linguístico* e que, *dissimetricamente*, o fato de que as classes não sejam “indiferentes” à língua se traduz pelo fato de que *todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes*. (Pêcheux, 2014, p. 82)

O processo discursivo, então, será atravessado pela luta de classes e nunca terá uma origem e nem um fim, pois os sujeitos não produzem discursos únicos que podem ser considerados “neutros” de alguma forma, pelo contrário, todo sujeito participa do processo discursivo a partir das condições de produção advindas da relação ideológica de classes em que o sujeito está inserido. Pêcheux coloca, então, que “uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade” (Pêcheux, 2014, p. 147), ou seja, os sujeitos de um discurso podem compartilhar um mesmo sentido de uma expressão, desde que eles sustentem posições na luta de classes que se refiram as mesmas *formações ideológicas*.

Aquilo que Pêcheux denomina Formações ideológicas (FI) no discurso será a materialidade concreta da Ideologia, que sempre virá acompanhada dos interesses de classe dos sujeitos. Há regiões na luta ideológica de classes em que os objetos ideológicos que constituem as FIs interagem e estas regiões funcionam como “instruções” de como o objeto deve servir ao sujeito, sendo elas passíveis de relações de hierarquia, ou seja:

Isso equivale a dizer que não há, na luta ideológica (bem como nas outras formas de luta de classes), “posições de classe” *que existam de modo abstrato e que então sejam aplicadas* aos diferentes “objetos” ideológicos regionais das situações concretas, na Escola, na Família, etc. (Pêcheux, 2014, p. 132)

Dito isto, podemos pensar, como exemplo, num professor do terceiro ano do ensino médio regular da escola pública que deseja, aos seus alunos que estão prestes a fazer o Exame Nacional do Ensino Médio, *boa prova* aos “futuros engenheiros” e *boa sorte* para o “povo de humanas”. Os objetos ideológicos “boa prova” e “boa sorte” acompanhados da posição hierárquica do professor perante os alunos remetem

prontamente a sua opinião sobre os estudos dos alunos e o modo como o professor julga aqueles que escolhem uma carreira prestigiada e uma área sucateada.

As materialidades linguísticas do discurso receberão seu sentido a partir da formação discursiva (FD) que, segundo Pêcheux, é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (Pêcheux, 2014, p. 147). Devido à visão de língua que a AMD toma para si, onde não há um sentido único para as palavras, a FD funcionará como a contextualização da FI, guiando os sentidos das palavras, expressões, sentenças etc. a partir da situação da luta de classes, para uma compreensão do que se esteja articulando da ideologia presente no discurso do sujeito interpelado.

Utilizando o exemplo anterior, podemos fazer diferentes interpretações ao simularmos FDs para o discurso hipotético do professor, em que um estado da luta de classes, no qual as áreas de humanidades estejam sendo sucateadas pelo Estado e haja grandes investimentos nas engenharias, dê a liberdade ao professor para proferir tais dizeres sem grandes consequências.

A respeito da formação do sujeito, Pêcheux explica que um indivíduo em um dado discurso é um sujeito interpelado, pois não existirá um não-sujeito, alguém que esteja livre de ser afetado por outros discursos, ou seja, alguém livre de ser interpelado pela Ideologia, pois esta constitui o discurso. O autor diz que:

O que a tese “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” designa é exatamente que “o não sujeito” é interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia. Ora, o paradoxo é, precisamente, que a interpretação tem, por assim dizer, um *efeito retroativo* que faz com que todo indivíduo seja “sempre-já-sujeito”. (Pêcheux, 2014, p. 140).

Diremos, então, que é na formação discursiva que o indivíduo se torna sujeito, pois é por ela que ocorre a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Porém, Pêcheux diz que há nas formações discursivas uma característica de dissimular os sentidos, pois os intradiscursos não são pertencentes a uma única ideologia pois o discurso tem sentidos que deslizam de acordo com as posições ocupadas pelos sujeitos no contexto sócio-histórico. Assim, aquilo que é dito agora já foi dito antes e será dito no futuro, em todos os casos o discurso será afetado pela materialidade do presente (intradiscurso) e do passado (interdiscurso/memória discursiva). Pêcheux explica que:

O próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato que “algo fala” (ça parle) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (Pêcheux, 2014, p. 149).

Louis Althusser, ao influenciar o trabalho de Pêcheux, acaba fornecendo subsídios ao teórico do discurso para desenvolver uma teoria que terá como um de seus pilares o materialismo. Uma de suas influências será a ideia de condições de produção. Althusser (1980, p. 10-11) diz que a formação social produz e reproduz as suas condições de produção, sendo estas as forças produtivas e as relações de produção existentes. Para a teoria do discurso de Pêcheux, as condições de produção se apresentam nas condições determinadas como o contexto imediato do discurso e no contexto sócio-histórico (Orlandi, 2009, p. 28-29).

O contexto imediato mostra aquilo que há de mais concreto no discurso, a situação da enunciação, cujas características servirão de base para a evocação do contexto sócio-histórico. São ambos os contextos que possibilitam a produção do discurso e a recuperação da memória no presente. Pêcheux chamará de intradiscurso o concreto do discurso, aquilo que é dito agora pois outros dizeres e a memória o tornam possível de ser dito. Já o que podemos retomar a partir do intradiscurso, a memória que entrelaça o discurso de partida a discursos outros, pois atravessa sujeitos-atores do processo discursivo, será chamado de interdiscurso por Pêcheux.

Orlandi diz que o interdiscurso é “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido” (Orlandi, 2009, p. 31). Pêcheux explica que o intradiscurso é aquilo que é dito agora em referência a aquilo que já foi dito pelo sujeito, por isso teremos a ideia de fio do discurso em relação ao que é dito por um sujeito, isso se dá pois é “um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal ‘do exterior’” (Pêcheux, 2014, p. 154).

Buscando exemplificar o que discutimos acima, ao encontrarmos em um livro didático de língua inglesa utilizado em escolas públicas brasileiras uma série de imagens e textos sobre preservação do meio ambiente ilustrando diversas ações que podemos tomar individualmente para resolver problemas como escassez de água, aquecimento global etc., pode ser recuperado através da memória discursiva aspectos

relacionados à culpabilização do indivíduo neste contexto. Forma-se este discurso no livro didático ao invés de apontar para problemas causados por grandes empresas, como a quebra da barragem de Brumadinho causada por negligência da empresa Vale, e como a mineradora tem investido milhões de reais em propagandas que a desvinculem da imagem de culpada e inimiga do meio ambiente (Angelo, 2019; Dotta, 2019; Calcagno, 2021). Assim, podemos considerar o livro, as imagens e os textos como o intradiscurso, e a retomada da memória discursiva a partir das condições de produção, o interdiscurso.

Como mencionado anteriormente, os sentidos dos discursos não são únicos, mas se apresentam a partir de condições de produção que podem ser recuperadas, incluídas aí as circunstâncias provenientes da luta de classes. É importante pensarmos, também, sobre as formações imaginárias que, em cada contexto sócio-histórico, os sujeitos podem atribuir em suas interpretações, pois, para Pêcheux, a língua tem um caráter opaco na teoria discursiva proposta pelo autor. Eni Orlandi (2009, p. 38) descreve as formações imaginárias como um:

Mecanismo [que] produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. [...] Na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições. E isto se faz de tal modo que o que funciona no discurso não é o operário visto empiricamente mas o operário enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias.

Desta forma, as formações imaginárias criam percepções dos sujeitos e dos objetos do discurso, sendo mais um aspecto que faz com que a língua não seja transparente em seus significados, mas que tenha características que a deixam com sentidos opacos ao longo do processo discursivo.

Assim como as formações imaginárias, a ideia de pré-construído, que Pêcheux desenvolve a partir do trabalho de Paul Henry, pode definir um tipo de ruído que acontece no discurso a partir do sujeito, mas não somente isso. Ao ser interpelado em sujeito, o indivíduo traz consigo dizeres que são considerados como um já-dito, um dizer que é retomado pelo sujeito em seu enunciado, quer ele saiba disto ou não, podendo este efeito de sentido ser classificado como pré-construído. Nas palavras de Pêcheux, pré-construído é “o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado” (Pêcheux, 2014, p. 89). Retomando o exemplo dado mais acima, podemos dizer que o pré-construído pode ser a ideia que o professor reproduz em seus dizeres ao classificar

áreas distintas pelo valor que elas têm no capitalismo, podendo ou não saber que aquilo que ele está dizendo reflete um ponto de vista utilitarista em razão do tipo de sistema econômico em que vive.

Acreditamos que neste momento já esteja explícito para o leitor como a luta de classes é importante tanto para a teoria de Michel Pêcheux quanto para nossa análise, por isso, nos encaminhamos em direção à compreensão do contexto em que esta pesquisa se insere, ou seja, quais são as características do sistema capitalista atual de que o Brasil faz parte, país onde o livro didático que integra nosso corpus circula.

2.2 O neoliberalismo e o capitalismo dependente

Para que possamos falar sobre capitalismo dependente, primeiro é necessário estabelecermos o que será considerado nesta pesquisa como ideologia neoliberal, expressão do capitalismo que se faz presente no Brasil.

Segundo David Harvey (2011), as transformações políticas e econômicas no mundo após a segunda guerra mundial tomaram formas a partir do que estava sendo elaborado em países centrais do capitalismo, como os EUA e o Reino Unido, o que nos anos 1980 viria a ser chamado de neoliberalismo. De acordo com Harvey, o neoliberalismo é:

Uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas (Harvey, 2011, p. 12)

Essa concepção considera que todos os indivíduos de uma sociedade teriam acesso aos direitos mencionados acima de forma igualitária, sem distinção entre eles, mas Harvey aponta que o estabelecimento do neoliberalismo não causou modificações apenas das estruturas institucionais, mas também provocou a destruição “das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração” (Harvey, 2011, p. 13). Em outras palavras, há um sacrifício do social em nome do mercado financeiro e da propriedade privada.

Além das consequências no próprio centro do capitalismo citadas acima, há, também, características particulares de países e regiões do mundo que se configuram a partir da divisão internacional do trabalho, que no caso da América Latina será chamado de capitalismo dependente. Vânia Bambirra (2019) vai nos dizer que uma economia dependente no capitalismo tem um caráter condicionante devido à forte presença do capital estrangeiro, o que vai ditar os rumos do desenvolvimento do país. Uma economia com as limitações empregadas pelo capital estrangeiro molda-se de acordo com interesses deste mesmo capital e:

Além de não resolver as contradições econômicas e sociais existentes, agrava tais contradições e gera outras novas, cujo resultado é uma situação de crise profunda e generalizada, que se manifesta em todos os níveis da vida das sociedades latino-americanas” (Bambirra, 2019, p. 34).

Ainda sobre as consequências de uma economia dependente, Bambirra explica que não devemos tomar este condicionamento como absoluto, como se em todas as camadas ele tivesse o mesmo efeito e fosse imutável, mas sim como um condicionador de parâmetros que dita os limites que podemos alcançar nos diferentes setores e classes sociais. Ao longo do processo de dependência, ocorre um processo de monopolização, a desnacionalização dos meios de produção, a expulsão da população do campo para a cidade devido ao latifúndio, entre outras consequências para a classe dominada, mas o aprofundamento dessas contradições podem causar um efeito indesejado pela classe dominante, ele pode levar:

A uma radicalização política acentuada da classe operária, do campesinato pobre e de setores da pequena-burguesia e das classes médias apontando na direção da superação de suas ilusões nacionalistas e reformistas e orientando-se rumo a uma confrontação em termos de luta de classes” (Bambirra, 2019, p. 217).

Porém, tal radicalização não acontece de forma automática como uma consequência direta do aprofundamento das contradições do capitalismo, ela está sujeita às condições de produção da classe trabalhadora perante a luta de classes.

Uma característica do capitalismo dependente que também nos interessa nesta pesquisa trata-se dos mecanismos de controle social e os instrumentos de formação cultural e de opinião pública (Bambirra, 2019), pois, para que não haja nenhum tipo de revolta, greve, motim etc., ou até mesmo apoio contra o sistema, são necessários o controle e o apoio da imprensa, assim como de outros “aparelhos”, como as igrejas, escolas etc. A partir disso e do fato de que o Estado age como garantidor dos direitos da classe dominante, há um indicativo de que o livro didático possa ser um dos meios

de propagação dos ideais neoliberais, mantendo o Brasil em uma situação de capitalismo dependente, garantindo o controle de grupos sociais e evitando a emancipação da classe dominada.

No século XXI, após o estabelecimento de políticas econômicas pelo Consenso de Washington e sua aplicação na América Latina por meio dos ideais do neoliberalismo, Christian Laval (2019) analisa que há uma nova organização da escola, pública e privada, através de reformas que derivam de características da ideologia neoliberal. Laval chama de escola neoliberal o “modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico.” (Laval, 2019, p. 22). O autor argumenta que a escola passou a ser um reflexo da economia globalizada que foca no indivíduo como empreendedor de si mesmo e preceitos do livre-mercado, levando a um pensamento de que “as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia.” (Laval, 2019, p. 34).

Laval diz que o neoliberalismo contesta questões da educação que realmente são passíveis de crítica, como a oferta de educação básica, porém, propõem que a solução está na iniciativa privada, assim como a solução que é oferecida para outros setores pelo mercado. O autor diz que “essa visão da escola, pública ou privada, como uma empresa sob concorrência, que tenta atrair clientela com *ofertas* atraentes.” (Laval, 2019, p. 121). A escola neoliberal, então, não estaria alinhada com os interesses que levam para o bem comum da sociedade, mas sim com a geração de lucro e preparação mão-de-obra que esteja ajustada aos seus ideais.

Portanto, consideramos nesta pesquisa como emancipação da classe dominada a superação das contradições do capitalismo e a garantia da soberania popular, ou seja, a democracia proletária em oposição à democracia atual, burguesa, que segue a lógica do mercado financeiro em detrimento dos direitos sociais, a individualização das soluções para problemas estruturais e a garantia de isenção de responsabilidade da classe dominante.

Neste sentido, problematizar a ideologia neoliberal presente em materiais didáticos, como o que propomos analisar, se impõe como um ato responsável, ético.

2.3 Metodologia

Com base na construção de nossa fundamentação teórica, de acordo a AMD e a TMD, iniciaremos pesquisas e análises, por meio do levantamento das condições históricas de produção dos discursos. Assim, identificamos a seguir as relações que o setor privado mantém com o setor público através do PNLD, relações estas que se assemelham com aquelas já citadas por nós anteriormente, onde grupos empresariais participam da educação pública de tal maneira a deslocar fundos do Estado para si. A partir deste levantamento inicial, poderemos refletir em nossas análises sobre como estas relações interferem na produção de sentidos do LD.

No entanto, devemos informar ao leitor que, por se tratar de uma pesquisa no campo do discurso, “torna-se impossível estabelecer-se uma metodologia de análise de corpora que possa ser aplicada e replicada para todo e qualquer caso, recobrando diferentes tipos de materialidade, com suas características muito particulares” (Figueira, 2022, p. 92). Em outras palavras, elencamos quais pontos teóricos de nossas bases são movimentados a partir do recorte de corpus que fazemos nesta pesquisa.

Devido a essa característica, decidimos pela montagem de nosso dispositivo teórico-analítico a partir de um movimento que Figueira (2022, p. 97) descreve como em espiral, ou seja, a construção de nosso dispositivo se deu a partir de nossa percepção das categorias analíticas apontadas por nosso material discursivo ao passo que a descrição-interpretação foi feita e revisitada.

A respeito da montagem de nosso corpus, é de característica de análises de discurso que se apoiam na linha desenvolvida por Pêcheux que parte da ideia de recorte como unidade discursiva, o que Orlandi (1984, p. 14) define como “fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação”, ou seja, não há uma montagem de corpus a partir de uma suposta linearidade do discurso, mas sim, a partir das condições de produção do contexto sócio-histórico.

Partindo para a análise, utilizamos o livro didático *English and More!* escrito por Adriana Weigel e Tatiana Reschke. É importante darmos a devida atenção ao fato de que Weigel e Reschke ocupam o lugar discursivo de autoras do livro, portanto são indivíduos que passam por processos de interpelação e que são assujeitados. Porém, estamos tratando de dois sujeitos que venderam sua força de trabalho para a editora

Richmond Educação que, como mencionado anteriormente, faz parte do grupo Santillana que está presente no setor privado de educação de diversos países e, portanto, depende da manutenção do modo de produção capitalista para que tenha sucesso financeiro.

