



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JULIANA ORSINI DA SILVA

**USO E OUSADIA DE PROFESSORES EM SUAS RELAÇÕES
COM O LIVRO DIDÁTICO:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE IDENTIDADES EM
(RE)CONSTRUÇÃO**

Londrina
2014

JULIANA ORSINI DA SILVA

**USO E OUSADIA DE PROFESSORES EM SUAS RELAÇÕES
COM O LIVRO DIDÁTICO:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE IDENTIDADES EM
(RE)CONSTRUÇÃO**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Reis

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586u	<p>Silva, Juliana Orsini da. Uso e ousadia de professores em suas relações com o livro didático: uma análise discursiva de identidades em (re)construção / Juliana Orsini da Silva. – Londrina, 2014. 221 f.: il.</p> <p>Orientador: Simone Reis. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) □□Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2014. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Professores de inglês – Identidade – Teses. 2. Livros didáticos – Teses. 3. Análise do discurso – Teses. I. Reis, Simone. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 802.0:371.13</p>
-------	---

JULIANA ORSINI DA SILVA

**USO E OUSADIA DE PROFESSORES EM SUAS RELAÇÕES COM O
LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE IDENTIDADES EM
(RE)CONSTRUÇÃO**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Simone Reis
UEL – Londrina – PR

Prof.^a Dr.^a Viviane Cristina Vieira Sebba
Ramalho
UnB – Brasília – DF

Prof. Dr. Marcos Alexandre Gomes Nalli
UEL – Londrina – PR

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
UEL – Londrina – PR

Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade
UEL – Londrina – PR

Londrina, 28 de fevereiro de 2014

*Aos meus queridos pais, Ruy e Maria
Helena, pelo exemplo de vida, por estarem
sempre junto de mim, dando suporte para o meu
crescimento.*

*Ao meu irmão, Ruy Gustavo, pelo carinho e
apoio, sempre com suas sábias palavras.*

*Ao meu esposo, Douglas, pela cumplicidade e
parceria em todos os momentos das nossas vidas.*

AGRADECIMENTOS

No começo era só um sonho, um desejo de continuar o percurso, o caminho em busca de conhecimento, caminho esse escolhido há muito tempo quando decidi seguir a carreira docente.

Dessa motivação inicial surgiu o planejamento e a busca para realizá-lo, procurar o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e cursar o doutorado.

Para iniciar esta jornada, muitos foram os desafios, as tarefas, os esforços empreendidos. Desde a elaboração do projeto de pesquisa, as etapas de provas para a seleção, os créditos e os trabalhos a cumprir até a definição do foco da pesquisa, a busca pelos dados, a escrita da tese.

Lembro-me de uma pergunta feita a mim na ocasião da entrevista para a seleção no Programa: "Para que você quer fazer doutorado?" A resposta, em linhas gerais, foi a de ter ciência do papel e da responsabilidade para contribuir, com aquele percurso traçado, para com o ensino-aprendizagem, para com a educação, pois sabia que a minha missão estava voltada para de alguma forma contribuir para com o contexto para o qual escolhi dedicar a minha vida profissional – o escolar.

Mas, para cumprir esta jornada, não foi um caminho fácil, foram anos de muito estudo, disciplina, organização, determinação, persistência, confiança de que chegaria ao final, com a missão cumprida, com os objetivos alcançados.

É evidente de que como ser humano nem sempre vi esse caminho trilhado com cautela. Vieram as turbulências, os medos, as dúvidas e outros sentimentos que se intensificam e geram a sensação de escuridão.

Mas, são nesses momentos que as pessoas especiais se tornam mais especiais e nos ajudam a enfrentar, superar as provações e ver a luz novamente. Por isso, quero registrar a relevância de pessoas que marcaram esse percurso e contribuíram para que fosse possível concluir esta pesquisa.

Agradeço:

A minha orientadora, Professora Simone, pessoa inigualável, exemplo profissional e humano. Com ela aprendi não só conhecimentos formais, teóricos, imprescindíveis à condução desta pesquisa, mas, sobretudo, o valor

significativo do ser humano e de suas ações, o cuidado, o respeito, a confiança, a compreensão, a palavra certa na hora certa, os valores compartilhados e extremamente relevantes nas relações humanas.

Aos professores e coordenadores das Instituições em que foi realizada a pesquisa, pelo acolhimento, pela confiança e cooperação quando da coleta dos dados.

Aos professores Marcos Nalli, Maria José Coracini, Vera Cristovão e Viviane Ramalho, pelos apontamentos, sugestões e contribuições na fase de qualificação.

Aos professores Kleber Silva, Marcos Nalli, Otávio Andrade e Viviane Ramalho, que aceitaram prontamente o convite para participarem da banca de defesa e colaboraram com suas leituras, sugestões, avaliações, conduções valiosas a esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pelo conhecimento compartilhado, pelo profissionalismo e apoio.

Aos amigos, fundamentais em nossos caminhos, agradeço a todos que compartilharam as dúvidas, as incertezas, os momentos difíceis, mas agradeço principalmente pelos momentos bons que passamos juntos, pois com eles tudo ficou mais leve.

À Adelaide de Freitas, Annie Rose dos Santos, Josimayre Coradim e Luciana Cabrini, agradeço o carinho, a companhia ao longo de nossas idas e vindas de Londrina, a força dada durante a trajetória.

À Adriana Souza, Isilda Palangana e Lucy Paiola, pelo apoio e amizade.

A minha família querida, meu alicerce, sempre me apoiando, acreditando em mim e dando suporte para que pudesse conquistar mais esta etapa de vida. Sei que os fiz entristecer em alguns momentos, com ausências necessárias pelo isolamento que a escrita da tese exige. Mas, assim mesmo, eles estavam lá, para o que eu precisasse, compreendendo e compartilhando energias positivas para continuar, para vencer.

Tenho tantos nomes a agradecer e lembrar como pessoas fundamentais durante este percurso, mas o espaço não me permite delongar nomeando a cada um, mas registro meus agradecimentos a todos.

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.

Arthur Schopenhauer

SILVA, Juliana Orsini. **Uso e ousadia de professores em suas relações com o livro didático**: uma análise discursiva de identidades em (re)construção. 2014. 221f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa situa-se no campo de identidades de professores e tem como foco a (re)construção identitária de professores de língua inglesa em suas relações com o livro didático. As justificativas para o estudo de tal tema pautam-se em três fatores: fator existencial - pelo grande papel que o livro didático assume no contexto escolar, ele existe e de forma massiva nas escolas e, portanto, ele tem um grande papel, constituindo-se, muitas vezes, como o principal material de leitura e escrita; fator histórico, pois, no que diz respeito ao envio de livros didáticos pelo Estado à escola pública, somente em 2011, pela primeira vez, o Ministério da Educação (MEC) subordinou a compra dos livros didáticos de inglês inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNDL). Dessa forma, os livros passaram por uma avaliação prévia e foram enviados aos professores, a fim de que escolhessem com qual material desejariam trabalhar, caracterizando-se como um marco histórico. Tal acontecimento instigou-me a saber e dar a conhecer como isso está sendo significado pelos professores, de língua inglesa, especificamente com respeito ao livro didático, ou essa presença do livro didático, de modo a materializar o terceiro fator pelo qual justifico a relevância em desenvolver tal investigação – o fator reflexivo. O objetivo geral foi problematizar a relação do professor de língua inglesa com o LD, analisando, por meio de discursos de professores, a (re)construção de identidades na relação entre ambos. Desse objetivo, formulei duas questões: (1) Que discursos são mobilizados pelos professores em suas relações com o livro didático e como estes (re)constituem suas identidades? (2) Que saberes são produzidos, por meio dos discursos, a respeito da disciplina e de seu profissional e como esses discursos contribuem para a (re)constituição de identidades de professores? A linha teórica que subsidiou as reflexões traçadas foi a Análise do Discurso de linha francesa. Participaram da pesquisa sete professores de língua inglesa de quatro escolas públicas da cidade de Maringá-PR respondendo a questionários, entrevistas e conversa entre pares. Como resultado, assevero existir relação dialética do professor com o livro didático, ou seja, os discursos dos profissionais em foco permitiram interpretar duas polaridades na relação entre ambos, ora sinalizando a relação dos professores com o LD por seu uso, ora por ousadia.

Palavras-chave: Identidade. Discurso. Professores de língua inglesa. Livro didático.

SILVA, Juliana Orsini. **Use and daring by teachers in their relationships with the textbook: a discourse analysis of identities in (re)construction.** 2014. 221p. Doctoral Thesis (in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

This research is in the field of teacher identity, having as its main focus the (re) construction of English teacher's identities with respect to the textbooks have they used. The justification of this study is supported by three factors: the existential one, given the relevant role of the textbook in the school context, as it exists in a major form and bears a meaningful role, serving on several occasions as the main material of reading and writing; the historical factor, which partly concerns the shipping of textbooks by the State to the public schools, just in 2011, for the first time, the Ministry of Education subsidized the purchase of textbooks of English registered at Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (Textbook National Program). In such period the selected, books underwent a preliminary evaluation and were sent afterwards to the teachers for their own review so that they could choose the one which they wished to use. This particular historical event encouraged me to understand how it has been signified by the English teachers involved, with respect to the textbooks, or their presence, in a way to materialize the third factor which supports this study – the reflexive one. The general objective of this thesis was to discuss the relationship formed between the English teacher and the textbook, verifying the construction of identities in the relation formed between both entities. From the aforementioned aim, I formulated two research questions: (1) What discourses are mobilized by the teachers in their relationships with the textbook and how do they (re)constitute their identities. (2) What knowledge is produced through the discourse, concerning the subject and its professional and how do these discourses contribute to the (re)constitution of the teachers' identities. The theoretical perspective that underpinned such reflections was based on the French School Discourse Analysis. Seven English teachers from four public schools in Maringá-PR, Brazil participated in this study by answering questionnaires, giving interviews and discussing the mentioned topics with their peers. In conclusion, I assert that there is a dialectical relationship between the teacher and the textbook, that is, the discourses of the professionals in focus have allowed for the interpretation of two polarities in their relationship, polarities which either signaled the use-based-relation of teacher with the textbook or the teacher's daring in their relation with the textbook.

Keywords: Identity. Discourse. English teachers. Textbook.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pêndulo Uso-Ousadia	18
Figura 2 – Pêndulo Uso-Ousadia e seus intrapêndulos Imposição- Comodidade e Subversão-Autonomia	19
Figura 3 – Pêndulo Uso	20
Figura 4 – Pêndulo Ousadia.....	21
Figura 5 – Bases teóricas da noção do descentramento do sujeito	27
Figura 6 – Karl Marx e Friedrich Engels	28
Figura 7 – Sigmund Freud	29
Figura 8 – Jacques Lacan.....	31
Figura 9 – Ferdinand Saussure.....	33
Figura 10 – Michel Foucault.....	35
Figura 11 – Movimento feminista	38
Figura 12 – Bíblia impressa por Gutenberg	55
Figura 13 – Inventores dos modos de produção taylorismo e fordismo	57
Figura 14 – Autores que influenciaram a proposta de Pechêux.....	89
Figura 15 – Noção de sujeito para Análise do Discurso.....	106
Diagrama – Caminho traçado por Foucault ao longo de seus estudos	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relatório final PNLD/98 – FNDE/MEC.....	67
Quadro 2 – Editoras e títulos selecionados	69
Quadro 3 – Autonomia profissional, segundo três modelos de professores.....	83
Quadro 4 – Síntese das três épocas da Análise do Discurso.....	95
Quadro 5 – Formações imaginárias segundo Michel Pêcheux.....	104
Quadro 6 – Unidade de Análise, instrumentos, dados almejados e esforços de análise e interpretação	128
Quadro 7 – Síntese do desenho da pesquisa.....	131
Quadro 8 – Livro didático como objeto de ensino: visões de professores na posição de professor	154
Quadro 9 – Livro didático como objeto de aprendizagem: visões de professores na posição de aluno	155

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
CNLD	Comissão Nacional do Livro didático
COLTED	Comissão do Livro técnico e do Livro didático
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FD	Formação Discursiva
FENAME	Fundação Nacional de Material Didático
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro didático
LD	Livro didático
LI	Língua inglesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PLID	Programa do Livro didático
PNLD	Programa Nacional do Livro didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – IDENTIDADES: PERCURSO HISTÓRICO	24
1.1 ORIGEM DOS ESTUDOS IDENTITÁRIOS	24
1.2 DESCENTRAMENTO DO SUJEITO MODERNO: BASES TEÓRICAS	27
1.2.1 Primeiro Descentramento: Pensamento Marxista	27
1.2.2 Segundo Descentramento: Inconsciente Freudiano	29
1.2.3 Terceiro Descentramento: Pressupostos Saussureanos	33
1.2.4 Quarto Descentramento: Genealogia do Sujeito Moderno e Poder Disciplinar Foucaultiano	35
1.2.5 Quinto Descentramento: Identidades Sexuais e de Gênero	38
1.2.6 Identidade na Pós-Modernidade	39
1.3 IDENTIDADE EM PERSPECTIVA DISCURSIVA	41
1.4 IDENTIDADES DE PROFESSORES	43
CAPÍTULO II – LIVRO DIDÁTICO	54
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DA IMPRENSA	54
2.2 LIVRO DIDÁTICO: PERCURSO HISTÓRICO NO BRASIL	59
2.3 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	63
2.3.1 Percurso Geral	63
2.3.2 Percurso nas Línguas Estrangeiras	69
2.4 LIVRO DIDÁTICO: PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	72
CAPÍTULO III – ANÁLISE DO DISCURSO	85
3.1 BASES HISTÓRICAS DA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA	85
3.2. MICHEL PÊCHEUX E AS TRÊS ÉPOCAS DA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA	90
3.3 FUNDAMENTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO	95
3.4 FOUCAULT E ANÁLISE DO DISCURSO	109
CAPÍTULO IV – PERCURSO METODOLÓGICO	121
4.1 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO	121
4.2 MATERIAIS EMPÍRICO E DISCURSIVO	125
4.3 PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	129

CAPÍTULO V – IDENTIDADES EM DISCURSO: POSIÇÕES FORTALECEDORAS DO LIVRO DIDÁTICO NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR	132
5.1 INSTRUMENTO DE COMPENSAÇÃO E CONTROLE	133
5.2 PROPRIEDADE MATERIAL DO DISCURSO IMPOSITIVO.....	147
5.3 OBJETO DISCIPLINAR	154
CAPÍTULO VI – IDENTIDADES EM DISCURSO: FATORES ENFRAQUECEDORES DO LIVRO DIDÁTICO NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR	171
6.1 AFETO: MARCA INDELÉVEL	171
6.2 PROFESSOR-PROFISSIONAL AUTÔNOMO	183
CAPÍTULO VII – USO E OUSADIA DE PROFESSORES EM SUAS RELAÇÕES COM O LIVRO DIDÁTICO	190
7.1 VOZES DOS PROFESSORES EM REAÇÃO AO CONHECIMENTO EM CONSTRUÇÃO	190
7.2 DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	195
7.3 REFLEXÕES FINAIS	198
7.3.1 Prospecção: Contribuições para a Linguística Aplicada.....	198
7.3.2 Retrospecção: Pesquisadora em Movimento de Busca de Conhecimento	199
REFERÊNCIAS	203
APÊNDICES	213
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	214
APÊNDICE B – Questionário.....	215
APÊNDICE C – Entrevistas	217
APÊNDICE D – Conversa entre pares.....	218
ANEXO	219
ANEXO A –Obras de Michel Foucault.....	220

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se no campo de identidades de professores e tem como foco a (re)construção identitária de professores de língua inglesa em suas relações com o livro didático (doravante LD).

Tal escolha não foi aleatória, mas com a ciência de que um problema de pesquisa nasce do questionamento da realidade, a partir de dada forma de compreendê-la. Desse modo, a justificativa pauta-se em três fatores. O primeiro é o fator existencial – pelo grande papel que o LD assume no contexto escolar, ele existe e de forma massiva nas escolas e, portanto, ele tem um papel, um grande papel, constituindo-se, muitas vezes, como o principal material de leitura e escrita.

O segundo fator é o histórico, pois, no que diz respeito ao envio de LD pelo Estado à escola pública, somente em 2011, pela primeira vez, o Ministério da Educação (MEC) subordinou a compra dos LD de inglês inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Dessa forma, os livros passaram por uma avaliação prévia e foram enviados aos professores, a fim de que escolhessem com qual material desejariam trabalhar. Especificamente em termos de educação básica, em que a pré-existência do LD é indicada, a chegada do LD na língua inglesa, após tantos anos, caracteriza-se como um marco histórico.

Esse acontecimento instigou-me a saber e dar a conhecer como isso está sendo significado pelos professores, de língua inglesa, especificamente com respeito ao LD, ou essa presença do LD, de modo a materializar o terceiro fator pelo qual justifico a relevância de desenvolver esta investigação: o fator reflexivo. O LD tem sido, ao longo dos anos, objeto de estudos e reflexões de pesquisadores e educadores, despertando debates e controvérsias a respeito de seu uso.

Duas posições se fazem presentes no discurso acadêmico: a do professor reprodutor e a do professor autônomo, instaurando-se a imagem de que o “bom” professor é aquele que não segue fielmente o material, mas que tem autonomia em seu gerenciamento. Diante dessas condições, o LD hoje se anuncia como um material “atualizado”, trazendo em suas capas o enunciado “de acordo com os documentos oficiais”, o qual remete à memória de algo que está dentro das novas propostas para o ensino de língua inglesa. A linha teórica que subsidiará a pesquisa será a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, considerando, a partir dessa perspectiva, o sujeito professor como sujeito histórico, descentrado (dividido),

concebido como o lugar social que ocupa, incompleto, interpelado pelo inconsciente e pela ideologia. Também, estudos sobre identidade servirão de base para as reflexões traçadas, especialmente, o pensamento de Stuart Hall no que diz respeito ao descentramento do sujeito pós-moderno.

O sujeito professor histórico será resgatado ou ressignificado com base na literatura profissional da área de formação de professores. O LD, por sua vez, será tomado como formação discursiva didático-pedagógica.

Discurso, aqui, é entendido não como transmissão de informação, mas como efeito de sentido entre interlocutores, como ação social, como um funcionamento que não é integralmente linguístico, considerando, assim, que o contexto histórico-social, a situação, os interlocutores, ou seja, as condições de produção constituem o discurso. Em outras palavras, o discurso não é “fechado em si mesmo e nem é de domínio exclusivo do locutor, aquilo que é dito significa em relação ao que não é, ao lugar social, em relação a outros discursos etc.” (ORLANDI, 1996, p. 83).

Portanto, na relação professor e LD é que se direciona esta pesquisa, mais especificamente, o objetivo é problematizar a relação do professor de língua inglesa com o LD, analisando, por meio de discursos de professores, a (re)construção de identidades na relação entre ambos.

Por identidade, compartilho da visão de que ela não é fixa, estável, que já nasce com o sujeito, mas como algo que está em constante transformação, que se constroi pelos gestos, pelas palavras e pelo olhar do outro e pelas mudanças sócio-históricas as quais perpassam o sujeito. Ao considerá-la, dentro dessa perspectiva, defendo que a identidade do professor também se constroi na voz das instituições que se expressam nos discursos político-pedagógicos, nos documentos oficiais e, conseqüentemente, no LD.

Analisar discursos significa buscar compreender a maneira como as verdades são produzidas e enunciadas. A discursividade tem uma espessura histórica. Isso quer dizer que dispensar um olhar para o modo como os discursos dos professores de inglês produzem sentidos na relação deles com o LD é considerar essa relação enquanto uma prática discursiva. Nessa prática, estão imbricadas posições sujeito, memórias, questões ideológicas, de poder, que são materializadas no discurso e produzem efeitos ao serem enunciadas dentro de um

contexto, dentro de um momento sócio-histórico. E é nessa direção que buscarei traçar articulações entre a materialidade e a historicidade do enunciado.

Enquanto pesquisadora de linguagem, professora de língua, meu objeto de estudo, de interesse, é a linguagem. Desse modo, compreender como a linguagem funciona no mundo, como ela se manifesta, produzindo efeitos de sentido, estabelecendo verdades de um tempo, instituindo poderes, é dispensar um olhar crítico para o objeto que nos interessa. É dotarmo-nos de criticidade frente ao instrumento que temos para investigação. E a Análise do Discurso vem contribuir para isso, propondo-se como disciplina de interpretação e oferecendo instrumentos para que se possa olhar para a materialidade da linguagem, para a manifestação da linguagem em seus diversos contextos de produção, para olhar para aquilo que foi dito e para o que não foi dito. São esses espaço e função que a Análise do Discurso ocupa nesta tese.

Desse modo, estudar a re(construção) das identidades de professores em sua relação com o livro didático é buscar compreender como o sujeito professor é constituído sócio-historicamente, de que maneira as memórias, os discursos sobre o LD que o circundam, constituem-no e podem afetar a sua identidade, bem como a relação entre ambos.

Esta investigação constitui-se espaço profícuo para traçar uma explicação, e não simplesmente aceitar discursos descritivos e prescritivos já produzidos e cristalizados, tais como: “o professor segue fielmente o livro didático” ou “o professor não deve seguir o livro didático”, “o livro precisa contemplar aquilo que os documentos oficiais preveem”. De onde vêm esses discursos que estão postos e, muitas vezes, direcionam aquilo que se sabe ou se considera sobre o LD? Eles têm uma história, há questões político-ideológicas neles imbricadas. Isso quer dizer que lançar mão da perspectiva teórica da AD é adotar postura crítica sobre verdades instituídas, muitas vezes naturalizadas. Isso é ter uma postura crítica frente ao objeto de trabalho investigativo, a linguagem.

Em levantamento eletrônico das pesquisas sobre identidade do professor de Língua Inglesa no Brasil, realizado por Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos, em 2011, no *site* do Google, identificaram-se 12 trabalhos entre 1997 e 2008: seis artigos e seis dissertações de mestrado. O mesmo objetivo foi traçado por Gamero (2011), por meio do qual verificou, no banco de teses e dissertações da CAPES, até o período de janeiro de 2010, um total de 17 referências: 13

dissertações e quatro teses. Também realizei tal levantamento, identificando, entre os anos de 2000 a 2012, no banco de teses e dissertações da CAPES, um total de nove trabalhos, ao digitar como assunto: identidade do professor e livro didático de língua inglesa. E, em base de dados internacional, ERIC, ao procurar sobre *teacher identity* e *textbook*, o resultado foi 10 referências entre os periódicos de 1966 a 2012. Em outra busca, usando como critério *identity, textbook and discourse*, registram-se, desde 1966 até 2012, seis referências.

Dos trabalhos pesquisados por Gamero (2011), acerca de identidade, apenas um trata sobre o tema identidade do professor e livro didático. Este é de autoria de Grigoletto (2003), intitulado *Documentos de identidade: a construção da posição “sujeito-professor” nos livros didáticos de inglês*. O objetivo foi o de verificar a identidade do professor de inglês produzida nos LD de Língua Inglesa.

Em meu levantamento, encontrei apenas uma dissertação que está mais próxima de meu tema de pesquisa. De autoria de Perla Haydee da Silva (2012), intitula-se *Efeitos identitários do trabalho com o livro didático: Links – English for teens – propostas de abordagens práticas no contexto público mato-grossense*. Esse trabalho, fundamentado na Análise do Discurso francesa, objetivou investigar como a prática pedagógica de professores de inglês como língua estrangeira, em contexto de escolas públicas de Mato Grosso, com a utilização do LD “Links - English for teens”, sugerido pelo MEC através do PNLD 2011, para o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental, contribui para a proposta de um fazer didático que contemple o aspecto ideológico do uso da linguagem e de instaurar nos aprendizes uma postura crítica.

Diferentemente dos trabalhos revisados, meu objetivo geral foi problematizar a relação do professor de língua inglesa com o LD, analisando, por meio de discursos de professores, a (re)construção de identidades na relação entre ambos.

Desse objetivo, formulei duas questões:

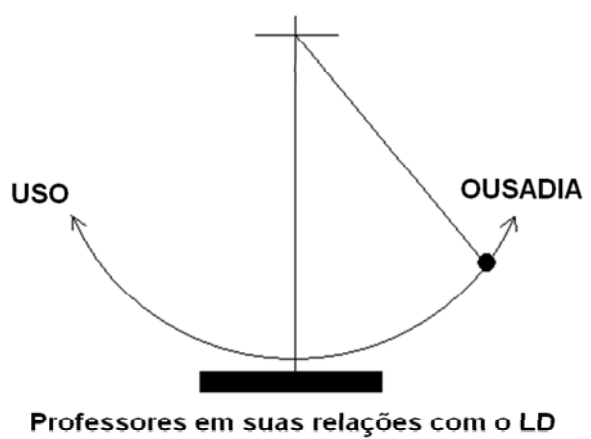
- Que discursos são mobilizados pelos professores em suas relações com o LD e como estes (re)constituem suas identidades?

- Que saberes são produzidos, por meio dos discursos, a respeito da disciplina e de seu profissional e como esses discursos contribuem para a (re)constituição de identidades de professores?

Enuncio os resultados de minha investigação para atingir ditos objetivos por meio da seguinte tese: há uma relação dialética do professor com o livro didático, ou seja, os discursos dos profissionais em foco permitem interpretar duas polaridades na relação entre ambos. Uma que é fortalecida, que endossa o LD no que diz respeito à sua utilização, à sua necessidade, fortalecendo a presença desse material no âmbito escolar como elemento essencial de ensino-aprendizagem. A outra polaridade vai em direção a fatores enfraquecedores, resgatando identificações das identidades dos professores quando dizem respeito ao ser professor, distanciando-se dos instrumentos de ensino e aproximando-se de pessoas, marcando-as como presença relevante e minimizando o LD, posição essa que sustenta o LD não como instrumento único de poder, porque ele (o professor) o transgride, subverte, estabelecendo prioridades do que quer fazer.

Com o intuito de adotar uma simbologia que proporcione a leitura sintética da tese, represento-a por meio de imagens de pêndulo¹ e intrapêndulos.

Figura 1 – Pêndulo Uso-Ousadia.



¹ Corpo pesado, suspenso de um ponto fixo que oscila livremente num movimento de vaivém (Dicionário Michaelis *online*. Acesso em: jan. 2014).

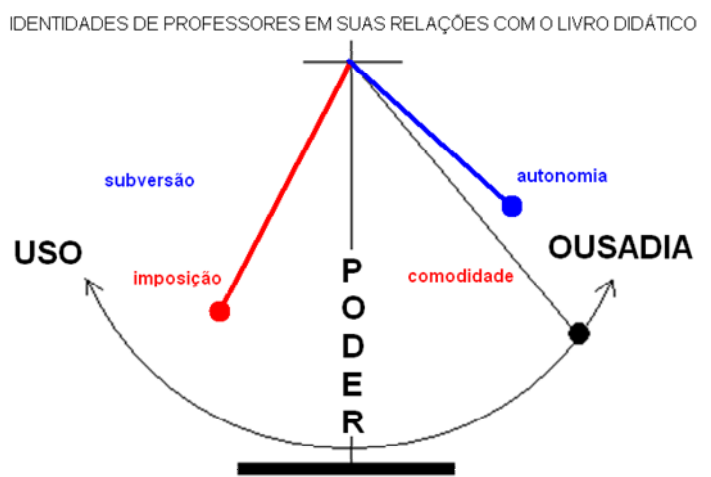
Por meio desse objeto, vejo a possibilidade de simbolizar a relação dialética do professor com o livro didático, mostrando as duas polaridades na relação entre ambos.

