

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CONVÊNIO COM A UNICENTRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE MESTRADO EM LÍNGÜÍSTICA APLICADA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

IDENTIDADE E LIVRO DIDÁTICO:

Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa

DENISE GABRIEL WITZEL

Maringá, PR

2002

DENISE GABRIEL WITZEL

IDENTIDADE E LIVRO DIDÁTICO:

Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa

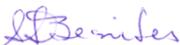
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada (Mestrado), Área de Concentração: Ensino-Aprendizagem de Língua Materna, da Universidade Estadual de Maringá (PR), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sonia Aparecida Lopes Benites

Maringá, PR

2002

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Sonia Aparecida Lopes Benites
Presidente da Banca – Orientadora



Profª Drª Silvia Inês C. C. de Vasconcelos
Membro do Corpo Docente (UEM-PLA)



Profª Drª Maria Inês Pagliarini Cox
Membro Convidado (UFMT/Cuiabá-MT)

Começo a conhecer-me. Não existo.

Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram,

Ou metade desse intervalo, porque também há vida...

Sou isso, enfim ...

Apague a luz, feche a porta e deixe de barulhos de chinelos no corredor.

Fique eu no quarto só com o grande sossego de mim mesmo.

É um universo barato.

ÁLVARO DE CAMPOS

Ao Julien e a nossas filhas Fernanda e Carolina, pelo que significam na construção da minha identidade pessoal e profissional, e pelo inestimável apoio que me oferecem.

À Maria, minha mãe, estimuladora incansável.

MEUS AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a Sonia Aparecida Lopes Benites

pela orientação segura, eficiente e pela amizade, sem as quais este trabalho não teria sido realizado.

À Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

pela oportunidade do Mestrado em Linguística Aplicada em convênio com a Universidade Estadual de Maringá.

À Professora Dr^a Marlene Maria Ogliari

pela colaboração valiosa.

Aos amigos do Departamento de Letras da Unicentro – Câmpus de Guarapuava,

e

aos amigos do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada – turma especial UNICENTRO

pelo incentivo constante e pela torcida.

À Professora Dr^a Maria Inês Pagliarini Cox e à Professora Dr^a Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos

pela leitura atenta e sugestões.

À Professora Dalila Oliva de Lima Oliveira

pela revisão da versão final da dissertação.

Aos professores de língua portuguesa da região de Guarapuava - PR

pela participação neste trabalho, permeada por muitos afetos e por muita cumplicidade.

SUMÁRIO

<i>Página</i>		
RESUMO		3
RÉSUMÉ		4
INTRODUÇÃO		6
PRIMEIRA PARTE		10
1. LIVRO DIDÁTICO: a emergência do problema		11
1.1. Breve histórico do livro didático		11
1.2. Programa Nacional do Livro Didático		16
1.3. Livro didático de língua portuguesa: características e implicações.....		22
1.3.1 O velho e o novo livro didático de língua portuguesa		23
2. UM PERCURSO PARA A HETEROGENEIDADE: balizas teóricas		31
2.1. Análise do Discurso: algumas considerações.....		32
2.2. Quadro teórico de referência		34
2.2.1. Relação entre discurso e texto		34
2.2.2. As condições de produção do discurso.....		37
2.2.3. Formações discursivas		39
2.2.4. Subjetividade, alteridade e identidade.....		42
2.2.5. Heterogeneidade constitutiva		48
SEGUNDA PARTE		58
1. PASSO A PASSO: caminhos percorridos pela pesquisa		59
1.1. A constituição do <i>corpus</i>		60

2. RELAÇÃO ENTRE A IDENTIDADE DO PROFESSOR E O LIVRO DIDÁTICO	65
2.1. Pesquisando o imaginário do professor	69
2.1.1. Auto-imagem	76
2.1.1.1. Como é que cada um se tornou professor de português?	76
2.1.1.2. O que mais aborrece e o que mais agrada ao professor na profissão?	83
2.1.2. Imagem do professor sobre o ensino de língua portuguesa	94
2.1.3. Imagem do professor sobre o livro didático	102
2.2. Imagem do livro didático sobre o professor.....	112
2.2.1. As cartas de apresentação	114
2.2.1.1. Livro 1 – <i>Entre Palavras</i>	117
2.2.1.2. Livro 2 – <i>A Palavra é sua Língua Portuguesa</i>	124
2.2.1.3. Livro 3 – <i>Tecendo Textos</i>	133
2.2.2. Orientações didático-pedagógicas e respostas dadas aos exercícios	141
2.3. Professor e livro didático na sala de aula	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164
ANEXO	171

RESUMO

Nesta pesquisa qualitativo-interpretativista investigamos a construção da identidade do professor de língua portuguesa a partir de um olhar através do livro didático. Adotando uma perspectiva teórica que se insere na Análise do Discurso de linha francesa, analisamos o discurso dos manuais didáticos a fim de verificar, na rede interdiscursiva que envolve a ação docente, as imagens de professor que esses livros constroem. Dividimos, pois, nossa dissertação em duas partes. A primeira levanta as condições de produção do livro didático no cenário educacional brasileiro, contextualizando, assim, a *emergência do problema*. Apresenta, também, os pressupostos teóricos que darão suporte para as análises que constituem a segunda parte do trabalho. Nossa premissa básica se sustenta na idéia de que a identidade do sujeito se constrói através da alteridade e de que o discurso do sujeito é inevitavelmente atravessado pelo discurso do outro. Por isso, buscamos, em um primeiro momento, atentar para as múltiplas vozes que coexistem no discurso do professor de português, com vistas a compreender a auto-imagem desse docente, considerando, prioritariamente, a concepção que ele tem de si mesmo, de seu trabalho e do livro didático. Na seqüência, apresentamos e discutimos as concepções de professor que vazam no discurso dos autores dos livros didáticos e, finalmente, examinamos uma aula de língua portuguesa com o objetivo de verificar como se dá, na prática, o encontro do professor com o livro no espaço da sala de aula, onde ambos adquirem razões de existência. Os resultados de nossa investigação sugerem que nos discursos dos professores de língua portuguesa vêm à tona vozes que nos permitem evidenciar múltiplas imagens, apontando para a constituição heterogênea e, ao mesmo tempo, paradoxal do sujeito-professor. Os discursos inscritos nos livros didáticos deixam entrever a imagem de um sujeito-professor pretensamente homogêneo, mal formado, despreparado, executor acrítico de aulas preparadas pelos autores desses manuais. O confronto entre o discurso do professor e a sua atuação pedagógica mostra que a voz do autor do livro didático encobre a voz do professor. Daí concluímos que, inconscientemente ou não, o professor oculta-se atrás da legitimidade e da autoridade dos manuais ou, em outras palavras, a valorização do livro como instrumento essencial, como tecnologia educacional básica, desloca o professor para o “lugar do morto” (NÓVOA, 1995).

Palavras-chave: *identidade do professor; livro didático; ensino de língua materna*

RÉSUMÉ

Notre recherche qualitative “interpretativista”, examine la construction identitaire du professeur de langue portugaise, à travers une étude du manuel didactique. En nous appuyant sur une perspective théorique qui s’inscrit dans l’Analyse du Discours, notre propos ici est d’analyser le discours de tels manuels, afin de vérifier dans la trame interdiscursive qui entoure l’action du professeur, les images de celui-ci qui y sont construites. Nous avons divisé cette dissertation en deux parties. La première relève les conditions de production du manuel didactique dans le cadre de l’éducation brésilienne, en mettant, ainsi, en contexte *l’émergence du problème*. Elle présente, aussi, des présupposés théoriques qui supporteront les analyses dans la seconde partie. Étant donné que l’identité du sujet est bâtie à travers l’altérité et que le discours du sujet est inévitablement marqué par le discours de l’autre, nous cherchons saisir, dans un premier temps, les plusieurs voix qui coexistent dans le discours du professeur de portugais, dans le but de comprendre l’auto-image de cet enseignant en considérant, surtout, la conception qu’il a de soi-même, de son travail et du manuel didactique. Par la suite, nous présentons et discutons les conceptions de professeur qui échappent du discours des auteurs des guides pédagogiques et, finalement, nous analysons une classe de langue portugaise afin de vérifier comment se passe en réalité, la rencontre du professeur et du livre, dans l’espace de la salle de classe, où les deux acquièrent leurs raisons d’exister. Les résultats de notre étude suggèrent que, des discours des professeurs de langue portugaise, émergent des voix, permettant de saisir de multiples images qui pointent vers la constitution hétérogène et, au même temps, paradoxale du sujet-enseignant. Les discours inscrits dans les manuels didactiques nous laissent apercevoir l’image d’un sujet-professeur soi-disant homogène, mal préparé, exécuteur naïf des classes préparées par les guides pédagogiques. Si on compare le discours du professeur à sa performance pédagogique, on remarque que la voix de l’auteur du guide surmonte celle du professeur. Delà on peut conclure que, inconsciemment ou pas, le professeur se cache derrière la légitimité et l’autorité des manuels didactiques, c’est à dire, la valorisation du guide en tant qu’instrument essentiel et technologie d’éducation de base, déplace le professeur qui demeure “no lugar do morto” (NÓVOA, 1995).

Mots clés: *identité du professeur, guide pédagogique, enseignement de langue maternelle*

Siglas utilizadas no decorrer da dissertação

AD – Análise do Discurso

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático.

COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INL – Instituto Nacional do Livro

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

PCNLP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PLIDEF – Programa do Livro Didático Ensino Fundamental

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

SD – Seqüência Discursiva

INTRODUÇÃO

No prefácio de seu livro, Nóvoa (1995)⁹ parte de uma imagem do *bridge*¹⁰ para explicar alguns dilemas atuais da profissão docente. Nesse jogo, um dos parceiros ocupa o “lugar do morto”, sendo obrigado a expor suas cartas em cima da mesa: nenhuma jogada pode ser feita sem atender às suas cartas, mas este não pode interferir no desenrolar do jogo. Seguindo esse mesmo raciocínio, é possível pensarmos alguns movimentos identitários dos professores, a partir dos discursos que trazem subjacentes uma certa desvalorização da imagem do docente. As idéias de Nóvoa, além de resumirem com bastante propriedade as questões de subjetividade e de identidade docente que desencadeiam a presente pesquisa, ajudam-nos a entender as concepções de professor que perpassam os diferentes discursos. Nas palavras do autor, verificamos que:

É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou por outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o “lugar do morto”. Tal como *bridge*, nenhuma jogada pode ser delineada sem ter em atenção as cartas que estão em cima da mesa. Mas o jogador que as possui não pode ter uma estratégia própria: ele é o referente passivo de todos os outros (NÓVOA, 1995, p.10).

Uma análise mais atenta e crítica do livro didático permite esclarecer algumas de suas formas constitutivas que, no nosso entender, reservam para o professor o “lugar do morto”. E porque isso, certamente, interfere e contribui no delineamento da sua identidade, é que aceitamos o desafio com relação ao tema, inserindo-nos nos debates que pretendem contribuir para alternativas que, de um lado, possibilitem o resgate da imagem do docente de língua materna e, de outro, como consequência, garantam uma melhor qualidade ao ensino da língua portuguesa.

Vale dizer que muitos estudos já apontaram a urgente necessidade de devolver ao professor a dignidade que há muito lhe foi *roubada*. Silva (1995), por exemplo, apresenta

⁹ Embora Nóvoa esteja se referindo aos professores de Portugal, acreditamos que suas idéias possam se estender à situação da educação no Brasil.

¹⁰ Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (HOLANDA FERREIRA, 1986), *Bridge* é um jogo de cartas em que se distribui um baralho completo de 52 cartas, entre quatro jogadores, que, dois a dois, como parceiros, depois de haver sido determinado se a jogada é com trunfo ou sem ele, tentarão fazer o número de vazas a que se propuseram.

os resultados de uma pesquisa que demonstram as difíceis condições de vida do professor de 1º grau e a deterioração de sua identidade. Também Nóvoa (1995) sublinha que o professor, já há algum tempo, foi esvaziado de uma afirmação própria da dimensão pessoal da sua profissão.

Voltados mais especificamente para a questão da identidade do professor de língua portuguesa, os estudos de Coracini (2000), Lara (2000), Maciel (2001) e Benites (2001) analisam o discurso desse professor e concluem que ele apresenta-se multifacetado, heterogêneo, atravessado por uma pluralidade de vozes que indicam que sua subjetividade e sua identidade se constroem em meio a um jogo conflituoso e paradoxal de imagens. Daí nosso interesse em analisar e compreender os discursos que emergem do livro didático de língua portuguesa, pois esses discursos figuram, inevitavelmente, nesse jogo imagético.

São muitos os pontos de vista pelos quais a questão do livro didático pode ser analisada. Aspectos metodológicos, lingüísticos e ideológicos têm atraído a atenção de incontáveis trabalhos desenvolvidos nas últimas décadas. Nossa atenção e nosso olhar, entretanto, centram-se especificamente no usuário do livro didático, isto é, no sujeito-professor de língua portuguesa e no uso *inocente* que ele faz do manual. Estamos partindo do pressuposto de que o livro didático deixou de ser um meio para se transformar em um fim em si mesmo, nos ambientes formais de ensino-aprendizagem, e que dessa mudança, talvez, o professor não tenha consciência. Convém adiantar que essa transformação do livro didático em um objeto indispensável para a efetivação do ensino-aprendizagem, não se construiu isoladamente de determinadas posturas político-educacionais, pois ao longo da história da educação no Brasil, o livro didático foi, aos poucos, ganhando espaço e força nos contextos escolares, na mesma proporção em que o professor foi perdendo sua dignidade, seu valor e seu salário.

Este trabalho buscou suas fontes em outros trabalhos que discutem prioritariamente a relação professor-livro didático, dentre os quais destacamos o projeto coordenado pela professora Maria José Coracini, intitulado *Da torre de marfim à torre de Babel: uma análise discursiva do ensino-aprendizagem da linguagem escrita (Língua Materna – LM e Língua Estrangeira –LE)* - , cujos resultados parciais encontram-se em duas obras por ela organizadas (CORACINI, 1995 e 1999) e em vários artigos de periódicos. Nosso estudo se articula, em parte, com esses outros, já que ele também coloca

em discussão a relação do professor de língua com o livro didático. Entretanto, reiteramos que nosso foco de interesse recai no livro didático de língua portuguesa, e mais especificamente no manual do professor, pois até onde é de nosso conhecimento, os discursos inscritos nesses manuais e as imagens de professor que eles permitem entrever ainda não foram suficientemente discutidos e analisados.

Claro está, portanto, que a pesquisa que propomos pretende, sobretudo, compreender as significações dos enunciados dos livros didáticos (manual de professor) enquanto vozes que guiam a ação docente e que interferem, conseqüentemente, no processo de identificação do professor. Pretende, também, compreender alguns contornos da identidade do professor de língua portuguesa confrontando o discurso desse professor com a sua ação pedagógica. Isso porque julgamos que não há como falar de identidade do professor sem observarmos o que de fato está acontecendo dentro da sala de aula.

Com efeito, entendemos que ao problematizar a questão da identidade do docente de língua portuguesa, a partir de um olhar através do livro didático que é, sem dúvida, um tema de permanente atualidade e interesse, buscaremos sentidos mais positivos para a nossa ação pedagógica e profissional.

Fugindo de propostas ingênuas e irreais e aceitando o fato de que o livro didático é um elemento constitutivo do processo educacional brasileiro, perseguiremos, ao longo da pesquisa, possíveis respostas à seguinte pergunta: como os professores de língua portuguesa têm sido representados pelos discursos que emergem dos livros didáticos? Com outras palavras: em que medida essa representação seus movimentos identitários?

Nosso trabalho está organizado em duas partes, precedidas desta introdução. Construimos o primeiro capítulo da primeira parte situando histórica e politicamente o livro didático de língua portuguesa. No segundo capítulo, apresentamos as balizas teóricas que sustentarão as análises. Sobre essas, adiantamos que, em função dos objetivos propostos, ou seja, compreender e interpretar os processos de identificação do sujeito-professor, através do livro didático, situaremos nossa pesquisa no interior da Análise do Discurso de linha francesa e, de forma mais específica, nas contribuições dessa área no que se refere à heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso.

Entendemos que uma reflexão desta natureza não pode prescindir da análise de um contexto mais amplo da atuação docente, e, por isso, nosso trabalho terá que contar,

também, com as contribuições de mais uma grande área de discussão teórica: a sociologia da educação, pois compreender a identidade do professor implica, necessariamente, entender os fatores sociais que interferem na produção dessa imagem.

A segunda parte do nosso trabalho descreve, em um primeiro capítulo, os sujeitos que participaram desta pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de registros e os procedimentos de análises. Na seqüência, construímos um único capítulo intitulado “relação entre a identidade do professor e o livro didático”, no qual desenvolvemos três tópicos que, no nosso entender, abarcam os objetivos da nossa dissertação.

PRIMEIRA PARTE

1. LIVRO DIDÁTICO: a emergência do problema

Não há como falarmos da relação entre identidade e livro didático sem antes apresentarmos alguns contornos e implicações que envolvem a adoção do livro didático nas escolas públicas brasileiras. Por isso, neste primeiro capítulo da primeira parte do nosso trabalho faremos, inicialmente, uma retrospectiva histórica para contextualizar o livro didático. Começaremos falando, ainda que sumariamente, do seu surgimento no cenário educacional brasileiro, concentrando-nos nos aspectos legais e políticos que envolvem sua adoção. Abordaremos também, de forma mais específica, a atual política de regulamentação e adoção do livro didático no Brasil.

Em um outro momento, trataremos das características do livro didático de língua portuguesa com o intuito de melhor elucidar algumas questões durante as análises, as quais constituirão a segunda parte do nosso trabalho.

1.1. Breve histórico do livro didático

Discorrer sobre a história do livro didático implica, necessariamente, discorrer sobre a política do livro didático do Brasil. Sem a pretensão de abordar o tema de forma mais complexa, faremos uma retrospectiva sucinta a partir do momento em que se cria, no Estado brasileiro, uma proposta de regulamentação para a produção e a distribuição de livros didáticos nas escolas. Tal proposta surge na década de 30, época em que se buscou desenvolver no Brasil “uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” (FREITAG et al., 1993, p. 12).

Foi nessa época, pois, que se consagrou o termo ‘livro didático’ entendido até os dias de hoje como sendo, basicamente, o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares. A definição desse termo se deu pela primeira vez no Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938 – Art 2, da seguinte maneira:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares (...)

livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1980, p.12 apud OLIVEIRA et al. 1984, p.22)

Com o intento de regulamentar uma política nacional do livro didático, esse mesmo decreto criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) marcando, assim, a primeira iniciativa governamental nessa área de política educacional. Cabia a tal comissão, dentre outras responsabilidades, examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, concedendo ou não autorização para o seu uso nas escolas.

É importante lembrar que a CNLD foi criada no período do Estado Novo, isto é, em um momento político autoritário, bastante marcante e polêmico, que buscava garantir, sobretudo, a Unidade/Identidade Nacional. Era tarefa daquela comissão controlar a adoção dos livros, assegurando que eles atendessem aos propósitos de formação de um certo espírito de nacionalidade, o que fez com que os critérios para as avaliações dos livros valorizassem muito mais aspectos político-ideológicos do que pedagógicos. Oliveira et al. (op.cit.) explica que, dos impedimentos estabelecidos pela CNLD para a utilização do livro didático, onze estavam relacionados à questão político-ideológica e apenas cinco diziam respeito à didática propriamente dita, ou seja, aspectos morais, cívicos e políticos se sobrepunham aos aspectos didático-metodológicos.

A legitimidade dessa comissão foi bastante questionada e a sua implementação esbarrou em uma série de questões que inviabilizaram o cumprimento de suas propostas. Na verdade, o projeto não conseguiu êxito em função da inoperância e da ineficiência de todo um processo que vislumbrou sucessivos impasses e frustrações decorrentes da “centralização do poder, do risco da censura, das acusações de especulação comercial e de manipulação política, relacionada com o livro didático” (FREITAG et al., 1993, p. 14). Contudo, em 1945 o Decreto-lei 8.460 consolidou a legislação 1.006/38 e dispôs sobre a organização e o funcionamento da CNLD. Isso significa que, apesar dos sérios problemas detectados na sua operacionalização, a comissão foi ampliada e se manteve com plenos poderes.

Nos anos subseqüentes, surgiram inúmeras vozes críticas que atacavam o precário desempenho da CNLD, atribuindo esse fracasso a uma política altamente centralizadora.

Durante um longo tempo, o “problema do livro didático” permaneceu reclamando soluções, sempre esbarrando na ineficácia da política governamental. Somado a isso, vale ainda salientar, havia um outro agravante: o livro didático se transformou em um produto de mercado muito lucrativo, o que fez surgir, no já complicado cenário educacional, uma crescente especulação comercial.

A esse respeito, não poderíamos deixar de mencionar o “escândalo da COLTED”. Durante os anos sessenta, já sob o regime militar, se estabeleceu, pelo acordo MEC/USAID¹¹ (entre o governo brasileiro e o americano), a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) mudando, em muitos sentidos, a orientação da política do livro didático no Brasil. Freitag et al. (1993) esclarecem que esse convênio, firmado em 06/01/67, tinha como objetivo tornar disponíveis cerca de 51 milhões de livros para estudantes brasileiros no período de três anos, sendo essa distribuição gratuita. Além disso, segundo os mesmos autores, a COLTED propunha um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas. Para a consolidação desse programa, a comissão contava com uma farta disponibilidade financeira.

Entretanto, críticos da educação brasileira denunciaram que, por trás da *ajuda* da USAID, havia um controle americano das escolas brasileiras e, obviamente, dos livros didáticos que sofriam, por assim dizer, um controle rígido de conteúdo (FREITAG et al., op.cit.). Em síntese, podemos dizer que o trabalho desenvolvido pela COLTED apresentou resultados desastrosos, culminando em uma Comissão de Inquérito encarregada de apurar irregularidades advindas de falcaturas que envolviam o mercado livreiro, especialmente o de livro didático. A COLTED foi extinta em 1971.

Com a extinção da COLTED, a responsabilidade de desenvolver o Programa Nacional do Livro Didático ficou delegada ao Instituto Nacional do Livro (INL), criado pelo Decreto-lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937. A esse programa cabia “definir

¹¹ MEC/USAID é o nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os acordos MEC/USAID tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano no sistema educacional brasileiro. A discordância com os acordos MEC/USAID se tornaria na época a principal reivindicação do movimento estudantil, cujas organizações foram em seguida colocadas na clandestinidade. Alguns setores acreditavam que o convênio com os Estados Unidos levaria à privatização do ensino no Brasil. (DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2002).

diretrizes para formulação de programa editorial e planos de ação do MEC e autorizar a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores e editores, gráficos, distribuidores e livreiros” (OLIVEIRA et al., 1984, p.57).

Em 1976, a política do livro didático sofre nova redefinição. O Decreto-lei nº 77.107 transferiu para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a responsabilidade do Programa do Livro Didático. Sobre as competências da FENAME a partir de então, Freitag et al. (1993, p.15) explicam que ela deveria “definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial; cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns”. Ainda segundo Freitag et al. (op.cit.), é a partir dessa época que surge explicitamente a vinculação da política governamental do livro didático com a criança *carente*.

Sempre com o intuito de tentar solucionar os entraves da política do Livro Didático, no início da década de oitenta o governo, por meio de uma política centralizadora e assistencialista, decidiu passar para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) a incumbência de gerenciar, dentre outros, o PLIDEF (Programa do Livro Didático – ensino fundamental). Tal medida resultou nos seguintes problemas apontados por Freitag et al. (op.cit.): dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, *lobbies* das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, autoritarismo implícito na tomada de decisões pelos responsáveis no governo.

É necessário, a essa altura do texto, chamar a atenção para um aspecto muito importante quanto aos propósitos desta pesquisa. A história do livro didático no Brasil, até a década de oitenta resume-se, como vimos, em uma série de decretos-lei e iniciativas governamentais que criaram, de tempos em tempos, novas comissões, novos acordos com vistas a regulamentar uma política satisfatória tanto para a produção quanto para a distribuição de livros. Entretanto, as decisões, na maioria das vezes, partiam de um único órgão (CNLD, COLTED, INL, FENAME, FAE) composto por técnicos e assessores do governo, pouco familiarizados com a problemática da educação e, raras vezes, qualificados para gerenciar a complicada questão do livro didático (FREITAG et al., 1993), o que nos permite dizer que as decisões em torno do livro didático foram, via de regra, ineficazes por

conta da in experiência e, sobretudo, da incompetência daqueles que respondiam pelo ensino no Brasil, além, é claro, de toda essa questão estar inserida em uma política altamente centralizadora. Ora, nesse contexto, o professor, um dos principais usuários do livro, não participava seja dos processos decisórios do sistema educacional, em geral, seja das discussões sobre o livro didático, em particular.

Dessa forma, muitos dos problemas percebidos ao longo da história do livro didático no Brasil advêm de uma política educacional autoritária, burocrática e centralizadora que, por força da própria ideologia que a sustenta, exclui o professor de todas e quaisquer decisões sobre a problemática do ensino e, conseqüentemente, do livro didático. A esse respeito Oliveira (1984, p. 65) argumenta que “os custos de um processo centralizador em matéria de educação fazem-se sentir na defasagem entre a decisão e sua execução, já que a responsabilidade de seleção do material a ser usado fica a cargo de outros que não os que diretamente o farão: os professores”, ecoando junto com Nóvoa (1995) quando este sugere que os professores ocupam, não raro, o “lugar do morto”. Se eles não são ouvidos, se não participam, todo o trabalho desenvolvido pelos órgãos educacionais está fadado ao fracasso, até porque se os professores estão excluídos dessa “engrenagem”, nas palavras de Oliveira (op.cit.), eles não se sentem absolutamente responsáveis pelo seu funcionamento.

Contudo, cabe aqui uma outra observação: lidar com essa herança deixada por uma política centralizadora é uma tarefa bem mais complexa do que apenas inserir os professores no bojo das discussões sobre o assunto. Fugiria, porém, aos limites deste trabalho pretender discutir os determinantes negativos que tornam bastante sofrível o ensino no Brasil, mas é importante, de qualquer forma, lembrar que a garantia de uma escola de melhor qualidade passa necessariamente por uma política que, ao mesmo tempo em que descentraliza as decisões acerca do livro didático, garante uma efetiva e eficaz participação dos professores. É bom frisar que não se trata de simplesmente deixar sob a responsabilidade do professor (despreparado, desmotivado, absurdamente mal remunerado, sobrecarregado de aulas, ...) a tarefa da escolha dos livros que pretende usar em suas salas de aula; trata-se, antes, de assegurar qualidade em sua formação para que ele possa estabelecer critérios qualitativos para essa escolha, por meio de conhecimento, preparo e consciência profissional. Nos capítulos que compõem a segunda parte deste trabalho, será

aprofundada essa questão; procuraremos, em todos os casos, refletir sobre a identidade do professor de língua portuguesa.

Voltando aos problemas levantados anteriormente sobre a política do livro didático, é importante ainda destacar que a indústria livreira no Brasil proliferou, durante esse período, de maneira excepcional. Por conta de toda a inoperância do sistema educacional, o aumento impressionante de livros descartáveis produzidos no Brasil não se fez acompanhar, infelizmente, pela qualidade, já que muitos livros de má (ou péssima) qualidade foram enviados para as escolas, tornando evidente o descaso e a falta de rigor com que foram elaborados e avaliados. Esse problema se torna especialmente grave quando atentamos para o fato de que, para muitos alunos, o livro didático é o único livro com o qual eles têm contato.

Diante disso, em que pesem as inegáveis boas intenções de algumas propostas até então, chegou um momento em que se fez urgente uma tomada de posição do governo com vistas a garantir uma política de regulamentação do livro didático que fosse mais competente e eficaz. Em princípio, é esse o objetivo do atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sendo este programa o que está em vigor hoje, ele é o responsável pelos princípios e critérios segundo os quais foram escolhidos os livros que serão analisados mais adiante, merecendo, portanto, que se faça sobre eles uma reflexão destacada.

1. 2. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

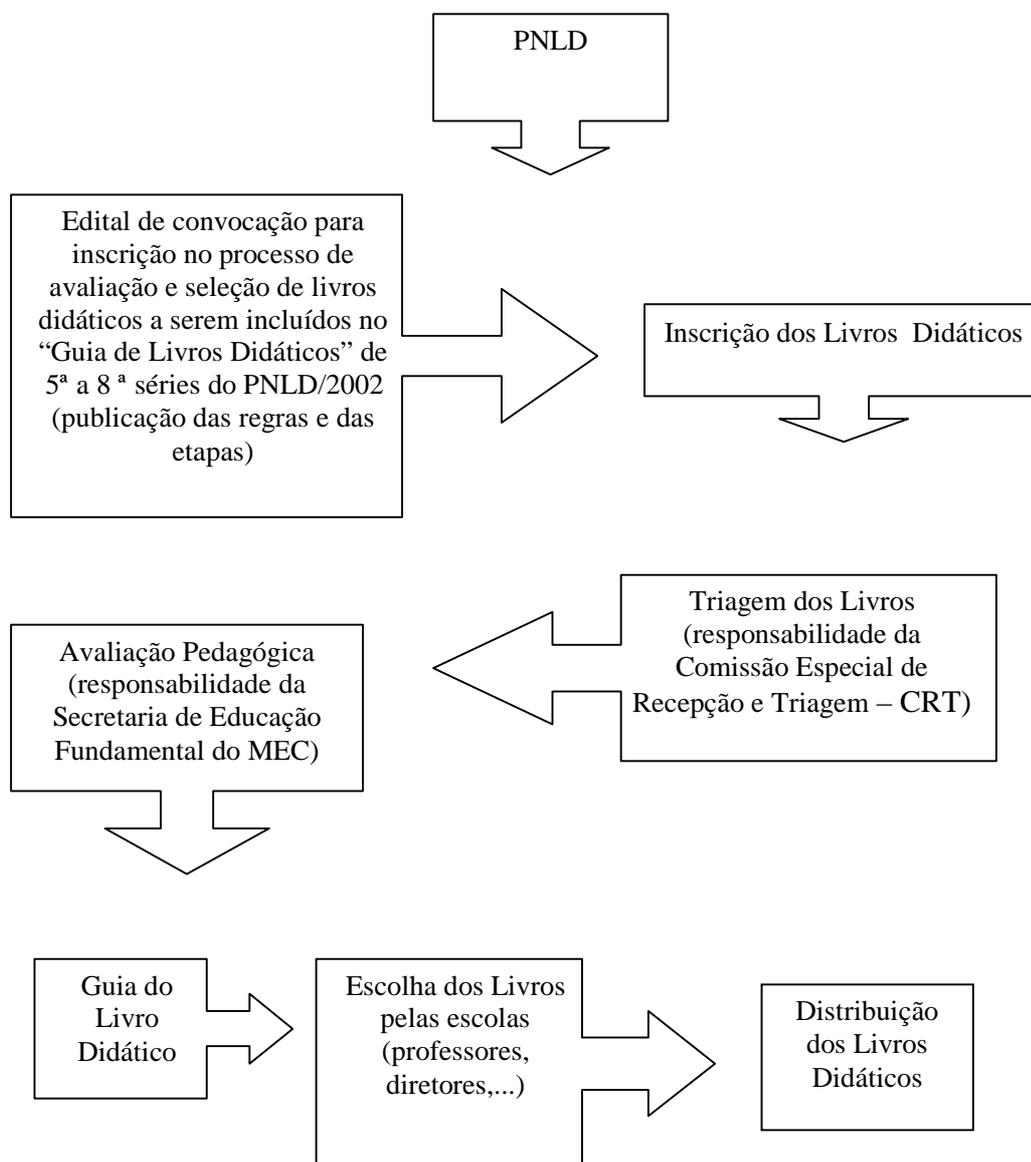
O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) criou em 1997 o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que teria por objetivos:

- a) contribuir para socialização e universalização do ensino, bem como para a melhoria de sua qualidade, por meio da seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas das redes públicas do ensino fundamental de todo o País, cadastrados no Censo Escolar;
- b) diminuir as desigualdades educacionais existentes, buscando estabelecer padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos utilizados nas diferentes regiões do País;
- c) possibilitar a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos livros didáticos, fornecendo subsídios para uma crítica consciente dos títulos a serem adotados no Programa;e

d) promover a crescente melhoria física e pedagógica dos livros, garantindo a sua utilização/reutilização por três anos consecutivos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001)

Para sua implementação, o governo estabeleceu duas formas de ação: uma centralizada, isto é, todas as ações relativas ao PNLD são desenvolvidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); e outra descentralizada, cabendo às Secretarias Estaduais de Educação tanto gerenciar os recursos repassados pelo FNDE, como responsabilizar-se por todo o processo de execução do Programa. Vale dizer que o Paraná, estado onde realizamos a presente pesquisa, optou pela ação centralizada.

Quanto ao seu funcionamento, o PNLD segue atualmente as seguintes etapas:



Segundo informativos do MEC, o alcance desse programa - 33 milhões de estudantes – não tem precedentes na história da educação brasileira. Todos os alunos do ensino fundamental de escolas públicas, cadastrados no Censo Escolar, são beneficiados com a execução do PNLD. Para chegar até as mãos dos alunos, os livros passam pelos trâmites apontados acima e são, finalmente, entregues diretamente da editora à escola, por meio de uma parceria entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos – ECT.

Sobre as etapas por que passam os livros, vale a pena destacarmos a questão da avaliação pedagógica. Para tratar disso, recorreremos ao Edital de Convocação (Ministério da Educação, 2002) e ao Projeto de Avaliação de Livros Didáticos (Ministério da Educação, 2001). As obras didáticas inscritas no PNLD e aprovadas no processo de triagem pela Comissão Especial de Recepção e Triagem, são encaminhadas para a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) que, por sua vez, define os princípios e os critérios para a avaliação pedagógica das obras. Para isso, a SEF estabelece as seguintes estratégias: formam-se equipes de especialistas das áreas do conhecimento, com experiência docente; cada equipe possui um coordenador e um assessor, que desenvolvem a análise e a avaliação junto aos especialistas-pareceristas; os especialistas elaboram resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o Guia de Livros Didáticos. Esse último é enviado para as escolas para subsidiar a escolha do livro didático pelos professores.

Na primeira edição do PNLD, em 1997, 80 títulos de um total de 466 livros didáticos de 1ª a 4ª série, encaminhados para avaliação, foram excluídos e outros 281 entraram na categoria “não-recomendado”. Mesmo não sendo recomendados, as resenhas desses livros foram publicadas no Guia com o intento de mostrar que muitos livros eram de má qualidade. Ocorreu que milhares de professores optaram mais pelos títulos não-recomendados do que pelos bem avaliados. Por isso, na edição de 1999, o PNLD excluiu os não-recomendados e criou uma classificação por um código de estrelas: *** Livros recomendados com distinção; ** Livros recomendados; * Livros recomendados com ressalvas.

Em reportagem publicada na revista Nova Escola¹², Nabirra Gebrin de Souza, coordenadora geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos do Ministério,

¹² NOVA ESCOLA, Março, 2001, 17, p.16-20.

explica algo bastante interessante sobre essa questão de livros “estrelados”. No PNLD 99, que avaliou livros do 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª série), a maioria dos professores decidiu-se pelos livros recomendados com distinção, ou seja, com três estrelas. Segundo a coordenadora, surgiram problemas com profissionais que não conseguiam desenvolver as “sofisticadas” atividades propostas pelos livros altamente estrelados. Na edição seguinte, segundo a mesma reportagem, os professores “fugiram” dos livros recomendados com distinção, porque acreditavam que, escolhendo livros menos estrelados, estariam optando por uma obra teoricamente mais simples. Em função disso, livros didáticos com duas estrelas venderam mais do que os que possuíam três estrelas, o que fez com que os autores preferissem não ganhar as três estrelas de distinção.

Isso tudo deixa bastante evidente o descompasso que existe entre aqueles que produzem o livro didático, aqueles que examinam, julgam e avaliam os livros na esfera governamental e aqueles que, de fato, os utilizam nas salas de aulas, ou seja, os professores. Embora as equipes avaliadoras sejam formadas, também, por professores que atuam nos níveis Médio e Fundamental, a maior parte é de profissionais que estão distantes da concretude do cotidiano escolar.

Criam-se, assim, duas situações que são, a rigor, conflitantes e preocupantes: de um lado estão os agentes do MEC que legitimam o livro didático, determinando os títulos que poderão ser utilizados nas aulas a partir de concepções de ensino generalizantes que forçam uniformidade onde não existe, isto é, os critérios para avaliação dos livros não partem de diagnósticos regionais mais precisos já que, em suas resenhas, os especialistas não especificam para que tipo de professor ou de comunidade escolar o livro é indicado, sendo o mesmo título recomendado para o ensino de norte a sul do país; do outro lado estão os professores, não aqueles genéricos e abstratos aos quais o Guia dos livros didáticos se destina, mas os reais e concretos que ficam, muitas vezes, alheios a todo o processo de execução do PNLD.

É necessário insistir no fato de que o propósito do PNLD, ao avaliar os livros didáticos, é promover a melhoria da qualidade dos livros partindo do pressuposto de que:

esta melhoria é fundamental ao processo ensino-aprendizagem, apresentando-se como instrumento básico do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, dentro e fora da sala de aula, quando não o único.

Como instrumento de aprendizagem, o livro didático deve apresentar conteúdo e atividades que favoreçam a aquisição do conhecimento, por meio da reflexão e da resolução de exercícios propiciada pela observação, pela análise e por generalizações, visando ao desenvolvimento da criatividade e da crítica.

Atendendo a essas prerrogativas, o livro possibilita ao aluno tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem e ao professor assumir a responsabilidade pela condução da mesma (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

A partir de tais afirmações, podemos entrever que o livro didático é concebido como algo que se impõe, necessariamente, no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, na relação professor-aluno. Não é difícil constatar que, assim concebido, o livro didático assume configurações de autoridade, de detentor das verdades que deverão ser ensinadas, além de ser o condutor, o norteador das atitudes do professor, já que a ele é destinada a tarefa de orientar o professor sobre o *como* ensinar, o *quando* ensinar, o *que* ensinar, etc. A esse respeito, Souza (1999, p.57) afirma que “a iniciativa do MEC para avaliar e classificar livros didáticos não deve necessariamente ser vista como um “ato perverso” de controle, mas não deixa de ser um gesto de censura, com implicações didático-pedagógicas”. Gesto de censura porque, de acordo com a mesma autora, ao avaliar os livros determinando quais são os recomendados, “estabelece-se uma forma ideológica (de aparente naturalidade) da destituição da autoridade do professor, de sua condição de sujeito social capaz de produzir sentidos, de interpretar”. Com outras palavras, o MEC pressupõe que o professor não é capaz, por si só, de identificar erros nos manuais didáticos e corrigi-los; tampouco é capaz de assumir uma postura crítica face ao livro didático que ele utiliza em suas aulas.

Observamos, mais uma vez, que os órgãos federais que respondem pela educação no Brasil, vêem, de um lado, o professor como um ser que não tem voz e nem vez (ocupando, portanto, o “lugar do morto”); e de outro, o livro didático, como um elemento altamente valorizado, transformado em um instrumento essencial da atividade docente. Pensar no livro didático como algo imprescindível, detentor de um saber definido, pronto, acabado, correto, fonte última (e às vezes, única) de referência, traz graves problemas para a educação como um todo. A nosso ver, o malefício maior dessa situação recai no efeito silenciador que se instaura na figura do professor. A ele cabe apenas, enquanto ser legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, reproduzir as

verdades sacramentadas (CORACINI, 1999) e autorizadas pelas equipes que avaliaram o livro. Ou seja, o professor se reduz a um mero “porta-voz” dos discursos veiculados pelos livros didáticos.

A esse respeito, é conveniente apresentarmos, resumidamente, um estudo de Geraldi (1997) a respeito da relação entre produção de conhecimentos e ensino. Consta na história da educação que o professor, antigamente, se caracterizava ou se identificava pelo fato de ser ele mesmo um produtor de conhecimentos, produtor de um saber, de uma reflexão, ou seja, até os inícios da modernidade, entre aquele que ensinava e aquele que produzia conhecimento não havia uma separação radical: quem ensinava gramática, por exemplo, era o próprio gramático. Na época do mercantilismo, “o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite” (op. cit., p.87), ou em outras palavras, o mestre passa de produtor a transmissor de conhecimentos, sendo-lhe necessário estar sempre a par das últimas descobertas da ciência para poder, então, ensinar. Ocorre que, segundo Geraldi:

Isto sempre significa estar desatualizado, pois não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade. (op. cit., p. 88).