Podemos considerar que o sujeito-autor do LD tem suas posições-sujeito materializadas no discurso e sobredeterminadas pelo lugar sócio-ideológico da editora na qual trabalham (Santos, 2009). Ao mesmo tempo que o sujeito-autor pode estar assujeitado a ideologias que criticam e/ou são contra o sistema capitalista, este mesmo sujeito, enquanto indivíduo, também é interpelado pelas forças do capital e as condições de produção nas quais ele se encontra. A respeito desta tomada de posição, Santos diz que:

Esse sujeito do discurso estará ocupando um lugar discursivo, uma vez que sua tomada de posição também será uma decorrência de um processo de interpelação desse e nesse lugar que ocupa. Tal interpelação advém de atravessamentos interdiscursivos, provocando deslocamentos desse sujeito do discurso (Santos, 2009, p. 94).

Em outras palavras, não é possível atribuir os discursos do LD apenas às figuras empíricas das autoras, mas a instância sujeito-autor, que se constitui discursivamente no entremeio das inscrições ideológicas das autoras e da editora, pois também estão assujeitadas a instância de proletário que se subjeta às condições contraditórias de vender sua força de trabalho no sistema capitalista. Desta forma, o:

Sujeito do discurso estará em um contínuo processo de alteridade enunciativa, ora identificando-se em sua inscrição enquanto forma-sujeito na formação discursiva, ora desidentificando-se pela própria interpelação sofrida pelos atravessamentos interdiscursivos” (Santos, 2009, p. 94).

O livro *English and More!* é composto de doze capítulos organizados em 6 unidades. Cada unidade tem um tema “guarda-chuva” e dois capítulos dentro de cada unidade se aprofundam em tópicos diversos, se atendo ao tema central. Os temas das unidades são, em ordem numérica, “Memória e Identidade”, “Arte e Cultura”, “Ficção e Realidade”, “Ciência e Tecnologia”, “Projeto de Vida e Trabalho” e “Sociedade e Cidadania”. Decidimos por compor nosso corpus com recortes feitos das unidades 1 “Memória e Identidade” e 4 “Ciência e Tecnologia”, pois ao longo de nossas leituras foram discursos que compreendemos versarem sobre problemas sociais quando observamos a situação atual da luta de classes.

Alguns temas que surgem a partir de nosso recorte são a crise econômica do capital, racismo, gênero e conservadorismo, reforma do capitalismo, entre outros, que observamos como questões que dentro da luta de classes demonstram afetar a classe trabalhadora de forma ímpar e têm suas origens atreladas ao capitalismo. Ao classificarmos problemas sociais como características próprias do sistema capitalista e que afetam o sujeito pertencente a classe trabalhadora, estamos nos referindo aos fatos evidenciados por escritores que, direta ou indiretamente, colaboraram e colaboram ao longo de décadas com os escritos de Karl Marx e Friedrich Engels ao produzirem extensa e abrangente crítica ao capitalismo, autores estes que recorreremos em nossas análises.

Ambos os recortes que compõem nosso corpus estão situados em seções do LD focadas no desenvolvimento da leitura. Assim, teremos um corpus composto por discursos extraídos de diferentes fontes e atividades de compreensão de tais discursos desenvolvidas pelo sujeito-autor do LD. Dito isso, é importante pontuarmos que, apesar de analisarmos o discurso de outras fontes, mas que estão presentes no LD, o recorte feito pelas autoras do LD possivelmente se inscreve em formações discursivas diferentes daquelas presentes no discurso em sua íntegra. Colaborando com esta ideia, os exercícios que acompanham cada discurso recortado pelas autoras do LD também agem como parte das formações discursivas que as autoras reproduzem. Isso ocorre porque, à medida que os discursos são reproduzidos eles se encontram em novas condições de produção.

Em nossa primeira análise, voltamos nossos olhares ao recorte feito a partir do capítulo 1 do LD, nomeado “*Youth Identities*” (“Identidades Jovens”), localizado na página 27. Pudemos observar que os discursos tratam de problemas sociais relacionados à identidade de gênero, racismo, carreira profissional e crise financeira. Além da identificação de formações discursivas presentes no discurso central da atividade de leitura (uma reportagem do *website* de notícias *The Guardian*) e nos exercícios de compreensão, identificamos a necessidade de confrontar o discurso adaptado presente no LD com sua fonte, pois:

A descrição de um enunciado ou de uma sequência coloca necessariamente em jogo (através da detecção de lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa sequência (Pêcheux, 2006, p. 54-55).

Fomos em busca desse "discurso-outro" (texto-fonte), como espaço virtual de leitura da sequência discursiva recortada (texto adaptado no LD). Buscamos, assim, detectar os "lugares vazios" e as "elipses" do texto adaptado em relação ao texto-fonte. Para isso, recorreremos, também, à teoria sobre as formas do silêncio de Orlandi (2007), mais especificamente a ideia de silêncio local.

O silêncio local é uma das formas da política do silêncio, que é definida "pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada" (Orlandi, 2007, p. 73). A política do silêncio é caracterizada pela separação entre o que é dito e o que não é, e essa característica aparece no silêncio local em forma de "interdição do dizer" (Orlandi, 2007, p. 74), que será quando algo não é dito, pois dado discurso elicitaria formações discursivas indesejadas.

O que é classificado como o não-dito do discurso, neste caso, foi alvo do silêncio local, este que tem o objetivo final de silenciar tal não-dito, ou seja, determinado discurso não foi dito pois este foi o objetivo. A finalidade de tal silenciamento pode ser recuperada através da memória discursiva no contexto da luta de classes, ao observarmos quais FDs foram silenciadas e quais sentidos poderiam ter feito parte do processo discursivo.

Já em nossa segunda análise optamos por avaliar recortes do capítulo 8, intitulado "*For a Better Life*" ("Para uma Vida Melhor"), que se encontra na página 159 do LD, fazendo parte da unidade 4. Para esta análise decidimos nos restringir ao discurso presente no LD, sendo ele constituído, também, por um excerto da seção de apresentação do livro da economista inglesa Kate Raworth. Apesar de haver a possibilidade de confronto com sua fonte, tomamos a decisão de não recorrermos a ele por se tratar de um conteúdo extenso que não foi adaptado ao LD (um livro de cerca de 320 páginas a respeito da visão da autora sobre economia), podendo ser identificadas formações discursivas diversas ao longo do livro da economista.

De qualquer modo, foi possível identificar formações discursivas que não somente abordam problemas sociais, como a renovação do sistema capitalista por meio de reformas, mas também dissertam diretamente sobre tais problemas e os reconhecem como oriundos do capitalismo.

Ao nos encaminhar para uma conclusão, refletimos sobre descobertas e questionamentos que essa análise nos possibilitou conceber, buscando compreender como nossa pesquisa ajuda a ampliar a discussão sobre o material didático sublinhando, não apagando sua natureza política. Para tal finalidade, torna imprescindível evidenciar o papel geralmente exercido pelos livros utilizados no ensino do inglês, que visa invisibilizar discussões que levem alunos e professores a cogitarem respostas alternativas aos problemas sociais; respostas tais que rompam com a racionalidade meritocrática, individualista e reacionária que o neoliberalismo impõe nesta fase tardia do capitalismo.

Neste momento, então, nos encaminhamos para compreender quais são as condições históricas que determinam a produção dos discursos do nosso corpus. Para tanto, é fundamental conhecer as relações que o PNLD, uma iniciativa de um órgão público, tem com o setor privado, assim como os requisitos para que estas relações existam.

3 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO E O PNLD: O PRIVADO NO PÚBLICO

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático foi criado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em 1985, inicialmente com foco em gerenciar questões administrativas ligadas aos livros didáticos e fornecê-los para escolas públicas. O início do programa se deu de forma precária e limitada, pois não abrangia todas as etapas da educação escolar e lhe faltava recursos financeiros. Atualmente seu papel também se estende a livros literários e recursos paradidáticos, como o dicionário, e seu alcance já pode ser considerado de nível nacional para a educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 2021b).

O PNLD negocia a aquisição de livros para as escolas públicas diretamente com editoras que se inscrevem em chamadas feitas por meio de editais todo ano. Os livros submetidos pelas editoras são, então, avaliados por profissionais especializados nas áreas de cada livro e, aqueles que são aprovados, são enviados para as escolas para que o corpo docente possa fazer sua escolha. De acordo com dados fornecidos pelo FNDE, o investimento anual em aquisição de livros pelo PNLD tem ultrapassado a marca de um bilhão de reais em todos os anos desde 2011 (Brasil, 2021a; Brasil, 2023a), o que também pode ser interpretado como um deslocamento de fundos públicos para o setor privado devido ao fato de o Estado não possuir uma editora própria que produz livros didáticos e as editoras beneficiadas pelo PNLD serem empresas privadas.

Uma pesquisa desenvolvida por Adrião *et al.* (2016) a respeito da aquisição de Sistemas Privados de Ensino (SPE)³ por parte de municípios do sul e sudeste do Brasil concluiu que empresas privadas do setor educacional têm observado a oferta de SPEs como uma fonte viável de lucro. Os SPEs são adquiridos com fundos públicos destinados para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), o que Adrião *et al.* (2016) concluem ser um

³ Tais sistemas se tratam de pacotes de materiais didáticos elaborados pelas editoras para atender a educação infantil e os anos iniciais da educação pública ofertada pelos municípios brasileiros.

direcionamento de verba pública para empresas privadas, até mesmo de capital estrangeiro, justificando-se a aquisição de tais sistemas a partir de deficiências do ensino público. Rocha, Reznik e Magalhães (2017) explicam que:

Quando os municípios optam por comprar tal produto, com verbas próprias, em detrimento de receber gratuitamente livros didáticos do governo federal, todo o currículo da educação pública local passa a ser de competência de instituições privadas (Rocha; Reznik; Magalhães, 2017, p. 84).

Em outras palavras, empresas multinacionais, como o grupo Santillana, que têm seus próprios interesses, entre eles a visão de lucro em primeiro lugar, passam a deter o controle do conteúdo que será lecionado na educação pública.

É importante que compreendamos que o interesse de empresas privadas para com o ensino público parte de uma lógica de expansão de mercado, pois, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), enquanto o número anual de matrículas da rede privada, onde o comércio de livros didáticos é direto e não por meio de editais públicos, tem flutuado entre 8 e 9 milhões de estudantes nos anos de 2018 a 2022, a rede pública tem registrado entre 38 e 39 milhões de matrículas neste mesmo período (Brasil, 2023b).

Em 2022, o número total de matrículas no Brasil foi de 47.382.074 milhões, sendo 49% de matrículas provenientes do ensino municipal, 31,2% do ensino estadual, 19% do ensino privado e 0,8% do ensino federal (Brasil, 2023b). Não é possível afirmar qual seria a porcentagem de estudantes matriculados em cada dependência administrativa do ensino público que detém acesso aos livros didáticos fornecidos pelo governo federal através do PNLD, mas, segundo dados do FNDE, 30.618.601 milhões de alunos do ensino público foram beneficiados com livros didáticos no ano de 2022 (Brasil, 2023a), o que representa cerca de 79,77% dos alunos matriculados em escolas públicas neste mesmo ano.

Desta forma, é possível compreender que o PNLD é um programa que garante o acesso aos livros didáticos em escolas públicas de todo o território nacional e beneficia milhões de estudantes anualmente, porém, é também por meio deste programa que conglomerados de empresas multinacionais, como o grupo Santillana que fornece o LD que nos propomos a analisar nesta pesquisa, recebem quantias bilionárias do governo federal e, por consequência, determinam de que maneira o currículo escolar será abordado. Não cabe a esta pesquisa discutir a viabilidade

logística e financeira do governo federal assumir o desenvolvimento dos livros didáticos a nível nacional, mas é de nossa responsabilidade apontar que não é somente por meio da privatização direta de empresas públicas que o setor privado tem acesso aos bens públicos e possui controle do que será ofertado à classe trabalhadora.

Para compreendermos melhor os critérios para um LD ser aprovado pelo PNLD, faremos algumas considerações a respeito do edital do PNLD 2021, o qual aprovou o livro didático que é nosso objeto de análise nesta pesquisa, o livro *English and More!* (Weigel; Reschke, 2020), que tem como público-alvo os estudantes do ensino médio.

Para que o livro didático chegue até as mãos dos estudantes, é necessário que as empresas que desejam submeter um LD passem por diversas etapas e que se adequem aos critérios eliminatórios estabelecidos em edital. No que se refere ao processo logístico e administrativo presentes no edital, as etapas e seus respectivos responsáveis são:

a. Inscrição: FNDE; b. Validação da inscrição: FNDE ou empresa por ele contratada; c. Avaliação Pedagógica: SEB/MEC; d. Análise de Atributos Físicos: FNDE ou empresa por ele contratada; e. Habilitação: FNDE; f. Processamento: FNDE; g. Negociação: FNDE; h. Contratação: FNDE; i. Produção e Postagem: Participantes; j. Distribuição: FNDE e a empresa por ele contratada; k. Controle de Qualidade: FNDE e a empresa por ele contratada; l. Monitoramento e Avaliação: SEB/MEC, FNDE, redes federal, estaduais e municipais de educação e escolas participantes. (Brasília, 2019, p. 32)

Para que a inscrição de cada LD seja válida, as empresas inscritas devem adequar o material submetido de acordo com critérios técnicos e didáticos. O PNLD 2021 (Brasília, 2019) estabelece que os LDs submetidos devem ser orientados pela LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos. Além disso, as obras inscritas no edital devem seguir critérios eliminatórios comuns em todas as áreas e critérios eliminatórios específicos de cada área, no caso do objeto de nossa pesquisa, a língua inglesa.

Para que o livro didático seja aprovado no PNLD 2021, ele deve atender aos seguintes critérios comuns a todas as áreas:

a. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação. b. Observância aos princípios éticos necessários à construção da

cidadania e ao convívio social republicano. c. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica. d. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos. e. Adequação e pertinência das orientações prestadas ao professor. f. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita. g. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico. h. Qualidade do texto e adequação temática. 51 i. Qualidade dos materiais digitais. j. Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) (Brasília, 2019, p. 50-51).

Os critérios acima são detalhados no edital a fim de fornecer maiores direções aos candidatos, mas gostaríamos de dar enfoque em algumas observações que o PNLD 2021 faz sobre o que este edital compreende estar incluído em “princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano” (Brasília, 2019, p. 50). Ao longo deste trecho do edital é possível observar que seu posicionamento é não só de respeito, mas de promoção de “imagens positivas” de grupos minorizados, como negros, indígenas, mulheres e população quilombola. Além disso, o edital demanda que o LD represente diversidades social, cultural, histórica, política, econômica, demográfica e cultural do Brasil e de outros países, assim como esteja livre de:

[...] estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, de deficiência, religioso, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos (Brasília, 2019, p. 52).

No entanto, ao mesmo tempo em que o edital é explícito sobre estereótipos, preconceitos e diversidade, ele também é generalista quando trata do tema doutrinação. O PNLD 2021 exige que o livro didático submetido ao edital deve “estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público” (Brasília, 2019, p. 52). Compreendemos, então, que o posicionamento do edital entende que há uma via a se tomar que esteja intocada pela religião, a política e a ideologia, reconhecendo-as como questões que interfeririam na autonomia do ensino público.

Dialogando com os critérios comuns, os critérios específicos da língua inglesa (Anexo 1) também estabelecem que a análise crítica seja trabalhada no LD, neste caso a partir da língua inglesa. De forma geral, são apresentados pontos relacionados a questões teórico-metodológicas e as justificativas de se levar em consideração tais pontos na elaboração do LD. Outro ponto compartilhado entre os critérios comuns e específicos é a ausência de pré-requisitos relacionados à fonte dos conteúdos que

são utilizados para elaborar o LD, dando autonomia aos candidatos do edital no que se refere à forma como abordam diferentes temas.

Há apenas trechos que demandam não incluir imagens ou textos que contenham violência ou publicidade em geral, sem uma justificativa pedagógica (Brasília, 2019, p. 53). Uma única passagem demanda a presença de temas específicos e discorre sobre a escolha de um dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) a ser explorado no LD (Brasília, 2019, p. 58), são eles:

[...] direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023) (Brasil, 2018, p. 19-20).