Uma que é fortalecida, que endossa o LD no que diz respeito à sua utilização, à sua necessidade, fortalecendo a presença desse material no âmbito escolar como elemento essencial de aprendizagem, sinalizando a relação dos professores com o LD por seu uso.

A outra polaridade vai em direção a fatores enfraquecedores, minimizando o LD, posição essa que o sustenta não como instrumento único de poder, porque ele (o professor) o transgride, subverte, estabelecendo prioridades do que quer fazer, sinalizando a relação dos professores com o LD pela ousadia.

Dessa forma, assevero que a re(construção) das identidades dos professores em suas relações com o livro didático é caracterizada pelo grande pêndulo dialético (Figura 1), que contém dois outros intrapêndulos igualmente dialéticos. As identidades em (re)construção são inescapavelmente marcadas por contradição, por seus discursos cujos movimentos, por meio dos enunciados analisados, ora sinalizam a relação dos professores com o LD por seu uso ora por ousadia (Figura 2).

Figura 2 – Pêndulo Uso-Ousadia e seus intrapêndulos Imposição-Comodidade e Subversão-Autonomia.



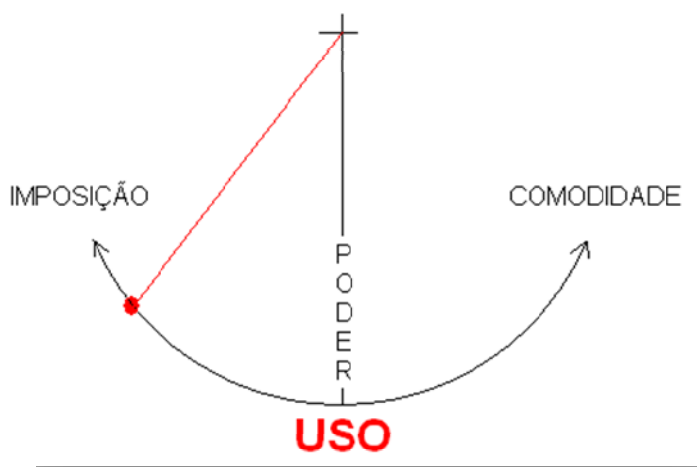
Explicitando os intrapêndulos em separado, a Figura 3 representa a relação interpretada como uso enquanto igualmente pendular, na medida em que oscila entre a imposição e a comodidade.

No extremo imposição, inscreve-se o LD enquanto objeto de poder, de controle disciplinar, que torna os corpos (no caso, também as mentes) dóceis. O livro configura-se como instrumento de poder, ao passo que nele podem ser determinados o que ensinar e o como ensinar. A imagem do livro como material fundamental, imprescindível foi se configurando nos discursos, caracterizando-o como instrumento de produtividade, de previsibilidade e controle. Instrumento de controle sob o professor (liberdade vigiada, prescrita por outrem).

No extremo comodidade, o LD serve ao professor para exercer controle sobre os alunos, como instrumento de controle do tempo, de conteúdos e atividades a serem trabalhadas e como instrumento de compensação dos obstáculos oriundos das condições precárias a que o professor é submetido na escola pública.

Ambos os lados são mediados pelo poder externo, que é exercido, no extremo da imposição, por gestores e legisladores, e, no extremo da comodidade, é exercido pelo praticante sobre os alunos. De toda forma, o poder é disciplinar e externo aos sujeitos.

Figura 3 – Pêndulo Uso.



Quanto à ousadia, é representada pelo segundo intrapêndulo (Figura 4). Ele tem, em uma de suas extremidades, a subversão como tema emergente das

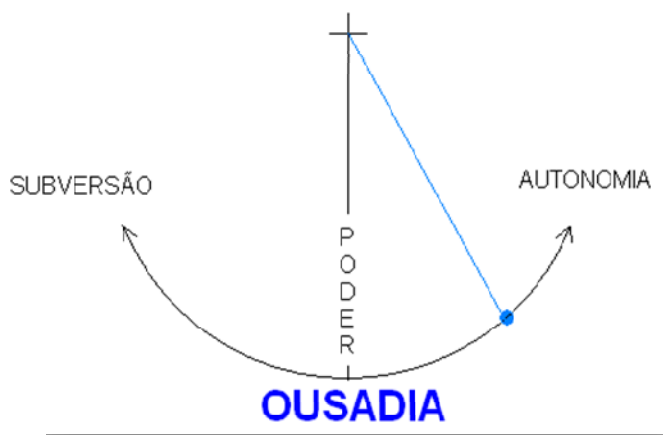
formações discursivas (FD) analisadas e, na outra, a autonomia. Entre subversão e autonomia, também se situa o poder, todavia, diferente do poder do uso, o poder do pêndulo ousadia é interno ao professor, porque é ele que busca subverter, é ele que busca autonomia.

Esse poder que o professor afirma exercer, no extremo subversão, pode desagradar *experts*, ao privilegiar uma concepção teórica em detrimento de outras, também a pais de alunos, na medida em que negligencie a sequência estabelecida pelo LD, mas, nem tanto a gestores, legisladores cegos à operacionalização docente.

No extremo autonomia, o movimento pendular mobiliza FD que agradam *experts*, teóricos, postuladores de práticas pedagógicas calcadas em referenciais teóricos privilegiados em detrimento de outros. Agradam também aos próprios operadores do ensino, professores que reproduzem discursos que prescrevem a autonomia do professor entendida como sua capacidade de fazer transposição didática.

Tanto no extremo subversão quanto no extremo autonomia marca-se o exercício individual de poder, constituindo-se resistências que podem provocar outras formas de exercícios de poder a serem praticadas.

Figura 4 – Pêndulo Ousadia.



Portanto, o grande pêndulo sustentado pelo uso e ousadia é constituído dos dois outros intrapêndulos aqui expostos. Juntos, os pêndulos

marcam, pela oscilação entre uso e ousadia, o compasso de inter e intramovimentos.

Os sete capítulos que seguem têm a função de:

(1) traçar estudos identitários na contemporaneidade, por meio de revisão teórica sobre conceitos de identidade. Essa revisão dá acesso a bases norteadoras de estudos que visam a compreender processos identitários;

(2) focar o livro didático, pontuando marcos históricos de alcance universal a ações gestoras no Brasil, assim como fatos contemporâneos relativos ao interesse didático da língua inglesa no país. Mais especificamente, no segundo capítulo, abordo questões relativas ao percurso histórico da criação da imprensa e, por consequência, do LD no Brasil, bem como a criação de programas do governo, com o intuito de gerir a avaliação, a seleção e o envio de LD às escolas públicas brasileiras. Também, trato da inserção do LD de língua inglesa no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e da criação/envio do Guia Nacional do LD aos professores, com vistas à descentralização do PNLD, no que se refere à seleção de materiais didáticos, bem como discuto o papel do LD na perspectiva da formação de professores;

(3) compartilhar o principal referencial de análise da tese. No terceiro capítulo, traço um percurso da história da Análise do Discurso na França, salientando os estudos de Michel Pêcheux, bem como os autores e teorias que contribuíram para a sua consolidação enquanto disciplina de interpretação. Também, apresento esboço teórico das três épocas que constituíram os estudos da AD, os principais conceitos, dispositivos de análise e, ainda, a contribuição do pensamento de Michel Foucault para os estudos nesse campo teórico;

(4) expor a metodologia de investigação, das etapas que constituíram o trabalho, dos instrumentos utilizados e da construção da análise dos dados;

(5) analisar enunciados que permitem sustentar as posições fortalecedoras do livro didático, dividindo-o em três seções. Na primeira, abordo os aspectos relativos ao LD que o caracterizam como instrumento de controle; na segunda, sobre o LD como propriedade material do discurso impositivo; e, na terceira, o LD como objeto disciplinar;

(6) apresentar minha interpretação dos discursos dos sujeitos professores acerca da disciplina de inglês no âmbito escolar, bem como de seu

profissional – o professor, os quais sustentam posições de distanciamento entre professor e LD. Nele, interpreto que saberes são exteriorizados a respeito da disciplina e de seu profissional no imaginário dos sujeitos participantes e como os discursos destes contribuem para a constituição da identidade dos professores; e, finalmente,

(7) trazer as vozes dos participantes acerca da análise desenvolvida, bem como retomar questões éticas, epistemológicas e ontológicas. Também, discutir resultados e expor minhas reflexões acerca do meu movimento de busca, por meio da pesquisa, de conhecimento, assim como contribuições para a Linguística Aplicada.

CAPÍTULO I

IDENTIDADES: PERCURSO HISTÓRICO

Para investigar como se dá a (re)construção das identidades de professores de língua inglesa na sua relação com o livro didático, faz-se necessário, primeiramente, traçar estudos identitários na contemporaneidade.

Dessa forma, neste capítulo, apresento uma revisão teórica sobre o conceito de identidade, a fim de verificar as bases que norteiam os estudos que visam compreender os processos identitários.

1.1 ORIGEM DOS ESTUDOS IDENTITÁRIOS

Os estudos identitários iniciaram-se na década de 1990, nas ciências sociais. A discussão fez-se necessária para a compreensão das temáticas sociológicas do final do século XX. “O que se tinha antes era a identidade como um assunto secundário sempre relegado a um segundo plano de discussão ou a uma clivagem mais reflexiva” (ROSA, 2008, p. 2). Como observa Bauman (2005, p. 23), “não estava nem perto de nosso centro do nosso debate, permanecendo unicamente um objeto de meditação filosófica”. Hoje, esse assunto assume papel central na análise de várias áreas do conhecimento, sendo observada a partir de diferentes prismas.

Rosa (2008) ressalta que alguns autores concebem a identidade sob o ponto de vista da identidade pessoal, do nível do psíquico das identidades e das subjetividades (GIDDENS, 2002; TURKLE, 1997). Porém, outros veem-na como identidade coletiva relacionada a sistemas culturais específicos. Identidade, nessa perspectiva, é entendida como culturalmente formada, relacionando-se a discussões das identidades coletivas. Autores como Stuart Hall, Zygmunt Bauman, Douglas Kellner, Néstor García Canclini, dentre outros, compreendem o caráter da identidade como representação coletiva, como um conjunto de significados partilhados.

Para compreender de que maneira o conceito de identidade cultural passou a ser discutido na contemporaneidade, é importante destacar, de acordo com Hall (2006, p. 7), que o interesse por esse tema se justifica pelo argumento de que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão

em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.

Desta forma, a identidade na modernidade tornou-se crescentemente problemática e o assunto da própria identidade tornou-se por si só um problema. De fato, somente em uma sociedade ansiosa com sua identidade, poderiam surgir os problemas de identidade pessoal, ou auto-identidade, ou crise de identidade e tornarem-se preocupações e assuntos de debate (KELLNER, 2001, p. 143).

Por conta disso, a chamada “crise de identidade” é vista, segundo o Hall (2006), como parte de um processo mais amplo de mudança, processo esse que desloca as estruturas e processos centrais da sociedade moderna, implicando os quadros de referência dos sujeitos que até então eram ancorados em uma aparente estabilidade no mundo social.

A cultura ocidental, focada no *logos* (razão), tem suas raízes em Descartes, no Humanismo e no Iluminismo, e está atrelada a concepções de uma razão universal, centrada na imagem de homem racional, científico, libertado do dogma, sendo utilitário, consciente e dominador de seus atos.

As sociedades modernas, no final do século XX, estão, segundo Hall (2006, p. 9), vivenciando uma mudança estrutural, fragmentando as “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”.

Por consequência, essas transformações estão modificando as identidades pessoais, abalando a consciência que o sujeito tem de si mesmo, como sujeitos integrados. “Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo descentramento [...] de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo – constitui uma ‘crise de identidade’ para os indivíduos” (HALL, 2006, p. 9). E, para Mercer (1990, p. 43), “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”.

Diante dessas questões, Hall (2006) sistematiza a noção de Identidade por meio de três concepções que levam em consideração a) o sujeito do Iluminismo; b) o sujeito sociológico; c) o sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo é descrito pelo autor como um sujeito “centrado”, “unificado”, “dotado das capacidades de razão”, “de consciência e de ação”, cujo “centro” era inerente ao sujeito desde seu nascimento. Dessa forma, o “centro” nascia, desenvolvia-se, permanecendo contínuo, idêntico ao longo da existência do indivíduo. “O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (HALL, 2006, p. 11). Nesse sentido, o autor argumenta que essa era uma visão individualista do sujeito e, por consequência, de sua identidade.

A noção de sujeito sociológico, por sua vez, estava atrelada à complexidade do mundo moderno e à consciência de que o núcleo interior do sujeito não era independente ou “autossuficiente”, mas era oriundo das relações com outras pessoas, valores, sentidos e símbolos que se relacionavam com a cultura do mundo em que o sujeito circulava.

Nessa perspectiva, Hall (2006, p. 11) lembra que os interacionistas simbólicos são os representantes da sociologia que elabora a concepção “interativa” da identidade e do eu, sendo a identidade formada na “interação entre o eu e a sociedade”. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado em um diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.

A visão atual, segundo o autor, é que o sujeito vivido como tendo uma identidade unificada e estável torna-se, agora, fragmentado, composto não por uma, mas várias identidades, contraditórias ou não resolvidas, muitas vezes.

Esse processo dá margem para a produção do sujeito pós-moderno, aquele que é concebido não com uma identidade “fixa”, “essencial” ou “permanente”, mas “[...] formada e transformada em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13).

Nesse viés, identidade não é algo definido biologicamente, mas historicamente e, conforme o autor, o sujeito é constituído por distintas identidades ao longo de sua vida, identidades que não são “unificadas” por meio de um “eu coerente”, porém contraditórias, empurrando o sujeito para diferentes posições de modo que as identificações são constantemente deslocadas.

Para Hall (2006, p. 25), a época moderna fez surgir uma nova forma de individualismo, na qual se originou uma nova concepção de sujeito individual e sua identidade. “As transformações associadas à modernidade libertaram o

indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que eram divinamente estabelecidas; não estavam sujeitas, portanto, a mudanças fundamentais.”

Assim, na tentativa de mapear as mudanças conceituais do sujeito, Hall (2006) descreve cinco descentramentos que buscam explicar a mudança na visão de um sujeito com identidade fixa e estável, para seu descentramento, dando origem a um sujeito fragmentado, no qual sua identidade é instável, variável. A seguir, há um esboço sobre as bases teóricas que orientam tais descentramentos.

1.2 Descentramento do Sujeito Moderno: Bases Teóricas

Ao expor a noção de descentramento do sujeito moderno, ou seja, sobre a transição na visão de um sujeito com identidade fixa e estável, para o seu descentramento, originando-se as identidades abertas, contraditórias e fragmentadas, Hall (2006) lança mão de cinco bases teóricas que dão suporte à sua visão. São elas:

Figura 5 – Bases teóricas da noção de descentramento do sujeito.

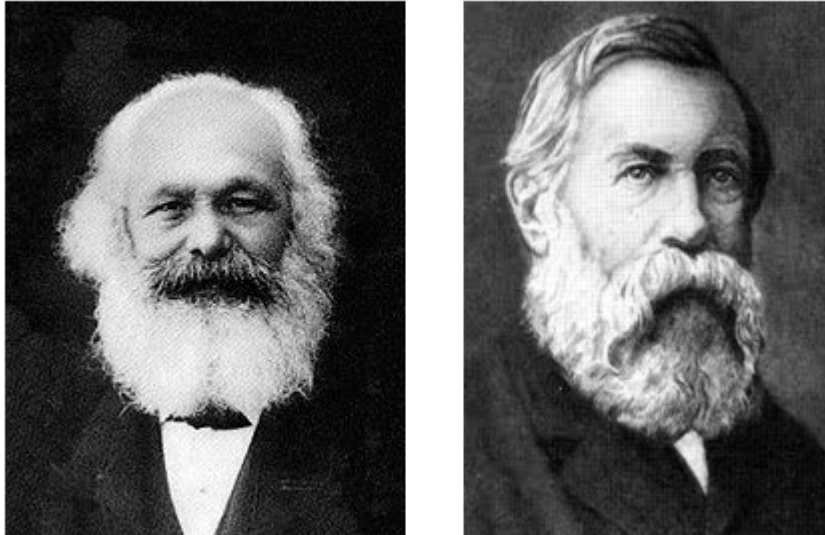


1.2.1 Primeiro Descentramento: Pensamento Marxista

Para o primeiro descentramento, Hall (2006) refere-se ao pensamento marxista. O Marxismo foi uma doutrina filosófica, econômica, política e

social formulada pelos filósofos alemães Karl Marx e Friedrich Engels entre 1848 e 1867.

Figura 6 – Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).



De acordo com Sousa² (2012), em 1848, Karl Marx e Friedrich Engels propuseram um elaborado arcabouço teórico que tinha o intuito de renovar o socialismo. Tal preocupação já era comum entre pensadores do século XIX, os quais visavam dar respostas aos problemas sociais que se desenvolviam na sociedade capitalista. Nesse sentido, os socialistas utópicos iniciaram reflexões sobre meios pelos quais pudessem ser resolvidas as diferenças expressas entre os membros do proletariado e da classe burguesa.

Marx e Engels, por meio do chamado materialismo histórico, compreenderam que as relações humanas são estabelecidas a partir da forma em que se organizam e são distribuídos os meios de produção entre os seus integrantes. “Dessa forma, as condições socioeconômicas (infraestrutura) acabavam determinando como a cultura, o regime político, a moral e os costumes (superestrutura) se configurariam” (SOUSA, 2012).

Em outras palavras, para o marxismo, o capitalismo é um sistema por meio do qual a burguesia centraliza o capital e os meios de produção, explorando o trabalho do proletariado. Por consequência, mantém essa classe em uma situação de pobreza e alienação. O marxismo defende ainda que a

² Disponível em <<http://www.brasilecola.com/sociologia/conceitos-marxismo.htm>>. Acesso em: 10 maio 2012.

característica central de qualquer sociedade está no modo de produção, o qual varia com a história e determina as relações sociais. A história seria, nesse viés, o resultado das lutas entre os interesses das diferentes classes sociais.

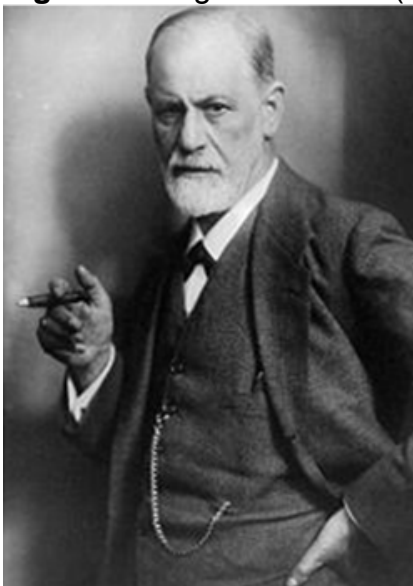
Hall (2006) refere-se a esse pensamento para traçar o primeiro descentramento do sujeito. Assim, por meio da afirmação de que “homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas”, lembra que uma nova interpretação de indivíduo foi constituída. A leitura é de que os indivíduos não poderiam ser os “autores” ou os “agentes” da história, isso porque suas ações dependiam das condições históricas criadas por outros e por meio das quais nasceram, lançando mão de recursos materiais e culturais fornecidos por outras gerações.

Por conta disso, “o marxismo, corretamente entendido, deslocara qualquer noção de agência individual” (HALL, 2006, p. 35). O sujeito, nesse viés, é compreendido como cerceado pela ideologia, não tendo domínio da origem de suas palavras, as quais são provenientes de outros discursos já produzidos socialmente e que são retomados pelo sujeito.

1.2.2 Segundo Descentramento: Inconsciente Freudiano

Um segundo aspecto, apontado pelo autor como responsável pela descentração do sujeito, consiste na descoberta do inconsciente por Freud.

Figura 7 – Sigmund Freud (1856-1939).



O médico-neurologista Sigmund Freud, nascido em 1856, em Freiberg, na região que viria a ser conhecida como Tchecoslováquia, foi responsável pela revolução no estudo da mente humana.

A genialidade de Freud está em ele haver compreendido que, para apreender as causas secretas que movem um ser, que movem esse outro que sofre e a quem escutamos, é preciso, primeiro e acima de tudo, descobrir essas causas em si mesmo, voltar a si – sempre mantendo contato com o outro que está diante de nós – o caminho que vai de nossos próprios atos a suas causas (NASIO, 1999, p. 12).

Dentro dos pressupostos do autor, está o fato de a identidade, a sexualidade ou a estrutura dos desejos serem formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, não sendo, portanto, mais aceita a noção do indivíduo como um sujeito racional, com identidade fixa e unificada.

A partir dessas noções inseridas por Freud, Hall (2006) vai trazer outros autores, como Jacques Lacan (Figura 8), que asseveram que a imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança apreende “gradualmente”, “parcialmente” e com dificuldade. “Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser da criança, mas é formada em relação com os outros” (HALL, 2006, p. 37).

[...] a formação do eu no “olhar” do Outro, de acordo com Lacan, inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma e é, assim, o momento da sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica – incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual. Os sentimentos contraditórios e não-resolvidos que acompanham essa difícil entrada [...] que são aspectos-chave da “formação inconsciente do sujeito” e que deixam o sujeito “dividido”, permanecem com a pessoa por toda a vida. Entretanto, embora o sujeito esteja sempre partido ou dividido, ele vivencia sua própria identidade como se ela estivesse reunida e “resolvida”, ou unificada, como resultado da fantasia de si mesmo como uma “pessoa” unificada que ele formou na fase do espelho. Essa, de acordo com esse tipo de pensamento psicanalítico, é a origem contraditória da “identidade” (HALL, 2006, p. 38).

Figura 8 – Jacques Lacan (1901-1981).



Reportando, mais especificamente, à pessoa de Jacques Lacan, verifica-se uma vasta produção intelectual. Foi um psicanalista francês nascido em Paris. Formou-se em medicina e especializou-se em psiquiatria com a tese de doutoramento: *A Psicose Paranóica em Suas Relações com a Personalidade* (1932). Em 1934, tornou-se membro da Sociedade Psicanalítica de Paris com o objetivo de resgatar os fundamentos psicanalíticos de Freud, associados ao conceito de inconsciente. Durante sua trajetória profissional, exerceu grande influência sobre a psicanálise francesa dos anos 1970. O complemento dos estudos de Lacan ao de Freud, na psicanálise, foi a utilização da linguística, da lógica matemática e da topologia em seus trabalhos, uma vez que Freud considerava apenas os conhecimentos da física e da biologia.

Lacan mostrou que o inconsciente estrutura-se como a linguagem. Nesse sentido, tomou como base que o que importa observar, em um paciente em análise, não é tanto o que ele diz, mas como diz. Assim, fez críticas às correntes psicanalíticas norte-americana e francesa, centradas na discussão do imaginário, preferindo identificar, na linguagem, a condição de existência do inconsciente³.

É, portanto, a partir da leitura de Freud feita por Lacan que foi possível compreender a constituição do inconsciente como o lugar do Outro, assim como as relações do inconsciente com a linguagem. Nesse sentido, Lacan explica que a criança que ainda não possui a autoimagem da pessoa inteira imagina-se e vê-se a si própria refletida no espelho.

³ Disponível em: <<http://www.algosobre.com.br/biografias/jacques-lacan.html>>. Acesso em: 11 maio 2012.

A formação do eu no “olhar” do Outro inicia a relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma, sistemas esses que são internalizados de modo a constituí-la. Dá-se, assim, a sua entrada nos vários sistemas de representação simbólica, incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual. Os sentimentos contraditórios e não-resolvidos que acompanham essa difícil entrada – aspectos-chave da “formação inconsciente do sujeito” –, e que deixam o sujeito “dividido”, permanecem com a pessoa por toda a vida (CORACINI, 2003, p. 242).

No entanto, segundo Coracini (2003, p. 243), o sujeito vivencia, embora cindido, partido, sua própria identidade como se ela estivesse resolvida, unificada, resultando daí a fantasia de uma pessoa unificada, “formada na fase do espelho”.

A partir desses pressupostos, Hall (2006) assevera que a identidade não é inata, existente na consciência, no momento do nascimento do sujeito, mas se caracteriza como algo formado, ao longo do tempo, por meio de processos inconscientes, permanecendo sempre incompleta, “em processo”, sempre “sendo formada”.

Nesse sentido, é que o autor sugere falar de “identificação”, e não de identidade, valendo a noção de um processo em andamento. Por isso, “a identidade surge [...] a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (HALL, 2006, p. 39).

Chnaiderman (1998, p. 48), por sua vez, ao tratar do conceito de identidade, diz ser esse polêmico no âmbito da psicanálise. Para a autora, não é um conceito freudiano, mas é desenvolvido mais a partir de analistas que formularam e desenvolveram o conceito de *self*⁴. Freud, de acordo com a autora, tratou de “identidade de percepção” e em “identidade de pensamento”, e isso implica dizer que pensava em formas de funcionamento do aparelho psíquico. Além disso, referiu-se a processos de identificação, termo usado na psicanálise para “definir processos estruturantes que ocorrem no Eu [...] através dos quais este internaliza relações com o mundo circundante, dando lugar a matrizes identificatórias. Em Freud, é forma primitiva de vínculo afetivo com um objeto [...]” (CHNAIDERMAN, 1998, p. 48).

⁴ Conceito que visa sistematizar a totalidade da experiência do indivíduo, de acordo com o dicionário de *Termos e conceitos psicanalíticos*, “a pessoa total de um indivíduo na realidade, inclusive o próprio corpo e a própria organização psíquica; a ‘própria pessoa’ de alguém, em contraste com ‘outras pessoas’ ou objetos situados fora desse alguém” (MOORE *et al.*, 1992, p. 190).

Em Lacan, por sua vez, a constituição de um sujeito se dá sempre através de um outro.

Para que ocorra o reconhecimento do eu com a imagem é preciso que ele esteja imerso em uma estrutura simbólica. A linguagem é condição *sine qua non* de constituição do sujeito. A regulação da estruturação imaginária efetua-se através do registro simbólico. É no espaço do Outro que se situa o ponto de onde o sujeito se olha (CHNAIDERMAN, 1998, p. 55).

O segundo descentramento, portanto, lança mão dos estudos de Freud e Lacan para mostrar que a identidade não é fixa, constituída no momento do nascimento do sujeito, mas ela é produzida, constituída, transformada, modificada durante a vida por meio de processos inconscientes e oriundos de relações estabelecidas com o Outro.

1.2.3 Terceiro Descentramento: Pressupostos Saussureanos

O terceiro descentramento, apontado por Hall (2006), baseia-se nos pressupostos de Saussure.

Figura 9 – Ferdinand Saussure (1857-1913).



Saussure foi um linguista e filósofo suíço. Seus pressupostos teóricos contribuíram para o desenvolvimento da linguística enquanto ciência autônoma e serviram de base para o desenvolvimento do estruturalismo no século XX.

Foi precursor, portanto, da linguística moderna, essa entendida como os estudos sincrônicos praticados durante o século XX em oposição aos estudos históricos, do século anterior (FARACO, 2009).

Suas ideias foram disseminadas em uma obra póstuma, chamada *Cours de linguistique générale*. Após três cursos ministrados por Saussure, entre 1907 e 1910, na Universidade de Genebra, em 1916, alguns de seus alunos, valendo-se de notas de aula, editaram o livro seminal da ciência linguística (ILARI, 2009).

Dentre os pressupostos de Saussure, Hall (2006) vale-se de duas de suas dicotomias para explicar o terceiro descentramento. São elas:

1. Significado/significante. Para Saussure, o signo linguístico é arbitrário, o significado não depende da livre escolha de quem fala. Desse modo, o significante é arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade.

