



## LIVRO DE HISTÓRIA BRASILEIRO E LIVRO DE HISTÓRIA PARAGUAIO: ANÁLISE LINGUÍSTICA DA APRESENTAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

### BRAZILIAN HISTORY BOOK AND PARAGUAYAN HISTORY BOOK: LINGUISTIC ANALYSIS ABOUT THE PRESENTATION OF EDUCATIONAL MATERIALS

Juliana de Sá França<sup>1</sup>  
Aparecida Feola Sella<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo investiga a noção de pressuposição contida no texto de apresentação do livro didático paraguaio *Nuestra América* e na do livro brasileiro *História Hoje*, utilizados no 6º ano do ensino fundamental. Parte-se da hipótese de que informações pressupostas constituem significado a mais do que o conteúdo explícito, o que poderia soar óbvio, porém não se configura como um exercício de sondagem de leitura. Objetiva-se, a partir da análise linguística, observar como os autores dessas publicações pedagógicas constroem concepções acerca da área de História e o perfil do próprio livro didático. Considera-se que o material paraguaio possui um caráter diretivo, enquanto o brasileiro baseia-se numa perspectiva mais ampla. A análise baseia-se, principalmente, nos postulados de Ducrot (1972, 1987).

**PALAVRAS-CHAVE:** Pressuposição, livro didático, aluno, apresentação

**ABSTRACT:** This article focuses on the notion of presupposition contained in the presentation of the paraguayian book *Nuestra America*, and in the brazilian book *História Hoje*, used in the 6th grade of primary school. It starts with the assumption that information is assumed to mean more than the explicit content, which might sound obvious, but is not configured as an exercise in reading survey. The objective is, from the linguistic content, observe how the authors of these publications construct conceptions about history and the profile of their own textbook. It is considered that the paraguayian material is more directive, while the brazilian is based on a broader perspective. The analysis is guided mainly on Ducrot (1972, 1987).

**KEYWORDS:** Presupposition, textbook, student, presentation

## 1. INTRODUÇÃO

A proximidade entre Brasil e Paraguai propicia relações comerciais e sociais entre os dois países. Tais contatos comerciais, somados àqueles realizados com Argentina e Uruguai, acabaram por dar lugar à criação de um bloco comercial, o MERCOSUL. Sobre a noção de fronteira, Machado (1998) explica que

<sup>1</sup> Mestranda em Letras pela Unioeste, professora da graduação em Letras da Unioeste (*campus* Cascavel) e da graduação em Jornalismo da Univel. E-mail: <[julianajornalista@yahoo.com.br](mailto:julianajornalista@yahoo.com.br)>

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela Unesp, orientadora do artigo, professora da graduação em Letras e do Mestrado em Letras da Unioeste (*campus* Cascavel). E-mail: <[afsella1@yahoo.com.br](mailto:afsella1@yahoo.com.br)>



[...] o limite não está ligado à presença de gente, sendo uma abstração, generalizada na lei nacional, sujeita às leis internacionais, mas distante, frequentemente, dos desejos e aspirações dos habitantes da fronteira. Por isso mesmo, a fronteira é objeto permanente da preocupação dos estados no sentido de controle e vinculação. Por outro lado, enquanto a fronteira pode ser um fator de integração, na medida em que for uma zona de interpenetração mútua e de constante manipulação de estruturas sociais, políticas e culturais distintas, o limite é um fator de separação, pois separa unidades políticas soberanas e permanece como um obstáculo fixo, não importando a presença de certos fatores comuns, físico-geográficos ou culturais. (MACHADO, 1998, p.42)

Além disso, o protocolo de intenções, assinado em 13 de dezembro de 1991 entre os ministros da educação do MERCOSUL, prevê que os países membros se comprometam em implantar o ensino de português e de espanhol nos respectivos sistemas educativos. Prova disso é a Lei 11.161/2005, sancionada no Brasil, que torna obrigatória a oferta do espanhol nas escolas públicas brasileiras. Observa-se, portanto, uma aproximação linguística e, talvez a longo prazo, cultural entre os países envolvidos.

Em notícia veiculada pelo Governo Federal do Brasil, no site do Ministério da Educação e Cultura<sup>3</sup>, em janeiro deste ano, divulga-se que “alunos que cursam os estudos básicos e médios em países do Mercosul [...] poderão se matricular em séries equivalentes em qualquer desses países sem prejuízo da continuidade dos estudos.” Tal medida foi garantida pelo Decreto 6.729, promulgado em 12 de janeiro, que é consequência de um acordo feito em 2002 entre os governos das nações membros do Mercosul.