Compreendemos, então, que o PNLD é um programa do governo federal que alcança milhões de estudantes anualmente em todo o território nacional e que transfere quantias bilionárias para empresas do setor educacional a partir de negociações para obter livros didáticos. Quando tratamos de conteúdo e currículo que são abordados pelas editoras nos LDs, constatamos que o edital não define muitos limites, apenas determina que seja abordado pelo menos um dos TCTs, se evite conteúdo de teor violento sem fins pedagógicos e que não seja feita doutrinação religiosa, política e ideológica, mas, para este último ponto, não há uma definição do que se trataria “doutrinação”. Acreditamos, a partir de nossa base teórica, que seja impossível cumprir este último ponto, pois a ideologia não pode simplesmente ser retirada e colocada de volta como um casaco que utilizamos. A seguir, daremos início à análise do discurso do livro didático.

4 ANÁLISES DO CORPUS

A partir deste momento focaremos nossas atenções na análise de sequências discursivas do livro didático.

4.1 Entretenimento, passividade e individualidade

A primeira seção do livro que analisaremos lida com um texto e o desenvolvimento da habilidade da leitura. O texto em questão é uma adaptação de uma reportagem do jornal britânico *The Guardian* (Iqbal, 2018), onde jovens adultos, habitantes do Reino Unido, pertencentes à geração Z⁴, foram entrevistados sobre assuntos diversos, como estilo de vida, *hobbies*, perspectivas para o futuro etc. O título da reportagem, que não foi modificado no LD, diz “*GENERATION Z: ‘WE HAVE MORE TO DO THAN DRINK AND TAKE DRUGS’*”⁵ e já nos traz alguns tópicos a serem discutidos.

O título da matéria toca em duas ideias centrais que o texto desenvolve a partir de relatos dos adolescentes. A primeira ideia seria a de considerar a geração Z como um recorte uniforme, havendo um efeito de universalização que sugere que os adolescentes teriam a mesma relação com o mundo a sua volta a partir de um mesmo contexto socioeconômico, não havendo nenhum tipo de importância para fatores como classe, raça e gênero. O segundo ponto que podemos extrair do título é o tom negativo que é utilizado para se referir ao ato de ingerir bebidas (alcoólicas) e usar drogas. O uso do tom negativo no trecho “*we have more to do*” pode nos levar ao fato de bebidas alcoólicas e drogas serem considerados ruins para a saúde de alguma forma. A utilização desta frase pode, também, levar a interpretação ao ato de ingerir bebidas alcoólicas⁶ e consumir drogas como ações ilegais⁷ e, conseqüentemente, à criminalização da pessoa usuária de drogas, pois aqui entendemos que a referência é feita a drogas ilícitas.

⁴ Segundo o jornal, pessoas nascidas após 1996 (Iqbal, 2018).

⁵ “Geração Z: Nós temos mais a fazer do que beber e usar drogas” (tradução nossa).

⁶ De acordo com a legislação do Reino Unido, o consumo de bebidas alcoólicas por menores de 16 anos é proibido sem a supervisão de uma pessoa de 18 anos ou mais. (UK Government, 2005).

⁷ De acordo com a legislação do Reino Unido, o consumo de drogas ilícitas é proibido a não ser para uso medicinal, havendo exceções. (UK Government, 2005).

Ao iniciarmos a leitura do texto em si (Figura 1), logo no início, o restante da fala da autora da frase, Demi Babalola de 19 anos, que dá título à reportagem, aparece e ela coloca que o fato de jovens adultos da geração Z não consumirem álcool e drogas tanto quanto as gerações anteriores não a surpreende, pois, segundo ela, “nós temos muito mais pra nos distrair agora.”⁸. A partir dessa frase compreendemos dois efeitos de sentido, primeiro o de que há um pré-construído na fala de Babalola sobre jovens de gerações passadas consumirem drogas e álcool por falta de opções de entretenimento, e, segundo, que a relação que a entrevistada tem com bebidas e drogas é a de utilizá-las para entretê-la, pois ela continua sua fala dizendo que costumava ir a festas no primeiro ano de faculdade, mas que agora prefere somente estar acompanhada de amigos escutando música, fazendo sua própria comida e jogando jogos para estar entretida.

⁸ “[...] *we have a lot more to distract us now.*” (Weigel; Reschke, 2020, p. 28).

Figura 1 - Sequência Discursiva 1: texto adaptado no LD

GENERATION Z: 'WE HAVE MORE TO DO THAN DRINK AND TAKE DRUGS'

Post-millennials have very different attitudes to older age groups, says a new report

WESTENDGETTY IMAGES



[...]
So, are the kids all right?
“We have so much more to do than [just] drink and take drugs,” says Demi Babalola, a 19-year-old philosophy and sociology student. “I’m not surprised those [statistics] show that’s the case: it makes sense. We have a lot more to distract us now.” **d**
[...]
“Going out takes a lot of effort: it’s boring, repetitive and expensive,” she says. “Obviously, I used to go out a lot in my first year [at university], but now we do more kickbacks.” [...] **d**
“We hang out, we listen to music, make our own food, and play games,” she says. “We’ll probably organise it a couple of days before.” **b, d**
Lewis Allely, 14, from Cornwall, agrees: “We’re quite different [from your generation] because there’s more stuff to do at each other’s houses and we have more technology – like, we have video games.” **a, b, d**
Clara Finnigan, 22, student at the University of Arts, London, points out: “The whole anxiety of not having stability in your future is something that is definitely very present. I won’t probably ever own my own house, unless I get really lucky.” [...] **i**
“I don’t expect to have one full-time gig; my career won’t be defined by one job. I know I’ll have to do stuff I don’t enjoy to be able to do passion projects that I do.” **g, i**
Amelia Colthart, a 22-year-old graduate from Leicester, and Myesha Owen Munro, a 17-year-old student from north London, both agree:

Four young women standing in a row using their cell phones.

28

“At my age, my parents and my grandparents owned their own home,” says Colthart. “I don’t go out clubbing – I know my limits. I go to friends’ houses [for kickbacks], but I have to prioritise my career goals because it’s a lot harder to achieve what I want.” **g**
“We’re more inclusive,” says Babalola. “You can do what you want as long as you don’t harm anyone and stay safe. It’s about freedom.” **b**
Do monogamous relationships hold any appeal? “Well, I don’t know anyone who wants to get married as a life goal. Why would you spend the whole of your life with one person?”, says Owen Munro. **b**
“Self-care is a much bigger deal for us”, says Colthart. Generation Z-ers will, after all, be living longer and more healthily, and looking better for it. **f**
So what is the new going out? The Generation Z idea of fun that is inexplicable to older adults? [...] “[Communicating through social media] is kind of documenting your life, but you have an audience and you immediately know who’s interacting. I enjoy it – it makes me feel important that 100 people are watching what I’m eating.” **a**

Available at: <<https://www.theguardian.com/society/2018/jul/21/generation-z-has-different-attitudes-says-a-new-report>>. (Adapted.) Accessed on: Dec. 31, 2019.

Em outro trecho do texto, temos os depoimentos de Demi e outro jovem entrevistado, o Lewis, conforme abaixo:

“Sair de casa demanda muito esforço: é chato, repetitivo e caro.” ela diz. “Obviamente, eu costumava sair bastante no primeiro ano [da faculdade], mas agora a gente se junta mais em casa.” [...] “A gente passa o tempo, escuta música, faz nossa própria comida, e joga juntos” ela diz. “Nós provavelmente organizamos tudo alguns dias antes”. [...] [Lewis diz] “Somos bem diferentes [da sua geração] porque temos mais coisas pra fazer na casa de uns dos outros e temos mais tecnologia – tipo, temos vídeo-games” (Weigel; Reschke, 2020, p. 28, tradução nossa)⁹.

Os dizeres de Demi e Lewis, retomados pelo autor do texto, produzem efeitos de sentido que os inscrevem numa FD de louvação às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs). Contudo, considerando as condições de produção do discurso, numa conjuntura histórica do modo de produção capitalista, podemos compreender que a falta de (ou a baixa) oportunidade de formas de lazer públicas e gratuitas, as dificuldades econômicas da maioria da população e a mercantilização do lazer como consumo (em vez da concepção de lazer como um direito) sobredeterminam a "escolha" dos jovens da geração Z por formas de lazer caseiras, virtuais, baratas.

A ênfase das entrevistadas em ficar em casa, pois é onde o entretenimento está, e o fato de a tecnologia ajudá-las nisso nos fazem refletir se a geração Z representada na reportagem busca ficar em casa pois é onde prefere estar ou se não há opções fora de casa que não sejam pagas, como Demi reclama sobre ser caro ir a festas. Hoje raramente vemos espaços nos centros urbanos sem um fim imobiliário, seja ele para a construção de prédios e condomínios residenciais ou shopping centers; no Brasil, a grande maioria dos imóveis, dentre eles terrenos, prédios e apartamentos, pertencidos à União são vendidos ao setor privado (Waltenberg, 2022) e não há um investimento substancial na destinação destes imóveis para cumprir sua função social (Moreira, 2018). Ao invés de vermos o lazer e a socialização entre os habitantes de

⁹ “‘Going out takes a lot of effort: it’s boring, repetitive and expensive,’ she says. ‘Obviously, I used to go out a lot in my first year [at university], but now we do more kickbacks.’ [...] ‘We hang out, we listen to music, make our own food, and play games,’ she says. ‘We’ll probably organise it a couple of days before.’ [...] [Lewis says] ‘We’re quite different [from your generation] because there’s more stuff to do at each other’s houses and we have more technology – like, we have video games’” (Weigel; Reschke, 2020, p. 28).

idades urbanizadas serem priorizados, o que temos é o desaparecimento de locais de convívio em comum, como bibliotecas (Carranço, 2022); perde-se o direito à cidade.

Para Clara Finnigan de 22 anos, não há um futuro em que ela será dona de um imóvel “a não ser que dê muita sorte”. Ela diz que a falta de estabilidade no futuro lhe traz muita ansiedade e, ao mesmo tempo, ela toma como algo natural o fato de que ela não terá um emprego em período integral caso ela queira “seguir seus sonhos”, e completa dizendo que ela sabe que para poder executar projetos que ama terá que fazer muita coisa que ela não gosta. A fala de Clara apresenta tanto uma naturalização da instabilidade nas relações trabalhistas quanto uma normalização do sujeito como um indivíduo desamparado pelo Estado em uma sociedade que tem como base a competição e a exclusão daquele que se demonstra “mais fraco” perante seus parâmetros.

Neste mesmo contexto, Amelia Colthart de 22 anos e Myesha Owen Munro de 17 anos, concordam com Clara quando as duas dizem que preferem priorizar a carreira profissional ao lazer, pois dizem ser bem mais difícil alcançar o que elas almejam do que na época em que seus pais tinham a mesma idade que elas. Ao que parece, há, entre os jovens adultos entrevistados, uma apatia ao fato de que o contexto sócio-histórico em que vivem não lhes possibilita ter as condições materiais de ao menos estabelecer como objetivo a aquisição de um imóvel, pois, como Clara comenta, não há como imaginar um futuro com certa estabilidade financeira¹⁰. Este fato nos demonstra a formação de sujeitos que operam de acordo com a lógica capitalista do neoliberalismo, que neste caso se satisfazem com o fato de serem limitados por sua falta de capital e se adaptam de acordo com a dinâmica do mercado (Franco *et al.*, 2021, p. 65).

Durante todo o texto há espaço para interpretarmos que os jovens da geração Z estão dando muito mais atenção a si mesmos como indivíduos. Especialmente a partir do oitavo parágrafo, chegando ao fim do texto, temos uma concentração maior

¹⁰ Complementamos com a palavra “financeira”, pois se trata do meio pelo qual ela adquiriria uma casa, por exemplo, no sistema econômico atual estabelecido no Reino Unido.

de um discurso que pode nos levar a esta mesma conclusão. Babalola utiliza o termo *inclusive* para se referir a sua geração, levando a interpretação a uma ideia de gênero por esta palavra estar historicamente ligada a esta ideia, porém, a entrevista finaliza sua fala dizendo que é sobre liberdade, o que é conectado com fala seguinte de Munro sobre relacionamentos monogâmicos e como eles restringem as pessoas a viverem o resto de suas vidas com uma única pessoa, ou seja, tirando sua liberdade. E, então, o texto finaliza com o comentário de Colthart sobre o autocuidado ser algo importante para sua geração e Babalola, sobre redes sociais, diz que se sente importante ao saber que 100 pessoas estão assistindo o que ela está comendo.

Estes últimos parágrafos do texto (re)montam uma formação discursiva que podemos assimilar à ideia de bem-estar estar atrelada à liberdade individual, como se a qualidade de vida do indivíduo pudesse ser alcançada apenas por meios em que o sujeito sozinho estivesse sendo beneficiado, o que se assemelha a uma característica da ideologia neoliberal de liberdade significar aquilo que consigo fazer como indivíduo, e não como sociedade, neste caso, a partir de suas condições materiais.

4.1.1 A adaptação e o original

Como citado anteriormente, o texto que analisamos acima é uma adaptação de uma reportagem do jornal *The Guardian* e, por consequência, sofreu cortes e edições por parte de sujeitos que são interpelados pela ideologia. Ao cotejarmos a reportagem na íntegra com o texto editado, nos chama a atenção o conteúdo que não foi incluído no LD, como, por exemplo, comentários da futurologista Rhiannon McGregor.

McGregor conta que a geração Z está muito mais consciente de sua própria imagem por conta das redes sociais, mas também que estão mais conscientes dos problemas sociais ao redor do mundo, como a mudança climática. Dentro do mesmo tema sobre estar informado dos problemas globais, em outro trecho que não foi incluído no LD, a autora da reportagem diz sobre Clara Finnigan que "Ela acredita que as pessoas de sua geração são julgadas injustamente e que demonstram os níveis

de estresse e depressão mais altos já vistos devido à situação econômica e política do mundo que herdaram" (Iqbal, 2018, 2 min 30 s, tradução nossa).¹¹

As duas falas acima demonstram, então, que a geração Z pode não ser tão apática às causas de seus problemas atuais como havíamos observado ao analisar o texto adaptado presente no LD, mas sim, desesperançosa. Aqui há um silenciamento de uma possível FD de descontentamento com o sistema capitalista, cujos efeitos de sentido apontam para uma problematização de questões políticas e econômicas, o que não é presente no LD.

Temas como sexualidade e raça também aparecem na reportagem completa, mas são silenciados no texto adaptado do LD. No trecho seguinte, presente somente na reportagem completa, Demi Babalola menciona que, pelo fato de ela ser uma garota negra, a sociedade ao seu redor espera que ela performe certos estereótipos, “Eu tento evitar rótulos—ser uma garota negra significa que a sociedade já tem certos estereótipos que são esperados de mim, tipo ser muito sincera ou ‘atrevida’ ou barulhenta ou gostar de certo tipo de música.’ Revira os olhos novamente, ‘É limitador’” (Iqbal, 2018, 7 min, tradução nossa)¹².

O que Babalola relata pode ser interpretado como uma menção ao racismo sofrido em seu dia a dia, já que o preconceito que Demi sofre é por não corresponder a atitudes e estilos de vida que são especificamente esperados por ela ser uma pessoa negra. Babalola também conta que pessoas da sua geração são mais inclusivas, o que é presente no LD, mas o que não é adicionado é o fato de ela comentar que não fazem separação tão distinta entre pessoas hetero ou homossexuais quanto as gerações passadas. Owen Munro comenta que em sua geração, tanto meninos quanto meninas, todos exploram mais sua sexualidade, mas este trecho é apagado no LD.

¹¹ “She believes her generation is unfairly judged and that it reports levels of stress and depression that are higher than ever because of the economic and political state of the world it has inherited” (Iqbal, 2018, 2 min 30 s).

¹² “I try to avoid labels – being a black girl means society already has certain stereotypes that are expected, like I should be outspoken or ‘sassy’ or loud or like certain music.’ Another eyeroll. ‘It’s restricting’” (Iqbal, 2018, 7 min).