2. Dicotomia fundamentada na oposição social/individual, logo língua *versus* fala, sendo a primeira social, e a segunda, individual. Nesse aspecto, Saussure afirma que a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo inconcebível um sem o outro. Implica, ainda, ao mesmo tempo, um sistema estabelecido e uma evolução – “a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado” (SAUSSURE, 2006, p. 16).

A língua é, portanto, um produto social da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 2006). Na condição de bem comum, a língua traz consigo toda a experiência histórica acumulada por um povo durante a sua existência. Saussure (2006, p. 21) diz que, se fosse possível “abarcando a totalidade das imagens verbais armazenadas em todos os indivíduos, atingiríamos o liame social que constitui a língua, afinal ela não está completa em ninguém, é só na massa que ela existe de modo completo”.

Dessa forma, mesmo estando internamente armazenada, o indivíduo, “por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade, afinal a língua é a parte social da linguagem, logo exterior ao indivíduo” (SAUSSURE, 2006, p. 22).

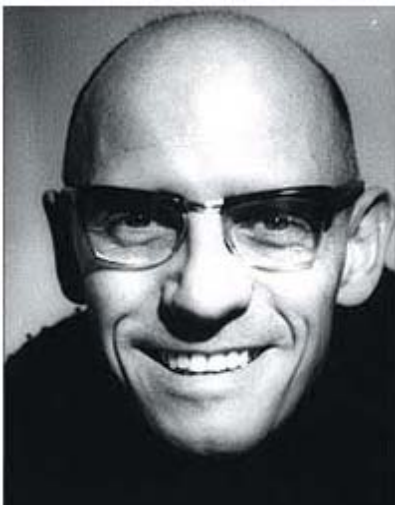
Nessa perspectiva, Hall (2006) argumenta que os indivíduos não são os “autores” das afirmações que fazem ou dos significados que expressam por meio da língua. Isso porque a língua é um sistema social, e não individual, ou seja, não é possível a utilização da língua para produção de significados apenas assumindo a posição no interior das regras da língua e nos sistemas de significado da cultura. A língua é preexistente ao sujeito, não sendo esse seu autor. Além disso, de acordo com Saussure, os significados das palavras não são fixos, mas surgem nas relações de similaridade/diferença com outras palavras no interior do código da língua.

Dessa forma, Hall (2006) traça um paralelo entre a relação de língua e identidade. Ao citar o exemplo, baseando-se em Saussure, “de que sabemos o que é noite porque ela não é dia”, e em Lacan, de que “[...] eu sei quem eu sou em relação ao outro (por exemplo, minha mãe) que eu não posso ser”, corrobora os pressupostos de Lacan de que a identidade, como o inconsciente, “está estruturada como a língua” (HALL, 2006, p. 41).

1.2.4 Quarto Descentramento: Genealogia do Sujeito Moderno e Poder Disciplinar Foucaultiano

O quarto descentramento, apontado por Hall (2006), concentra-se nos pressupostos de Michel Foucault.

Figura 10 – Michel Foucault (1926-1984).



Foucault nasceu em uma família tradicional de médicos. Ao interessar-se por história e filosofia, frustrou as expectativas de seu pai, cirurgião e professor de anatomia em Poitiers. Foi apoiado pela mãe, Anna Malapert, mudando-se para Paris em 1945.

Em 1946, entrou na *École Normale*. Era uma pessoa de temperamento fechado e solitário. Em 1948, iniciou um tratamento psiquiátrico após uma tentativa de suicídio. Durante seu tratamento, entrou em contato com a psicologia, a psiquiatria e a psicanálise, lendo Platão, Hegel, Marx, Nietzsche, Husserl, Heidegger, Freud, Bachelard, Lacan e outros. Aprofundou suas leituras em Kant, embora criticasse a noção do sujeito enquanto mediador e referência de todas as coisas. Para ele, o homem é produto das práticas discursivas.

Em 1948, licenciou-se em Filosofia na Sorbonne e, no ano seguinte, em Psicologia. Dois anos depois, entrou para o Partido Comunista Francês, porém foi necessário seu afastamento mediante divergências doutrinárias.

No ano de 1952, cursou o Instituto de *Psychologie* e obteve diploma de Psicologia Patológica. No mesmo ano, tornou-se assistente na Universidade de Lille. Foi professor de psicologia e filosofia em várias universidades, na Alemanha, na Suécia, na Tunísia e nos Estados Unidos.

Tinha uma produção intensa, escrevendo para diversos jornais e atuando como psicólogo em hospitais e prisões. Além disso, viajava por várias partes do mundo realizando conferências.

Mudou-se para a Suécia, em 1955, e, nesse período, conheceu Dumézil, o qual contribuiu para a evolução do pensamento de Foucault. Interagiu, ainda, com intelectuais importantes, como Jean-Paul Sartre, Jean Genet, Canguilhem, Gilles Deleuze, Merleau-Ponty, Henri Ey, Lacan e Binswanger.

Publicou várias obras (lista em anexo), nas quais seu pensamento visava mostrar que é possível lutar contra a dominação representada por certos padrões de pensamento e comportamento, sendo, no entanto, impossível escapar completamente a todas e quaisquer relações de poder.

Seu projeto, em “História da Sexualidade”, ficou inacabado. Nesse, pretendia mostrar como a sociedade ocidental faz do sexo um instrumento de poder, não por meio da repressão, mas da expressão. O primeiro dos seis volumes anunciados foi publicado em 1976 sob o título “A Vontade de Saber”.

Em 1984, pouco antes de morrer, publicou outros dois volumes: “O Uso dos Prazeres”, que analisa a sexualidade na Grécia Antiga, e “O Cuidado de Si”, que trata da Roma Antiga.

Foucault esteve no Brasil por mais de uma vez, realizando conferências e estabelecendo laços. Uma de suas conferências deu-se na PUC do Rio de Janeiro, na qual proferiu sobre “A Verdade e as Formas Jurídicas”.

Também se engajou nos Estados Unidos, local que lhe atraiu em função do apoio à liberdade intelectual. Ainda, nesse país, atraiu-se por São Francisco, cidade onde pôde vivenciar algumas experiências pessoais quanto à sua homossexualidade.

Faleceu em 25 junho de 1984, com 57 anos, em plena produção intelectual⁵.

Portanto, um dos aspectos primordiais de seu pensamento está no fato de que, por meio de uma espécie de “genealogia do sujeito moderno”, configura-se um novo tipo de poder, “poder disciplinar”, no qual há uma regulação, vigilância do indivíduo e do corpo. Os locais que dão espaço a esse poder são as instituições desenvolvidas no século XIX, que “políciam” e disciplinam as populações modernas, como, por exemplo, as escolas, as prisões, os hospitais, as clínicas.

Sendo assim, esse poder disciplinar, descrito por Foucault e retomado por Hall (2006), para explicar o quinto aspecto norteador do descentramento do sujeito, constitui-se como forma de regular as vidas, as atividades, o trabalho, os prazeres dos indivíduos, sob estritos controle e disciplina, “com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas ‘disciplinas’ das Ciências Sociais” (HALL, 2006, p. 42).

Nesse sentido, Hall (2006, p. 43) afirma que “quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual”.

⁵ Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/paul-michel-foucault.jhtm>>. Acesso em: 12 maio 2012.

1.2.5 Quinto Descentramento: Identidades Sexuais e de Gênero

O quinto e último descentramento, apresentado por Hall (2006), concentra-se no impacto do feminismo, tanto como crítica teórica como um movimento social. O feminismo é um movimento social que procura defender a igualdade de direitos e *status* entre homens e mulheres em todos os campos da atividade humana. Sua origem data de 1848, na convenção dos direitos da mulher em Nova York.

Tal movimento adquiriu cunho reivindicatório por ocasião das grandes revoluções. As conquistas da Revolução Francesa, cujo lema era Igualdade, Liberdade e Fraternidade, foram reivindicadas pelas feministas. Essa classe acreditava que direitos sociais e políticos provenientes das revoluções deveriam ser estendidos para as mulheres na condição de cidadãos.

Esse movimento fortifica-se com a Revolução Industrial, quando a mulher assume postos de trabalho e é explorada pelo fato de que assume uma tripla jornada de trabalho, dentro e fora de casa.

Figura 11 – Movimento feminista.



Assim, o movimento feminista caracteriza-se, sobretudo, como político, na medida em que tem como meta a conquista da igualdade de direitos entre homens e mulheres, garantindo a participação da mulher na sociedade de forma equivalente à dos homens. Também, são movimentos intelectuais e teóricos, pois visam à desnaturalização da ideia de que há uma diferença entre os gêneros⁶.

Para Hall (2006, p. 45),

⁶ Disponível em: <<http://www.infoescola.com/sociologia/feminismo>>. Acesso em: 12 maio 2012.

[...] o feminismo teve também uma relação mais direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico: ele questionou a clássica distinção entre o “dentro” e o “fora”, o “privado” e “público” [...]; ele abriu, portanto, para a contestação política, arenas inteiramente novas de vida social: a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças, etc. Ele também enfatizou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos genericados. Isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas). Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero. O feminismo questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade, a “Humanidade”, substituindo-a pela questão da diferença sexual.

1.2.6 Considerações Sobre Identidade na Pós-Modernidade

Por meio da descrição dos pressupostos que norteiam os cinco descentramentos do sujeito ao longo da história, Hall (2006) demonstra como o conceito de identidade fixa e estável foi se modificando, tornando-se fragmentada, aberta, contraditória, inacabada.

Dessa perspectiva, os estudos da pós-modernidade mostram a construção/desconstrução do sujeito, compreendendo a identidade do sujeito como fugidia, imprevisível, variável.

Eckert-Hoff (2008, p. 40) assevera que “a identidade pós-moderna está sempre dividida entre a identidade à ‘la carte’ – o menu que possibilita (ilusoriamente) as escolhas, em função de um imaginário instituído – e um desmoronamento, um descentramento total”. Nesse viés, a identidade é entendida como um duplo “à la carte” e desmoronamento completo. No primeiro, implicam as escolhas que o sujeito faz, não lançando mão dos laços de pertencimento, os de filiação, já que é sempre um pouco daquilo que perde ou esquece. Ao passo que, no desmoronamento completo, não há limites, há sempre uma incorporação, “uma metamorfose” que se perde entre o sujeito e o outro.

O sujeito pós-moderno é um sujeito camaleônico e, como o camaleão, ele muda constantemente de forma e de cor. Nessa metamorfose, ele não deixa de ser um para ser outro, pois um está imbricado no outro, é sempre o mesmo no diferente e o diferente no mesmo (ECKERT-HOFF, 2008, p. 40).

Do ponto de vista da autora, tais considerações possibilitam retomar a proposição cartesiana “Penso, logo existo”, contrapondo-a à proposição lacaniana “penso onde não sou, sou onde não penso”, postulando a noção de sujeito cindido, dividido, múltiplo, cujas palavras lhe escapam.

Dessa noção, parte o sentido de que a identidade não existe em si mesma, mas é (re)construída por meio da relação com o Outro e emerge em determinados momentos graças à permeabilidade da linguagem.

Dessa perspectiva, ao falar de si, de sua história de vida, o sujeito jamais se descreve, tal qual ele “seria”, tal qual ele deseja se mostrar. Das palavras ditas, irrompem sentidos fluidos, escorregadios, imprevisíveis, incontroláveis. Entendemos que, ao falar de si, o sujeito-professor se reinventa, cria um outro ficcional como forma de preenchimento dos espaços vazios. São esses espaços que os estudos da pós-modernidade nos permitem perseguir, uma vez que possibilitam compreender o sujeito como descentrado, como deslocado da noção de sujeito logocêntrico (ECKERT-HOFF, 2008, p. 41).

Para Coracini (1997, p. 56), a identidade, “longe de ser homogênea, integral, se constroi na heterogeneidade, no esfacelamento, na dispersão das múltiplas vozes e dos múltiplos sentidos”.

[...] em nós, há identidades contraditórias, empurrando-nos em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas, pela inefável presença de discursos outros (ECKERT-HOFF, 2008, p. 65).

Pelo fato de a identidade permanecer sempre como um processo em andamento, sempre em formação, Coracini (2003, p. 243) também sugere que, em vez de se falar de identidade, termo que remete a algo acabado, poder-se-ia adotar o termo identificação, por meio do qual é possível capturar momentos de identificação do sujeito, seja com outros sujeitos ou fatos ou objetos. A autora lembra que toda identificação, seja com algo ou alguém, “ocorre na medida em que essa voz encontra eco, de modo positivo ou negativo, no interior do sujeito”.

Nesse sentido, Coracini (2003, p. 243) argumenta que, se o termo identidade continuar sendo adotado, faz-se necessário considerá-lo não como resultante da “plenitude” ou da “completude ilusória” de um sujeito “indiviso”, mas de uma “falta”:

[...] falta de inteireza que procuramos preencher (sem jamais conseguir), a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros: sei quem sou em relação com o outro que eu não posso ser. Aliás, o desejo do outro é a expressão do desejo de completude que nos habita e se manifesta na busca da verdade, do controle de si e dos outros.

Assim, vale ressaltar que, para Hall (2011), as identificações são construídas na *différence*⁷ ou, ainda, por meio dela, desestabilizando-se constantemente por aquilo que está fora, ou seja, pela falta. Isso implica o ato constante do sujeito de preencher a falta que lhe constitui.

A identificação é um processo de articulação, uma suturação, uma sobre determinação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobre determinação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da *différence*. Ela obedece à lógica do mais-que-um. E uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *differénce*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui (HALL, 2011, p. 106).

1.3 IDENTIDADE EM PERSPECTIVA DISCURSIVA

Por um viés discursivo, a identidade articulada com a Análise do Discurso, é entendida como um processo em movimento, em que o sujeito se constitui pela multiplicidade de discursos, pela heterogeneidade e pelo descentramento de si.

Orlandi (1998, p. 204) propõe quatro afirmações para pensar identidade dentro da perspectiva discursiva:

1. A identidade é um movimento na história;
2. ao significar, o sujeito se significa;
3. identidade não se aprende, isto é, não resulta de processos de aprendizagem, mas refere, isso sim, a posição que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia;
4. todo processo de significação é constituído por uma “mexida” (deslize) em redes de filiações históricas (M. Pechêux, 1983), sendo, desse modo, ao mesmo tempo, repetição e deslocamento.

⁷ Hall utiliza o termo *difference*, com base em Derrida, como adiamento.

Nesse sentido, a identidade se transforma com a história, é um movimento na história, sendo que não é sempre igual e, por consequência, não é fixa e categórica. “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).

Dessa forma, a autora argumenta que a noção entre unidade e dispersão é fundamental para a perspectiva discursiva e está sempre presente quando se trata de identidade. É necessário que haja uma unidade do sujeito, para que, no movimento de sua identidade “ele se desloque nas distintas posições: somos professores na Universidade, somos pais e mães em casa, somos aquele(a) que conversa no cabeleireiro, somos aquele(a) que dá aula etc.” (ORLANDI, 1998, p. 204).

Por esse viés é que a autora explica que o movimento da identidade, articulando-se com unidade e dispersão, faz-se como um percurso na história, com determinações e deslocamentos, na relação com o Outro que nos identifica.

Daí que a questão da língua faz parte desse “valor”: o Estado propicia uma política de invasões, de processos de oficialização, de campanhas de educação, que, reconhecendo as diferenças, procura, no entanto, apagá-las. Do meu ponto de vista, o reconhecimento e o investimento no apagamento da diferença, numa sociedade como a nossa, fazem parte disso que estou chamando movimento da identidade. Como tenho dito insistentemente, onde há censura (apagamento), há resistência, migração de sentidos, transferências obrigadas (ORLANDI, 1998, p. 205).

Em relação aos sentidos, a autora afirma que estes não se dão fora ou independente do sujeito, ao significar o sujeito se significa. Vale mencionar que, nessa perspectiva, os mecanismos de produção de sentido são também mecanismos de produção dos sujeitos, isto é, implicam a relação da língua com a história, funcionando ideologicamente, relação do simbólico com o imaginário.

Da mesma forma, Orlandi (1998, p. 206) ressalta que identidade não se aprende, isso porque os sentidos, os sujeitos resultam por meio de redes de filiações, na relação de diferentes formações discursivas.

Não temos acesso à origem dos sentidos e é por um mecanismo ideológico elementar que nos situamos na sua origem, tendo assim a impressão de que eles começam em nós, como se fôssemos sujeitos sempre já constituídos. Ao contrário, é nesse jogo entre a língua e a história que, ao produzirmos sentidos, nos produzimos como sujeitos. Somos pegos pelo real da língua e pelo real da história sem todavia termos acesso ao modo pelo qual a língua nos afeta nessa sua relação com a história.

Segundo Silva (2000, p. 81-89), a identidade não é algo estático, e sim dinâmico e instável, pois deriva de uma relação social. Por isso, a sua definição está sujeita a vetores de força, a relações de poder.

Assim, é possível dizer que as relações, no cotidiano escolar, com a linguagem e com seu instrumento de ensino – o LD –, estão dentro de uma história, e são partes constitutivas das identidades profissionais de professores. Desse modo, a seguir, faz-se necessário traçar um panorama teórico que aponte estudos delineados sobre esse tema, bem como se caracteriza a profissão professor.

1.4 IDENTIDADES DE PROFESSORES

Sabe-se que a profissão professor não é uma profissão que detém muito prestígio em nossa sociedade. Presenciamos constantemente, em novelas, programas de TV, noticiários, na mídia em geral, proliferações de discursos que mostram o professor que ganha pouco, que não é valorizado no ambiente escolar, que sofre agressões de alunos inconsequentes, que não tem boas condições de trabalho.

Esse cotidiano não atrativo pode contribuir para o baixo *status* da profissão. Um exemplo disso encontra-se na pesquisa realizada com alunos de terceiro ano do Ensino Médio por Calvo (2011). A autora procurou identificar as razões de alunos de contextos públicos e privados para escolher ou não a carreira de professor, investigando como a identidade desse profissional é construída ou representada por alunos que estão na fase de escolha de uma profissão. Como resultado, observou que o professor é visto como alguém que desenvolve com excelência a docência, sendo paciente com os desafios do ofício. No entanto, há pouca valorização, tanto salarial quanto no reconhecimento do seu prestígio, sendo tais aspectos vistos como negativos e não atrativos para a escolha de tal profissão pelos alunos pesquisados. Dessa forma, tal estudo corrobora os resultados de

pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, em 2009, mostrando que são necessárias políticas públicas que resgatem o interesse pela profissão professor, que incentivem futuros profissionais a ingressarem nesse ofício.

Diante dessa posição, é pertinente a consideração histórica da construção da imagem de tal profissão, ou seja, torna-se relevante averiguar como se deu o início da profissão professor para, assim, traçar as razões pelas quais ocorreu o desprestígio de tal carreira.

Dessa forma, de acordo com Sedlak (1992), um dos autores que retratam sobre a profissão professor, desde a era Colonial e através do século XIX, nesse período, a grande maioria dos professores, na América, era jovem e branca. Havia poucas mulheres; as que se dedicavam à atividade de ensinar eram aquelas que alfabetizavam crianças ou que residiam nos campos, afastados da cidade, e ensinavam grupos de crianças ou jovens que também moravam ali.

Entretanto, quando o Estado recrutava profissionais para o ensino, a preferência era pelo homem. Isso porque os líderes das comunidades acreditavam que a imposição de disciplina e autoridade era fundamental para a eficiência da escola, na educação dos alunos. Por consequência, a fragilidade da mulher não permitiria ou não daria a ela autoridade e firmeza para tal prática.

Em relação ao período de dedicação ao ensino, Sedlak (1992, p. 1369) afirma que o ensino era apenas um trabalho temporário. As mulheres dedicavam-se somente durante a adolescência, antes do casamento. Depois, passavam a cuidar da casa, do marido e dos filhos. Os homens, na grande maioria, seguiam com a atividade docente até os 25 anos, enquanto se preparavam para outras carreiras, ou durante períodos de baixa produção na agricultura.

Segundo o autor, ensinar era um trabalho transitório na América, uma vez que as recompensas eram muito baixas e outras oportunidades profissionais e econômicas eram muito vantajosas para manter homens jovens na carreira educacional.

Contudo, depois da metade do século XIX, a situação social do ensino, nos Estados Unidos, começou a apresentar outras nuances. A presença das mulheres na educação passou a ser expressiva em todas as regiões. A mudança de visão social e religiosa, em relação às crianças, a de que essas não eram criaturas perversas que necessitavam ser domadas, mas seres imaturos que precisavam ser gradualmente convertidos e domesticados para serem salvos, deu lugar a uma nova

pedagogia, e a mulher, então, com sua docilidade, era ideal para ensinar as crianças.

Assim, o baixo *status* da profissão está relacionado, naquela época, segundo Sedlak (1992, p. 1369), com a visão da profissão como *social housekeeping*.

Estudiosos estão começando a levantar a possibilidade de que muito do baixo *status* do ensino é atribuível não só à relativa fraqueza das crianças mas também à reputação desvalorizada das mulheres. Assim como a enfermagem e o serviço social, pesa sobre o ensino uma imagem de provisão doméstica social. Esse “trabalho feminino” passa a ser identificado como uma extensão da esfera doméstica e vulnerável à perda de capacidade de julgamento, autonomia e *status*.⁸

No Brasil, verifica-se que a situação não é diferente da descrita anteriormente. Data de um longo tempo o baixo *status* da carreira docente. “De uma geração a outra é possível visualizar mudanças na percepção de prestígio da profissão, o que nos sugere que essa percepção muda, de fato, mesmo que lentamente” (BARBARA; SARDINHA, 2005, p. 119).

A mídia, para Barbara e Sardinha (2005), é um fator alavancador dessa mudança. É um meio pelo qual a imagem da profissão professor pode ser criada, definida, redefinida ou mudada. A percepção que a sociedade tem de um grupo de profissionais pode ser reflexo do que a mídia veicula sobre tal profissão.

Em resultados de pesquisa, Barbara e Sardinha (2005, p. 124-125) constataam que, atualmente, há uma divisão entre a imagem projetada do professor universitário e a dos demais.

⁸ *Scholars are beginning to raise the possibility that much of the low status of teaching is attributable not only to the relative weakness of children, but also to the diminished stature of women. Like nursing and social work, teaching has been burdened with an image of ‘social housekeeping’. Such ‘women’s work’ becomes both identified as an extension of the domestic sphere and vulnerable to loss of discretion, autonomy and status [...].*

Ao participar da imprensa como *expert* o professor universitário possui voz e nome. Portanto ele/a transmite uma imagem que transparece que é projetada na imprensa: de um acadêmico, com prestígio intelectual, que tem trabalho a oferecer, uma formação a dar, que tem voz a ser ouvida. Já a classe de professores e, por associação, os demais professores, mas também universitários, têm uma imagem projetada pela mídia de profissionais ligados à rede pública de ensino, que reivindica melhores condições de trabalho e de salário, pela via de greve. Há, portanto, uma clara diferença entre a imagem projetada de um professor universitário e o não-universitário: o primeiro, acadêmico de prestígio, o segundo, trabalhador sem prestígio.

Para Celani (2006, p. 26), a profissão de professor é uma atividade especializada, requer preparação especial e, “até algum tempo atrás, era atividade que conferia a quem desempenhava um *status* relativamente alto, respeitado pela sociedade”.

Nesse sentido, a autora argumenta que, se por um lado, têm-se as condições necessárias para falar do ensino, principalmente, o de língua estrangeira, como uma profissão, por outro lado, ainda há que se enfrentar uma situação na qual o ensino é visto, pelo poder governamental, como simples ocupação ou, ainda, como “bico”.

Um emprego subsidiário, pouco rendoso, de pequenos ganhos avulsos. Veja-se, por exemplo, a opinião de um ex-governador de SP a respeito da reivindicação de melhores salários por parte dos professores da escola pública: não têm do que se queixar, pois são, na enorme maioria, mulheres, que contam com o salários dos maridos e o que recebem como remuneração é para satisfazer pequenos caprichos, compra de bijuterias e outras miudezas. A autoridade da educação vê o trabalho de quem é encarregado da educação dos futuros cidadãos, [...] como um simples bico, além de, em uma atitude machista, que ignora a participação de homens como professores, presumir que todas as mulheres que ensinam são necessariamente casadas e dependentes de seus maridos e não profissionais independentes (CELANI, 2006, p. 36).

Há ainda outro fator, destacado por Celani (2006), que é a invasão por todos os lados da profissão de professor de língua estrangeira, ou seja, qualquer um pode ser professor, ocorrendo até mesmo propostas por parte das autoridades da educação para que profissionais de outras áreas, ou de nenhuma, assumam o ensino de disciplinas diante da falta de professores.

Ainda em relação ao professor de línguas, considerando os novos paradigmas para a educação, Quevedo-Camargo e Ramos (2008) asseveram que a identidade do professor de inglês no Brasil parece estar em crise pelo fato de o cenário educacional no país ter mudado nos últimos anos.

Pesquisas na área educacional (a exemplo de LANIER; LITTLE, 1986; NÓVOA, 1995; HUBERMAN, 1995) apontam para o fato de as dificuldades do professor construírem sua identidade enquanto profissional.

O processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola (HUBERMAN, 1995, p. 116).

Nesse sentido, essa dificuldade parece estar relacionada com a reflexão e a autoavaliação do profissional. Além disso, corroborando os pressupostos de Beijaard, Meijer e Verloop (2011), a identidade profissional do professor está relacionada não só com as imagens, concepções de outras pessoas, da sociedade sobre o que um professor deve fazer e saber, mas também ao que os próprios profissionais consideram como relevante na sua vida profissional, baseando-se nas experiências e práticas vivenciadas anteriormente.

Outro fator que contribui para o estabelecimento da identidade é a valorização social do profissional. O *status* social do professor, ou ainda de qualquer outro profissional, é estabelecido especialmente por critérios econômicos. De acordo com Esteve (1992, p. 105), “o salário converte-se em mais um elemento da crise de identidade dos professores, pois eles têm níveis de redistribuição inferiores aos profissionais que possuem idênticos graus acadêmicos”.

Contudo, para se tornar professor, há uma longa jornada, que, para Flores (2003), é complexa e idiossincrática. A transição do ser aluno para o ser professor é marcada pelo reconhecimento de um novo papel institucional e pela interação entre crenças, perspectivas e práticas distintas e conflituais, que podem, de acordo com a autora, ter consequências na (trans)formação da identidade profissional.

Nesse sentido, Lortie (1975) afirma que, dentre as várias profissões que são exercidas pelo ser humano, a profissão professor possui um aspecto

singular, pois é a única que foi experienciada pelo indivíduo durante os longos anos dentro da escola.

O ensino é incomum no sentido de que aqueles que decidem ingressar na profissão já tiveram a oportunidade excepcional de observar os seus integrantes no trabalho; diferentemente da maioria das profissões, as atividades dos professores não são desconhecidas para os jovens (LORTIE, 1975, p. 65).

Dessa forma, é possível dizer que as experiências vivenciadas na escola são levadas para a vida e, como salienta Flores (2003, p. 190), aqueles que optarem pela carreira docente “já conhecerão o contexto no qual vão exercer a sua actividade: as escolas e as salas de aula. O contacto prolongado com a futura profissão, através da observação de seus professores, afectará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino”.