O Decreto assinado prevê em seu Artigo Primeiro que:

Para garantir a implementação deste Protocolo, a Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL propenderá a incorporação de conteúdos curriculares mínimos de História e Geografia de cada um dos Estados Partes, organizados por meio de instrumentos e procedimentos acordados pelas autoridades competentes de cada um dos Países signatários.<sup>4</sup>

Neste sentido, considera-se pertinente o estudo linguístico-discursivo de livros, que versem sobre a disciplina História, utilizados no sistema público de ensino do Paraguai e do Brasil. No presente artigo, a análise se detém a aspectos linguísticos contidos no texto de apresentação dos livros “*Nuestra América*” e “*História Hoje*”, paraguaio e brasileiro respectivamente, ambos pertencentes ao 6º ano do ensino básico/fundamental. Concebe-se o texto de apresentação como um gênero textual, a partir dos postulados

<sup>3</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=11973&catid=221&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11973&catid=221&Itemid=86) – Acesso em 19/07/2009.

<sup>4</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6729.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6729.htm). Acesso em 19/07/2009.



de Bakhtin (1997). Assim, pretende-se descrever as principais marcas linguístico-discursivas observadas no *corpus*, baseando-se, principalmente, na teoria polifônica ducrotiana, para estabelecer como estão construídas, nos materiais em questão, as identidades do aluno e da disciplina afeta.

As duas primeiras sessões deste trabalho buscam situar sobre as concepções teóricas que norteiam o estudo e, na sequência, apresentam-se a análise do *corpus* e as considerações finais.

## 2. O TEXTO DE APRESENTAÇÃO COMO GÊNERO TEXTUAL

O livro didático faz parte do cotidiano escolar. Concebido para ser um apoio no processo de ensino-aprendizagem, ocorre que, muitas vezes, o material é um dos principais recursos utilizados em sala de aula. Dessa maneira, a obra didática atua como portadora dos conhecimentos e saberes historicamente acumulados e dos quais o aluno deve apropriar-se.

Diante disso, no presente estudo, optou-se pela análise do texto de apresentação de livros didáticos de história. Considera-se que a constituição discursiva de tal texto introdutório, ao dirigir-se a um interlocutor de modo a promover a própria obra, pode atuar como um indicador da concepção de aluno, de educação e da própria disciplina afeta, visto que traz, explicitamente, a voz do(s) autor(es).

Concebe-se aqui a *apresentação* como um gênero textual específico de um contexto enunciativo, ou seja, no espaço discursivo que constitui o livro didático. De acordo com os postulados de Bakhtin (1997, p.272), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, elaborados nas diferentes esferas sociais de utilização da língua. Esta utilização se dá em forma de enunciados, os quais, por sua vez, “refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (Bakhtin, 1997, p. 279) tanto por seu conteúdo quanto por seu estilo verbal, como por sua construção composicional. Assim, o tema, o estilo e a construção composicional formam um tipo característico de enunciado dentro de um dado espaço de comunicação, e é por isso que tipos estáveis de enunciado caracterizam gêneros do discurso.

Os traços comuns marcam diferentes gêneros de textos que podem ser identificados por três aspectos básicos coexistentes: o assunto, a estrutura e o estilo. Desta maneira, observa-se que os textos de apresentação de materiais didáticos possuem uma regularidade em sua composição estrutural, sendo que se



nota a presença de um vocativo, seguida de um texto breve, de caráter expositivo-argumentativo, que visa despertar o interesse do interlocutor para o conteúdo da obra e finalizada pela “assinatura” de seu autor.

Segundo Bakhtin (1997), a escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em conta um conjunto de parâmetros essenciais, como quem está falando, para quem está falando, qual é sua finalidade e qual é o assunto do texto. Nesta perspectiva, para que o gênero *apresentação* mantenha sua eficácia enunciativa e função social deve ser considerado em seu contexto, ou seja, enquanto parte constituinte de uma obra didática.

Sendo uma introdução ao livro didático, a *apresentação* objetiva convencer ao interlocutor da eficácia do material ao qual está vinculada. Deste modo, considera-se que o entendimento do arranjo linguístico que constitui o gênero introdutório permite vislumbrar as concepções que norteiam a obra didática em sua totalidade (como dito anteriormente, tratamento dado ao aluno e à disciplina afeta). Assim, na sessão seguinte deste artigo passa-se a um breve percurso pelos estudos ducrotianos acerca de polifonia e pressuposição, que dão o aporte teórico para uma tentativa de análise da constituição discursiva do gênero *apresentação*, visando observar como se dá a construção das identidades do aluno e da própria disciplina, especificamente da de História nos materiais em questão.

### 3. NOÇÕES DE POLIFONIA E PRESSUPOSIÇÃO

O entendimento da *apresentação* como um gênero textual, segundo a classificação proposta por Bakhtin (1997), não implica em que a modalidade presente em suas manifestações a mesma estrutura linguística. Uma vez que as publicações atrelam-se a autores, editoras e contextos de circulação distintos, é natural que as respectivas *apresentações* manifestem as peculiaridades de seu contexto de produção, embora todas pretendam alcançar o mesmo objetivo: justificar a pertinência do material e promovê-lo.