Ainda a respeito de sexualidade, Clara faz uma pequena menção ao fato de que ela, ao contrário do que outros entrevistados generalizam sobre gostar de sair ou não, ainda frequenta boates gay. Confira os trechos dos três entrevistados abaixo:

[Clara Finnigan] aponta que não se pode generalizar. Ela ainda sai, “frequentemente para boates gay” [...] “Somos mais acolhedores,” diz Babalola. “Você pode fazer o que quiser desde que não machuque ninguém e fique segura. É sobre liberdade. Gerações passadas sempre faziam separações distintas entre ser gay e hetero.” [...] “As pessoas experimentam mais sexualmente na minha escola, mais do que eu achava,” diz Owen Munro. “Tanto os meninos quanto as meninas.” (Iqbal, 2018, 2 min 18 s, tradução nossa)¹³.

Vemos aqui uma construção de uma FD conservadora através do silenciamento dos trechos acima pelas autoras do LD, pois são debates como o da sexualidade e das questões de gênero que combatem ideias conservadoras, aquelas que tentam manter o status quo da burguesia como classe dominante. A ideologia conservadora está ligada ao capitalismo pois “a luta da burguesia pela propriedade privada e pelo poder econômico utiliza instrumentos ideológicos como forma de manutenção da ordem e o mais evidente é o conservadorismo” (Silva; Maciel; França, 2020, p. 263).

Nesta análise, a intencionalidade do sujeito não é de nosso interesse, pois é um fator que não é possível de analisar com base nas condições de produção do discurso, além de ser algo que não modificaria nossa interpretação por se tratar de uma análise focada nos efeitos de sentido produzidos por uma materialidade discursiva na relação constitutiva que ela tem com determinadas formações discursivas. Dito isso, podemos elencar diversos motivos pelos quais o texto adaptado que analisamos anteriormente sofreu os (re)cortes que apontamos acima, como uma possível interpretação sobre as adequações do livro didático a normativas do Estado como a BNCC e o PNLD, mas, apesar de não indicarem diretamente a necessidade de se discutir questões de gênero no ensino médio, há diversos trechos que dão abertura a abordagem do tema. A BNCC diz que “considerar que há muitas juventudes

¹³ “[Clara Finnigan] points out that one size doesn’t fit all. She still goes out, ‘often to gay clubs’ [...] ‘We’re more inclusive,’ says Babalola. ‘You can do what you want as long as you don’t harm anyone and stay safe. It’s about freedom. Previous generations always made distinct separations between being gay or straight.’ [...] ‘People are more sexually experimental in my school, more than I thought,’ says Owen Munro. ‘The boys as much as the girls’” (Iqbal, 2018, 2 min 18 s).

implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos.” (Brasil, 2018, p. 463), assim como comenta que, para os jovens

O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo” (Brasil, 2018, p. 463).

Além disso, o documento ainda diz que toda escola deve ter em vista “a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária” (Brasil, 2018, p. 466), por isso estabelece que toda escola deve ser um espaço que permite os estudantes a:

- conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais;
- compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos;
- combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença;
- valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito; e
- construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade (Brasil, 2018, p. 466-467).

Como podemos ver acima, há diversos trechos dedicados ao ensino médio na BNCC que movimentam ideias relacionadas a diversidade, inclusão, questões étnico-raciais, igualdade, justiça social, violação de direitos, entre outros. Estes trechos podem gerar efeitos de sentido diversos, mas não há nenhum indício que possa apontar a uma formação discursiva conservadora, pois o documento aponta a uma aceitação das diversidades em diversas frentes e o combate à discriminação, características que ideologias conservadoras não aderem.

Dito isso, o que nos é caro neste momento da análise é o discurso que foi omitido, que aqui podemos nomear como o silêncio local (Orlandi, 2007) do LD, um tipo de censura que se caracteriza pela "interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas" (Orlandi, 2007, p.104) que poderiam fazer parte

do LD, mas não fazem pois foram silenciadas. Há, nos trechos não adicionados no livro, formações discursivas que remontam a uma ideologia, no mínimo, progressista, pois coloca em pauta as questões de gênero, raça e classe, do ponto de vista de um questionamento às opressões e à exploração que são submetidos os indivíduos, e isso a partir do próprio discurso dos entrevistados, ou seja, pessoas que se encontram na mesma geração que os alunos que entram em contato com o texto.

Pudemos observar que a diferença entre as formações discursivas presentes nas versões completa e adaptada do texto remontam a formações ideológicas diferentes. Não adicionar ao LD discursos que problematizam questões intrínsecas ao capitalismo, como questões econômicas e racismo, faz com que o livro se filie a formações discursivas que apontam ao determinismo em relação a um futuro que os entrevistados não pretendem modificar, a uma geração em que as diferenças de classe, raça e gênero que determinam suas vidas são apagadas e a indivíduos que só pensam em si mesmos, ou seja, são FDs que se aproximam do ideal neoliberal e conservador, onde questões individuais são mais importantes que as coletivas.

4.1.2 O texto adaptado e os exercícios

O texto que analisamos acima é acompanhado de oito exercícios de compreensão de leitura: os primeiros focam em leitura de forma geral para preparar o leitor ao texto, assim, passa-se por atividades focadas no entendimento da ideia geral do texto e também informações específicas, finalizando com um exercício de opinião pessoal.

Nos exercícios 1, 2, 3 e 4, o leitor ainda não lê texto de fato, mas se prepara para o tema e o vocabulário que encontrará. O exercício 1 (Figura 2) pede aos leitores que utilizem algum meio de pesquisa, como internet ou biblioteca, para rotular as definições que ele próprio traz, sendo elas *Baby boomer*, *X*, *Millenial* e *Z*, com características gerais que não consideram recortes de raça, classe e gênero, como as definições de gerações normalmente são.

Acreditamos que a questão central de definir características de gerações tendo como recorte somente o ano de nascimento dos sujeitos, neste caso, pode ajudar a corroborar ideias do que seria esperado dos próprios estudantes que utilizam o LD, como o próprio livro descreve na opção A do exercício 1, pessoas nascidas entre os

anos de 1996 e 2016 são “rodeadas por tecnologia e consideradas ambiciosas, nativas-digitais, e confiantes” (Weigel; Reschke, 2020, p. 27, tradução nossa).

Figura 2 – Sequência Discursiva 2: exercício 1 da primeira análise.

1. Have you ever heard about *baby boomers*, *Generation X*, *millennials*, and *Generation Z*? Do some quick research (online or in the school library) and match these names to the characteristics below. Write the answers in your notebook.
 - a) People born between 1996 and 2016. They are surrounded by technology and considered ambitious, digital-natives, and confident. *Generation Z*.
 - b) People born between 1965 and 1981. They live between the digital and non-digital world; are considered resourceful, logical, and good problem-solvers. *Generation X*.
 - c) People born after the WWII, between 1946 and 1964. They are considered committed, self-sufficient, and competitive. *Baby boomers*.
 - d) People born between 1982-1995. They are the first generation to be “digital natives;” are considered confident, curious, and authority-questioning. *Millennials*. Based on: <<https://www.bbc.co.uk/bitesize/articles/zf8j92p>>. Accessed on: Feb. 17, 2020.

Fonte: Weigel; Reschke (2020, p. 27).

O LD utilizado na rede de ensino público alcança pessoas de perfis socioeconômicos variados, mas em sua maioria os estudantes de escolas municipais e estaduais podem não ter acesso a um computador e/ou sinal de internet wi-fi em sua casa (SAEB, 2019), por exemplo, fazendo com que haja um choque entre as realidades dos alunos que utilizam o LD e o perfil de pessoas altamente conectadas à tecnologia descrita pelo livro. Além disso, também há a diferença geográfica e cultural entre Brasil e Inglaterra. Alguns aspectos da classificação das gerações são abordados no exercício 8 mais à frente, porém, não se dedica muita atenção às definições trazidas pelo próprio LD.

Já no exercício 2 (Figura 3) o livro pede ao leitor que tente conectar as definições das gerações a fotos que o livro traz nas páginas 24 e 25, que mostram pessoas de diferentes culturas e regiões do mundo, como musicistas da Orquestra Sinfônica de Heliópolis, punks da Estônia, jovens brancos em uma discoteca nos anos 1970, indianos comemorando o Festival das Cores, garotas quenianas utilizando smartphones e estudantes estadunidenses protestando contra a guerra no Vietnã.

Figura 3 – Sequência Discursiva 2: exercício 2 da primeira análise.

2. Now, discuss the following questions with a partner.
- a) Can you relate some images in *Setting off*, activity 1, to the descriptions above? Yes, pictures I, IV and V can be related to definition a, Generation Z; picture II can be related to definition b, Generation X; pictures III and VI can be related to description c, Baby boomers.
- b) Do you recognize those characteristics in people from different generations around you? Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem se familiares e/ou pessoas conhecidas apresentam tais características.
- c) What about yourself? Do you see those characteristics? If so, which ones? Respostas pessoais.

Fonte: Weigel; Reschke (2020, p. 27).

As representações de diferentes gerações nas fotografias demonstram grande potencial de discussão, o que é feito de forma rasa durante os exercícios específicos das páginas 24 e 25, que contêm as fotos; o que também é feito no exercício 2. As perguntas deste exercício não instigam os leitores a pensar, por exemplo, se, mesmo pertencendo às mesmas gerações, os integrantes da orquestra de Heliópolis, uma das favelas mais pobres da América Latina, têm a mesma realidade que as garotas do Quênia, ou até mesmo que a dos próprios leitores. Haveria aqui a possibilidade de discussões que concernem diferenças de raça, classe e gênero emergirem por parte dos leitores, pois o próprio LD estaria proporcionando a oportunidade destes debates serem feitos.

Nos exercícios 3 e 4 os leitores começam a ter algum tipo de contato com o texto, fazendo-os prever os temas que serão abordados no texto a partir do título (Figura 4) e pesquisar no dicionário palavras-chave que ajudarão o leitor na compreensão do texto (Figura 5).

Figura 4 – Sequência Discursiva 4: exercício 3 da primeira análise.

3. In 2018, the British newspaper **The Guardian** published an article on the results of a report about Generation Z. Read the article title on the next page and choose the topics you expect to find in it. Share with your classmates.
- | | |
|----------------------------------|--|
| a) Social media and technology × | f) Health and wellbeing × |
| b) Relationships × | g) Work × |
| c) School problems | h) Conflicts with the older generation |
| d) Entertainment × | i) Future expectations × |
| e) Teenage pregnancy | |

Fonte: Weigel; Reschke (2020, p. 27).

Figura 5 – Sequência Discursiva 3: exercício 4 da primeira análise.

4. Before reading the excerpt, look up the following words in an English or bilingual dictionary.

Nouns	clubbing	gig	kickback	stuff
Verbs	achieve	hang out	harm	own

Fonte: Weigel; Reschke (2020, p. 28).

Os leitores somente iniciam a leitura do texto a partir do exercício 5, onde farão a checagem dos temas que previram no exercício 3, mas é nos exercícios 6 e 7 que ideias específicas presentes no texto serão checadas, o que podemos considerar uma abordagem mais conservadora quanto a leituras que os estudantes possam ter do texto, em outras palavras, são exercícios com uma abordagem não discursiva. Devido ao fato de se excluir a possibilidade de leituras outras, exercícios que pedem ao estudante que encontre “a resposta certa” têm uma abordagem estruturalista e não consideram a plurivocidade da língua, ou seja, a possibilidade de fazermos diversas leituras do mesmo discurso. DELA-SILVA explica que:

Na maior parte das instituições de ensino, a leitura é ensinada aos estudantes como um método de busca a um sentido único, a ser descoberto a partir da compreensão de cada um dos termos que compõem um dado arquivo. Distante da concepção da Análise de Discurso, em que a plurivocidade faz com que os sentidos sempre possam ser outros, trabalha-se com uma posição estruturalista da linguagem, em que a uma dada construção corresponde um referente fixo, a ser encontrado pelo aluno ao final da leitura. A estrutura, portanto, se sobrepõe ao acontecimento discursivo (DELA-SILVA, 2003, p. 2).

Desta forma, os exercícios 6 e 7 (Figura 6) terão a tendência de induzir o estudante a uma determinada interpretação do texto, fazendo com que outras interpretações possíveis sejam excluídas, como, por exemplo, quando o exercício 6 pede que se confirme se as frases dadas são verdadeiras ou falsas a respeito do conteúdo do texto. A frase de letra B neste exercício pede ao aluno para checar se a frase “Os jovens dizem que respeitam mais as diferenças e as diversidades” (Weigel; Reschke, 2020, p. 29, tradução nossa)¹⁴ é verdadeira ou falsa e as anotações para o

¹⁴ “The young people say that they respect differences and diversities” (Weigel; Reschke, 2020, p. 29).

professor fornecem a resposta dizendo que é verdadeira e justificam utilizando os trechos “Somos mais acolhedoras”, “Você pode fazer o que quiser desde que não machuque ninguém e fique segura. É sobre Liberdade.” (Weigel; Reschke, 2020, p. 29, tradução nossa)¹⁵, porém, a partir destas frases o significado de diferenças e diversidades que o exercício cita fica vago e não se sabe exatamente ao que as palavras se referem, pois o trecho do livro somente diz que a geração Z é mais inclusiva e tem mais liberdade, não mencionando do que se tratam essas ideias, justamente porque elas foram apagadas a partir da adaptação do texto original para o livro didático.

Quando visitamos o mesmo trecho acima mas no texto original, percebemos que a frase dita por Demi Babalola sofre um corte ao ser adicionada ao livro, deixando oculta a menção que a entrevistada faz ao fato de sua geração não fazer distinções entre ser heterossexual ou homossexual. Neste aspecto, o LD parece esperar que os leitores façam uma interpretação que ele mesmo não estaria disposto a levar até eles.

Figura 6 – Sequência Discursiva 4: exercícios 6 e 7 da primeira análise.

6. Say if the sentences below are true (T) or false (F) according to the young people's answers. In your notebook, write the passage that justifies your choice.

The young people say that...

a) ... the kickbacks are usually unplanned. **F**

b) ... they respect differences and diversities. **T**

c) ... their lives are quite different from the previous generations. **T**

d) ... marriage is important for them. **F**

7. Read the text again and answer.

a) Which aspects are compared between Generation Z and millennials?
Fun, job and career, relationship, home, inclusion, self-care.

b) How does Clara Finnigan feel about her future career? Why?
She feels anxious because of the instability.

c) Who is Lewis Allely comparing when he says "We're quite different?"
Himself and the interviewer, who's probably a millennial; or the Generation Z and millennials as a whole.

Items 6. a) "We'll probably organise it a couple of days before." 6. b) "We're more inclusive...", "You can do what you want as long as you don't harm anyone and stay safe. It's about freedom." 6. c) "At my age, my parents and my grandparents owned their own home...", "We're quite different [from your generation]." 6. d) "Well, I don't know anyone who wants to get married as a life goal. Why would you spend the whole of your life with one person?"

Fonte: Weigel; Reschke (2020, p. 29).

O desenvolvimento da leitura com o texto em questão termina com o exercício 8 (Figura 7) proporcionando ao leitor um momento de reflexão sobre três temas abordados no texto, são eles: moradia, emprego e diferenças culturais. As perguntas

¹⁵ "'We're more inclusive...'; 'You can do what you want as long as you don't harm anyone and stay safe. It's about freedom'" (Weigel; Reschke, 2020, p. 29).

se concentram na opinião dos leitores e suas realidades contrastadas com as dos participantes das pesquisas. Este exercício proporciona ótimos debates em sala de aula, pois toca em questões que são pertinentes para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos baseando-se em temas que concernem problemas inerentes ao capitalismo, especialmente sua expressão atual, o neoliberalismo, levando sua maior vítima, a classe trabalhadora, a níveis exorbitantes de desigualdade, por exemplo, muito distante das concepções de Estado de bem-estar social pregado por defensores de um neoliberalismo aos padrões europeus, já que o Brasil, devido a sua relação de dependência com o norte global, mantém uma relação de dependência econômica e política, portanto, a “situação de dependência termina por conformar estruturas cujas características e cuja dinâmica estão subjugadas às formas de funcionamento e às leis de movimento das estruturas dominantes” (Bambirra, 2019, p. 144).

Dessa maneira, desde a preparação dos estudantes para a leitura do texto até esta etapa de possível reflexão não houve uma abordagem direta ou indireta da origem dos problemas citados pelos entrevistados, o que faz com que os possíveis debates que se desenvolverão a partir deste exercício dependam do próprio docente ou dos estudantes para que venham a problematizar a atual situação das questões abordadas em relação a como sua história se deu até chegarmos no ponto que o livro questiona, ou seja, há um apagamento da história que faz os problemas parecerem não ter um início, serem parte da história da humanidade.