De acordo com Libâneo (2001), o professor, no momento de sua formação inicial, apreende um conjunto de habilidades, conhecimentos e requisitos que são essenciais para o exercício de sua função. A isso o autor dá o nome de “profissionalidade”, enquanto, dessa fase, decorrerão outras duas etapas de formação: a “profissionalização” e o “profissionalismo”. A primeira diz respeito à formação inicial ou continuada, às condições de trabalho adequadas para o exercício da profissão como salário, recursos físicos e materiais. A segunda refere-se ao desempenho do professor quanto aos deveres e responsabilidades concernentes à profissão, bem como ao compromisso ético e político.

Nesse sentido, para garantir a “profissionalidade”, devem estar em consonância a busca por melhor formação, as condições de trabalho, bem como o resgate do significado social do que é ser professor.

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade ele perde a identidade como a sua profissão. O mal estar, a frustração, a baixa auto-estima, são algumas conseqüências que podem resultar dessa perda de identidade profissional (LIBÂNEO, 2001, p. 65).

De acordo com o autor, a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte dos currículos dos cursos de formação continuada e, ainda, fazer parte da formação continuada, uma vez que é no contexto do trabalho docente que a identidade do profissional professor se consolida.

Para Pimenta (2000), a identidade do professor é um processo de construção que reflete o contexto e momento histórico, indo ao encontro das novas demandas provenientes da sociedade. É, portanto, um processo de construção historicamente situado:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 2000, p. 19).

Postulam Fino e Sousa (2003) que a identidade é uma questão de “foro pessoal”, que ganha significado no confronto que o sujeito tem consigo e com o “outro”, em uma estrutura social em que os poderes são desigualmente distribuídos.

O sujeito constrói a sua identidade pessoal a partir não só da relação consigo próprio, no conflito entre imagens de si (presentes, passadas e idealmente projetadas) como a partir da relação que ele estabelece com o outro, no reconhecimento desse outro e da diferença entre ambos (FINO; SOUSA, 2003, p. 234).

Nesse sentido, os autores asseveram que, no jogo de relações da identidade, o poder se constitui como elemento significativo, pois implica uma “vivência consciente e assumida da diferença”. Assim, as atitudes, as crenças, os valores, as experiências partilhadas definem a identidade do sujeito.

Para Beijaard, Meijer e Verloop (2004), a identidade não é algo que o sujeito tem, mas algo que se desenvolve durante toda a vida. Segundo os autores, identidade poderia ser vista como uma resposta ao seguinte questionamento – *Quem eu sou neste momento?* Nesse sentido, não é um atributo fixo, mas algo que se desenvolve, um “fenômeno relacional”.

Fino e Sousa (2003) acrescentam ainda o conceito de identidade profissional, que nada mais é do que uma identidade social particular, uma identidade especializada que diz respeito a um mundo institucional especializado que partilha saberes específicos, profissionais. Os autores concordam que a construção da identidade profissional é um processo de socialização secundária que visa a um resultado simultaneamente “estável e provisório, individual e colectivo,

subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem os indivíduos e definem as instituições” (FINO; SOUZA, 2003, p. 235).

Bohn (2005, p. 98) assevera que, mesmo antes do nascimento, o ser humano é identificado pelas pessoas que o cercam, ou seja, as pessoas lhe atribuem uma identidade “de gênero, de etnia, de primogênito ou companheiro de irmãos mais velhos.” Dessa forma, “os gestos, as palavras, os nomes, o olhar dos outros constituem o ser humano mesmo antes de ser recebido neste mundo” (BOHN, 2005, p. 99).

Argumenta o autor que o eu é sempre relacional, isto é, a identidade se constitui na diferença. “Só posso ser eu à medida que não sou Pedro, Maria, Venceslau, só posso ser professor de línguas na medida em que não sou médico, engenheiro, professor de artes, matemática, de informática” (BOHN, 2005, p. 99).

Dessa forma, a identidade se constitui frente aos olhares dos outros, no social e na cultura. No entanto, a identidade pode entrar em crise, segundo o autor, na medida em que algo que se acredita ser fixo, estável e coerente é colocado na posição da dúvida, da incerteza.

Bohn (2005, p. 103) acrescenta ainda que a identidade também se constroi na voz das instituições que se expressam nos textos e discursos políticos pedagógicos e também nos documentos oficiais. Nesse sentido, esses documentos que procuram expressar o significado da educação, do ensino-aprendizagem, dos materiais pedagógicos, das metodologias e conteúdos que precisam ser apresentados na sala de aula são “insumos importantes para alimentar o indivíduo para a constituição dos traços identitários, são os efeitos de sentido que os projetos políticos dos governantes pretendem imprimir na sociedade”.

Para sistematizar o processo de construção identitária, o autor lança mão de uma metáfora:

A tecedura da identidade se constrói na fiação dos olhares dos outros e nos sentidos que historicamente colorem os fios dos novelos que aumentam a máquina do teor social da identidade humana. São as relações sociais, os sentidos que se produzem nesta interação que se criam as logomarcas identitárias, marcas da diferença que se instauram pelo simbólico (BOHN, 2005, p. 100).

Nessa perspectiva, o autor afirma que o governo, na prática de priorizar gestos e obras, de legitimar atitudes, de controlar os movimentos sociais, tem papel importante no modo como a sociedade constroi a imagem sobre a profissão de professor.

Dessa forma, para Bohn (2005, p. 104), a identidade se constitui de várias vozes, a voz institucional e a voz da autoridade constituída, como mencionadas acima, e, também, a voz da sociedade “que designa privilégios a determinadas categorias sociais, hierarquiza o trabalho e as funções públicas, recompensa e alimenta os indivíduos ou classes sociais aliadas aos seus poderes”. Há, ainda, a voz dos colegas de profissão e a voz da família. Assim, as atitudes, as crenças, os valores, as experiências partilhadas definem a identidade do sujeito.

Tickle (2000), por sua vez, afirma que a identidade profissional refere-se não somente aos aspectos oriundos das concepções e expectativas de outras pessoas, incluindo a imagem social do professor, como ou o que deveria ser/fazer, mas também ao que os professores pensam e consideram como importante em seu trabalho, em sua vida profissional, com base em suas experiências na prática e na bagagem profissional.

A identidade profissional implica tanto a pessoa quanto o contexto. Uma identidade profissional do professor não é completamente única. Espera-se que professores pensem e se comportem profissionalmente, mas não simplesmente adotando características profissionais, inclusive conhecimento e atitudes que são prescritos. Professores diferem na maneira como lidam com essas características que dependem do valor que eles pessoalmente a elas atribuem (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004, p. 31).

Para Coldron e Smith (1999), a identidade profissional pode ser expressa pela forma como o professor explica e justifica as coisas em relação a outras pessoas ou a contextos.

Kerby (1991) sinaliza que a identidade profissional constitui-se processo contínuo de interpretação e também reinterpretação das experiências vivenciadas. Da mesma forma, Day (1999) salienta que o desenvolvimento do professor é constante, caracterizando-se como um processo vitalício de aprendizagem.

Segundo Beijaard, Meijer e Verloop (2011, p. 31), “uma identidade profissional do professor consiste de subidentidades que mais ou menos se

harmonizam. A noção de subidentidades relaciona-se aos diferentes contextos e relacionamentos do professor.” Os autores entendem que elas podem relacionar-se como o núcleo da identidade profissional, enquanto outras podem ser mais periféricas. E, nessa medida, é importante que as subidentidades não sejam conflitantes, mas que se harmonizem, sejam equilibradas.

Em pesquisas realizadas por Volkman e Anderson (1998) e por Connely e Clandinin (1985), observou-se, respectivamente, que professores vivenciam esses conflitos frequentemente durante o treinamento inicial do professor e que professores experientes podem vivenciar tais conflitos na medida em que há mudanças educacionais ou mudanças imediatas em seu ambiente de trabalho. “Quanto mais central for a subidentidade, mais oneroso é mudá-la ou perdê-la (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2011, p. 32).

Ainda para Beijaard, Meijer e Verloop (2011, p. 32), a agência é um fator importante, na identidade profissional do professor, na medida em que ser ativo no processo de desenvolvimento profissional vai ao encontro do pressuposto de que a “identidade profissional não é algo que professores têm, mas algo que usam a fim de fazer sentido de si mesmos como professores”.

Gregolin (2008, p. 83), também, enfatiza que é consenso que a identidade

[...] é um processo que se desenvolve e se transforma com a História, de acordo com as concepções de sujeito. A maioria dos autores que têm tratado a questão das identidades enxerga na atualidade elementos em comum: a descontinuidade, a fragmentação, a ruptura e o deslocamento.

Assim, é possível considerar que as relações estabelecidas, no ambiente escolar, com o material didático, com as propostas para o ensino de línguas, com os documentos oficiais, com os pares, constituem as identidades dos professores, sendo essas passíveis de mudanças, uma vez que as relações sociais sempre mudam, as relações com a educação mudam. Os professores não são os mesmos desde o momento de sua formação, ou seja, desde o término de sua graduação. À medida que circulam em diferentes contextos, em diferentes turmas, em diferentes cursos de formação, em diferentes LD, renovam-se, reinventam-se, permitindo novos olhares para o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, é nessa direção que procurarei dialogar com os dados, tentando identificar discursos que permitem novos ou velhos olhares para a inserção do “novo” no ambiente escolar – o livro didático de inglês enviado pelo Estado às escolas.

Para alcançar tal objetivo, lançarei um olhar mais atento, no próximo capítulo, para o livro didático, mais especificamente para o percurso histórico de tal material dentro do contexto escolar.

CAPÍTULO II

LIVRO DIDÁTICO

Este capítulo tece um contexto de inserção do livro didático no Brasil. Para tanto, aborda questões relativas ao percurso histórico da criação da imprensa e, por consequência, do livro didático no país, bem como a criação de programas do governo, com o intuito de gerir a avaliação, a seleção e o envio de livros didáticos às escolas públicas brasileiras. Também, trata da inserção do livro didático de língua inglesa no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a criação/envio do Guia Nacional do Livro didático aos professores com vistas à descentralização do PNLD, no que se refere à seleção de materiais didáticos. Por fim, discute o papel do livro didático na perspectiva da formação de professores. Para tanto, lançarei mão de autores das áreas de História, Letras, Educação, Pedagogia e Linguística Aplicada.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DA IMPRENSA

A história do livro está intimamente relacionada com a história da imprensa, visto que foi por meio dela que se deram a divulgação e a impressão de livros, na Europa, a partir do século XV.

A imprensa foi uma invenção da modernidade, a qual dependeu da criação de Gutenberg e obteve êxito, somente, a partir da Revolução Industrial, que viu, na impressão de livros, uma maneira de retorno financeiro rápido e lucrativo.

A impressão do primeiro livro, na Europa, foi a de uma Bíblia, em uma iniciativa de Johannes Gutenberg. Esse feito tornou-se um símbolo-chave do momento de transição da história humana, ao passo que permitiu a propagação do conhecimento para todos. Gutenberg, seu inventor, trabalhou durante três anos, de 1452 a 1455, com vinte colaboradores para a execução de tal obra (HEITLINGER, 2006).

Figura 12 – Bíblia impressa por Gutenberg (1452-1455).



Fonte: <<http://tipografos.net/livros-antigos/b-42.html>>.

No entanto, a impressão de livros ganhou força somente a partir da Revolução Industrial, uma vez que tal tarefa garantia retorno rápido e lucrativo.

Para compreender esse movimento na história, a Revolução Industrial, faz-se necessária uma remissão ao período em que, na Inglaterra, em meados do século XIII, acontece a passagem da manufatura à indústria mecânica.

A introdução de máquinas caracteriza-se como ação multiplicadora do rendimento do trabalho e aumento da produção global. As consequências de tal ação resvalam-se na divisão do trabalho, produção em série e urbanização.

Para maximizar o desempenho dos operários, as fábricas subdividem a produção em várias operações e cada trabalhador executa uma única parte, sempre da mesma maneira (linha de montagem). Enquanto na manufatura o trabalhador produzia uma unidade completa e conhecia assim todo o processo, agora passa a fazer apenas parte dela, limitando seu domínio técnico sobre o próprio trabalho (HISTÓRIA DO MUNDO).

Uma nova relação entre capital e trabalho se impôs, surgindo o fenômeno cultura de massa. O capitalismo tornou-se o sistema econômico vigente.

De acordo com Marx (1985), dentro desse sistema, caracterizou-se, como uma de suas formas de produção, a manufatura, oriunda da cooperação fundada na divisão do trabalho. O período manufatureiro deu-se em meados do século XVI ao século XVIII. Originou-se na medida em que se passou a concentrar

em uma oficina, trabalhadores de ofícios distintos, em cujas mãos deveriam passar um produto até o acabamento final.

Uma carruagem, por exemplo, era o produto global dos trabalhos de numerosos artífices independentes, como o carpinteiro de seges, o estofador, o costureiro, o serralheiro, o correeiro, o torneiro, o passamaneiro, o vidraceiro, o pintor, o envernizador, o dourador etc. A manufatura de carruagens reúne todos esses diferentes artífices numa oficina onde trabalham simultaneamente em colaboração. Não se pode dourar uma carruagem antes dela ser feita. Se, porém, muitas carruagens são feitas ao mesmo tempo, umas podem ser douradas enquanto outras estão noutra fase do processo de produção. Até aí estamos no domínio da cooperação simples que encontra, pronto e acabado, seu material constituído por homens e coisas. Mas, logo sucede uma modificação substancial. [...] perdem pouco a pouco com o costume a capacidade de exercer seu antigo ofício em toda a extensão. [...] sua atividade especializada assume a forma mais apropriada a essa esfera, restrita. No início, a manufatura de carruagens era uma combinação de ofícios independentes. Progressivamente, ela se transforma num sistema que divide a produção de carruagens em suas diversas operações especializadas; cada operação se cristaliza em função exclusiva de um trabalhador e a sua totalidade é executada pela união desses trabalhadores parciais (MARX, 1985, p. 387).

Nesse contexto, para Marx (1985), um trabalhador que executa uma única operação durante sua vida inteira torna seu corpo em órgão automático especializado dessa operação. Por isso, levava-se menos tempo para executá-la do que um artesão que executava toda uma série de diferentes operações. “A repetição contínua da mesma ação limitada e a concentração nela da atenção do trabalhador ensinam-no, conforme indica a experiência, a atingir o efeito útil desejado com um mínimo de esforço” (MARX, 1985, p. 390).

A manufatura produz realmente a virtuosidade do trabalhador mutilado, ao reproduzir e levar sistematicamente ao extremo, dentro da oficina, a especialização natural dos ofícios que encontra na sociedade. Por outro lado, sua ação de transformar o trabalho parcial em profissão eterna de um ser humano corresponde à tendência de sociedades antigas de tornar hereditários os ofícios, petrificá-los em castas ou, então, ossificá-los em corporações quando determinadas condições históricas produziam no indivíduo uma tendência a variar incompatível com o sistema de castas (MARX, 1985, p. 390).

Nessa organização social do processo de trabalho, cada trabalhador torna-se aprisionado a uma única fração de ofício. Assim, “a divisão manufatureira

do trabalho pressupõe a autoridade incondicional do capitalista sobre seres humanos transformados em simples membros de um mecanismo que a ele pertence” (MARX, 1985, p. 408).

Dessa forma, a intencionalidade de tal sistema recai sobre a diminuição de tempo da produção de mercadorias, limitando-se as funções e valorizando a estreiteza do trabalhador parcial, sendo sua perfeição quando incluído no trabalhador coletivo, caracterizando-o como peça de uma máquina.

A busca da maximização da produção e do lucro, típica do sistema capitalista, encontrou força, durante o século XX, em dois modos de produção industrial, o Taylorismo e o Fordismo, os quais revolucionaram o trabalho fabril daquela época.

Tais sistemas visavam à racionalização extrema da produção e ao aumento da produção e do lucro. Frederick Winslow Taylor e Henry Ford são os dois representantes desses sistemas.

Figura 13 – Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947), inventores dos modos de produção taylorismo e fordismo, respectivamente.



Fonte: <<http://www.brasilecola.com/geografia/taylorismo-fordismo.htm>>.

Taylor, engenheiro mecânico, desenvolveu um conjunto de métodos para a produção industrial, denominado taylorismo. Nesse modelo, de acordo com o historiador Cerqueira (2005, p. 2), cabia ao funcionário apenas “exercer sua função/tarefa em um menor tempo possível durante o processo produtivo, não havendo necessidade de conhecimento da forma como se chegava ao resultado final”.

Assim, o taylorismo aperfeiçoou o processo de divisão técnica do trabalho, sendo o conhecimento do processo de produção de responsabilidade do gerente, o qual também fiscalizava o tempo destinado a cada etapa de produção.

Outros aspectos eram a padronização e a realização de atividades simples e repetitivas.

Já Henry Ford desenvolveu o sistema de organização do trabalho industrial denominado fordismo.

A principal característica do fordismo foi a introdução das linhas de montagem, na qual cada operário ficava em um determinado local realizando uma tarefa específica, enquanto o automóvel (produto fabricado) se deslocava pelo interior da fábrica em uma espécie de esteira. Com isso as máquinas ditavam o ritmo do trabalho (CERQUEIRA, 2005, p. 3).

Os funcionários especializavam-se em apenas uma etapa do processo produtivo e repetiam a mesma função durante a jornada de trabalho. Tal fato “provocava uma alienação física e psicológica nos operários, que não tinham noção do processo produtivo do automóvel” (CERQUEIRA, 2005, p. 3).

Nessa perspectiva, para o autor, tanto o taylorismo quanto o fordismo visavam à ampliação da produção em um menor tempo, bem como aos lucros dos que detinham os meios de produção, por meio da exploração da força de trabalho dos operários.

Na concepção de Ford (1999, p. 65), o resultado das normas delineadas no fordismo visa à “economia de pensamento e a redução ao mínimo dos movimentos do operário, que sendo possível, deve fazer sempre uma só coisa com um só movimento”.

O que distingue o fordismo do taylorismo e que, portanto, havia de singular em Ford era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de “reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista” (HARVEY, 2003, p. 120).

Harvey (2003, p. 120), geógrafo marxista britânico, ao citar o pensamento de Antonio Gramsci sobre o americanismo e o fordismo, observa que esse movimento equivalia ao “maior esforço coletivo até para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem”. Novos métodos de trabalho

“são inseparáveis de um modo específico de viver e pensar e sentir a vida” (HARVEY, 2003, p. 120).

Nesse contexto, de larga escala e produção em massa, de posse do recurso da imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo, a concepção do livro, como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36). Para Freitas e Rodrigues (2007), o livro faz parte da cultura escolar, uma vez que, mesmo antes da invenção da imprensa, os estudantes universitários europeus desenvolviam seus próprios cadernos de textos.

Assim, no que diz respeito ao Brasil, em específico, em relação à tipografia de livros, consta historicamente que, ao contrário dos principais Estados latino-americanos, o país adentrou no século XIX sem tipografia, sem jornais e sem universidades – fatores contributivos à formação de público leitor. O contexto brasileiro será abordado a seguir.

2.2 LIVRO DIDÁTICO: PERCURSO HISTÓRICO NO BRASIL

A imprensa brasileira teve nascimento tardio, como tardios foram o ensino superior, as manufaturas, a própria independência política e a abolição da escravatura. Fatores como esses geraram legado de analfabetismo e concentração da renda que, sentidos até hoje, significaram condicionantes da evolução da imprensa brasileira, ao impedir que o público leitor nacional atingisse o percentual registrado em países com economia de porte semelhante ou maior⁹.

Conforme explicita Lajolo e Zilberman (1996), até 1808, praticamente, inexistiu a história da imprensa no Brasil. No alvará de 20 de março de 1720, consta a proibição da instalação de manufaturas dedicadas às letras impressas nas colônias, o que retardou o aparecimento da imprensa no país. Consequência disso fora a escassez de leitura mais “intensa” e “consistente”. Tal fato é citado em uma passagem em que há a descrição da fala de Luís Gonçalves dos Santos, padre que testemunhou os acontecimentos da época em obra de 1821:

⁹ Informações disponíveis em *Imprensa brasileira – dois séculos de história*: <http://www.anj.org.br/a-industria-jornalistica/historianobrasil/Imprensa_Brasileira_dois_seculos_de_historia.pdf>. Acesso em: jul. 2012.

O Brasil até o feliz dia 13 de maio de 1808 não conhecia o que era tipografia: foi necessário que a brilhante face do Príncipe Regente Nosso Senhor, bem como o refulgente sol, viesse vivificar este país, não só quanto à sua agricultura, comércio e indústria, mas também quanto às artes, ciências, dissipando as trevas da ignorância, cujas negras, e medonhas nuvens cobriam todo o Brasil, e interceptavam as luzes da sabedoria [...] (LAJOLO; ZIBERMAN, 1996, p. 123).

Discorrendo sobre as causas pelas quais era proibida a prática da tipografia no Brasil, Lajolo e Ziberman (1996) citam comentários do missionário americano Robert Walsh, do final dos anos 20 do século XIX, os quais denunciam que, durante três séculos, a impressão foi proibida no Brasil devido aos efeitos supostamente perigosos que poderiam exercer. Somente em 1808 é que o país obteve permissão para impressão de um livro.

A partir de 1821, após a Revolução do Porto de 1830, em decorrência da Constituição imposta a D. João, terminam a censura e o monopólio estatal, possibilitando outras tipografias. Surge, com isso, uma indústria específica do livro didático.

Imprensa e livro didático nascem ao abrigo do Estado e sujeitam-se a ele. As duas imagens – uma, vinculando imprensa e livro didático e, em vista da produção em massa deste, reforçando sua parceria com o capitalismo; outra, fazendo-a dependente do apadrinhamento do Estado, que, conforme o caso, atua como mecenas, padrasto ou pai – batizam as contradições entre as quais oscilam leituras e leitores (LAJOLO; ZIBERMAN, 1996, p. 128).

Incorporaram-se, assim, a história da leitura no Brasil e a edição de livros destinados ao ensino. Conforme assinala a literatura especializada, uma das exigências iniciais foi a nacionalidade dos autores, dos temas e textos. Primeiramente, eram feitas traduções para atender à demanda e, posteriormente, exigiram-se autores nativos para a produção dos textos, cujos assuntos também deveriam ser de ordem patriótica. Tais livros eram destinados ao ensino superior (LAJOLO; ZIBERMAN, 1996).

Em 1929, com a criação de órgão específico para legislar sobre políticas dos livros didáticos, o Instituto Nacional do Livro (INL), esses materiais passam a figurar no contexto escolar. O objetivo desse órgão era legislar sobre a legitimação do livro didático no Brasil e ampliar sua produção. Conforme Freitas e Rodrigues (2007, p. 3), autores da área de psicologia e de educação, embora sua

criação tenha sido o primeiro passo para o estabelecimento de uma política do livro didático no Brasil, foi apenas no governo de Getúlio Vargas, em 1934, que o “INL recebeu suas primeiras atribuições, como editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas”. Nesse mesmo período, definiu-se o termo “livro didático” por meio do 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 *et al.*, 1984, p. 22).

O aumento na produção de livros didáticos está intimamente relacionado ao fato de, até a segunda Guerra Mundial (1939-45), só uma minoria frequentar a escola e essa minoria ser de lares de padrão econômico e cultural elevado. Para essa classe, era fácil ensinar e, quando surgiam dificuldades, um professor particular as resolvia (SILVEIRA, 2000).

Nesse contexto, o livro didático vai se tornando mais presente, ao passo que a demanda da escola se amplia e que, correspondentemente a isso, a “formação dos professores e as condições de trabalho do professor vão se tornando mais difíceis. Então surge a necessidade do material pedagógico, e entre ele o livro didático, para apoio ao professor e ao ensino” (SOARES, 2008, p. 5).

Vale destacar que a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) foi criada no período do Estado Novo, momento político autoritário, o qual buscava garantir a Unidade/Identidade Nacional. Por isso, era tarefa dessa comissão controlar a adoção de livros de modo a assegurar a formação dentro de um espírito de nacionalidade (OLIVEIRA *et al.*, 1984). Desse modo, os aspectos avaliativos de tal instrumento valiam-se muito mais de critérios político-ideológicos do que pedagógicos. Segundo os autores, dentre os impedimentos estabelecidos pela CNLD para a utilização do livro didático, 11 relacionavam-se à questão político-ideológica, e apenas cinco, à didática. Nesse sentido, aspectos morais, cívicos e políticos sobrepunham-se a aspectos didático-metodológicos.

Todavia, tal projeto não foi satisfatoriamente viabilizado, tornando inoperantes algumas de suas propostas, devido a 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.*, 1987, p. 14).

Mesmo com tais problemas detectados, em 1945, o Decreto-lei 8.460 consolidou a legislação 1.006/38 e dispôs sobre a organização e o funcionamento da CNLD. Assim, a comissão ampliou-se e manteve-se com plenos poderes. Nos anos subsequentes, a CNLD recebeu críticas devido à sua política centralizadora.

É visível até aqui que o principal interessado pelo LD, o professor, não era visto por tal política como agente do processo de manutenção do LD. O professor era excluído de todas e quaisquer decisões sobre o ensino e o LD. A ele não era dada voz, sendo apenas mero usuário do livro que lhe era designado. Assim, nota-se que os problemas oriundos, ao longo da história, acerca do LD resultam de política educacional autoritária e centralizadora que, por força da ideologia que a mantém, exclui o professor como agente do processo de ensino-aprendizagem.

A política do LD esbarrava, assim, na ineficácia governamental, tendo como agravante o fato de ele constituir-se em produto de mercado rentável, surgindo, no contexto educacional do país, especulações comerciais. Freitag *et al.* (1987) chamam a atenção para o “escândalo da COLTED”, comissão na qual, durante os anos 1970, sob o regime militar, assumiu-se acordo entre o governo brasileiro e o americano na criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), o MEC/USAID¹⁰, mudando o viés da política do LD no Brasil.

Freitag *et al.* (1987) assinalam que tal convênio, firmado em 06/01/67, visava à disponibilização gratuita de aproximadamente 51 milhões de livros para estudantes brasileiros no período de três anos. Também propunha um programa de desenvolvimento que incluiria a instalação de bibliotecas e curso de

¹⁰ “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).

treinamento de instrutores e professores em várias etapas sucessivas. Para a consolidação desse programa, a comissão contava com significativa disponibilidade financeira.

Contudo, de acordo com Freitag *et al.* (1987), críticos da educação brasileira denunciaram o fato de haver, por trás da ajuda da USAID, um controle americano rígido, no que dizia respeito às escolas brasileiras e em termos de conteúdo veiculado pelos LD. Por consequência, o trabalho desenvolvido pela COLTED não apresentou resultados satisfatórios, ensejou uma Comissão de Inquérito com vistas à apuração de irregularidades oriundas de atos impropriedades que envolviam o mercado de livros. A COLTED foi extinta em 1971.

Após esse período, surgiram novas Comissões responsáveis pela manutenção da política do LD no Brasil até o ano de 1993, em que, para sistematizar e definir critérios para a avaliação de LD, foi criada uma organização pelo governo brasileiro. Assim, os livros adotados para a escola pública passariam previamente por uma comissão que avaliaria sua qualidade. Isso se deu no ano de 1996, “quando o MEC passou a subordinar a compra dos LD inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia efetuada por uma avaliação oficial sistemática” (RANGEL, 2001, p. 7). Sobre esse programa é que versa a próxima seção.

2.3 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

2.3.1 Percurso Geral

O Programa Nacional do Livro didático (PNLD) é um programa do governo federal brasileiro, que tem como princípio o envio de LD às escolas públicas de forma universal e gratuita.