E, hoje, como se dá a relação do professor com o conhecimento que ele deve ensinar? É fácil percebermos que essa relação mudou qualitativamente em muitos sentidos. O que mais nos chama a atenção é que, por conta de novas configurações político-sociais, a reflexão e a produção de conhecimentos passaram a ficar subordinadas a relações de interesse e também a condições de infra-estrutura técnica. E uma dessas condições é o uso de livro didático, escolhido e legitimado pelas equipes de especialistas do MEC-PNLD.

Geraldi (op.cit) argumenta que entre o conhecimento produzido e o ensino efetivo nas escolas se coloca o material didático; posto à disposição do trabalho de transmissão. Ao professor cabe, apenas, a escolha do livro didático que consta no Guia. Daí concordarmos com esse autor quando ele compara o professor com a figura de um “capataz de fábrica”. Nas palavras de Geraldi, constatamos que as condições de trabalho do professor resumem-se, atualmente, ao seguinte:

Sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem”, entregando aos alunos a prova adrede preparada. (op. cit., p. 94).

Eis aí um ponto importante sobre a identidade do professor de língua portuguesa que deverá ser considerado e aprofundado no desenvolvimento das análises neste estudo.

Passaremos a verificar, na seqüência, as características do livro didático de língua portuguesa, bem como os princípios e os critérios de avaliação aos quais ele se submeteu.

1.3. Livro Didático de língua portuguesa: características e implicações

Vimos que, ao longo da história do livro didático, ele foi, intencionalmente ou não, ganhando estatuto de imprescindível na política educacional e nos processos de ensino-aprendizagem. Pudemos constatar, também, que disso resulta uma situação problema: a presença do manual didático, muitas vezes, direciona o trabalho docente, acabando por calar-lhe a voz, uma vez que ele se impõe como fonte de conhecimento e de verdade.

Ao nos concentrarmos especificamente na questão do livro didático de língua portuguesa, verificamos que o cenário não é diferente. Segundo a voz corrente, o professor dessa disciplina deixa-se conduzir pelos manuais didáticos, reproduzindo mecanicamente as propostas. Nestes, tudo já está pronto: textos selecionados, exercícios de interpretação elaborados, pontos de gramática gradativamente inseridos no conjunto da coleção didática, além, é claro, de propostas de redação. No livro do professor, encontramos roteiros detalhadamente apresentados, contendo as respostas corretas, material suplementar e até mesmo sugestões de provas; tudo feito para “ajudar” o trabalho do docente e evitar possíveis falhas na condução do ensino da língua. Importa aqui perguntarmos: será que isso ocorre por simples comodismo? O que é que está por trás dessa situação que a torna tão perniciosa tanto para o ensino quanto para a imagem do docente?

É refletindo sobre isso que julgamos relevante resgatar algumas características do livro didático de língua portuguesa, observáveis nas últimas décadas, até chegarmos às

configurações que os manuais apresentam hoje para, depois, verificarmos os livros didáticos enquanto vozes que guiam a ação docente e que interferem, portanto, no processo de identificação do sujeito-professor.

Para tanto, partimos do princípio de que existem diferentes modos de se entender a linguagem, e que cada um desses modos constitui uma teoria que embasa as propostas dos livros didáticos. Em outros termos, há a considerar que as fontes de referência das propostas dos livros didáticos de língua portuguesa são os estudos lingüísticos realizados dentro das várias teorias e correntes lingüísticas, incluindo aqui tanto os chamados estudos tradicionais, quanto aqueles feitos pelas diferentes teorias e correntes da Lingüística. Por isso, precisamos entender tanto a metodologia quanto os conteúdos de ensino presentes nos manuais à luz das concepções de linguagens que norteiam o ensino da língua portuguesa como um todo.

1.3.1. O velho e o novo livro didático de língua portuguesa.

Antes dos anos quarenta, no Brasil, inexistiam manuais ou gramáticas pedagógicas tais como as que conhecemos atualmente. De acordo com Soares (1998, p.55) apud Marcuschi (2001, p.2), a denominação da disciplina *Português* ou *Língua Portuguesa* só passou a existir nas últimas décadas do século XIX.

Mais próximo dos nossos dias, já na década de sessenta, segundo Fregonesi (1997), era comum existirem dois tipos de materiais didáticos destinados ao ensino da língua portuguesa, sendo um uma antologia, que trazia coletânea de textos sem indicações metodológicas ou exercícios, e o outro, uma gramática, especialmente elaborada para os alunos.

Historiando o ensino de língua portuguesa, Fregonesi (op.cit.) também explica por quais caminhos passaram as determinações legais que estabeleciam os conteúdos programáticos dessa disciplina e que, portanto, deveriam ser considerados na produção dos livros didáticos destinados ao ensino da língua portuguesa. Inicialmente, o autor lembra que foi pela Portaria Ministerial nº 170 de 17/07/42 que se estabeleceu o Programa Oficial de Língua Portuguesa, cuja diretriz era bastante rígida. Com a reforma do ensino em 1951, a

programação oficial passou a ser elaborada por professores do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e essa programação deveria ser adotada em todo território nacional, conforme a Portaria ministerial de 2/10/1951. O interessante aqui é que começava a tomar corpo uma questão bastante atual: com base na programação “sugerida” pelos renomados professores do referido colégio, surgiram as sugestões metodológicas que iam “desde a indicação de textos de leitura e de exercícios de linguagem oral e redação até a maneira como o professor deveria se ocupar de questões gramaticais e de vocabulário” (FREGONESI, op. cit.). Além disso, listas de conteúdo programático determinavam o que deveria ser desenvolvido em cada série.

Nessa época, vale dizer, a concepção de linguagem e, portanto, de ensino da língua portuguesa que iluminava a prática pedagógica dos professores, era a tradicional, isto é, ensinar língua significava, basicamente, ensinar a teoria gramatical. Os manuais didáticos, baseados como já dissemos nos Programas Oficiais visavam, sobretudo, ao ensino da gramática normativa. Lamentavelmente, ranços dessa época são, ainda hoje, facilmente observados em muitos contextos escolares.

O caráter rígido dos programas para o ensino da língua portuguesa só desapareceu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – lei nº 4.024 de 20/12/61. A partir de então, o governo criou as “Instruções” intituladas Amplitude e Desenvolvimento do Programa de Português, que apresentavam recomendações quanto ao desenvolvimento de atividades relacionadas com a expressão Escrita e a Gramática Expositiva.

Mas foi, certamente, com a entrada em vigor da Lei 5.692 de 1971, que aconteceram mudanças mais intensas na educação brasileira, e por extensão, no ensino da língua portuguesa. Essa lei chegou a alterar o próprio nome da disciplina que deixou de ser língua portuguesa, tornando-se *comunicação e expressão*. Quanto aos conteúdos a serem desenvolvidos na disciplina, o governo federal estabeleceu que cada unidade da Federação deveria elaborar suas propostas de ensino para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas. Deter-nos-emos um pouco nesse período para que algumas observações possam ser feitas.

Sob a vigência da LDB 5.692/71, os livros didáticos conquistaram seu auge. Isso porque a concepção de ensino/aprendizagem que iluminava as propostas educacionais nessa época era regida basicamente pela psicologia behaviorista e pelo funcionalismo norte-

americano. Acreditava-se, segundo essas teorias, que a aprendizagem acontecia por meio de insistentes e numerosas repetições, pois se partia do pressuposto de que o sujeito conseguiria internalizar conhecimentos (no sentido de colocar para dentro, já que o saber estaria fora do indivíduo) se ele fosse submetido a exercícios de treinamento. Similarmente, o ensino da língua portuguesa estava fortemente influenciado pelos modelos estruturalistas de descrição dos fatos de linguagem e pelo desenvolvimento da ciência da comunicação e, por isso, as práticas pedagógicas priorizavam o trabalho com estruturas isoladas porque se acreditava que, assim, o aluno estaria desenvolvendo a expressão tanto oral quanto escrita. Ora, nenhum material seria melhor do que o livro didático para se desenvolver essa prática, pois os manuais traziam inúmeros exercícios ditos estruturais com o objetivo de fazer os alunos reproduzirem à exaustão os modelos. A expressão de ordem nos exercícios era justamente “siga o modelo”. Ao professor cabia apenas controlar a aprendizagem, sem muito esforço, posto que todos os exercícios já vinham resolvidos no manual do professor.

Está, portanto, esboçado o quadro perfeito para a proliferação do livro didático. Não nos esqueçamos, porém, de somar a tudo isso as iniciativas governamentais que deram total respaldo para a impressionante proliferação dos manuais didáticos, garantindo a produção maciça de livros, com vistas a uma demanda certa e a um mercado altamente rentoso.

Sobre a força que o livro didático foi conquistando nos contextos escolares nesse período, Silva (1998, p. 44) argumenta que isso aconteceu em função de dois cenários que estavam sendo construídos, ao toque da ditadura: “1º) a introdução e a sedimentação da pedagogia tecnicista (...); 2º) a opressão ao trabalho dos professores”. A ideologia tecnicista, segundo esse autor, preconizava que os “bons didáticos” seriam capazes de assumir a responsabilidade docente que os professores cumpriam cada vez menos. É por essa razão que, ainda hoje, muitos professores buscam nos livros didáticos métodos ou estratégias de ensino milagrosas, capazes de, por si mesmos, conduzirem o ensino e gerarem aprendizagens. Quanto à opressão ao trabalho dos professores, ela está, de certa forma, associada ao processo de perda da dignidade profissional, principalmente daqueles que trabalham nos ensinos fundamental e médio. Essa foi a maneira encontrada pelas ditaduras, segundo Silva (op.cit., p.45), “de impedir a reflexão política nas escolas e, ao mesmo tempo, de calar a voz dos professores”.

Além disso, é preciso considerar um outro fenômeno que contribuiu para o aumento da produção de livros didáticos. Na década de sessenta, inicia-se um movimento de democratização do ensino, isto é, a escola passa a ser cada vez mais acessível à população. Com tal democratização, cresceu enormemente o número de alunos nas escolas brasileiras. Em contrapartida, surgiu a necessidade de se aumentar também o número de professores. A grande proliferação dos cursos de Letras por todo o País, por exemplo, está associada a essa necessidade de preparar apressadamente professores de língua portuguesa para o mercado de trabalho. Entretanto, muitos cursos ofereciam ao futuro docente uma formação bastante precária, deixando-o carente de competência teórica e prática para lidar com o ensino da língua.

Na verdade, essa perda crescente da qualidade na formação do professor atendia aos interesses político-ideológicos do regime militar, isto é, esse regime espelhou na educação brasileira o caráter antidemocrático de sua proposta de governo; instituiu a Lei 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, cuja característica mais marcante era tentar dar à formação educacional um cunho profissionalizante e, na esteira dessa concepção, planejava-se fazer com que a educação contribuísse, de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira. Era proibido o debate, era proibido questionar: nesse contexto de amordaçamento, formam-se enormes quantidades de professores de língua carentes de criticidade e de competência teórico-prática. Qual seria a saída? O livro didático. Sem ser capaz de refletir crítica e teoricamente sobre a linguagem, sem ter, não raro, domínio do uso da língua em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de não ter consciência das variedades lingüísticas inerentes à linguagem, o professor de língua portuguesa recorre ao livro didático que se torna, assim, conforme Coracini (1995, p.19), “representante fiel da ciência já que é o único suporte teórico do conhecimento do professor e das aulas por ele ministradas”.

Surgem, assim, as obras didáticas tal qual nós as conhecemos hoje, isto é, títulos organizados por coleções de volumes, destinados a um segmento de ensino e elaborados em relação a um programa curricular de acordo com uma progressão de conteúdos definida em termos de séries ou, como se diz atualmente, de ciclos.

Vejamos, agora, como se apresentam os atuais livros didáticos de língua portuguesa que foram encaminhados ao MEC/PNLD/2002 para serem avaliados e,

portanto, autorizados para escolha dos professores, mediante resenhas publicadas no Guia do livro didático.

Os avanços conquistados pela área das ciências lingüísticas deslocaram os objetivos do ensino da língua portuguesa. A partir dos anos oitenta, a produção intelectual da lingüística passa a exercer grande impacto sobre as propostas de ensino, pois muitas explicações sobre o fenômeno da linguagem revelaram-se pertinentes e necessárias para a prática de ensino de língua materna. Com o surgimento de novos modelos de análise de linguagem, rejeita-se o dogmatismo do ensino da gramática tradicional, em particular do ensino da nomenclatura gramatical. Reconhecendo-se como redutora a idéia segundo a qual a linguagem seria apenas “instrumento de comunicação”, assume-se uma visão mais dinâmica e interativa da língua e se considera que todo estudo da língua deve levar em consideração: a) sua inserção em contextos sociais relevantes; b) suas diversas formas de representação e manifestação.

O reflexo direto dessas mudanças pode ser constatado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP)*. Para citar apenas um exemplo, consta nesse documento oficial que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, P. 23). Mais à frente, encontramos:

(...) não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Ainda que os PCNs sejam alvo de algumas críticas, não podemos negar que a presença das teorias lingüísticas contemporâneas nesse documento representa um grande avanço. O sucesso ou o fracasso dessas propostas depende, a nosso ver, de como elas serão conduzidas e efetivadas no universo onde elas assumem especial significação – na sala de aula.

Dentre os princípios e critérios para avaliação dos livros didáticos de língua portuguesa, determinados pela comissão que faz a seleção dos livros que constarão nos

Guias, ressalta-se como referência básica para as análises o atendimento aos PCNLP. Com efeito, um livro didático de língua portuguesa deveria apresentar, basicamente, um tratamento da língua voltado para a concepção interacionista de linguagem.

Marcuschi (2001) ressalta alguns aspectos positivos dos PCNLP com relação ao ensino e que, a rigor, deveriam ser considerados pelos autores de livros didáticos de língua portuguesa para que seus livros pudessem ser escolhidos. São estes aspectos: a) adoção do texto como unidade básica de ensino; b) produção lingüística tomada como produção de discursos contextualizados; c) noção de que os textos distribuem-se num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e são socialmente organizados tanto na fala como na escrita; d) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas frisando a relevância da reflexão sobre a língua; e) atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral; f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico; g) clareza quanto à variedade de usos da língua e variação lingüística.

Assim, podemos perceber facilmente no Guia do livro didático que, consoante ao proposto nos PCNLP, os livros submetidos à avaliação deveriam priorizar em suas propostas as práticas de uso da linguagem, isto é, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção de textos escritos e de produção e compreensão de textos orais, em situações reais de uso. Os PCNLP orientam que as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem e a descrição gramatical devem se exercer sobre os textos e discursos, à proporção que se fizerem necessárias e significativas para a (re)construção dos sentidos dos textos.

Especificando um pouco mais, é preciso dizer que esse controle de qualidade pretende garantir, conforme ressalta Rangel (2002), que o livro didático disponível para as escolas públicas contribua efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental. Perseguindo esse objetivo, a comissão técnica que avaliou os livros didáticos de língua portuguesa no PNL/2002, considerou três diretrizes fundamentais, relativas à:

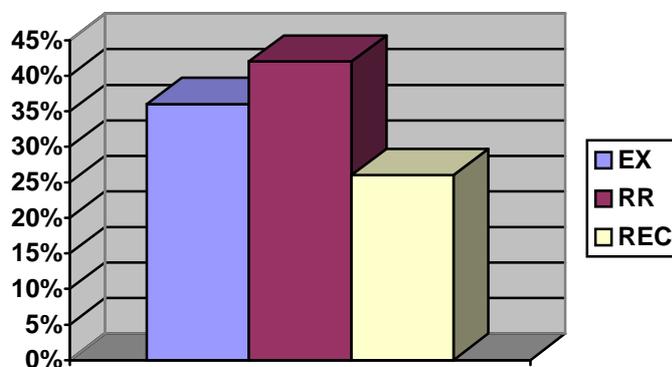
- a) correção e articulação dos conceitos e informações básicas: o livro didático de língua portuguesa deve pautar-se pela clareza e correção quer dos conceitos,

quer das informações que transpõe. Os livros devem estar isentos de erros e/ou de formulações que induzem a erros;

- a) coerência e pertinência didático-metodológicas. Basicamente, o livro didático deve mobilizar e desenvolver o maior número possível das capacidades e competências envolvidas em leitura, produção de textos, práticas orais e reflexão sobre a linguagem; deve, também, explicitar sua proposta metodológica, respeitando os preceitos básicos que lhe dão identidade e permitem não só identificá-la, mas compreender seu alcance; por fim, considerando as opções teórico-metodológicas assumidas, deve realizá-las, ao longo dos livros da coleção, de maneira coerente, nas diversas atividades de leitura, produção de texto, práticas orais e reflexão sobre a língua e a linguagem.
- b) contribuição à construção da cidadania. O livro didático não deve veicular, nos textos ou nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo, incluindo-se aí preconceitos contra as variedades lingüísticas não-dominantes.

Atender a tais requisitos implica apresentar um livro didático, conforme ressalta Rangel (2002), apto a enfrentar os novos objetos didáticos do ensino da língua portuguesa, quais sejam: o discurso, a língua oral, a variação lingüística, a textualidade, as diferentes gramáticas de uma mesma língua, etc. É nessa direção que os autores de livros didáticos precisam avançar, pois claro está que se eles não apresentaram suas obras em consonância com esses requisitos, tiveram seus livros excluídos do Guia e, conseqüentemente, das escolas públicas brasileiras. Vale observar que inúmeros livros foram de fato excluídos (EX), conforme podemos constatar no gráfico abaixo; os que constam no Guia, são classificados como obra recomendada – REC, e obra recomendada com ressalvas – RR. Da avaliação dos livros de língua portuguesa encaminhados para avaliação no PNLD-2002, resultaram os seguintes dados, extraídos dos informativos do Ministério da Educação (2002):

Gráfico 1: Avaliação dos livros didáticos – PNLD-2002



As considerações que apresentamos até aqui caracterizam o livro didático no cenário da educação em geral, e no ensino da língua portuguesa em particular. Interessa-nos de ora em diante, saber como, diante dessa estrutura legitimada, com implicações bastante questionáveis, se dá a constituição de uma identidade profissional tomando como premissa básica o fato de que o livro didático é um eixo em torno do qual os professores exercem as práticas de sala de aula.

2. UM PERCURSO PARA A HETEROGENEIDADE: balizas teóricas

Para que possamos lançar um olhar sobre os dizeres dos livros didáticos e compreender aí elementos que interferem no processo de identificação do sujeito professor, adotaremos, neste estudo, a Análise do Discurso como baliza teórica para as análises e reflexões que focalizaremos adiante. Prioritariamente, valer-nos-emos da noção de heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso, postulada por Authier-Revuz (1982).

De início, é importante dizer que a Análise do Discurso (AD), edificada por Pêcheux na França, a partir da década de sessenta, nasceu do questionamento sobre a epistemologia da Linguística imanente, dedicada, como sabemos, ao estudo da língua enquanto abstração.

A linguagem, para a AD, só interessa à medida que ela faz sentido para “sujeitos inscritos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas” (MAINGUENEAU, 1993, p.11). A AD, conforme aponta Orlandi (2000, p.16), trabalha com a “língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade”. Essa autora afirma que “é o discurso que torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana” (op.cit., p.15). A linguagem, nessa perspectiva, é considerada uma ação constitutiva e transformadora que o homem estabelece com a realidade natural e social.

É porque concordamos com Orlandi (op.cit.) quando ela salienta que com a AD podemos conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se por meio da linguagem, que optamos pela perspectiva teórico-metodológica da AD para a realização desta pesquisa.

Passaremos, pois, a expor sobre essa disciplina, que tem demonstrado sua fertilidade em inúmeros trabalhos científicos. O que nos importa, aqui, é apresentar

algumas noções básicas que compõem o arcabouço teórico da AD para, então, construirmos um quadro teórico de referência a partir do qual buscaremos compreender a questão da identidade do professor de língua portuguesa, considerando a rede interdiscursiva que envolve o docente.

2.1. Análise do discurso: algumas considerações.

O surgimento da Análise do Discurso foi fortemente marcado pelo trinômio Saussure-Freud-Marx, pois a conjuntura política e intelectual francesa dos anos 60, sob a égide do estruturalismo, propiciou uma articulação entre três domínios disciplinares (que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX) derivados dos estudos desses autores, quais sejam: a Lingüística, a Psicanálise e o Marxismo. Dessa forma, podemos afirmar, junto com Orlandi (2000), que a AD situa-se:

- a) na Lingüística: com a problematização do corte saussureano. A AD entende que a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma. Sua diferença com relação à Lingüística se dá pelo fato de que a AD reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem.
- b) no Materialismo Histórico, considerando a releitura que Althusser fez da obra de Marx. Foi com base na teoria da interpelação do sujeito segundo a qual só há ideologia pelo sujeito e para os sujeitos, que Pêcheux trouxe para a AD a noção de *assujeitamento*. Para Pêcheux, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.
- c) na Psicanálise: a partir da releitura lacaniana de Freud. Neste campo, emerge a idéia do sujeito na sua relação com o simbólico, pensando o inconsciente como estruturado por uma linguagem.

Notamos, assim, que a AD provoca um deslocamento no modo de se conceber tanto a linguagem quanto o sujeito, isto é, a epistemologia que interessa à Análise do Discurso, segundo Orlandi (1996, p.36) “não se alinha no paradigma da epistemologia

positivista, mas no da histórica, e, em relação a esta, no da descontinuidade, suprimindo, com efeito, a separação entre objeto/sujeito, exterioridade/interioridade, concreto/abstrato, origem/filiação, evolução/produção etc”.

Ao fazermos Análise do Discurso, estamos buscando compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico. A AD não trabalha com a *língua* fechada nela mesma, vista como um sistema abstrato, mas com o *discurso*, tomado como um objeto sócio-histórico em que o lingüístico intervém como pressuposto.

Para entendermos melhor essa questão, recorremos à noção de funcionamento explicada por Orlandi (1987). Para ela:

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

É nesse sentido que a AD apresenta uma nova maneira de interpretar as materialidades escritas e orais, pois o que interessa observar nas pistas lingüísticas é o modo como elas funcionam discursivamente. Assim, para se ter alguma significação dos processos discursivos, é necessário considerar juntamente com a superfície lingüística, os interlocutores e o contexto histórico-social.

Tendo em conta, portanto, que não há uma separação estanque entre o lugar em que acontece a linguagem (o lingüístico) e a exterioridade necessária para que se possa apreender o seu funcionamento, a AD investiga os processos que constituem os fatos de linguagem e não somente os produtos já prontos desse processo. Para interpretar um texto, por exemplo, busca-se compreender os processos de sua produção.

Dito de outra forma, a AD procura mostrar como a relação que liga os sentidos de um texto à sua exterioridade é constituída pelo contexto histórico e social, pela ideologia, pela situação, pelo falante e o ouvinte, e pelo objeto do discurso, de tal forma que o que se diz tem relação com quem diz, com o que não se diz, com o lugar social daquele que diz, para quem se diz, em relação ao que os outros dizem etc.

Vimos, então, que com a AD temos a possibilidade de trabalhar com os processos que constituem os fatos de linguagem e não somente com os produtos já prontos desse

processo. Isso porque a forma material do discurso não é, como já foi dito, somente lingüística, mas também histórico-social. Acrescentemos que a forma sujeito do discurso, por sua vez, é ideológica, assujeitada, não psicológica, não empírica (GREGOLIN, 2001).

2.2. Quadro teórico de referência

Passaremos, agora, a examinar alguns conceitos e noções que irão compor o nosso quadro teórico de referência e que estarão, portanto, sustentando as análises de nosso *corpus*. Inicialmente trataremos da relação existente entre discurso e texto; depois falaremos sobre as condições de produção do discurso e as formações discursivas; só, então, concentraremos nossa atenção nas noções de subjetividade, alteridade e identidade. Finalmente, trataremos da heterogeneidade constitutiva do sujeito.

2.2.1. Relação entre discurso e texto.

Em nossa posição teórica, a unidade da análise de discurso é o texto. Portanto, é necessário nos determos um instante nessa questão para que alguns esclarecimentos possam ser feitos.

Sobre a noção específica de discurso, recorremos a Pêcheux (1997) que ensinou, apoiando-se no conhecido esquema da teoria da comunicação, que é preciso entendê-la diferentemente da noção de *mensagem*.

Como se sabe, a função comunicacional jakobsoniana sugere um esquema no qual há: a) um emissor ou destinador, que emite uma mensagem; b) um receptor ou destinatário, que recebe a mensagem; c) uma mensagem, que é o objeto da comunicação; d) um canal de comunicação, que é a via de circulação das mensagens; e) um código, que é o conjunto de signos e regras de combinações destes signos; f) um referente, que é constituído pelo contexto, pela situação e pelos objetos reais aos quais a mensagem remete.

A mensagem, nesses termos, é entendida como transmissão de informação e os locutores ali representados são tomados como sujeitos empíricos. A esse respeito, Pêcheux (op.cit., p.82) escreve que o discurso não é necessariamente uma transmissão de informação

entre os interlocutores, mas um “efeito de sentidos” entre eles. É por essa razão, vale dizer, que os sentidos, em AD, nunca se dão em definitivo.

Orlandi (1987, p.158), ao tratar da relação entre texto e discurso, postula que ambos se equivalem, “só que em níveis conceptuais diferentes”. Prossegue explicando que o discurso é tomado como conceito teórico e metodológico, ao passo que o texto é tomado como conceito analítico correspondente. Disso, concluímos que há uma relação necessária entre eles.

Na AD, o texto é o vestígio mais importante da materialidade histórica da linguagem. Conforme Orlandi (1996), o texto é uma unidade complexa de significação e para compreender como ele funciona é preciso considerar as condições de sua realização. O texto, portanto, “não é uma unidade de análise formal, mas pragmática, pois o texto é o lugar, o centro comum que se faz no processo de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor”. (ORLANDI, 1987, p.180).

Não importa qual seja a sua extensão, já que um texto pode ser construído por uma palavra, uma frase ou uma seqüência de um grande número de frases; também não importa se ele é oral ou escrito. O que define o texto é o fato de que ele é uma unidade de significação em relação à situação social. Com efeito, podemos afirmar que o texto é a manifestação lingüística do discurso, ou seja, o texto analisado a partir de suas condições de produção é um discurso.

A esse respeito, Pêcheux (1997, p.79) se manifesta dizendo que:

É impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma seqüência lingüística fechada sobre si mesma, mas (...) é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção.

Orlandi (1996) e Pêcheux (1995) entendem o texto como um objeto lingüístico-histórico no sentido de que a materialidade do discurso só produz sentido(s) porque está enraizada na História. E é justamente porque a AD entende o texto nessa relação com a História que ela não se interessa apenas pela sua organização lingüística, não se preocupa com os seus encaixamentos: o que lhe interessa é a articulação entre o lingüístico e a História.

Contudo, Orlandi (1987), (1996) e (2000) prefere falar em historicidade do texto, argumentando que não se trata de entender a História ali refletida, mas a historicidade do texto em sua materialidade. Tal historicidade, esclarece a autora, diz respeito tanto ao acontecimento do texto como discurso quanto ao trabalho dos sentidos que nele existem. Compreender isso, ou seja, buscar entender como um texto funciona, como ele produz sentido, enquanto objeto lingüístico-histórico, é a tarefa da AD.

É importante também acrescentar o seguinte: se o texto for visto em sua apresentação empírica, ele é de fato um objeto com começo, meio e fim, cuja unidade só é compreendida se for considerada a totalidade textual. Porém, se for tomado como discurso, o texto se relaciona, como já foi assinalado, com a exterioridade, e, assim, reinstala-se imediatamente a sua incompletude.

Dizemos que o texto possui caráter não acabado porque há uma enormidade de sentidos possíveis que deriva da relação do texto com outros textos. Eis aí a noção de intertextualidade, isto é, todo texto é heterogêneo no sentido de que há uma relação inevitável e necessária de seu interior com o seu exterior. E desse exterior participam, obviamente, outros textos com os quais dialoga.

Sublinhemos mais uma vez que ao lado da intertextualidade, fator necessário para o estabelecimento do sentido de um texto, há as condições de produção. Tudo isso nos leva a afirmar que o texto se situa em uma realidade histórica, é fruto de práticas sociais e interage com outros textos.

Resta-nos observar que o discurso é considerado uma dispersão de textos e o texto, por sua vez, é uma dispersão do sujeito. É uma dispersão no sentido de que o sujeito ocupa diferentes posições dentro de um mesmo texto. Para elucidar isso, Orlandi (2000, p. 70) toma como exemplo o discurso universitário. Ele se constitui de uma dispersão de textos: os de professores, de alunos, de funcionários, de administradores, textos burocráticos, científicos, pedagógicos, etc.

Em síntese, é via texto que chegamos ao discurso; para apreendê-lo é necessário tomá-lo como um processo e investigar as condições de sua produção, a partir do pressuposto de que ele é determinado pelo tecido histórico-social que o constitui.

Fica claro assim que ao nos propormos analisar o texto, não analisaremos o texto em si, mas o discurso que vem através dele. É um olhar discursivo que nos permitirá

compreender como os textos produzidos pelos autores de LD funcionam; como eles produzem sentidos que podem, a rigor, interferir na constituição da identidade do profissional de Letras.

2.2.2. As condições de produção do discurso.

A expressão *condições de produção* foi trazida para a AD por Pêcheux para designar, em sentido estrito, as circunstâncias da enunciação, isto é, o contexto imediato em que ocorre o discurso; já em sentido amplo, os contextos histórico-sociais e ideológicos são também considerados elementos da situação discursiva.

Para mostrar como as condições de produção funcionam, Pêcheux (1997) postula que, em um processo discursivo, os locutores ocupam lugares determinados na estrutura de uma formação social. Nesse processo, acontece uma série de formações imaginárias que designam o lugar que os interlocutores atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Isso significa que existe, nessa projeção de imagens, uma verdadeira relação de força entre os lugares sociais representados no discurso, o que nos leva a perceber que o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do seu discurso.

Por isso, a depender do lugar do sujeito, há um ou outro significado possível para aquilo que ele diz. Por exemplo: se o sujeito fala do lugar do patrão, suas palavras significam de um modo; se ele fala do lugar de empregado, a significação de suas palavras é certamente outra.

É importante aqui atentarmos que, na perspectiva da AD, não se trata de sujeitos físicos, nem de lugares empíricos como tal: o que conta, na verdade, são suas imagens que resultam de projeções. São essas imagens que fazem com que as situações empíricas (os lugares dos sujeitos sociologicamente descritos) passem a ser tomadas como *posições* dos sujeitos no discurso, o que significa que há uma distinção entre lugar e posição. Sobre isso, Orlandi (2000, p. 40) escreve:

Em toda língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva). O que significa no discurso são essas posições. E elas significam

em relação ao contexto sócio histórico e à memória (o saber discursivo, o já dito).

Em qualquer processo discursivo, portanto, as condições de produção implicam o mecanismo imaginário que produz imagens que os interlocutores constroem um do outro, de si próprios e do referente.

Para especificar um pouco mais a noção de formações imaginárias, voltamos a Orlandi (2000). Segundo essa autora, as condições de produção do discurso não estão atreladas somente às relações de força, tal como já discutimos acima, mas também às relações de sentido e aos mecanismos de antecipação. E são todos esses fatores que vão, então, compor as formações imaginárias.

Quanto às relações de sentido, lembremo-nos de que todo discurso se relaciona com outros discursos e que os sentidos procedem dessas relações. O discurso, assim entendido, é “um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo” (op.cit., p.39) e é por isso que ele, segundo Pêcheux, não tem início nem ponto final, pois todo discurso se apóia em um discurso prévio, que o sustenta, e se remete para outros futuros.

Sobre os mecanismos de antecipação, Pêcheux já afirmava que todo processo discursivo supõe, por parte daquele que fala, “uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (op.cit, p.84). De fato, todo sujeito é capaz de colocar-se no lugar de seu interlocutor e, assim, antecipar-se quanto ao sentido que suas palavras podem produzir. “Esse mecanismo regula a argumentação de tal forma que o sujeito dirá de um modo ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte” (ORLANDI, 2000, p.39).

Para os propósitos desta pesquisa, é importante acentuar que se as condições de produção de todo processo discursivo implicam antecipações, além das relações de força e de sentidos, sob o modo do funcionamento das formações imaginárias, elas, as condições de produção, estão fortemente presentes nos processos de identificação dos sujeitos trabalhados nos discursos, uma vez que “as identidades resultam desses processos de identificação, em que o imaginário tem sua eficácia” (ORLANDI, op.cit., p.41). Logo, poderemos nos apoiar na idéia de que são as imagens que constituem as diferentes posições do sujeito para, então, buscarmos entender como se constrói a identidade do professor de

língua portuguesa, considerando, por exemplo, a imagem que ele tem de si e de sua profissão, e a imagem que os autores de livros didáticos têm do professor.

Teremos, mais à frente, a oportunidade de desenvolver melhor o conceito de identidade. Antes, porém, julgamos necessário dizer que as propostas da AD incorporaram reflexões e noções advindas de outros fundadores. De Foucault, por exemplo, vem a noção de *formação discursiva*; de Bakhtin vêm os conceitos de *dialogismo e heterogeneidade*. Passemos então, agora, a verificar em que consistem tais noções.

2.2.3. Formações Discursivas

Partindo do princípio de que o discurso é o lugar de contato entre a língua e a ideologia, uma vez que, segundo Pêcheux, a materialidade ideológica se concretiza no discurso, é importante observarmos que os efeitos de sentido de um discurso dependem da posição ideológica a partir da qual o discurso é produzido. Isso porque “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (ORLANDI, 2000, p. 42). Portanto, um dos conceitos fundamentais para que possamos analisar e interpretar o discurso é o de formação ideológica.

Falamos de formação ideológica para:

Caracterizar um elemento (determinado aspecto da luta nos aparelhos) susceptível de intervir como uma força confrontada com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem "individuais" nem "universais" mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relação às outras. (HAROCHE et al., 1971, p. 102, apud Pêcheux, 1997, p. 166).

Assim sendo, as formações ideológicas resultam da organização da sociedade em classes que, por sua vez, se constituem a partir das relações sociais que se reproduzem continuamente. São os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), tal como os entende Althusser, que garantem essa reprodução. Importa acrescentar que as relações de classe se caracterizam pelo confronto, pelas chamadas lutas de classes; e o elemento que

sobrevém como força de confronto face a outras forças, na instância ideológica, num determinado momento histórico, é que constitui tais formações ideológicas. Ao produzir um discurso, o sujeito o faz inserido em uma formação ideológica específica e esta determina fortemente o sentido do seu dizer.

Estamos entendendo até aqui que os sentidos, para a AD, são sempre determinados ideologicamente¹³, já que os discursos são governados por formações ideológicas. Isso nos conduz a perceber que, junto com a noção de formação ideológica, vem a de formação discursiva, pois “a formação ideológica tem necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas” (BRANDÃO, 1994, p. 38).

Foucault, em *Arqueologia do Saber*, foi quem primeiro fixou a expressão formação discursiva, dizendo tratar-se de

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa (1997, p. 14).

Uma formação ideológica pode compreender várias formações discursivas interligadas, entendendo-se por esta última, então, um conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas regras de formação. Pêcheux (1997, p. 166) argumenta que as formações discursivas, inscritas em determinadas formações ideológicas, “determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico (...)”. Nesse sentido, ao se considerar que existem formações discursivas de um discurso, pressupõe-se que o funcionamento do discurso se dê a partir de uma certa regularidade, o que torna possível compreender o processo de produção dos sentidos e a sua relação com a ideologia.

¹³ Ideologia, na perspectiva da AD, “não é vista como um conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade (...) Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido” (ORLANDI, 2000, p.48). A AD parte do pressuposto de que não há realidade sem ideologia. Ela não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. A linguagem é o lugar de materialização da ideologia.

Se for assim, ou seja, se a formação discursiva impõe ao sujeito o que ele pode e deve dizer, então os sentidos de um discurso se constituem porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma dada formação discursiva e não em outra para ter um sentido e não outro, conforme Orlandi (2000). Além disso, devemos atentar para o fato de que as palavras mudam de sentido segundo as posições assumidas pelos sujeitos, de acordo com o que já referimos anteriormente, e é por isso que a mesma palavra pode significar diferentemente conforme ocorra em uma ou em outra formação discursiva.

É necessário ainda acrescentar que os discursos que são produzidos no interior das formações discursivas, estão constantemente dialogando com outros discursos produzidos em outras formações discursivas, fazendo surgir daí o *interdiscurso*, isto é, a memória do dizer.

A interdiscursividade, essa relação de um discurso com outros discursos, é, para Maingueneau (1993, p.111), de suma importância, pois

o interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada (...) a incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos.

Também Pêcheux (1997) chama a atenção para o fato de que um dado discurso envia a outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele 'orquestra' os termos principais, ou cujos argumentos destrói. É por isso que se pode afirmar que o processo discursivo não tem um início, uma vez que todo discurso se estabelece sobre um discurso prévio.

Maingueneau, conforme sugere Brandão (1994), considera que a interdiscursividade possui lugar privilegiado nos estudos do discurso, pois ao considerar o interdiscurso como objeto, busca-se apreender não uma formação discursiva, mas a interação entre formações discursivas diferentes. Portanto, uma vez admitida a idéia de que a interdiscursividade é constitutiva de todo e qualquer discurso, admite-se igualmente que um discurso sempre nasce de um trabalho sobre outros discursos.

Ou seja, uma formação discursiva representa o lugar de articulação entre o discurso e a língua, sendo constitutivamente 'invadida' por pré-construídos que são justamente os elementos produzidos em outro(s) discurso(s), anterior ao discurso em estudo, independentemente dele. É, pois, como ensinou Foucault (1997): uma formação discursiva relaciona um sistema de *dispersão*.

Vimos até aqui que a construção do significado na AD depende, de um lado, das situações concretas de uso da linguagem e das representações sociais que se fazem dessas situações no interior do próprio discurso; de outro, depende de um entrecruzamento de discursos, uma vez que não existe um discurso sedimentado e único; todo discurso nasce de um outro discurso e reenvia a outro (ORLANDI, 1987). Eis aí a noção de polifonia, uma das características mais marcante dos discursos, fundada no princípio do dialogismo de Bakhtin. Segundo essa concepção, todo discurso se tece polifonicamente porque ele é sempre atravessado por outros discursos e seus enunciados sempre carregam a memória desses outros discursos¹⁴.

2.2.4. Subjetividade, alteridade e identidade.

A identidade tem sido definida através da alteridade, da relação com o outro, o que envolve a realidade subjetiva, dialeticamente moldada na interação. Ou seja, em uma interlocução, o "eu" e o "outro" participam constitutivamente tanto do processo discursivo quanto da construção da identidade do sujeito.

Isso nos leva a considerar que, para entendermos como se dá a constituição da identidade do sujeito, é preciso refletir com mais propriedade sobre as relações existentes entre subjetividade-alteridade-identidade. Importa inicialmente dizer que os termos identidade e subjetividade têm sido, não raro, utilizados de forma intercambiável. Contudo, Woodward (2000) esclarece que há uma considerável sobreposição entre os dois, pois subjetividade, segundo essa autora, sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. Já a identidade é construída porque o sujeito vive sua subjetividade no interior de contextos histórico-sociais. Voltamos, aqui, à idéia

¹⁴ O conceito de polifonia será melhor discutido na seção 2.2.5 que trata da heterogeneidade.

segundo a qual nós, sujeitos, somos interpelados¹⁵ em diferentes posições, e as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. Lembremo-nos, pois, que a identidade do sujeito não está nele, já que ela se constrói a partir da relação com o outro.

Uma das discussões centrais nas teorias do discurso se concentra na tensão existente entre subjetividade e alteridade. Na verdade, não são poucos os estudos que pretendem (re)conceituar a noção de sujeito e, por conseguinte, de subjetividade.

A esse respeito, Brandão (1998) apresenta um percurso histórico mostrando, de início, a origem do conceito de subjetividade; na seqüência, discute as formas como tal conceito tem sido preconizado pela Análise do Discurso. Baseando-nos nos estudos dessa autora, vejamos de que forma a questão da subjetividade foi e tem sido considerada.

Quanto à origem do conceito, Brandão (op. cit.) evoca Chauí para explicar que:

Os filósofos sempre exigiram um ponto fixo como condição inicial do pensamento, ponto fixo capaz de dar conta da existência das coisas, dos homens e da totalidade do conhecimento de ambos. Para o filósofo grego este ponto é o Ser, princípio da existência e da inteligibilidade do real. O conhecimento aparece como um desvelamento do Ser na sua inteligibilidade, de sorte que o ato de conhecer é um re-conhecer (ou lembrar, como diz Platão) o sentido já inscrito nas próprias coisas por essa força produtora originária que é o Ser.