Figura 7 – Sequência Discursiva 5: exercício 8 da primeira análise.

- 8.** What's your opinion about generational differences? Write your answers in your notebook and share them with a partner. Do you have similar opinions?
- a)** Do more or less people own their houses where you live? Do you agree with Clara and Amelia that it's more difficult to own a place nowadays? *Respostas pessoais.*
- b)** What about jobs? Do you agree with Clara that your generation will have a variety of jobs? What is your expectation in this area? *Respostas pessoais.*
- c)** How similar is your reality to that of British students? How do you see those aspects in your generation? *Respostas pessoais.*

Fonte: Weigel; Reschke (2020, p. 29).

Em tempo, é perceptível através de nossa análise que houve uma certa preocupação, possivelmente advinda do avanço do conservadorismo no Brasil atual (Silva; Maciel; França, 2020), em subtrair do texto palavras e trechos que poderiam

suscitar discussões mais aprofundadas sobre os temas presentes no texto (raça, questões de gênero, instabilidade econômica, uso de drogas) e outros, como a preocupação da geração Z com problemas globais mencionados no texto original da reportagem do *The Guardian* (mudança climática e a situação política e economia do mundo). Este fato faz recair sobre docentes e discentes a responsabilidade de trazer tais ideias à tona, tirando a responsabilidade do LD de valorizar a expressão política e social do estudante (Brasil, 2018).

4.2 A nova velha economia

Em nossa próxima análise, nos debruçaremos sobre outra seção do livro didático dedicada ao desenvolvimento da habilidade de leitura.

A seção do LD, que se inicia na página 159, dedica-se a desenvolver a leitura a partir de excertos do livro *Doughnut Economics* escrito pela professora de Economia da Universidade de Oxford, Kate Raworth. São 10 exercícios ao todo dedicados à compreensão de dois textos: um sobre a autora e um sobre sua obra. Por se tratar de textos que contêm um vocabulário específico de economia, há glossários com palavras dos textos nas páginas 159 e 160, assim como um exercício dedicado a assimilar os significados de algumas expressões presentes no segundo texto, o mais longo. Há, na maioria dos exercícios, respostas que são esperadas dos estudantes a que apenas docentes têm acesso, portanto, são notas em que poderemos analisar a presença das expectativas da instância do sujeito-autor do LD quanto à interpretação de seu discurso materializado na forma de livro didático.

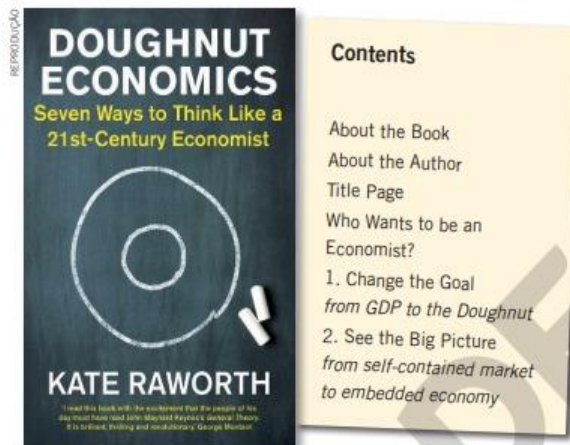
A respeito do discurso original, ou seja, o texto antes de sua adaptação para o LD, gostaríamos de esclarecer que o tipo de verificação que foi feita anteriormente (entre o texto - a reportagem do *The Guardian* - e o texto adaptado) não será possível de ser realizada aqui, devido ao excesso de informação que não foi levada ao LD, fazendo com que as possibilidades de interpretação do que não foi adaptado sejam muito elevadas. Em nossa análise, nos ateremos ao discurso recortado pelas autoras, este que evoca efeitos de sentido a partir do dito e do não-dito.

A seção de desenvolvimento da leitura em questão inicia-se na página 159, onde um fragmento (Figura 8) de apenas um parágrafo do capítulo “sobre a autora” do livro de Kate Raworth é explorado com perguntas abertas à interpretação dos

estudantes. Porém, na versão do livro do docente, esta que estamos analisando, temos acesso ao discurso da instância sujeito-autor do LD a respeito do que se espera que os estudantes produzam como forma de respostas às perguntas formuladas nos exercícios. Devido a isso, o docente que está trabalhando com este LD pode fazer a escolha de esperar dos estudantes uma resposta dada como “correta”, o que, em se tratando de perguntas abertas a interpretação como as feitas nas perguntas B, C e D no exercício 1, pode ser considerado como uma abordagem não discursiva.

Figura 8 – Sequência Discursiva 6: exercício 1 da segunda análise.

1. You are going to read excerpts from a book called **Doughnut Economics: 7 Ways to Think Like a 21st-Century Economist**, by Economics Professor Kate Raworth, from Oxford University (United Kingdom). Look at part of the table of contents and then read the first excerpt. Answer the questions in your notebook.



GLOSSARY

core: central
flagship: emblemático(a), de referência
GDP (Gross Domestic Product): Produto Interno Bruto

Kate Raworth is an economist focused on exploring the economic thinking needed to address the twenty-first century's social and ecological challenges. She teaches at Oxford University's Environmental Change Institute, where she is a senior visiting research associate. She is also a senior associate of the Cambridge Institute for Sustainability Leadership and teaches on the Economics for Transition programme at Schumacher College. Her internationally acclaimed idea of **Doughnut Economics** has been widely influential amongst sustainable development thinkers, progressive businesses and political activities, and she has presented its core ideas to audiences ranging from the UN General Assembly to the Occupy movement. Over the past 20 years, Kate's career has taken her from working with micro-entrepreneurs in the villages of Zanzibar [a semi-autonomous region of Tanzania, a country in East Africa] to co-authoring flagship reports for the United Nations Development Programme in New York, followed by a decade as Senior Researcher at Oxfam.

RAWORTH, K. *Doughnut Economics: 7 Ways to Think Like a 21st-Century Economist*. London: Penguin, 2017.

- Which section of the *Contents* does the text belong to? *About the author.*
- What could possibly motivate Kate to think about the relationship between economics and ecological challenges? What relationships could there be?
- What kind of idea did she develop? What do you think it entails?
- What kind of scientist can we infer Kate is?

Itens 1. b) As respostas podem variar. Os estudantes provavelmente dirão que a economia tem a ver com sistemas de produção, trabalho e mercado/ consumo. As sociedades estão usando recursos naturais, causando mudanças climáticas e, se continuarmos fazendo isso, não haverá futuro para nós; portanto, é preciso pensar em economia de uma nova maneira. O maior desafio é como tornar a produção e o trabalho disponíveis para as pessoas e não prejudicar o planeta.

1. c) *Doughnut Economics*. Students may wonder why it is called doughnut and make different suppositions about it.

1. d) She doesn't seem the kind of professor/scientist working in a closed room, reading, studying and thinking about models in only a theoretical way. She has worked in different places, in different kinds of activities, close to reality.

O primeiro fragmento do livro de Raworth presente no LD traz uma breve descrição da carreira da autora, passando por seus títulos e feitos na área de economia, mas com uma grande ênfase em como sua trajetória teve um maior foco em trabalhos que têm um impacto para além do meio acadêmico. Dizemos isto, pois mais da metade do texto se dedica a dar exemplos de como o trabalho de Raworth impactou diferentes pensadores e empresas, influenciou diversas tomadas de decisão no meio político, como na Organização das Nações Unidas (ONU) e no movimento *Occupy Wall Street*, e a levou a trabalhar em países diferentes.

A resposta esperada pelas autoras para a pergunta D do exercício 1 apresentado na Figura 8, “Que tipo de cientista podemos deduzir que Kate é?” (Weigel; Reschke, 2020, p. 159, tradução nossa)¹⁶, nos ajuda a confirmar este viés que produz como efeito a imagem de uma pesquisadora “rebelde” e “inconformada” com o status quo. Para a pergunta D, a resposta esperada pelas autoras poderia tomar rumos diferentes, mas, de acordo com elas, Kate Raworth “não aparenta ser o tipo de cientista/professora que trabalha em um escritório, lendo, estudando, e pensando sobre modelos somente em teoria. Ela trabalhou em diferentes lugares, com diferentes tipos de atividades, próxima à realidade” (Weigel; Reschke, 2020, p. 159, tradução nossa)¹⁷.

Há, no discurso das autoras, além do ensejo à ideia de Kate ser uma pessoa que trabalha com a realidade, o oposto do que fazem pesquisadores de “escritório”, um apelo à prática em detrimento da teoria, induzindo ao pensamento de que teoria e prática não se complementam, afastando o docente e, possivelmente, os estudantes da ideia de práxis, ou seja, de maneira simples, a união da teoria e da prática. Os aspectos citados acima fazem parte de um pré-construído sobre cientistas serem pessoas desconectados da realidade. Além do aspecto citado acima, a presença de títulos e nomes de universidades de renome no texto transmitem ideia de credibilidade e de Kate se tratar de uma pessoa com conhecimento atestado por figuras e

¹⁶ “What kind of scientist can we infer Kate is?” (Weigel; Reschke, 2020, p. 159).

¹⁷ “She doesn’t seem the kind of professor/scientist working in a closed room, reading, studying and thinking about models in only a theoretical way. She has worked in different places, in different kinds of activities, close to reality” (Weigel; Reschke, 2020, p. 159).

instituições importantes, sendo sua produção intelectual complexa e importante ao ponto de influenciar diversas instituições e movimentos.

A pergunta B do exercício 1 apresentado na Figura 8, “O que poderia possivelmente motivar Kate a pensar sobre a relação entre deságios econômicos e ecológicos? Quais relações elas poderiam ter?” (Weigel; Reschke, 2020, p. 159, tradução nossa)¹⁸, traz uma questão que pede aos estudantes levantarem hipóteses sobre o que poderia ter motivado Kate a pensar na relação entre os desafios na economia e na ecologia, o que seria impossível de responder com base somente no texto, devido à falta de menções a algum desafio econômico ou ecológico até este ponto. Isso nos leva a deduzir que as autoras partem do pré-construído de que os estudantes já teriam algum conhecimento sobre problemas relacionados aos dois tópicos citados, como vemos na resposta esperada pelas autoras.

Em um pequeno parágrafo sobre esta pergunta, as autoras colocam que, provavelmente, os estudantes dirão que a motivação de Kate ao construir a relação entre economia e ecologia tem a ver com:

Sistemas de produção, trabalho e mercado/consumo. As sociedades estão usando recursos naturais, causando mudanças climáticas e, se continuarmos fazendo isso, não haverá futuro para nós; portanto, é preciso pensar em economia de uma nova maneira. O maior desafio é como tornar a produção e o trabalho disponíveis para as pessoas e não prejudicar o planeta (Weigel; Reschke, 2020, p. 159).

A partir desta expectativa das autoras, podemos interpretar que elas compreendem que há algo de errado com o sistema atual que rege países como o Brasil e Inglaterra, países de onde as autoras do LD e Kate Raworth são nativas, e que precisamos agir para reverter a situação atual. Porém, as autoras colocam o termo “sociedades” de maneira generalista, apontando que todos os indivíduos são culpados pelos problemas ecológicos, e não o uso indevido/abuso de recursos naturais por determinados setores da sociedade, como as empresas que são citadas mais à frente no quadro “*cultural tip*” (Figura 10). Ao final do parágrafo, é apontada uma possível

¹⁸ “What could possibly motivate Kate to think about the relationship between economics and ecological challenges? What relationships could there be?” (Weigel; Reschke, 2020, p. 159).

causa dos problemas citados, que, na opinião das autoras, seria o modo como a produção e o trabalho são concebidos.

Porém, há uma ausência de um apontamento claro do nome do sistema que apresenta e cria tais problemas, ainda que as autoras cheguem a citar suas causas muito claramente, o que veremos acontecer ao longo do discurso recortado do livro de Kate Raworth e no discurso direto das autoras por meio dos exercícios e das respostas esperadas. Aqui se trata do "silêncio constitutivo", segundo Orlandi (2017, p. 24), "o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente 'outras' palavras)". Dizem "sociedades" para não dizer "capitalismo" ou "modo de produção capitalista" ou ainda "sociedade capitalista". Além de "sociedades", percebemos outras formas de enunciar que ocorrem na materialidade em substituição-apagamento para "capitalismo". São elas: a primeira pessoa do plural "[...] se continuarmos fazendo isso, não haverá futuro para nós"; e formas impessoais como "é preciso pensar", "O maior desafio é como tornar (...) e não prejudicar o planeta", com uso dos verbos no infinitivo impessoal, apagando o sujeito da ação dos verbos.

Como preparação para a leitura do próximo excerto do livro de Kate Raworth, as autoras trazem no exercício 2 (Figura 9) uma atividade de associar um vocabulário que os estudantes talvez podem já conhecer, com o vocabulário presente no próximo texto a ser lido por eles, que se entende serem expressões novas para eles, o que é dito na caixa de informações extras intitulada "*Learning Strategy*" no topo da página 160¹⁹. Ao disponibilizar aos estudantes palavras fora de sua existência textual concreta, o sujeito-autor filia-se a um ponto de vista estruturalista da língua, pois parte da ideia de que haveria um sentido único para cada palavra, ignorando a plurivocidade da língua.

Quando olhamos para o glossário de apoio à leitura do texto a seguir, verificamos que se trata de uma lista ligeiramente extensa, o que pode nos dar um

¹⁹ "Conectar palavras novas a outras que você já conhece por meio de diferentes relações (porque são sinônimas ou antônimas, por exemplo) amplia o repertório linguístico ao qual você pode recorrer durante a interação com textos (durante a leitura, por exemplo)" (Weigel; Reschke, 2020, p. 160).

Nestas respostas esperadas pelas autoras, há ideias que fazem parte de um pré-construído de que há profissões difíceis e fáceis de serem executadas, o que, historicamente, está atrelado à ideia de que há profissões que demandam mais instrução do que outras e, devido a isso, é justificável que certas profissões tenham supersalários, como um CEO de uma franquia de restaurantes, e outras se aproximem do salário mínimo ou se mantenham na informalidade, como vendedores de rua, os camelôs, quando na verdade seria difícil estipular se um trabalho tem mais valor do que o outro baseado em horas trabalhadas, trabalho braçal e intelectual, estudo antes e após o horário de trabalho, especialização etc., em outras palavras, são argumentos para justificar a divisão social do trabalho.

Quando nos encaminhamos para o exercício 4 temos o primeiro momento de leitura da parte principal do recorte feito pelas autoras do LD. Este exercício pede somente que os estudantes leiam o recorte (Figura 10 e 11), que tem como subtítulo “Se afastar da economia – e voltar” (Weigel; Reschke, 2020, p. 160, tradução nossa)²¹, sem instruções específicas do que elas devem procurar no texto. O subtítulo deste texto, retirado do capítulo citado no parágrafo anterior, condiz, também, com a análise que fazemos dele, porém, de um posicionamento diferente de Kate Raworth.

Ao longo do texto recortado, Kate descreve o motivo pelo qual decidiu estudar economia, seus primeiros encontros com os estudos da área e como construiu sua carreira baseada em se desvencilhar do modo de pensar que “a deixou frustrada” durante seus estudos na Universidade de Oxford. No trecho do livro presente no LD é produzido um efeito de sentido que dialoga com a ideia colocada no exercício 1 – D, de que o conhecimento teórico está velho e não olha para a realidade e os problemas do mundo, como diz Kate no trecho abaixo:

Então eu fui até a Universidade de Oxford para adquirir as habilidades que eu acreditava que me preparariam para o trabalho. Mas a teoria econômica disponível me deixou frustrada porque ela fazia suposições estranhas sobre como o mundo funcionava, enquanto só passava pelos problemas que eu mais dava atenção. Eu tive sorte de ter tutores inspiradores e de mente aberta, mas eles também estavam perdidos no plano de estudos que demandavam que eles ensinassem e nós aprendêssemos. Então depois de quatro anos de estudo, eu me vi me distanciando de economia teórica, me sentindo envergonhada até de me chamar de economista e, ao invés disso,

²¹ “Walking away from economics – and back” (Weigel; Reschke, 2020, p. 160).

mergulhei em desafios econômicos da vida real (Weigel; Reschke, 2020, p. 160, tradução nossa)²².