De acordo com as informações fornecidas pelo *site* do Ministério da Educação (MEC)¹¹, o programa tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de LD aos alunos da educação básica.

¹¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 maio 2012.

Para atender ao seu objetivo maior, o PNLD segue os seguintes passos:

- 1º avaliação de obras à disposição do programa;
- 2º publicação do Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas pelo MEC;
- 3º encaminhamento do guia às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político-pedagógico.

O Programa é, assim, executado em ciclos trienais alternados. A cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, seja dos anos iniciais do ensino fundamental, dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio. Os livros distribuídos são utilizados pelos alunos durante o ano letivo e devolvidos à escola, para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. O PNLD também atende aos alunos que são público-alvo da educação especial. São distribuídas obras didáticas em Braille de língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e dicionários.

No entanto, como se deu a criação de tal Programa no Brasil?

Reportando-me à história da distribuição de LD pelo Ministério da Educação, vejo que ela passou por várias fases, e sua execução, por diferentes órgãos. “As origens da relação Estado/livro didático remontam ao ano de 1938, quando o Decreto-Lei nº 1006 instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático, estabelecendo condições para produção, importação e utilização do livro didático no Brasil” (HÖFLING, 2000, p. 162). Nesse decreto, instituíram-se impedimentos quanto à autorização para edição de LD, bem como a exigência em termos de adequação de informações e de linguagem.

“Em 1945, o Decreto-Lei nº 8460 redimensionou as funções da Comissão Nacional do Livro Didático, centralizando, na esfera federal, o poder de legislar sobre o livro didático” (HÖFLING, 2000, p. 163). A partir disso, o Estado passou a assumir controle sobre o processo de adoção de LD em todo o território nacional. Gradativamente, essa função foi-se descentralizando, sendo constituídas, em alguns Estados, Comissões Estaduais do LD.

A Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), estabelecida em 1967, ficou responsável pelos programas da extinta Campanha Nacional de Material de Ensino. A FENAME tinha como propósito a produção e a distribuição de material didático às escolas, no entanto não contava com organização administrativa nem recursos financeiros para desempenhar suas tarefas. Por consequência, foi implantado, em 1970, o sistema de coedição com as editoras nacionais, estabelecido pela Portaria Ministerial nº 35/70 (HÖFLING, 2000, p. 163).

Segundo Höfling (2000, p. 63), “até 1971, quando foi extinta, a Comissão do Livro Técnico e Didático (Colted), criada em 1966, desempenhou as funções de coordenar e executar as atividades do MEC relacionadas ao aperfeiçoamento do livro didático, à sua produção, edição e distribuição”.

No ano de 1972, em ação conjunta com as editoras, o Instituto Nacional do Livro didático (INL) assumiu a função de promover o programa de coedição de materiais didáticos, criando um programa especial (Programa do Livro Didático - PLID) de coedição para abranger os diferentes níveis de ensino:

1. Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLID);
2. Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM);
3. Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (PLIDES);
4. Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU).

A responsabilidade com a coedição dos livros, pelo INL, findou-se em 1976. Naquele ano, a FENAME sofreu modificações em sua estrutura (Decreto 77.107/76), e a ela foi delegada a responsabilidade de desenvolver as atividades dos programas de coedição de obras didáticas, o que levou ao aumento da tiragem dos livros e à criação de um mercado seguro para as editoras, decorrente do interesse do governo federal em obter boa parte dessa tiragem para distribuí-la gratuitamente às escolas e às bibliotecas das unidades federadas (HÖFLING, 2000, p. 163).

Em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, a qual absorveu os programas que eram de responsabilidade da FENAME e do INAE, órgãos vinculados ao MEC. Naquele mesmo ano, foi incorporado à FAE o Programa do Livro didático (PLID). No ano seguinte, em 1984, extinguiu-se o

programa de coedição, e o MEC passou a ser comprador dos livros produzidos pelas editoras que participavam do PLID.

Em agosto de 1985, com o Decreto-Lei nº 91.542, o Programa foi denominado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo ampliados os objetivos a ele destinados. Estabeleceu-se como meta o atendimento de “todos os alunos de primeira a oitava série do primeiro grau das escolas públicas federais, estaduais, territoriais, municipais e comunitárias do país, com prioridade para os componentes básicos Comunicação e Expressão e Matemática” (HÖFLING, 2000, p. 164).

A FAE é extinta em 1996, ficando o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), vinculado ao MEC, responsável pela execução do PNLD com recursos provenientes principalmente do Salário-Educação.

Desde a instituição da aquisição de LD, por meio de programas do governo, estes mantêm forte relação com editoras que lhe prestam tal serviço, ou seja, a produção e o envio de LD às escolas públicas de todo país.

Diante de tal cenário, Höfling (2000, p. 164), ao traçar como objetivo discussão quanto à implementação do Programa Nacional do Livro didático, deixa entrever o argumento de que

[...] a forte presença de setores privados – no caso, os grupos editoriais – na arena de decisão e definição da política pública para o livro didático pode comprometer a natureza, a própria conceituação de uma política social, com contornos mais democratizantes. No processo decisório relativo a essa política pública, o Estado tem como parceiros representantes do setor privado, inserindo nessas esferas de decisão mecanismos de mercado no mínimo discutíveis quando da definição de gastos de recursos públicos. É impossível supor a ausência de tais grupos editoriais nos rumos do PNLD, uma vez que o MEC não é produtor de obras didáticas. Mas o que é significativo para a discussão é a compra de milhões de livros didáticos, pelo Estado, de um número reduzido de editores, situação que vem se confirmando por um longo período.

A autora chama a atenção para o relatório anual do FNDE referente ao PNLD/98, do qual destaca os números relativos às seis editoras que mais livros venderam ao Programa Nacional do Livro Didático.

Essas informações, [...] explicitam a posição de determinados grupos editoriais que, com pequenas diferenças de posição, têm interferido nas decisões quanto à aquisição pelo MEC de significativa parcela de sua produção editorial didática. Pensando nos atores envolvidos em um programa como o PNLD (especialistas e técnicos do MEC, do FNDE, autores de livros didáticos, editores, professores, alunos), seguramente é possível indicar os grupos editoriais privados como o setor mais organizado, com canais estabelecidos, para fazer valer suas posições e seus interesses (HÖFLING, 2000, p. 167).

Quadro 1 – Relatório Final – PNLD/98-FNDE/MEC

Editoras	Total de		
	livros adquiridos	Valor (R\$)	Valor(US\$)
FTD	12.022.521	27.880.471,3	14.751.571
Scipione	10.583.453	30.275.323,57	16.018.689
Nacional	7.589.119	24.042.523,24	12.720.916
Ática	6.645.989	14.598.002,98	7.723.810
Formato	6.549.906	11.732.127,86	6.207.474
Brasil	5.461.242	11.694.156,06	6.187.384
Subtotal	48.858.230	120.222.614,08	63.609.848
Total	64.727.839	158.909.479,84	84.079.089

Obs.: Total de 25 editoras participantes.

Fonte: PNLD/98-FNDE/MEC.

Os grupos editoriais atuam maciçamente por meio de vários mecanismos e associações que acompanham as diferentes etapas e níveis de decisão constantes do planejamento e da implementação do PNLD. De acordo com Höfling (2000, p. 167), “[...] os editores reagiram enfaticamente contra a avaliação de livros didáticos feita pelas “comissões de especialistas” contratadas pelo MEC, que reprovaram e excluíram da lista de compra do ministério vários títulos de diversas editoras”.

Essas avaliações permearam a elaboração do “Guia de Livros Didáticos”, criado com o objetivo de ser enviado aos professores a fim de apoiar suas escolhas em relação ao livro indicado em suas aulas.

Desde 1996 essas comissões têm atuado mais sistematicamente avaliando livros didáticos, e à época da divulgação de seus resultados é possível ler com muita frequência matérias com títulos como “Editoras vão à Justiça contra o MEC” (Folha de S. Paulo, 21/5/96), “Autores de livros didáticos exigem lista do MEC” (Folha de S. Paulo, 13/1/97), em jornais de grande circulação. Até mesmo pressões diretamente exercidas sobre os pareceristas são relatadas pelos componentes das comissões de avaliação (HÖFLING, 2000, p. 168).

A autora coloca em discussão o papel desempenhado pelos representantes de setores privados na definição de uma estratégia de intervenção, como é o PNLD, no interior de uma política social, como é a educação.

Na medida em que esses setores agregam recursos eficientes de *marketing*, voltados aos consumidores de seus produtos, esses grupos editoriais alcançam grande poder de circulação e penetração entre seus clientes, no caso o professor, condicionando em grande medida a escolha feita por ele em relação ao material escolar adotado.

Uma vez que descentralizar um programa de governo deve significar também ampliar os níveis de decisão em seu planejamento e sua implementação, visando essencialmente benefícios sociais, a participação de grupos privados, atuando de forma concentrada, choca-se com os princípios dessa perspectiva mais ampla. Trazer para o interior da arena decisória de políticas públicas sociais mecanismos – e interesses – próprios de relações mercadológicas deveria ser, no mínimo, motivo de muitas discussões e de análises mais apuradas (HÖFLING, 2000, p. 168).

De posse de dados recentes, verifico que tal situação mantém-se a mesma ao longo dos anos. Dos resultados trazidos por Höfling (2000), em relação ao ano de 1998, e dos dados do ano de 2013, verifica-se que a concentração da compra de livros pelo PNLD centra-se no poder dos mesmos grupos editoriais.

Conforme notícia divulgada no *site* da Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (ABRELIVROS)¹², a FTD foi a editora com mais títulos aprovados pelo PNLD em 2013. Tal informação confirma-se no Diário Oficial do Ministério da Educação, quando divulga a lista de 125 obras selecionadas para o programa.

¹² Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br>>. Acesso em: 25 maio 2012.

A FTD, especializada em livros didáticos e obras de literatura infanto-juvenil, teve 21 títulos escolhidos. Em seguida, estão as editoras Saraiva e Moderna, com 17 títulos cada. Scipione e Ática também estão na lista com, respectivamente, 15 e 14 títulos.

Quadro 2 – Editoras e títulos selecionados.

EDITORAS	TÍTULOS
FTD (Irmãos Marista)	21
Moderna (Santillana)	17
Saraiva (Saraiva)	17
Scipione (Abril Educação)	15
Ática (Abril Educação)	14
SM (Grupo SM)	09
Base (Base Editorial)	08
Escala (Grupo Escala)	05
Positivo (Grupo Positivo)	05
Texto (Leya Brasil)	04
Editora do Brasil	03
Ibep (Grupo Ibep)	03
Pueri Domus (Pearson)	02
Lê (Lê/Compor)	01
Grafset	01

Fonte: Diário Oficial do Ministério da Educação.

Diante de tal cenário, faz necessário um olhar mais atento para a Língua Inglesa dentro do PNLD. Quando essa disciplina entrou para o Programa? Quais coleções foram selecionadas? Quais foram os procedimentos para a seleção e o envio das coleções às escolas públicas de todo país?

2.3.2 Percurso nas Línguas Estrangeiras

As línguas estrangeiras entraram para o Programa Nacional do Livro Didático somente após 11 anos de sua implementação. No ano de 2011, foi a primeira vez que o MEC subordinou a escolha e o envio de livros de língua inglesa para escolas públicas de todo Brasil.

No PNLD/2011, 37 coleções participaram do processo de avaliação pedagógica, sendo 11 de espanhol e 26 de inglês. Das coleções avaliadas, foram aprovadas duas de cada uma das línguas. As demais coleções foram excluídas por não cumprirem os critérios do Edital, o que, em alguns casos, poderia inviabilizar seu uso em sala de aula. Considerando que esta é a primeira edição do PNLD de LEM, é compreensível que este Guia apresente resenhas de um número reduzido de coleções para a sua escolha. Assim mesmo, realize essa escolha de forma criteriosa. Esperamos, por fim, que os resultados desta avaliação contribuam para uma aprendizagem efetiva e significativa de línguas nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2010, p. 11).

Para a disciplina de língua inglesa, foram enviadas às escolas duas coleções, a fim de que os professores escolhessem qual desejariam adotar. São elas: *Keep in mind*, da Editora Scipione, e *Links – English for teens*, da Editora Ática.

Constata-se que a justificativa da seleção de apenas duas coleções para todo o país centra-se no argumento de que apenas duas coleções, de 26 disponibilizadas ao PNLD, atenderam aos critérios estabelecidos. No entanto, é no mínimo instigante pensar as razões que levam a ser, ao longo dos anos, sempre as mesmas editoras selecionadas. Hei de concordar com Höfling (2000) e Lajolo e Ziberman (1996), citadas no início deste capítulo, quando dizem, respectivamente, que os editores agregam recursos eficientes de *marketing*, voltados a seus consumidores, alcançando grande poder de circulação e penetração entre seus clientes, condicionando a escolha feita em relação ao LD, e que o LD é o “primorico” das editoras, por lhes ser de grande interesse que vários títulos de seus exemplares sejam adotados por professor e secretaria de educação, acarretando grande benefício econômico às editoras.

Contudo, examinando o Guia do Livro Didático de Inglês, a fim de verificar a procedência dos critérios utilizados para a seleção de tais materiais, vale citar um que me parece incoerente com os objetivos até então delineados pelo Programa.

No texto de abertura do Guia do Livro Didático, apresentam-se inicialmente os pressupostos que nortearam a avaliação, bem como os critérios que regeram a escrita do texto. Tais critérios são embasados nos documentos que norteiam o ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, oriundos de pesquisas na área. O texto enfatiza o respeito à diversidade dos aprendizes de

língua estrangeira e a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Em seguida, há o desdobramento dos temas em forma de perguntas.

No que se refere à necessidade do respeito à diversidade, o documento enfatiza:

Uma das preocupações das coleções didáticas, segundo o Edital, deveria ser a de reconhecer as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, tais como gênero, raça e classe social, entre outras, além da diversidade do público-alvo ao qual se destina (BRASIL, 2010, p. 12).

É nesse argumento que destaco uma impropriedade, como “reconhecer as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, da diversidade de público-alvo ao qual se destina”, com apenas duas opções de escolha dadas aos professores? Será que tais coleções atendem às necessidades de distintas regiões do país? Tal apontamento me parece incoerente com o procedimento adotado pelo PNLD para a seleção e o envio de livros às escolas públicas do país. Ao prever a possibilidade de reconcepção das prescrições, preconizando que se devem levar em conta os diversos alunos brasileiros, o fato de se ter o mesmo LD nas escolas limita essa possibilidade.

Ressalto certas escolhas lexicais no documento, as quais produzem o efeito de sentido ligado à idealização do material didático. Há o uso de adjetivos como “corretos”, “atualizados”: “As coleções tiveram de apresentar conceitos, informações e procedimento corretos e atualizados [...]”

Além disso, chamo atenção para três modalizações deônticas em relação ao material, sendo utilizados verbos com assertivas, apresentando o caráter do certo, da verdade incontestável, da idealização do que o material irá propiciar:

As coleções tiveram de apresentar conceitos, informações e procedimento corretos e atualizados [...]
 As coleções tiveram de apresentar linguagem contextualizada e inserida em práticas discursivas variadas e autênticas [...]
 Em síntese, o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos [...] (BRASIL, 2010, p. 12).

Há a presença da voz dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que revela a ideologia presente na época da publicação, permeada pelo discurso vigente. A ideologia que é veiculada reflete o politicamente correto. Por isso,

ênfatiza-se que “o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, a sua própria cultura e as dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira”.

Outro aspecto que lanço para discussão é o papel do professor dentro do Programa Nacional do Livro Didático, ou seja, como o professor é visto nesse processo?

Lajolo (1996, p. 7) ênfatiza que “o estabelecimento e consolidação de uma tradição crítica do livro didático precisa ser acompanhado da descentralização do processo de escolha, ampliando-se cada vez mais o peso da escola e da voz do professor de sala de aula”. Além disso, tal descentralização precisa, conseqüentemente, “articular-se à qualificação do professor, a uma circulação ampla dos resultados de análise crítica do livro didático e, sobretudo, à consolidação da bem-vinda descentralização de verbas para a educação, inaugurada em 1996” (LAJOLO, 1996, p. 7).

Será que a forma como ocorreram seleção/distribuição do LD permite tornar o professor sujeito desse processo? A tentativa de descentralização instaura-se no convite aos professores em fazer parte de tal processo. Contudo, no que diz respeito à disciplina de língua inglesa, a escolha prévia de apenas duas coleções e o envio do Guia do Livro Didático às escolas, com prescrições do que ser considerado, mascaram a autonomia do professor. A imagem que se projeta é que este precisa ser direcionado, instruído do que deve ser considerado, ser avaliado na escolha de um “bom” livro didático. Mais uma vez, impera a voz dos especialistas sobrepondo-se à do professor.

Diante de tais considerações, urge a questão: como os professores reagem a esse processo? Isso me instiga a olhar para os dados da pesquisa em busca de respostas e a fim de ampliar a discussão lançada aqui.

2.4 LIVRO DIDÁTICO: PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vários trabalhos já foram dedicados aos estudos e produções de materiais didáticos em sala de aula de línguas estrangeiras, como os de Tomlinson (1998), Bohn (1998), Almeida Filho e Consolo (1990), Leffa (2008), Pessoa (2006), Tilio (2008), Dias e Cristovão (2009), entre outros.

No entendimento de alguns autores, material didático é tudo aquilo que é usado por professores ou alunos para facilitar o aprendizado de uma língua, tais como livros, textos, folhas com exercícios, CD, DVD, cartazes, figuras, entre outros. Para Almeida Filho (2004, p. 5), material didático é:

[...] um conjunto de conteúdos (mediados pela língua e por imagens) e de processos previstos (codificados como numa partitura) que apoiam a (re)criação de experiências com e na língua-alvo conforme a postura de uma dada abordagem e alinhadas com um dado planejamento. O objetivo maior do material didático é o de criar condições para que se desenvolva entre os alunos a competência linguístico-comunicativa. São os recursos que deveriam servir apenas de apoio, mas muitas vezes servem mais do que isto. Servem de “bengala”, e chegam a dominar a aula do professor, talvez devido à formação precária dos professores de LE.

O LD, por sua vez, pode ser destacado como o mais notável dentre os materiais didáticos dentro de sala de aula. Coracini (1999, p. 17), ao tratar sobre a influência no ensino, destaca que, em muitos casos, o LD representa “a única fonte de consulta e leitura dos professores e dos alunos”. Silva (1996, p. 8) menciona a imagem instaurada ao longo da história do LD escolar, a qual o projeta como elemento indissociável da vida profissional do professor. “Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis” (SILVA, 1996, p. 8).

O Guia de Livros Didáticos (PNLD 2011) afirma que “o LD, em qualquer disciplina, é um instrumento fundamental (às vezes praticamente único) do acesso dos alunos à leitura e à cultura letrada” (BRASIL, 2010, p. 18).

Essas afirmações procedem quando se considera, a exemplo de Tomlinson (1998, p. 9), que:

[...] um livro texto que fornece materiais nucleares para um curso. Ele objetiva prover ao máximo em um só volume, elaborado de tal modo que sirva como único livro que os alunos necessariamente usem durante o curso. Esse livro geralmente inclui trabalho com gramática, vocabulário, pronúncia, funções e habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e produção oral.

Para Silva (2012, p. 42), o LD já “é produzido com o intuito de centralizar nele o aprendizado, abarcando a maior quantidade possível de conteúdos, exercícios e atividades e assim, direcionando o ensino”. A autora salienta que, devido a essa configuração do LD, o professor é levado a depositar nele sua total confiança e a posicionar-se em segundo plano na dinâmica de sala de aula, como um mero executor do que dita o LD.

Mesmo em sala de aula em que não há a presença do LD, há pesquisas que mostram a falta sentida pelos professores.

Mesmo em realidade como as nossas escolas públicas, em que o material didático de LE é precário, ou muitas vezes inexistente, ouvimos o tempo inteiro relatos de professores, dando seus testemunhos sofridos, atestando que, se tivessem pelo menos o livro didático, as coisas na sua sala de aula poderiam ser bem diferentes (SIQUEIRA, 2010, p. 225).

Coracini (1999) assevera a influência no fazer pedagógico do professor, destacando que, mesmo quando o professor cria seu próprio material, esse está muito próximo do modelo do LD, ou seja, o modelo está internalizado na maneira como direcionam as aulas, o trabalho com o texto, a organização, a ênfase na forma em detrimento do conteúdo, pouca atenção à produção de sentidos na tentativa de controle, o que se assemelha e muito ao LD.

Nesse sentido, é evidente que a relação professor e LD estabelece-se como algo característico do contexto escolar, configurando a relevância do LD no processo de ensino-aprendizagem. Desse fato, decorrem, assim, distintas posições.

O LD como ferramenta de apoio é destacado por autores como Richards (1998; 2001), Coracini (1999), Cerrolaza (1999), Allwright (1981), Pessoa (2006), os quais defendem que, dentre os benefícios de sua utilização, os livros permitem que alunos consolidem conteúdos, estimulam sua autonomia, fornecem sequência e estrutura ao ensino, variedade de propostas, sistematização de vocabulário. Além disso, são visualmente atraentes, economizam tempo do professor em preparação de materiais, auxiliam no planejamento e na organização de atividades, principalmente para aqueles professores que ainda não possuem muita experiência. Segundo Allwright (1981, p. 6),

Para alguns, tal concepção parece reduzir o papel do professor a mero gerente de sala de aula. Para outros, ela “liberta” o professor para desenvolver o conhecimento necessário para lidar com questões práticas fundamentais relacionadas ao processo de aprendizagem de línguas no ambiente de sala de aula.

Das opiniões contrárias, há quem argumente que, em vez de ferramenta de apoio ao ensino, o LD muitas vezes acaba se tornando central no processo, sendo ele quem define, e não o professor, os conteúdos a serem ensinados.

Pessoa (2006, p. 110) salienta que o LD

[...] pode não só limitar as possibilidades de ação do professor, como também comprometer as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social.

Richards (2001, p. 2) manifesta-se contrariamente, ao afirmar que, quando usado como única fonte de ensino, “o LD passa a tomar todas as decisões, reduzindo o professor a um mero técnico cuja função principal é apresentar material preparado por outros”.

E, no que diz respeito à formação de professores, para autores como Lajolo (1996) e Pessoa (2009), da área de Letras, a importância do LD no Brasil torna-se mais acentuada na medida em que a precária situação educacional condiciona-o como instrumento norteador, determinante de estratégias/medidas “do que ensinar” e “do como ensinar”.

Todavia, tal relação vai de encontro aos pressupostos que norteiam a formação de professores como intelectuais críticos, ou seja, preconiza-se que os professores devem participar “ativamente do esforço para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como ‘natural’, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática de ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 185).

Dentro de uma perspectiva crítica, descarta-se a visão tradicional do ensino e aprendizagem escolar como um processo neutro ou transparente, destituído da conjuntura sócio-histórica, de poder. A educação é entendida como meio pelo qual funcionam os principais mecanismos para o desenvolvimento da ordem social democrática e igualitária (GIROUX, 1997).

Para Giroux, a questão essencial é o desenvolvimento de uma linguagem através da qual os educadores e outros possam desvelar e compreender o relacionamento entre ensino escolar, as relações sociais mais amplas que o informam, e as necessidades e competências historicamente construídas que os estudantes trazem para as escolas. Uma compreensão crítica deste relacionamento torna-se necessária para que os educadores reconheçam como a cultura escolar dominante está implicada nas práticas hegemônicas que muitas vezes silenciam os grupos subordinados de estudantes, bem como incapacitam e desautorizam aqueles que lhes ensinam (MCLAREN, 1997).

Por isso, estudos e discussões a respeito do LD, na sala de aula, são imprescindíveis, uma vez que a relação estabelecida entre professor/LD ou pode limitar as possibilidades de autonomia/ação docente ou ainda interferir nas perspectivas de análise e intervenção no ensino, considerando as finalidades educativas e/ou a função social do mesmo. Compartilho deste pensamento de Silva (1996, p. 8):

[...] o apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores. A intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou vício, caracteriza-se como um fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola.

Dessa forma, pelo grande papel exercido pelo LD no contexto de ensino brasileiro, ele “[...] precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem” (LAJOLO, 1996, p. 4).

No entanto, pela história do LD e seu uso em sala de aula, têm-se realidades que o denunciam como uma insubstituível “muleta”. Segundo Silva (1996, p. 8),

[...] na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a idéia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem.

Por isso, Lajolo (1996, p. 4) enfatiza que a escolha e o uso de LD precisam resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares. Isso o reforçará “na posição de sujeito professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia-a-dia ele re-escreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor do livro”.

Tal situação, ou seja, as determinações que levam o professor à dependência do LD são oriundas de sua identidade relacionadas ao magistério. Como já mencionava Giroux (1997, p. 32), teórico da pedagogia crítica,

[...] os educadores, em todos os níveis do sistema educativo e por todo o mundo, sentem uma desmotivação crescente, e mesmo frustração, porque se sentem ultimamente forçados a recuar em vez de avançar, no sentido de criarem desafios para si próprios, quer na sua condição de profissionais quer de cidadãos, a fim de corresponderem às necessidades das nossas sociedades em rápida mudança.

As condições precárias, muitas vezes, de trabalho na escola pública, bem como a desvalorização do papel do professor na sociedade, podem limitá-lo no reconhecimento e, conseqüentemente, na conscientização do poder exercido enquanto membro responsável pela formação dos indivíduos. Os professores, para Giroux (1997, p. 29),

[...] precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores. Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. Intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário.

Nessa perspectiva, enquanto “intelectuais transformadores”, os professores têm a possibilidade de desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a da possibilidade, reconhecendo que podem promover mudanças.

Nessas relações, portanto, entre professor e aluno, estão os materiais didáticos que se constituem instrumentos para o desenvolvimento de

práticas escolares. Por isso, é salutar a avaliação sistemática e consciente do professor em relação ao LD que utiliza. Assevero a posição de Giroux (1997), quando destaca que os materiais sempre incorporam um conjunto de suposições a respeito do mundo, de um determinado assunto, e de um conjunto de interesses.

Isto se torna evidente em muitos materiais didáticos “à prova de professor” que atualmente invadem o mercado. Estes materiais promovem uma incapacitação dos professores ao separar concepção de execução e ao reduzir o papel que os professores desempenham na relação, criação e ensino destes materiais. As decisões dos professores quanto ao que deveria ser ensinado, como isso poderia satisfazer as necessidades intelectuais e culturais dos estudantes e como isso poderia ser avaliado tornam-se pouco importantes nestes programas, uma vez que eles já pré-definiram e responderam tais questões. Os materiais controlam as decisões dos professores e, como resultado, estes não precisam exercitar seu julgamento lógico. Assim, os professores são reduzidos ao papel de técnicos obedientes, executando os preceitos do programa curricular (GIROUX, 1997, p. 35).

Apple (1995) alude à proletarização docente, enfatizando que os professores perderam as qualidades que lhes permitiam dar sentido ao seu próprio trabalho, bem como ter controle sobre o mesmo. Além disso, acompanharam a decadência das condições de trabalho que lhes permitiam alcançar *status* profissional, aproximando-se mais da situação socioeconômica de classe operária. A racionalização do trabalho levou, conseqüentemente, à racionalização do ensino, que caracterizava a separação entre conhecimentos e habilidades de planejamento, de modo a compreender e agir sobre a prática pedagógica, levando à perda de controle dessa prática.

Por consequência, os professores ficaram à mercê de programas curriculares desenvolvidos por outros. Os LD, nessa perspectiva, figuram como o outro que pode determinar, sobrepor-se ao seu usuário principal, professor e aluno. Para Richards (1998, p. 125), os LD “são o currículo”, contendo programas e habilidades definidas a serem executadas, não sendo apenas fonte de conhecimento, mas de procedimentos.