Observamos, assim, que o Ser possuía, no pensamento filosófico, uma existência autônoma, já que era concebido como algo exterior ao homem. Conhecer, nessa perspectiva, era um ato de reconhecimento.

O que vai caracterizar o surgimento de uma reflexão mais pertinente sobre a concepção de subjetividade é o deslocamento que se deu da idéia do ponto fixo do Ser (situado fora do indivíduo) para a Consciência, isto é, para o seu interior. Eis aí o modo como a filosofia humanista concebia o sujeito; a idéia do “penso, logo existo” de Descartes assume especial importância, pois o ponto de partida e o referencial privilegiado da filosofia humanista são a noção de homem interior, portanto, de subjetividade. O sujeito dito cartesiano era visto, portanto, como um ser centrado, unificado, dotado das

¹⁵ O termo “interpelação” advém dos trabalhos de Althusser. Explica-se, assim, a forma pela qual os sujeitos – ao se reconhecerem como tais: “sim, esse sou eu” – são recrutados para ocupar certas posições-de-sujeito.

capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou idêntico a ele – ao longo da existência do indivíduo.

Os desdobramentos dessa concepção de sujeito positivista, cartesiano, muito marcaram os estudos sobre a linguagem. Segundo Brandão (op.cit.), a noção de representação daí derivada, isto é, a “operação por meio da qual o sujeito se apropria do objeto, de algo que lhe é heterogêneo e, convertendo-o em idéia, torna-o homogêneo à consciência”, influenciou as reflexões lingüísticas sobre subjetividade. A linguagem, nessa perspectiva, era concebida como uma espécie de ponte entre o pensamento e as coisas apreendidas. E a língua tinha como função representar o real, isto é, um enunciado só poderia ser considerado verdadeiro se ele correspondesse a um estado de coisas existentes.

Opondo-se a essa noção de representação, emergem na lingüística estudos voltados para a função demonstrativa da linguagem. Brandão (op.cit.) recorre ao enunciado *Ontem ela esteve aqui* para explicar que não há como se estabelecer uma relação entre linguagem e representação da realidade em um enunciado como esse. Para conferir um possível sentido para esse enunciado, é necessário, antes, considerá-lo a partir de um contexto situacional, pois somente assim saberemos a quem se refere o pronome “ela”, o lugar do “aqui” e o tempo de “ontem”.

A partir de então uma nova tendência nos estudos da linguagem passa a considerar a interação verbal e a realidade social como elementos fundamentais da língua. Com efeito, o sujeito assume uma posição privilegiada e a linguagem passa a ser vista como o lugar da constituição da subjetividade. Isto é, há um deslocamento da concepção de sujeito que, antes, constituía o mundo, classificando-o, nomeando-o, sendo, portanto, detentor de certezas e marcado pela preocupação da transparência e da identidade, para um sujeito que, agora, ao produzir a linguagem, se constitui por ela, “se entretetece na trama da linguagem” (BRANDÃO, op.cit., p. 38).

Foi, certamente, Benveniste (s/d) quem primeiro fez emergir a questão da subjetividade nos estudos lingüísticos. Esse autor, em seu famoso artigo "Da subjetividade na linguagem" postula que todo enunciado, fruto de uma enunciação, é produzido por um "eu", para um "tu", num determinado momento e em algum lugar. Ao analisar o fenômeno

da dêixis, esse autor postula que a instalação de pessoas, espaços e tempos (signos referencialmente vazios) se dá na enunciação e, por isso, não é mais possível analisar o enunciado sem se remeter ao sujeito da enunciação. Benveniste ensina, também, que a propriedade que possibilita a comunicação é a subjetividade, pois é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem funda realmente na sua realidade, que é a do ser, o conceito de ego”. A partir disso, esse autor apresenta claramente o fundamento da "subjetividade": a capacidade do locutor se pôr como sujeito. Em suma, Benveniste reconhece o estatuto lingüístico da "pessoa", categoria que faz com que a linguagem se torne discurso.

Ao estudar o comportamento dos pronomes “eu” e “tu”, Benveniste assevera que “eu” é a pessoa subjetiva e “tu” é a pessoa não subjetiva; e o “ele” é a não pessoa. Isso porque o “eu” “não pode ser definido senão em termos de locução, não em termos de objeto, como é definido um signo nominal” (op.cit., p. 53). Assim, prossegue o autor, “a linguagem só é possível porque cada locutor se coloca como sujeito, remetendo para si mesmo, como eu, no seu discurso”. Contudo, para Benveniste, o “eu” tem sempre transcendência em relação a tu.

A consideração do “eu” como transcendente ao “tu” foi vista por muitos estudos, no âmbito das teorias do discurso, como um aspecto redutor da teoria de Benveniste (HAROCHE, 1992). Enfatizam essas teorias que, embora o autor considere o “tu” na relação intersubjetiva, esse “tu” permanece apenas figura complementar ao “eu”. Portanto, Benveniste “não expande a noção de subjetividade para fora do eu (pessoa subjetiva), não atribuindo ao “tu” (pessoa não-subjetiva) um estatuto constitutivo dessa subjetividade”, conforme Brandão (1998, p.39).

Em uma perspectiva discursiva, é importante considerar que o outro não participa da comunicação como mero receptor de mensagens; ele desempenha um papel fundamental na constituição do sentido, e na constituição do sujeito, já que qualquer ato de comunicação é, antes, realizado pela intersubjetividade.

Voltando-nos mais especificamente para a questão da identidade do sujeito, importa destacar que o conceito de identidade pressupõe o de diferença, pois identidade é o que, em princípio, nos diferencia dos outros. “Nós somos diferenças (...) nossas identidades são as diferenças das máscaras”, já ensinava Foucault (1972, p. 131 apud LOPES, 1998, p.

303). Observemos que quando dizemos "somos professores", só o fazemos porque existem outros seres, outros grupos que não são professores, isto é, eles são *diferentes* de nós.

As identidades são construídas, portanto, por meio da diferença e não fora dela, o que implica aceitar que é apenas através da relação com o outro, com o seu exterior constitutivo, que se pode entender a(s) identidade(s). Com outras palavras, os sujeitos constroem sua identidade na relação intersubjetiva, pois a identidade se ganha na afirmação da alteridade.

Convém recorrermos a Orlandi (1998) para melhor explicitar o conceito de identidade à luz do quadro teórico da Análise do Discurso. Essa autora afirma que:

- a) a identidade é um movimento da história;
- b) ao significar, o sujeito se significa;
- c) identidade não se aprende, isto é, não resulta de processos de aprendizagem, mas refere, isso sim, a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia.

Trata-se de um movimento da história no sentido de que ela, a identidade, está sujeita a uma historicização e, por isso, está constantemente em processo de mudança e transformação. Segundo a mesma autora, a identidade:

(..) não é homogênea e ela se transforma. Não há identidades fixas e categóricas. Esta é uma ilusão – a da identidade imóvel – que, se de um lado é parte do imaginário que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários, por outro lado, é ponto de ancoragem de preconceitos e de processos de exclusão. (ORLANDI, 1998, p. 204)

Se a identidade do sujeito é algo assim movente, multiplamente construída ao longo dos discursos, práticas e posições, a compreensão desses processos depende da articulação de dois elementos essenciais para a perspectiva discursiva e, por extensão, para as reflexões sobre identidade, quais sejam: unidade e dispersão. É disso que Orlandi está tratando no excerto acima quando ela afirma que a ilusão de uma identidade imóvel faz parte do imaginário, o que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários, isto é, “é preciso que haja uma unidade do sujeito, para que, no movimento de sua identidade, ele se desloque nas distintas posições” (ORLANDI, op.cit.). Como exemplo, a autora destaca que ora somos professores, ora somos pais, mães em casa, etc. Isso significa

que todos nós, sujeitos, vivemos no interior de um grande número de diferentes instituições, que são, segundo Bourdieu (1984 apud WOODWARD, 2000, p. 30) os “campos sociais”, tais como as famílias, os grupos de colegas, as instituições educacionais, os grupos de trabalho ou partidos políticos.

Participamos desses contextos, ou melhor, desses “campos sociais”, assumindo posições diferentes, embora possamos nos ver como sendo a *mesma pessoa*. Woodward (op.cit., p.30) esclarece isso argumentando que, nas mais diferentes situações, sentimo-nos literalmente “como sendo a mesma pessoa, mas nós somos diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos”.

Assumimos, pois, diversas posições-sujeito e, portanto, identidades diversas que no confronto com as diferenças, garante uma certa singularidade. É importante ressaltar que, longe de ser algo tranquilo, o confronto entre identidade e diferença se sustenta em uma relação de poder que define, por exemplo, quem é incluído e quem é excluído.

Orientado-nos pela segunda afirmação de Orlandi, a de que “ao significar, o sujeito se significa”, podemos reiterar junto com essa autora que os sentidos não são algo que se dá de forma independente do sujeito. Ou seja, “sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação” (ORLANDI, op.cit., p.205).

Ao dizer que a identidade não se aprende (terceira afirmação apontada acima), a autora em questão está se valendo de uma noção fundamental: a de que inconsciente e ideologia estão materialmente ligados. Por conta disso, ela apresenta uma série de argumentações colocando em evidência o fato de que o sujeito não tem acesso à origem dos sentidos daquilo que diz e a impressão que ele tem de estar na origem do seu dizer, como se fosse sempre já construído, deriva de um mecanismo ideológico. Argumenta, então, que: a) “os sentidos e os sujeitos resultam de filiações em redes (na relação de distintas formações discursivas) em cujo jogo somos pego, pelo (desde o) interior”; b) “ao produzirmos sentidos, nos produzimos como sujeitos”; c) “filiamo-nos a redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos

relativas a formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentidos”(op.cit., p.205).

Focalizando rapidamente a questão da identidade do sujeito sob uma outra perspectiva, julgamos relevante considerar que não é possível separar o “eu” profissional do “eu” pessoal, especialmente no caso da profissão docente, pois, segundo Nóvoa (1995), a maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que é como pessoa. Há, portanto, um tipo de fusão entre o eu e a profissão.

Nessa perspectiva de raciocínio, não devemos entender a identidade do professor como um dado adquirido, tampouco como uma propriedade ou um produto, uma vez que “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” e é por isso que é mais adequado falar em “processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, op.cit, p.34).

Portanto, entender os processos de identificação do professor de língua portuguesa, no âmbito deste estudo, implica: a) tomar a identidade do sujeito como algo movente, sempre em transformação, que se constrói historicamente; b) considerar que o professor ocupa as posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para ele; c) conceber que, no professor, não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais. Sobretudo, devemos estar atentos para o fato de que a identidade do sujeito é constantemente formada e transformada na relação com o outro, no espaço discursivo da intersubjetividade.

Assim sendo, passaremos agora a examinar mais especificamente essa questão da alteridade a partir dos trabalhos inaugurados por Jaqueline Authier-Revuz sobre a heterogeneidade constitutiva do sujeito.

2.2.5. Heterogeneidade constitutiva.

Todos os estudos de que temos conhecimento, que tratam dos conceitos de heterogeneidade, alteridade e dialogismo, cada um a sua maneira, postulam que esses termos referem-se à qualidade de todo discurso estar tecido pelo discurso do outro, de toda palavra estar sempre e inevitavelmente perpassada pela palavra do outro.

No âmbito específico da Análise do Discurso, Pêcheux (1997) relata a evolução desse conceito do decorrer das três fases da AD.

Segundo o autor, na primeira fase (AD-1), imagina-se que um processo de produção discursiva - máquina autodeterminada - determina os sujeitos como produtores de seus discursos, o que equivale dizer que o sujeito é um 'servo' assujeitado, suporte do discurso. É assujeitado porque há um mecanismo inconsciente que faz com que ele se submeta às condições de produção. Acredita-se, também, que exista um *corpus fechado* de seqüências discursivas, selecionadas num espaço discursivo supostamente dominado pelas condições de produção estáveis e homogêneas, e a análise desse corpus implica detectar e construir 'sítios' de identidades parafrásticas interseqüenciais, que formam o lugar de inscrição das proposições de base características do processo discursivo. Nessa perspectiva, entende-se que é possível reunir em um corpus um conjunto de enunciados que compõe um discurso idêntico a si mesmo e diferente dos outros, no sentido de que o que está contido em um discurso está excluído de outro.

Em um segundo momento da AD (AD-2), reconhece-se, a partir dos trabalhos de Foucault, que não existe uma máquina discursiva fechada em si mesma, e que o objeto da AD são as relações entre máquinas discursivas estruturais. Mostra-se, nessa fase, a inexistência da unidade dos discursos. A noção de formação discursiva passa a representar o lugar da articulação entre o discurso e a língua, superando, pois, a noção de "máquina estrutural fechada". Quanto ao sujeito do discurso, mantém-se a idéia de um sujeito como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da formação discursiva com a qual se identifica. Ainda nessa fase, a noção de interdiscurso é introduzida para designar o exterior específico de uma FD que irrompe em seu interior e a constitui em lugar de evidência discursiva.

Na fase mais recente da AD (AD-3), a idéia de 'máquina discursiva' é totalmente abolida. O desenvolvimento de pesquisas sobre encadeamentos intradiscursivos - 'interfrásticos'- permite à AD-3 abordar o estudo da construção dos objetos discursivos, dos acontecimentos, também dos 'pontos de vista' e lugares enunciativos no fio do intradiscurso.

Nessa última fase, a AD passa a trabalhar sob o signo da heterogeneidade, pois "alguns desenvolvimentos teóricos que abordam a questão da heterogeneidade enunciativa conduzem, ao mesmo tempo, a tematizar (...) as formas lingüístico-discursivas do *discurso*-

outro”.(PÊCHEUX, 1997, p.316). A esse respeito, são relevantes, sobretudo, os trabalhos inaugurados pela lingüista francesa Jacqueline Authier-Revuz (1982).

Essa autora baseia-se nas noções de dialogismo de Bakhtin e na abordagem psicanalítica do sujeito, para desenvolver o conceito de heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso, questionando, pois, uma concepção homogeneizadora da discursividade que elege o sujeito como origem, fonte autônoma de seu dizer.

Sem dúvida, um dos maiores ensinamentos de Bakhtin consiste na idéia de que a linguagem é uma prática social fundamentalmente marcada pelo dialogismo. Ao considerá-lo o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso, o teórico russo postulou que o dialogismo possui uma dupla orientação, conforme enfatiza Authier-Revuz (1982). Há um dialogismo que se refere ao diálogo do discurso com o *discurso do outro* da interlocução (o destinatário); e há um dialogismo do discurso com os outros discursos. Segundo a autora:

C'est un double dialogisme – non par addition, mais en interdépendence – qui est posé dans la parole: l'orientation, dialogique, de tout discours parmi “les autres discours” est-elle même dialogiquement orientée, déterminée par “cet autre discours” spécifique du récepteur, tel qu'il est imaginé par le locuteur, comme condition de compréhension du premier (op.cit, p.118-119).

Esse duplo dialogismo manifesta-se, portanto, na interação verbal que se estabelece entre o locutor e interlocutor, e na intertextualidade existente no interior do discurso, isto é, na interdiscursividade. Com relação à interação verbal, Bakhtin (1988, p. 113) afirma que:

(...) toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. (...) Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor.

Nesses termos, Bakhtin enuncia que a língua tem a propriedade de ser dialógica, e que ela existe, portanto, no espaço interacional entre o eu e o tu. Só que não se trata de uma

interação face a face. O que há é uma dialogização interna do discurso, pois, segundo Authier-Revuz (1990, p. 26), as palavras são sempre “as palavras dos outros (...) nenhuma palavra é neutra, mas inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada”. Com efeito, podemos afirmar que a nossa palavra não é de fato nossa, pois ela sempre traz em si a perspectiva da outra voz.

Precisamos assinalar que ao dizer, o locutor estabelece um diálogo com o discurso do interlocutor, na medida em que o concebe não como um mero decodificador, mas como um elemento ativo, atribuindo-lhe, emprestando-lhe a imagem de um contradiscurso. Assim, o sentido do discurso depende das representações (do jogo de imagens) entre os interlocutores que se constroem no interior do próprio discurso, já que, para Bakhtin, o ser humano é inconcebível fora dessas interrelações:

Não tomo consciência de mim mesmo senão através dos outros, é deles que eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo.
Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para outro, através do outro e com a ajuda do outro. (Apud BRANDÃO, p. 51)

É importante também sublinhar que estamos tratando de um sujeito essencialmente histórico, portanto ideologicamente constituído, cuja fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. Ao afirmarmos que o discurso do sujeito se constrói em relação ao discurso do outro, devemos entender que esse outro não é apenas o interlocutor para quem o locutor planeja, ajusta a sua fala, mas nele estão envolvidos outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (BRANDÃO, 1994), ou seja, é a noção de interdiscurso que deve ser considerada, pois, “o discurso é um produto de interdiscursos” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26).

Isso significa que existe um diálogo entre os muitos discursos da cultura, que se instala no interior de cada discurso e o define. Com esse aspecto do dialogismo bakhtiniano reconhecemos que todo discurso se tece polifonicamente por fios dialógicos de vozes cruzadas, concorrentes, contraditórias que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às outras. Esses outros discursos são, então, o exterior constitutivo, o já-dito a partir do qual se tece, inevitavelmente, a trama mesma do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Polifonia, termo que etimologicamente significa multiplicidade de vozes ou de sons, surgiu inicialmente no vocabulário musical para designar simultaneidade de várias melodias que se desenvolvem de maneira independente, mas dentro de uma mesma tonalidade¹⁶. Metaforicamente, o termo foi introduzido nas ciências da linguagem para descrever os fenômenos de superposição de vozes, de fontes enunciativas em um mesmo enunciado.

Não raro, os termos dialogismo e polifonia são empregados de maneira intercambiável, isto é, são tomados como sinônimos. Porém, segundo Barros (1996), é possível visualizar uma distinção entre eles. Dialogismo refere-se ao fato de que todo discurso é fundamentalmente dialógico, isto é, não existe enunciado desprovido de uma dimensão dialógica uma vez que esta é constitutiva da linguagem e de todo discurso. Já a palavra polifonia caracteriza um certo tipo de texto (discurso) “em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem” (op.cit. p. 36).

Vimos, então, que os trabalhos de Authier-Revuz incorporaram o princípio do dialogismo de Bakhtin e desenvolveram investigações sobre os efeitos de polifonia que, segundo a autora, manifestam-se sob duas formas de heterogeneidade: a constitutiva e a mostrada, das quais trataremos mais à frente.

Antes, porém, é necessário dizermos algumas palavras acerca de uma outra contribuição fundamental para o desenvolvimento da noção de heterogeneidade, tal como já foi adiantado: do sujeito da Psicanálise. São especialmente as considerações em torno do *inconsciente* desenvolvidas, primeiro por Freud e depois por Lacan, que fazem com que a Análise do Discurso apresente uma teoria não-subjetivista da enunciação, ou seja, na AD não se concebe o sujeito como sendo o centro do discurso, também não se aceita a idéia de liberdade discursiva individual desprovida de inconsciente.

Isso significa considerar o sujeito diferentemente daquele sujeito cartesiano (*penso, logo sou*) que era visto como um ser centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. Se, como diz Authier-Revuz (1982), sob nossas palavras “outras palavras são ditas”, ou seja, se nossas palavras são habitadas, atravessadas pelo

¹⁶ Segundo o Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (HOLANDA FERREIRA, 1986).

discurso do outro, então a palavra do outro é a condição de constituição de todo e de qualquer discurso, o que nos leva, junto com essa autora, à conclusão de que “le sujet n’est pas une entité homogène, extérieure au langage, qui lui servirait à “traduire” en mots un sens dont il serait la source consciente”(op.cit, p.136).

Por ser dividido entre o consciente e o inconsciente, o sujeito não é um ponto, uma entidade homogênea, mas o resultado de uma estrutura complexa. Authier-Revuz afirma que tal cisão não significa uma dualidade em que bastaria somar as duas partes para se ter o todo do sujeito. A relação entre consciente e inconsciente “prend l’allure géographique d’un parcours sans endroit, ni envers d’où le sujet s’énonce sans savoir ce qu’il dit en une parole qui en dit long sur ce savoir” (ROUDINESCO, 1977 apud AUTHIER-REVUZ, 1982, p.138). Ou seja, o sujeito assim entendido não controla o seu dizer o tempo todo, já que ele não é só consciente e muitas vezes quem fala é o inconsciente que rompe as cadeias da censura, resvalando, por exemplo, sentidos indesejados, incontrolados.

Diz-se também que o sujeito é *descentrado* porque, com a teoria freudiana do inconsciente, o sujeito perde a sua centralidade, não sendo mais *o senhor de sua morada*. Valendo-se dessa teoria, Authier-Revuz (1982) sustenta a tese de que a homogeneidade do discurso é uma ilusão porque o sujeito acredita que está produzindo algo que ele pode controlar, sentindo-se o centro do discurso, responsável pelo sentido daquilo que é dito, mas ao ser atravessado pelo inconsciente e por outros discursos, instala-se a “ilusão do eu”. Freud argumenta que “não há centro para o sujeito fora da ilusão e do fantasmagórico” (op.cit, p.138). Essa ilusão é necessária e normal para o sujeito uma vez que ela é inerente à sua constituição. Segundo Freud, isso é uma “função do desconhecimento do eu” e é graças a essa ilusão que é possível reconstruir, no imaginário do sujeito descentrado, dividido, a imagem de sujeito autônomo que se vê como fonte única de seu discurso, apagando-se, no desconhecimento, o descentramento real.

Uma última consideração a ser aventada com relação ao sujeito psicanalítico é a de que o inconsciente é o discurso do outro e a linguagem é a condição do inconsciente. Nesse sentido, o sujeito é entendido como um *efeito de linguagem*. Citando Clement (1975), Authier-Revuz explica que o outro, isto é, o inconsciente, é o lugar de onde emana todo discurso: lugar da família, da lei, do pai, na teoria freudiana, lugar da história e das posições sociais, lugar para onde é remetida toda a subjetividade. Nessa linha de raciocínio, o outro

aqui não é o mesmo outro de que fala Bakhtin; este corresponde ao outro na interação verbal e ao outro que emerge da trama interdiscursiva. Aquele outro da concepção psicanalítica se localiza no próprio inconsciente do falante que é, então, habitado por vozes da família, da religião, da escola, enfim, de toda sua experiência enquanto indivíduo historicamente constituído.

Já dissemos que Authier-Revuz (1982), ao entender o discurso como algo heterogêneo, assevera que há dois planos distintos, mas complementares, de heterogeneidade discursiva: a mostrada e a constitutiva. Nas palavras de Maingueneau (1993, p.75), esses termos são assim definidos:

A primeira (a heterogeneidade mostrada) incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação, enquanto a segunda aborda uma heterogeneidade que não é marcada em superfície, mas que a AD pode definir, formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva.

Vemos, então, que a heterogeneidade constitutiva refere-se à noção de que “tout discours s’avère constitutivement traversé par les autres discours et le discours de l’Autre” (AUTHIER-REVUZ, 1982, p.141), ou seja, fundamentalmente e constitutivamente, no sujeito e no seu discurso, está o outro que não é um objeto exterior - do qual se fala - mas a condição constitutiva – o porquê se fala – do discurso.

Tal raciocínio reitera a idéia de que o sujeito não é a fonte primeira do que diz, mas, por conta da “ilusão do eu”, ele não percebe essa heterogeneidade e acredita, assim, produzir um discurso homogêneo. Tal ilusão é ainda reforçada pelo fenômeno da heterogeneidade mostrada. Vejamos por quê.

Enquanto a heterogeneidade constitutiva não é localizável, não é representável, já que ela está presente de forma diluída no fio do discurso, podendo ser apreendida somente no nível do interdiscurso, a mostrada é a evidência do outro na teia discursiva, alterando uma aparente unicidade. Naquela, o discurso não evidencia a alteridade na sua manifestação; nesta, a alteridade exhibe-se ao longo do processo discursivo podendo ser observada na própria superfície discursiva através de marcas lingüísticas. Authier-Revuz (op.cit.) considera que ao explicitar na teia discursiva a voz do outro, o sujeito falante imagina que só naquele momento a fala não lhe pertence, ou seja, o discurso seria

heterogêneo somente na sua forma mostrada. É por isso que a autora afirma que “le locuteur lorsque’il marque explicitement, par des formes de la distance, des points d’hétérogénéité dans son discours, y delimité, y circonscrit l’autre, et ce faisant affirme que l’autre n’est pas partout” (AUTHIER-REVUZ, 1982, p.144). Delimitando os espaços das heterogeneidades, o sujeito reivindica a autonomia de seu discurso: “le sujet s’évertue, en désignant l’autre, localisé, à conforter le statut de l’un (op.cit., p.145). Nesse sentido, percebemos que a heterogeneidade mostrada é um modo de denegação, no discurso, da heterogeneidade constitutiva.

Ao tratar dos dois fenômenos de heterogeneidade, a autora se interessa mais especificamente pelas formas de heterogeneidade mostrada, afirmando que ela pode se concretizar de duas formas. Uma se dá pela autonomia simples, isto é, a heterogeneidade que constitui um fragmento mencionado, entre os elementos lingüísticos de que faz uso, é acompanhada de uma ruptura sintática (AUTHIER-REVUZ, 1990). Tal procedimento ocorre, por exemplo, mediante a utilização de termos metalingüísticos com os quais o locutor delimita em seu texto o que é “seu” e o que é do outro. A outra forma se dá pela chamada conotação autonímica, ou seja, sem que haja na cadeia discursiva qualquer ruptura sintática, o fragmento mencionado é ao mesmo tempo um fragmento do qual se faz uso.

Assim, a heterogeneidade mostrada pode ser marcada ou não-marcada, pois nem todas as formas acusam claramente a presença do outro no discurso. Com as formas não marcadas de conotação autonímica (como, por exemplo, o discurso indireto livre, a ironia, a antífrase, a imitação, a reminiscência) se joga com o outro discurso não mais no explicitamente mostrado ou dito, mas no espaço do implícito, do semidesvelado, do sugerido. Nesse caso, não se percebe a fronteira entre o dizer do outro e do locutor, pois as vozes se mesclam nos limites de uma única construção lingüística, aparentemente única, de qualquer indivíduo. É nesse sentido que Authier-Revuz (1982) afirma que a ambivalência das marcas da heterogeneidade mostrada não marcada representa a incerteza que caracteriza a referência ao outro.

Já as formas marcadas da heterogeneidade mostrada (ou as formas marcadas do discurso outro) utilizam:

- o discurso relatado (discurso direto e discurso indireto): no discurso indireto, afirma Authier-Revuz (op.cit.), o locutor se coloca como tradutor, isto é, utiliza suas

próprias palavras mas remete o sentido daquilo que é dito ao outro; no discurso direto, são as palavras do outro que são explicitadas na teia discursiva e o locutor se coloca como “porta-voz” .

- as aspas: Maingueneau (1993) explica que o uso de aspas nos enunciados marcam justamente o espaço, no texto escrito, em que a heterogeneidade é nitidamente mostrada. “As aspas designam a linha de demarcação que uma formação discursiva estabelece entre ela e seu exterior” (op.cit., p. 90), ou seja, as palavras ou enunciados entre aspas são atribuídos ao outro e, por isso, o locutor se distancia e se exime da responsabilidade sobre aquilo que é dito. Contudo, o uso de expressões aspeadas não é algo neutro, pois a interpretação do trecho em que foram utilizadas as aspas, depende dos sentidos apreendidos no texto como um todo. Além disso, ao citar, o locutor é obrigado, mesmo que disso não esteja consciente, a realizar uma certa representação de seu leitor e, simultaneamente, oferecer a esse último uma certa imagem de si mesmo, ou melhor, da atitude que assume através das aspas com relação ao que o outro disse. É nesse sentido que Authier-Revuz afirma que nas palavras entre aspas ocorrem, simultaneamente, o uso e a menção.

Ao tratar das aspas de distanciamento, Authier-Revuz, de acordo com Maingueneau (1993), apresenta várias funções para as aspas: (i) aspas de diferenciação (cujo propósito é mostrar que nos distinguimos daquele(s) que usa(m) a palavra, que somos “irredutíveis” às palavras empregadas); (ii) aspas de condescendência (considera-se que o interlocutor também falaria assim); (iii) aspas pedagógicas (na vulgarização científica); (iv) aspas de proteção (para indicar que a palavra utilizada é apenas aproximativa); (v) aspas de ênfase, etc.

- o metadiscurso do locutor: trata-se da construção pelo locutor de diferentes níveis discursivos no interior de seu próprio discurso. Com tal procedimento, o locutor busca o distanciamento de um discurso específico e estabelece um lugar de fala próprio. Segundo Maingueneau (1993), ao lançar mão do metadiscurso, o locutor pode estar querendo (i) construir uma imagem de si próprio (“para parecer erudito”, “para falar como os políticos”); (ii) marcar uma inadequação dos termos (“de alguma forma”, “metaforicamente”, “de alguma forma); (iii) autocorrigir-se (“ou melhor”, “deveria ter dito”); (iv) confirmar (“é exatamente o que estou dizendo”); (v) solicitar permissão para

empregar certos termos (“se você me permitir a expressão”); (vi) fazer uma preterição (“eu ia dizer”, “não direi”); (vii) corrigir antecipadamente um possível erro de interpretação (“no sentido X da palavra”, “em todos os sentidos da palavra”)

Em se tratando da construção da identidade do professor de língua portuguesa, todas essas observações aventadas até aqui nos levam à hipótese desta Dissertação, a de que a voz do livro didático interfere no delineamento da identidade do sujeito-professor, já que esse sujeito, como qualquer outro, é heterogeneamente constituído. E é tal interferência que passaremos a analisar.

SEGUNDA PARTE

1. PASSO A PASSO: caminhos percorridos pela pesquisa

Antes das reflexões analíticas propriamente ditas, julgamos necessário apresentar as questões norteadoras que nos possibilitarão analisar os discursos que interferem nos processos de identificação do sujeito-professor, bem como tecer alguns comentários a respeito do material que constitui o nosso *corpus* de análise.

Convém assinalar que em nossa perspectiva teórica não pode haver descrição sem interpretação, ou seja, ao analisar o discurso, o próprio analista é envolvido no gesto de interpretação. Assim, a nossa relação com o objeto de análise não é de forma alguma neutra, ainda que nos seja possível lançar mão de um dispositivo analítico que, segundo Orlandi (2000), relativiza nossa posição em face da interpretação. A construção de tal dispositivo, explica a autora, é uma “escuta discursiva” que se dá por meio de uma mediação teórica permanente, e é ela que faz com que o analista consiga compreender e explicitar o modo de funcionamento do discurso, considerando a manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos. Ou seja, a partir de um dispositivo analítico, é-nos possível ouvir para lá das evidências empíricas,

colocando o dito com relação ao não-dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo como o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. (op.cit., p.59)

Claro está, portanto, que é essa a tarefa que abraçamos.

Quanto às questões que conduzem o nosso trabalho analítico, elas foram elaboradas partindo do pressuposto básico de que o livro didático é um elemento fortemente presente nas aulas de língua portuguesa, haja vista o que foi discutido no primeiro capítulo deste trabalho. Além disso, procuramos não perder de vista o fato de que os sujeitos desta pesquisa, ao produzirem seus discursos, envolveram-se e envolveram outros no discurso, em determinadas circunstâncias histórico-sociais. Ou seja, em nossa perspectiva, a noção de heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1982; 1990) é

um dos elementos cruciais para a compreensão da identidade do sujeito-professor. Isso porque descrever e interpretar (ORLANDI, 1996) os relatos dos professores e dos livros didáticos significa entender o processo de confrontação entre o “eu” pessoal e o “eu” profissional desse professor, a partir da observação do funcionamento discursivo desses relatos. E isso só é possível, vale enfatizar, mediante uma leitura interdiscursiva.

Para tanto, questionamos:

- 1) Qual é a posição-sujeito ocupada pelos professores no espaço discursivo da sala de aula?
- 2) Como tais professores têm sido representados pelos livros didáticos e em que medida essa representação afeta a sua identidade?
- 3) De que forma o caráter prescritivo dos livros didáticos interfere na construção da identidade do profissional de língua portuguesa?

Ao perseguirmos as possíveis respostas desses questionamentos, consideraremos o fato de que a interpretação é múltipla e deslizante; de que não existem verdades absolutas, ou seja, ninguém é detentor da verdade, mas sempre um porta-voz de uma interpretação possível (CORACINI, 1999). Para comprovarmos isso, basta atentarmos para o fato de que os paradigmas estão constantemente mudando e as “iluminações novas” que surgem são conseqüências de definições novas de objeto de estudos (GERALDI, 1997). Embora assumindo isso, para efeito de análise, procuraremos apresentar nossas reflexões em conformidade com os “novos” estudos desenvolvidos no âmbito da Lingüística Aplicada, ou seja, nosso olhar e nossa atenção voltam-se prioritariamente para os discursos produzidos pelos professores e pelos livros didáticos, dialogando com os trabalhos recentemente publicados que visam, sobretudo, contribuir para que o professor de língua portuguesa reinvente, ressignifique sua relação com o livro didático. A urgência de se provocar um debate que incite os professores às transformações, ao deslocamento é a razão pela qual corremos o risco de defender as idéias que ora estão em voga.

1.1. A Constituição do *corpus*

As seqüências discursivas (SD) que compõem nosso *corpus* de análise foram retiradas de quatro fontes, a saber: i) questionário aplicado a trinta e sete professores de

língua portuguesa; ii) entrevistas semi-estruturadas realizadas com três professores de língua portuguesa, gravadas em áudio; iii) observação de quinze horas-aula de língua portuguesa, gravadas em áudio; iv) três livros didáticos de língua portuguesa (manual do professor).

O primeiro passo da pesquisa foi, então, entrar em contato com o maior número possível de professores de língua portuguesa. Após os esclarecimentos necessários quanto aos objetivos da pesquisa e o aceite dos professores em participar dela, procedemos à aplicação de um questionário cujas perguntas visavam a uma primeira aproximação com a questão da identidade do professor. Buscávamos, a partir dessa operacionalização, obter registros que permitissem um estudo do imaginário dos professores (ORLANDI, 2000), atravessado certamente pela *voz do outro*. Por meio dos textos produzidos, perseguimos tais vozes para assim investigarmos as representações ideológicas desse grupo de professores, localizando nas marcas discursivas traços de sua história e de sua prática docente.

O questionário aplicado (ANEXO I) divide-se em duas partes. Com o objetivo de levantar alguns aspectos pessoais constitutivos da condição de produção do discurso dos professores, elaboramos a primeira parte do questionário indagando sobre a idade, sexo, estado civil, nível de renda, nível de escolaridade. A segunda parte busca investigar aspectos relativos à profissão docente e ao uso do livro didático. A esse respeito, questionamos basicamente o seguinte:

- a) os motivos que levaram o professor de língua portuguesa a escolher essa profissão;
- b) o que mais aborrece e o que mais agrada ao professor no âmbito da profissão;
- c) a avaliação que ele faz de seu trabalho docente;
- d) sua opinião sobre o uso de livro didático.

Outra etapa da pesquisa se deu através de entrevistas semi-estruturadas com três professoras de língua portuguesa. Tais professoras foram escolhidas porque, além de elas terem concordado em fornecer informações que poderiam nos ajudar a compreender os movimentos identitários dos professores de língua portuguesa, elas também atendiam aos critérios por nós estabelecidos (trabalhavam na rede pública de ensino, utilizavam livro didático em suas aulas e não haviam respondido ao questionário). Optamos por mais esse instrumento porque precisávamos instigar os professores a relatarem suas trajetórias,

levantar algumas características da sua identidade a partir de suas opiniões, sentimentos, interesses, expectativas, porque dessa forma julgamos que seria possível aprofundar uma série de elementos levantados no questionário que, no nosso entender, precisavam ser mais explanados.

As perguntas que nortearam as entrevistas não diferiam daquelas apresentadas no questionário. Contudo, por se tratar de uma interação entre pesquisadora e entrevistado, as entrevistas permitiram uma abordagem mais flexível e livre, ao mesmo tempo em que forneceram registros que apresentaram com mais propriedade alguns fatores determinantes da identidade do professor. Pudemos, por exemplo, coletar informações relativas a uma aula inteiramente inspirada no livro didático, embora não tenha sido extraída dele.

Convém assinalar que tanto os textos escritos (respostas dos questionários) quanto os textos orais (entrevistas) serão tomados, aqui, em sua prática discursiva, o que significa assumir que a materialidade específica do fato textual servirá de ponto de partida para que possamos olhar para lá das evidências empíricas, percorrer não só o que foi efetivamente dito, mas, principalmente, o não-dito, o implícito. Com efeito, só será possível apreender o funcionamento discursivo desses depoimentos se considerarmos o lingüístico juntamente com sua exterioridade, tal como foi explicitado nos pressupostos teóricos deste estudo. Ressaltamos, ainda, que, se a materialidade do discurso conta, certamente um texto escrito e um texto oral significam de modo particular a suas propriedades materiais, conforme aponta Orlandi (2000). Nesse sentido, as entrevistas que realizamos ganham relevo especial, pois, mais que no texto escrito, elas permitem considerar sentidos detectáveis nas diferentes formas de dizer.

Paralelamente à aplicação do questionário e à realização das entrevistas, assistimos a cinco horas de aulas de língua portuguesa em três diferentes escolas estaduais da região centro-oeste do estado do Paraná, perfazendo, portanto, o total de 15 horas de observação direta. Elegemos as 5^a séries como foco de observação e acompanhamos os trabalhos das professoras sempre nas mesmas séries. Fizemos isso porque necessitávamos “sentir” mais de perto o professor e o livro didático, isto é, precisávamos olhar tanto o professor quanto o livro didático no espaço onde ambos estão imersos, pois o delineamento da identidade do docente não poderia, no nosso entender, prescindir de uma reflexão que confrontasse o discurso do professor e a sua ação pedagógica.

Apesar de sabermos que há, durante as aulas, uma multiplicidade de fatores que agem e interferem na significação do trabalho docente e, portanto, na construção da identidade do professor, nosso foco de observação concentrava-se, apenas, no modo de utilização do livro didático, no sentido de verificar sua(s) influência(s) na estrutura da aula e na direção da ação docente, ou seja, para os objetivos aqui propostos, interessava-nos saber como os professores desenvolvem, na prática, as propostas dos livros didáticos, uma vez que tais livros atuam, como já dissemos, pelo prestígio de legitimidade e pelo discurso “de competência”, sendo tomado, assim, como o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e talvez única) de referência (SOUZA, 1999).

As escolas que colaboraram com esta pesquisa foram escolhidas em função de uma facilidade de acesso. Os únicos critérios por nós estabelecidos foram que as escolas deveriam ser da rede pública e deveriam ofertar o ensino fundamental de 5ª a 8ª série.

Quanto aos professores que participaram desta investigação, eles foram escolhidos porque se interessaram pela pesquisa e quiseram participar, permitindo, dessa forma, a observação e a gravação em áudio de suas aulas.

Uma última etapa da coleta de registros diz respeito à seleção de três livros didáticos. Tal escolha se deu levando-se em consideração os títulos adotados nas escolas que participaram deste trabalho. Logo, chamaremos a atenção para os dizeres inscritos nos seguintes livros:

- a) Livro 1 – *Entre Palavras*¹⁷;
- b) Livro 2 – *A Palavra é Sua Língua Portuguesa*¹⁸.
- c) Livro 3 – *Tecendo Textos: ensino de língua portuguesa através de projetos*¹⁹;

Poder-se-ia indagar que três livros representam uma amostragem reduzida para a análise a que nos propomos. Contudo, entendemos que ela é representativa tendo em conta que são livros *estrelados*, e adotados em várias escolas de nossa região. Outrossim, estamos convencidos de que os elementos presentes nesses livros didáticos, que interferem na constituição da identidade do professor, são da mesma natureza que os que se encontram nos demais manuais adotados nas escolas.

¹⁷ FERREIRA, M. *Entre Palavras*. São Paulo: FTD, 1998.

¹⁸ LUFT, C.P. *A palavra é sua língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1996.

¹⁹ SILVA, A.S et al. *Tecendo Textos: ensino de língua portuguesa através de projetos*. São Paulo: IBRP, 1999.