Assim, a observação de marcas linguístico-textuais pode ser reveladora do contexto enunciativo no qual se insere o gênero *apresentação*. Os conceitos de dialogismo e polifonia, propostos por Bakhtin (1997) e sistematizados por Ducrot (1987, 1972) podem auxiliar em uma tentativa de observação dos discursos sociais que norteiam a composição do material didático.

A constituição discursiva corresponde às questões levantadas por Bakhtin (1997) a respeito da “atitude responsiva” do produtor do texto, que ao se expressar o faz acionando algumas “vozes” sobre as



quais age no sentido de refutar, confirmar ou explicitar. Assim, segundo Bakhtin (1997), o “outro” possui um papel essencial para a construção do significado discursivo, pois é ele quem evidencia as relações existentes entre o contexto lingüístico e o social. Em outras palavras, ao compor seu discurso, o produtor, inconscientemente formula representações imaginárias acerca do lugar por ele ocupado, da posição de seu interlocutor e da imagem do seu próprio discurso perante o outro.

A visão de Bakhtin (1997) acerca da heterogeneidade do sujeito é compartilhada por Ducrot (1987), para quem é característica constitutiva do locutor (ou sujeito) estar em contato com o “outro” do discurso. Entretanto, ao contrário dos estudos bakhtinianos que centravam o olhar na polifonia textual, Ducrot (1987) propõe a polifonia para nortear o estudo dos enunciados. Na perspectiva ducrotiana, um enunciado é uma instância que pode estar constituída por distintas vozes, representadas por enunciadores diferentes e assimiladas ao locutor por meio de sua enunciação.

O linguista postula que a presença de outros enunciados nem sempre se encontra na superfície textual, sendo apreendida pelo que Ducrot (1972) denominou por implícitos.

O que é dito no código é totalmente dito, ou não é dito de forma algo. Ora, muitas vezes temos necessidade de, ao mesmo tempo, dizer certas coisas e de poder fazer como se não as tivéssemos dito; de dizê-las, mas de tal forma que possamos recusar a responsabilidade de tê-las dito. (DUCROT, 1972, p. 13)

Assim, os implícitos, desdobrados pelo linguista em pressupostos e subentendidos, aportam informações relevantes à compreensão do enunciado, mesmo sem afirmá-las explicitamente, isto é, sem colocá-las no nível do posto. Nesta perspectiva, o posto e pressuposto são tidos como mecanismos utilizados pelos interlocutores que permitem o resgate de referentes comuns aos sujeitos envolvidos na cena enunciativa.

Por meio do fenômeno da pressuposição, aciona-se uma informação que deve ser inevitavelmente aceita pelo interlocutor para compreender o que está no nível do posto. Para Ducrot (1987), a função dos pressupostos é assegurar a coesão do discurso como condição de coerência. Já por meio do subentendido, a informação é acrescentada posteriormente ao ato de enunciação, como se sua responsabilidade fosse repassada ao interlocutor: “o subentendido permite acrescentar alguma coisa sem dizê-la, ao tempo em que é dita” (DUCROT, 1987, p. 19).



Para diferenciar o pressuposto do subentendido, Ducrot (1987) afirma que o primeiro continua a ser afirmado pela negação do enunciado ou por sua transformação em pergunta – o que não acontece com o segundo. Assim, no enunciado “Pedro parou de fumar” tem-se o pressuposto de que Pedro fumava anteriormente e tal informação se sustentaria mesmo com a transformação do enunciado em negação (Pedro não parou de fumar) ou em questionamento (Pedro parou de fumar?). Assim, segundo a teoria polifônica, ocorre, neste caso, o desdobramento de duas perspectiva enunciativas: uma de que Pedro fumava antes e outra segundo a qual Pedro não fuma atualmente.

O subentendido, por sua vez, baseia-se em um raciocínio diferente, que pode ser resumido da seguinte forma: “Se alguém julga que é adequado dizer-me isso é, sem dúvida, porque pensa aquilo” (DUCROT, 1987, p. 22). Para citar um exemplo, de um enunciado como “Ela gosta de romances policiais” é possível subentender que ela gosta menos de outros romances – ou não teria sentido acrescentar o termo “policiais”, que confere precisão ao que é dito.

Em outras palavras, é possível diferenciar as duas categorias de implícitos atrelando o pressuposto ao sentido literal do enunciado e pertencente ao domínio dos interlocutores envolvidos, enquanto que o subentendido se relaciona com o interdiscurso, cuja responsabilidade é atribuída ao interlocutor.

#### 4. ANÁLISE DO *CORPUS*

Diante das considerações teóricas apresentadas nas sessões anteriores, passa-se nesta sessão à análise do *corpus*, constituído pelas *apresentações* dos livros de história “*Nuestra América*”, publicação paraguaia, e “*História Hoje*”, adotado pela rede pública de ensino do Estado do Paraná, ambos com conteúdos relativos à quinta série da educação básica.