Figura 10 – Sequência Discursiva 8: excerto do livro de Kate Raworth - Parte 1 de 2.

GLOSSARY

breakthrough: avanço

cutting-edge: de ponta (avançados)

hemmed:

encurralados(as)

in awe of: em reverência a

literacy: letramento

lobbied: persuadir, fazer pressão a (políticos, governos e/ou instituições)

matchsticks: palito de fósforo

mindset: mentalidade, lógica

nestled: aninhado(a)

pot-bellied: barrigudo(a)

sought out (seek out): procurei

struck (strike) a chord: bater fundo; tocar fundo

twins: gêmeos

COMPREHENSION STRATEGY

Para compreender um texto de modo mais aprofundado, é preciso ler algumas vezes e identificar, tanto nos parágrafos como nas frases e orações, as ideias principais e relacioná-las, para construir a compreensão. Nesse processo, lembre-se de inferir palavras desconhecidas a partir do contexto.

4. Now, read the excerpt and do the following activities.

Walking away from economics – and back

- 1 As a teenager in the 1980s, I tried to piece together an understanding of the world by watching the evening news. The TV images that flashed daily into our living room took me far beyond my London schoolgirl life, and those images stuck. The unforgettable silent stare of the pot-bellied children born into Ethiopia's famine. Lines of bodies knocked down like matchsticks by the Bhopal gas disaster. A purple-tinted hole gaping in the ozone layer. A vast oil slick swirling out of the Exxon Valdez into Alaska's pristine waters. By the end of the decade, I knew simply that I wanted to work for an organisation like Oxfam or Greenpeace – campaigning to end poverty and environmental destruction – and I thought that the best way to equip myself was to study economics and put its tools to work for such causes.
- 2 So I headed to Oxford University to get the skills that I believed would prepare me for the job. But the economic theory on offer left me frustrated because it made awkward assumptions about how the world worked, while glossing over the very issues I cared about most. I was lucky to have inspiring and wide-minded tutors, but they too were hemmed in by the syllabus that they were required to teach and we to master. So after four years of study, I found myself walking away from theoretical economics, too embarrassed ever to call myself an economist and I immersed myself, instead, in real-world economic challenges.
- 3 I spent three years working with barefoot entrepreneurs in the village of Zanzibar, in awe of the women who ran micro-businesses while raising their children without running water, electricity or a school in sight. I then hopped to the very different island of Manhattan, spending four years at the United Nations on the team writing the annual flagship Human Development Report, while witnessing barefaced power games block progress in international negotiations. I left to fulfill a long-held ambition and worked with Oxfam for over a decade. There I witnessed the precarious existences of women – from Bangladesh to Birmingham – employed at the sharp end of global supply chains. We lobbied to change the rigged rules and double standards governing international trade rules. And I explored the human-rights implications of climate change, meeting farmers from India to Zambia whose fields had been turned to bare earth

Fonte: Weigel; Reschke (2020, p. 160).

²² "So I headed to Oxford University to get the skills that I believed would prepare me for the job. But the economic theory on offer left me frustrated because it made awkward assumptions about how the world worked, while glossing over the very issues I cared about most. I was lucky to have inspiring and wide-minded tutors, but they too were hemmed in by the syllabus that they were required to teach and we to master. So after four years of study, I found myself walking away from theoretical economics, too embarrassed ever to call myself an economist and I immersed myself, instead, in real-world economic challenges" (Weigel; Reschke, 2020, p. 160).

Figura 11 – Sequência Discursiva 9 - Excerto do livro de Kate Raworth - Parte 2 de 2.

because the rains had never come. Then I became a mother – of twins, to boot – and spent a year on maternity leave, immersed in the bare-bum economy of raising infants. When I returned to work, I understood the pressures on parents juggling job and family, like never before.

- 4 Through all this, I gradually realised the obvious: that I could not simply walk away from economics, because it shapes the world we inhabit and its mindset had, certainly, shaped me, even if through my rejection of it. So I decided to walk back towards it and flip it on its head. What if we started economics not with its long established theories, but with humanity’s long-term goals, and then sought out the economic thinking that would enable us to achieve them? I tried to draw a picture of those goals and, ridiculous though it sounds, it came out looking like a doughnut – yes, the American kind with a hole in the middle. The full diagram is set out in the next chapter, but in essence it is a pair of concentric rings. Below the inner ring – the social foundation – lie critical human deprivations such as hunger and illiteracy. Beyond the outer ring – the ecological ceiling – lies critical planetary degradation such as climate change and biodiversity loss. Between those two rings is the Doughnut itself, the space in which we can meet the needs of all within the means of the planet.
- 5 Sugary, deep-fried doughnuts hardly seem a likely metaphor for humanity’s aspirations but there was something about the image that struck a chord in me and in others, so it stuck. And it prompted a profoundly exciting question: If humanity’s twenty-first-century goal is to get into the Doughnut, what economic mindset will give us the best chance of getting there?
- [...]
- 6 With the Doughnut in hand, I pushed my old textbooks aside and sought out the best emerging ideas that I could find, exploring new economic thinking with open-minded university students, progressive business leaders, innovative academics and cutting-edge practitioners. This book brings together the key insights I have discovered along the way – insights into ways of thinking that I wish had crossed my path at the outset of my own economics education, and that I believe should be part of every economist’s toolkit today. It draws on diverse schools of thought, such as complexity, ecological, feminist, institutional and behavioural economics. They are all rich with insight but there is still a risk that they will remain separated in silos, each school of thought nestled in its own journals, conferences, blogs, textbooks, and teaching posts, cultivating its niche critique of last century’s thinking. The real breakthrough lies, of course, in combining what they each have to offer and to discover what happens when they dance on the same page, which is just what this book sets out to do.
- 7 Humanity faces some formidable challenges, and it is in no small part thanks to the blind spots and mistaken metaphors of outdated economic thinking that we have ended up here. But for those who are ready to rebel, look sideways, to question and think again, then these are exciting times. “Students must learn how to discard ideas, how and when to replace them... how to learn, unlearn, and relearn” wrote the futurist Alvin Toffler. This could not be more true for those seeking economic literacy: now is a great moment for unlearning and relearning the fundamentals of economics.

RAWORTH, K. *Doughnut Economics: 7 Ways to Think Like a 21st-Century Economist*. London: Penguin, 2017.

Fonte: Weigel; Reschke (2020, p. 161).

CULTURAL TIP

Bhopal is a city in India where, in 1984, a huge leakage of poisonous gas from a pesticide factory killed about 4,000 people. This is considered the worst industrial disaster in human history.

Available at: <https://en.wikipedia.org/wiki/Bhopal_disaster>. (Adapted.) Accessed on: Apr. 23, 2020.

In 1989, the **Exxon Valdez** oil tanker spilled around 10.8 million US gallons of crude oil into the sea in Alaska. It is considered the worst oil spill worldwide in terms of damage to the environment.

Available at: <https://en.wikipedia.org/wiki/Exxon_Valdez_oil_spill>. (Adapted.) Accessed on: Apr. 23, 2020.

Oxfam International is a global organization with affiliates in more than 20 countries. It aims to put people together to fight against poverty, injustice, inequality, and take on issues like land rights, climate change and discrimination against women.

Available at: <<https://www.oxfam.org/en/what-we-do/about/what-we-believe>>. (Adapted.) Accessed on: Apr. 23, 2020.

Greenpeace is a non-governmental environmental organization with offices in over 55 countries. Its goal is “to ensure the ability of the Earth to nurture life in its all diversity” and focuses pro-environmental campaigns against climate change, deforestation, genetic engineering, among other issues.

Available at: <<https://www.greenpeace.org/international/>>. (Adapted.) Accessed on: Apr. 23, 2020.

Kate coloca em outros trechos que ela não poderia simplesmente ignorar a economia, pois ela “dá forma ao mundo em que vivemos” (Weigel; Reschke, 2020, p.

161, tradução nossa), ela então diz que decidiu “fazer o caminho de volta a ela [economia] e olhá-la de um novo ângulo” (Weigel; Reschke, 2020, p. 161, tradução nossa)²³. No intuito de apresentar como chegou a sua ideia sobre economia, Kate coloca a seguinte questão: “E se começássemos na economia não com suas teorias consagradas há tempos, mas com os objetivos a longo prazo da humanidade, e então procurássemos o pensamento econômico que nos possibilitaria atingi-los?” (Weigel; Reschke, 2020, p. 161, tradução nossa)²⁴ Neste efeito de sentido, que atualiza uma memória discursiva sobre a (não) relação entre teoria e prática, há uma concepção de que o pensamento de Kate é inovador e nunca foi antes pensado por teóricos da economia, e que todos que teorizaram antes dela deixaram em segundo plano as necessidades da humanidade, ou seja, colocaram a teoria à frente da prática.

A respeito disso, é de conhecimento de qualquer sujeito que tenha entrado em contato com leituras iniciais sobre teorias econômicas de caráter transgressoras, como as marxistas, que essa classificação da ideia de Kate como inovadora estaria equivocada no sentido como é colocado por ela, partindo do contexto sócio-histórico como pano de fundo para a elaboração de teorias que priorizem a classe trabalhadora (humanidade, nas palavras de Kate).

Ao longo do texto, Kate reconhece diversos problemas inerentes ao sistema capitalista, o qual ela não menciona em nenhum trecho, como a fome, a destruição da natureza, a falta de acesso a água e sistema de esgoto, a desigualdade de gênero etc. Porém, o que é demonstrado no trecho recortado de seu livro é que Kate acredita que grandes organizações não-governamentais como a citada Oxfam, são capazes de causar a mudança que ela acredita ser necessária. Assim ela descreve seu período como pesquisadora na organização:

Eu parti para concretizar uma ambição de longa-data e trabalhei com a Oxfam por mais de uma década. Lá eu presenciei as existências precárias de mulheres – de Bangladesh a Birmingham – empregadas na linha de frente das cadeias de suprimento globais. Nós pressionamos para mudar as regras e padrões injustos que governavam as regras internacionais de comércio. E eu explorei as implicações da mudança climática nos direitos humanos,

²³ “[...] *walk back towards it and flip it on its head*” (Weigel; Reschke, 2020, p. 161).

²⁴ “*What if we started economics not with its long established theories, but with humanity’s long-term goals, and then sought out the economic thinking that would enable us to achieve them?*” (Weigel; Reschke, 2020, p. 161).

conhecendo fazendeiros da Índia até a Zâmbia cujas terras haviam se tornado inférteis pois as chuvas nunca vinham (Weigel; Reschke, 2020, p. 160, tradução nossa)²⁵.

Kate posiciona a Oxfam como um lugar onde ela tem contato com a realidade que é ignorada pelos teóricos da economia. Dando suporte a esta ideia, podemos analisar que desta ideia de mudança a partir de organizações não-governamentais é organizada a seção do LD localizada na página 161 e chamada de “*Cultural Tip*”, que traz informações que as autoras acreditam não fazer parte do conhecimento dos estudantes, contendo quatro tópicos: *Bhopal*, *Exxon Valdez*, *Oxfam International* e *Greenpeace*. Esta seção busca trazer informações curtas sobre o que é cada entidade, acompanhado de um *website* como fonte.

A disposição e escolha dos pontos a serem explicados constroem um discurso de problema e solução, pois temos dois casos de crimes ecológicos (*Bhopal* e *Exxon*) seguidos de duas organizações que são descritas como instituições que buscam soluções para os problemas citados, dentre vários outros (*Oxfam* e *Greenpeace*). Instituições que detêm influência política como as citadas acima são analisadas por David Ransom (2005) como *bingos* (*Big International Non-Governmental Organizations*) que falham em muitos aspectos de seus objetivos e que, na verdade, se tornaram participantes da lógica neoliberal de mercado, tomando ações de maneira muito similar a grandes corporações em vários aspectos, corporações essas que causam os problemas citados pelo LD e por Kate Raworth. Ransom (2005) diz que as *bingos*:

[...] se tornaram instituições poderosas e pretenciosas focadas cuidadosamente no positivo. Suas receitas e bens estão na casa das centenas de milhões, até mesmo bilhões, de dólares. Elas empregam milhares de pessoas em dezenas de países. [...] ‘Instrumentos’ sofisticados familiares a Wall Street, como fundos de cobertura, agora são exigidos para maximizar seus numerosos ativos financeiros. Hierarquias autoritárias prevalecem. Eficiência e profissionalismo superam comprometimento e

²⁵ “I left to fulfill a long-held ambition and worked with Oxfam for over a decade. There I witnessed the precarious existences of women – from Bangladesh to Birmingham – employed at the sharp end of global supply chains. We lobbied to change the rigged rules and double standards governing international trade rules. And I explored the human-rights implications of climate change, meeting farmers from India to Zambia whose fields had been turned to bare earth because the rains had never come” (Weigel; Reschke, 2020, p. 160)

conhecimento em culturas abertamente ‘corporativas’” (Ransom, 2005, 5 min 40 s, tradução nossa)²⁶.

A organização *Greenpeace* foi acusada de evitar e silenciar acusações contra o governo egípcio sobre violação de direitos humanos durante o evento sobre o clima COP27 (Kirchgaessner; Lakhani, 2022), que aconteceu no Egito em 2022. A organização se opôs a grupos que pediam a liberação de presos políticos mantidos pelo governo do país sede do evento, o que possivelmente aconteceu devido ao conflito de interesses da organização, pois ela participa ativamente do evento (Greenpeace, 2023). Já a britânica *Oxfam* é dona de um histórico de abusos sexuais cometidos por seus funcionários em países onde a organização é ativa, como o Haiti (Oxfam, 2018) e a República Democrática do Congo (Oxfam, 2021). No Haiti, a organização chegou a demonstrar falta de interesse em investigar os casos de abuso sexual de menores de idade (Bulman, 2019).

Após uma primeira leitura indicada no exercício 4, o LD traz o exercício 5 (Figura 12) com uma lista de paráfrases com um ou mais fatos dos primeiros seis parágrafos do texto, as quais estão fora de ordem e os estudantes precisam indicar uma sequência correta de acordo com o texto. Trata-se de uma prática de interpretação de dois intradiscursos, um produzido por Kate Raworth e recortado para o LD e outro pelas autoras do LD.

²⁶ “[...] have become powerful, self-righteous institutions, focused intently on the positive. Their revenues and assets now run into hundreds of millions, even billions, of dollars. They employ thousands of staff in dozens of countries. [...] Sophisticated ‘instruments’ familiar to Wall Street, like hedge funds, are now required to maximize their billowing financial assets. Authoritarian hierarchies prevail. Efficiency and professionalism outrank commitment and insight in avowedly ‘corporate’ cultures” (Ransom, 2005. 5 min 40 s).

Figura 12 – Sequência Discursiva 10: exercício 5 da segunda análise.

Items 6. **b)** F. She could not simply walk away from economics, because it shapes the world we inhabit and its mindset had, certainly, shaped the author, even if through her rejection of it.

6. **d)** F. The idea made sense for other people too.

6. **e)** F. Students have to unlearn and relearn the fundamentals of economics, not refuse them.

5. Read the first six paragraphs from the excerpt. Then, put the events below in chronological order. **d, e, b, c, f, a, g**
- Kate had two children and had to stop work for a year.
 - During her time at the university, she felt that the content professors taught was not really connected to realities in the world.
 - Then, she went to Africa and for three years she worked with people in villages, and farms, and learned about the poor living and working conditions.
 - About 40 years ago, Kate was an adolescent and she started feeling the desire to help people in need around the world.
 - She decided to go to university, and she hoped to get the preparation she needed.
 - She went to the US to work for the United Nations and then went to Oxfam.
 - She came back to work and decided to go to economics again, to think about a new economic model – which came to be Doughnut Economics.

Fonte: Weigel; Reschke (2020, p. 162).

Agora, no sexto exercício (Figura 13), os estudantes devem ler frases elaboradas pelas autoras e interpretá-las como contendo informações verdadeiras ou falsas sobre o texto de Kate, caso a frase contenha informação falsa deve-se fornecer a informação correta. Ambos os exercícios (5 e 6) parecem exercer a função de “corrigir” a interpretação do estudante, pois, se até o momento houve alguma interpretação que divergiu da interpretação das autoras do LD, aqui os estudantes farão a comparação de suas interpretações com aquelas fornecidas, que têm o status de informação correta e que serão fornecidas pelo docente se ele seguir a recomendação do LD (Figura 11).

Figura 13 – Sequência Discursiva 11: exercício 6 da segunda análise.