O modelo de formação de professores que contribui para essa dimensão do trabalho docente é, conforme Schön (1983, p. 21), pedagogo estadunidense, da racionalidade técnica, “a atividade profissional consiste na resolução instrumental de problemas, cujo rigor advém da aplicação da teoria e da

técnica científica”. Tal aplicação, de acordo com o autor, “[...] leva a uma visão do conhecimento profissional como uma hierarquia na qual princípios gerais ocupam o nível mais alto e a solução de problemas concretos, o mais baixo”. Desse modo, os pesquisadores tornam-se encarregados dos princípios gerais, e os professores, da realização destes.

Para Pessoa (2009), pesquisador da Linguística Aplicada, o LD, no contexto de ensino de língua estrangeira, é ícone desse modelo de formação, o qual vem sendo questionado, há um longo tempo, por linguistas brasileiros (CORACINI, 1999, DIAS; CRISTOVÃO, 2009).

Opondo-se ao modelo da racionalidade técnica está o reflexivo. Nesse modelo, proposto por Schön (1983), acredita-se que há um conhecimento implícito à ação inteligente que se desenvolve por meio da reflexão e, por meio dele, é possível resolver conflitos, situações inesperadas que não podem ser resolvidas com o repertório técnico.

Tais modelos de professores são construídos historicamente e estão dentro do contexto de educação brasileira. Por isso, é salutar a compreensão da educação dentro de períodos históricos, dentro do pensamento educacional brasileiro.

As mudanças das bases materiais de produção, nas formas de organização do trabalho, e as novas demandas do capitalismo projetam mudanças no mundo do trabalho e novas demandas para a educação. A base técnica de produção fordista que dominou o ciclo de crescimento das economias capitalistas, no pós-II Guerra até o final dos anos 1960, vai sendo substituída por características profissionais mais flexivas.

Nessa perspectiva, todos os discursos instituídos sobre o LD, sobre a posição do professor frente ao LD possuem diferentes tonalidades e direções. Esses discursos, que prescrevem o que o professor deveria ser ou fazer, estão embasados em argumentos teóricos construídos sócio-historicamente. Assim, precisa ser considerado o fato de que o LD tem um sentido pré-existencial e vários atributos colocados nessa existência, sejam colocados por meio de discursos ou por meio de conhecimentos produzidos em áreas que coexistem com a de formação de professores e que dão tonalidades para aquilo que as pessoas percebem, como o que sabem sobre o LD, como ele é visto e sobre qual a visão que predomina a respeito dele.

Considerando, então, a racionalização do trabalho oriunda do sistema capitalista, Contreras (2002, p. 35), professor da Universidade de Barcelona, graduado em Ciências da Educação, expõe conceitos-chave:

a) a *separação entre concepção e execução* no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a *desqualificação*, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a *perda de controle* sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência.

De acordo com o autor, essa lógica racionalizadora deixou de fazer parte apenas do âmbito da empresa, como âmbito privado e de acumulação de capital para invadir a esfera do Estado. “O Estado se encontra diante da necessidade tanto de sustentar a acumulação de capital como de legitimar a si próprio e o processo de acumulação” (CONTRERAS, 2002, p. 35). Isso implica “políticas de apoio à produção” e “políticas de reprodutibilidade”, sendo esta última responsável por cumprir “a dupla missão de desenvolver mão-de-obra de acordo com as necessidades da produção, e de reproduzir e recriar a justificativa racionalizadora do mundo da produção mediante a ideologia da eficácia e da neutralidade tecnológica” (CONTRERAS, 2002, p. 35).

No que diz respeito ao ensino, Contreras (2002, p. 35) sugere que a atenção a essas necessidades foi dada historicamente por meio da introdução “do mesmo espírito de gestão científica, tanto no que se refere ao conteúdo da prática educativa como ao modo de organização e controle do trabalho do professor”. Desse modo, o currículo passou também a se caracterizar como uma espécie de processo de produção, organizado sob os “mesmos parâmetros de decomposição em elementos mínimos de realização – os objetivos, os quais corresponderiam a uma descrição das atividades particulares e específicas da vida adulta para as quais haveria que se preparar” (CONTRERAS, 2002, p. 35).

Na mesma medida, as escolas passaram a se organizar dentro de uma hierarquia e a estabelecer critérios de sequência. De acordo com o autor, surge a organização graduada, a qual permite homogeneizar as tarefas dos professores ao passo que visavam à homogeneização dos alunos aos quais se dirigiam. Além

disso, surge a hierarquização das funções dentro da escola, instaurando-se a posição do diretor.

A progressiva racionalização do ensino introduzia um sistema de gestão do trabalho do professor que favorecia seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração. A tecnologização do ensino significou precisamente esse processo de separação das fases de concepção de execução, segundo o qual os docentes foram sendo relegados de sua missão de intervenção e decisão no planejamento de ensino – ao menos da que entrava no âmbito mais direto de sua competência: o que deveria ocorrer na aula –, ficando sua função reduzida à de aplicadores de programas e pacotes curriculares (CONTRERAS, 2002, p. 36).

Institui-se, desse modo, a figura do professor como seguidor, seja de projetos curriculares, nos quais se estipula o que deve fazer passo a passo, seja de textos e manuais didáticos, que elencam o repertório de atividades que professores e alunos devem realizar.

“Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa” (CONTRERAS, 2002, p. 36).

O autor assevera que a forma como o Estado arrola os processos de racionalização relaciona-se com o aumento das formas burocráticas de controle sob o trabalhador e as tarefas que executa. Nesse sentido, o ensino deixa de ser um trabalho “autogovernado” ao passo que se institui o planejamento externo, tornando-se altamente regulado e repleto de tarefas.

Contreras (2002, p. 37) assinala que tais medidas provocam inúmeros efeitos nos professores: favorece a “rotinização do trabalho”, ao impedir o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo; facilita o isolamento dos colegas, ao serem privados de tempo para encontros com vistas à discussão e trocas de experiências profissionais, acarretando o individualismo. “A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar”.

Para Contreras (2002), a degradação do trabalho, privado das capacidades intelectuais, da possibilidade de ser realizado como produto de decisões pensadas e discutidas coletivamente, fez com que os professores fossem perdendo as habilidades e capacidades, bem como conhecimentos que haviam sido conquistados, acumulados ao longo dos anos.

Parte desta perda de competências profissionais justifica-se no desenvolvimento, pelos especialistas, de um conhecimento técnico que permitiu e justificou a racionalização e a tecnologização do ensino. Ao mesmo tempo, e como consequência disto, ao ficarem os professores submetidos às estruturas de racionalização de seu trabalho, viram-se cada vez mais dependentes de conhecimento especializado [...] (CONTRERAS, 2002, p. 38).

Esse contexto dá lugar à perda de “autonomia dos professores” na realização de seu trabalho profissional. O exercício de controle, assim, fortalece-se na medida em que esse profissional assume como inevitável sua dependência em relação a decisões externas e quanto ao saber legitimado que não pertence a ele, mas ao campo do saber científico/acadêmico. “Ao renunciar à sua autonomia como docente, aceita a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo” (CONTRERAS, 2002, p. 38).

[...] não se deve concluir que a teoria da proletarização defenda que este seja um processo implacável e perfeito [...] os professores, assim como outros trabalhadores, geraram modos de resistência em função de seus interesses individuais e coletivos. É isso que gera uma dinâmica contínua de novos mecanismos de controle, mais eficazes ou mais sutis, e novas formas de resistência a ações organizadas pelos sindicatos. Esta dinâmica de resistência e organização é o que, na opinião dos teóricos da proletarização, permitiria igualar os professores à classe operária, já que não só seguiram um processo de desqualificação equivalente, mas também que tal desqualificação os transforma em uma categoria com interesses e procedimentos de resistência equivalentes aos do proletariado, pelo que, se conclui, seu processo natural que será o de aliar-se à classe operária em suas reivindicações e lutas (CONTRERAS, 2002, p. 39).

Nessa perspectiva, entender a autonomia profissional no ensino depende, também, das concepções oriundas das exigências da prática docente,

bem como das possibilidades educativas que cada modelo¹³ de professor permite. Por isso, o autor apresenta três modelos – o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico –, reproduzidos abaixo, a fim de formular o problema da autonomia de professores, ou seja, entender o que a questão da autonomia profissional docente pode significar.

Quadro 3 – Autonomia profissional, segundo três modelos de professores.

		MODELO DE PROFESSORES		
		Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
DIMENSÕES DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR	<i>Obrigação moral</i>	Rejeição de problemas normativos. Os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos, os quais se espera alcançar.	O ensino deve guiar-se pelos valores educativos pessoalmente assumidos. Definem as qualidades morais da relação e da experiência educativas.	Ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.
	<i>Compromisso com a comunidade</i>	Despolitização da prática. Aceitação das metas do sistema e preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito.	Negociação e equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, interpretando seu valor e mediando política e prática entre eles.	Defesa de valores para o bem comum (justiça, igualdade e outros). Participação em movimentos sociais pela democratização.
	<i>Competência profissional</i>	Domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos.	Pesquisa/reflexão sobre a prática. Deliberação na incerteza acerca da forma moral ou educativamente correta de agir em cada caso.	Auto-reflexão sobre as distorções ideológicas e os condicionantes institucionais. Desenvolvimento da análise e da crítica social. Participação na ação política transformadora.

¹³ “Modelo de professores” é o termo utilizado por Contreras (2002) para compreender e situar as dimensões da profissão professor.

CONCEPÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL	<p>Autonomia como <i>status</i> ou como atribuição.</p> <p>Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência.</p> <p>Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.</p>	<p>Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver criticamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas.</p>	<p>Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões.</p> <p>Superação das distorções ideológicas.</p> <p>Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.</p>
-------------------------------------	--	--	--

Fonte: CONTRERAS (2002, p. 192)

Assim, concluo que os modelos de professores estão dentro de uma história e determinam o tipo de profissionais e relações que esses mantêm com o seu trabalho e, por consequência, com o material de ensino. O LD, nesse sentido, circula entre esses vários contextos e constroi a sua história, perpetuando discursos que o veem: a) ou como “muleta” do professor, professor técnico, em que tem a função apenas de reproduzir os seus conteúdos; b) ou como um instrumento de apoio, no qual a função do professor é ser um mediador entre seus pressupostos e o ensino efetivo em sala de aula; ou ainda c) a figura do professor como aquele que é capaz de subverter, redimensionar o que o livro traz de acordo com seus conhecimentos práticos e teóricos.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DO DISCURSO

Este capítulo tem como objetivo expor o principal referencial analítico da tese. Ele traça o percurso da história da Análise do Discurso na França, especialmente, os estudos de Michel Pêcheux, bem como os autores e teorias que contribuíram para a sua consolidação enquanto disciplina de interpretação. Também, apresento um esboço teórico das três épocas que constituíram os estudos da AD, os principais conceitos, dispositivos de análise e, ainda, a contribuição do pensamento de Michel Foucault para os estudos nesse campo teórico.

3.1 BASES HISTÓRICAS DA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA

De acordo com Maldidier (2003), pensar na história da Análise do Discurso na França é vislumbrar um encontro centrado sobre linguística e materialismo. Para situar o início da disciplina, a autora destaca o encontro entre Jean Dubois e Michel Pêcheux, que constitui o momento de uma dupla fundação. Tal fundação nada tem de individual, “ela coloca a questão sobre as condições de possibilidade de um campo novo dentro da conjuntura teórico-política do fim da década de 1960” (MALDIDIÉ, 2003, p. 15).

Dessa forma, pode-se depreender que a Análise do Discurso foi delineada, a partir da década de 1960, pelos estudos de Dubois e Pechêux, estudos independentes, diferentes, porém que se destacam.

Jean Dubois, um universitário que seguia o trajeto de outros linguistas franceses da época, estudos literários, gramática, depois a passagem para a linguística. Era linguista renomado, que se envolvia com as atividades de seu tempo, da elaboração de dicionários à criação de revistas.

Michel Pêcheux, por sua vez, era filósofo. De acordo com Maldidier (2003), Pêcheux envolveu-se em debates teóricos em torno do marxismo, da psicanálise e da epistemologia. De início, situava-se no terreno da história das ciências, no entanto, ao atuar como pesquisador em um laboratório de psicologia social, “sua reflexão se inscreve de imediato nas questões da época sobre as ciências humanas. Uma figura essencial aqui, que desempenhará posteriormente

um papel importante no pensamento de Pêcheux, é a de Michel Foucault” (MALDIDIER, 2003, p. 17). No entanto, o terreno, a situação, as preocupações os distinguem. Já Dubois e Pêcheux são influenciados em um terreno comum, o do marxismo e da política. Eles partilham, na contramão das ideias dominantes, as mesmas evidências em relação à luta de classes, história e movimento social.

Quanto à linguística, o seu crescimento, na conjuntura teórica, desempenha um papel decisivo, “os anos 60 [...] são os anos do estruturalismo triunfante. A linguística promovida a ciência piloto está no centro do dispositivo das ciências [...]. O projeto da AD nasce dentro desse contexto” (MALDIDIER, 2003, p. 17).

O projeto nasce dentro de um objetivo político, “a arma científica da linguística oferece meios para a abordagem política” (MALDIDIER, 2003, p. 18). Pêcheux e Dubois são tomados por uma urgência teórico-política. Assim, a AD se configura como modo de leitura.

Em J. Dubois, o tema, embora apenas esboçado, está presente: a AD deve substituir a subjetividade do leitor unicamente pelo aparelho da “gramática”, rompendo com a prática do comentário literário. Remetendo a literatura ao que ele considera como sua miséria metodológica, J. Dubois coloca decididamente a AD no terreno do estudo dos grandes textos políticos da tradição francesa: assim procedendo, ele elege o discurso político como objeto específico da nova disciplina. Em M. Pêcheux, a questão da leitura, que se tornará posteriormente um tema decisivo, é colocada desde 1969 nos termos de uma teoria não-subjetiva, numa ruptura tanto com as práticas de explicação de texto, quanto com os métodos estatísticos em vigor nas ciências humanas.

Do lado de Dubois, a instituição da AD é pensada dentro de um “*continuum*: a passagem das palavras (lexicologia) ao estudo do enunciado (análise do discurso) é ‘natural’, é uma extensão, um progresso permitido pela linguística” (MALDIDIER, 2003, p. 18). Em suma, Dubois não sai do campo teórico da linguística. Já no lado de Pêcheux, a Análise do Discurso é vista como uma ruptura epistemológica com a ideologia que perpassa as ciências humanas.

Segundo Maldidier (2003), para Dubois, significa relacionar dois modelos, o linguístico e o sociológico (ou histórico), psicológico (ou psicanalítico). Em Pêcheux, o objetivo teórico articula a questão do discurso com o sujeito e a ideologia. Nesse sentido, a AD só pode ser pensada a partir de teorias (do discurso).

As diferenças delineadas entre os dois autores nutrem-se, ainda, de uma outra questão, a da língua e da linguística. Há atitudes distintas em relação ao desenvolvimento da linguística.

J. Dubois parece por vezes oscilar entre duas posições: uma posição estruturalista estrita (justificação do princípio da imanência) e uma posição integracionista (a Gramática Gerativa Transformacional como esperança de uma teoria do sujeito e da situação). M. Pêcheux desenvolve um questionamento crítico sobre a linguística e as extensões da “ciência piloto”. Para ele, desde esta época, a afirmação do corte saussuriano comporta uma “jogada” teórica fundamental. A construção de um objeto discurso não é uma simples “superação da linguística saussuriana”, ela apóia-se sobre a teoria do valor que coloca a língua como sistema formal (MALDIDIER, 2003, p. 19).

Nesse sentido, Pêcheux produz uma ruptura epistemológica, não faz uso da epistemologia como uma técnica. Supera a categoria língua/fala para ampliá-la ao discurso. Dessa forma, constroi-se um novo objeto que não é mais a língua, mas o discurso, considerando o que foi deixado à margem por Saussure, o sujeito. Eis, portanto, a construção de uma teoria do sujeito.

Em contrapartida, para Dubois, o objeto era a língua, partia-se dela para o discurso. Dentro da teoria da enunciação, em que Dubois transita, considerava-se a noção dos papéis sociais, tomando o sujeito como um sujeito consciente, psicológico, sujeito origem. Difere-se, portanto, de Pêcheux, o qual não trabalha com o sujeito consciente, mas se preocupa com as questões ideológicas, sendo o sujeito interpelado pela ideologia, o qual não escapa da ordem do discurso. Assim, o que, para Dubois, é um continuum, para Pêcheux é um deslocamento.

A AD passa a existir na França e, de acordo com Maldidier (2003, p. 23), “ela ocupa, durante os anos 1979-85, um lugar específico”. Tal especificidade é descrita pela autora por meio de duas breves observações: “a primeira concerne aos protagonistas interessados na aventura da AD: linguistas, ao redor de J. Dubois; pesquisadores em ciências humanas e sociais, ao redor de M. Pêcheux”. A segunda diz respeito à implantação de uma espécie de “vulgata” da AD: sua divulgação beneficiou-se por meio de revistas como *Langages* e *Langue Française*, “ela foi freqüentemente repassada através das relações pessoais, pode ter sido modulada por relações de reconhecimento-desconhecimento político e ideológico” (MALDIDIER, 2003, p. 23).

A AD é [...] uma prática disciplinar que se pode resumir por três proposições: 1) ela realiza o fechamento de um espaço discursivo; 2) supõe um procedimento lingüístico de determinação das relações inerentes ao texto; 3) produz no discurso uma relação do lingüístico com o exterior da língua (MALDIDIER, 2003, p. 23).

Malidier (2003, p. 24) defende que a “irrupção da AD, na virada da década de 1960, foi simultaneamente um acontecimento na história das práticas da lingüística e na história dos questionamentos dos marxistas sobre a linguagem”. Ela permitiu aos linguistas uma maneira de abordar a relação entre língua e história e fez com que os marxistas saíssem do discurso da filosofia marxista da linguagem.

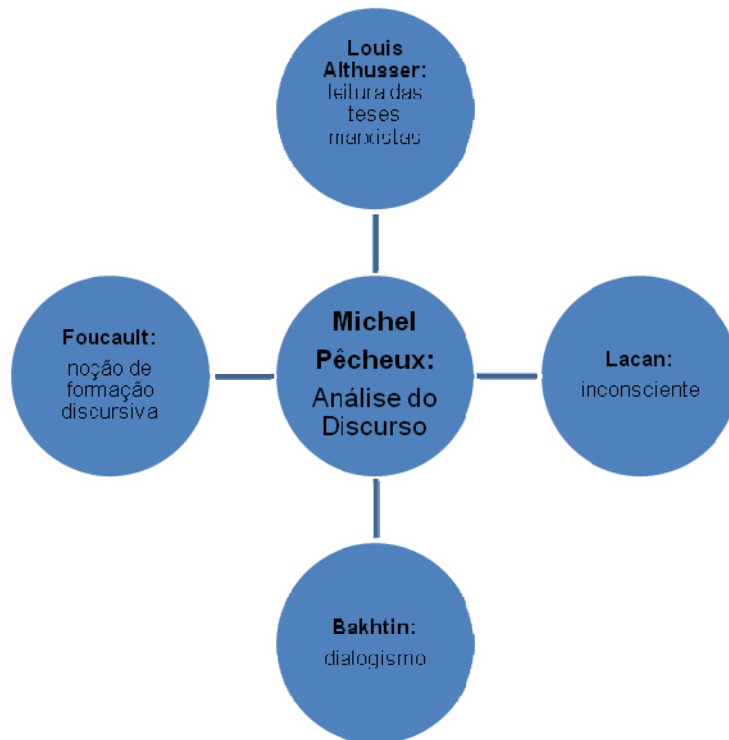
No quadro epistemológico geral da AD, publicado em parceria com Fuchs, em 1975, Pêcheux assevera:

Reside na articulação de três regiões de conhecimento científicos: a) o materialismo histórico como teoria das formações sociais e de suas transformações, aí compreendida a teoria das ideologias; b) a lingüística como teoria, ao mesmo tempo, dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; c) a teoria do discurso como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. [...] essas três regiões são, de uma certa maneira, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica (PÊCHEUX; FUCHS, 1975, p. 8).

Nessa perspectiva, Gregolin (2003) argumenta que a natureza complexa do objeto do discurso – no qual confluem a língua, o sujeito, a história – exigiu que Michel Pêcheux propusesse a constituição da AD como um campo de articulação entre diferentes teorias, um campo transdisciplinar.

Dessa forma, as propostas de Pêcheux foram influenciadas por quatro nomes:

Figura 14 – Autores que influenciaram a proposta de Pêcheux.



Althusser, com suas leituras a respeito das teses marxistas; Foucault, com a noção de formação discursiva, da qual decorrem outros conceitos (interdiscurso, memória discursiva, práticas discursivas, entre outros); Lacan e suas leituras de Freud sobre o inconsciente, nas quais prevê que ele é estruturado por uma linguagem; e Bakhtin, com a noção de dialogismo da linguagem, que induz a AD a incorporar a heterogeneidade constitutiva do discurso em seus pressupostos.

Por meio da articulação entre língua, sujeito, discurso e história, Pêcheux constitui o “edifício da Análise do Discurso em movimentos teórico-analíticos nos quais o seu pensamento se aproximou desses outros três pensadores” (GREGOLIN, 2003, p. 25).

Dessa forma, o pensamento de Pêcheux nasce sob o signo de articulação entre a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. O autor traz questionamentos sobre sujeitos, história e ideologia, repensando a noção de discurso enquanto conceito ligado a um dispositivo. Pós-saussuriano e pós-estruturalista, ele reinsere a noção de sujeito e situação, mas não no nível da análise de conteúdo, fazendo intervir a noção de acontecimento ligado à estrutura, sustentando a análise na relação do real da língua e no real da história.

Contribuem para a construção do conhecimento de Pêcheux, autores como Althusser, Foucault, Lacan e Bakhtin, os quais são explicitados a seguir.

3.2 MICHEL PÊCHEUX E AS TRÊS ÉPOCAS DA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA

As “três épocas da análise do discurso”, como chamada por Pêcheux (1993), “revela os embates, as reconstruções, as retificações operadas na constituição do campo teórico da análise do discurso francesa” (GREGOLIN, 2004, p. 60).

Inicialmente, em 1966, Pêcheux publica dois textos que marcaram sua entrada na vida intelectual: *Réflexions sur La situation théorique des sciences sociales, spécialement de La psychologie sociale* (1966) e *Remarques pour une théorie générale des idéologies* (1968). Tais textos são publicados com o pseudônimo de Thomas Herbert e tratam da epistemologia das ciências sociais e de “uma teoria geral das ideologias”.

De acordo com Henry (1993, p. 14), os textos foram publicados em uma coleção dirigida por dois psicólogos de renome, e seu conteúdo foi apresentado inicialmente como uma tese de doutoramento em psicologia social. Tal fato

[...] poderia levar a pensar que Pêcheux utilizou-se de um codinome e que, nestas publicações acadêmicas, escondeu seu ponto de vista por puro oportunismo: evitar uma apresentação explícita e direta de suas orientações teóricas efetivas que, não estando na linha acadêmica da psicologia francesa, poderiam causar inconvenientes à sua carreira. Ao contrário, longe de ser oportunista, a atitude de Pêcheux representa a tradução de uma estratégia cuidadosamente deliberada (HENRY, 1993, p. 14).

Já com o nome Pêcheux, publica outros dois textos que tratam das “diferenças entre uma ‘análise do conteúdo’ e uma ‘análise do discurso’” (GREGOLIN, 2004, p. 61).

“A primeira época”, assim denominada por Pêcheux (1997) inicia-se com o livro *Analyse Automatique Du Discours*.

Trata-se de uma proposta teórico-metodológica impregnada pela releitura que ele faz de Saussure, deslocando o objeto, pensando a *langue* (sua sistematicidade; seu caráter social) como a base dos processos discursivos, nos quais estão envolvidos o sujeito e a História. Na concepção do objeto *discurso* cruzam-se Saussure (relido por Pêcheux), Marx (relido por Althusser) e Freud (relido por Lacan) (GREGOLIN, 2004, p. 61).¹⁴

A elaboração da *Análise Automática do Discurso*, objeto de uma tese de doutoramento defendida em 1968, objetivava “fornecer às ciências sociais um instrumento *científico* de que elas tinham necessidade, um instrumento que seria a contrapartida de uma abertura teórica em seu campo” (HENRY, 1993, p. 15). De acordo com o autor, Pêcheux acreditava que o estado das ciências sociais era um tanto pré-científico e que o estabelecimento de uma ciência necessita de instrumentos.

O primeiro ponto diz respeito à crítica de Pêcheux ao estado das ciências sociais da época. Para ele, deveria ser evitado o fato de considerar qualquer utilização de um instrumento como científica, esquecendo-se o papel dos instrumentos na prática científica. Por isso, no primeiro texto, segundo Henry (1993, p. 15), “desenvolve uma análise precisa sobre o que é um instrumento científico, e é sobre esta base de análise que Pêcheux concebeu seu sistema de análise automática do discurso”.

Para Pêcheux, um instrumento científico seguia o ponto de vista da história da ciência e das técnicas científicas, porém acrescenta a este elementos

[...] oriundos de uma análise marxista sobre as conseqüências da divisão do trabalho (em particular, da separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual), e sobre as conseqüências do caráter contraditório da combinação das forças produtivas das relações sociais de produção em uma sociedade dividida em classes (HENRY, 1993, p. 15).

¹⁴ “Duas idéias básicas de Saussure permanecerão nas três épocas: a língua é um sistema e, portanto, tem uma organização; a língua é uma instituição social. Esse caráter sistêmico e social da linguagem será a base a partir da qual serão pensados os processos discursivos. Por focalizar o processo discursivo, Pêcheux desloca o objeto e, diferentemente de Saussure, propõe que a AD trate de um novo objeto (*discurso*), que funde a língua, o sujeito e a história – daí a necessidade de a AD organizar seu quadro teórico em torno de Saussure, Marx e Freud” (GREGOLIN, 2004, p. 61).

Nesse sentido, o objeto de uma ciência, para o autor, não é o objeto empírico, mas uma construção. O discurso caracteriza-se assim como objeto e uma maneira de praticar.

Cada vez que um instrumento ou experimento é transferido de um ramo de ciência para outro, ou *a fortiori* de uma ciência para outra, este instrumento ou este experimento é de algum modo reinventado, tornando-se um instrumento ou experimento desta ciência em particular, ou deste ramo particular de ciência. E Pêcheux conclui este ponto dizendo que as ciências colocam suas questões, através da interpretação de instrumentos, de tal maneira que o ajustamento de um discurso científico a si mesmo consiste, em última instância, na apropriação dos instrumentos pela teoria. É isto que faz da atividade científica uma *prática* (HENRY, 1993, p. 17).

Desse modo, para Pêcheux, o que ele queria, para sua análise automática do discurso, quanto ao instrumento, não poderia ser concebido independentemente de uma teoria ou como uma aplicação desta. O que poderia ser tomado de empréstimo para construção de um instrumento precisaria ser reinventado, ser apropriado pela teoria em vista. É, em particular, o caso para aquilo que ele devia emprestar à linguística. “Este instrumento não podia ser somente de análise linguística ‘aplicada’. É por essa razão que Pêcheux, no início de sua obra, criticou as aplicações de análise linguística à ‘análise de textos’” (HENRY, 1993, p. 18).