É conveniente ressaltar que o material paraguaio não só contempla a disciplina de História, como também abrange os conteúdos de Geografia, Ética e Civismo, sendo por isso considerado aporte adequado para o estudo na disciplina de Estudios Sociales, integrante da grade curricular paraguaia e equivalente aos estudos de história e de geografia realizados no sistema educacional brasileiro.



Sobre a disciplina de “Estudios Sociales”, o Ministerio de la Educación y Cultura do Paraguay (doravante MEC – PY) divulga em seu site<sup>5</sup>, que os objetivos para a quinta série são:

- Comprender la interdependencia que existe entre los países de América.
- Cultivar un sano patriotismo a través de sus actuaciones.
- Comprender la influencia del proceso socio- económico en el desarrollo de los países del mundo.
- Reconocer a la familia paraguaya como institución básica, formadora del hombre.
- Utilizar mapas y globos, confeccionar gráficos, líneas de tiempo, cuadros sinópticos, interpretar esquemas y otros.
- Utilizar el vocabulario del área.
- Reconocer los elementos geográficos de la tierra.
- Comprender que la cultura actual tiene como base el legado cultural de las pasadas generaciones.
- Comprender que el conocimiento y respeto a las leyes son factores indispensables para el mantenimiento del orden social. (MEC, 2008)

Por englobar Ética e Civismo em suas considerações, o MEC-PY entende que a disciplina de Estudios Sociales deve contemplar em sua “formación social, moral y cívica: la función socializadora de la familia, la Constitución, ley suprema del país y la estructura de la Constitución.”

No Brasil, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (2001) – doravante PCNs - durante a ditadura militar, houve uma intervenção do Estado que, assim como ocorre no sistema educacional paraguaio, previa a junção de História e Geografia em uma única disciplina denominada Estudos Sociais.

Principalmente a partir da Lei no 5.692/71, ao lado da Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política Brasileira (OSPB), os Estudos Sociais esvaziaram, diluíram e despolitizaram os conteúdos de História e de Geografia e, novamente, foram valorizados conteúdos e abordagens de um nacionalismo de caráter ufanista, agora destinados a justificar o projeto nacional do governo militar após 1964. (PCNs, 1998, p.25-26)

Ainda segundo o documento, a partir de 1970 as manifestações de docentes pela volta das disciplinas de História e Geografia se intensificaram, culminando com a extinção da disciplina de “Estudos Sociais”, a partir do Ensino Fundamental II.

<sup>5</sup> <http://www.mec.gov.py/cmsmec/wp-content/uploads/2008/11/4c2ba-5c2ba-6c2ba.pdf> - Acesso em 25/07/2009



Observa-se, assim, uma divergência entre o sistema educacional paraguaio e brasileiro no que se refere às especificidades de algumas disciplinas, visto que no Brasil, a disciplina de História possui autonomia, enquanto no Paraguai permanece atrelada aos Estudos Sociais, como exposto anteriormente. Devido a essa característica, percebe-se que a *apresentação* do livro “*Nuestra América*” apresenta de forma integrada conteúdos pertencentes a vários campos das ciências humanas.

Cumprе ressaltar, ainda, o forte caráter nacionalista presente no texto, visto que o título da publicação é “*Nuestra América*”, mas a ênfase na *apresentação* é dada a pátria paraguaia. Para Bakhtin (1997), os enunciados refletem as condições do contexto no qual o produtor do discurso se insere, assim pode-se dizer que o discurso da *apresentação* do livro paraguaio corresponde aos interesses da disciplina, uma vez, que um de seus objetivos é cultivar o patriotismo, como anteriormente descrito.

01	Amigo mío, amiga mía:
02	¿Te gustaría tener un compañero que te ayude a descubrir tu patria, su geografía, su rica
03	historia, su pasado, su presente, su maravillosa gente, lo que hace, cómo y en qué trabaja,
04	de qué vive, cómo se relaciona, cuál es su entorno, el clima, los animales, su vegetación, y
05	que te lleve de la mano para hacerla crecer y engrandecer?
06	¿Te gustaría abrir todavía un poco más los ojos y conocer el continente al que
07	pertenece; los países que la rodean, su realidad geográfica, económica y social, su fauna y
08	su flora, su cultura, sus habitantes, sus grandes riquezas y sus grandes luchas?
09	Y conociendo todo esto y leyendo su historia, ¿te gustaría analizar y reflexionar el
10	presente y buscar las acciones que nos ayuden a construir una patria nueva, abierta, com
11	inteligencia y creatividad, un futuro de más prosperidad y humanidad para todos?
12	Si dices que sí, aquí estoy, quiero ser tu compañero de ruta, quiero tomarte de la mano
13	para caminar juntos. Yo te entregaré la riqueza que pusieron en mi los que trabajaron en
14	mis páginas, compatriotas tuyos, profesionales capaces y creativos, tu pondrás los muchos
15	talentos que Dios te dio, también tu esfuerzo y trabajo, y juntos trabajaremos para realizar
16	nuestro sueño: un país para todos, una América unida y hermana.
17	Abre mis páginas y comencemos a caminar.
18	Tu libro de Estudios Sociales.
19	