Items 8. **a)** The examples are all about women in different parts of the world, and their precarious working and living conditions.

8. **b)** She could personally experience what it is like to work and take care of children and this experience probably improved the quality of the theory she was designing. Practice and theory/theory and practice are inseparable and feed one another.

9. Respostas pessoais. Students will

6. Read the complete excerpt now and decide if the statements below are true or false. Write the answers in your notebook and correct the false statements.
- At the end of the university course, she didn't feel she was an economist because she was not enthusiastic about the theories she had studied. **T**
 - Kate discovered she needed to abandon economics completely in order to transform the world.
 - In her opinion, the schools of thought she uses suffer from being studied in isolation. **T**
 - The idea of visually conceiving of economics as a doughnut made sense for Kate but not to other people working with her.
 - Kate thinks that students need to rebel against universities and education in general.

Fonte: Weigel; Reschke (2020, p. 162).

A partir de agora os exercícios começam a ser mais abertos em relação à opinião dos alunos e ao que está “certo ou errado” em suas interpretações. O exercício

7 apresentado na Figura 14, pede que os estudantes desenhem a figura que representa a metáfora do *donut* a partir do que Kate descreve no parágrafo 4:

É um par de anéis concêntricos. Abaixo do anel interior – a fundação social – estão privações humanas críticas como a fome e o analfabetismo. Fora do anel exterior – o teto ecológico – estão degradações críticas do planeta como a mudança climática e a perda de biodiversidade. Entre estes dois anéis está o donut, o espaço no qual encontramos as necessidades de todos dentro dos meios do planeta. (Weigel; Reschke, 2020, p. 161, tradução nossa)²⁷.

Igualmente, pede que façam avaliações de seus desenhos, se as ideias são parecidas e qual a dificuldade de colocá-las no papel. Neste exercício (7) as autoras fornecem apenas sugestões aos docentes de como conduzir esta tarefa com os alunos, o que muda em relação aos exercícios 8, 9 e 10 é que há indicações de que as respostas são pessoais, mas ainda há a expectativa das autoras de como gostariam que os estudantes respondessem.

O exercício 8 (Figura 14) é organizado em letras A e B, cada uma trazendo questões sobre o fato de Kate Raworth ter trabalhado com mulheres microempendedoras. A letra A pede que os estudantes respondam quais seriam as conexões entre os exemplos dados por Kate e como eles poderiam se conectar com desigualdade de gênero e problemas no trabalho. A resposta esperada pelas autoras diz que os exemplos são sobre as condições precárias de moradia e trabalho de mulheres ao redor do mundo.

Já a letra B indaga sobre como essa experiência afetou a teoria que Kate estava desenvolvendo e o que os estudantes podem concluir sobre a relação entre teoria e prática no desenvolvimento profissional; as autoras esperam que os estudantes digam que a teoria e a prática são inseparáveis e que Kate pôde ter a experiência de trabalhar e cuidar dos filhos ao mesmo tempo e isso ajudou na qualidade do desenvolvimento de sua teoria.

²⁷ *“It is a pair of concentric rings. Below the inner ring – the social foundation – lie critical human deprivations such as hunger and illiteracy. Beyond the outer ring – the ecological ceiling – lies critical planetary degradation such as climate change and biodiversity loss. Between those two rings is the Doughnut itself, the space in which we can meet the needs of all within the means of the planet”* (Weigel; Reschke, 2020, p. 161).

Figura 14 – Sequência Discursiva 12: exercícios 7, 8, 9 e 10 da segunda análise.

9. Respostas pessoais.
Students will probably say that they are formidable because they are big and hard to deal with, also for scientists (like her), to investigate, think, innovate and find solutions (the essence of this profession) and because it gives us a chance to transform the world we live in a better place and improve people's lives.

Item 10. a) Respostas pessoais. Os estudantes podem argumentar que é preciso pensar em formas de produção que não agredam o planeta, que respeitem a biodiversidade; é preciso pensar como as pessoas que vivem em sociedades desfavorecidas podem produzir, prosperar e melhorar a qualidade de vida etc.

e) Kate thinks that students need to rebel against universities and education in general.

7. Go back to paragraph 4 and read the description of the doughnut – the metaphor Kate uses to design her theory. Draw it in your notebook and share with a partner. Are your drawings similar? How easy/difficult was it to put the idea down on paper? *Ver comentário no Manual do Professor – Orientações didáticas.*

8. In her international work experience, Kate gives examples of micro-entrepreneurs she met.

a) What do these examples have in common? How can we connect them to gender inequality and work issues?

b) How did that experience affect Kate's understanding of the theory she was designing? What can you conclude about the relationship between practice and theory, for professional development?

9. In the excerpt, Kate states that "Humanity faces some formidable challenges [...]." What would these challenges be, in your opinion? Why does she consider them formidable?

10. Now, discuss in groups:

a) During the process of creating the model, Kates poses herself this question: "If humanity's twenty-first-century goal is to get into the Doughnut, what economic mindset will give us the best chance of getting there?" What ideas would you suggest?

- b)** Can you relate the challenges humanity faces, according to Kate, to your context? Are they the same or different? In what ways? *Respostas pessoais.*
- c)** Can science and technology help tackle these challenges? *Resposta pessoal.*

Fonte: Weigel; Reschke (2020, p. 162-163).

Para estas duas questões o sujeito-autor do LD demonstra que espera que os estudantes estejam conscientes de que desigualdade de gênero é algo que existe em nosso meio e afeta a mulheres de diferentes regiões do mundo, além disso, ele aponta que teoria e prática têm o mesmo valor. Porém, construídos efeitos de sentido produzidos até o momento sobre a dupla teoria *versus* prática é que uma tem um peso maior em comparação a outra (conforme análise da SD nº 8).

Ao chegar no exercício de número 9 (Figura 15), os estudantes têm que analisar uma frase do texto de Kate que as autoras do LD trazem para o debate. A frase diz "*Humanity faces some formidable challenges [...]*" (Weigel; Reschke, 2020, p. 161) e duas questões são apresentadas indagando sobre quais seriam os desafios a que

Kate se refere e o porquê ela os considera “*formidable*”²⁸. As autoras esperam que os estudantes analisem a frase, trazendo a ideia de que seriam desafios complexos por serem grandes e difíceis de lidar e por “nos darem uma chance de transformar o mundo em que vivemos em um lugar melhor” (Weigel; Reschke, 2020, p. 162, tradução nossa)²⁹, e entre esses desafios estariam investigar, analisar, inovar etc.

Em uma análise para além do que as autoras esperam como resposta, há algo a ser dito sobre a palavra “humanidade” utilizada nesta sequência discursiva e em outras três ocorrências no texto de Kate no LD (Weigel; Reschke, 2020, p. 160 - 161). Em ordem de aparição, teremos a Sequência Discursiva 15:

“E se começássemos a economia não com suas teorias há muito estabelecidas, mas com os objetivos de longo prazo da humanidade, e então procurássemos o pensamento econômico que nos permitiria alcançá-los?” (Weigel; Reschke, 2020, p. 161, tradução nossa)³⁰.

Sequência Discursiva 16:

“Rosquinhas fritas e açucaradas não são exatamente uma metáfora provável para as aspirações da humanidade, mas havia algo na imagem que tocou em mim e em outras pessoas, então pegou” (Weigel; Reschke, 2020, p. 161, tradução nossa)³¹.

Sequência Discursiva 17:

“Se o objetivo da humanidade no século XXI é entrar no Donut, qual mentalidade econômica nos dará a melhor chance de chegar lá?” (Weigel; Reschke, 2020, p. 161, tradução nossa)³².

Sequência Discursiva 18:

²⁸ Possíveis traduções para *formidable*: desafiador, complexo, árduo.

²⁹ “*It gives us a chance to transform the world we live in a better place*” (Weigel; Reschke, 2020, p. 162).

³⁰ “*What if we started economics not with its long established theories, but with humanity’s long-term goals, and then sought out the economic thinking that would enable us to achieve them?*” (Weigel; Reschke, 2020, p. 161).

³¹ “*Sugary, deep-fried doughnuts hardly seem a likely metaphor for humanity’s aspirations but there was something about the image that struck a chord in me and in others, so it stuck*” (Weigel; Reschke, 2020, p. 161).

³² “*If humanity’s twenty-first-century goal is to get into the Doughnut, what economic mindset will give us the best chance of getting there?*” (Weigel; Reschke, 2020, p. 161).

“A humanidade enfrenta alguns desafios árduos, e é em grande parte graças aos pontos cegos e metáforas equivocadas do pensamento econômico ultrapassado que chegamos aqui.” (Weigel; Reschke, 2020, p. 161, tradução nossa)³³

Como mencionamos brevemente alguns parágrafos atrás, Kate Raworth utiliza a palavra “humanidade” ao invés de “classe trabalhadora”, por exemplo, e há no intradiscurso características que podemos recuperar para compreender melhor a que humanidade Kate se refere a partir do interdiscurso que constitui o texto.

A autora cita, no terceiro parágrafo, os contextos e tipos de pessoas com as quais ela já trabalhou e menciona desde pessoas em extrema pobreza a organizações como a ONU, localizada em um dos bairros mais caros da cidade de Nova Iorque. Podemos compreender que, se a autora vê em ambas as figuras agentes de mudança de nossa sociedade, ela visualiza uma sociedade futura em que podem coexistir, sem disputas na luta de classes, a classe trabalhadora, aquela que é responsável por toda a produção de riquezas no planeta, e instituições que tenham participado ativamente de intervenções em países da periferia do capitalismo, como é o caso da ONU (Brasil de Fato, 2019).

Aqui partimos da ideia desenvolvida por Rosa Luxemburgo (1999) de que, por mais que o sistema capitalista passe por reformas, ele está fadado a entrar em crises econômicas que afetam a classe trabalhadora de maneiras diferentes. Devido a isso, reformar o sistema atual e se aliar a instituições que detêm influência nos aparelhos ideológicos não efetuará mudanças na raiz do problema, apenas retardaria as crises. Podemos, então, dizer que, ao enunciar com o significante *humanidade*, ocorre um efeito de apagamento da luta de classes, do antagonismo social inerente ao modo de produção capitalista.

Caminhando para o final da série de exercícios que as autoras propõem, temos um momento de discussão em grupo com três tópicos no exercício 10 (Figura 16). O tópico apresentado na letra A pede que os estudantes compartilhem ideias para que a humanidade atinja o donut da teoria de Kate. As autoras esperam que as respostas

³³ “*Humanity faces some formidable challenges, and it is in no small part thanks to the blind spots and mistaken metaphors of outdated economic thinking that we have ended up here*” (Weigel; Reschke, 2020, p. 161).

toquem em ideias diversas, como diferentes formas de produção para não agredir o planeta e como garantir que pessoas em “sociedades desfavorecidas podem produzir, prosperar e melhorar a qualidade de vida” (Weigel; Reschke, 2020, p. 162). Aqui destacamos o significante “prosperar”, pois ele tem efeitos de sentido ligados ao discurso de sucesso financeiro (Priberam, 2023; Michaelis, 2023), assim ligando a melhora da qualidade de vida de uma sociedade ao seu sucesso econômico devido ao seu esforço, ignorando as condições de produção de uma dada classe.

O tópico B pede para os alunos compararem os desafios citados no texto com o contexto deles e o tópico C pergunta a eles se a ciência e a tecnologia podem ajudar a lidar com tais desafios. As perguntas feitas nos tópicos A e B fornecem uma oportunidade ao docente e alunos para terem discussões sobre seu contexto e como mudá-lo para melhor, porém, até este momento tanto o LD como o texto de Kate Raworth apresentam limites quanto a mudanças significativas que poderiam ser apresentadas aos estudantes, fazendo com que ideias como uma reforma agrária para dar funções sociais para terras inutilizadas e gerar empregos e moradia só façam parte dos debates propostos se o docente ou os estudantes as compartilharem.

Já no tópico C, “A ciência e a tecnologia conseguem ajudar a enfrentar esses desafios?” (Weigel; Reschke, 2020, p. 163, tradução nossa)³⁴, a questão utiliza o verbo modal *can*, o que faz a pergunta colocar em xeque o que o próprio texto vem discutindo quando se trata de ciência, pois ao perguntar se a ciência consegue/pode (*can*) ajudar a lidar com os desafios colocados pelo texto, as autoras utilizam um modalizador que dá abertura a sentidos que levam a duvidar sobre a capacidade da ciência de ajudar a sociedade, o que seria a base da ciência.

Em suma, visualizamos através de nossa análise que no LD há uma inserção de discussões que abordam temas relevantes no que se refere à classe trabalhadora e seus interesses. Porém, as autoras mantêm os sentidos de mudança dentro de um aspecto reformista, pois não há vias que ensejem debates que repensem a sociedade para além do que a classe dominante, a burguesia, permite. Observamos que o sujeito-autor: faz apelo à prática em detrimento da teoria científica ao mesmo tempo

³⁴ “*Can science and technology help tackle these challenges?*” (Weigel; Reschke, 2020, p. 163).

que promove a ciência, evita nomear o sistema capitalista, seu modo de produção e sua ligação a causa de problemas sociais, levanta argumentos que acabam por justificar a divisão social do trabalho, promove organizações não-governamentais com históricos de filiação, a burguesia como aliadas da classe trabalhadora e apaga a existência da luta de classes utilizando o significante “humanidade”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da Análise Materialista de Discurso desenvolvida por Michel Pêcheux e continuada por diversos pesquisadores no passado e na atualidade, esta dissertação percorreu o discurso produzido em duas seções do livro *English and More!*, desenvolvido pela Richmond Educação, empresa parte do Grupo Santillana. Subsidiando-nos com uma base das condições de produção dentro da luta de classes brasileira, também recorreremos a Teoria Marxista da Dependência para melhor compreender o contexto sócio-histórico em que esta pesquisa se insere.

De fato, a AMD provou ser uma base teórica possível para a análise de livros didáticos, pois através de suas categorias que podem ser identificadas no discurso chegamos ao ponto de compreender melhor o que nos propomos no início desta dissertação: grosso modo, identificar quais formações discursivas estão presentes no LD quando se aborda problemas sociais, como/se essas formações trazem à tona o papel da classe dominante, a burguesia, na causa destes problemas e quais seriam as possíveis saídas para a classe trabalhadora presentes nas FDs (a reforma do sistema capitalista, organização coletiva para a superação do capital, etc.).

A primeira seção do LD analisada se trata de um texto adaptado de uma reportagem com exercícios para compreensão de leitura. O tema central do texto é a diferença entre o perfil da geração de adolescentes dos últimos anos e o da adolescência das gerações passadas e como elas divergem em temas variados. Identificamos que há no texto uma FD que posiciona o discurso a respeito de problemas financeiros das atuais gerações de uma forma fatalista, onde o desemprego e a precarização do trabalho são vistos como fatos naturais.

Ainda na primeira análise, foi identificada uma FD que aponta para possíveis discussões sobre relacionamentos amorosos, monogamia e diversidade, porém, de uma maneira contida e conservadora. O discurso no LD evita usar termos que suscitam discussões sobre classe, raça e gênero, mantendo os temas em torno de termos tipicamente presentes em FDs neoliberais que remontam a liberdade individual dos sujeitos ter um maior valor do que o bem-estar coletivo. Confirma-se o discurso conservador do LD quando nós voltamos a reportagem original de onde o texto foi adaptado, na qual encontramos discursos de insatisfação com o sistema capitalista,

preocupação com expectativas racistas impostas pela sociedade e demonstração de liberdade de gênero a partir da fala dos próprios adolescentes entrevistados.

Já em nossa segunda análise, constatamos que o LD aponta para debates sobre problemas relacionados à organização econômica da sociedade a fim de buscar soluções, porém, há limites. Através do texto, dos exercícios e das respostas sugeridas pelas autoras, atualiza-se uma formação discursiva da busca da solução de problemas através de uma reforma do capitalismo, partindo para visões tecnicistas e idealistas de “pegar o melhor de cada um” de teorias econômicas, pois todos supostamente teriam contribuições positivas a serem feitas. Em outras palavras, não é oferecido ao docente e discente, direta ou indiretamente, a oportunidade de se pensar uma nova organização de sociedade e aponta-se para um viés fatalista no que se refere à mudanças profundas.