Nosso olhar sobre tais livros volta-se, prioritariamente, para o papel de autoridade que eles assumem nos contextos escolares, tomados geralmente como paradigma norteador da transmissão de conhecimento no ensino da língua portuguesa. Dessa forma, investigaremos se as prerrogativas definidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998) para aprovação do livro²⁰, estão presentes na obra, especialmente aquelas que afirmam que o livro deve possibilitar ao aluno tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem e ao professor assumir a responsabilidade pela condução da mesma (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

Ao nos movimentarmos em diferentes direções, lançando mão de diferentes instrumentos de pesquisa, visávamos possibilitar um contato bastante preciso com a questão da identidade do professor de língua portuguesa. Assim, fomos em busca de registros a partir dos quais intentamos desconstruir a discursividade para, então, explicitarmos alguns contornos da identidade do professor de língua portuguesa.

Evidentemente, dada à enormidade de registros de que dispúnhamos para a realização desta pesquisa nos restringiremos, durante as análises, às manifestações discursivas que atendem ao foco de interesse de nosso recorte temático. Com outras palavras, procuraremos fazer um recorte analítico de forma representativa para o recorte temático que nos interessa.

Cabe-nos ainda esclarecer que os textos produzidos pelos professores, tanto os escritos (respostas às perguntas do questionário) quanto os orais (registros das aulas e das entrevistas) serão aqui transcritos, respeitando-se a forma com que foram produzidos. Por isso, caso haja desvios com relação à norma culta da língua, eles serão mantidos durante as transcrições.

Nossas análises seguirão a seguinte progressão: inicialmente comentaremos aspectos dos discursos dos professores que nos permitem entrever as imagens que eles possuem de si mesmos, do ensino de língua portuguesa e do livro didático; trataremos, posteriormente, das concepções de professor que emergem dos discursos contidos nos livros didáticos; depois, analisaremos uma aula de língua portuguesa inteiramente baseada no livro didático, a partir da qual confrontaremos o discurso e a prática do sujeito-professor.

²⁰ Os princípios e critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a escolha de livros didáticos constam na primeira parte deste trabalho, especificamente nos itens 1.2 e 1.3.

2. RELAÇÃO ENTRE A IDENTIDADE DO PROFESSOR E O LIVRO DIDÁTICO

Com base nas premissas teóricas assumidas e esboçadas na primeira parte, objetivamos, agora, analisar os discursos produzidos pelos professores de língua portuguesa e pelos autores de livros didáticos, verificando em que medida a voz desses últimos tem contribuído para a construção de uma identidade profissional.

Contudo, não poderíamos deflagrar um estudo sobre os dizeres inscritos nos livros didáticos sem antes levarmos em consideração suas condições de produção (PECHEUX, 1997), já que essas são constitutivas da instância verbal de onde se depreende(m) o(s) sentido(s). Assim, importa considerar, de um lado, o livro didático imerso no contexto político-educacional brasileiro e, de outro, os professores que são, sem dúvida, seus principais usuários. Quanto aos aspectos relacionados à política pública de legitimação do uso dos manuais didáticos nas salas de aulas, acreditamos já ter suficientemente discutido isso na primeira parte do trabalho. Doravante, concentraremos nossa atenção nos professores de língua portuguesa, buscando entender as posições-sujeito que eles ocupam em relação ao contexto sócio histórico e à memória (o saber discursivo, o já dito).

Partindo do pressuposto de que a identidade do professor se constrói historicamente, e que ele ocupa as posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para ele, investigamos inicialmente alguns aspectos gerais do docente e de sua profissão com vistas a compreender, a partir de uma dada formação discursiva, como um conjunto de relações significativas individualizadas constitui uma unidade discursiva, isto é, visamos descrever a regularidade do discurso, apreendendo os sentidos que dali derivam para, então, levantarmos as concepções que o professor de língua portuguesa tem de si e de seu trabalho docente.

Mas, afinal, quem são os professores de que trata esta investigação?

Nosso universo de análise conta com um grupo de professores que atua nas escolas da rede estadual de ensino, localizadas na região centro-oeste do Paraná. Nos gráficos abaixo, apresentamos alguns dados objetivos que caracterizam, em parte, o perfil do grupo que participou da presente pesquisa.

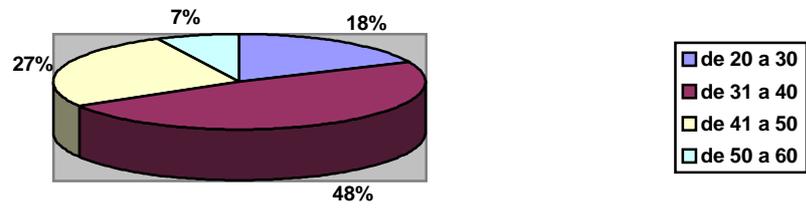
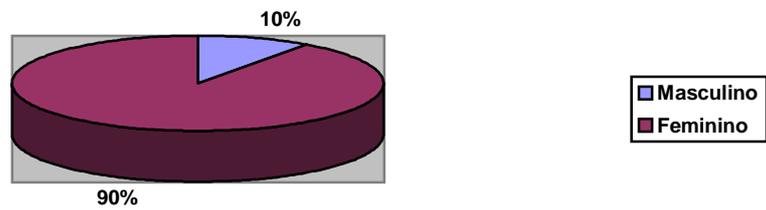
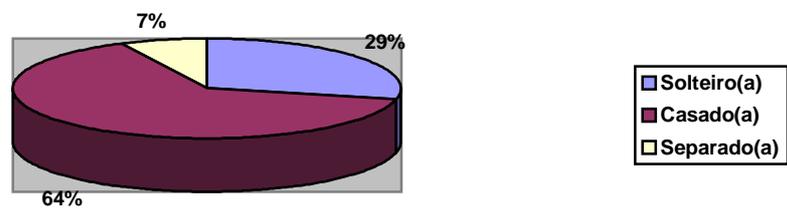
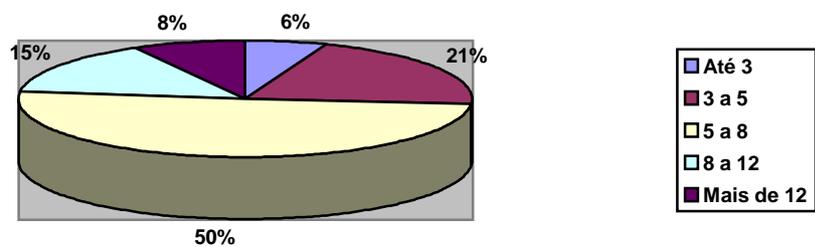
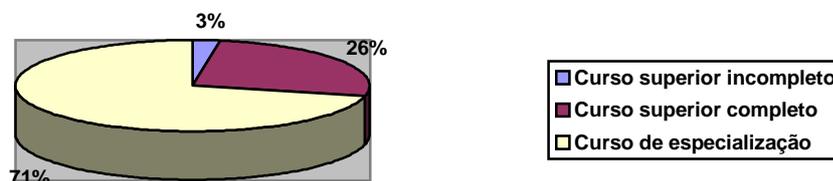
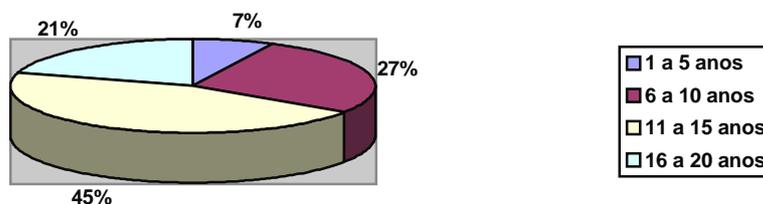
Gráfico 2: *Faixa etária*Gráfico 3: *Sexo*Gráfico 4: *Estado Civil*Gráfico 5: *Nível de renda (em salário mínimo)*

Gráfico 6: *Nível de escolaridade*Gráfico 7: *Tempo de profissão*

Um rápido olhar sobre esses gráficos nos permite explorar alguns elementos que constituem as condições de produção, a partir das quais nos será possível analisar os discursos produzidos pelos professores de língua portuguesa da região onde a pesquisa se realizou.

São, na grande maioria, professores que atuam na área há pelo menos 10 anos, possuindo, portanto, bastante experiência com relação à profissão. Devemos considerar isso no momento de observar seus depoimentos, pois, ao falarem de sua prática pedagógica, eles o fazem com um conhecimento bastante pertinente sobre a questão. Além disso, 71% desses professores são especialistas, o que indica que possuem, a rigor, boa formação para atuarem no ensino de língua portuguesa.

Merece destaque, também, o fato de que 90% desses professores são mulheres. Isso demonstra um aspecto bastante importante da profissionalidade²¹, pois o ensino da

²¹ O termo profissionalidade, segundo Sacristán (1995, p.65), engloba aquilo que é específico da ação docente, isto é, o “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

língua portuguesa tem sido realizado, cada dia mais, por mulheres professoras, a exemplo do que acontece com a educação infantil e com o ensino de 1^a a 4^a série. Consideramos que esse fato tenha a ver com uma questão que envolve, dentre outras, a queda do prestígio social relativo à profissão do docente.

Se tomarmos a noção de memória discursiva, isto é, o retorno a algo que já é passado, que ficou na história e que por isso produz esquecimento, mas que se atualiza no interdiscurso, podemos dizer que é aí, no interdiscurso, que se situa a imagem social do professor de língua portuguesa. Os dados acima podem ser interpretados à luz da seguinte reflexão de Sacristán (1995) sobre os contextos de determinação da prática docente. Esse autor aponta vários elementos que interferem no prestígio da profissão docente, tais como: a) a origem social do grupo, que provém das classes média e baixa; b) o tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário; c) a proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado.

Sendo os sentidos do discurso uma atualização da memória discursiva, é-nos permitido inferir que o prestígio social da profissão docente, nos termos apresentados por Sacristán (op.cit.), faz parte da historicidade do discurso sobre a profissão docente. Entendemos, desse modo, que é essa historicidade que nos autoriza localizar no interdiscurso a imagem social dos professores de português (grupo proveniente da classe média, constituído predominantemente por mulheres, sem prestígio social).

Contudo, é importante dizer que paradoxalmente a essa imagem vinculada a um processo de proletarização da profissão, decorrente de um processo histórico em que as mudanças sociais transformaram profunda e negativamente o trabalho do professor e, em conseqüência, a sua imagem social, emerge uma outra que resulta de uma certa expectativa em relação ao papel do professor de língua portuguesa tomado, nessa outra perspectiva, como agente importante e determinante na formação do sujeito-cidadão. Essas duas imagens serão mais bem explanadas de ora em diante.

2. 1. Pesquisando o imaginário do professor

Sabemos que, em um processo discursivo, os locutores ocupam lugares determinados na estrutura da formação social e que, nesse processo, ocorre uma série de formações imaginárias que designam o lugar que os interlocutores atribuem cada um a si e ao outro, além da imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 1997). Nesse sentido, não podemos ignorar que os professores, sujeitos desta pesquisa, ao produzirem os seus discursos, projetaram imagens considerando, inclusive, o lugar ocupado por nós. Ao falarem de sua profissão docente, por exemplo, eles levaram em consideração o fato de que trabalhamos com formação de professores na Universidade, o que certamente influenciou os encadeamentos discursivos de seus dizeres, tal como transparece no seguinte trecho de uma das entrevistas. Quando perguntamos a opinião do professor entrevistado sobre o livro didático, ele hesitou alguns instantes e disse:

*Sd1: Olha... eu poderia dar respostas prontas Respostas que eu acho... **que você gostaria de ouvir**. Mas eu vou falar bem como é a minha realidade.*

Nessa seqüência discursiva, percebemos que o locutor se vê como um sujeito que controla o seu dizer, pois, embora reconheça que a alteridade pode interferir naquilo que pretende dizer, ele assevera que não se deixará influenciar. Entretanto, com base nos ensinamentos de Authier-Revuz (1982), sabemos que é impossível para o sujeito esquivar-se da alteridade, e se no sujeito há essa sensação de que está produzindo algo que ele pode controlar, isso advém de um mecanismo ilusório que, de forma inconsciente, tenta abafar a heterogeneidade constitutiva.

Diante disso, é necessário considerar que, ao fazerem um balanço de suas experiências, os professores não se limitam apenas a relatar fatos e opiniões, mas enquanto sujeitos interpelados pelas condições sócio-históricas, escolhem uma, e não outra determinada perspectiva discursiva porque estão envolvidos no jogo de imagens do qual faz parte, também, a nossa imagem.

Vemos, então que, para compreender os sentidos dos discursos produzidos pelos professores, é necessário recorrer às suas condições de produção, aqui entendidas como os sujeitos e a situação. Quanto aos sujeitos professores, é importante sublinhar que nossas

histórias já se entrelaçaram em diversas ocasiões. Primeiramente, nas escolas onde atuamos; depois, nas inúmeras reuniões promovidas pelo Núcleo Regional de Educação, lugar onde trabalhamos durante cinco anos; por fim, nossas histórias ainda hoje se encontram nos cursos de formação e nos cursos de capacitação promovidos pelo Governo do Estado. Inevitavelmente, essas trajetórias articulam-se nos discursos produzidos, uma vez que o discurso é um objeto sócio-histórico em que o lingüístico intervém como pressuposto (ORLANDI, 1987).

Tendo, pois, em conta o esquema de formações imaginárias fornecido por Pêcheux (1997), importa levantarmos, nesse passo, as seguintes questões: Como os professores se vêem? Como pensam ser vistos por nós? Como nos vêem? Como vêem o referente? Como pensam que nós vemos o referente? Em que contexto sócio-histórico e ideológico se dá a coleta de registros e as aulas observadas?

Vale salientar que em decorrência das oportunidades profissionais (cursos, reuniões pedagógicas, etc.) que nos colocaram em contato com os professores, em fase anterior à realização desta pesquisa, foi possível perceber que tais professores, de uma maneira geral, se vêem como sujeitos despreparados, desvalorizados, cuja identidade passa por um processo de deterioração²². Em vários momentos pudemos constatar isso até porque, não raro, esses professores reclamam direta ou indiretamente o papel da escola, do poder público e, como não poderia deixar de ser, das universidades no sentido de resgatar-lhes suas condições de existência condignas. Isso tudo aparece em seus discursos, associado à urgente necessidade de aumento dos níveis salariais, condição considerada fundamental para reverter o quadro de desvalorização social da profissão docente.

É importante dizer que, em se tratando dos professores de língua portuguesa, há um agravante nessa configuração de identidade deteriorada, permeada por um discurso de desencanto ou descontentamento. Para tratarmos desse agravante, evocamos um exemplar estudo de Pagliarini (1993) intitulado *Prolegômenos de uma Pergunta*, no qual a autora argumenta que desde os anos oitenta, época em que se firmou no Brasil o que ela chama de “ordem discursiva”, as ciências lingüísticas vêm trazendo aos estudos e pesquisas sobre o ensino de português, verdades, orientações e caminhos de entendimento e explicação de sua

²² Deterioração é um termo utilizado por Silva (1995) para elucidar a questão da identidade do professor de 1º Grau que, segundo o autor, “apresenta-se fragmentada, confusa e desagregada, seqüestrada que foi pela expropriação crescente das suas condições de realização e afirmação” (op.cit., p.34)

crise e de seu fracasso, além, é obvio, de propostas de solução. Entretanto, a produção intelectual dessa área, ao se propor a salvar o ensino da língua portuguesa, cria verdadeiros embates protagonizados de um lado pelos professores que falam/agem interpelados pelo discurso progressista, e de outro, pelos professores que falam/agem interpelados pelo discurso tradicional em ensino de língua.

Para citar apenas um exemplo, a autora mostra que o discurso progressista diz NÃO à concepção “que elege como língua exclusivamente a variedade culta e que entende língua como um conjunto de regras e um exemplário a ser, em sua ahistoricidade, aprendido e imitado para todo o sempre”; esse mesmo discurso diz SIM “à concepção de língua como um complexo de variedades lingüísticas, como multiplicidade, como algo que tem história, está vivo, sendo produzido, como UM simbólico a recobrir um movimento ininterrupto de diferenciação”. Dessa forma, está-se contrapondo aquilo que é erro, desatino para uns – professores atuantes nas escolas – e aquilo que é verdade e salvação do ensino para outros – lingüistas, lingüistas aplicados, etc. Paralelamente à concepção de língua, encontramos no texto dessa autora SIM e NÃO referentes às concepções de linguagem, gramática, texto, leitura, escrita, correção lingüística, educação, aluno e ensino de língua.

Segundo Pagliarini (op.cit, p. 127) “ as concepções NÃO constituem o saber de nosso OUTRO; as concepções SIM, o saber de NÓS MESMOS”. Continua postulando que “o saber do OUTRO, mirado pelo NOSSO saber, com as NOSSAS lentes, revela-se um pseudo-saber, revela-se aparência, revela-se erro, revela-se ilusão, revela-se deformação, revela-se preconceito”.

Tais erros, preconceitos, deformações nada mais são do que verdades para aqueles que falam interpelados pelo discurso tradicional. Tendo em conta esse contexto, fica fácil entender por que os professores se vêem como sujeitos despreparados, desvalorizados. São sobretudo críticas como esta:

E a escola? Muitas vezes ela esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema cultural, pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus freqüentadores impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para conservação dessa situação injusta, indecente, que esboçamos anteriormente, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas.

E assim vemos muitos professores de português, tragicamente, ensinado análise sintática a crianças mal alimentadas, pálidas, que acabam, depois de aulas onde não faltam castigos e broncas, condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Estas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que elas poderão acertar o sujeito da oração mas nunca serão o sujeito das suas próprias histórias. (...) (ALMEIDA, M.J. p. 15 apud PAGLIARINI, 1993)

que fazem com que os professores se sintam assim, tal como um propagador do MAL, do preconceito.

Com o intuito de trazer para as salas de aula as descobertas da Lingüística, o professor se preocupa com o que de fato ele *deve* fazer nas suas aulas. E são estas questões que surgem constantemente: como ensinar a língua? como selecionar os conteúdos? como fazer de nossos alunos leitores e produtores de textos competentes? como eliminar o artificialismo das propostas de produção de texto? como ensinar a gramática? Enfim, perguntas cujas respostas não são encontradas em sua tradicional formação. Se ele é ao mesmo tempo alvo de intensas críticas e detentor de uma precária formação, é de se esperar que esse professor se mostre perplexo e, por que não dizer, desorientado, pois não temos dúvidas de que reside, em muitos desses professores, o desejo de realizar um trabalho inovador, uma prática pedagógica emancipatória. Não conseguindo esse feito, surge o sentimento de frustração e desalento.

Até aqui tentamos pontuar a primeira questão apresentada acima, qual seja: *como os professores se vêem*. Ao discorrer sobre isso, necessariamente tratamos de forma implícita de outras questões. Tentar responder, por exemplo, à questão de *como pensam ser vistos por nós*, passa necessariamente pela reflexão acima no sentido de que, para eles, falamos/agimos interpelados pelo discurso progressista e, portanto, vemos esses professores como sujeitos interpelados pelo discurso tradicional.

Temos de concordar novamente como Pagliarini (1993), quando ela diz que, ao tentarmos resolver os problemas do ensino da língua portuguesa, reiteramos aquela idéia de que os professores são portadores de concepções erradas (do PRECONCEITO e do MAL). A partir disso, tentamos fazê-los seguir os nossos passos já que somos, então, portadores de concepções certas (da VERDADE e do BEM). As palavras da autora sintetizam essa reflexão:

Uma olhadela, mínima que seja, no “curriculum vitae” de alguns de NÓS revelaria a dimensão da cruzada evangelizadora em que, prometicamente, temos NOS empenhado desde os anos oitenta. Imbuídos do espírito de emissários da VERDADE e do BEM, deixamos a universidade, incontáveis vezes, para ir pregar no território do OUTRO, principalmente, no território de professores de 1º e 2º graus de escolas públicas, baluartes dos PRECONCEITOS lingüísticos e, portanto, do MAL.

Daí também se depreendem o *como nos vêem*, ou seja, somos para os professores, portadores dos conhecimentos construídos na área da lingüística aplicada e que, a exemplo dos incontáveis trabalhos que circulam nas escolas, pretendemos apresentar caminhos de entendimento e explicação do fracasso do ensino da língua e, igualmente, apresentar propostas de solução.

Vale salientar, aqui, que por conta dessa imagem, os professores, no início, mostraram-se resistentes em participar desta investigação, alegando, muitos deles, que estavam cansados das pesquisas da universidade que observam as escolas, criticam os professores e não apresentam nenhum resultado efetivo. Houve, inclusive, uma escola cujos professores se negaram a participar. Para a realização da pesquisa, tivemos que passar por um processo de esclarecimento, que se constituiu em um espaço de (re)aproximação com os professores. A adesão à nossa proposta se deu no momento em que conseguimos contornar essa imagem de professora-pesquisadora *perversa* explicando as propostas do trabalho e salientando, principalmente, que nossa pesquisa era diferente dos trabalhos que geralmente são feitos nas escolas, isto é, não estávamos partindo de modelos ideais de escola, tampouco de modelos ideais de professores, para, então, realizar uma crítica dura e contundente aos sujeitos reais da escola, posto que muitas das críticas feitas em diversos trabalhos de natureza científica resultam desses modelos ideais, e os professores, obviamente, jamais atingem esses padrões pré-estabelecidos. Firmamos com esses professores o compromisso de apresentar os resultados de nossas reflexões através de mini-cursos ou de cursos de capacitação docente, até porque acreditamos que ao apresentar tais resultados e discuti-los com os professores que estão atuando no ensino da língua portuguesa, estaremos contribuindo para que os professores reavaliem (ressignifiquem) sua relação com o livro didático.

Em função das concepções aventadas acima, somos levados a crer que a imagem que os professores constroem do referente, aqui no nosso caso o livro didático, está estreitamente ligada ao modo como se vêem. Ora, se eles mostram-se desorientados, sem saber exatamente o que devem fazer na sala de aula, então o livro didático vem a calhar, suprimindo essa lacuna, uma vez que esse manual está autorizado a dizer-lhes, e de fato diz, exatamente como agir. Autorizado porque a sua presença é legitimada pelas instâncias governamentais que, também, selecionam os livros que não contêm erros, problemas, higienizando-os e tornando-os digeríveis para o professor.

Já para nós, o livro didático é o elemento que deflagra toda a nossa inquietação concernente à identidade do professor. De um lado, temos de concordar com Magda Soares quando ela diz que

o livro didático é fundamental por várias razões. As mais importantes: o bom didático é uma forma de garantir um mínimo de qualidade no ensino: ele tem a função de sistematizar o conhecimento da criança. Além do mais, num país como o Brasil, o didático tem a função de suprir a falta de livros entre as crianças das camadas populares. Não há país no mundo que abra mão dos didáticos, e em alguns países desenvolvidos eles são primorosos.²³

Contudo, não podemos negar que os livros didáticos conquistaram um grande espaço nos contextos escolares, acabando por se transformar em um objeto indispensável para a realização do ensino da língua. Sobre essa força que os didáticos foram conquistando, Silva (1998, p.43) argumenta tratar-se de

uma força que, vem dia passa dia, ganha o estatuto de verdadeiro deus totêmico que os professores reverenciam, falam através da sua voz e beijam-lhe os pés. Uma força que, junto a círculos cada vez maiores de adeptos e seguidores, força a barra, enraíza-se, torna-se bíblia, convence sem falar, escraviza pela rápida conversão de mentalidade. Uma força que, caso representada por imagens concretas, adquire o retrato de bengala, muleta, lente para miopia (...)

²³ Entrevista concedida à Revista *Nova Escola* em outubro de 1994.

Com efeito, entendemos que essas condições de existência do livro didático contribuem para que o professor se sinta cada vez mais desanimado e desiludido. Estamos convencidos de que o referente é um elemento que se impõe nos contextos escolares intervindo como voz soberana em um processo cujo papel principal deve ser encenado pelo sujeito-professor.

Por fim, é importante acrescentar algumas palavras acerca do contexto sócio-histórico e ideológico que envolve a coleta dos registros e as aulas observadas. Um rápido vôo sobre as condições de trabalho do professor já nos fornece elementos relevantes para que possamos contextualizar a produção de seu discurso. O atual processo histórico dos professores aponta mudanças sociais que transformaram profundamente o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação. Tais mudanças acabaram por gerar um certo “mal-estar docente”, segundo Esteve (1995, p. 95).

Convém reiterar aqui que os diferentes sentidos dos fatos ou dos seres são determinados por suas condições de produção e de existência. Só que esses sentidos não são individuais, mas são socialmente hierarquizados, de acordo com as relações de força e de poder que norteiam a sociedade. Isso explica esse “mal estar docente”, e para entendê-lo devemos nos reportar ao contexto social da sua função. O que se espera do professor hoje? Basicamente que ele seja capaz de dar conta do aumento das exigências que se colocam no seu cotidiano profissional, exigências essas que englobam um número cada vez maior de responsabilidades destinadas ao professor. Sabemos, por exemplo, que a tarefa do professor de português, há tempos, não se reduz apenas ao domínio cognitivo, ou seja, não lhe basta conhecer os avanços das ciências lingüísticas e as propostas sócio-construtivistas da educação; é necessário, também, ser um facilitador da aprendizagem, eficaz, dinâmico, criativo, organizador do trabalho de grupo e, além do ensino, é necessário que saiba cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc ... a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma (ESTEVE, 1995). Entretanto, não houve mudanças significativas nos cursos de Letras que garantissem ao professor essa formação *eclética*. Como, então, querer que eles cumpram todas essas novas tarefas? Não é de se estranhar, portanto, que os professores estejam enfrentando situações conflituosas que desencadeiam aquele “mal estar docente”, traduzido, não raro, pelo desânimo, pela apatia ou pela subserviência ao livro didático.

Além disso, as condições sociais do trabalho docente que, há algum tempo, reservavam para o professor uma posição de prestígio, de um elevado “status” social e cultural, passaram a desvalorizar cada vez mais o trabalho desse profissional. Sabemos que atualmente o “status” social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos. Para muitas pessoas, o fato de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de “ter um emprego melhor”, ou seja, ter uma ocupação que lhe renda mais dinheiro. É nesse sentido que se percebe que a questão salarial dos professores se converte em um forte agravante da *crise de identidade* da profissão (op.cit). Com outras palavras, percebemos que, paralelamente à desvalorização salarial, produziu-se uma nefasta desvalorização social da profissão docente, o que repercute, obviamente, no seu compromisso com a profissão e, por extensão, no trabalho efetivo do docente na sala de aula.

Inseridos, portanto, nesse complexo jogo de imagens, passaremos a examinar os discursos dos professores.

2.1.1. Auto-imagem

De início, interessa-nos verificar as imagens que os professores de língua portuguesa possuem sobre seu trabalho, suas escolhas, sua formação, pois isso tudo está diretamente ligado à constituição da sua identidade. Para esse fim, daremos início à nossa abordagem, questionando sobre como cada professor se tornou professor. Na seqüência, discutiremos os depoimentos sobre o que mais agrada e o que mais aborrece o professor no âmbito da profissão.

2.1.1.1 – Como é que cada um se tornou professor de português?

As manifestações discursivas de nosso *corpus* demonstram que o interesse e o gosto pela profissão advêm de motivações diversas. A maioria dos professores localiza a origem da opção para se ensinar a língua no fato de que sempre gostaram de ler, ao lado do fato de que houve durante a sua escolarização, uma identificação com a disciplina de língua portuguesa, seja porque gostavam do professor e esse, então, teria marcado

significativamente sua vida, seja porque gostavam das atividades realizadas durante as aulas (ler, escrever, falar, aprender gramática...). Os professores assim se manifestaram:

Sd2: Por gostar da disciplina; pelos professores que tive; por detestar matemática e não me interessar por outras disciplinas.

Sd3: Uma professora excelente que tive no ensino Fundamental.

Sd4: O que me levou a escolher esta disciplina foi a inspiração que eu tive por gostar muito de uma professora do ensino fundamental.

Sd5: Admiração pela professora; facilidade de aprendizagem; gosto pelo estudo e pela leitura.

Sd6: Afinidade com professores dessa disciplina na época escolar.

Sd7: Admirava meus professores de português por expressarem-se muito bem e por serem exigentes.

Notamos nessas seqüências discursivas que a decisão pela profissão ancora-se em modelos que permaneceram na memória discursiva dos professores, agindo como um ideal da profissão. É na lembrança de um passado, de um “já vivido” em cujas representações há imagens de professores marcantes, que se recuperam os modelos da profissionalidade, isto é, há no não-dito desses enunciados um outro discurso afirmando que ao se tornar professor de língua portuguesa, está-se querendo ser “igual” ao professor ideal.

Observemos também que em Sd7 o professor-enunciador evoca a imagem de um professor que se expressava muito bem, indicando, assim, o porquê de alguns professores irem buscar formação em Curso Superior de Letras: a intenção primeira em fazer esse curso é aprender melhor a língua, e, como consequência, consegue-se uma profissão.

Faz parte do imaginário social a concepção de que o professor de português é aquele que domina um conjunto de regras e particularidades gramaticais e que, por isso, consegue se expressar bem, “gramaticalmente correto”. Nesse sentido, podemos destacar estas outras manifestações:

Sd8: Para entender e aprender a língua materna.

Sd9: Conhecer melhor e mais a língua portuguesa.

Em um trabalho intitulado *Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?*, Possenti e Ilari (1992) apresentam uma interessante reflexão sobre esse tema argumentando que se faz urgente a criação de uma nova imagem do professor de língua materna, pois esses autores também reconhecem que a que hoje resiste na sociedade está tão desgastada quanto desvalorizada. E um dos pontos observados por eles é que tal imagem deriva de uma prática tradicional de ensino da língua, centrada no ensino da gramática tradicional, prática essa que possui uma resistência obstinada à atualização, à mudança. Voltamos aqui àquela questão do confronto entre as verdades daqueles que falam interpelados pelo discurso tradicional, e aqueles que falam interpelados pelo discurso progressista do ensino da língua.

Outros professores dizem ter despertado para o ensino da língua em decorrência de um certo *dom, vocação*. Eles disseram:

Sd10: Acho que é um dom pois desde criança, sem saber ao certo o que era ser professor, eu já almejava essa profissão.

Sd11: Vocação pessoal. Paixão por literatura.

Sd12: Vocação porque eu me identifico com o que eu faço.

Sd13: Ensino por vocação, porque gosto.

Sd14: Gosto de orientar caminhos, gosto de ser professora.

Sd15: Sonho com muitas mudanças, sei que muito precisa ser feito, mas acredito que estou aí para isso.

Sd16: Ser professor é ser idealista

Sd17: Eu penso que minha missão é atuar (melhorando o mundo) através da Educação

Sd18: Trabalho com dedicação e amor.

Há aí um elemento bastante significativo da constituição da identidade do docente. Ao dizer que escolheu a profissão porque se considera portador de um dom, de uma vocação para ensinar, o professor está revelando uma imagem idealizada da ação docente,

aquela tradicional que concebe o ato de ensinar como algo missionário, vocacionado. Expliquemo-nos melhor: a palavra vocação vem do latim (*vocatione*) e pode significar o ato de chamar, chamamento, ou ainda, predestinação, tendência²⁴. Assim, percebemos no discurso do professor efeitos de sentidos que apontam para a reprodução de uma ideologia que prevê para o trabalho docente um tipo de sacerdócio, doação. O professor está convencido de que ele é professor porque foi “chamado” a ensinar, entendendo que isso faz parte de seu destino.

Coracini (2000), ao tratar dessa questão, afirma que essa ideologia da missão é um resquício de um tempo em que o ato de educar comparava-se ao ato de evangelizar, dos missionários. Nessa época, ensinar não era de fato uma profissão, mas uma missão porque se ensinava por devoção, a exemplo do sacerdócio. Constatamos, pois, que alguns professores ainda se vêem como missionários, já que tal idéia está presente (e diríamos fortemente) no imaginário desses professores.

É necessário pontuar que o “ser professor” não aparece na vida dos professores de forma naturalizada, como se a vocação florescesse, a partir do nascimento do sujeito, no próprio cerne da personalidade. Desconstruir o discurso de que para ser professor é preciso nascer com um “dom”, “ter vocação” é um importante ponto de partida para tentarmos atribuir outros sentidos para a identidade da profissão docente de um modo geral, e para a identidade do professor de português de um modo específico. A identificação com a profissão, isto é, a construção da identidade do professor vai se forjando historicamente, em diferentes tempos/espacos. Segundo o que Orlandi (1998) ensinou, a identidade do sujeito é um movimento da história porque ela está sempre sujeita a uma historicização, ou seja, ela está constantemente em processo de mudança e transformação. Com efeito, o professor se torna professor no movimento da história.

Também expressões como *ensino porque gosto; gosto de ser professora; trabalho com dedicação e amor*, somadas àquelas que apresentam afinidades, seja com o professor modelo, seja com o conteúdo da disciplina de português, segundo Coracini (2000), são reveladoras de uma forma ideal de se escolher a profissão já que, de acordo com a concepção psicanalítica de sujeito, inspirada em Freud (1997 apud CORACINI, 2000) há, nos dizeres desses professores, uma manifestação inconsciente da busca incessante que o

²⁴ Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (HOLANDA FERREIRA, 1986).

ser humano empreende com vistas ao prazer e à felicidade. Considerando, pois, que o sujeito se vê no outro e pelo outro, percebemos nesses discursos um desejo latente de construir e, ao mesmo tempo, proteger a própria imagem, que é justamente a do sujeito que faz o que gosta; que faz tão competentemente quanto os modelos nos quais se espelhou.

Na seqüência discursiva abaixo, o professor deixa entrever que a escolha da profissão é fruto de um certo determinismo hereditário.

Sd19: Eu me decidi a fazer Letras-Literatura, que é no que eu sou formada, acho que por influência de minha mãe que também é professora de Língua Portuguesa. Eu acho que a escolha veio dessa influência por parte da minha mãe seguir a mesma carreira que ela. Mas eu me identifiquei, gostei, me realizei com isso, não foi uma coisa frustrante. Eu gosto muito do que eu faço.

Nessa fala, o professor, ao fazer menção à existência de certo tipo de herança familiar, já que a mãe também era professora, reestrutura de imediato o discurso enunciando *mas eu me identifiquei, gostei, me realizei com isso* (com a profissão). Nesse ponto, o locutor deixa clara a presença do outro, pois o funcionamento discursivo da contração *mas* pressupõe uma outra voz argumentando que as razões que o levaram a ser professor de português poderiam dificultar sua identificação com a profissão. O locutor reitera esse pressuposto no momento em que enuncia *não foi uma coisa frustrante*, cuja negação revela uma outra proposição, portanto, outra voz que diz que a escolha pela profissão foi frustrante.

É certo, pois, que os efeitos de sentidos depreendidos desse discurso se constroem no movimento polifônico entre o que está explícito na voz do locutor e o que está pressuposto em um terreno comum do locutor e do interlocutor. Ao trazer para seu discurso a asserção final *Eu gosto muito do que eu faço*, reitera-se a heterogeneidade constitutiva do discurso ao mesmo tempo em que comprova aquilo que dissemos acima, ou seja, a constituição da identidade do professor passa por esse sentimento de ideal da profissão.

No próximo trecho, a professora espelha-se na imagem de uma amiga que, segundo o seu relato, era *muito, muito professora*:

Sd20: Quando eu comecei a faculdade, eu já estava casada, com 4 filhos. Na realidade eu resolvi voltar para a escola porque toda vez que tinha um

concurso eu esbarrava, não podia fazer porque eu não tinha 2º grau, não tinha faculdade, não tinha não sei o quê. Aí então eu caí no magistério no 2º grau, e... eu achei ótimo, só que eu nunca pensei em ser professora na realidade. No entanto, eu afirmei categoricamente, até o dia da formatura que eu não ia ser professora. Só que eu tinha uma amiga muito, muito professora que me dizia assim: Ah, você tem jeito pra coisa, vai lá... Vá fazer o teste seletivo, e eu fui... ela me levou, né? Foi lá em casa me buscar e me levou.

A leitura dessa seqüência nos leva a evocar o princípio de que os sentidos não são evidentes nem prontos, uma vez que ele sempre remete a um já-dito ao qual está filiado. Além disso, a aparente evidência dos sentidos é um efeito ideológico porque a ideologia faz parecer que um dado discurso é transparente e homogêneo, mas, como sabemos, ele é constitutivamente opaco e disperso. Em relação ao segmento *Quando eu comecei a faculdade, eu já estava casada, com 4 filhos* percebemos a idéia de Pêcheux (1995, p. 164) quando ele assevera que a objetividade material “reside no fato de que “algo fala” (ça parle) sempre antes, em outro lugar e independentemente, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas”. É, pois, a partir desse pré-construído, desse já-dito, que percebemos o discurso ideologicamente marcado pelas vozes sociais que, atravessando o discurso da professora, afirmam que a universidade é o lugar de jovens; não se espera, pois, que uma mulher casada, com 4 filhos, freqüente o curso de Letras.

Outro ponto que chama a atenção nessa seqüência discursiva é o fato de que tal professora é uma das poucas que afirma que a escolha da profissão se deu em virtude das contingências, do acaso, tal como podemos perceber na expressão *eu caí no magistério*. Aflora nesse trecho a imagem de professor vítima do destino, ou seja, essa professora não escolheu a profissão, foi escolhida. Ela *nunca* pensou em ser professora, afirmando *até o dia da formatura que não ia ser professora*. Seu relato refuta, portanto, aquela concepção inatista, segundo a qual o sujeito “nasce” professor, ou ainda, a ideologia da missão como se a vocação e a capacidade docente fossem dons inatos. Por outro lado, há nessa última seqüência discursiva efeitos de sentido que parecem mostrar que a escolha da profissão docente é determinada pelas circunstâncias, pelas oportunidades e, principalmente, pela influência social já que a professora se decidiu pela profissão porque uma amiga *muito, muito professora* disse que ela tinha *jeito pra coisa*. Cabem aqui duas observações. A

primeira diz respeito à modalização do discurso a partir do uso reiterado do *muito*; a segunda refere-se aos efeitos impressos na expressão *jeito para a coisa*.

Qual seria, pois, a razão para a locutora fazer referência à amiga-professora valendo-se da repetição do advérbio *muito*? O que é ser *muito, muito professora*? Considerando que o sentido não está no texto, mas no espaço da interlocução, é lícito dizer que o efeito de sentido que mais se evidencia, nessa da fala da professora, é aquele que imprime qualidades importantes e necessárias para o exercício da docência.

Intrinsecamente ligada a essa manifestação, está o uso da expressão *jeito para a coisa*. Ser *muito, muito professora* está em perfeita consonância com o *ter jeito para a coisa*, daí concluímos que nesse discurso intervém uma noção cristalizada no imaginário social. Ambos os enunciados permitem entrever um discurso tradicional, recuperado pela memória discursiva, social, que remete às antigas aptidões para o exercício da docência. Ou seja, *ter jeito para a coisa* e *ser muito, muito professora* equivalem a dizer que essas professoras dizem possuir atributos ou qualidades pessoais que lhe permitem ser professoras, quer dizer, elas possuem as aptidões necessárias para isso. E quais são essas aptidões? Tradicionalmente postula-se que para alguém ser professor, deve possuir: saúde e equilíbrio mental; normalidade física e boa apresentação; órgãos de fonação, visão e audição em boas condições; boa voz: firme, agradável, convincente; linguagem fluente, clara e simples; naturalidade e desembaraço; firmeza e perseverança; etc.²⁵ Se a pessoa fosse, então, portadora dessas características, ela estaria apta para ser professor.

Merece nossos comentários ainda o fato de a Sd20 ser um claro exemplo da heterogeneidade mostrada de que fala Authier-Revuz (1982). Observemos novamente o seguinte segmento: *Só que eu tinha uma amiga muito, muito professora que me dizia assim: Ah, você tem jeito pra coisa, vai lá... Vá fazer o teste seletivo, e eu fui... ela me levou, né? Foi lá em casa me buscar e me levou.*

Que todo discurso é constitutivamente heterogêneo, já pudemos constatar no levantamento feito anteriormente quando aventamos as multiplicidades de vozes que atravessam o discurso dos professores. Também já observamos que a pretensa homogeneidade ou unidade do discurso é um efeito ideológico. Queremos aqui sublinhar que ao enunciar o sujeito sente-se fonte autônoma de seu dizer, desconsiderando, portanto,

²⁵ Essas aptidões constam no livro MATTOS (1966).

o dialogismo constitutivo de todo e qualquer discurso. Essa ilusão é reforçada no momento em que se dá a heterogeneidade mostrada, isto é, quando o locutor mostra a outra voz na cadeia discursiva, iludindo-se de que é só naquele espaço que a alteridade interfere no processo discursivo. No nosso exemplo, a professora usou o discurso direto para “passar” a voz para o outro. Vale lembrar que, conforme vimos nos pressupostos teóricos, o discurso direto é uma das formas marcadas a partir da qual o locutor se coloca como um porta-voz que expõe as palavras do outro. Na seqüência acima, a professora inscreve a voz da professora-amiga para assinalar a interferência desta na escolha da profissão daquela.