(ESCOBAR, 2006, p.03)

Segundo Bakhtin (1997), ao compor seu discurso, o produtor formula representações imaginárias acerca do lugar por ele ocupado, da posição de seu interlocutor e da imagem do seu próprio discurso perante o outro. Assim, verifica-se que o material paraguaio emprega uma linguagem informal, marcada pelo uso da segunda pessoa do singular (tú) para se dirigir ao alunado, como forma articular uma



aproximação entre o aluno e o conteúdo textual, mais especificamente, o livro didático. Tal proximidade pretendida entre os interlocutores encontra-se evidenciada no tratamento utilizado já no vocativo inicial intimista “amigo/a” e ratificado na assinatura da apresentação, que é atribuída ao próprio livro de Estudos Sociais, e não ao autor do material.

Na tentativa de manter a ambiência discursiva cordial e amistosa, iniciada pelo vocativo afetivo, percebe-se que nos três primeiros parágrafos do texto, o autor lança mão de uma simulação de um diálogo (embora só o produtor do discurso se expresse, visto que os interlocutores não compartilham do mesmo espaço temporal) entre ele e os leitores, por meio de perguntas feitas pelo “livro didático” e direcionadas aos próprios alunos. Assim, os discentes são interpelados a aderirem às propostas feitas por um “amigo”.

Neste sentido, a publicação é representada discursivamente como um companheiro, que se propõe a caminhar junto com o educando para fazê-lo “crecer y engrandecer” (1.5). O livro enumera uma série de saberes que poderão ser adquiridos na caminhada conjunta: conhecimento histórico, social, geográfico e político do Paraguai (expressos no primeiro parágrafo), relação entre o país e as demais nações americanas, além de ratificar os itens já enumerados no parágrafo anterior (segundo parágrafo) e um convite a reflexão com vistas a melhoria da nação paraguaia.

Conforme Ducrot (1987), as palavras dizem mais do que aparentemente indicam estar dizendo.

Para descrever este estatuto particular do pressuposto, seria possível dizer que ele é apresentado como uma evidência, como um quadro incontestável no interior do qual a conversação deve necessariamente inscrever-se, ou seja, como um elemento do universo do discurso. Introduzindo uma idéia sob forma de pressuposto, procedo como se meu interlocutor e eu não pudéssemos deixar de aceitá-lo. (DUCROT, 1987, p. 20)

Na apresentação de “*Nuestra América*” é possível observar a pressuposição presente em algumas formas verbais. Já no primeiro parágrafo, por exemplo, pode-se ler “¿Te gustaría tener un compañero que te ayude a descubrir tu pátria [...]” (1.02). Considera-se que o verbo “descobrir”, presente em tal enunciado, pode ser tomado como um indicador de pressuposição, pois ao se propor a ajudar o discente a descobrir características de seu país, é possível pressupor que os alunos não tenham conhecimento sobre a história do país.

O parágrafo seguinte opera com o mesmo sentido pressuposto acima descrito, entretanto no que se refere a aspectos relativos ao continente ao qual pertence a nação paraguaia. Ao “conhecer” dados do continente, entre outros aspectos supostamente desconhecidos pelos alunos, seria possível “abrir todavia



un poco más los ojos”. O questionamento: “¿Te gustaría abrir todavía un poco más los ojos y conocer el continente al que pertenece” (l.06) também aporta marcas pressuposicionais. Ao enunciar “abrir ainda um pouco mais os olhos”, fica pressuposto que houve um despertar de conhecimento – incitado no parágrafo anterior pelos estudos relativos à nação paraguaia -, mas que é possível ampliar ainda mais o leque de saberes ao optar por “conhecer” também possíveis aspectos relativos ao continente americano.

Assinala-se, todavia, que as primeiras linhas do segundo parágrafo permitem inferir que serão abordados temas referentes ao continente americano, já que se lê “¿Te gustaría abrir todavía un poco más los ojos y conocer el continente al que pertenece [...]” (l.6 e l.7). Entretanto, na sequência percebe-se que a exposição toma um novo enfoque e passa a enumerar novamente possíveis conhecimentos sobre o país, a partir do livro didático, visto que o pronome “la”, presente em “los países que la rodean” (l.7), retoma “tu pátria”, enunciada na linha 2, do parágrafo anterior. Assim, o conhecimento sobre a “realidad geográfica, económica y social”, fauna, flora, clima, habitantes riquezas e lutas, na realidade, não diz respeito ao continente americano, mas sim, ao próprio país.