Em outras palavras, o instrumento não podia ser simplesmente um instrumento a mais, acrescido a outros já existentes e utilizados nas ciências sociais, completando o conjunto de instrumentos para realizar as tarefas que outros não preenchiem, mas Pêcheux visava a uma transformação da prática nas ciências sociais, de modo a fazer dessa prática uma prática verdadeiramente científica.

De acordo com Henry (1993, p. 18), Pêcheux era um filósofo de formação, mas apaixonado pelas máquinas, ferramentas, instrumentos e técnicas, por razões enraizadas em sua história pessoal e de antecedentes familiares. Assim, convencido de que a prática tradicional da filosofia carecia de sentido e de que uma crítica “unicamente filosófica das ciências sociais não pode ir muito longe”, reforçava o pressuposto de que as práticas científicas necessitam de instrumentos, sejam elas materiais ou abstratos. Por isso, definir um novo instrumento científico era um meio pelo qual ocorreria o afastamento da rotina da mera crítica filosófica tradicional.

Dessa forma, tendo em vista provocar uma ruptura no campo das ciências sociais, “escolheu o discurso e a análise do discurso como o lugar preciso onde é possível intervir teoricamente (a teoria do discurso), e praticamente construir um dispositivo experimental (a análise automática do discurso)” (HENRY, 1993, p. 25). E, segundo o autor, a razão para isso consiste na ligação entre a prática política e o discurso.

Pêcheux recusa a concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação. Para ele, essa concepção nada mais é do que uma ideologia em que a função nas ciências humanas e sociais é a de “mascarar sua ligação com a prática política”. Essa concepção conduz a conceber o homem e as sociedades humanas nos mesmos princípios dos animais e das sociedades animais, uma vez que os animais se comunicam, mesmo não possuindo uma linguagem nos moldes da linguagem humana.

É sob a forma geral do discurso que estão apagadas as dissimetrias e as dissimilaridades entre os agentes do sistema de produção, sem dúvida isto não se produz de modo explícito, através de um tipo de ordem: “coloque-se aqui, este é o seu lugar no sistema de produção”, isto é, pelo viés de uma espécie de “comunicação”, eventualmente acompanhada de alguma forma de coerção física ou de ameaça (HENRY, 1993, p. 26).

O que precisa ser compreendido, segundo o autor, é como os agentes desse sistema reconhecem a si mesmo, o seu lugar, sem terem recebido uma ordem formalmente ou mesmo sem saber que há uma ordem no sistema de produção. Em outras palavras, quando alguém precisa ocupar um lugar dentro de um sistema de trabalho, esse processo já se deu anteriormente: um trabalhador, por exemplo, sabe que é um trabalhador e tudo o que isso implica, da mesma forma o sabe o juiz ao ser nomeado.

O processo pelo qual os agentes são colocados em seu lugar é apagado; não vemos senão as aparências externas e as consequências [...] Para compreender como este processo se situa em um mesmo movimento, ao mesmo tempo realizado e mascarado, e o papel que nele desempenha a linguagem, devemos renunciar à concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Isto não quer dizer que a linguagem não serve para comunicar, mas sim que este aspecto é somente a parte emersa do iceberg (HENRY, 1993, p. 26).

Com o objetivo de romper com a concepção instrumental tradicional da linguagem, Pêcheux propôs a noção de discurso e elaborou teoricamente, conceitualmente e empiricamente uma concepção original sobre o mesmo.

Assim, a primeira época, chamada AD1, é marcada pelo fato/ilusão de ser o sujeito a fonte do discurso, está vinculada a uma posição estruturalista pós-saussureana, compreendida como um conjunto de discursos produzidos em um determinado momento, resultante de condições de produção estáveis e homogêneas, sendo o discurso homogêneo.

Na AD2, por sua vez, Pêcheux utiliza o conceito de formação discursiva de Michel Foucault e, inicialmente, percebe-a como operadora do “assujeitamento” do sujeito como sujeito ideológico, uma vez que determina o que pode e deve ser dito, a partir de uma determinada posição e situação.

No fim da década de 1970, Pêcheux reflete sobre a noção de interdiscurso, contudo mantém a noção de sujeito discursivo como efeito do assujeitamento à formação discursiva com a qual se identifica.

A AD3, iniciada a partir de 1975, e com mudança decisiva, na década de 1980, ocorre quando começam a surgir interrogações sobre a questão do sujeito do discurso, do espaço da memória, e da própria Análise do Discurso. Nessa última fase, as ideias de Foucault surgem fortemente nos debates da AD e, segundo Maltidier (2003), levam Pêcheux a considerar a singularidade do acontecimento discursivo. Por consequência, os trabalhos passam a considerar a heterogeneidade tanto como categoria conceitual quanto em relação ao *corpus*: “tomando a formação discursiva no interior da heterogeneidade, ela deixa de referir-se a um exterior ideológico e passa a ser buscada na dispersão dos lugares enunciativos do sujeito” (GREGOLIN, 2004, p. 155).

Quadro 4 – Síntese das três épocas da Análise do Discurso.

AD 1	AD 2	AD 3
<p><i>Analyse Automatique Du Discours</i>(1969) ↳ Livro objeto de tese de doutoramento de Pêcheux em 1968.</p>	<p>Considera-se o conceito de formação discursiva (FD) de Foucault.</p>	<p>Iniciada a partir de 1975 e com a mudança decisiva na década de 1980.</p>
<p>Proposta teórico-metodológica; Releitura de Saussure; Deslocamento do objeto: <i>langue</i> pensada como a base nos processos discursivos – sujeito e História.</p>	<p>Percebe a FD como operadora do “assujeitamento” do sujeito como sujeito ideológico – determina o que pode e deve ser dito, a partir de uma determinada posição e situação.</p>	<p>Inicia com o surgimento de interrogações sobre a questão do sujeito do discurso, do espaço da memória e da própria Análise do Discurso.</p>
<p>Objeto: <u>discurso</u> – cruzam-se Saussure (relido por Pêcheux), Marx (relido por Althusser) e Freud (relido por Lacan).</p>	<p>Fim da década de 1970 – noção de interdiscurso: mantém-se a noção de sujeito como efeito do assujeitamento à FD com a qual se identifica.</p>	<p>As ideias de Foucault surgem fortemente nos debates da AD, levando Pêcheux a considerar a singularidade do acontecimento discursivo.</p>
<p>Marcada pelo fato/ilusão de ser o sujeito a fonte do discurso; Vinculada a uma posição estruturalista pós-sausurreana; Compreendida como conjunto de discursos produzidos em um determinado momento, resultante de condições de produção estáveis e homogêneas, discurso homogêneo.</p>		<p>Considera-se a heterogeneidade: tanto como categoria conceitual quanto em relação ao <i>corpus</i>.</p>

Fonte: A própria autora, baseada em GREGOLIN (2004)

3.3 FUNDAMENTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Como apresentado acima, Louis Althusser foi uma das referências fundadoras da Análise do Discurso. Conhecendo um pouco sobre sua trajetória, enquanto filósofo francês, nasceu em Birmandreis, na Argélia, em 1918, e faleceu, em 1990, na França.

Em 1930, após cursar o ensino fundamental, vai para a cidade francesa de Marselha, completando ali os seus estudos secundários. De 1936 a

1939, frequenta o *Lycée Du Parc* de Lyon, no qual se prepara para o concurso de ingresso na *École Normale Supérieure* (ENS) de Paris.

Em 1939, ingressa na ENS, mas é recrutado para a Segunda Guerra Mundial antes de iniciar os seus estudos. Torna-se, então, prisioneiro dos alemães, permanecendo em um campo de concentração de 1940 a 1945.

Após o conflito, inicia seus estudos em filosofia na ENS, concluindo-os em 1948. Contudo, a trajetória de Althusser é marcada por sucessivas crises psíquicas advindas de seu período de exposição à Guerra, as quais lhe acompanham por toda a sua carreira.

A partir de 1948, assume o posto de “caiman” – professor encarregado de preparar os estudantes para os exames de *aggregation* – na ENS. No mesmo ano, ingressa no Partido Comunista Francês.

No início dos anos 1960, são apresentados os trabalhos mais importantes do autor: *Pour Marx (A favor de Marx)* e *Lire Le capital (Ler O capital)*, que se contrapõem à leitura dominante de Marx, vigente na época, produzindo efeitos revolucionários no campo teórico marxista.

Sua produção intelectual estende-se até os anos 1980, com retificações, aprofundamentos e o desenvolvimento de uma teoria da ideologia e dos Aparelhos Ideológicos de Estado.

No entanto, em meio a constantes crises psíquicas, períodos de tratamento e convalescência, Althusser vive, em 16 de novembro de 1980, o drama de ter causado involuntariamente, por estrangulamento, a morte de sua companheira, Hélène, em uma severa recaída na doença. Afasta-se, então, do trabalho acadêmico e da cena pública, mas continua sua produção teórica. Althusser faleceu no dia 22 de outubro de 1990, vítima de um ataque cardíaco¹⁵.

De seus estudos, contribuiu significativamente, para o campo da Análise do Discurso, sua tese a respeito dos Aparelhos Ideológicos de Estado. O estudo foi desenvolvido com base na teoria marxista de Estado.

¹⁵ Informações disponíveis em: <<http://www.marxists.org/portugues/althusser/index.htm>>. Acesso em: jul. 2012.

O Estado é explicitamente concebido como um Aparelho repressivo. O Estado é uma “máquina” de repressão que permite às classes dominantes (no séc. XIX à classe burguesa e à “classe” dos grandes latifundiários) assegurar a sua dominação sobre a classe operária, para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, à exploração capitalista) (ALTHUSSER, 1974, p. 62).

Por meio do aprofundamento dessa teoria, Althusser amplia-a por acreditar não ter sido devidamente explorada pelos clássicos marxistas. Ressalta que não foi “[...] sistematizado, sob uma forma teórica, os progressos decisivos que as suas experiências e os seus métodos implicara. As suas experiências e métodos permaneceram de facto no terreno da prática política” (ALTHUSSER, 1974, p. 41). Menciona, ainda, que o único que se aventurou, nessa via, foi Gramsci, asseverando que o Estado não se reduzia apenas ao aparelho (repressivo) de Estado, “mas compreendia [...] certo número de instituições da sociedade civil: a Igreja, as Escolas, os sindicatos, etc. Gramsci não chegou infelizmente a sistematizar estas instituições que permaneceram no estado de notas perspicazes, mas parciais” (ALTHUSSER, 1974, p. 42).

Dessa forma, para “avançar” na teoria do Estado, julga pertinente não só a distinção entre “poder de Estado e aparelho de Estado” mas também os aparelhos ideológicos do Estado, que, para ele, caminham ao lado do aparelho (repressivo) de Estado.

Distingue Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) de Aparelhos Repressivos do Estado (ARE), sendo estes últimos, na teoria marxista, Aparelho de Estado (AE), descritos como aqueles que compreendem o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc. Althusser acrescenta ao “Aparelho de Estado” o termo “Repressivo”, alterando-o, assim, para “Aparelho Repressivo de Estado”, por considerar imbuída em seu funcionamento a violência, repressão (física) e ideológica.

Aparelhos Ideológicos do Estado, por sua vez, são assim definidos por Althusser (1974, p. 43): “Designamos por AIE um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob forma de instituições distintas e especializadas”. São eles, conforme Althusser (1974, p. 44):

1. o AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas);
2. o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares);
3. o AIE familiar (a Família desempenha manifestamente outras funções além das de um AIE. Intervém na reprodução da força de trabalho. E, segundo os modos de produção, unidade de produção e (ou) unidade de consumo);
4. o AIE jurídico (o Direito pertence simultaneamente ao Aparelho (repressivo) de Estado e ao sistema dos AIE);
5. o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos);
6. o AIE sindical;
7. o AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.);
8. o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.).

A partir dessa classificação, Althusser (1974, p. 45) vai tratar da diferença dos AIE em relação aos Aparelhos (repressivos) do Estado, ressaltando que, enquanto os ARE pertencem ao domínio público, instituições públicas, os AIE valem-se das privadas (“as Igrejas, os Partidos, os sindicatos, as famílias, algumas escolas, a maioria dos jornais, as empresas culturais, etc.”). No entanto, essa não é uma regra fixa para o autor, pois não importa se a instituição é pública ou privada, mas vale o seu funcionamento, quer dizer, Instituições privadas podem, na visão do autor, funcionar como Aparelhos Ideológicos de Estado.

Portanto, o que vai distinguir os Aparelhos de Estado, para Althusser, é o fato de os Aparelhos Repressivos de Estado funcionarem por meio da repressão, da violência, enquanto os Aparelhos Ideológicos funcionam pela ideologia. Contudo, considera que os Aparelhos podem funcionar simultaneamente pela repressão e pela ideologia, mas sempre um prevalece sobre o outro. O ARE, por exemplo, “funciona de uma maneira massivamente prevalente pela repressão (inclusive física), embora funcione secundariamente pela ideologia, (não há aparelho puramente repressivo)” (ALTHUSSER, 1974, p. 47).

Mediante tais conceitos, Pêcheux vai falar sobre formações ideológicas, sendo essas constituídas por um “complexo conjunto de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas que se reportam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito, umas em relação com as outras” (GREGOLIN, 2003, p. 26).

Nesse viés, o sentido não existe em si, pois é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas, o que significa dizer que as palavras mudam de sentido

conforme a posição daquele que a enuncia. Por isso, Orlandi (2000, p. 43) assevera que a noção de formação discursiva é básica na Análise de Discurso, pois “permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso”.

Assim, os sentidos, para a AD, são determinados pelas posições ideológicas imbricadas no processo sócio-histórico nos quais as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido conforme as posições dos que as empregam.

Essa noção está intimamente relacionada com a de formação discursiva, que se define como aquilo que, em uma formação sócio-histórica dada, “determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2000, p. 43).

Um dos conceitos fundamentais para que se possa analisar e interpretar o discurso é o de formação ideológica, que é utilizada 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 (PÊCHEUX, 1997, p. 166).

Resultam, assim, as formações ideológicas a partir da organização da sociedade em classes as quais se constituem pelas relações sociais que se reproduzem continuamente. O que garante essa reprodução são os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), como defende Althusser. Ao produzir um discurso, o sujeito o faz inserido em uma formação ideológica específica que determina o sentido do seu dizer.

Nessa perspectiva, os sentidos são determinados pela ideologia, que, para a 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 princípio de que não há realidade sem ideologia, não sendo ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. A linguagem é, dessa forma, o lugar de materialização da ideologia.

É importante perceber que, com a noção de formação ideológica, vem junto a de formação discursiva, pois “comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada, numa conjuntura [...]” (PÊCHEUX, 1997, p. 166).

Nesse aspecto é que a contribuição de Foucault a respeito de formação discursiva torna-se salutar para a Análise do Discurso.

As formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e determinam o que pode e deve ser dito em uma posição dada em uma conjuntura dada.

Nesse sentido, ao considerar que existem formações discursivas (FD)¹⁶ em um discurso, verifica-se que o funcionamento do discurso se dá a partir de regularidades, o que torna possível a compreensão do processo de produção de sentidos e a relação com a ideologia.

Dessa forma, o pensamento de Foucault, exposto em sua obra publicada em 1969, *A Arqueologia do Saber*, é determinante para a construção da AD. Tal contribuição é possível na medida em que, nesse livro de caráter teórico-metodológico, Foucault aborda trabalhos anteriores e sistematiza conceitos fundamentais para o campo da AD. Por meio dele, pode-se pensar uma teoria do discurso que compreende:

- os enunciados inscrevem-se em uma determinada regra de formação:

¹⁶ Sabe-se que há distinção no conceito de FD para Pêcheux e para Foucault. FD, para Pêcheux (1997), designa aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classe, determina o que pode e deve ser dito. Já Foucault (1986) não considera a noção de ideologia. Para ele, uma FD pode ser circunscrita quando se é possível definir, em um determinado conjunto de enunciado, uma regularidade, isto é, uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações, entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos e as escolhas temáticas.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (...) (FOUCAULT, 2010, p. 43).

- o discurso é um espaço em que saber e poder se articulam, quem fala, fala de algum lugar e a partir de um direito reconhecido institucionalmente:

[...] fato de que poucas coisas, em suma, podem ser ditas, explicam que os enunciados não sejam, como o ar que respiramos, uma transparência infinita; mas sim coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos; para as quais preparamos circuitos preestabelecidos e às quais damos uma posição dentro da instituição; coisas que são desdobradas não apenas pela cópia ou pela tradução, mas pela exegese, pelo comentário e pela proliferação interna do sentido (FOUCAULT, 2010, p. 136).

[...] “Não importa quem fala”, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade (FOUCAULT, 2010, p. 139).

- o discurso é um jogo estratégico, polêmico, por meio do qual constituem-se os saberes de um determinado momento histórico:

[...] descrever um conjunto de enunciados, não em referência à interioridade de uma intenção, de um pensamento ou de um sujeito, mas segundo a dispersão de uma exterioridade [...] (FOUCAULT, 2010, p. 141).

Ao propor uma Arqueologia do Saber, Foucault interessa-se em sistematizar as condições de possibilidade dos discursos, “o campo problemático que lhes assinala um certo modo de existência e que faz com que, em determinada época, em determinado lugar, não se diga, não se diga absolutamente qualquer coisa” (GREGOLIN, 2003, p. 27).

No entanto, apesar de as ideias da *Arqueologia do Saber* estarem presentes na obra inicial de Pêcheux, “as diferenças teóricas e ideológicas farão com que ele seja ‘recusado’ por algum tempo. Serão os trabalhos de J. J. Courtine,

no início dos anos 80, que levarão Foucault definitivamente para o grupo em torno de M. Pêcheux” (GREGOLIN, 2003, p. 28).

Gregolin (2003, p. 29), ao citar Courtine, reitera que as ideias de Foucault continuam sendo fundamentais para os estudos em Análise do Discurso na atualidade. Isso porque, na medida em que as pesquisas visam devolver à discursividade sua espessura histórica, “isso só é possível se elas descreverem a maneira como se entrecruzam historicamente regimes de práticas e séries de enunciados, rearticulando o linguístico e o histórico na direção apontada por Michel Foucault”.

Pelas perspectivas discutidas até aqui, sintetiza-se que a Análise do Discurso interessa-se pela linguagem, à medida que ela faz sentido para “sujeitos inseridos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas” (MAINGUENEAU, 1993, p. 11). Para a AD, portanto, não existe separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva, isto é, não há separação entre língua e história. Além disso, não interessa também a classificação das formas da língua, mas o funcionamento dessas formas na produção discursiva dos sujeitos.

Orlandi (2000, p. 15) destaca que

[...] a análise do discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas 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.

Passa-se, nessa perspectiva, a buscar uma compreensão da linguagem não mais centrada apenas na língua, um sistema ideologicamente neutro, mas na linguagem enquanto discurso. E essa, segundo Brandão (2004, p. 11),

[...] não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção textual; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia.

A linguagem, desse modo, é considerada uma ação constitutiva e transformadora que o homem estabelece com a realidade natural e social.

Nesse sentido, a linguagem é entendida como mediação, “não é instrumento, mas é ação que transforma” (ORLANDI, 1996, p. 82). Não pode ser estudada fora da sociedade, já que os seus processos constitutivos são histórico-sociais. “Resta observar que, nessa relação, não consideramos nem a sociedade como dada, nem a linguagem como produto: elas se constituem mutuamente” (ORLANDI, 1996, p. 82).

A partir dessa noção, Orlandi (1996) diz que, na perspectiva da Análise de Discurso, é possível observar o processo de constituição da linguagem, pois permite uma análise que procura ver em seu objeto o discurso e estabelecer a relação com a exterioridade que o constitui. O discurso é visto, nessa perspectiva, não como transmissão de informação, mas como efeito de sentido entre interlocutores. É considerado, portanto, como ação social, como parte do funcionamento social geral.

A historicidade do discurso, segundo essa linha teórica, está intimamente vinculada às suas condições de produção:

[...] os fenômenos lingüísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente lingüístico [...] e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos condições de produção do discurso (PÊCHEUX, 1997, p. 78).

Para Orlandi (1996, p. 83), “o contexto histórico-social, a situação, os interlocutores, isto a que chamamos tecnicamente de condições de produção, constituem a instância verbal produzida, ou seja, o discurso”. Para Pêcheux, um discurso é sempre pronunciado por meio de condições de produção dadas. Isso quer dizer que o discurso não é “fechado em si mesmo e nem é de domínio exclusivo do locutor, aquilo que é dito significa em relação ao que não é, ao lugar social, em relação a outros discursos, etc.” (ORLANDI, 1996, p. 83).

Jakobson, ao propor a teoria da informação, fala de mensagem, sendo a linguagem vista como transmissão de informação. Pêcheux propõe, a partir disso, o discurso, não sendo transmissão de informação entre A e B, mas efeitos de sentido. “A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social” (PÊCHEUX, 1997, p. 82).

Os “protagonistas” do discurso, assim, conforme Pêcheux (1997), não estão representados fisicamente, mas, sim, socialmente, uma vez que configuram seus lugares pela estrutura social geral. No discurso, as relações entre esses lugares se acham representadas pelas “formações imaginárias”:

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações) (PÊCHEUX, 1997, p. 82).

Para ele, todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias, há um jogo de imagens, assim representado pelo autor:

Quadro 5 – Formações imaginárias segundo Michel Pêcheux.

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A { Imagem de A para A Imagem de A para B	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B { Imagem de B para B Imagem de B para A	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que ele me fale assim?”

Fonte: PÊCHEUX (1997)

Pêcheux (1997, p. 84) ainda lembra que, em todo processo discursivo, o emissor pode antecipar as representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso.

Orlandi (1996, p. 26) argumenta que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro. Dessa forma, não se pode falar em um discurso, mas em um estado de processo discursivo que precisa ser compreendido como “resultando de processos discursivos sedimentados, institucionalizados”.

Por isso, Pêcheux (1997, p. 79) diz ser impossível analisar um discurso como um texto, ou seja, como uma sequência fechada sobre si mesma, mas é preciso relacioná-la “ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção”.

Em relação ao sujeito, ou seja, a noção de sujeito, adotada pela Análise do Discurso, é influenciada pelos pressupostos de Jacques Lacan.

Como já exposto no Capítulo 1, Jacques Lacan foi um psicanalista francês que exerceu grande influência para os estudos da psicanálise. Dentre seus pressupostos, o que contribuiu significativamente para a Análise do Discurso de Pêcheux foi a noção de inconsciente.

Lacan mostrou que o inconsciente estrutura-se como a linguagem. Nesse sentido, tomou como base que o que importa observar em um paciente em análise não é tanto o que ele diz, mas como diz, sendo possível a compreensão da constituição do inconsciente como o lugar do Outro, assim como as relações do inconsciente com a linguagem. Por isso, para Lacan, a constituição de um sujeito se dá sempre através de um outro.

Nessa perspectiva, o sujeito destaca-se como “descentrado (dividido)”, já que é concebido como o “lugar” social que ocupa, apresentando-se, portanto, incompleto, interpelado pelo inconsciente e pela ideologia.

Trata-se de um sujeito histórico cuja constituição não lhe é acessível. Neste sentido, “o sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso, quando, na realidade, retoma um sentido preexistente” (ORLANDI, 1996, p. 26). Assim, os professores que respondem ao questionário, entrevistas e participam da conversa entre pares são sujeitos, e é com essa forma sujeito que se identificam para respondê-lo.

Figura 15 – Noção de sujeito para Análise do Discurso



Fonte: Carneiro (2008)

Contudo, segundo a autora, a ilusão de ser a fonte do discurso se desfaz quando se nota que uma sequência, para ter sentido, deve pertencer a uma formação discursiva, a qual faz parte de uma formação ideológica.

Dessa forma, é essencial analisar as condições de produção de um discurso, compreender “os sujeitos e a situação”: quem produz o discurso, quando, onde e por que, incluindo, assim, o contexto sócio-histórico e ideológico. Também, faz parte da produção do discurso a memória discursiva (interdiscurso), que é tudo aquilo que já foi dito em outros discursos e é recuperado inconscientemente durante a produção. “O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia” (ORLANDI, 2000, p. 32).

É importante ressaltar que sujeito, nessa perspectiva, não pode ser considerado como sujeito empírico (indivíduo), mas como sujeito discursivo, sujeito que se constitui no discurso, sujeito à língua e à história.

As condições de produção funcionam sob determinados fatores: relação de sentidos, antecipação, relação de força e formações imaginárias. A primeira diz respeito ao discurso relacionar-se com outros, isto é, “um dizer tem relação com outros dizeres relacionados, imaginados ou possíveis” (ORLANDI, 2000, p. 39). O segundo fator, a antecipação, é um mecanismo que o sujeito é capaz de mobilizar para, colocando-se no lugar do outro, antecipar ao interlocutor o sentido

que suas palavras produzem. Esse mecanismo determina a argumentação, pois o sujeito escolhe uma palavra, e não outra, ou diz de um modo, e não de outro, pensando no efeito que produzirá em seu ouvinte.

Visa, assim, a efeitos sobre o interlocutor, as relações de força referem-se à noção de que o lugar que o sujeito se encontra é constitutivo do que diz, são as posições sociais que determinam essas relações. Nesse sentido, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam diferente do que se falasse do lugar de pai.

Todos esses mecanismos de funcionamento estão determinados pelas formações imaginárias, já comentadas anteriormente. Nessa perspectiva, não são os lugares físicos nem os sujeitos físicos ou a forma como se apresentam na sociedade que funcionam no discurso, mas as imagens que são construídas por meio de projeções:

[...] a imagem do sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?) (ORLANDI, 2000, p. 40).

No que tange à contribuição de Bakhtin (1895-1975), filósofo e pensador russo, à Análise do Discurso, no interior do grupo de Michel Pêcheux, as discussões sobre as propostas do autor ocorreram no fim da década de 1970, sendo considerado um pensador que trazia uma grande contribuição aos estudos de análise do discurso (GREGOLIN, 2003, p. 30).

A incorporação de seus pressupostos se dá através dos trabalhos de J. Authier-Revuz, contribuindo para a noção de *heterogeneidade do discurso*, “indicando uma via para a análise das relações entre o *fio do discurso* (intradiscurso) e o interdiscurso, na análise das *não-coincidências do dizer* (GREGOLIN, 2003, p. 30).

Authier-Revuz (1982) formula o conceito de heterogeneidade do sujeito e de seu discurso, baseada na concepção do duplo dialogismo bakhtiniano e na abordagem freudiana do sujeito.

Segundo Bakhtin (1979), ao mesmo tempo em que se considera a imagem do interlocutor (o Outro), todo discurso constroi-se pela relação com outros discursos, que se estabelecem como seu “exterior constitutivo”. Os enunciados, na

medida em que nascem em um momento histórico e em um meio social determinado, não podem deixar de servir-se de ideias gerais, apreciações e definições já dadas a conhecer.

Por isso, para o autor, a palavra não é monológica, mas plurivalente, e o dialogismo é condição constitutiva do sentido. Dentro desses pressupostos, Bakhtin elabora a sua teoria da polifonia.

Um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinados, não pode deixar de tocar em milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência sócio-ideológica em torno do objeto de tal enunciado e de participar ativamente do diálogo social. De resto, é dele que o enunciado saiu: ele é como sua continuação, sua réplica [...] (BAKHTIN, 1978, p. 100).

Os “fios dialógicos vivos” remetem-se aos outros discursos, ou discurso do outro que se constitui no interior do discurso. Desse modo, o discurso é construído polifonicamente, no jogo de várias vozes cruzadas, concorrentes, complementares ou contraditórias (BRANDÃO, 2004, p. 64).