Todas as manifestações discursivas acima observadas, permitem-nos concluir que na definição pelo ser professor de língua portuguesa, cruzam-se múltiplas vozes que relatam acasos, circunstâncias, coincidências que conduziram o professor à escolha de sua profissão. Importa, entretanto, perguntarmos: de onde vêm esses sentidos?

Vimos que qualquer seqüência discursiva, para ter sentido, deve pertencer a uma formação discursiva que, por sua vez, faz parte de uma formação ideológica determinada. Segundo Pêcheux (1995, p.160), é a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é, por exemplo, “um soldado”, “um operário”, “um patrão”, “uma fábrica”, etc.; em outros termos, vivemos sob evidências ideologicamente constituídas. Da mesma forma atuam, nas manifestações discursivas acima, os sentidos que abordam os motivos da escolha da profissão; nestas, temos a ideologia dos vocacionados, a dos amantes da literatura, a dos admiradores da facilidade de expressão e do domínio da norma culta, a dos interessados nas particularidades gramaticais, a dos frutos do determinismo (familiar ou ambiental), ou seja, é o trabalho da ideologia sobre o imaginário que constitui a evidência dos sentidos aí depreendidos.

2.1.1.2 – O que mais aborrece e o que mais agrada ao professor na profissão?

Movimentando-nos ao encontro do que diz Nóvoa (1995) acerca da construção da identidade do professor, já que concordamos com esse autor quando ele postula que a identidade do professor “é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (op.cit, p.34), intentamos neste espaço, compreender como é que o professor “é” e “está” na profissão. Para tanto, apresentaremos

os depoimentos que mostram do que eles mais gostam e do que não gostam nesse estado de coisa, isto é, nesse *ser e estar* na profissão.

Quando questionados sobre o que mais lhes agrada, foram, sobretudo, as imagens construídas pelas relações professor-aluno que surgiram em seus discursos. Vejamos:

Sd21: O contato com adolescentes, conhecer seu mundo; poder mostrar que o mundo pode ser melhor; que ele (o aluno) pode ser melhor, pode transformar a sociedade; na verdade o mais apaixonante da minha profissão é isto: apresentar aos jovens "possibilidades".

Sd22: O convívio com a juventude

Sd23: O que mais gosto é a oportunidade de conviver sempre com os adolescentes e jovens

Sd24: Mostrar através de experiências de vida, caminhos que sirvam para norteá-los ou fazê-los refletirem sobre determinadas atitudes.

Sd 25: Mostrar novos caminhos

Sd26: Gosto de orientar caminhos

Sd27: O contato com os alunos. É enriquecedor; só por eles vale a pena.

É impossível pensar na figura do professor sem que surja, constitutivamente, a figura do aluno. Contudo, afloram nos dizeres acima valores, crenças e expectativas que nos remetem novamente a uma concepção idealizada da profissão docente. Tal idealismo fica mais claro quando comparamos os discursos dos professores com os dizeres inscritos em um antigo livro de didática geral, em que encontramos o seguinte excerto referente à tradicional vocação para o magistério. O professor *ideal* é aquele que possui:

Amor paedagogicus, isto é, aquela atração, simpatia, interesse natural pelos adolescentes e desejo de auxiliá-los nas suas lutas, seus problemas e seu anseios. Dessa capacidade de sintonizar com os adolescentes e de compreendê-los resulta satisfação e gosto pelo convívio com os mesmos. O “amor paedagogicus” é o oposto da atitude sistemática de aversão e de hostilidade aos adolescentes; de impaciência, desprezo, arbitrariedade, rispidez e sadismo em face de adolescentes imaturos e indefesos (MATTOS, 1966)

Essas premissas, recuperadas na memória discursiva, ecoam nitidamente nas falas dos professores. É como se, por conta desse “amor paedagogicus”, o professor fosse capaz de salvar o aluno, mostrando-lhe *possibilidades* (Sd21), *caminhos* (Sds 24, 25 e 26), dando-lhe um norte (Sd24). As metáforas de professor-guia, professor-bússola parecem cingir as imagens que se entremostam nessas seqüências discursivas, pois para esses professores, as significações do trabalho docente se expressam por palavras inscritas em redes de sentido advindas de um certo imaginário sobre a profissão docente: ser professor significa possuir aquele “amor paedagogicus” a partir do qual é possível guiar o aluno no caminho do bem, da verdade, orientando-o “nas suas lutas, seus problemas e seus anseios” (op.cit.). Some-se a essas imagens uma outra de professor-herói, disposto a livrar os alunos “não apenas das doenças do intelecto, isto é, da ignorância, mas também das doenças da alma que se manifestam, no vício da droga, em atitudes de insensibilidade” (CORACINI, 2000, p.151). Mais especificamente na fala Sd24, o professor afirma que busca *fazê-los* (os alunos) *refletirem sobre determinadas atitudes*, produzindo, portanto, um discurso consoante com a concepção de que o professor é um “modificador de destinos”, de acordo com a reflexão de Coracini (op.cit). Em suma, a profissão docente nesses discursos é representada por imagens de amor, entrega, doação, já que é enriquecedor (Sd27) estar junto com os adolescentes, e é por isso que o professor se diz um apaixonado pela profissão (Sd21).

Não queremos com essas considerações negar a importância do envolvimento afetivo do professor na ação docente, até porque entendemos, junto com Luckesi (1992), que o professor deve desejar ensinar e isso só é possível se ele for movido por uma certa dose de paixão pela atividade docente que se estende, obviamente, ao aluno. Contudo, julgamos necessário chamar a atenção para o fato de que junto com essa visão idealizada da profissão, permanece sedimentada a imagem de professor vocacionado, missionário que reproduz a ideologia do sacerdócio mantida pelo discurso social e messiânico de *amor ao próximo*. Desse discurso deriva o desejo de salvar os jovens, mostrando-lhes caminhos.

Atentemos agora para estas outras seqüências:

Sd28: A satisfação de perceber o crescimento intelectual dos educandos; a participação dos alunos; receptividade dos alunos ao propor atividades que vêm de encontro aos seus interesses e que, portanto, são bem desenvolvidas; trabalhar leitura e oralidade, oportunizando diversas manifestações e conseqüentemente a pluralidade de opiniões e de

posicionamentos; a constatação de que os alunos estão evoluindo, apresentando progresso na leitura e na escrita, demonstrando, nas atividades, serem capazes de perceber a intencionalidade do autor, de concluir que um mesmo texto é passível de mais de uma leitura, de se expressarem de modo claro e coerente, de interagirem, seja verbalmente seja pela escrita.

Sd29: Ver os alunos lendo textos com boa compreensão; observar o progresso dos alunos/as durante o ano; despertar o gosto pela língua e pelo estudo científico dela; ler as produções textuais que os alunos escrevem depois que passam pelas oficinas de texto.

Sd30: Os alunos na relação ensino-aprendizagem; ver o interesse, o crescimento e também aprender com eles; troca de experiências com o corpo docente;

Sd31: Gosto de estar em contato com os alunos, discutir, captar opiniões, idéias, debates e estar acompanhando as idéias das quais elas são capazes de compreender e repassar de alguma forma para o grupo (sala de aula). Orientar, ser um agente desse processo. Isso me alegra, apesar de alguns dissabores.

Nessas falas, embora permaneça a imagem do professor *orientador de caminhos* que gosta do conviver com os adolescentes, esses caminhos referem-se aos objetivos do trabalho com a língua portuguesa. Ou seja, o que de fato agrada a esses professores é constatar que os alunos correspondem às expectativas de seu trabalho enquanto docente, agente, mediador no processo ensino-aprendizagem. Considerando as posições-sujeito de que trata Pêcheux (1997), percebemos que nessas últimas seqüências discursivas os professores resvalam para uma posição de sujeito-professor profissional, entendendo-se como alguém que sabe qual é o seu papel no ensino da língua. Queremos com isso dizer que não basta “amar” o adolescente e envidar todos os esforços para que ele não saia do *caminho*; o que se espera de um professor de português é que ele esteja preparado para cumprir o seu papel, contribuindo para a formação de sujeitos no sentido de ajudá-los a ser capazes de utilizar competentemente a sua língua materna.

A satisfação profissional de que falam os professores das seqüências acima, advém da realização de um trabalho significativo na práxis pedagógica. O professor da Sd28, por exemplo, deixa isso bastante claro quando observa que o que lhe dá prazer é constatar que seus alunos atingem os objetivos do ensino da língua portuguesa, já que eles

apresentam progresso na leitura e na escrita, demonstrando, nas atividades, serem capazes de perceber a intencionalidade do autor, de concluir que um mesmo texto é passível de mais de uma leitura, de se expressarem de modo claro e coerente, de interagirem, seja verbalmente seja pela escrita.

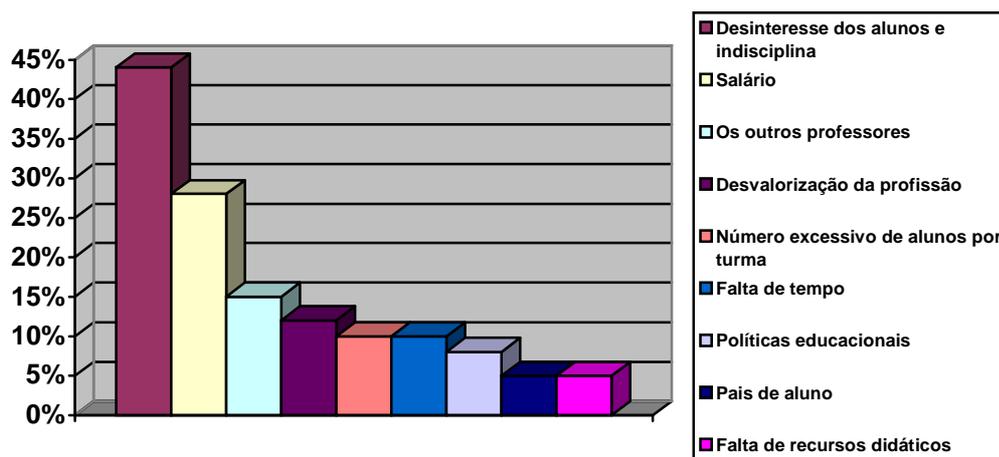
É fácil perceber que o discurso desse professor está em perfeita sintonia com o que prevêem os PCNLP. Ou seja, as relações de sentidos aí apreendidas, procedem do relacionamento do discurso com os outros discursos (aqui nesse caso, o discurso da lingüística e da lingüística aplicada que ressoam nos PCNLP e, conseqüentemente, em todas as atuais orientações teórico-metodológicas para o ensino da língua); trata-se da fala interpelada pelo discurso progressista (PAGLIARINI, 1993). Dito de outro modo, os sentidos recorrentes nessas últimas seqüências discursivas reproduzem o discurso pedagógico ora vigente nas instituições formadoras e nos documentos oficiais. São reproduções, e, como tais, isentas de qualquer criticidade ou questionamentos.

Em que pese essa submissão aos objetivos estabelecidos pela burocracia escolar, percebemos um certo deslocamento da posição idealizada do sujeito-professor. Lamentavelmente, são poucos os discursos que convergem nesta posição, pois a maioria dos professores não se vê como sujeito mediador cujo papel é dar direção ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa, orientando os alunos para que consigam desenvolver sua competência comunicativa. A imagem que prevalece é aquela associada ao sacerdócio, ao ensinar por amor.

Ocorre que a relação professor-aluno está longe de ser algo tranqüilo, livre de conflitos. Essa visão ingênua de que o professor é um orientador de caminhos, demanda uma contraparte, também ingênua, que diz respeito ao papel idealizado de alunos bem comportados, engajados e empolgados com a escola. Todavia, os relatos dos professores mostraram que o maior problema, entenda-se desgosto, de sua vivência na escola está na falta de interesse dos educandos pelo ensino e a conseqüente indisciplina.

Tamanha foi a reincidência dessa questão nas observações dos professores que julgamos oportuno evidenciá-la no gráfico abaixo

Gráfico 8: O que aborrece o professor no âmbito da profissão



Se, antes, vimos que o professor se sente feliz porque convive com os alunos, arriscaríamos dizer aqui que, a partir das constatações visíveis nesse gráfico, justifica-se, em parte, o sentimento de frustração e desencanto que, não raro, emerge em seus discursos. Ora, o professor de um lado espera poder orientar os caminhos dos alunos, norteá-los nas escolhas; de outro, os alunos não se interessam pelo trabalho do professor e contrariam as normas escolares de disciplina.

A esse respeito, importa destacar as seqüências discursivas arroladas abaixo:

Sd32: O que me aborrece mais é que a cada ano que passa eu encontro mais alunos que não tem respeito por nada, nem por ninguém. Muitas vezes é preciso parar com tudo e falar sobre moral, bons costumes, respeito, consideração por si mesmo e pelos outros. O desinteresse do aluno. Outra coisa que me aborrece é o salário defasado com a bagagem atualizada que muitos professores apresentam. Outra coisa ainda é o descaso da escola quando o professor quer desenvolver algo diferente. A princípio dão todo o apoio mas na hora “h”, de desenvolver o trabalho, o professor que faça tudo sozinho.

Sd33: Sou uma profissional com vinte e cinco anos de experiência e sempre adorei lecionar, mas ultimamente tenho me aborrecido com o descaso de alunos, a má educação deles e também a falta de interesse pelos conteúdos abordados.

Sabemos que, antigamente, a relação professor-aluno acontecia de maneira injusta, pois o professor tinha todos os direitos e todas as razões e o aluno não podia se manifestar sob pena de ser submetido aos mais variados vexames. A relação de poder, então, designava ao professor o lugar de controle autocrático, isto é, os alunos eram submetidos a um regime de severa vigilância e de processos coercitivos. Presentemente, segundo Esteve (1995, p.107), há uma outra situação, também injusta: “o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas sem que, na prática, funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes”. Dessa situação conflituosa resultam, por exemplo, os inúmeros casos de violência nas instituições escolares que envolvem, também, o professor. Há que se acrescentar que esses extremos, isto é, o despotismo do professor e o anarquismo do aluno, anulam qualquer possibilidade de produção eficiente na ação docente-discente.

Chamamos a atenção para isso porque o problema da relação professor-aluno, fruto das mudanças sociais e do momento histórico, ecoa fortemente nos dizeres dos professores, pois, não devemos nos esquecer, a exterioridade é constitutiva do discurso (ORLANDI, 2000).

Cumpramos observar, então, que nas duas seqüências descritas acima, os professores fazem menção a um tempo passado, quando os alunos respeitavam os professores. Na Sd32 esse tempo é marcado pela expressão *cada ano que passa*, e na Sd33 a professora diz que durante seus *vinte e cinco anos de experiência*, sempre adorou lecionar, deixando claro que o gosto pela profissão ficou no passado. Também o uso do operador *mas* permite-nos inferir que hoje a professora não gosta mais de lecionar. O tempo presente, na voz desses professores, *aborrece, desanima*.

É evidente que as relações nas escolas mudaram, assim como é evidente que os professores não souberam encontrar novos modelos de convivência e de disciplina, o que explica esse sentimento nostálgico que os faz lamentar a ausência do bom aluno de antigamente. A imagem de professor daí decorrente é a do professor-saudosista, deslocado

perante uma escola em mudança vertiginosa, para a qual se exigem, acima de tudo, professores capazes de resolver problemas novos.

Não deve ter passado despercebido o fato de que, no quadro acima, outros fenômenos, além do aluno, contribuem para que o professor se sinta insatisfeito em face dos problemas da profissão docente, em aberta contradição com a imagem ideal do professor e, por que não dizer, da própria escola. Os professores disseram que se aborrecem, por exemplo, com a questão do salário, da desvalorização da profissão, das políticas educacionais. Esses dados confirmam o que levantamos no início deste capítulo com relação ao *mal estar docente* (ESTEVE, 1995). Era de esperar, pois, declarações como esta concernente ao salário:

Sd: 34 *O salário, tendo em vista que cursei uma faculdade com bastante sacrifício, adquiri dívidas para fazer a especialização e não tenho retorno financeiro. Odeio a idéia de ter que levar o dinheiro contado todo mês. Não quero mais estudar.*

Muitos são os depoimentos de nosso *corpus* que dialogam com a Sd34, formando através dessa multiplicidade de vozes consoantes, imagens de professor-desmoralizado, desencantado. Na verdade, há casos em o professor se vê como um “pobre coitado” que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada. Adiantemos alguns exemplares desse sentimento de derrota retirados das manifestações que discorrem sobre a possibilidade de abandonar (mudar) de profissão. Nesses depoimentos os professores gostariam de mudar porque:

Sd35: *Sobreviver com o salário de professora é uma eterna frustração.*

Sd36: *Porque não me sinto satisfeita com as condições oferecidas aos docentes. Existe um desgaste muito grande, pois precisamos trabalhar três períodos para ganhar um pouco mais. E com isso se perde o tempo necessário para a preparação de uma boa aula.*

Sd37: *Para ter mais dinheiro e poder dar ao meu filho oportunidades que eu não tive e que se eu continuar nessa não terei nunca.*

Pretender levantar as causas e os efeitos dessa situação fugiria aos nossos propósitos. O que nos importa aqui é observar que os professores trazem na sua

profissionalidade marcas de revoltas e de decepções que não podem ser ignoradas por nós. Para corroborar essas reflexões, trazemos à baila uma outra seqüência discursiva que responde ainda à questão sobre o que aborrece o professor.

Sd38: *O abandono em que o professor se encontra dentro da instituição. Ele está jogado à própria sorte. Se há algum problema em sala de aula ou mesmo fora dela, o culpado é o professor. O discurso de cima é que o professor que não tem competência não se estabelece. Tua incompetência se espalhará por todos os lugares e você não terá mais emprego no futuro. E diretores quando se reúnem é para falar da incompetência de seus professores. Quais professores eles querem e quais eles não querem em suas escolas.*

Eis aí uma manifestação em que se podem perceber as várias vozes constitutivas. Inicialmente, notemos que quem fala não diz estar falando de si mesmo, mas faz alusão à categoria, a todos os professores, permitindo-nos perceber que a identidade do sujeito resulta de um processo de identificação no qual o sujeito é interpelado ideologicamente, através de sua inscrição em uma determinada formação discursiva. Não é, então, a voz isolada e única do professor que repercute em Sd38; do interdiscurso, emergem as vozes de muitos professores que se sentem *jogados à própria sorte, abandonados*. Mas quem abandona? Quem joga o professor à própria sorte? O próprio locutor pontua: *o discurso de cima*, que provém do poder hierarquizado no âmbito da escola (diretor, supervisor, etc). É nesse pré-construído, no já-dito que recuperamos o outro que julga o professor, que o tem como incompetente, sendo sua voz incorporada na teia discursiva sem que o sujeito tenha consciência desse efeito ideológico.

Contudo, há um momento em que o locutor circunscreve o outro e, assim procedendo, age como se o outro não estivesse em todo lugar; isto é, pela heterogeneidade mostrada de seu discurso (AUTHIER-REVUZ, 1982), percebemos a voz do outro no momento em que o professor, valendo-se do discurso direto, enuncia: *Tua incompetência se espalhará por todos os lugares e você não terá mais emprego no futuro*. Ao abrir esse espaço no discurso para o heterogêneo, o locutor o reconhece ao mesmo tempo em que nega sua onipresença na constituição de todo o discurso.

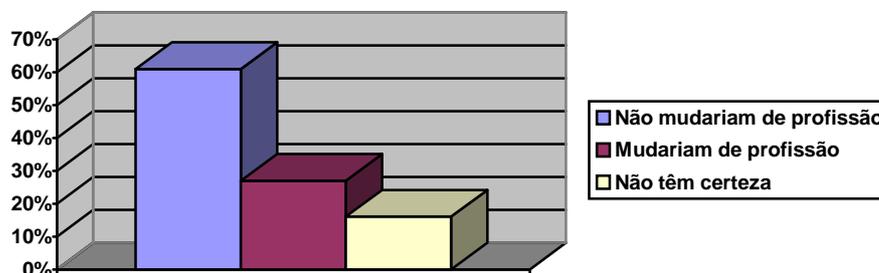
Na demarcação dessa heterogeneidade discursiva, expõe-se um “tom” de ameaça, posicionando o professor em um lugar de submissão. A ameaça contida nesse discurso vem

reforçar a imagem que estamos construindo do professor de língua portuguesa, qual seja, a do professor desmotivado, desvalorizado e portador de um “mal-estar docente” (ESTEVE, 1995).

Há que se destacar um ponto que chamou nossa atenção com relação às manifestações dos professores. Tanto os problemas relacionados aos alunos quanto aqueles que se voltam mais especificamente para a conjuntura político-social, apontados pelos professores como causas de maior aborrecimento no âmbito da escola, não dizem respeito exclusivamente ao ensino da língua portuguesa. São problemas que atingem, supomos, o sistema de ensino como um todo. Nenhum dissabor foi aventado com relação ao ensino da língua; nenhum professor manifestou descontentamento quanto às novas diretrizes para o ensino. O único caso que tem relação direta com o ensino da língua, foi o de um professor que apresentou como fator de aborrecimento o fato de a biblioteca da escola possuir pouca diversidade de livros para leitura: talvez aí haja uma ressonância das vozes veiculadas pelos discursos de formadores mais recentes.

A pergunta que permanece por ora sem resposta é se a falta de interesse dos alunos, colocada ao lado da indisciplina como a maior fonte de desgosto, advém (ou não) de uma proposta monótona e enfadonha de ensino da língua, calcada nos moldes dos livros didáticos. Voltaremos a essa questão oportunamente.

Esboçamos acima um quadro que, a rigor, é preocupante com relação à profissão docente, porque se antes dissemos que não é de professor imbuído apenas de um “amor paedagogicus” que o ensino da língua portuguesa necessita, tampouco é do oposto disso. Com efeito, causou-nos em certa surpresa verificar que, apesar de todos esses descontentamentos cujas razões são, no nosso entender, absolutamente procedentes, foram poucos os professores que disseram que gostariam de mudar de profissão, *apesar de tudo*, como muitos assinalaram. Vejamos, para elucidar, os números apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 9: *Interesse em mudar de profissão*

Analisado em seu conjunto, no grupo de professores de língua portuguesa, convivem incertezas, frustrações, amparadas por uma certa dose de alienação e conformismo. Não raro reincide, nas declarações desses professores, a imagem idealizada do professor, sentindo-se um missionário que trabalha com *dedicação e amor*, acreditando que sua *missão é atuar (melhorar o mundo)*. Paralelamente emergem imagens de professores descontentes, desvalorizados e, até mesmo, revoltados com o contexto sócio-político. Posto isso, voltamos à pergunta: qual é, ou quais são, a(s) auto-imagem(ns) do professor de língua portuguesa?

O quadro que se desenhou ao longo deste tópico sugere que, nos discursos dos professores, sujeitos nesta pesquisa, vêm à tona vozes que nos permitem evidenciar múltiplas imagens, apontando para a constituição heterogênea e, ao mesmo tempo, paradoxal do sujeito-professor. Trata-se de um professor que se vê como herói, salvador dos adolescentes, dedicado e, ao mesmo tempo, desmoralizado, desvalorizado e desrespeitado e que, apesar disso, não deixa a profissão.

2.1.2. Imagem do professor sobre o ensino de língua portuguesa

Ao falarem de sua prática pedagógica, os professores assumem diferentes posições-sujeito. Misturam-se em seus discursos vozes atravessadas por várias formações discursivas que, no confronto e na contradição, deixam entrever uma imagem de professor que de um lado incorporou a voz da lingüística moderna, defendendo que o ensino da língua deve ser voltado para uma reflexão sobre o seu funcionamento; de outro, mas de forma concomitante, reproduz o discurso pedagógico tradicional, supervalorizando, por exemplo, o ensino da gramática e da norma culta.

É importante esclarecer que, embora se percebam essas duas formações discursivas antagônicas em seus dizeres, elas não são blocos compactos, estanques, separados, traçados de modo definitivo, como se de um lado houvesse o discurso progressista e de outro, de maneira oposta, o discurso tradicional. Até porque, como assevera Courtine (1982, apud BRANDÃO, 1999):

O fechamento de um formação discursiva é fundamentalmente instável, ela não consiste em um limite traçado de forma definitiva, separando um exterior e um interior, mas se inscreve entre diversas formações discursivas como um fronteira que se desloca em função dos embates da luta ideológica.

Com efeito, as duas formações discursivas depreendidas nos discursos dos professores são interligadas embora mantenham entre si uma relação polêmica no sentido de que cada uma delas define sua própria identidade pela negação das unidades de sentido construídas pela outra. Lara (2000) realizou um estudo sobre o espaço discursivo do ensino da língua e, assim como ela, pudemos observar que, não raro, o discurso progressista e o discurso tradicional convivem harmoniosamente, ou seja, eles se mesclam sem que a presença de um implique necessariamente a rejeição ou a negação do outro.

Iniciemos apresentando uma seqüência na qual a professora entrevistada explica o porquê de não haver, em seu colégio, uma linha teórico-metodológica única como pressuposto para nortear o trabalho com a língua portuguesa. Segundo ela, as diferenças entre os professores advêm...

Sd39: *De uma série de coisas, eu acho. (...) formação porque muitos, e eu me incluo nisso também, tivemos uma formação assim ... dentro daquela visão bem tradicionalista, bem da gramática bem tradicional mesmo... nem todo mundo conseguiu absorver essas idéias novas, essa passagem de como trabalhar a Língua Portuguesa de modo mais prático, de uma maneira mais utilitária para a vida do aluno. E aí, fica assim muito preso nessas questões... não... eu aprendi assim, no meu tempo era melhor, hoje em dia está tudo largado. Aí contribui muito para se pensar as questões das políticas educacionais que as escolas tem, tem que acatar né? Sem discussão nenhuma. Aí leva o professor a pensar: pra quê que eu vou ficar quebrando cabeça, me dedicando, me impondo se daqui a pouco vem uma mudança aí de estrutura e eu vou ter que abrir mão. Porque no final das contas quem vai perder sou eu. E é aí que entra a questão da falta do companheirismo, porque se a gente fosse unido a gente poderia fazer frente a isso... mas como não é eu acho que é complicado. Agora eu, pessoalmente, me vejo como uma pessoa tentando acertar. Tô sempre buscando e acho que eu consigo muita coisa assim que vale a pena. Que me mantém esperançosa ou otimista dentro da profissão, senão...*

Encaixa-se aqui a reflexão que levantamos no início deste capítulo, quando tratávamos do descompasso existente entre aqueles que falam interpelados pelo discurso progressista da lingüística e aqueles que falam interpelados pelo discurso tradicional (PAGLIARINI,1993). Desse descompasso surgem, nas falas dos professores, manifestações de receios, inseguranças e desconfianças perante as mudanças dos conteúdos curriculares. Nesse sentido, há uma passagem na Sd39 em que a professora deixa entrever a desesperança dos professores em face das políticas educacionais brasileiras, mais especificamente no trecho em que ela enuncia: *as políticas que as escolas têm, têm que acatar, sem discussão nenhuma*. O efeito da memória discursiva atualiza aí o já-dito, ou seja, as vozes de autoridade do governo enfatizam o *tem que*, o qual não surge por acaso no discurso da professora.

A formação acadêmica que a professora da Sd39 diz possuir, assim como muitos de seus colegas, é *bem tradicionalista, bem da gramática, bem tradicional mesmo*. O uso reiterado do advérbio *bem* dá-nos a entender o quão defasada é a bagagem que a professora adquiriu durante o período de formação inicial se ela for comparada com as atuais exigências do ensino da língua. As verdades que lhe foram apresentadas eram outras; os saberes adquiridos tornaram-se diante das perspectivas inovadoras, *pseudo-saberes*,

aparência, erro, ilusão, deformação, preconceito (PAGLIARINI, 1993). Salvam-se dessa situação os professores que conseguiram *absorver essas idéias novas, essa passagem de como trabalhar a língua portuguesa de modo mais prático, de uma maneira mais utilitária para a vida do aluno*, ou seja, salva-se o professor que conseguiu engajar-se em uma formação permanente, assimilando, pois, as profundas transformações que se produziram no ensino da língua, adaptando o seu fazer pedagógico a novas exigências, aos novos modelos.

Interessante salientar as diferentes vozes que habitam o discurso da Sd39, reforçando, assim, a concepção de sujeito heterogêneo que guia nossa reflexão sobre a identidade do professor de língua portuguesa. Quando a professora diz que *nem todo mundo conseguiu absorver essas idéias novas*, há no não-dito desse enunciado um outro anunciando que ela, a professora, absorveu, portanto não lhe cabem as críticas provenientes do discurso progressista; também, quando a professora faz menção à formação tradicional, recupera-se o discurso social-institucional que assevera que a universidade deve preparar seus profissionais para se adaptarem aos modelos de ensino; a heterogeneidade mostrada em *não... eu aprendi assim, no meu tempo era melhor, hoje em dia está tudo largado* explicita o discurso do outro professor e estabelece, no fio do discurso, um rompimento para deixar claro que quem diz aquilo não é a professora, mas os professores que não absorveram as novas idéias e que fazem questão de reproduzir os tradicionais modelos aprendidos durante a formação inicial.

Delegar a voz aos outros professores não ocorre porque o sujeito intencionalmente passa a voz a quem deseja, como deseja em função de seus objetivos conscientes. Se todo discurso é produto do interdiscurso, inscrito em uma dada formação discursiva, então é lícito pensar que, na Sd39, são as imposições ligadas a esse lugar discursivo que regulam a heterogeneidade mostrada na fala da professora. Nessa linha de raciocínio percebemos que, em função de o sentido ser um efeito ideológico, a identidade do sujeito também resulta de um processo de identificação no qual o sujeito é interpelado ideologicamente. Dessa forma de constituição do sentido e de constituição do sujeito decorrem os esquecimentos enunciativo e ideológico, ou seja, o sujeito tem a sensação de que o que é dito só pode ser dito daquela forma; tem também a ilusão de ser fonte primeira de seu discurso. Em Sd39 temos o seguinte exemplo revelador disso: *E é aí que entra a questão da falta do*

companheirismo, porque se a gente fosse unido a gente poderia fazer frente a isso... mas como não é eu acho que é complicado. Agora eu, pessoalmente, me vejo como uma pessoa tentando acertar. Tô sempre buscando e acho que eu consigo muita coisa assim que vale a pena.

Vejamos, de ora em diante, como os professores se manifestaram ao serem suscitados a avaliar sua prática pedagógica em relação:

- a) aos objetivos que, como professor de português, ele procura atingir;
- b) à atividade (ou conteúdo) que desenvolve com mais prazer e mais à vontade;
- c) à atividade (ou conteúdo) que considera difícil trabalhar com os alunos e a forma como procura resolver esse problema.

Quanto aos objetivos que o professor estabelece para o seu trabalho, as manifestações de nosso *corpus* indicam que a maioria *absorveu* as modernas orientações para o ensino da língua. Não raro aparecem em seus dizeres termos, expressões derivadas dos discursos da pragmática, da lingüística do texto e da lingüística aplicada. Vejamos abaixo alguns exemplos. O objetivo do professor é, portanto,

Sd40: formar alunos com senso crítico, que saibam produzir textos e interpretá-los.

Sd41: desenvolver a competência textual, tanto na leitura quanto na produção.

Sd42: levar os alunos a ver a língua portuguesa como uma disciplina interessante, prática, para o dia a dia e aperfeiçoar o uso da língua, em situações diversas.

Sd43: mostrar que o estudo da língua é dinâmico e interessante

Sd44: despertar o gosto e o prazer da leitura; ler e interpretar, indo do texto ao contexto; analisar criticamente músicas, notícias, propagandas, etc... comunicar-se com clareza; produzir textos coesos e coerentes.

Sd45: procuro trabalhar sempre com textos tendo cuidado para não usá-los como pretexto

Se tomarmos os PCNLP como intertexto, percebemos a voz desse documento nos discursos dos professores, pois todos eles, a exemplo do que sugerem os PCNLP, dizem ter como objetivo principal o trabalho com o texto. Invariavelmente eles afirmam que buscam

formar alunos competentes tanto na leitura quanto na produção escrita. Partindo dessas constatações, tem-se a impressão de que o ensino da língua está no caminho certo, tal como querem aqueles que falam interpelados pelo discurso progressista.

Ao dar prioridade ao trabalho com o texto, no sentido de possibilitar ao aluno condições para que ele possa se tornar sujeito do seu discurso, de forma apropriada às diversas situações (Sd42) seja na produção de enunciados, seja na interpretação de enunciados produzidos por outros, o professor nos leva a pensar que sua prática é coerentemente orientada pela concepção interacionista de linguagem.

Com relação aos conteúdos que os professores desenvolvem com mais prazer e mais à vontade, as manifestações apontaram, na sua grande maioria, para as práticas de leitura e produção de textos, o que vem corroborar nossa primeira impressão, pois o professor além de almejar os objetivos previstos pelos PCNLP, que se repetem, ecoam e reverberam os e nos discursos dos formadores de professores, realiza seu trabalho com prazer e à vontade, isto é, não tem problemas para levar a cabo seus objetivos.

Contudo, em inúmeros momentos de seus dizeres, vazam outros sentidos, inscritos, então, em uma outra formação discursiva. Se antes vimos que eles enfatizam a prática de leitura e de produção de texto como cerne do ensino, nesses outros momentos é o ensino da linguagem gramaticalmente correta que aflora, em perfeita sintonia com a pedagogia tradicional para o ensino da língua. Este é o caso da seguinte seqüência discursiva.

Sd46: Priorizo o uso da língua culta, o bem falar e o bem escrever.

Esse foi o único caso em que o professor expressou claramente sua inscrição no discurso tradicional. Os efeitos de sentido dos outros discursos foram apreendidos no nível do interdiscurso, do semidesvelado. Ao falarem sobre as atividades que desenvolvem, foi possível entrever em alguns trechos a forte presença da gramática dita tradicional durante as aulas, contrariando, pois, o que asseveraram acima, já que sabemos que não é o ensino da gramática que irá garantir a formação de leitores e produtores de textos competentes. A gramática é, para esses professores, o conteúdo mais difícil de desenvolver. Nas seqüências abaixo eles se pronunciam a respeito, explicando o que fazem para contornar o problema.

- Sd47: Gramática: com fatos do dia a dia, textos interessantes, impressos: jornais e revistas, vídeos como: Nossa Língua Portuguesa – Pasquale Cipro Neto.*
- Sd48: O mais difícil é trabalhar a gramática tradicional e o que faço é mostrar situações de uso e situações que são só macetes para concurso ou vestibular*
- Sd49: gramática em geral: criando e desenvolvendo situações dentro da realidade do aluno, levando-o a conscientização do valor da língua portuguesa, do falar, ler e escrever bem.*
- Sd50: A gramática é a maior dificuldade, mas procuro sempre evidenciá-la nos textos e convencer o aluno da necessidade de aprendê-la.*
- Sd51: As dificuldades referem-se à sistematização gramatical, quando os alunos não se interessam. Procuro conduzir de modo a despertar o interesse pela necessidade de utilizarmos a norma culta.*
- Sd52: Acho difícil trabalhar com os alunos a análise dos períodos compostos por coordenação e subordinação.*
- Sd53: Análise sintática: procuro trabalhar lentamente, “recheando” de outros exemplos e citações; procurando, afinal, fazer a análise sintática da lingüística; os livros didáticos trazem análise sintática e procuro trabalhar pelo menos um pouco para que os alunos e os pais sintam que tenho opções e não deficiências.*

A gramática é considerada nessas seqüências discursivas o conteúdo mais difícil de trabalhar com o aluno, do que se pressupõe que ela é ensinada. Até aqui não há nada que contradiga os objetivos apresentados pelos professores. Mas ao prestarmos atenção em alguns elementos de seus discursos, ficamos convencidos de que a prática do ensino tradicional continua forte nos contextos escolares. Atentemos, por exemplo, para a referência dada ao *prof Pasquale Cipro Neto* na Sd47, um nome de destaque na atualidade quando o assunto é a arte de bem falar e bem escrever a língua portuguesa, nos moldes da mais arraigada tradição; a alegação da Sd48 da qual se subentende que os alunos precisam aprender a gramática para poderem passar em concursos e/ou vestibulares, fazendo eco, portanto, a um conceito cristalizado no imaginário social; a supervalorização da norma culta fica evidente nas Sds49, 50 e 51. Além disso, a preocupação com o estudo da análise sintática é nítida nas Sds52 e 53, o que é um outro indicador da ênfase dada à gramática tradicional nas escolas.

A propósito da Sd53, vale lembrar que toda formação discursiva é heterogênea porque se relaciona com outros sentidos exteriores a ela, provenientes de outras regiões. Entretanto, os sentidos podem deslocar-se de uma região a outra, de forma que faz parte das condições de produção do sentido a circulação pelas diferentes formações discursivas. Na Sd53, o locutor enuncia valendo-se de variações de sentidos de enunciados provenientes de outras formações discursivas.

Ainda que esses dados não fossem suficientes para constatar que no discurso dos professores vazam sentidos que evidenciam uma prática tradicional do ensino da língua, contradizendo, portanto, a concepção de linguagem como interação, sustentada anteriormente, uma rápida incursão na sala de aula não nos deixa nenhuma dúvida.

Com o intuito de esclarecer que a concepção que o professor de português tem da língua é, ainda, marcada pela tradição gramatical, observemos um fragmento de uma aula realizada em uma 5ª série do ensino fundamental. Nesse fragmento, o professor recupera junto com os alunos, o conteúdo da prova de gramática.

(...)

P²⁶: Avaliação quinta-feira. Porque nós temos duas aulas. Vai cair na avaliação, então: letras ... e estudamos o quê junto com letras?

A²⁷: Fonemas

P: Fonemas. Com as sílabas, estudamos o quê? Sílabas tônicas e ...?

A: Átonas

P: Isso... sílabas tônicas e sílabas átonas. E estudamos também número de ...? número de ...? Sílabas. Isso. Quando uma sílaba ... quando uma palavra tem uma só sílaba, o que ela é?

A: Monossílaba

P: Monossílaba. E a monossílaba quando é forte, a palavrinha quando nós dizemos com força, ela é o quê? Tônica ou átona.

A: Tônica

P: E quando nós dizemos bem fraca, ela é ...?

A: Átona

P: Então. Vejam bem.. número de sílabas as monossílabas tônicas e átonas. Quando a palavrinha tem duas sílabas, o que ela é?

A: Não sei ...

P: Ah!

A: Dissílaba

P: Não entendi

A: dissílaba

P: Dissílabas. Quando ela tem três ...?

²⁶ P significa professor

²⁷ A significa aluno

A: *Trissílabas*

P: *E quando ela tem mais de três.*

A: *Polissílabas.*

P: *O que que poli quer dizer?*

A: *Mais que quatro.*

P: *Poli quer dizer ? ... muitas, né? Poli quer dizer muitas.*

P: *Não precisa ser exatamente quatro. Ela pode ter mais que quatro. Então vejamos ... a avaliação vai ser bem fácil, não vai?*

A: *Vai.*

P: *Vai. É bem fácil nós vamos ter (inaudível)*

P: *Não, não vai ter nem oxítone, nem paroxítone e nem proparoxítone. Não vai ter a ordem de acentuação. Vai ter só o número de sílaba.*

P: *Prontinho?*

P: *Teremos duas provas na quinta feira: uma de interpretação de textos, que é moleza, vocês sabem disso. E a outra é de gramática, porque tem duas aulas. Tá bom? Então vamos lá.*

Nessa aula, o professor se preocupa em organizar uma lista dos pontos gramaticais que serão cobrados na prova. O próprio fato de se realizar prova nesses moldes já é um indicador da prática tradicional do professor. Mas o que nos interessa observar é o conteúdo priorizado: *tipos de sílaba*. Vale perguntar: qual a razão de se ensinar para uma criança de 5ª série esse conteúdo, notadamente se considerarmos o texto como sendo o centro do ensino da língua portuguesa, tal como é propagado pelos PCNLP e reafirmado nos discursos dos professores?