Percebe-se também a recorrência ao uso de adjetivos no que se refere ao Paraguai: “su rica historia” (l.03), “maravillosa gente” (l.03), “grandes riquezas” (l.08), “grandes luchas” (l.08), “profesionales capaces y creativos” (l. 14). Othero (2008) cita as considerações de Ducrot (1998) sobre a função modificadora exercida pelos adjetivos, que atuam aumentando ou diminuindo a força argumentativa dos enunciados. Neste sentido, é possível dizer que os adjetivos presentes na apresentação de “Nuestra América”, podem ser tidos como modificadores realizantes, uma vez que corroboram para o nacionalismo paraguaio.

Deste modo, os adjetivos empregados permitem pressupor a subjetividade do autor na constituição de seu discurso. Ao registrar sua valoração subjetiva, por meio da exaltação ao que se refere à pátria, o produtor discursivo marca os sentidos do enunciado e os interlocutores (alunos) são incitados a compactuar com o que está sendo posto e pré-construído pelo autor da obra didática.

Observa-se que alguns verbos contidos na apresentação revelam a imagem acerca do aluno paraguaio. “Descubrir”, “conocer”, “abrir los ojos” podem ser tomados como indícios de que o aluno é colocado naquilo que Orlandi (1988, p. 39) denomina como “grau zero”, no qual se exclui a relação do aluno com outras linguagens e também sua prática de leitura não escolar. Desta maneira, a experiência discursiva do aluno é desconsiderada no processo de leitura escolar e é atribuída ao livro didático uma função legitimadora.



No interior do seu processo de legitimação, o professor retoma, em seu trabalho pedagógico, uma leitura considerada ideal, e que tem como modelo a de um crítico. Muitas vezes a leitura ideal do professor é fornecida pelo livro didático. A autoridade imediata, nesse caso, é o autor do livro didático adotado que, por sua vez, pode-se ter modelo no crítico. (ORLANDI, 1988, p. 87)

Ao final da apresentação, é enunciado que caso o aluno “aceite” estudar, empregando o livro didático em questão, ambos – livro e aluno – “juntos trabajaremos para realizar nuestro sueño: un país para todos, una América unida y hermana.”. Ao adotar o adjetivo possessivo de primeira pessoa do plural e enunciar “nuestro sueño” (l.16) se pressupõe que tanto aluno quanto o “libro de Estudios Sociales” compartilhem do mesmo anseio. Essa informação não está explícita na tessitura textual, mas, por outro lado, deve ser aceita pelo aluno, visto que não se mostra passível a questionamentos.

Ducrot (1987) considera os subentendidos como informações indiretas que reforçam o implícito deixado pelo produtor, ou seja, tratam-se de informações são acrescentadas após a enunciação e cuja responsabilidade é atribuída ao interlocutor. “Se é afirmado, a propósito de uma pessoa, que ela gosta de romances policiais, o ouvinte inclina-se a concluir, para justificar a precisão trazida pela palavra ‘policiais’, que ela gosta pouco, ou menos, de outros romances” (DUCROT, 1987, p. 23).

Nesta perspectiva, no recorte anterior, extraído da apresentação de “*Nuestra América*”, pode-se subentender que o Paraguai não é um país para todos e que a América não apresenta um caráter de irmandade e de união, visto que, conforme enunciado no livro didático, este é um sonho a ser alcançado e que o conhecimento da história do país contribuirá para sua concretização. Outro subentendido com valor semelhante a este pode ser extraído do enunciado “buscar las acciones que nos ayuden a construir [...] un futuro de más prosperidad y humanidad para todos.” (l. 10 e 11). A expressão “para todos” é uma informação que revela a existência de oportunidades desiguais no país, pois segundo Ducrot (1972, p.16)

[...] O ato de tomar a palavra não é, com efeito, ao menos nas formas de civilização que conhecemos, nem um ato livre, nem um ato gratuito. Não é livre no sentido em que certas condições devam ser satisfeitas para que se tenha o direito de falar, e de falar desta ou daquela maneira. Não é gratuito no sentido de que toda fala deve apresentar-se como motivada, como respondendo a certas necessidades ou visando a certos fins.



Assim, como um dos objetivos da *apresentação* é convencer o interlocutor da eficácia do material didático, não seria necessário que, no recorte acima, se enunciasse “para todos”, caso atualmente a prosperidade do país já afetasse todas as esferas sociais.

Na concepção de Koch (1984), a interação social promovida pela língua é caracterizada pela argumentatividade. Assim, o locutor dispõe de mecanismos e artifícios lingüísticos para agir sobre seu interlocutor e obter dele reações verbais ou não verbais. Observa-se que a apresentação do livro é encerrada com uma frase no imperativo “Abre mis páginas y comencemos a caminar” (1.18). Ou seja, o aluno é incitado a conhecer uma série de aspectos referentes a sua pátria, presentes no livro didático, incitado a refletir e analisar as informações obtidas para a construção de um suposto sonho comum: um país para todos e um continente unido; e o primeiro passo a ser dado para que isso ocorra é o estudo de “*Nuestra América*.”