Em conclusão, verificamos que ao abordar questões relacionadas a classe, raça, gênero e economia, o discurso presente no livro didático gera efeitos de sentido que silenciam o papel da burguesia e o modo de produção capitalista, trazendo-a para o debate como sujeito disponível a ajudar na melhoria da sociedade, como se burguesia e proletariado estivessem lado-a-lado na trincheira da luta de classes. Além disso, o discurso no livro didático não propõe nenhum debate que vá além da reforma do capitalismo, deixando a responsabilidade de se pensar uma nova organização de sociedade exclusivamente para docentes e discentes que venham a utilizá-lo.

Com isso, podemos concluir que (a) para que haja, de fato, uma educação que atue na emancipação da classe trabalhadora, é necessário não se ater somente a questões didáticas quando se trata de formação continuada de professores, mas também políticas, e que (b) o livro didático, apesar de ser uma ferramenta de auxílio ao professor, demonstra não estar isento de um viés neoliberal e precisa fazer parte do escrutínio daqueles que se propõem a fazer uma educação emancipadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS³⁵

- ADRIÃO, T. M. F.; GARCIA, T. O. G.; BORGHI, R. F.; BERTAGNA, R. H.; PAIVA, G. B.; XIMENES, S. B. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 37, nº. 134, p.113-131, jan.-mar., 2016
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ANGELO, Maurício. 4 anos depois e contra estudos, Vale e BHP investem em propaganda para negar que o Rio Doce segue contaminado. **Observatório da Mineração**, [s.i.], 22 out. 2019. Disponível em: <https://observatoriodamineracao.com.br/4-anos-depois-e-contra-estudos-vale-e-bhp-investem-em-propaganda-para-negar-que-o-rio-doce-segue-contaminado/>. Acesso em: 24 out. 2023.
- BALDINI, L. J. S. A análise de discurso e “uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica). **Letras**, (48), 117–129, 2014. DOI 10.5902/2176148514427> Acesso em 31 de março de 2023.
- BAMBIRRA, Vânia. **O Capitalismo Dependente Latino-Americano**. Florianópolis: Insular, 2019
- BORGES, Helena. Conheça os bilionários convidados para “reformatar” a educação brasileira de acordo com sua ideologia. **Intercept Brasil**, Rio de Janeiro, 4 nov. 2016. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2016/11/04/conheca-os-bilionarios-convidados-para-reformatar-a-educacao-brasileira-de-acordo-com-sua-ideologia/>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Dados estatísticos PNLD – Anos Anteriores. **Gov.br**, 25 out. 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Histórico. **Gov.br**, 28 out. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Dados estatísticos. **Gov.br**, 01 jun. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 24 nov. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar 2022**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2023b. Disponível em:

³⁵ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL DE FATO. Tribunal popular julgará crimes da missão da ONU que causou 30 mil mortes no Haiti. In: **Brasil de Fato**. [S. l.], 11 dez. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/12/11/tribunal-popular-julgara-crimes-da-missao-da-onu-que-causou-30-mil-mortes-no-haiti>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASÍLIA. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Edital de convocação nº 03/2019 - CGPLI PNL D 2021**. Diário Oficial da União: seção 3, Brasília, DF, nº 241, p.62, 13/dez/2019.

BULMAN, May. Oxfam failed to act on reports its workers were raping girls as young as 12, damning report concludes. **Independent**, Reino Unido, 11 jun. 2019. Disponível em: <https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/oxfam-child-abuse-haiti-scandal-inquiry-sexual-exploitation-charity-commission-a8953566.html>. Acesso em: 25 nov. 2023.

CALCAGNO, Victor. Laudo da PF aponta a culpa da Vale na tragédia de Brumadinho. **CartaCapital**, São Paulo, 6 mar. 2021 Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/laudo-da-pf-aponta-a-culpa-da-vale-na-tragedia-de-brumadinho/>. Acesso em: 24 nov. 2023.

CARRANÇA, Thais. Brasil perdeu quase 800 bibliotecas públicas em 5 anos. **G1.com**, 16 jul. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/07/16/brasil-perdeu-quase-800-bibliotecas-publicas-em-5-anos.ghtml>. Acesso em: 24 dez. 2023.

CASSIO, Fernando. Fiadores bilionários do “novo” ensino médio procuram velhos culpados. **CartaCapital**, São Paulo, 3 abr. 2023. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-bate-cabeca-dos-fiadores-bilionarios-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

DAMBRÓS, L. P. **Construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe nos livros didáticos de inglês do Ensino médio aprovados pelos PNL Ds 2012 e 2015**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

DELA-SILVA, S. Pêcheux e a plurivocidade dos sentidos. In: **Seminário de Estudos em Análise do Discurso** (1: 2003: Porto Alegre, RS). Anais do I SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico] – Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Paineis/SilmaraCristinaDelaSilva.pdf> >. Acesso em: 27 set. 2023.

DOTTA, Rafaella. Vale teve gastos milionários em propaganda já na primeira semana pós Brumadinho. **Brasil de Fato**, Belo Horizonte, 9 dez. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2019/12/09/vale-teve-gastos-milionarios-em-propaganda-ja-na-primeira-semana-pos-brumadinho>. Acesso em: 24 nov. 2023.

FERNANDES, C. Procedimentos para uma intervenção pedagógica na perspectiva discursiva. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 24, n. 3, p. 398–421, 1 out. 2021.

FIGUEIRA, L. F. B. Não há discurso sem ideologia(s). In: PAULA, L. de. (org.) **Discursos em perspectiva: humanidades dialógicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

FIGUEIRA, L. F. B. A construção do corpus e do dispositivo de análise: questões metodológicas da teoria do discurso. In: Brito, C. C. P.; Figueira-Borges, G.; França, T. M. (org.) **Diálogos entre Análise do Discurso e Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

FRANCO, F.; CASTRO, J. C. L.; MANZI, R.; SAFATLE, V.; AFSHAR, Y. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE, V; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

GASPARINI, E. N. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental – uma análise discursiva. **Polifonia**, [S. l.], v. 10, n. 10, 2005. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1107>. Acesso em: 11 mar. 2023.

GOMES, Luís. Grupos privados aproveitam Novo Ensino Médio para avançar sobre a educação pública. **Sul21**, Porto Alegre, 3 ago. 2022. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2022/08/grupos-privados-aproveitam-novo-ensino-medio-para-avancar-sobre-a-educacao-publica/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

GREENPEACE. **Justiça Climática:COP27**. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/informe-se/justica-climatica/cop27/>. Acesso em: 24 nov. 2023.

HANOVICH, L. M. N. S. **Colégio Pedro II na mira**: quais gêneros, sexualidades e famílias estão presentes em materiais didáticos de línguas adicionais? 2021. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem – Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

IQBAL, Nosheen. Generation Z: “We have more to do than drink and take drugs”. **The Guardian**, 2018. Disponível em: <https://www.theguardian.com/society/2018/jul/21/generation-z-has-different-attitudes-says-a-new-report>. Acesso em: 12 de dezembro de 2022.

KIRCHGAESSNER, Stephanie; LAKHANI, Nina. Greenpeace accused of greenwashing Egypt’s image ahead of Cop27. **The Guardian**, 30 out. 2022. Disponível em: <https://www.theguardian.com/environment/2022/oct/30/greenpeace-egypt-greenwashing-cop27>. Acesso em: 24 nov. 2023.

KUMMER, D. A. **Letramento multimodal crítico no ensino de inglês na escola**: o papel dos livros didáticos e dos professores. 2019. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LUXEMBURGO, R. **Reforma ou Revolução?** Trad. Lívio Xavier. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

MACEDO, T. O. **Análise de livro didático de inglês como língua estrangeira sob o olhar da análise crítica do discurso**: a representação do mundo anglofônico. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MICHAELIS. Prosperar. In: **Michaelis Dicionário Brasileiro Online**. Disponível em: <https://chat.openai.com/c/e5ee4640-df00-4844-85a5-175b968b1c82>. Acesso em: 24 nov. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD**: Dados estatísticos. FNDE, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 4 abr. 2023.

MOREIRA, Fernanda Accioly. Como garantir que os imóveis vazios da União sirvam ao interesse público? **Labcidade**, São Paulo, 3 jul. 2018. Disponível em: <http://www.labcidade.fau.usp.br/como-garantir-que-os-imoveis-vazios-da-uniao-sirvam-ao-interesse-publico-2/>. Acesso em: 24 dez. 2023.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8ª. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. **As Formas do Silêncio: No movimento dos Sentidos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. Segmentar ou recortar? In: **Linguística: questões e controvérsias**, publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, Série Estudos – 10, 1984, pp. 9-26.

OXFAM Haiti allegations: hoaw the scandal unfolded. **BBC News**, 21 fev. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/uk-43112200>. Acesso em: 20 nov. 2023.

OXFAM UK halts funding over new sexual exploitation claims. **BBC News**, 7 abr. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/health-56670162>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. 2ª. e. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

PEREIRA, A. L. **Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade**. 2007. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, 2007.

PESQUISANDO O ESCOLA SEM PARTIDO. **Mapa dos projetos**, 2018. Disponível em: <https://pesquisandoesp.wordpress.com/mapa-dos-projetos/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford University Press, 1992.

PRIBERAM. Prosperar. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/prosperar>. Acesso em: 24 nov. 2023.

PRISA. Education. In: **Business Areas**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.prisa.com/en/info/education>>. Acesso em: 6 nov. 2022.

RAMALHO, C. A. **Regimes de verdade e representações culturais em livros didáticos de inglês para negócios**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RANSOM, D. The big charity bonanza. **New Internationalist**, 2005. Disponível em: <https://newint.org/features/2005/10/01/keynote/>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

ROCHA, H.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M, (org.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro, FGV, 2017.

ROSSI, R. C. **Visão (ões) de cultura (s) em uma coleção didática de inglês como língua adicional**. 2018. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, 2018.

SANTILLANA. Disponível em: <https://www.santillana.com.br/>>. Acesso em: 28 nov. 2023.

SANTOS, G. N. **E a história não acabou...: a representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SANTOS, João Bôsko Cabral dos. “A instância enunciativa sujeitidual”. In: SANTOS, J. B. C. (org.). **Sujeito e Subjetividade**: discursividades contemporâneas. Uberlândia: EDUFU. Coleção Linguística in Focus. Vol. 6. 2009. p. 79-90

SILVA, S. M. P. DA; MACIEL, V. V.; FRANÇA, M. H. DE O. Conservadorismo como instrumento capitalista em tempos de barbárie. **Revista Katálysis**, v. 23, p. 256–265, 1 jul. 2020. DOI 10.1590/1982-02592020v23n2p256.

SIQUEIRA, M. **Os discursos que entrecruzam a sala de aula de língua inglesa**: um olhar sobre o livro didático. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SODRÉ, N. W. **A ideologia do colonialismo: seus reflexos no pensamento brasileiro**. 3ª. e. Petrópolis: Vozes, 1984.

TÍLIO, R. C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva**: culturas, identidades e pós-modernidade. Rio de Janeiro, 2006. Tese (doutorado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

UK GOVERNMENT. **Licensing Act 2003**. 24 nov. 2005. Disponível em: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2003/17/section/150>. Acesso em: 14 nov. 2022.

UK GOVERNMENT. **Misuse of Drugs Act 1971**. 1971. Disponível em: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1971/38/contents>. Acesso em: 14 nov. 2022.

WALTENBERG, Guilherme. Governo vendeu R\$676 mi em imóveis; Guedes estimou R\$ 1 tri. **Poder 360**, 29 mai. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/economia/governo-vendeu-r-676-mi-em-imoveis-guedes-estimou-r-1-tri/>. Acesso em: 24 dez. 2023.

WEIGEL, A.; RESCHKE, T. **English and More!** 1ª ed. São Paulo: Richmond Educação, 2020.

ZAIDAN, J. C. S. M. Um Letramento (no) Singular: a retomada da agenda revolucionária em tempos de educação ultraliberal. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1310-1330, set. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132019000301310&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2021

ANEXOS

Anexo 1 – Critérios específicos da língua inglesa no PNLD 2021.

1.1.3. Critérios eliminatórios específicos da obra didática específica da Língua Inglesa

1.1.3.1. Na estruturação do volume único da obra específica de Língua Inglesa, além de seguir os critérios eliminatórios comuns, deve-se:

1.1.3.1.1. Revisar e consolidar os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos no Ensino Fundamental relacionados à Língua Inglesa.

1.1.3.1.2. Assegurar a efetiva aquisição das competências gerais, competências específicas e habilidades relacionadas à Língua Inglesa, aliado ao desenvolvimento dos níveis A1 e A2 do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (*Common European Framework of Reference – CEFR*).

1.1.3.1.3. Assegurar o desenvolvimento, do ponto de vista da Língua Inglesa, da análise crítica, criativa e propositiva de temas afeitos aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.

1.1.3.1.4. Assegurar, no volume único, a valorização da prática científica (e da tomada de decisão cientificamente informada), com foco no desenvolvimento de processos de investigação.

1.1.3.1.5. Trabalhar com a Língua Inglesa para resolver problemas na vida cotidiana do estudante, oferecendo sistematicamente subsídios claros e precisos para a tomada de decisão cientificamente informada.

1.1.3.1.6. Explorar os conceitos com encadeamento lógico, sem recorrer, por exemplo, a definições circulares ou confundido tese com hipótese.

1.1.3.1.7. Apresentar, sistematicamente, atividades com estratégias de leitura diversificadas e de produção textual em diferentes gêneros discursivos.

1.1.3.1.8. Trabalhar, de forma sistematizada, com diversos processos cognitivos, tais como: observação, visualização, compreensão, organização, análise, síntese, comunicação de ideias científicas; conferindo especial ênfase à argumentação e aos processos de inferência.

1.1.3.1.9. Trabalhar com a análise de textos das três outras áreas de conhecimento com intuito explícito de subsidiar a aprendizagem do estudante nas outras áreas.

1.1.3.1.10. Garantir o desenvolvimento do pensamento computacional, por meio de diferentes processos cognitivos (analisar, compreender, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções) ao longo do volume.

1.1.3.2. O livro do estudante deve apresentar de forma destacada os seguintes itens:

1.1.3.2.1. Objetivo(s) a ser(em) desenvolvido(s) no volume.

1.1.3.2.2. Justificativa da pertinência desse(s) objetivo(s).

1.1.3.2.3. Identificação de todas competências gerais, competências específicas e habilidades que serão trabalhadas.

1.1.3.2.4. Informações precisas sobre os exercícios, atividades e vivências.

1.1.3.2.5. Referências bibliográficas comentadas e complementares para pesquisa ou consulta (*sites*, vídeos, livros etc.).

1.1.3.2.6. Conteúdos multimodais (textos verbais e imagéticos) de forma arrojada, criativa e em profundo diálogo com as culturas juvenis.

1.1.3.2.7. Linguagem atrativa aos jovens, mas que mantenha a precisão conceitual.

1.1.3.3. O manual do professor deve apresentar de forma destacada os seguintes itens:

1.1.3.4. A abordagem teórico-metodológica que embasa o tratamento da obra específica de Língua Inglesa, em volume único de forma integrada com a Área de Linguagens e suas Tecnologias.

1.1.3.5. Objetivo(s) a ser(em) desenvolvido(s) em cada volume.

1.1.3.6. Justificativa da pertinência desse(s) objetivo(s).

1.1.3.7. Identificação de todas as competências gerais, competências específicas e habilidades que serão trabalhadas.

1.1.3.8. Texto introdutório que explique como, a partir da abordagem teórico-metodológica(s), se articulam o(s) objetivo(s), a(s) justificativa(s) e as principais competências e habilidades que serão trabalhadas.

1.1.3.9. Diferentes propostas de avaliação condizentes com as características da obra didática por área de conhecimento de linguagens e suas tecnologias, tanto de caráter formativo quanto de preparação para exames de larga escala.

1.1.3.10. Sugestões de cronogramas (bimestral, trimestral e/ou semestral).

1.1.3.11. Proposições e subsídios sistemáticos para a construção de aulas em conjunto com professores da mesma e das outras áreas de conhecimento.

1.1.3.12. Referências bibliográficas complementares comentadas, para pesquisa ou consulta (*sites*, vídeos, livros etc.), diferentes das do livro do estudante e que expressem os últimos avanços, nacionais e internacionais, do respectivo campo de ensino.

1.1.3.13. Conteúdos multimodais (textos verbais e imagéticos) de forma arrojada, criativa e atrativa para os professores.