O que é possível perceber nessa aula é que a concepção de língua e de linguagem que está subjacente ao trabalho pedagógico do professor pouco (ou nada) tem a ver com aquele discurso sobre *trabalhar a gramática no texto (Sd50)*, ou criar e desenvolver situações dentro da realidade do aluno; tampouco tem consonância com os principais objetivos aventados pelos professores com relação ao ensino da língua, uma vez que conhecer o número de sílabas das palavras não contribui, efetivamente, para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Interpelados pelo discurso progressista, somos incitados a observar que o professor em questão parece ignorar o fato de que a língua é dinâmica porque resulta de um trabalho coletivo e histórico; também parece desconhecer o caráter dialógico da linguagem e que, por isso, é constituída no próprio processo de interlocução. Em suma, esse professor não *absorveu* as atuais propostas interacionistas, já que a idéia tradicional de que para aprender a língua é necessário apropriar-se da teoria gramatical, com toda a sua inusitada

nomenclatura (monossílabo, dissílabo...), está bastante clara na sua prática pedagógica. Entretanto, a exemplo dos demais professores, esse também busca formar alunos competentes na leitura e na produção de textos.

Daí a imagem do professor desorientado e, ao mesmo tempo, frustrado. Entendemos que, por conta dessas mudanças que exigem do professor um redirecionamento de sua prática docente, exigindo-lhe que rejeite suas antigas verdades e se transforme em um de nós (PAGLIARINI, 1993), o sujeito-professor passa a ser habitado por uma enormidade de incertezas e inseguranças, tornando-se, no nosso entendimento, “presa fácil” do livro didático.

Diante de tudo o que discutimos até aqui, temos a acrescentar que a chave do mal-estar docente não está somente na desvalorização do trabalho do professor. Está também no desajustamento entre o que se exige desse professor e as condições reais de seu trabalho na sala de aula, desajustamento esse que o abriga, muitas vezes, a uma atuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado único responsável (ESTEVE, 1995).

E é esse ponto especificamente que chama nossa atenção. Essa imagem de professor debilitado não passa despercebida aos autores de livros didáticos. Ora, se um dos condicionantes do discurso é a antecipação que o locutor faz do seu interlocutor (ORLANDI, 2000), não é de se estranhar que a imagem do professor de português, construída nesse mosaico de significações conflitantes, vá repercutir nos livros didáticos. É sobre isso que trataremos no item 2.2, mais à frente.

2.1.3. Imagem do professor sobre o livro didático

Embora o livro didático tenha sido alvo de duros ataques nos últimos anos – houve quem propusesse sua extinção²⁸ - os professores pronunciaram-se favoravelmente com relação a seu uso nas aulas de língua portuguesa. Isso vem ao encontro do que já afirmamos: não se pode negar que o livro didático desempenha um papel bastante importante no contexto escolar, onde certamente permanecerá por muito tempo.

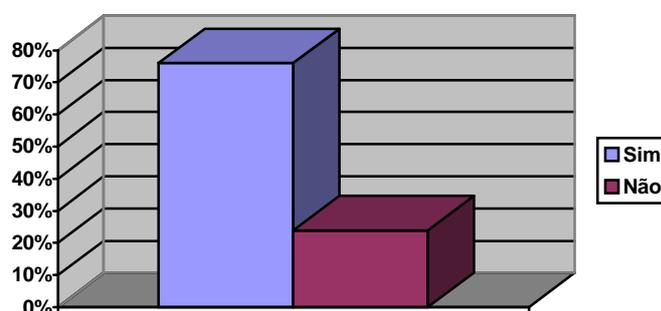
Já na introdução de nosso trabalho adiantávamos que o livro didático deixou de ser um material de ajuda para o professor, transformando-se, na maioria das vezes, no único

²⁸ Segundo reportagem publicada na Revista Nova Escola, março 2001.

recurso disponível. Com outras palavras, admitimos que o livro não se configura mais como um meio para que o professor possa atingir os seus objetivos, pois sabemos que o professor transformou esse meio em um fim, o que contribui, no nosso entender, para a manutenção do mal estar docente.

Perguntamos inicialmente aos professores se eles utilizam livro didático em suas aulas. O resultado abaixo não nos surpreendeu:

Gráfico 10: *Uso de livro didático nas aulas de língua portuguesa*²⁹



Merecem destaque os depoimentos abaixo que evidenciam o porquê de alguns professores não utilizarem o livro didático:

Sd54: o livro didático não condiz com a realidade do aluno; cada aluno se encontra em um nível. Os textos são extensos de difícil entendimento, muitos exercícios gramaticais, quase nada sobre produção de texto e incentivo à leitura.

Sd55: porque prefiro preparar minhas aulas selecionando os conteúdos de fontes diversas, escolhendo os autores que fazem melhores abordagens, escolhendo textos interessantes e atualizados e que vai de encontro aos interesses do aluno.

Sd56: é descontextualizado da realidade dos alunos; poda a criatividade das aulas; é uma tentação ao comodismo; quando sei que há um livro didático com tudo pronto, sossego, pois não é necessário preparar a aula.

²⁹ Houve 3 casos em que os professores disseram que tomam como material de apoio didático as apostilas. Embora haja especificidades que diferem a apostila do livro didático, conforme estudo de Carmagnani (1999), para o contexto desta pesquisa, tais diferenças não são relevantes, o que nos autoriza a considerar o uso de apostilas como opção *sim* no gráfico em destaque.

Os professores enunciadores das seqüências acima afirmam dispensar o livro didático de suas aulas. Seus dizeres apontam para uma posição de sujeito autônomo, capaz de decidir o quê e o como ensinar. Notemos que o sujeito julga ser alguém que exerce controle sobre si mesmo e sobre os outros, dando-nos a entender que possui plena consciência do seu fazer, do seu pensar, do seu dizer, e – por que não? – do seu ser (CORACINI, 1999). Entretanto, o sujeito, segundo nossa perspectiva teórica, é cindido, clivado, dividido entre o consciente e o inconsciente (AUTHIER-REVUZ, 1982) e se nele há essa sensação de controle, trata-se da “ilusão do eu”, graças à qual é possível reconstruir, no imaginário do sujeito descentrado, a imagem do sujeito autônomo que se vê como fonte única de seu discurso. Há vários exemplos disso nas seqüências acima: *porque prefiro preparar minhas aulas (Sd55); quando sei que há um livro didático (Sd56)*.

Embora os demais professores afirmem valer-se do livro didático em suas aulas, permanece em seus depoimentos a noção de professor-controlador (consciente). Vejamos suas opiniões a respeito do uso do livro didático:

Sd57: Tem papel importante porque o professor não vence passar tudo no quadro. E trazer xerox custa caro para o professor. Mas eu não uso o livro didático sempre. Ele é apenas um apoio.

Sd58: É um material de apoio, onde para muitos alunos é ainda o único livro ou recurso que têm para leitura e assim pode despertar para a leitura e a pesquisa.

Sd59: Serve de apoio; ser um dos meios a serem usados para praticar leitura, oralidade e interpretação e não um fim em si mesmo.

Sd60: Auxiliar a título de tarefas, leitura de textos, manuseio de material pelo aluno, desenvolvendo sua responsabilidade, seus cuidados e também sugerindo leituras e atividades diversificadas.

Sd61: Apenas auxiliar em algumas atividades como apoio.

Sd62: É um material de apoio. Não é necessário ser seguido à risca e precisa ser complementado com enfoques aos acontecimentos do momento, discussões sobre os episódios do dia-a-dia.

Sd63: Essencial. Ele garante um direcionamento, uma lógica de pensamento.

Com exceção da Sd63 que admite que o livro didático é essencial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, já que *ele garante um direcionamento, uma lógica de pensamento*, todas as outras seqüências demonstram que os professores negam que o livro didático seja um elemento determinante, um fio condutor da sua prática pedagógica. Reconhecem sua importância argumentando, por exemplo, que *para muitos alunos é o único livro ou recurso que têm para a leitura* (Sd58). Contudo, eles o consideram apenas como um *apoio*, um recurso didático a mais, um *auxiliar* em algumas atividades (Sd61) de suas aulas. Daí a possibilidade de concluirmos que, para esses professores, o livro é visto apenas como um meio para atingir os objetivos do ensino da língua portuguesa, *e não como um fim em si mesmo* (Sd56), tal como orientam os inúmeros trabalhos de investigação científica que tratam dessa questão.

Há, nas seqüências discursivas acima, momentos em que se percebe que o professor se vê como imprescindível enquanto agente mediador do ensino da língua materna. Ao dizer, por exemplo: *Mas eu não uso o livro didático sempre. Ele é apenas um apoio*, percebemos que o funcionamento discursivo de *apenas* e *mas* nega, “refuta” (MAINGUENEAU, 1993, p.81) o pressuposto de que o livro didático é uma autoridade, um detentor de verdades e saberes. No fio desse discurso, percebemos as vozes do outro (dos especialistas, dos outros professores) que condenam o professor pelo uso que tradicionalmente faz do livro didático *sempre*, na transmissão de todo e qualquer conhecimento. No intuito de se mostrarem teoricamente atualizados, os professores asseveram assumir o papel de sujeito dentro da sala de aula, negando-se a ser meros executores das aulas que os outros prepararam, negando, ainda, a premissa de que o livro didático constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Queremos, nesse ponto, trazer à baila uma reflexão acerca do problema que se instaura na sala de aula quando, muitas vezes, o professor “decide” o que fazer, dispensando as sugestões do livro didático. Para tanto, descrevemos abaixo uma proposta de atividade de *interpretação de texto*, realizada por um dos professores que participaram desta pesquisa. Trata-se de uma aula cujo objetivo centra-se na compreensão e na interpretação de uma crônica de José Simão intitulada “Peruada do Apagão”, por uma turma de alunos do terceiro ano do ensino médio. Vale dizer que o trabalho foi

desencadeado por nossa sugestão, pois interessava-nos saber se, na prática, o professor dava conta de organizar uma aula desacorrentando-se do livro didático.

A crônica de José Simão, "Peruada do Apagão", foi publicada no jornal Folha de S. Paulo em 20 junho de 2001, e coloca em destaque o contexto sócio-político do Brasil naquele momento. O critério para a escolha desse texto foi exclusivamente temático, ou seja, escolhemos o texto de Simão porque julgamos que o tema *Apagão* poderia despertar na professora e nos alunos um certo interesse pela leitura, já que ele era bastante atual e polêmico. Além disso, se o enfoque que Simão deu ao tema fosse comparado com outras diferentes abordagens sobre o Apagão, o trabalho com o texto poderia, a rigor, proporcionar discussões e debates que, a nosso ver, contribuiriam para que os alunos desenvolvessem uma posição mais crítica sobre tal fenômeno. Eis abaixo o texto sugerido:

Peruada do Apagão

Proibido lavar calcinha no chuveiro!
Buemba! Buemba!
(José Simão)

Macaco Apagão Simão Urgente! Direto do FHNistão!
Hoje só vou falar bobagem pra não gastar energia!
Hoje acordei rodeado de inimigos: chuveiro, micro, TV, geladeira.
Toda aquela tralha do Plano Real que me obrigaram a comprar.
Agora somos culpados.
Como disse um amigo meu:
"Dormi inocente e acordei culpado!".
E ainda recebi a cartinha da Eletropaulo, com a minha cota de consumo, à noite.
Aí acendi a luz pra ler a carta e gastei 30 watts!
Pior aquele meu leitor que recebeu sua cota de consumo: nove watts!
Não dá nem pra riscar um fósforo. Não dá nem pra acender a vela.
E um outro leitor me mandou uma idéia magnífica: racionar em 20% o mandato do FHC.
E, se ele quisesse continuar, teria que pagar sobretaxa de 200%. Pra cada um!
Tá todo mundo louco! Oba! Tá todo mundo louco! Oba!
Um mineiro inventou uma máquina de lavar calcinha.
Pra mulher não lavar calcinha no chuveiro.
Deve ser uma coqueteleira.
Você pega a coqueteleira, bota a calcinha dentro, chacoalha, chacoalha e a água você ainda aproveita pra passar o café.
"Café com Aroma de Mulher", novela colombiana!
E um outro inventou um cinturão elétrico tipo Professor Pardal (olha um novo apelido pro FHC, Lampadinha).
Diz que o cinturão pega a energia do corpo e dá até pra carregar o celular.
Aí você vai carregar o celular e morre eletrocutado.
Ótimo!
Um a menos pra consumir energia.
E como disse a minha empregada:
"Chego em casa, acendo uma vela, frito um ovo e vou dormir".

Pior aquele amigo meu que comprou um freezer nas Casas Bahia em 12 vezes.
 Aí ele teve que desligar o freezer, e ainda faltam oito parcelas.
 Manda o carnê praquela praga de urubu chamada FHC que a imprensa insistiu em chamar de estadista!
 E aí aconselham a desligar a secretária eletrônica quando você estiver em casa.
 Aí você atende e é o cara das Casas Bahia cobrando o carnê do freezer desligado!
 Ô, vida ingrata. Voy a mi matar. PUM! PUM! PUM!
 Esse apagão já virou um pastelão!
 A Volta dos Trapagões!
 Só no Brasil que banco 24 horas só funciona 16 horas!
 E o FHC não se compara ao Rei Sol?
 Aquele que disse: "Après moi, le déluge" ("Depois de mim, o dilúvio").
 E ontem eu assisti ao Grande Painho ACM no Boris e cheguei à conclusão que ele é como aquele comercial americano: "Old Chevy never dies". (O velho Chevrolet nunca morre!)
 Rarará!
 Nós sofre, mas nós goza.
 Hoje só amanhã. Vai indo que eu não vou.
 Vou. Pingar três watts do meu colírio alucinógeno.
 MICROONDAS É COISA DA OPOSIÇÃO!

Com a finalidade de trabalhar a interpretação desse texto, a professora adotou o seguinte procedimento metodológico. Inicialmente fez uma leitura em voz alta do texto e, na seqüência, teceu alguns comentários a respeito do tema tratado por Simão levantando oralmente as seguintes questões: *De que trata esse texto?*, *Vocês gostaram*, *Vocês concordam com o autor?* Após ter discutido o assunto com os alunos, ela propôs, por escrito, cinco perguntas para verificar se os alunos haviam entendido o texto. São estas as perguntas:

- 1) *Comente a postura do autor com relação ao racionamento de energia.*
- 2) *Transcreva frases do texto que demonstrem tal postura.*
- 3) *Qual sua opinião sobre a relação sociedade x poder político?*
- 4) *Os seres humanos são desiguais, mas para chegarmos à unidade cada um tem que contribuir com sua porção. Qual a sua opinião a respeito?*
- 5) *O texto sugere que o poder político subestima nossa inteligência?*

Atentando-nos para a proposta da aula, percebemos que a seqüência de procedimentos adotada foi: (i) apresentação de um texto escrito aos alunos, mediante a leitura em voz alta, feita pelo professor; (ii) análise do texto, através de perguntas fechadas, do tipo quem, o quê, como, onde, quando, por quê, feitas pelo professor e respondidas pelos

alunos. Não é difícil constatar que a professora utilizou o mesmo modelo de perguntas comumente apresentadas nos livros didáticos.

Outra observação a esse respeito é que os manuais didáticos raramente orientam o professor sobre a importância de atualizar, antes da leitura propriamente dita, o conhecimento prévio do aluno, isto é, seu conhecimento lingüístico, textual e de mundo (KLEIMAN, 2000, p.13). Vale lembrar que o aluno somente terá condições de rastrear as possíveis significações materializadas no texto se ele estiver a par do que trata o texto.

Com efeito, para ler o texto de Simão, entendendo-se aqui o ato de ler, junto com Geraldi (1997), como um processo que possui caráter dialógico e que, portanto, vai além do texto e começa antes dele, os alunos precisariam saber o que é o Apagão e, indo mais além, eles precisariam saber quais medidas estavam sendo impostas pelo governo, em alguns estados brasileiros, com relação ao racionamento de energia. Dessa forma, talvez os alunos conseguissem interagir com o texto, situando-o no contexto histórico-político do Brasil. Contudo, a exemplo do que acontece com o livro didático, a professora não prestou atenção na importância de contextualizar os alunos antes da leitura da crônica.

Mesmo depois da leitura em voz alta, seguida das perguntas orais apresentadas acima, a professora não inseriu esse debate em um contexto mais amplo, tampouco explorou o texto de forma a promover a reconstrução dos sentidos. Isso também é algo que acontece nos livros didáticos, quer dizer, em geral esses livros não conduzem o trabalho de leitura de forma a levar professor e aluno a realizarem uma abordagem mais reflexiva e crítica do texto sugerido.

A prática de propor questões para avaliar a compreensão de um texto escrito é, também, embasada no modelo do livro didático. Neste, inevitavelmente, há primeiro o texto e, na seqüência, uma série de perguntas de interpretação. Estudos como o de Coracini (1995) têm mostrado que as propostas de interpretação de textos, presentes em muitos livros didáticos, parecem agir movidas pela busca de homogeneidade e de eliminação de qualquer conflito proveniente de interpretações diferentes, ou vontades divergentes. Ou seja, o livro didático seleciona o texto, analisa-o, propõe, através de perguntas e respostas, a sua interpretação.

Embora o texto da aula em questão tenha sido selecionado por nós, acreditávamos que o professor pudesse se 'libertar' do modelo do livro didático e propor, por ele mesmo,

uma estratégia de abordagem do texto que desse condições para os alunos se colocarem como sujeitos nessa interlocução, desafiando-os e estimulando-os na sua capacidade de reflexão. Contudo, não foi isso o que se sucedeu na aula de que estamos tratando, pois a professora simplesmente reproduziu o modelo didatizado.

Quantos às questões propostas, observamos que elas apresentam problemas na sua elaboração, o que vem ao encontro daquilo que dizíamos anteriormente, isto é, ao propor por sua conta e risco um trabalho de leitura, o professor não dá conta de desenvolver o tema de forma a dar ao aluno a oportunidade de depreender e discutir as idéias do texto.

Ao atentarmos para a primeira questão, por exemplo, notamos que ela somente poderia ser respondida se os alunos confrontassem as idéias de Simão com suas vivências e experiências para, então, poderem chegar a um posicionamento diante da discussão, o que levaria o aluno a construir um outro texto, o texto próprio do leitor (Geraldi, 1997). Entretanto, o que pudemos observar é que os alunos se limitaram a dizer que o autor faz uma *crítica ao atual governo do FHC*. Não houve um único caso em que o aluno tivesse discutido o assunto, comentando a postura do autor com relação ao racionamento de energia.

Na segunda questão, em que se solicita *Transcreva frases do texto que demonstrem tal postura*, a maioria dos alunos destacou o seguinte trecho: *Você pega a coqueteleira, bota a calcinha dentro, chacoalha, chacoalha e a água você ainda aproveita pra passar o café. 'Café com Aroma de Mulher', novela colombiana!.*" Podemos entrever duas razões para o fato de os alunos terem escolhido essa passagem. Primeiro, o autor anuncia, no início do texto, que é "Proibido lavar calcinha no chuveiro!". Isso causa um certo impacto de leitura, o que leva o leitor a buscar explicações para essa asserção que, aparentemente, não tem fundamento. Tal explicação se dá, justamente, no excerto destacado pelos alunos. A outra razão, provavelmente, tenha sido o humor que está à vista nesse trecho, pois nele, por si só, não há nada que esclareça a postura do autor. Esse trecho permite interpretações ambíguas, já que "Café Com Aroma de Mulher" era o nome de uma novela da televisão latino-americana à qual é imputado o adjetivo *colombiana* para causar um efeito de ironia, chacota. No texto, a expressão assume uma outra significação, e é justamente essa outra significação que provoca o riso e desperta nos alunos o interesse. Só

que não passa disso. A leitura continua sendo réplica de modelo de aula proposto por muitos livros didáticos.

A terceira questão, *Qual sua opinião sobre a relação sociedade x poder político*, a rigor, não remete o leitor ao texto do Simão. Para respondê-la, o aluno deveria fazer uma análise sócio-política da realidade brasileira, mas, para isso, ele precisaria ter elementos que pudessem subsidiar essa análise. Discorrer *sobre a relação entre sociedade x poder político* e, além disso, dar uma opinião a respeito é certamente uma tarefa que exige muita discussão e muito debate. Até porque, se tomado apenas o texto do Simão, os alunos têm uma visão única, uma opinião única.

A quarta questão, *Os seres humanos são desiguais, mas para chegarmos à unidade cada um tem que contribuir com sua porção. Qual a sua opinião a respeito?*, pode ser considerada inadequada à situação. Ao julgarmos essa questão como inadequada, estamos nos baseando na pesquisa realizada por Menegassi (1999) junto a 47 professores dos ensinos fundamental e médio, a qual constatou que a maioria absoluta das perguntas elaboradas pelo professor, com o objetivo de avaliar a compreensão da leitura de um texto, segue os padrões dos livros didáticos, e um número bastante representativo dessas perguntas apresenta-se inadequado, pois ora as perguntas não condizem com a temática do texto, ora são incoerentes com os objetivos propostos. De fato, a questão quatro de nossa análise não condiz nem com o texto propriamente dito, nem com o objetivo da atividade proposta pela professora já que se buscava uma forma de promover *uma leitura reflexiva do texto*.

A quinta, e última, questão, *O texto sugere que o poder político subestima nossa inteligência*, direciona a interpretação dos alunos. Menegassi (op.cit.) explica que, ao formularem perguntas, os professores, muitas vezes, induzem os alunos a fazerem a mesma leitura que ele fez do texto, ou seja, o professor acaba conduzindo a turma a interpretar de acordo com a versão que ele deu aos fatos. A nossa quinta questão é um claro exemplo disso, pois para a professora o texto de fato *sugere que o poder público subestima a nossa inteligência*.

Diante da análise dessa aula e das manifestações dos professores que mostram que eles se vêem como sujeitos autônomos, capazes de por si só conduzirem o ensino da língua e de gerarem a aprendizagem, somos levados a concordar com Coracini (1999). Essa

autora, analisando o fato de que muitos professores preferem dispensar o livro didático de suas aulas, postula que eles acabam tomando dois caminhos: no primeiro, servem-se de vários livros e procuram neles o que interessa (é o caso da Sd55); no segundo eles “constroem” seu próprio material pedagógico. Segundo a autora acima mencionada:

No primeiro caso, o resultado é um mosaico (ou melhor, uma colcha de retalhos, sem planejamento algum, constituída) de atividades, exercícios e exemplos que só não são mais deformados porque não variam tanto assim de livro para livro (...). No segundo, os professores, já tendo passado por um ou mais “cursos de atualização” se vêem incentivados a usarem textos extraídos de revistas e jornais e a “criarem” as perguntas de compreensão ou os exercícios. (op.cit. p. 24).

Nossos dados apontam para essa mesma situação, pois ao propor uma atividade desvinculada do livro didático, a professora que, ilusoriamente, se dizia controlar o quê e o como ensinar, deixou transparecer uma total falta de domínio teórico-metodológico para levar a cabo uma leitura eficiente da crônica de Simão. Além disso, a prática operacionalizada demonstrou que embora ela não estivesse consultando um livro didático específico, o modelo da abordagem (tipo de perguntas, por exemplo) é calcado no modelo do livro didático, do que se conclui que este está, de certo modo, “internalizado” no professor (op.cit). Ou seja, não se trata exatamente de usar ou de não usar o livro didático, tampouco se esses são bem ou mal elaborados, pois o que se torna preocupante a partir das nossas análises é que a organização do livro, bem como seus princípios, estão incorporados pelos professores.

Esses últimos, por sua vez, não se dão conta de que embora dizendo não aceitarem o livro didático como voz soberana e única na sala, inconscientemente, reproduzem o que os livros determinam. Desse relacionamento, no mínimo conflituoso, entre professor-livro didático, muitos são os sentidos que vazam no momento de se pensar a constituição da identidade do docente.

2.2. Imagem do livro didático sobre o professor

Temos enfatizado em vários momentos que as vozes que constituem os livros didáticos constituem também, e inevitavelmente, as vozes dos professores. O que nos autoriza a afirmar isso é a concepção de heterogeneidade do sujeito e de seu discurso, em cuja premissa básica encontramos a tese de que a construção da identidade do sujeito passa necessariamente pela relação com o outro, uma vez que todo sujeito se faz como ser diferenciado no outro. Ou seja, a alteridade, nessa perspectiva, é fundamental para que o sujeito possa ter sua identidade, ainda que essa nunca seja fixa, já que, como ensina Orlandi (1998, p.204), “a identidade é um movimento da história”.

Cabe aqui uma rápida digressão para ilustrar a idéia segundo a qual nossas identidades são construídas através de nossa prática discursiva com o outro; prática discursiva porque “as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo através do qual se vinculam a um discurso – no seu próprio e nos discursos dos outros” (SHOTTER & GERGEN, 1989, apud LOPES, 1998, p.306). Eis a digressão: é bastante interessante atentarmos para o fato de que a primeira vez que o homem se viu de verdade foi quando alguém o retratou – numa escultura, num quadro, numa foto. Mesmo no espelho mais translúcido, a imagem que cada um de nós tem de si mesmo é uma imagem invertida (RIOS, 1995). Fica evidente, assim, que quem nos diz como somos é o outro, uma vez que o “eu” se descobre através desse outro olhar.

No processo de construção da identidade, em que a alteridade é crucial, não há dúvidas de que, no caso do professor de língua portuguesa, sua identidade esteja determinada pelas práticas discursivas que envolvem a ação docente, especialmente aquelas resultantes do livro didático. O outro, portanto, de que trataremos nesta seção, é o discurso do autor do livro didático. Concentraremos nossa atenção, doravante, nos três manuais que compõem parte de nosso *corpus* de análise, com o intuito de apreender marcas na materialidade discursiva (no texto) que deixam vaziar a concepção de professor ali presente. Os enunciados que nos interessam são os que visam subsidiar/guiar a ação docente, inscritos, por exemplo, nas cartas de apresentação da obra, nas orientações didático-pedagógicas e nas respostas dadas aos exercícios; todos eles contidos exclusivamente no manual do professor.

A análise desses enunciados requer algumas considerações iniciais acerca de suas condições de produção. Primeiramente, perguntamos: a que se destina o manual do professor?

O PNLD-2002, segundo o Ministério da Educação (2002), avaliou tal manual tendo em conta as seguintes orientações:

Considera-se fundamental que o livro didático venha acompanhado de orientações ao professor, que explicitem os pressupostos teóricos, os quais, por sua vez, deverão ser coerentes com a apresentação dos conteúdos e as atividades propostas no livro do aluno.

O livro do professor não deve ser cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórica, informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia e sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. É importante que oriente o professor para a articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento, trazendo, ainda, proposta e discussão sobre a avaliação da aprendizagem. É desejável, também, que apresente sugestões de atividades e de leituras para os alunos. (op.cit, p.28)

Esse manual deveria ser, conforme estabelece a comissão de avaliação do PNLD-2002, uma poderosa ferramenta de contínua formação pedagógica. Gerard & Roegiers (1998, apud Marcuschi, 2002) corroboram essa idéia, argumentando que “os manuais escolares (...) preenchem essencialmente, em relação aos professores, *funções de formação*: o objetivo é o de contribuir com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem” (op.cit, p.141). Tais funções, ainda segundo esses autores, englobam: informação científica e geral; formação pedagógica; ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas; ajuda na avaliação. Um livro didático – manual do professor que atendesse a essas premissas, traria sempre embutida uma capacitação para o professor, sem se limitar a dar as respostas dos exercícios; indicaria outros materiais com os quais cada aula, unidade ou atividade poderiam ser enriquecidas; sugeriria atividades para além das que estão no exemplar do aluno. Em suma, o manual do professor tornar-se-ia um valioso instrumento didático, à medida que responderia a necessidades reais do ensino.

Entretanto, podemos facilmente observar que esse instrumento tem sido negligenciado por seus autores. Há volumes que parecem ignorar a figura do professor,

dirigindo-se exclusivamente ao aluno, como é o caso, por exemplo, do Livro 1 – *Entre Palavras*. Mesmo em estudos científicos que tratam especificamente ou predominantemente da questão do livro didático, notamos que ele recebe pouca ou nenhuma atenção, ainda que todos concordem que o manual deveria deixar de ser um apêndice para virar o material principal. Ora, se o livro didático costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado nas escolas, um manual do professor bem elaborado, que não fosse meramente uma cópia do livro do aluno, com as respostas preenchidas, poderia de fato fornecer subsídios constantes para a atualização e formação continuada do professor. Nesse sentido, Marcuschi (2002) orienta que, se o livro didático-manual do professor tem por objetivo contribuir para que o professor consiga desenvolver um esforço permanente de transformação do seu horizonte de referência, preenchendo, desse modo, funções de ajuda ao professor no que diz respeito ao seu fazer pedagógico concreto, ele deve trazer respostas a um conjunto importante de perguntas, tais como: a) Que fundamentos teórico-metodológicos embasam a proposta do livro didático? Que noções de língua, texto, conhecimentos lingüísticos subjazem ao ensino aprendizagem pretendido? Tais perguntas são, geralmente, respondidas no que se costuma denominar carta de apresentação da obra.

Assim, passemos a analisar tais cartas, perseguindo as posições que o professor ocupa em sua relação com o livro didático, bem como as imagens que esses dizeres deixam entrever.

2.2.1 As cartas de apresentação.

Referimo-nos, aqui, às cartas de apresentação da obra didática que visam esclarecer o professor acerca das propostas e dos princípios de organização do material. Muitas dessas cartas também explicitam, ainda que sumariamente, os pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais o livro foi elaborado. São, pois, cartas cujo locutor é o autor do livro didático e o interlocutor, já o dissemos, o professor.

A exemplo de qualquer carta, essas também contêm informações experimentadas pelo locutor que percebe o interlocutor como um “cúmplice”, ou seja, como um destinatário comprometido nessa interlocução. Contudo, no caso das cartas de que estamos tratando,

esse comprometimento varia desde um reconhecimento efetivo por parte do autor que trata o professor como um analista, capaz de produzir e de interpretar sentidos, até o total descaso.

As cartas inseridas nos três livros de nosso *corpus* nos permitiram observar três diferentes formas de “chamar” os professores para essa interlocução. No livro 1- *Entre Palavras*, nenhuma menção é feita ao professor. Na verdade o autor não escreve uma carta específica apresentando sua obra, o que há é uma rápida introdução no manual do professor que aponta algumas características da obra; no livro 2 – *A Palavra é Sua Língua Portuguesa* – há uma carta redigida para os professores, embora não haja em nenhum momento uma menção explícita a esse interlocutor. Somente no livro 3 – *Tecendo Textos* - o interlocutor está expressamente colocado no texto, pois já no início da carta os autores dirigem-se a ele dizendo: *de professor para professor*, acrescido do chamamento *Caro colega*, dando-nos a entender que nesse processo interlocutivo os autores, estrategicamente, se posicionam “de igual para igual” identificando o professor como um cúmplice, ou nas palavras dos próprios autores, como um “co-autor” da obra.

O primeiro ponto que chama nossa atenção nessas cartas é a repetição de algumas características gerais, resultantes de um certo funcionamento que rege esse tipo de publicação. Como sabemos, ao enunciar, o sujeito toma um lugar que diz respeito a relações de poder, pois o lugar de onde fala implica uma projeção de imagens, resultante de uma relação de força entre os lugares sociais representados no discurso, do que se conclui que o lugar, a partir do qual o sujeito enuncia, é constitutivo do seu discurso (PÊCHEUX, 1997). Aos escreverem suas cartas de apresentação, os autores se posicionam em um lugar que lhes confere autoridade, o que, de certa forma, é o mesmo que dizer que suas falas se apresentam como *discurso de verdade*.

Exemplar estudo sobre o livro didático, tomado como veículo de um discurso de verdade, é o de Grigoletto (1999). Essa autora, baseando-se em Foucault, argumenta que existe um “como” do poder, uma certa maneira de o poder se disseminar em nossa sociedade, que produz efeitos de verdade. No caso da escola, o livro didático atua pelo prestígio de legitimidade e pelo discurso de verdade, isto é, o manual é institucional e idealmente aquele que possui o saber definido, correto, e está à disposição do professor para guiá-lo no trabalho pedagógico: o que o livro diz se converte em verdades, e isso

autoriza o professor, a partir de seu lugar também institucionalmente marcado, a desempenhar um papel de mediador entre o que propõe o material didático e os alunos.

Orlandi (1987) nos ajuda a avançar nessa discussão quando trata do discurso pedagógico, definido como “um discurso circular (...) um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (op.cit., p.28). Embora ela esteja se referindo ao discurso do professor, julgamos oportuno estender essa reflexão ao discurso do livro didático, porque, no nosso entender, o fato de esse discurso estar vinculado à autoridade de seus autores e a uma instituição faz dele “aquilo que é, e o mostra (revela) em sua função” (op.cit., p.28).

O discurso pedagógico, ilusoriamente, pretende-se neutro com a função de apenas transmitir informações (teóricas ou científicas). Nesse mesmo raciocínio inserimos o discurso do livro didático, igualmente entendido por nós como algo que se pretende isento de conflitos, apoiado na credibilidade da ciência, de onde emanariam elementos puramente informacionais e verdadeiros. Mas basta atentarmos para as condições de sua produção para nos darmos conta de que ali, como, aliás, em qualquer outro discurso, não há nenhuma neutralidade. Para explicar essa questão, Orlandi (op.cit.) lembra que do confronto existente entre locutor e interlocutor podem resultar três tipos de discurso: o lúdico, o polêmico e o autoritário. Trazendo à baila a noção de polissemia, a autora argumenta que

no discurso lúdico, há a expansão da polissemia, pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si o referente do discurso e, finalmente, no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer. (op.cit., p.29)

Com efeito, o discurso do livro didático se constitui como um lugar que visa à completude de sentidos. Por não permitir deslocamentos, ele nega um dos princípios básicos da constituição da linguagem – a sua incompletude, pois, como já apontamos na fundamentação teórica, os sentidos nunca se dão em definitivo, uma vez que existe uma articulação inevitável entre o lingüístico e o histórico, isto é, entre o que é dito e a sua exterioridade. Entretanto, no livro didático, é notório o fato de que os autores buscam definir os sentidos em seus dizeres para que seus usuários (o professor, por exemplo)

apenas tenham o trabalho de reconhecê-los e aceitá-los. Ora, se não há reversibilidade na relação entre os interlocutores – autor e professor, então isso caracteriza a “contenção da polissemia”, logo, a atitude do locutor em face de seu discurso e através desse em face do destinatário, provoca um funcionamento discursivo autoritário e, obviamente, sem nenhuma neutralidade.

Assim sendo, consideramos que as cartas de apresentação constituem-se em um dos aspectos que corroboram o LD como um discurso de verdade e, por conseguinte, como um discurso autoritário. Nelas, por conta do próprio jogo ideológico que as sustenta, dissimulam-se os sentidos sob a forma de informação; cria-se um efeito de sentido único; toma-se o discurso cuja verdade “já está lá” (GRIGOLETTO, 1999) na sua concepção.

Para esclarecer, atentemos para os dizeres inscritos nos nossos três livros didáticos.

2.2.1.1– Livro 1 – *Entre Palavras* (FERREIRA, 1998).

Das três coleções didáticas que analisamos, essa é a única que não traz uma carta específica destinada ao professor. Contudo, acreditamos que algumas observações possam ser feitas a partir da carta de apresentação do exemplar do aluno. Também é relevante, para esta discussão, a introdução do manual do professor.

Observemos, abaixo, a carta que apresenta a obra.

Primeiramente, a impressão que se tem é a de que, ao se dirigir apenas ao aluno, o autor desconsidera o professor enquanto agente responsável pelo ensino da língua e um dos principais usuários do livro. Suas palavras apontam para efeitos de sentidos que nos levam a entender que o ensino da língua se daria sob a articulação entre dois eixos: de um lado os alunos e, de outro, o livro. Ao professor, então, excluído do processo, restaria acatar a idéia de que, sem a adoção do livro didático, não há como orientar a aprendizagem.

Na carta em destaque fica bastante claro que o objetivo do livro é *contribuir para que* (o aluno) *continue desenvolvendo suas habilidades com a linguagem* e, para isso, propõe um estudo que prioriza um trabalho voltado para as habilidades de ouvir e falar, ler e escrever, em perfeita sintonia com o que prevêem os PCNLP. Isso torna, como sabemos, o livro coerente com as modernas diretrizes para o ensino da língua, dando-lhe ao mesmo tempo “passaporte livre” para ser indicado no Guia do livro didático. Lembremo-nos, porém, que em uma perspectiva discursiva, a circulação dos sentidos está estritamente ligada a formações discursivas que, por sua vez, estão ligadas a formações ideológicas. No caso da carta acima, é necessário observar que quem diz, o faz do lugar de *autor de livro didático* visando, certamente, vender sua obra.

Ao enunciar em uma carta de apresentação, o locutor se articula a um discurso de verdade, inscrito em uma formação discursiva escolar que confere a seu discurso sentidos indiscutíveis. É nitidamente a voz dos PCNLP que intervém nessa carta como intertexto, o que nos conduz a uma análise mais específica sobre a heterogeneidade do discurso.

Voltemos, então, a Authier-Revuz (1982): a heterogeneidade constitutiva é a condição de existência de qualquer discurso que não se entende como tendo “origem” no locutor que o enuncia, ou seja, o sujeito, ao enunciar, acredita ser fonte exclusiva de seu discurso, mas, na realidade, retoma um sentido preexistente. Na carta acima, o autor incorpora o discurso dos PCNLP sem, contudo, demarcar na teia discursiva essa outra voz, dando a impressão de que ele produz um discurso homogêneo. Em um outro momento, porém, o locutor mostra claramente a presença da outra voz na teia discursiva o que reforça, segundo Authier-Revuz (1982), a ilusão de que só nesse momento é que a fala seria heterogênea.

Dentre as formas marcadas de heterogeneidade mostrada, a autora insere o uso das *aspas*. Ao citar Carlos Drummond de Andrade, o locutor marca com as aspas (reiteradas pelo itálico) o espaço em que a heterogeneidade é nitidamente mostrada. Com esse procedimento, segundo Maingueneau (1993), o locutor acredita se distanciar e se eximir da responsabilidade sobre aquilo que é dito. Entretanto, podemos perceber, na carta, que o autor envolve seu discurso (e, portanto, se envolve) com a citação marcada como forma de levar a cabo a sua estratégia argumentativa, ou seja, apoiando-se no dizer de um dos mais importantes expoentes da literatura brasileira, o autor sustenta seu discurso valendo-se de um argumento de autoridade. Ao citar Drummond, o autor toma o poeta como um fiador da veracidade daquilo que enuncia, ou, em outros termos, busca convencer/persuadir o interlocutor sobre a eficácia de suas propostas apoiando-se em uma imagem absolutamente fidedigna.

Levar o aluno a refletir sobre a questão posta pelo poeta é, ao que parece, o propósito principal da obra, pois o texto destaca que *Entre palavras e combinações de palavras circulamos, vivemos, morremos e palavras somos, finalmente, mas com que significado, que não sabemos ao certo?* Na seqüência o autor afirma que o livro pretende contribuir para que o aluno possa refletir *sobre a desafiante pergunta do poeta*. Pontuemos aqui, também, a intertextualidade existente entre o nome da obra - *Entre Palavras*, e o pensamento de Drummond, aludindo-se a esse desafio da nossa existência entre as palavras de que ele fala.

Diante de tão instigante proposta, surgiu em nós uma outra indagação: qual é a fundamentação teórico-metodológica desse manual que garante a sua efetivação na prática? Não encontrando resposta na carta de apresentação, fomos buscá-la em outros espaços do manual, mais especificamente nas orientações contidas no manual do professor.

Esse, porém, é idêntico ao livro do aluno, com a diferença de que possui as respostas dos exercícios e, ao final do volume, uma parte dirigida ao docente com o objetivo de apresentar a estrutura da obra, os objetivos das atividades presentes nas diversas seções, além de rápidas orientações metodológicas, bibliografia e sugestões de obras para leitura extraclasse.

Em nenhum momento o autor explicita os pressupostos teóricos nos quais se baseou, tampouco esclarece a concepção de língua e linguagem que fundamenta sua

proposta. Isso, no nosso entender, é bastante preocupante, pois fica a impressão de que o ensino da língua deriva de uma suposição de que a teoria subjacente é tão óbvia, indiscutível e conhecida, que se torna prescindível explicitá-la, tal como argumenta Marcuschi (2002). É nesse sentido que cremos poder entender o discurso dessas cartas como um discurso de verdade; não há nenhum esforço por parte de seu autor, de justificar as propostas, de esclarecer as opções teórico-metodológicas; é como se esses aspectos já estivessem legitimados a priori, ou seja, os autores não precisam “lutar pelo reconhecimento do seu livro como um discurso de verdade; esta caracterização já é dada” (GRIGOLETTO, 1999, p.68).