Como os gêneros são maleáveis e, neste caso, as *apresentações* objetivam enaltecer as qualidades dos livros a que pertencem, observa-se uma constituição discursiva distinta na apresentação de “História Hoje”. Nela não é o livro quem, aparentemente, dialoga com o aluno, e sim, o autor da publicação. O tratamento utilizado não é formal, mas também não tão informal quanto o utilizado no livro paraguaio, visto que já no vocativo optou-se por utilizar a expressão “Caros alunos”.

A aproximação com o educando dá-se na articulação do texto, mais especificamente na analogia que se faz – a partir da pressuposição da ocorrência de brigas entre irmãos, comuns na faixa etária do público a que se dirige o material didático -, entre as versões criadas pelos envolvidos nos desentendimentos e os textos que compõem a publicação.

Abaixo, segue a apresentação em questão.

01	Caros alunos
02	Quando irmãos brigam e precisam contar aos pais o que aconteceu, é comum que surjam
03	versões diferentes sobre o acontecimento. Um irmão normalmente acha que o outro foi o
04	responsável pela briga e conta a história apenas de seu ponto de vista.
05	Se uma briga entre irmãos pode dar origem a mais de uma versão para o mesmo
06	acontecimento, imaginem a quantidade de interpretações para as histórias da humanidade!
07	São tantas que se torna impossível conhecer ou contar todas elas.
08	Este livro contém uma seleção de histórias e de versões sobre elas. Muitas outras
09	ficaram de fora, algumas tão importantes quanto as que foram selecionadas. Não daria
10	tempo de estudar todas. Mas o importante não é conhecer uma grande quantidade de
11	história, e sim aprender que todas elas sempre podem ser contadas de muitas maneiras,
12	dependendo dos interesses do narrador.



13	Espero que com este livro vocês passem a questionar mais as histórias que ouvem ou lêem e se acostumem a relacioná-las aos interesses de quem as conta. O autor
14	
15	

(CARDOSO, 2008, p. 03)

Percebe-se que o material brasileiro enuncia na apresentação uma perspectiva discursiva para o estudo de história, visto que considera o conhecimento que o aluno possui e orienta para a busca dos sentidos ocultos em um texto. Segundo Orlandi (1988, p. 18), “todo falante e todo ouvinte ocupa um lugar na sociedade, e isso faz parte da significação.”. O material didático brasileiro alerta em sua apresentação que tal condição deve ser observada ao se ler um texto.

Ao enunciar que espera que os alunos se “acostumem a relacioná-las aos interesses de quem as conta.”, o livro didático brasileiro corresponde à concepção de incompletude textual assinalada por Orlandi (1988, p. 22), segundo a qual “qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possíveis.”. O aluno é concebido, então, não como um receptor de saberes, mas como um produtor de saberes, inserido em um contexto social e cultural.

Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se pode dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto. (ORLANDI, 1988, p.37)

Diferentemente de “*Nuestra América*”, “*História Hoje*” não expõe os conteúdos abordados nas páginas da publicação e, sim, sinaliza que o livro de história se constitui a partir de versões dadas aos fatos. “Este livro contém uma seleção de histórias e de versões sobre elas” (l. 08). Ao afirmar que a publicação traz uma “seleção de histórias” o produtor discursivo permite pressupor que o autor, segundo critérios não mencionados, procedeu a um recorte dos fatos históricos (“histórias”). O autor indica, ainda, que os recortes da história, presentes no livro, não devem ser tomados como reprodução da realidade. O próprio vocábulo “versões”, selecionado pelo autor, traz em sua própria tônica semântica o entendimento de que existem outras formas possíveis para determinado evento, neste caso, especialmente, para os acontecimentos históricos. Assim, os alunos são advertidos de que os acontecimentos contidos em suas páginas não devem ser tomados como verdades legitimadas, mas como fragmentos de um contexto maior.



Na perspectiva de Ducrot (1987), a negação, como indicadora de pressuposição, pode ser tida como grande evidência da polifonia. O uso da palavra “não” possibilita, a partir de uma manobra discursiva do que é enunciado, que se conheça um outro enunciado que não se apresenta explícito. Assim, a negação presente em “Não daria tempo de estudar todas”, pode ser tida como uma resposta a outras vozes sociais que poderiam indagar sobre o porquê de não se estudar as várias versões de um acontecimento.

A mesma manobra é utilizada na sequência, ao ser enunciado que “o importante não é conhecer uma grande quantidade de histórias”. O desdobramento do enunciado permite o conhecimento de outro enunciado, segundo o qual é importante conhecer várias histórias.