Atentemos, um instante, para a parte introdutória do manual do professor:

Esta coleção pretende oferecer ao professor uma proposta didático-pedagógica que, levando em consideração as condições concretas do trabalho docente e também a realidade sociocultural do aluno, possibilite o desenvolvimento de um programa completo e exequível de ensino de língua portuguesa nas quatro últimas séries do ensino fundamental.

Aprimorar as competências do aluno na leitura, na fala e na escrita é, evidentemente, o objetivo maior do ensino de língua portuguesa. No entanto, deve-se levar em consideração que a sala de aula é também um espaço privilegiado para o debate de inúmeras outras questões relacionadas ao desenvolvimento intelectual do educando e à ampliação de sua visão de mundo.

Assim, ao longo dos quatro volumes da coleção, são propostas atividades que, por um lado, visam ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas do aluno e, por outro, objetivam contribuir para sua formação cultural, social e ética, no sentido de apurar-lhe o senso de responsabilidade pessoal e coletiva, indispensável à formação de sua consciência de cidadania.

Novamente percebemos que ecoa no discurso do autor do livro didático a voz dos PCNLP, o que reitera a discussão arrolada acima sobre a aprovação e inscrição desse manual no Guia do livro didático 2002. Para citar apenas um exemplo, o autor afirma que *aprimorar as competências do aluno na leitura, na fala e na escrita é (...) o objetivo maior do ensino de língua portuguesa*. Os PCNLP, por seu turno, quando tratam dos objetivos do ensino da língua portuguesa pleiteiam que

a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno (...) utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso.

Verifica-se nessa intertextualidade que o que o autor propõe está em perfeita consonância com as atuais tendências sociointeracionistas de ensino da língua, deixando entrever que sua prioridade é o trabalho com práticas de uso da linguagem (ler, escrever falar e ouvir). Contudo, um rápido olhar pelas atividades que compõem o manual revela que dificilmente tais objetivos poderão ser alcançados, posto que há muito pouco espaço no livro para um trabalho produtivo com a língua portuguesa. Constatamos, por exemplo, que o tratamento dispensado à produção de textos escritos é incompatível com a proposta do manual porque, nessas atividades, prioriza-se a redação e não a produção de texto³⁰, ou seja, as propostas se dão predominantemente em situações artificiais e descontextualizadas de uso da língua. Vejamos dois exemplos: o primeiro foi extraído do livro da 5ª série e o segundo, do livro da 8ª série.

Exemplo 1:

³⁰ Segundo Geraldi (1997), fazer *redação* é meramente fazer um exercício escolar, de caráter artificial, desvinculado, portanto, das práticas sociais de linguagem; já a *produção de texto* é uma atividade que requer algumas condições, a saber: “a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas); e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)”. (op.cit, p.160).

Exemplo 2:

Creemos que esses dois exemplos bastam para percebermos que as propostas de produção de texto do *Entre Palavras* contradizem as orientações iniciais, inspiradas, como vimos, nos PCNLP. Ou seja, elas não consideram o uso social da escrita já que não levam em conta o processo e as condições de produção do texto. Na verdade, não se trabalha o texto como forma de interação, tampouco se apresentam objetivos para a escrita uma vez que não se prevê o contexto em que o texto deverá circular; não se orienta o aluno quanto à escolha da variedade lingüística adequada; enfim, nega-se à produção de texto algumas de suas características básicas: a funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores, a situação sócio-comunicativa.

Destaque-se ainda que há uma clara tendência metodológica na orientação para a produção de texto, que privilegia uma abordagem codificadora de inspiração estruturalista. Nesse sentido, é esclarecedora a pesquisa feita por Reinaldo (2002), para quem, na maioria dos livros didáticos, “os textos a serem produzidos tendem a ser tratados como pura forma lingüística a ser dominada”, na contra mão, portanto, das correntes teóricas que orientam para uma abordagem textual-discursiva. Os textos devem ser considerados tanto com relação aos mecanismos de textualização quanto à situação comunicativa do gênero a ele correspondente (op.cit., p.97). Em nossos exemplos, é flagrante a clássica tipologia textual como referência central para a progressão no domínio da escrita; narração, descrição,

dissertação ocupam grande parte das atividades de produção do livro em questão. Vale dizer que dentro do panorama das discussões atuais sobre tipologia de textos, narrar, descrever e dissertar representam características estruturais de seqüências textuais que podem figurar nos diversos gêneros de texto³¹. Segundo a autora acima mencionada, essa apresentação das seqüências como se fossem gêneros é responsável pelo surgimento do gênero *redação escolar*, aquele que existe somente no âmbito da escola.

Em suma, o trabalho com a produção de texto desse manual prende-se, conforme enfatiza o Guia do livro didático (2002), a situações contextuais de produção escolar, cuja finalidade tende a esgotar-se no treinamento da escrita, desvinculado das práticas de linguagem. Ora, se as propostas não se articulam a usos não escolares da escrita, não há como, então, garantir aquilo que foi dito tanto na carta de apresentação quanto na introdução do manual do professor.

Nossa discussão aqui pretendeu, a partir da análise da carta de apresentação da obra didática, mostrar que o autor, ao dizer, ocupa um lugar que lhe confere autoridade e que, por isso, suas palavras são tomadas como verdades indiscutíveis. Contudo, o que ele assevera tanto na carta de apresentação quanto na introdução do manual do professor não condiz com o que ele propõe, de fato, nas atividades do manual, especialmente com relação à produção escrita. Essa contradição e, principalmente, a falta de uma explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos nos quais o autor fundamentou seu livro, revela, no nosso entendimento, que o livro didático possui uma imagem bastante negativa do professor de língua portuguesa: é a imagem de professor cegamente obediente ao discurso do poder, ou, em outras palavras, de professor executor acrítico de aulas preparadas pelo livro que se deixa transparecer. Conseqüentemente, cremos que é por conta dessa imagem que os autores, de um modo geral, não se preocupam em oferecer subsídios teóricos e informações científicas que podem contribuir de maneira significativa seja na gestão das aulas, seja na formação profissional do docente; dá-se a entender que o professor é incapaz de tirar proveito de uma explanação teórica consistente e que, por isso, não vale a pena

³¹ A esse propósito, ler:

KAUFMAN, A.M. & RODRIGUEZ, M.E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

dedicar-lhe explicações úteis para sua atualização. Eis, então, a imagem de professor mal formado, despreparado que atravessa o discurso dos autores de livros didáticos.

2.2.1.2 – Livro 2 – A Palavra é Sua Língua Portuguesa (LUFT & CORREA, 1996).

Abaixo copiamos a carta que apresenta a obra:

Diferentemente do primeiro livro analisado, os autores de *A Palavra é Sua Língua Portuguesa* escrevem a carta acima exclusivamente aos professores, publicada no manual do professor. Esse contém, além da carta, a descrição da estrutura dos capítulos e a explicitação do objetivo e das principais características de cada seção. De resto, esse manual é igual ao livro do aluno, exceto por trazer as respostas dos exercícios.

Mantendo-nos no princípio de que o sentido não está no texto, mas na relação que ele mantém com quem produz, com quem lê, com outros textos (intertextualidade) e com outros discursos (interdiscursividade), propomo-nos, mais uma vez, perseguir o mosaico de sentidos que caracteriza a heterogeneidade do discurso e do sujeito (AUTHIER-REVUZ, 1982).

De início, é necessário que tenhamos em mente quais são os objetivos de um discurso como esse. Indiscutivelmente, o objetivo principal é criar no professor de língua portuguesa a necessidade de adotar esse livro na escola onde atua. Para isso, a carta age como um instrumento que visa persuadir seus leitores, valendo-se de estratégias argumentativas que buscam enredar o interlocutor na sua teia discursiva.

Tais estratégias se dão por mecanismos variados. Observemos, por exemplo, o modo como os autores exploram o metadiscurso como forma de estabelecer um lugar próprio de fala. Uma leitura atenta de suas palavras permite conferir que os autores apropriam-se da voz da ciência, asseverando, dentre outras questões, que *as gramáticas escritas não passam de interpretações da gramática natural que todo falante possui interiorizada*, ou ainda *que a gramática todo falante sabe naturalmente*, sem, contudo, demarcar (mostrar) tal apropriação. Percebemos, pois, que os autores “incorporam” o cientista, confundindo-se com ele sem se mostrar como voz mediadora. Orlandi (1986) esclarece que, com tal procedimento, apaga-se o modo pelo qual se faz a apropriação do conhecimento do cientista tornando-se, os autores mesmos, detentores daquele conhecimento. Isso corrobora o que afirmamos acima, isto é, a voz do autor do livro didático confunde-se com a voz do cientista, pretendendo-se neutra e mostrando-se via um discurso de verdade, inquestionável, percebido sob a forma de uma aparente homogeneidade.

Suas palavras se integram em uma cadeia interdiscursiva na qual podemos depreender, basicamente, duas formações discursivas: uma, pressuposta, que sustenta a

importância do ensino da gramática tradicional nas escolas, e outra que refuta esse ensino. Com outras palavras: de um lado emerge a voz do ensino tradicional, conservador, e de outro, a voz do ensino moderno sobre o qual os autores teriam edificado seu livro, já que afirmam ter realizado uma *revolução copernicana*: Dizem os autores: *destituímos a gramática do centro das aulas e das provas. O resultado foi imediato. Os alunos passaram a criar textos com desenvoltura, criatividade e prazer.*

Para esclarecer, atentemos para o seguinte trecho: (...) *tenta-se fazer das aulas um estudo sistemático da gramática. No Brasil, estudar “português” equivale a estudar gramática.* Tal afirmação traz em si uma memória, quando analisada do ponto de vista da história do ensino da língua portuguesa. É fácil constatar que a gramática dita tradicional sempre foi objeto privilegiado nas aulas de português, e mesmo hoje temos muitos casos em que o ensino da gramática ocupa quase todo o tempo das aulas de Português³². Aliás, o entendimento de que quando o professor ensina a língua, está-se ensinando antes de tudo a gramática, é algo bastante cristalizado no imaginário social: esse entendimento faz parte da historicidade construída pelo discurso do ensino da língua portuguesa, e é isso que confere à gramática autoridade no imaginário social.

Contudo, os recentes estudos desenvolvidos principalmente pelas modernas teorias lingüísticas, como já dissemos em outro lugar, têm procurado mostrar (e solucionar) os equívocos desse ensino calcado no dogmatismo da gramática tradicional, em cuja premissa básica resiste a noção conservadora de que a linguagem é a expressão do pensamento e de que quanto mais culta for a linguagem, melhor será o pensamento, ou seja, quem não fala direito, não pensa direito ... Esse modelo de ensino insiste na idéia de que o aluno terá domínio tanto da língua oral quanto da língua escrita se ele assimilar a nomenclatura gramatical, ao mesmo tempo em que “descobre” aquilo que é certo e aquilo que é errado com relação à língua. Com a intenção de provar que a funcionalidade desse ensino é bastante discutível, os estudos lingüísticos se erguem para denunciar que o atual fenômeno da crise na linguagem advém dessa concepção deturpada de língua e linguagem. Aliás, tal crise foi constatada, já há algum tempo, quando se percebeu que muitos alunos, mesmo

³² Em 2.1.2, apresentamos uma reflexão a esse respeito, juntamente com a descrição de uma aula de gramática, com o intuito de mostrar o quão arraigado ainda permanece o ensino da gramática nos moldes tradicionais, em alguns contextos escolares.

depois de haverem concluído o ensino médio, apresentavam grande inabilidade de leitura e de escrita.

Os autores de *A Palavra é sua Língua Portuguesa* fazem alusão a esse fracasso do ensino da língua portuguesa no primeiro parágrafo quando afirmam que *dez/doze anos de aulas semanais não bastam para tornar os alunos comunicadores eficientes e criativos da língua materna*, articulando, pois, polifonicamente, o seu discurso com outros discursos que sustentam a tese de que a escola tem-se mostrado ineficiente para ensinar os alunos a produzirem e interpretarem textos de maneira autônoma e competente. É bom reiterar que esse efeito polifônico é silenciado sob a aparente unicidade do discurso dos autores.

O uso das inúmeras frases interrogativas, observáveis ao longo da carta - *o português é difícil? O que está errado no ensino da língua nacional? E se os instrutores imitassem os professores de português? Quem já não ouviu uma criança dizer “fazi” em lugar de fiz?* – indica que o metadiscorso aqui é uma estratégia de crítica ao ensino tradicional, deixando claro que os autores compactuam com a idéia de que o fracasso do ensino da língua materna advém de um modelo de ensino que possui como norte o ensino da gramática³³.

Na carta, a ineficácia do método tradicional do ensino da língua, voltado para o ensino da teoria gramatical, é simbolizada em uma comparação com a eficiência do método utilizado pelos instrutores das auto-escolas que, segundo os autores, conseguem êxito em sua tarefa de ensinar os motoristas a dirigirem um carro, porque não se preocupam em ensinar o funcionamento do motor. Já os professores (não nos esqueçamos: leitores/interlocutores dessa carta) fracassam porque não *imitam* esses instrutores uma vez que eles insistem em ensinar a gramática, ou seja, o *motor* da língua. Em vista disso, percebemos aí uma primeira imagem do livro didático sobre o docente: ele é visto como um profissional desnordeado, quiçá fracassado, que não sabe o que fazer em suas aulas para atingir os objetivos do ensino da língua, dentre os quais é oportuno destacar o principal deles: “desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário para empregar

³³ Tratam desse assunto, dentre outros, os seguintes autores:

BAGNO, Carlos. *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2000.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola?*. Campinas: Mercado de Letras - ABL, 1996.

SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa - uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.

adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2000, p.17). Tal imagem é flagrante no momento em que os autores questionam: *E se os instrutores imitassem os professores de português?* Há, sem dúvida, uma outra voz asseverando que os professores não sabem ensinar o português e, em função disso, os autores se valem de seu lugar de autoridade para dizer ao professor o que ele deve fazer para não fracassar mais.

Embora concordemos com os autores quando eles dizem que é urgente tirar a gramática do centro do ensino da língua portuguesa, julgamos necessário, neste ponto, levantarmos algumas considerações acerca da comparação feita entre o professor e o instrutor de auto-escola, pois, no nosso entendimento, essa comparação também abre um espaço para que localizemos uma outra imagem de professor.

Inicialmente, há que se atentar para alguns possíveis significados da palavra *instrutor*. De acordo com o Novo Dicionário da Língua Portuguesa (HOLANDA FERREIRA, 1986), instrutor é *aquele que instrui, que ensina, que adentra*; instruir, por seu turno é *transmitir conhecimentos a; ensinar; adentrar, habilitar; exercitar; domesticar; esclarecer, informar ...* Os efeitos de sentido daí decorrentes salientam a imagem de professor-instrutor, professor-transmissor e, por extensão, de professor-controlador da aprendizagem dos alunos aos moldes da pedagogia tecnicista. Ou seja, ao afirmarem que os professores deveriam seguir o método dos instrutores das auto-escolas, os autores estão apostando em um relacionamento professor-aluno cujos papéis são definidos de maneira estanque: àquele cabe administrar as condições e a transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo em termos de resultados da aprendizagem; a este cabe receber, aprender e fixar as informações (tal como acontece na dinâmica das instruções das auto-escolas). Na pedagogia tecnicista, segundo Luckesi (1992), o professor é concebido como um mero elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema *instrucional* previsto, comportando-se, então, como um instrutor. Na esteira dessa teoria, o relacionamento professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico que visa, sobretudo, à eficácia da transmissão do conhecimento. Tal eficácia é também garantida pelos métodos e pelas técnicas de ensino, bem como pelos veículos e instrumentos que fazem circular o “conhecimento” observável e mensurável, decorrente da ciência objetiva: ressaltamos, então, a importância dos livros didáticos nessa tendência.

Ressaltemos, também, que os autores da carta em análise acreditam que o êxito do ensino da língua depende do bom uso do livro didático que eles propõem, reforçando, assim, a nossa reflexão sobre a imagem do professor associada à de um executor de tarefas (instrutor) que só consegue ensinar se conhecer técnicas.

Voltando à questão do ensino da gramática, é importante salientar que os autores afirmam que na sua coleção o estudo da gramática não é o centro de maior interesse para o ensino da língua portuguesa, ainda que haja uma parte em cada capítulo que expõe, no conjunto da obra, toda a gramática que se costuma ministrar no ensino fundamental – terceiro e quartos ciclos. Os capítulos que compõem o manual estão, portanto, organizados em duas partes: a primeira traz uma proposta de estudo *da* língua (mediante práticas de leitura e de produção de texto), e a segunda traz uma proposta de estudo *sobre* a língua, baseada na tradição gramatical normativa. O êxito no ensino da língua, daí a mudança de que falam (a revolução copernicana), decorre *da boa utilização da primeira parte de cada capítulo*.

Têm razão os autores quando propõem que se deve mudar o enfoque das aulas de língua, deixando para segundo plano o estudo da gramática, mas em momento algum os autores explicam que esse deslocamento deve abrir espaço para que o aluno possa refletir sobre sua própria linguagem, entendendo-se como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, analisando e levantando hipóteses que lhe permitam apropriar-se cada vez mais das situações interacionais, adquirindo comportamentos de língua adequados aos mais variados contextos de comunicação. Os autores limitam-se a dizer que a escola deve formar alunos *comunicadores eficientes e criativos*. Daí então podermos dizer que esse livro também não apresenta os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam suas propostas, o que vem ao encontro daquilo que afirmávamos anteriormente, ou seja, ao sonegar essas informações, os autores agem como se isso não fosse necessário, desconsiderando, portanto, a capacidade de reflexão dos professores que possivelmente utilizariam esse manual.

Confrontando o que os autores disseram na carta com o que eles efetivamente propõem nas atividades presentes ao longo do material, pudemos constatar que, embora eles tenham dito que a gramática não é o centro de maior interesse do livro, em função dos argumentos já explorados, cada capítulo do manual propõe enormes quantidades de

exercícios destinados à fixação dos conhecimentos aí apresentados e sistematizados à maneira da gramática normativa. Na verdade, o espaço reservado para o estudo da gramática é equivalente ao espaço reservado para a prática de leitura e de produção de texto.

A propósito, vejamos o exemplo abaixo, extraído do manual da 7ª série.

Com o objetivo de trabalhar alguns elementos da morfologia (substantivo, adjetivo, artigo, numeral e pronome), propõe-se, depois de uma rápida explanação teórica, uma série

de exercícios que priorizam estruturas isoladas, descontextualizadas. A ênfase dada aos comandos “observe o modelo” e “copie”, deixam clara a intenção de submeter os alunos a um tipo de treinamento de estruturação de frase, dentro da variedade padrão.

Dito isso, é o caso de se perguntar por que os autores dão um tratamento aos conhecimentos lingüísticos desvinculado de atividades de uso da língua? Pior: por que enfatizam tanto a memorização, se em sua carta eles admitem que *o ideal seria banir quase completamente a gramática do primeiro grau?* A resposta a essas perguntas é dada pelos autores no seguinte trecho:

Mas, para isso, seria preciso eliminar a cobrança gramatical dos concursos e dos exames vestibulares. Os próprios pais dos alunos exigem que seus filhos estudem gramática. No colégio em que a coleção foi testada, um grupo de mães foi reclamar contra a ausência de substantivo abstrato no volume da 5ª série!

Temos aí um exemplo claro da heterogeneidade mostrada no discurso. O funcionamento discursivo de *Mas* deixa evidente a presença do outro no sentido de que há uma outra voz, um já-dito, insistindo que a gramática é cobrada em concursos e/ou vestibulares. O uso do futuro do pretérito reforça o efeito de que o ensino da gramática tradicional é absolutamente necessário. A alusão feita aos pais dos alunos que exigem o ensino da gramática, reiterando, pois, o que dizíamos acerca da cristalização no imaginário social de que ensinar a língua é a mesma coisa do que ensinar a gramática, funciona como argumento para a conclusão de que é preciso ensinar a gramática normativa aos alunos.

Tendo em conta que o que é dito nessa carta é tomado como discurso de verdade, o que os autores postulam acaba por silenciar a existência de outros discursos como, por exemplo, aquele que sustenta a impropriedade de se ensinar a gramática tradicional no ensino fundamental. Permanece, assim, a verdade dos autores: se é cobrado pelos pais, pelos concursos e pelos vestibulares, então o professor deve ensiná-la. Observemos, ainda, a manutenção desse lugar de verdade pelo uso dos modalizadores, isto é, de expressões que marcam a relação do enunciador com os fatos que enuncia, conforme podemos constatar nos seguintes trechos: *O objetivo (da coleção) foi plenamente conseguido; Estamos plenamente convencidos.*

Finalmente, merece nossa atenção a última asserção do texto: *o que prova que estamos no caminho certo*. Quem está no caminho (método) certo? Os autores. Quem está no caminho errado? Os professores, tal como foi adiantado no segundo parágrafo da carta. Daí, pois, podermos afirmar que no desenvolvimento da carta, os autores constroem discursivamente uma imagem bastante negativa do professor de língua portuguesa.

Do encadeamento interdiscursivo da carta, depreendem-se imagens de professor-fracassado; professor-instrutor no sentido técnico do termo; professor-desorientado porque não sabe qual é o melhor caminho (método); essa última nos conduz, por conseguinte, à imagem de professor mal-preparado, desinformado. A tudo isso soma-se o fato de que os autores não se preocuparam em apresentar os esclarecimentos teóricos e metodológicos, ainda que seja clara a orientação normativa da gramática tradicional em grande parte do livro, o que nos leva à conclusão, mais uma vez, de que a única atitude que se espera por parte do professor, é a adoção do livro e a apropriação do já pronto. E é nesse sentido que concordamos com Grigoletto (1999), quando argumenta que o professor é visto apenas como um usuário e não como um analista, concebido, portanto, como um mero “consumidor do produto, segundo as diretrizes ditadas pelo autor” (op.cit, p.68).

2.2.1.3– Livro 3 – Tecendo Textos (SILVA et al., 1999)

Não temos dúvidas de que esse livro se destaca dentro do quadro geral dos livros didáticos de língua portuguesa, por não apresentar um caráter formulaico-receituário de trabalho. Já na carta de apresentação da obra, percebemos essa diferença. Vejamos:

Comparando essa carta com as demais acima exploradas, verificamos que ela é diferente em muitos aspectos. Inicialmente, questionamos: como atuam nessa carta as significações implícitas que compõem a imagem que o locutor pressupõe sobre o interlocutor?

Em vários momentos do texto, percebemos amostras mais ou menos claras de manifestações que concebem o professor como um sujeito valorizado, um agente importante e determinante no ensino da língua portuguesa. Nesse sentido, destacamos os seguintes trechos:

professor, mentor principal desse processo;

professor, esta obra está dirigida para você que tem “sede de mudança”;

mudança de postura do professor: não mais um executor acrítico de ações apresentadas por outros, mas um produtor de conhecimento junto com o aluno, capaz de criar suas próprias metodologias de ensino;

seja também, junto com os estudantes, co-autor (a) desta coleção;

considero o professor capaz de construir exercícios mais significativos para os alunos a partir das produções orais e escritas deles.

Tais significações formam, em seu conjunto, um quadro geral que, em última instância, vê o professor não mais como um técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de diretrizes, tal como pudemos comprovar com os outros dois manuais, mas como um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência daquilo que vai ensinar. Com esse entendimento há, para o professor, um certo espaço para que ele participe ativamente no desenvolvimento da proposta do livro, deixando de ser um mero consumidor para se tornar mediador, interlocutor e orientador. Em suma, essa carta de apresentação entremostra uma visão de professor associada àquela de educador capaz de refletir sobre sua gestão pedagógica.

Essa carta abre o manual do professor que, vale dizer, foge do modelo de manual que se cristalizou na tradição brasileira, embora também traga as respostas dos exercícios. A diferença está no fato de que para cada página do livro do aluno, o manual traz outra página destinada ao professor na qual encontramos, além das respostas, explicações e

sugestões a respeito das atividades mobilizadas, um espaço totalmente “em branco” para que o professor possa fazer os seus *Registros Pedagógicos*. Reitera-se, assim, a intenção do livro de engajar o professor na operacionalização da proposta. É interessante, ainda, observar que o livro didático em foco abstém-se de um esquema rígido, estanque, liberando, desse modo, o professor para acionar, à sua escolha, as diversas seções, conforme convier aos seus propósitos pedagógicos e às condições e necessidades de seus alunos.

Na carta acima também encontramos indicadores de que suas propostas são atualizadas em relação às necessidades atuais do ensino da língua, já que elas incorporaram coerentemente os conhecimentos teóricos acerca da língua, hoje disponibilizados pela Análise do Discurso, Lingüística do Texto, Sociolingüística, Psicologia da Educação, etc...

Segundo os autores, *o livro concebe o estudo da língua como o estudo dos processos de interações verbais e não verbais que ocorrem num contexto histórico-social, sendo determinado por ele*. Eis aqui, então, explicitada a concepção sociointeracionista que, a rigor, embasa as atividades do livro. Tal concepção é mais explicada na seqüência do manual, quando os autores valem-se, por exemplo, de autores como Geraldi (1996) para mostrar que “a língua não é um sistema fechado, pronto, acabado, de que poderíamos nos apropriar. No próprio ato de falarmos, de nos comunicarmos com os outros, pela forma como o fazemos, estamos participando, queiramos ou não, do processo de constituição da língua”. Portanto, constatamos que a concepção de língua e linguagem que subjaz às propostas desse manual está claramente apresentada para os seus interlocutores, sendo que tal concepção está bastante afinada com os PCNLP uma vez que a linguagem é entendida como forma de interação que resulta de um trabalho coletivo e histórico.

Igualmente explicitados no manual do professor estão: a) a justificativa; b) os objetivos gerais do ensino; c) os pressupostos metodológicos; d) os pressupostos teóricos; e) os objetivos gerais do ensino de língua portuguesa no terceiro e no quarto ciclo; f) considerações sobre prática de reflexão do uso da língua; g) considerações sobre avaliação.

Também nesse livro fomos conferir se o que é proposto na carta de apresentação é efetivamente articulado com as atividades que compõem o manual. Vejamos, a título de ilustração, o exemplo abaixo:

No penúltimo parágrafo da carta, os autores adiantam que o conteúdo gramatical, na forma tradicional, não é contemplado na proposta da coleção, alegando que o objetivo é *trabalhar os conceitos gramaticais dentro de uma linha de reflexão, fugindo*

completamente de exercícios mecânicos. No exemplo acima, percebemos tal iniciativa, pois, em vez de apresentar o *substantivo* e o *adjetivo* tradicionalmente, isto é, a partir de conceitos e definições com base em frases descontextualizadas, a exemplo do que observamos nas análises do Livro 2, em 2.2.1.2, os autores propõem um espaço denominado *reflexão sobre o uso da língua* (evitando, assim, falar em gramática) no qual há um esforço para conduzir o aluno a construir o conceito de *substantivo* e *adjetivo*, tomando como ponto de partida um texto.

Vemos, assim, que aquelas análises que propusemos para os Livros 1 e 2 não se aplicam aqui, pois *Tecendo Textos*, a rigor, não subestima a capacidade de reflexão do professor; ao contrário, ele lhe dá a oportunidade de ter contato com explicações teóricas claras e fundamentais para a realização de um trabalho produtivo com a língua portuguesa. Se naqueles emana uma imagem de professor portador de uma certa “anemia cognitiva” (SILVA, 1998, p. 59), neste percebemos uma imagem de professor capaz de caminhar sobre as próprias pernas, com certa autonomia e decisão. Qual é, então, a diferença entre esses discursos que permite esse deslocamento na concepção de professor?

Novamente é Orlandi (1987) quem nos esclarece essa questão. Dissemos anteriormente que o discurso do livro didático, ao mesmo tempo em que se constitui como um discurso de verdade, mostra-se autoritário, pois ao enunciar, os autores ocupam um lugar que produz efeitos de verdade: o que ali é dito torna-se inquestionável, fechando-se as possibilidades de sentidos. Os dois primeiros livros aqui analisados comprovam isso. Já o Livro 3, embora legitimado por condições de produção semelhantes aos demais, traz uma diferença importante no sentido de que se pretende menos autoritário e mais polêmico. Eis o deslocamento de que falamos acima. E isso, a nosso ver, decorre da imagem que os autores do livro didático têm do professor.

Se no discurso polêmico, conforme ensina Orlandi (op.cit., p.29), “os interlocutores procuram direcionar, cada um por si o referente do discurso”, é-nos permitido concluir que no caso do livro didático *Tecendo Textos* o discurso se pretende polêmico uma vez que os autores constroem seu texto, seu discurso, expondo-se a efeitos de sentidos possíveis, abrindo espaço para as possíveis intervenções do professor, isto é, há um lugar em seu discurso para a existência do professor como “sujeito”. Queremos com essa reflexão dizer que é possível ao professor interferir no caráter autoritário do manual

didático, questionando os seus implícitos, o seu caráter pretensamente informativo, sua unidade, sua organização e atingir efeitos de sentido (ORLANDI, 1987). Em que pese as inflexibilidades do livro didático e o seu caráter homogeneizante, podemos constatar que, a exemplo do Livro 3, há livros que deixam vago um espaço para o diálogo com outro dentro do discurso. Quanto à atuação do professor nesse processo, cremos que as palavras de Orlandi (op.cit.), apesar de estarem se referindo à relação professor-aluno, ilustram igualmente a relação professor-livro didático:

uma maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social: é a capacidade (...) de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte. Ou seja, é próprio do discurso autoritário fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor. Negar isso não é negar a possibilidade de ser ouvinte, é não aceitar a estagnação nesse papel, nessa posição.

Expusemos até aqui um modelo de livro didático que foge, em princípio, à regra geral, ou seja, nesse último a imagem de professor que transparece não é a de um mero repassador, reproduzidor de conteúdos. Entretanto, é necessário dizer que essa diferença, embora imprima sentidos mais significativos na constituição da identidade do professor, não descaracteriza a constituição do livro, uma vez que ele continuará atuando pelo prestígio de legitimidade e pelo discurso de verdade. A diferença que pontuamos é que em *Tecendo Textos* há uma brecha para que o professor possa instaurar o polêmico e exercer sua capacidade de discordância (op.cit.).

Enfim, há que se dizer que livros como *Tecendo Textos* são, por enquanto, muito poucos: um rápido passeio pelos livros disponibilizados pelo Guia do Livro Didático (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002) comprova que a maioria absoluta está desatualizada em relação às necessidades de nosso tempo, no sentido de que não incorporaram os conhecimentos teóricos acerca da língua hoje disponíveis. Além disso, eles deixam facilmente entrever, tal como constata Coracini (2000, p.155), a imagem de um professor “despreparado para exercer a profissão, incapaz de, sozinho, construir atividades, decidir sobre o quê e como ensinar, um professor reproduzidor de conteúdos, despolitizado e

ideologicamente neutro, mero executor de tarefas, despreparado até mesmo para aquelas que pretende ou precisa ensinar”

Após termos analisado essas três cartas, julgamos necessário fazer algumas considerações sobre mais um aspecto do livro didático que certamente reforça todas essas imagens apontadas por Coracini (op.cit.) e que, no seu conjunto, reitera a premissa básica de que o professor, na maioria das vezes, ocupa o “o lugar do morto”, conforme Nóvoa (1995), isto é, ele é visto apenas como “consumidor e não construtor, como usuário e não analista”(GRIGOLETTO, 1999, p.68): esse outro aspecto diz respeito às orientações pedagógicas e às respostas dadas aos exercícios, sobre as quais passaremos a expor.

2.2.2 Orientações didático-pedagógicas e respostas dadas aos exercícios

O livro didático está de tal forma arraigado no cotidiano da escola que raramente o professor se dá conta dos sentidos subjacentes à materialidade lingüística de seu discurso. O que os autores dizem, em função do lugar de autoridade que eles ocupam, acaba se “naturalizando” e, por isso mesmo, não causa estranheza. Ou seja, por seu caráter homogeneizante e “natural” não ocorre ao professor questionar seus implícitos para tentar compreender o que é que está por trás daqueles comandos (orientações), aparentemente neutros e ingênuos: *Professor, agora você faça desse modo... Professor, não se esqueça de pensar que ...* O professor não reage em face de comandos como esses porque uma vez interpelado pela posição de sujeito-reprodutor das verdades contidas nos manuais didáticos, não percebe o entrelaçamento de sentidos que colocam em cheque sua própria identidade docente, limitando-se, muitas vezes, a simplesmente obedecer aos autores.

Para elucidar, apresentamos a seguir uma atividade do Livro 1 – *Entre Palavras*, intitulada *Ouvir e Falar*, cujo objetivo seria desenvolver “a habilidade de concentração para ouvir e a habilidade de expressão oral eficaz”, segundo o que consta nas sugestões metodológicas do manual do professor. Eis a atividade:

A estrutura da obra didática, da qual retiramos o exemplo acima, constitui-se de atividades nucleares (Ler, Escrever e Gramática) e de atividades alternantes (Ouvir e Falar, Ver, Debater, Aprender Mais). Desse modo, a atividade acima sugerida, faz parte das atividades alternantes e tem a intenção de promover um trabalho com a linguagem oral a partir da leitura do texto de Millôr Fernandes intitulado *Sempre Alerta*. Importa esclarecer que essa atividade é desenvolvida a partir de um texto que consta apenas no exemplar do professor. No livro do aluno é apresentado um conjunto de questões a respeito do conteúdo temático e de detalhes informativos presentes no texto.

No manual do professor há os seguintes esclarecimentos para que o professor possa (consiga!) efetivar a proposta:

Deixando de lado uma enormidade de questões concernentes ao equívoco de se entender a compreensão de textos orais como audição de textos escritos, lidos pelo professor, vamos nos ater às “sugestões” dadas ao professor. Tais sugestões destacam-se pela cor rosa com a qual foram impressas.

Primeiramente devemos indagar, ainda que superficialmente, sobre o papel do professor na dinâmica do ensino-aprendizagem. Luckesi (1992, p.115) nos esclarece isso afirmando que o professor tem um papel específico na relação pedagógica, que é a relação

de docência, ou seja, “na práxis pedagógica, o educador é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e à aprendizagem. Ele assume o papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação pela humanidade, e o educando”. Assim, entende-se que o professor é um sujeito com papel bastante definido e que, em princípio, é capacitado e habilitado para desempenhar sua função docente.

Contudo, as orientações e as explicações que pudemos rastrear no Livro 1, produzem sentidos que atribuem ao professor um lugar completamente diferente daquele descrito por Luckesi (op.cit.). Vejamos, por exemplo, as primeiras inscrições no alto da página que apresenta o texto de leitura: *Professor, sugerimos chamar também os alunos mais tímidos. Para eles, é conveniente propor as questões mais fáceis, pois, sabendo as respostas, não terão medo de errar. Assim, começarão a se desinibir ao falar.*

De onde essa certeza de que os alunos tímidos superarão as dificuldades? O que leva o autor a pensar que o professor precisa desse tipo de orientação? Por que se esforçar em alertar o professor para questões tão óbvias como esta outra que é apresentada antes das perguntas que seguem o texto: *Professor, é importante pedir aos alunos que dêem respostas claras e falem alto o suficiente para serem ouvidos.* Somem-se a isso os esclarecimentos metodológicos para a realização da atividade, tão absurdo quanto inútil.

Retomemos aqui o que Pêcheux (1997) ensinou. Segundo esse autor todo processo discursivo supõe, por parte daquele que fala, “uma antecipação das representações do receptor sobre a qual se funda a estratégia do discurso” (op.cit., p.84). Ao produzir seu discurso, o locutor produz imagens do sujeito-interlocutor dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Assim, o locutor quando enuncia está ao mesmo tempo se perguntando: *quem é o interlocutor para que eu lhe fale assim? Quem sou eu para lhe falar assim?* É esse jogo imaginário do qual fazem parte as posições que o sujeito ocupa, que rege as diferentes possibilidades de realização do discurso.

No caso das sugestões acima destacadas, é a imagem que o autor tem do interlocutor que o faz dizer dessa e não de outra forma; é também por conta dessa imagem que o autor diz certas coisas e não outras, ou seja, trabalhando esse jogo de imagens, o locutor ajusta seu dizer a seus objetivos. Evidentemente, a imagem de professor que sobressai nos discursos dos autores é a de um sujeito sem a menor capacidade cognitiva

para dar direcionamento ao ensino e à aprendizagem. Daí a necessidade, por exemplo, de explicar-lhe até mesmo que é preciso dizer aos alunos para falarem alto *o suficiente para serem ouvidos*, como se o professor não fosse se dar conta disso. Temos aqui, novamente, a imagem de professor mal formado, despreparado, incapaz de tomar atitudes básicas para direcionar o ensino-aprendizagem.

Vale dizer que esse tipo de orientação que visivelmente subestima a capacidade intelectual e profissional do professor, perpassa todo manual reiteradamente. Eis outros exemplos:

Professor, ler este texto com os alunos, explicando as passagens mais difíceis, de modo a garantir a perfeita compreensão de seu conteúdo.

Professor, se necessário relembrar os objetivos da atividade Debater.

Professor, antes de iniciar a leitura do texto, convém explicar aos alunos o que é um posto de alfândega na fronteira (local em que fiscais do governo vistoriam cargas para verificar se estão com a documentação em ordem e com os impostos pagos) e o que é contrabando (transporte de mercadorias de um país para outro sem o pagamento dos devidos impostos).

Professor, esta atividade exige uma maior capacidade na retenção de detalhes; sugere-se, dependendo do nível da turma, ler o texto mais de uma vez.

É importante acrescentar que a natureza desses comandos que desloca o professor do lugar de professor reflexivo, professor crítico, professor atualizado, professor indagador, professor tomador de decisões, professor profissional, para o lugar de professor despolitizado, professor acrítico, professor alienado, etc... , é uma constante em todos os manuais analisados.

Se esse deslocamento não ocorre pelas orientações pedagógicas, ele certamente se dá pelas respostas dadas aos exercícios. A esse respeito, vale voltarmos ao exemplo destacado do Livro 1 – *Entre Palavras*. Ali, a estratégia proposta visa, principalmente, levar o aluno a *falar*, demonstrando assim que ele acompanhou a leitura em voz alta do professor e que foi capaz de entender o texto. Além disso, é possível perceber a intenção de

ensinar os elementos constitutivos do texto narrativo, embora isso não seja esclarecido nem para o aluno e nem para o professor.

Uma das características mais marcantes dos manuais do professor é o fato de trazerem todos os exercícios respondidos, evitando, assim, erros. Há, inclusive, professores que se recusam a adotar o livro no caso de ele prescindir das respostas. No nosso entendimento, o fato de tudo já estar respondido no livro acarreta uma série de problemas que vão desde a imagem subjacente a essa atitude, pois aí o professor também é visto como um sujeito sem a menor capacidade cognitiva para buscar possíveis respostas para os exercícios, até o total tolhimento das possibilidades de haver outras respostas, diferentes daquelas apresentadas pelo autor.

As onze questões da atividade acima relatada remetem o aluno ao texto *Sempre Alerta*. Contudo, a proposta do exercício se resume a uma atividade de identificação/extração de conteúdos. Não há aí espaço para se levantar uma reflexão mais crítica com relação ao texto, pois a considerar o humor ali contido, poder-se-ia pensar em uma abordagem que extrapolasse a linearidade do texto, dando assim ao aluno a oportunidade de expandir a compreensão, construindo outros sentidos além daqueles que são óbvios.

Nesse sentido, ao trazer as respostas, os manuais assumem que há apenas aquela única opção de resposta correta, rotulando, assim, todas as outras como erradas. Ora, sabemos que o texto possui caráter não acabado porque há uma enormidade de sentidos possíveis que derivam da relação do texto com outros textos, ou seja, um texto é, segundo Marchuschi (2002, p.142) “uma proposta de sentido e ele se acha aberto a várias alternativas de compreensão. É possível haver leituras diferenciadas e ainda corretas. A proposta dos exercícios escolares falha porque concebe o texto como uma soma de informações objetivas facilmente identificáveis”. O desdobramento disso é que o professor também acaba considerando apenas aquela resposta como correta, ignorando as várias possibilidades de leitura de um texto. Isso porque, como já dissemos, o professor toma o livro como detentor de verdades reconhecidas, de saber inquestionável.

Obviamente toda essa problemática concernente à identidade do professor de língua portuguesa não se construiu de maneira isolada dos demais determinantes negativos observados na esfera do trabalho docente. São muitas as variáveis que contribuiram para

desencadear o atual processo de proletarização da profissão docente do que resulta o mal-estar docente, sendo que algumas poucas foram aventadas anteriormente.

De acordo com o que expusemos até aqui, os professores foram reduzidos à condição de meros repassadores e/ou cobradores de lições, esvaziados, portanto, de uma afirmação profissional cujo efeito revela a perda crescente de sua autonomia. Tal afirmação se sustenta no fato de que quando levantamos, em um outro lugar, a imagem do professor por ele mesmo (cf. 2.1), percebemos já ali um comprometimento bastante sério com relação a sua profissionalidade. Em seus depoimentos estava implicada uma imagem de professor idealizado, fracassado, desorientado, desmotivado ... e que, por não ter voz nem vez nas atuais circunstâncias político-educacionais, acaba reproduzindo inconscientemente os valores e as verdades dos livros didáticos. Esses se convertem em normas, transmitindo ao professor o que deve fazer, o que deve pensar e o que deve evitar para adequar a situação educativa ao modelo proposto. Isso independentemente das idiossincrasias, ou seja, o caráter homogêneo do livro propõe que todos os professores ensinem da mesma forma a alunos iguais que, por isso, aprendem de maneira igual.

Um último passo desta pesquisa direciona-nos para a sala de aula. Lá, temos o encontro do professor com o livro e é a partir desse encontro que procuraremos mostrar alguns outros contornos da identidade do docente, observando, na prática, como se dá a intervenção do livro no fazer pedagógico do professor.

2.3. Professor e livro didático na sala de aula.

“É possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise de sua ação pedagógica: *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és*” (NÓVOA, 1995, p.33). Essa afirmação de Nóvoa faz bastante sentido para os propósitos deste tópico, pois entendemos que ao observar o uso do livro didático na prática, colocaremos em evidência uma série de fatores que interferem no delineamento da identidade do professor de língua portuguesa.

Já tivemos oportunidade de relatar, em 2.1.3, uma aula que, embora fosse inteiramente inspirada no livro didático, não foi extraída dele. Naquele item, chamamos a atenção para o fato de que o modelo do livro didático está, muitas vezes, internalizado no professor, e esse possui a sensação ilusória de que está realmente trabalhando de forma autônoma e desvinculada do autoritarismo do livro didático.

Em outros casos, porém, a dependência do professor com relação ao livro didático é bastante clara. É o que acontece na aula de língua portuguesa que passaremos a investigar.

A aula foi realizada em uma turma de 5ª série do ensino fundamental e tinha por objetivo trabalhar o início do quarto capítulo do Livro - 2 *A Palavra é Sua..* Como sabemos, a maioria absoluta dos livros didáticos traz no início de cada capítulo um texto seguido de atividades de *interpretação*. Em *A Palavra é Sua*, o procedimento não é diferente. O quarto capítulo apresenta inicialmente uma página intitulada *Artesanato Musical* onde se ensina confeccionar instrumentos musicais. Aliás, música é o tema em torno do qual toda a unidade se desenvolve. Depois, há um texto de leitura, *O Sirigaita*, com as palavras difíceis destacadas e devidamente explicadas logo ao lado do texto. Na seqüência, o livro traz os exercícios de interpretação.

Foi, portanto, a leitura e a compreensão do texto *O Sirigaita*, abaixo copiado, que impulsionou o desempenho didático-pedagógico do professor durante a aula em questão. Vale mencionar que a parte introdutória do capítulo, aquela que trata da confecção dos instrumentos musicais, foi ignorada pelo professor.

Foi esse, então, o texto deflagrador da aula em questão. Para que possamos analisá-la, faremos uma transcrição considerando os momentos em *microcenas*³⁴, ou seja, trataremos separadamente os enfoques que se sucederam durante a aula. O primeiro diz respeito ao início da atividade de leitura; o segundo refere-se ao após da leitura; e o terceiro, e último, engloba o momento em que o professor confere os significados das palavras.

Microcena 1: Início da atividade de leitura

P: Vamos abrir o nosso livro. Agora deixe o caderno de lado. Deixe de lado. Nós vamos abrir o nosso livro na página setenta e dois.(...)

Livro aberto na página setenta e dois. Qual é o texto que nós temos lá?

A: O Sirigaita

P: O ... o quê?

A: O Sirigaita.

P: Quem é o autor desse texto?

A: Carlos Queiroz Teles.

P: Muito bem. Primeiro vamos fazer uma leitura silenciosa desse texto. Todo mundo fazendo a leitura silenciosa.

(O professor caminha pela sala enquanto os alunos lêem.)

P: Pronto? Agora todo mundo olhando ali ó, vai grifando onde tem os numerozinhos, nós sabemos que do lado ali tem o ... o que que é sinônimo mesmo?

A: (inaudível)

P: O que é sinônimo?

A: A mesma coisa.

P: A mesma coisa. É o ...

³⁴ A subdivisão desta aula em *microcenas*, orienta-se em um modelo de análise proposto por Moita Lopes (1998).

A: *Com outras palavras.*

P: *Com outras palavras. É o mesmo ...? significado. É quase a mesma coisa. Lembra-se que nós estudamos a palavrinha quase? É quase a mesma coisa, é quase a mesma coisa. Tá? Tem uma interpretação diferente. Então quando usamos ... primeiro: peguem o lápis para grifar as palavras difíceis. Então eu vou lendo bem baixinho, e eu só levanto a voz quando vocês tem que ... grifar uma palavrinha. Posso começar?*

A: *Pode.*

(O professor faz a leitura tal como havia orientado, ou seja, ele lê o texto em um tom de voz bem baixo, erguendo a voz quando há uma palavra que os alunos devem grifar)

Como já enfatizamos em 2.1.3, a questão do conhecimento prévio, em um ato de leitura, é muito importante. Se o aluno não possui o conhecimento pertinente sobre aquilo que vai ler, ele não conseguirá atribuir um significado ao texto, ou seja, ele simplesmente não conseguirá ler. Solé (1988), a esse respeito, afirma que “frente à leitura na escola, parece necessário que o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea. Esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói”. Não nos parece que o professor do exemplo acima tenha tido essa preocupação, haja vista que ele não promove nenhuma discussão sobre o tema a ser tratado, tampouco propôs alguma estratégia para atualizar o conhecimento prévio dos alunos para que esses pudessem 'enfrentar' o texto. O texto em questão trata da história de um siri. É o caso, aqui, de perguntarmos se todos os alunos daquela turma sabiam o que era um siri?

Ainda que todo processo de leitura seja um contínuo de formulação de hipóteses e previsões, é possível estabelecer previsões sobre um texto antes de ele ser lido. Podemos fazer previsões a partir da superestrutura textual, do título, das ilustrações, etc. O título do texto trabalhado na aula em foco, O Sirigaita, poderia suscitar uma série de previsões que permitiriam aos alunos levantar hipóteses, tentando entrever o conteúdo do texto. Isso poderia gerar uma vontade de saber se as previsões levantadas ajustar-se-iam ao que é dito no texto, e somente com a leitura efetiva é que os alunos conseguiriam saber se o que eles imaginavam correspondia às idéias do texto, ou não. Com isso, queremos dizer que, em vez de mecanicamente mandar seus alunos abrirem os livros na página tal, o professor poderia atentar para procedimentos que dessem algum significado à atividade, provocando a curiosidade dos alunos e estimulando-os à leitura.

Microcena 2 - Após a leitura

P: Vocês entenderam esse texto?

A: Silêncio.

P: Quem entendeu o texto?

A: Silêncio.

P: O que que quer dizer esse texto?

A: Um Siri que não sabia que tinha uma vocação artística ...não sabia praticar o seu talento.

P: Isso. Muito bem. Ela sabia que tinha uma vocação artística mas ele não sabia onde aplicar o seu talento. É bem isso. E o que mais que nós vimos ?

(...)

A: Ele tinha uma vocação artística, só que não sabia aplicar a ... o seu talento.

P: Não sabia aplicar o seu talento. E aí?

A: Porque não dava certo.

P: Por que não dava certo?

A: Por causa de suas garras ...

P: Por causa de suas patas, né? Eram muito grandes, diferentes ... e o que mais? E daí, quando que ele descobriu que tinha um talento.

(Vários alunos tentaram explicar, ao mesmo tempo)

A: (inaudível) ... teve uma idéia de gênio, para tocar gaita.

P: Ele ia tocar ...?

A: Gaita.

P: Porque daí ele não precisava... dava para segurar. Muito bem. Então, vejam. Ele descobriu que ele sabia que ele tinha um talento e não sabia como aplicar. Ele descobriu quase que por ...?

A: Silêncio.

P: Acaso, né? Que ele tinha um talento. Vamos, então, todos juntos ler o texto. Vamos lá?

P: O ...

A: Sirigaita (...)

(Os alunos fazem a leitura em voz alta e o professor acompanha somente nos trechos em que a leitura começa a perder o ritmo, a altura e o ânimo.)

Como podemos observar, há nesse *depois da leitura* uma verdadeira leitura parafrástica monitorizada pelo professor. As perguntas dirigidas, cuja finalidade é verificar se os alunos entenderam o texto, não garantem isso, pois são perguntas diretivas que induzem a uma abordagem mecanicista do ato de ler. Podemos ainda acrescentar que a prática de leitura assim delineada resume-se numa atividade de decodificação do material impresso.

Vejamos, então, por que a atividade desenvolvida na aula acima equivale a uma abordagem que concebe a leitura como mera decodificação. O que temos é um questionamento restrito, basicamente, às informações presentes na linearidade do texto. São perguntas cujas respostas podem ser facilmente localizadas na superfície do texto. Para respondê-las, os alunos não precisam ter entendido o texto, basta, apenas, reproduzir fielmente as sentenças que se encaixam nas perguntas formuladas.

Ora, se o objetivo principal é a leitura como interação, tal como prevêem os PCNLP (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998), percebemos que os alunos, em momento algum, demonstraram envolvimento com o texto, seja perguntando, opinando, arriscando, falando, enfim. Suas palavras são fiéis reproduções de alguns trechos do texto base.

Microcena 3 - Checando os significados das palavras

P: Vamos ver, então, o significado das palavras. Eu digo as palavras com numerozinhos, e vocês vão olhar o significado do lado. Vão olhar o sinônimo. Que quer dizer o que, sinônimo?

A: A mesma coisa.

A: A mesmo significado com outras palavras.

P: Isso. O mesmo significado em outras ...? palavras. Ou..? Quase a mesma coisa. Tá bom? Então, vamos ver. O número um. O que que é uma vocação artística?

(os alunos, em coro, lêem a significação apresentada no livro didático)

P: Vocês vão grifar apenas “jeito para as artes”. Porque eu vou passar no quadro e vocês vão colocar o sinônimo. Então, ao colocar o sinônimo coloquem só ... ? jeito para as artes. A número 2. O que que é ter um talento?

(os alunos, em coro, lêem a significação apresentada no livro didático)

P: Podem grifar “habilidade, e dom”. A número três. O que que são as suas pinças?

A: Garras.

P: Suas garras. Muito bem. Número 4.

A: Grifa garra?

P: Está ali só garras, né? Então grifa garras. Número 4. O que que é um concertista, com c? Vocês sabem que tem concerto com s e concerto com c. O concerto com c é um concerto musical, é isso que eles faziam aqui. Ele virou um grande...? concertista. E que que é esse concertista com c que está aqui no livro?

A: (lêem a definição do LD)

P: Então, vocês podem grifar só “pessoa que se apresenta em concerto”. E vejam que esse concerto é com a letrinha c. Porque não é concerto de arrumar, consertar alguma coisa. É um concerto de arte. Tá. Número 5. O que é a Síria?

A: (lêem a definição do LD).

P: Podem grifar apenas “países da Ásia”. Olhem lá... quando vocês forem pro show do milhão, vocês vão, vai cair lá, vão perguntar: onde fica a Síria? Ai vocês já sabem. É um país que fica no continente asiático. E o Sirilanka. O que é o Sirilanka? Número 6.

A: (lêem a definição do LD).

P: Esse comentário que tem na página 66 é porque Sirilanka, não é assim que se escreve. É com um s mudo. Deixa eu ver se eu acho na página ... Acharam? Ah! em cima. Vejam, lá embaixo ... tão vendo como é que se escreve? Mas o autor aportuguesou isso, pra que vocês entendessem melhor. Então, ao invés dele colocar Srilanka, ele colocou Sirilanka. Muito bem. O que que é mesmo Sirilanka?

A: Ilha do oceano Índico.

P: Então, grifem lá que é uma “ilha do oceano Índico”.

(...)

P: Número 9. O que são duetos? Olhem DU etos.

A: (lêem a definição do LD)

P: Isso. Oh! DU eto; apenas duas vozes.

A: Como uma dupla sertaneja.

P. (rindo). Não é como uma dupla sertaneja, não. Não é tão assim. E o último lá. O que que é o gogó.

A: (lêem a definição do LD)

P: Vocês já viram pessoas que quando viram de lado aparecem aqui o ossinho.

A: (inaudível)

P: É. Fica o biquinho aqui. Aquilo ali é que é o gogó. Mas gogó é ter uma voz bem forte, né? Bem alta. ... Ah?

A: (inaudível)

P: Muito bem. Vamos pegar o nosso caderno, então? Ah?

A.: (inaudível)

P: Não. Grifem apenas nó na garanta.

A: (inaudível)

P: Eu pulei a 9? Não. A nove não tem como reduzir. É bem o que está ali. Não tem como reduzir. A nove é tudo. Não dá para simplificar. Peguem o nosso caderno. Hoje é lição nova ...

(vários alunos falam ao mesmo tempo)

P: Amanhã ...tenho uma notícia boa.

A: Amanhã não tem aula (inaudível)

P. Então, por que não passar muita tarefa?

A: (falam todos ao mesmo tempo.)

Nessa microcena, a preocupação do professor parece ser o de alargar o vocabulário dos alunos, preocupação, aliás, própria dos livros didáticos que trazem um vocabulário supostamente desconhecido dos alunos, logo após o texto que inicia a unidade do livro. Tendo realizada uma rápida investigação, para verificar se eles haviam compreendido o texto, o professor passa a trabalhar com as palavras destacadas, conforme sugestão do livro didático.

Na verdade, o professor apenas requisita que os alunos grifem a adequada significação, sem estimulá-los a inferir um possível significado partindo do contexto em que a palavra aparece. Na prática aqui apresentada, os alunos não necessitam de nenhum esforço para descobrir o sentido das palavras; seu único trabalho é o de transcrever mecanicamente os significados apontados pelo professor. Uma aula assim orientada, além de não provocar o exercício de reflexão do aluno, limita a sua capacidade e promove uma certa 'preguiça mental', já que não há espaço para que ele tente construir sentidos no texto que está sendo trabalhado.

A esse respeito, é interessante atentarmos para a passagem em que o professor pergunta o significado da palavra *pinças*. Após os alunos terem dito que são as *garras*, tal como estava escrito no vocabulário proposto, um dos alunos não sabia qual palavra grifar, ainda que houvesse apenas a palavra *garras* para eles grifarem. Fica muito claro, assim, de que preguiça mental se trata, pois, dos alunos, não é exigida nenhuma compreensão ou interpretação: na verdade eles não precisam de nenhum engajamento intelectual.

Notemos, ainda, que o texto traz um interessante jogo com palavras que se iniciam com as sílabas *siri*. Aparecem, não por acaso, os termos *siri*, *siriema*, *Síria*, *Sirilanka*. No entanto, isso passou despercebido pelo professor, pois ele não fez qualquer menção com relação a esse recurso estilístico, deixando claro que a leitura realizada não extrapolou a decodificação. O mesmo se dá com relação à formação da palavra que intitula o texto: *Sirigaita*. O efeito polissêmico dessa construção foi totalmente ignorado pelo professor.

Esse tipo de trabalho, em que se concebe a compreensão do texto a partir da compreensão de palavras tomadas isoladamente induz, certamente, os alunos a uma concepção de leitura enquanto decodificação. Parte-se do princípio equivocado de que o texto é apenas um repositório de mensagens e informações, formado por um conjunto de palavras cujos significados são examinados um por um para se chegar a uma suposta mensagem final. Quanto ao leitor, ele é visto como um ser passivo, cujo trabalho consiste apenas em colher as informações através do domínio das palavras que, nessa visão, são veículos das informações (Kleiman, 2000).

Uma das propostas do manual didático em análise é o trabalho com o vocabulário, focalizado especificamente em uma seção denominada *A palavra no contexto* que, segundo

os autores, ocupa um espaço especial. A esse respeito, os autores dirigem-se aos professores explicando o que segue:

Nossa preocupação foi suprir as deficiências dos alunos que hoje pouco lêem. Ora quem lê pouco tem limitações de vocabulário. Por isso, trabalhamos intensivamente as palavras que aparecem no texto de leitura.

Estudamos os vocabulários não isoladamente, mas no contexto, em frases, pois é dessa maneira que o aluno poderá perceber o significado único, a força específica e a sonoridade exclusiva de cada palavra. Logo compreenderá que sinônimos são vocábulos de significados aproximados, e não iguais, como muitos ainda supõem. (LUFT, 1998, 2.

O que nos é possível constatar, a partir da observação da atuação pedagógica do professor, é que sua fala reveste-se da voz do livro didático. Isso fica bastante claro se observarmos que os autores haviam chamado a atenção do professor para o fato de que não existe sinonímia perfeita em língua portuguesa, daí o eco: de um lado, a voz dos autores enfatizando que o ensino do vocabulário é muito importante e advertindo (como se o professor não soubesse) que *sinônimos são vocábulos de significados aproximados, e não iguais, como muitos ainda supõem*; de outro, a voz do professor, atravessada pela voz do livro didático, reproduzindo que *sinônimo é quase a mesma coisa*.

Embora o professor não tenha consciência disso, até porque há o mecanismo ideológico sustentando a ilusão de que ele, o professor, é a fonte do seu discurso (ORLANDI, 2000), ele assumiu, junto com o livro didático, a idéia de que é muito importante ensinar o vocabulário para os alunos. Queremos com isso reiterar que o livro didático representa no imaginário do professor a voz da autoridade, o saber legitimado. Notamos ainda que o professor incorpora o pressuposto do livro ao ponto de insistir no ensino do vocabulário, enfatizando que ele deve ser ensinado no contexto, como se existisse algum vocábulo descontextualizado em qualquer língua que seja.

Poderíamos argumentar ainda que atividades como a que foi sugerida no livro didático em questão, e que foi seguida à risca pelo professor, ao invés de contribuir para a construção de uma imagem mais positiva da figura do professor, destitui a ação docente de quaisquer significações. Ou seja, o sujeito-professor parece não ter existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa, pois ele fala através da voz dos autores, transformando-se, assim, em um mero repassador-reprodutor dos dizeres inscritos nos livros didáticos, comprovando, então, o que dizíamos anteriormente.

Cabe-nos, para finalizar, perguntar: em uma situação didático-pedagógica como essa, qual a posição que o professor ocupa em relação ao livro didático?

Diferentemente do que foi observado nos depoimentos dos professores, quando solicitamos suas opiniões sobre o uso de livro didático nas aulas, e cujas respostas demonstraram que o livro didático seria *apenas um apoio*, pudemos constatar que o professor não somente incorporou o discurso do livro didático, como também ele, enquanto sujeito, constituiu-se nesse discurso. Ou seja, ao significar, o sujeito se significa (ORLANDI, 2000). Portanto, podemos concluir que a constituição da identidade do sujeito-professor de língua portuguesa é atravessada por várias posições conflitantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe-nos agora, para encerrar, lembrar que a proposta aqui apresentada nesta forma de análise não visou à exaustividade nem à completude, até porque isso seria impossível. São inesgotáveis as possibilidades de se analisar a questão da identidade do sujeito-professor em sua relação com o livro didático, a partir do recorte teórico-analítico que propusemos, já que, como vimos, todo discurso se constitui a partir de um já-dito e ressoa em outro, construindo, assim, uma cadeia interdiscursiva infinita. Portanto, se não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes, este estudo permanece aberto, incompleto e disponível para outros recortes, outras análises, ou nos termos de Orlandi (2000), para outros “gestos de interpretação”.

Contudo, algumas considerações finais são necessárias para que possamos responder às questões levantadas no início do trabalho, quais sejam: como os professores de língua portuguesa têm sido representados pelos discursos que emergem dos livros didáticos? Em que medida essa representação afeta a sua identidade? Com base nesses questionamentos perseguimos, ao longo do trabalho, as posições-sujeito (PÊCHEUX, 1997) ocupadas pelos professores no espaço discursivo da sala de aula sempre tendo em mente que o livro didático é uma voz legitimada a guiar/orientar a ação docente e, conseqüentemente, é também uma voz que interfere na construção da sua identidade.

Para compreendermos esses discursos, filiamo-nos a estudos realizados no âmbito da Análise do Discurso de orientação francesa, que concebem a identidade do sujeito no interior de contextos histórico-sociais; nessa perspectiva, a identidade está inevitavelmente sujeita à “historicização” (ORLANDI, 1998), do que se conclui que ela está sempre em movimento, sempre em processo de construção, sendo-nos possível, apenas, “flagrar momentos de identificações”, conforme explica Coracini (2000, p.148).

Procuramos, pois, investigar alguns contornos da identidade do professor de língua portuguesa considerando-o como sujeito histórico e, portanto, ideologicamente constituído no interior de determinadas condições. Enquanto sujeito, ele é:

impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. (op.cit, p. 53)

Outro ponto, no qual nos apoiamos para tentar compreender e explicitar o funcionamento do discurso do livro didático, diz respeito à noção de heterogeneidade discursiva postulada por Authier-Revuz (1982, 1990). Se o sujeito é, como ensina essa autora, heterogêneo, ele é, em decorrência, o que o outro pensa que ele é, pois em uma perspectiva psicanalítica, segundo Coracini (1999, p. 167), “a imagem que fazemos de nós mesmos é constituída ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos”. Ressaltemos, também, que embora o sujeito se veja, ilusoriamente, como sendo portador de uma individualidade, “recalcado, esse desejo se depara com a presença do outro(...) de outros, vozes que entram na constituição mesma do sujeito e do seu dizer” (op.cit.). Em suma, a noção de alteridade foi crucial para que pudéssemos falar sobre a identidade do professor de língua portuguesa, pois o outro é a condição de existência do sujeito e de seu discurso.

Ao mobilizarmos prioritariamente o conceito de heterogeneidade constitutiva, pudemos orientar nossas análises no sentido de realizar um trabalho que potencializasse as diferentes vozes que atravessam os dizeres dos professores e dos autores dos livros didáticos, vozes essas que, embora silenciadas em uma aparente homogeneidade, deixaram-se ouvir no interdiscurso. Nossa premissa básica, portanto, foi sustentada pela idéia de que o discurso se constrói pelo atravessamento de uma variedade de discursos, pois a palavra, segundo Authier-Revuz (1982) é ocupada pela alteridade, daí entendermos que todo discurso se tece em um entrecruzamento de vozes, ora explícitas, ora veladas.

A realização dessa escuta discursiva, nos termos de Orlandi (2000), aconteceu, em um primeiro momento, através de manifestações discursivas obtidas por meio de depoimentos orais e escritos dos professores participantes da pesquisa. Neles, observamos as imagens que os professores de língua portuguesa fazem de si mesmos, de seu trabalho docente e do nosso objeto de análise: o livro didático.

Quanto à auto-imagem, vimos que os professores, por serem engendrados nas evidências ideologicamente constituídas (PÉCHEUX, 1995), se representam como sujeitos

idealizados, isto é, as múltiplas vozes coexistentes em seu discurso delinearão a imagem de professor-vocacionado que ensina *por amor* porque se sente imbuído de uma missão. Essa visão de professor-missionário, que povoa o imaginário dos professores, vem ao encontro da figura do professor “modificador de destinos”, conforme Coracini (2000). Localizamos, igualmente, imagens de professor-herói, professor-amante da literatura, professor-detentor do saber gramatical, professor-guia, etc. Nesse mesmo sentido, destaquemos o fato de que muitos professores optaram pelo curso de Letras porque se espelharam em antigos professores, na mãe, nos amigos ... que foram tomados como modelos ideais de profissionalidade.

Paralela e paradoxalmente à imagem de professor-ideal, constatamos nos seus discursos a imagem de professor-nostálgico, saudoso da dignidade que há muito lhe foi ‘roubada’. As referências ao passado, atualizadas pela memória discursiva, nos permitiram visualizar inúmeras imagens conflituosas de professor, tais como a de sujeito desmoralizado, desvalorizado e desrespeitado, o que aponta para uma identidade do professor amalgamada a um certo “mal-estar docente” (ESTEVE, 1995). Quer dizer: o professor parece identificar-se com a tradicional imagem de professor vocacionado, desejoso de transmitir aos jovens seus conhecimentos e os frutos de sua experiência, sempre com o objetivo missionário de mostrar aos jovens caminhos, salvando-os “das trevas da ignorância”, a exemplo do que constatou Coracini (2000, p. 153). Impossibilitado de atingir tais objetivos, o professor frustra-se e passa a identificar-se com a imagem de sujeito “humilhado, incompreendido, desiludido, vítima de uma sociedade injusta e ingrata” (op.cit.).

Essas amostras da constituição contraditória e heterogênea do sujeito-professor, marcadas sempre e fatalmente pela voz do outro, corroboram as conclusões a que chegaram Coracini (2000), Maciel (2001), Benites (2002), dentre outros autores. O caráter heterogêneo da constituição subjetiva e dos processos de identificação do professor de língua portuguesa se reforçou no momento em que tratamos do discurso do professor sobre os conteúdos de ensino e sobre o livro didático. Quando incitados a avaliar seu trabalho, os professores assumiram distintas posições-sujeito: inicialmente, colocaram-se como profissionais autoconfiantes, seguros e conscientes de suas responsabilidades perante o ensino da língua; seus depoimentos revestiram-se de concepções teóricas consistentes e

bem fundamentadas nas modernas correntes lingüísticas, ou seja, a concepção interacionista de linguagem parecia estar subjacente à prática pedagógica daqueles professores. Contraditoriamente, porém, pudemos também observar que os professores estão desnorteados e perplexos, sem saber como agir diante das atuais propostas para o ensino da língua portuguesa. Daí a imagem depreendida por nós, de sujeitos-professores desorientados e, novamente, frustrados. Isso porque eles se vêem como profissionais qualificados que dominam um repertório adequado de conhecimentos (inclusive os teóricos) que os habilita para o ensino eficiente da língua portuguesa. Todavia, os sentidos que vazaram de seus discursos bem como a observação do desempenho em sala de aula, evidenciaram uma concepção tradicional de ensino, moldada apenas nos parâmetros da norma culta e na memorização da metalinguagem gramatical. Do que se conclui que o conteúdo de ensino da língua portuguesa pouco mudou ao longo dos anos e que o professor procura mascarar essa imobilidade através de seu discurso que, por sua vez, mostra-se atravessado pela voz dos colegas, dos alunos, dos pais, dos órgãos oficiais de ensino e da própria sociedade. Vale dizer que ao usar a palavra do outro, o sujeito-professor busca se afastar de uma heterogeneidade que o constitui e que constitui o seu discurso, mascarando sua posição num jogo que encobre sua própria identidade.

Quando levantamos as imagens que o professor constrói sobre o livro didático, verificamos que eles rejeitaram a hipótese de que o livro é um instrumento imprescindível, uma voz soberana que se sobrepõe à autoridade do professor, o que vem ao encontro daquela imagem de professor-profissional, autoconfiante e seguro. Mas, mais uma vez, as análises apontaram incoerências e conflitos, pois, enquanto em seus discursos emerge a imagem de um professor valorizado, que se nega a ser um mero executor de aulas preparadas por outros, a prática de sala de aula mostrou que o professor incorpora as verdades contidas nos livros e as reproduz fielmente. Com efeito, o professor se deixa levar pelo *discurso de verdade* dos manuais (GRIGOLETTO, 1999), fixando-se na posição de mero reproduzidor dessas verdades. Nas palavras de Orlandi (1987), o professor não instaura o polêmico, não exerce sua capacidade de discordância e, por isso, aceita a estagnação nessa posição que esfacela a sua autonomia e, por conseguinte, a sua identidade profissional.

O quadro que se desenhou a partir das interpretações dos sentidos contidos nos discursos analisados confirmou a premissa básica apresentada logo na introdução deste nosso estudo: ao professor é reservado, não raro, o “lugar do morto” (NÓVOA, 1995), ou seja, o de referente passivo dos discursos sobre educação. E a manutenção do professor nesse lugar é reforçada, no nosso entendimento, pelos discursos dos autores de livros didáticos, especialmente quando falam *diretamente* ao professor. Através das cartas de apresentação da obra, das orientações didático-pedagógicas e das respostas dadas aos exercícios, verificamos que o discurso dos autores, na maioria das vezes, não concebe o professor como o principal agente do processo de ensino da língua, sublinhando uma tendência que valoriza a relação aluno – conhecimento transmitido pelo livro didático, com os professores ocupando, então, o lugar do morto.

Subjacentes aos dizeres inscritos nos livros didáticos, localizamos vozes que denotam uma grande desvalorização da qualificação dos professores. Ainda que, dos três livros analisados, um tenha deixado transparecer, a rigor, uma imagem de professor reflexivo, estamos convencidos de que a maioria absoluta dos livros utilizados nas escolas públicas brasileiras, a exemplo dos outros dois que compuseram nosso *corpus*, vêem esse professor como um sujeito mal-formado, despreparado, executor acrítico de tarefas, fracassado, desnordeado. A impressão que fica é que o professor de língua portuguesa não possui a menor capacidade cognitiva para dar direcionamento ao ensino da língua portuguesa. Se atentarmos para o fato de que a identidade do sujeito se constrói através da alteridade e que quem nos diz como somos é o outro, uma vez que o “eu” se descobre através desse outro olhar, fica, então, evidente o esfacelamento da identidade do docente refletido no olhar do livro didático que, de certo modo, decreta a inoperância das capacidades de análise, de avaliação e de criatividade dos professores, tal como defendemos ao longo da pesquisa.

O entendimento do professor como sujeito portador de uma identidade plural, forjada na relação com o outro, convida-nos a repensar a constituição dos livros didáticos, especificamente o manual do professor. Não acreditamos que seja possível modificar totalmente esse quadro, uma vez que o discurso do livro didático, como, aliás, qualquer outro, é regulado ideologicamente através das instituições sociais. Além disso, muitos são os fatores que contribuem para que o livro didático se torne um elemento imprescindível

nos contextos escolares. Contudo, gostaríamos de crer que, ao inserirmos nossas reflexões nos debates que visam combater a imagem de debilidade profissional do professor de língua portuguesa, estamos também contribuindo para possíveis deslocamentos no sentido de resgatar ou conquistar doravante a imagem de professor profissional, reflexivo. Isso porque, como professores, nunca deixamos de acreditar na relevância e na especificidade do trabalho do professor de língua portuguesa.

Para finalizar, valemo-nos novamente das palavras de Nóvoa (1995, p.36) para reiterar a importância de se deslocar o professor do “lugar do morto”.

Os professores não são certamente “os salvadores do mundo”, mas também não são “meros agentes” de uma ordem que os ultrapassa. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que não podem *mudar tudo*, mas que podem *mudar alguma coisa*. E esta *alguma coisa* não é *coisa pouca*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ. Heterogenité montrée et heterogenité constitutive: elements pour une approche de l'autre dans le discours. In: *DRLAV-Revue de Linguistique*, 26, 1982, p. 91-151.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n.19, p.25-42, jul/dez 1990.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988

BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In FARACO, C.A. et al. (Orgs) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, UFPR, 1996.

BARROS, D.L.P. & FIORIN, J.L. (Orgs) *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994.

BATISTA, A.A.G. *Aula de Português*. Discurso e Saberes Escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENITES, S.A.L. *O professor de português e seu discurso*. Texto não publicado.

BENVENISTE, E. *O homem na linguagem*. Veja Universidade, s/d.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

_____. *Subjetividade, Argumentação, Polifonia: a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Unesp, 1998.

CARMAGNANI, A.M. Ensino Apostilado e a Venda de Novas Ilusões. In CORACINI, M.J.A. (Org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes, 1999. p.45-56.

CORACINI, M. J.(Org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. (Org.) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura* (língua materna e língua estrangeira). Campinas: Pontes, 1995.

_____. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 36, p. 147-158, 2000.

DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (DIEB).Disponível em <http://www.educabrasil.com.br>. Acesso em 03 de dezembro de 2002.

ESTEVE, J.M. Mudanças Sociais e Função docente. In. NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

FERREIRA, M. *Entre Palavras*. São Paulo: FTD, 1998.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FREGONESI, D.E. Livro Didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, M.R.F.V. & LEONEL, M.C.M. (Orgs.). *O que quer e o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas*. Araraquara, SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997. p.127-145.

FREITAG B. *et al. O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1993.

GERALDI, W. *Linguagem e Ensino. Exercício de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras - ABL, 1996.

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GREGOLIN, M.R. e BARONAS (Orgs.) *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos, S.P.: Claraluz, 2001.

GRIGOLETTO, M. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In. CORACINI, M.J.A(Org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes, 1999. p.67-78.

HAROCHE, C. *Fazer dizer e Querer dizer*. Tradução Eni P. Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

HOLANDA FERREIRA, A.B. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2000.

LOPES, L.P.M. Discursos de Identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado Aberto, 1998. p. 303-330.

LARA, G.M.P. A heterogeneidade no discurso do professor de português. In *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 35, p. 35-49, 2000.

LUCKESI, C.C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

LUFT, C.P & CORREA. M.H. *A palavra é sua língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1996.

MACIEL, C.T.B. *Aspectos constitutivos da subjetividade e da identidade de professores de português como língua materna do oeste do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, PR, 2001.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes, 2ª ed, 1993.

MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no Manual do Professor. In: DIONISIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Orgs) *O livro didático de Português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 139-150.

MARCUSCHI, L.A. Compreensão de Texto: Algumas Reflexões. In: DIONISIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Orgs) *O livro didático de Português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 48-61.

_____. O papel da lingüística no ensino de línguas. Disponível em <http://www.marcosbagno.com.br/conteudo/forum/marcuschi.htm>. Acesso em 05 de junho de 2001.

_____. Produção e compreensão de texto no ensino de língua: perspectiva de trabalho: In: ARAÚJO, G.M.L. e CARVALHO, J.A. (Orgs.). *Atualização em língua portuguesa para professores de 2º grau*. Recife, 1993. Texto não publicado.

MATTOS, L.A. *Sumário de Didática Geral*. Rio de Janeiro: Aurora, 1966.

MENEGASSI, R.J. Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual. *Mimesis*, Bauru, v.20, n.2, 83-101, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas. Livro Didático – PNLD. Disponível em <http://www.fnde.gov/programas/pnld.htm>. Acesso em 29 de março de 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas. Livro Didático – PNLD. Guia do Livro Didático. Disponível em <http://www.fnde.gov/programas/pnld.guia.htm>. Acesso em 01 de abril de 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Projeto de avaliação de livros didáticos de 1ª a 8ª série. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/avalidid.shtm>. Acesso em 29 março de 2001.

NÓVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1995.

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

ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. Identidade Lingüística Escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado Aberto, 1998.

_____. *Interpretação*. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PAGLIARINI, M. I. Prolegômenos de uma pergunta. *Letras & Letras*, Uberlândia, n. 7, p.123-133, jul./dez. 1991 (publicado em fevereiro de 1993).

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e perspectivas. In GADET, F. & HAK, T. (org.) *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1995.

POSSENTI, S. e ILARI, R. Ensino de Língua e Gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In. KIRST, M. e CLEMENTE, I. (Org.) *Linguística Aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

RANGEL, E. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In. DIONISIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Orgs) *O livro didático de Português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 13-20.

REINALDO, M.A.G.M. A Orientação para Produção de Texto. In. DIONISIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Orgs) *O livro didático de Português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 89-101.

RIOS, T. A. Ética e interdisciplinaridade. In FAZENDA, I. (Org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1995. p.121-136.

SACRISTÁN, J.G. Definição de profissionalidade. In. NÓVOA, A (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

SILVA, A.S *et al.* *Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos*. São Paulo: IBRP, 1999.

SILVA, E.T. da. *Professor de 1º Grau: identidade em jogo*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Criticidade e leitura*. Ensaaios. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, D. M. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In. CORACINI, M.J. (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.

WOODWARD, K. Identidade: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA T.T. (Org.). *A produção social da identidade e da diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72.

ANEXO

ANEXO I – Questionário aos professores de língua portuguesa.

Prezado(a) professor(a)

Estou realizando uma pesquisa, com vistas a uma dissertação de mestrado, sobre *o papel do livro didático na construção da identidade do professor de língua portuguesa*. Este questionário visa a levantar algumas características da identidade do docente a partir de suas opiniões, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas. Para o sucesso de minha pesquisa, preciso que suas respostas sejam sinceras.

Comprometo-me a manter sigilo quanto às informações aqui contidas e asseguro que não as divulgarei isoladamente em nenhuma hipótese.

Muito obrigada por sua colaboração.

Denise Gabriel Witzel

Fones: (0xx42)623.28.23 / 99.64.99.19

E.mail: witzel@gol.psi.br

DADOS SOBRE O PROFESSOR

1. Faixa etária:
 menos de 20 20 a 30 31 a 40 41 a 50 50 a 60 mais de 60
2. Sexo:
 masculino feminino
3. Você é:
 solteiro(a) casado(a) separado(a)
4. Nível de renda (em salários mínimos):
 até 3 3 a 5 5 a 8 8 a 12 mais de 12
5. Nível de escolaridade:
 3º grau incompleto 3º grau completo especialização mestrado doutorado
6. Nome da faculdade em que você cursou (ou cursa):
a) graduação: _____
b) especialização: _____
c) mestrado: _____
d) doutorado: _____
7. Nome do curso que você cursou (ou cursa):
a) graduação: _____
b) especialização: _____
c) mestrado: _____
d) doutorado: _____

DADOS SOBRE A PROFISSÃO

1. Nível em que você atua:
- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> ensino fundamental | <input type="checkbox"/> ensino médio | <input type="checkbox"/> ensino superior |
| <input type="checkbox"/> instituição pública | <input type="checkbox"/> instituição pública | <input type="checkbox"/> instituição pública |
| <input type="checkbox"/> instituição particular | <input type="checkbox"/> instituição particular | <input type="checkbox"/> instituição particular |
2. Há quanto tempo você é professor (a) ? _____
3. Qual(is) disciplina(s) você leciona? _____
4. Qual é a sua carga horária semanal de aulas? _____
5. Se você atua no ensino público, qual é o seu regime de trabalho? _____
6. A formação profissional que você teve, ou está tendo, pode ser considerada:
- excelente boa precária
7. Relacione os motivos que o (a) levaram a ser professor (a) de Língua Portuguesa.
- _____
- _____
- _____
8. Quais são as coisas que mais o (a) aborrecem na profissão? (se necessário, use o verso desta folha)
- _____
- _____
- _____
- _____
9. E quais são as coisas de que você mais gosta na profissão? (se necessário, use o verso desta folha)
- _____
- _____
- _____
- _____
10. Se pudesse, você mudaria de profissão? Por quê?
- _____
- _____
- _____
- _____
11. Faça uma rápida avaliação da sua prática pedagógica no ensino da língua portuguesa, considerando:
- a) os objetivos que, como professor de português, você procura atingir;
- b) a atividade (ou conteúdo) que você desenvolve com mais prazer e mais à vontade;
- c) a atividade (ou conteúdo) que você considera difícil trabalhar com os alunos e a forma como procura resolver esse problema.
- _____
- _____
- _____
- _____

12. Você participa dos cursos de capacitação docente, promovidos pela SEED? () Sim () Não

13. Caso você tenha respondido SIM, de quantos cursos de capacitação você participou nos últimos dois anos e qual é a sua opinião sobre esses cursos?

14. Nas aulas de Língua Portuguesa, você utiliza livro didático? Sim () Não ()

Para os que responderam SIM:

a) Qual livro você utiliza?

b) Como foi feita a escolha desse livro?

c) Quais critérios foram considerados na hora da escolha?

d) Na sua opinião, qual é o papel do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa?

Para os que responderam NÃO

a) Por que você não utiliza livro didático?

b) Em que você se baseia para preparar as suas aulas?

c) Qual é a sua opinião sobre o papel do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa?

15. Caso queira se identificar, por favor, acrescente aqui seus dados:

Nome: _____

Endereço: _____

Fone: _____

Estabelecimento de Ensino: _____