No último parágrafo observa-se, novamente, a presença de verbos que podem ser tomados como indicadores de pressuposição. O verbo “passar” (l. 13) reiterado pelo advérbio “mais”, permite pressupor que os discentes já questionem as histórias que conhecem. Tal posicionamento crítico, nas expectativas do autor da publicação, todavia, se tornariam ainda mais contundentes a partir do estudo do livro em questão. Além disso, o verbo “acostumar”, empregado na sequência, deixa margem para a pressuposição de que, embora os educandos questionem as histórias, ainda não têm o hábito de fazer a relação entre elas e quem as conta. Assim, coloca-se a visão do autor acerca do alunado e sua expectativa de que o livro instigue os alunos a interpretarem as versões dos fatos tendo em conta quem as produz.

Nota-se também a presença de modalização na constituição textual da apresentação de “*História Hoje*”. De acordo com Neves (2006), os modalizadores, a princípio, são acionados para expor o ponto de vista do enunciador, ou seja, na modalização é possível distinguir a avaliação feita pelo enunciador em relação ao conteúdo expresso no enunciado. Assim, os vocábulos “é comum” (l.02), “normalmente” (l.03) e verbo “poder” (l.03 e l.11), podem ser considerados como modalizadores epistêmicos, visto que reportam a uma possibilidade para um estado de coisas e não a uma condição de verdade.

A apresentação é encerrada com a exposição das pretensões do autor: que o livro “*História Hoje*” possa despertar a criticidade dos educandos. Considera-se conveniente assinalar que, além da apresentação, o livro apresenta um “Manual dos Alunos”, que explica em mais detalhes sobre a organização do livro, os objetivos das seções encontradas em cada capítulo, elucida alguns conceitos que serão encontrados ao longo da publicação e ratifica o enunciado na apresentação sobre as versões dadas aos acontecimentos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises evidenciam que ambas as publicações constroem um discurso de modo a motivar os alunos para o estudo da disciplina de História. Entretanto, o tratamento dado ao aluno e a própria influência do material sobre a formação dos educandos ocorre de maneira distinta no Paraguai e no Brasil.

Em “*Nuestra América*”, embora o título da publicação aponte para estudos centrados no continente americano, a construção textual da apresentação indica estudos centrados na imagem paraguaia, ou seja, nela o país é tomado como centro das discussões e, a partir dele, é que são feitas referências a América. Dessa maneira, é possível afirmar que o material apresenta um forte caráter conservador e nacionalista.

Além desses aspectos, percebe-se que se atribui ao livro didático um status de autoridade no que se refere ao relato dos acontecimentos históricos. O texto é articulado de modo que causa a impressão de que a publicação retrata os acontecimentos sociais de modo inquestionável, como se o que estivesse exposto ali correspondesse fielmente a realidade.

De posse das informações contidas no livro didático, a apresentação de “*Nuestra América*” dá a entender que os alunos terão condições de alterar o panorama social do país. Confere-se, assim, ao livro didático um papel autoritário e aos alunos cabe uma atitude passiva no que se refere a relação entre discentes e informações veiculadas no material, visto que a articulação textual da apresentação é feita de modo que não se levantem dúvidas acerca da veracidade/confiabilidade dos conteúdos abordados pelo livro.

Em um viés interacionista é construída a *apresentação* da publicação brasileira “*História Hoje*”. Nela é enfatizada a seleção dos textos que compõem o livro didático, ressaltando que as informações nele contidas são versões dos acontecimentos e assinalando, também, que os fatos podem contar muitas versões diferentes. Assim, não é atribuído ao material um status de detentor do conhecimento, mas de intermediário entre educando e uma versão dos acontecimentos.

Contrariamente ao observado em “*Nuestra América*”, no material produzido no Brasil em nenhum momento é feita qualquer menção a República Brasileira, tampouco convites para alterar a situação social da nação. Se na publicação paraguaia, os conteúdos trazidos pelo livro didático seriam condição para que o aluno refletisse e analisasse o momento presente, no material brasileiro, declara-se um interesse de que, a



partir da abordagem feita em “*História Hoje*”, o educando adquira o hábito de refletir nas intenções veiculadas pelo produtor das versões, a partir de seu discurso.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/INEP, 1998.
- CARDOSO, Oldimar Pontes. **História hoje**. 5ª série. São Paulo: Ática, 2008.
- DUCROT, Oswald. **Princípios de Semântica Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1972.
- \_\_\_\_\_. **O dizer e o dito**. [Trad. Eduardo Guimarães]. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- ESCOBAR, Maria Teresa Ferreira. **Nuestra América**. Asunción: Fundación en Alianza, 2006.
- KOCH, Ingedore V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- OTHERO, Gabriel de Ávila. **Orações relativas como modificadores realizantes e deslizantes**. IN: **Revista Intertexto**. V.1, Uberaba, 2008. Disponível em: <http://revistaintertexto.lettras.uftm.edu.br> – Acesso em 01/08/2009.
- ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.