Nessa medida, todo discurso, orientado por seu objetivo, dá-se a conhecer pelo meio agitado por diálogos e palavras tensas, cruzando com algumas falas e fundindo-se com outras.

A leitura que Authier-Revuz faz de Bakhtin, articulando o conceito de dialogismo como o seu (dela) de heterogeneidade constitutiva da linguagem, nos leva a ver que, segundo essa perspectiva, o conceito de subjetividade não pode estar centrado num ego enquanto entidade única e fonte toda-poderosa de sua palavra, mas num sujeito que se cinde porque é átomo, partícula de um corpo histórico-social, no qual interage com outros discursos de que se apossa ou diante dos quais se posiciona (ou é posicionado) para construir sua fala (BRANDÃO, 2004, p. 65).

Authier-Revuz (1982) lança mão também do conceito de sujeito inconsciente, já exposto anteriormente, considerando a “ilusão do eu”. É por meio dessa ilusão que o sujeito se apresenta como centro de sua enunciação e se imagina fonte única de seu discurso, inconsciente das inúmeras vozes que o constituem e caracterizam a sua historicidade.

Por conta disso, ao considerar que o linguista precisa reconhecer, na ordem do discurso, a realidade das formas por meio das quais o sujeito se

representa como centro de sua enunciação, Authier-Revuz (1982, p. 140) traz à baila o conceito de Heterogeneidade Constitutiva:

Todo discurso é constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O Outro não é um *objeto* (exterior; *do qual se fala*), mas uma *condição* (constitutiva; *pela qual se fala*).

Vale ressaltar que a relação de um discurso com outros não é apenas a relação dele com algo exterior, mas um discurso é heterogêneo porque sempre comporta, constitutivamente, em seu interior, outros discursos. No entanto, como já salientado, essa heterogeneidade não é apreendida, normalmente, pelo sujeito, pois se tem a ilusão de que seu discurso é homogêneo, ignorando o fato de que, no momento de sua construção, incorporaram-se certos enunciados que, inseridos no discurso, resultam em um efeito de originalidade.

Por outro lado, há momentos em que o sujeito não só percebe a presença do outro em seu discurso como também quer mostrar essa presença. É o que Authier-Revuz chama de Heterogeneidade Mostrada: ao confinar o outro a um fragmento discursivo, o sujeito institui o restante de seu discurso como oriundo dele próprio. A manifestação disso se dá por meio do discurso indireto, direto, ironia, paráfrase, paródia ou associa-se a marcas claras, linguísticas ou tipográficas, como a citação.

Assim, por meio dos pressupostos a respeito do estudo da linguagem, sob o viés discursivo, delineados até aqui, reitero as palavras de Orlandi (2000), quando diz que, por meio dessa perspectiva de trabalho, a linguagem não se dá como evidência, mas se oferece como lugar de descoberta, lugar do discurso.

3.4 FOUCAULT E ANÁLISE DO DISCURSO

Michel Foucault (1926-1984) nasceu em Paris, destacou-se como filósofo e professor de história no *Collège de France*. Sua trajetória baseou-se no saber filosófico, abordando temas voltados à relação entre ter e poder, governamentalidade e práticas de subjetivação.

Seu primeiro livro, de 1954, intitula-se *Doença Mental e psicologia*, sendo uma pesquisa realizada a partir de uma encomenda de Louis Althusser. Na ocasião, seguia a carreira de professor universitário na Suécia.

Seis anos depois, em 1960, ao retornar à França, Foucault debruça-se na conclusão de sua tese de doutoramento, a qual resultou na publicação de seu segundo livro, *História da loucura: na idade clássica*. Seu interesse pela área médica implicou a publicação de trabalhos voltados ao tema da medicina, como *Nascimento da clínica: uma arqueologia do saber médico* (1963). Após, seguem várias outras obras¹⁷ (anexo).

No texto *O sujeito e o poder* (1982), o autor traz uma síntese dos objetivos de suas investigações, desde a década de 1960, concluindo: “procurei acima de tudo produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano na nossa cultura”. O sujeito, assim, é o objeto de investigação de Foucault; ele procura compreender a maneira como o ser humano transforma-se em sujeito:

Gostaria de inicialmente dizer qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi o de analisar os fenômenos do poder, nem de lançar as bases para uma tal análise. Procurei acima de tudo produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura; tratei, nessa ótica, dos três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos. Existem em primeiro lugar os diferentes modos de investigação que procuram aceder ao estatuto de ciências; penso, por exemplo, na objetivação do sujeito falante na gramática geral, na filologia e na linguística. Ou também, sempre neste primeiro modo, na objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que produz, em economia e na análise das riquezas. Ou ainda, para tomar um terceiro exemplo; na objetivação devida ao simples fato de existir na vida, na história natural ou na biologia. Na segunda parte do meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que designei de “práticas divergentes”. O sujeito é quer dividido no interior dele mesmo, quer dividido dos outros. Este processo faz dele um objeto. As partilhas entre o louco e o homem são de espírito, o doente e o indivíduo com boa saúde, o criminoso e o “bem comportado”, ilustra esta tendência. Enfim, tenho procurado estudar – é esse o meu trabalho em curso – a maneira como um ser humano se transforma em sujeito; tenho orientado minhas pesquisas na direção da sexualidade, por exemplo – a maneira como o ser humano tem aprendido a reconhecer-se como sujeito de uma “sexualidade”. Não é, portanto, o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral das minhas investigações (FOUCAULT, 1982, p. 231).

¹⁷ Informações disponíveis em: <www.michel-foucault.com>. Acesso em: out. 2012.

Foucault ficou conhecido, assim, por suas críticas à psiquiatria, às prisões, pelo desenvolvimento de teorias em relação ao poder e conhecimento dentre outras vertentes filosóficas. O diagrama¹⁸ a seguir apresenta sinteticamente o caminho traçado pelo autor ao longo de seus estudos.

Portanto, para esta pesquisa, enfocarei os principais aspectos dos estudos foucaultianos que contribuirão para a análise dos dados. Início por aquilo que o autor compreende como enunciado.

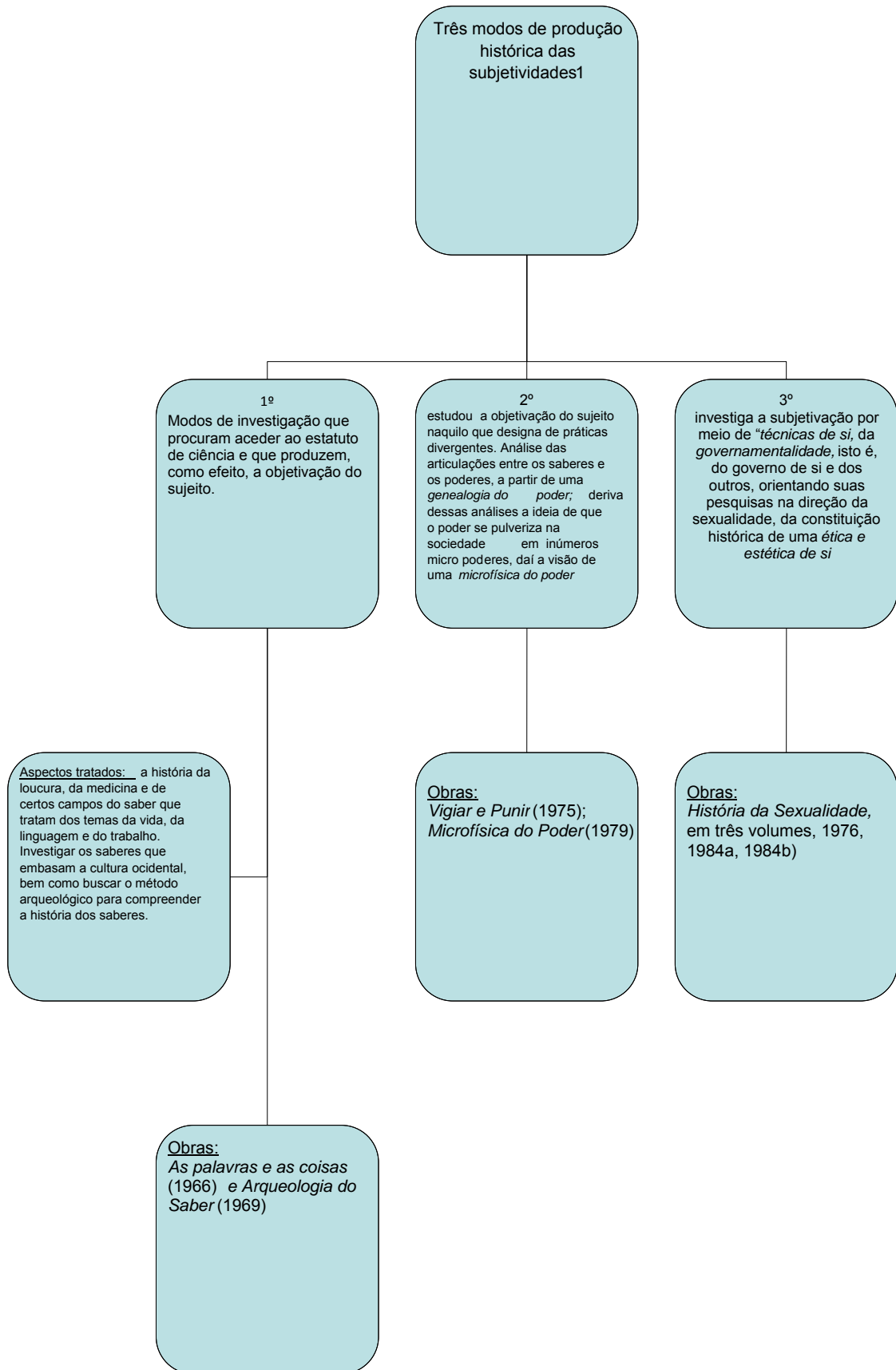
Foucault explicita que os enunciados podem ser reunidos e reconhecidos como pertencentes a uma determinada área, pertencendo à mesma ordem de discurso. E, para o seu reconhecimento, apresenta quatro hipóteses.

A primeira diz respeito ao fato de que os “enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto” (FOUCAULT, 2010, p. 36). E definir um conjunto de enunciados “no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles – em outras palavras, formular sua lei de repartição” (FOUCAULT, 2010, p. 37).

A segunda hipótese assevera que, para definir um grupo de relações entre enunciados, precisa-se ater à sua forma e ao seu tipo de encadeamento, enquanto a terceira hipótese é lançada pelo questionamento: “não se poderiam estabelecer grupos de enunciados, determinando-lhes o sistema dos conceitos permanentes e coerentes que aí se encontram em jogo?” (FOUCAULT, 2010, p. 39). Já a quarta e última hipótese menciona que, para reagrupar os enunciados, descrever seu encadeamento e explicar as formas unitárias sob as quais eles se apresentam, deve-se ater à identidade e à persistência dos temas.

¹⁸ Fonte: A própria autora, baseada em GREGOLIN, 2004.

Diagrama – Caminho traçado por Foucault ao longo de seus estudos.



Foucault chama de *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos que determinam a classificação, a repartição de um enunciado como objetos, a modalidade de enunciação, os conceitos e as escolhas temáticas. Tais regras são delineadas pelo autor como condições de existência, de coexistência, de manutenção, de modificação e desaparecimentos em uma determinada repartição discursiva.

Para Foucault (2010, p. 49),

Uma formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar.

Tratando, nessa perspectiva, das condições para que se apareça um determinado objeto de discurso, bem como as condições históricas para que dele se possa dizer alguma coisa, da mesma forma para que as pessoas possam dizer coisas diferentes, para que se possa estabelecer relações de parentesco com outros objetos ou, ainda, relações de afastamento, de diferença ou transformação, faz-se necessário considerar que

[...] não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade (FOUCAULT, 2010, p. 50).

Nesse sentido, as relações discursivas são tratadas pelo autor não como internas ou externas ao discurso, o qual lhe limitaria ou imporá certas formas, ou, mesmo, forçaria a enunciar certas coisas em determinadas circunstâncias. Elas estão, no limite do discurso, oferecendo objeto sobre o qual se pode falar, o feixe de relações que o discurso pode efetuar para falar especificamente de determinado objeto, para abordá-lo, nomeá-lo, analisá-lo, classificá-lo, explicá-lo. Essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática (FOUCAULT, 2010, p. 52).

Quanto ao discurso, Foucault (2010, p. 123) fixa ao termo a noção de um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação. O

enunciado, assim, não é uma unidade elementar que “viria somar-se ou misturar-se às unidades descritas pela gramática ou pela lógica. Não pode ser isolado como uma frase, uma proposição ou um ato de formulação”. Descrever um enunciado significa definir as condições pelas quais ele se realizou, a função que deu a ele uma existência específica.

O autor chama a atenção para o fato de que não se trata, assim, de uma mera classificação que o isola e classifica-o horizontalmente, gramaticalmente, estruturalmente. Trata-se não de uma ação individual, como resultado de uma operação individual, não como uma “totalidade orgânica, autônoma, fechada em si e suscetível de – sozinha – formar sentido, mas como um elemento em um campo de coexistência; não como um acontecimento passageiro ou um objeto inerte, mas como uma materialidade repetível” (FOUCAULT, 2010, p. 123).

Em síntese, o autor considera a descrição dos enunciados segundo uma dimensão de certa forma vertical, considerando as condições de existência dos diferentes conjuntos significantes.

A análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido – e nenhuma outra em seu lugar.

Diante disso, torna-se relevante, ao analisar um enunciado, considerar por que foi dito de um modo e não de outro, considerando que “as coisas ditas dizem bem mais que elas mesmas” (FOUCAULT, 2010, p. 124). Por isso, considerar o enunciado dessa perspectiva será importante para analisar o que os professores dizem, como dizem e por que dizem do modo como dizem, considerando, assim, as condições que tornam possível os enunciados dentro de uma condição histórica de que trata Foucault. Da mesma forma, considerar que o que é dito releva bem mais do que realmente está explícito. Tais pressupostos instigam-me a olhar para os dados e analisar a maneira como os enunciados são produzidos pelos professores acerca do objetivo que tenho para esta investigação.

Também, conforme ressalta Foucault (2010, p. 125), quanto a todas essas modalidades diversas do *não-dito* que “podem ser demarcadas sobre o campo enunciativo, é necessário, sem dúvida, acrescentar uma ausência, que, ao invés de interior, seria correlativa a esse campo e teria um papel na determinação de sua própria existência”. Há de se considerar que a linguagem é povoada pelo outro, pelo “ausente”, pelo “distante”, ela é “atormentada pela ausência”.

“Ora, se queremos descrever o nível enunciativo, é preciso levar em consideração justamente essa existência; interrogar a linguagem, não na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 126).

Nessa perspectiva, para o autor, um enunciado pertence a uma formação discursiva, da mesma forma que uma frase pertence a um texto, uma proposição a um conjunto dedutivo. “Mas, enquanto a regularidade de uma frase é definida pelas leis de uma língua, e a de uma proposição pelas leis de uma lógica, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva” (FOUCAULT, 2010, p. 132).

Nesse viés, Foucault (2010) assim define discurso:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo (FOUCAULT, 2010, p. 132).

Por prática discursiva, Foucault explica que é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2010, p. 133).

Em relação ao sujeito falante, o autor pontua que “não importa quem fala”, mas o que diz não é dito de qualquer lugar, sendo fundamental considerar o jogo da exterioridade. Por isso, para descrever um enunciado, tornar-se relevante não “em referência à interioridade de uma intenção, de um pensamento ou de um sujeito, mas segundo a dispersão de uma exterioridade” (FOUCAULT, 2010, p. 141).

Decorre dos pressupostos explicitados até aqui a noção de arquivo, elaborada por Foucault, a qual remete ao fato de que os enunciados, enquanto acontecimentos, constituem sistemas que caracterizam o *arquivo*.

Trata-se [...] do que faz com que tantas coisas ditas por tantos homens, há tantos milênios, não tenham surgido apenas segundo as leis do pensamento, ou apenas segundo o jogo de circunstância, que não sejam simplesmente a sinalização, no nível das performances verbais, [...] mas que tenham aparecido graças a todo um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo, que em lugar de serem figuras adventícias e como que inseridas, um pouco ao acaso, em processos mudos, nasçam segundo regularidades específicas; em suma, que se há coisas ditas – e somente estas –, não é preciso perguntar sua razão imediata às coisas que aí se encontram ditas ou aos homens que as disseram, mas ao sistema da discursividade, às possibilidades e às impossibilidades enunciativas que ele conduz. O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares (FOUCAULT, 2010, p. 147).

O arquivo, em suma, “define um nível particular: o de uma prática que faz surgir uma multiplicidade de enunciados como tantos acontecimentos regulares, como tantas coisas oferecidas ao tratamento e à manipulação” (FOUCAULT, 2010, p. 147).

Por outro lado, segundo o autor, não é possível descrever nossos próprios arquivos, pois é no interior de suas regras que falamos, sendo ele que nos dá a possibilidade de dizermos, ele é o objeto de nosso discurso, os modos de aparecimento. O arquivo, assim, não é descritível em sua totalidade. O que é possível observar é a função enunciativa que o discurso exerce, a formação discursiva a que pertence, o sistema geral de arquivo de que faz parte.

Por esse viés é que me lanço o desafio de “olhar” para os discursos proferidos por professores imersos em uma trama histórica e desvelar os arquivos ali inscritos a respeito do livro didático no contexto escolar.

Ainda em sua *Arqueologia*, Foucault traz à baila o conceito de *saber*, determinando: “a esse conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência” (FOUCAULT, 2010, p. 204). Designa por saber aquilo de que se pode falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: “o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico [...] o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 204). Contudo, não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma.

Em relação à produção do discurso, há ainda outro aspecto elaborado por Foucault, o qual vejo como relevante para esta pesquisa, uma vez que me permite pensar no objeto que tenho para investigação, a produção de discursos de professores de língua inglesa em relação ao livro didático. Foucault (1996, p. 9) afirma que, em toda sociedade, a produção do discurso é “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. Por isso, trata dos procedimentos de *exclusão* e *interdição* do discurso.

Considero que, para discutir sobre os procedimentos de inclusão/exclusão pela linguagem, a partir da imagem que professores têm do ensino-aprendizagem de língua inglesa e do livro didático e seus usos sociais, é importante a compreensão dos procedimentos de controle do discurso tal como formulados por Foucault.

Foucault (1996, p.50) afirma que, apesar de nossa sociedade venerar o discurso, há uma espécie de temor:

Há, sem dúvida, em nossa sociedade, e em todas as outras, mas segundo um perfil e facetas diferentes, uma profunda logofobia, uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas do surgir de todos esses enunciados, de tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso (FOUCAULT, 1996, p. 50).

Como consequências desse temor, aparecem os sistemas de controle que dominam a proliferação dos discursos e apagam “até as marcas de sua irrupção nos jogos do pensamento e da língua” (FOUCAULT, 1996, p. 50). A produção do discurso é, nesse sentido, organizada, selecionada, redistribuída por alguns procedimentos que ele classifica em três grandes grupos e que se caracterizam por mecanismos discursivos que têm como efeito, respectivamente, a exclusão, a sujeição e a rarefação.

O primeiro grupo é classificado por Foucault como procedimentos externos, incluindo a interdição, a segregação e a vontade de verdade. A interdição diz respeito à ligação do discurso com o desejo e o poder, revela que nem todas as palavras são permitidas em uma determinada produção do discurso, isso porque “[...] não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1996, p. 9).

Das interdições, implica-se que, em uma sociedade, existem aqueles que estão autorizados a falar e os que não estão. Há, portanto, certos rituais que separam, dentro da comunidade, os que têm o direito exclusivo sobre o dizer de um campo discursivo específico. Um exemplo é o padre que, dentro da comunidade religiosa, pode declarar alguém batizado ou casado. Ele é autorizado, nesse campo discursivo, a realizar atos por meio do discurso.

Outro princípio de exclusão é a segregação. Esse procedimento traz como implicações o fato de que, em uma sociedade, o silêncio pode ser determinado pelas cesuras entre o normal e o patológico, ou, ainda, entre a razão ou não, ou entre o certo e o errado.

Outro procedimento relaciona-se ao fato de que toda sociedade tem uma vontade de verdade que opõe o verdadeiro ao falso. Nessa perspectiva, não há uma verdade, mas uma vontade de verdade que se constroi historicamente. Para Foucault (1996, p. 18), essa vontade de verdade

[...] apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia [...] como o sistema dos livros da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.

Nesse sentido, a vontade de verdade, apoiada em um suporte e uma instituição, exerce uma espécie de pressão e um poder de coerção sobre os outros discursos.

Para Foucault (1996, p. 35), “não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos”. Além disso,

[...] só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade [...] (FOUCAULT, 1996, p. 20).

Portanto, ao propor a existência de uma “vontade de verdade”, Foucault procura analisar como a verdade vem sendo construída/produzida historicamente, bem como o controle que tal produção/construção exerce.

Quanto ao segundo grupo de controle do discurso, que são os procedimentos internos de controle, Foucault (1996, p. 21) diz que “[...] são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle”. Dentre esses procedimentos, estão: o comentário, o autor e a disciplina. Em relação ao procedimento de comentário, há uma espécie de desnivelamento entre os discursos:

[...] os discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou, e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam [...], os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer (FOUCAULT, 1996, p. 22).

No segundo procedimento interno de controle do discurso – o *autor*, Foucault (1996, p. 28) não o entende como o indivíduo que escreveu ou pronunciou o texto, mas como uma função discursiva.

Foucault procura desconstruir a noção de sujeito como origem/fundamento dos sentidos, considerando o sujeito como imerso na trama histórica.

Foucault considera ainda um terceiro procedimento interno que permite o controle do discurso, a disciplina. Essa diz respeito à própria produção do

discurso, uma vez que cada disciplina define os enunciados que são considerados verdadeiros e os que são falsos.

O terceiro grupo de princípios de controle do discurso refere-se ao que Foucault chama de “rarefação [...] dos sujeitos que falam”, ou seja,

[...] trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de imporá os indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles [...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.

Por fim, Foucault trata da “apropriação social do discurso”, sobre a qual diz que toda sociedade possui instituições responsáveis pela distribuição dos discursos, pelas apropriações. Ele cita o exemplo do sistema educativo, afirmando que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Assim, é possível considerar que a sociedade possui meios para controlar a produção do discurso. A ideia é a de que há restrições no ato de falar, tanto internas quanto externas. Aquilo que oferece perigo, que transgride a norma é silenciado, ou seja, nem tudo pode ser dito e o que ameaça a ordem do discurso deve ser proibido. “[...] Atuam aqui procedimentos de exclusão que incidem sobre o objeto como tabu, sobre o ritual da circunstância, sobre o direito individual ou exclusivo do sujeito que fala [...]” (SILVA, 2004, p. 169).

Tendo em vista esses procedimentos de controle dos discursos, considerando aí as coerções institucionais, procurarei verificar que mecanismos determinam/controlam o discurso de professores sobre o livro didático no espaço escolar e, dessa forma, explicitar que dizeres são silenciados¹⁹.

Compreender os efeitos que esses silenciamentos produzem da perspectiva daquele que responde da posição de quem ensina é uma de minhas preocupações.

¹⁹ Segundo Orlandi (1995, p. 22-23), o silêncio é fundador do discurso e, nesse sentido, é compreendido como “o não-dito que é a história, e que, dada a necessária relação do sentido com o imaginário, é também função da relação (necessária) da língua e ideologia”.

CAPÍTULO IV

PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem por finalidade expor uma visão geral da pesquisa, por meio da apresentação da metodologia de investigação, das etapas que constituíram o trabalho, dos instrumentos utilizados e da construção da análise dos dados. Assim, a seção 2.1 apresenta a descrição e a interpretação da pesquisa; a seção 2.2 trata do material empírico e discursivo; e, por fim, a 2.3 aborda os dados sobre os professores participantes da pesquisa.

4.1 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Dentro dos paradigmas de pesquisa qualitativa existentes, pode-se dizer que a presente pesquisa insere-se no paradigma crítico, pela natureza da coleta e da análise dos dados e pelo próprio referencial teórico adotado.

Nesse paradigma, destaca-se, no aspecto ontológico, o realismo histórico, em que a realidade virtual é influenciada por valores sociais, políticos, econômicos, étnicos, de gênero, aspectos esses cristalizados ao longo do tempo (DENZIN; LINCOLN, 2006). A natureza do conhecimento está intimamente relacionada com os aspectos históricos.

A epistemologia da pesquisa vislumbra-se no construcionismo social, cuja “primeira preocupação está em definir como um enunciado descritivo é produzido socialmente (ou seja, interativamente) para parecer estável, factual, neutro, independente do falante e um mero reflexo de algum aspecto do mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 201).

[...] a construção social interessa-se pelo modo como “funcionam” os enunciados, e esse funcionamento não é nem uma questão da análise cognitiva de como as versões mentais do mundo são construídas, nem uma questão de análise empírica do conteúdo semântico e da análise lógica das relações sintáticas das palavras e das frases. O modo como os enunciados funcionam é, em vez disso, uma questão de compreensão das práticas sociais e de análise das estratégias retóricas que estão em jogo em determinados tipos de discurso (POTER *apud* DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 202).

No construcionismo social, o conhecimento não é “desinteressado, apolítico e exclusivo de aspectos afetivos e incorporados da experiência humana, mas é, de certa forma, ideológico, político e permeado por valores” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 202).

Tal epistemologia vai ao encontro da perspectiva teórica adotada para os procedimentos analíticos deste estudo de caso, a Análise do Discurso, que é, conforme Maingueneau (1993, p. 13), a “disciplina que, em vez de proceder a uma unidade lingüística do texto em si ou a uma análise sociológica ou psicológica de seu ‘contexto’, visa a articular sua enunciação sobre um certo lugar social”.

Essa linha teórica permite

[...] colocar o dito em 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 com 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 (ORLANDI, 2000, p.59).

Para a Análise de Discurso de linha francesa, nos procedimentos analíticos, não pode haver descrição sem interpretação. E aqui é fundamental esclarecer que a interpretação, entendida por Orlandi (1996), com base em Pêcheux (1997), é um “gesto”, ou seja, é um ato no nível simbólico, no qual está envolvido tanto o analista quando o sujeito enunciator. Nesse sentido, ao analisar o discurso, o próprio analista é envolvido no gesto de interpretação. A relação com o objeto de análise não é de forma alguma neutra, o que significa que há, nesse processo, construção de um dispositivo de interpretação.

Para a delimitação do *corpus* discursivo, não são seguidos critérios empíricos e quantitativos, mas teóricos, pois, na AD, não há a preocupação com a exaustividade do *corpus*, chamada de horizontal, em extensão, muito menos com a completude ou exaustividade em relação ao objeto empírico. De acordo com Orlandi (2000, p. 62),

[...] ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes.

A exaustividade, chamada de vertical, que se espera é considerada em relação aos objetivos da análise e à sua temática. Ela leva a importantes reflexões teóricas, uma vez que os “dados não são tratados como simples ilustrações, mas como fatos da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade lingüístico-discursiva” (ORLANDI, 2000, p. 63).

Para a Análise do Discurso, portanto, a construção do *corpus* e a análise estão relacionadas, decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas. É importante destacar que a Análise de Discurso trabalha

[...] (n)os limites da interpretação e [...] a escrita da AD deve conduzir o pesquisador de linguagem a flagrar a constituição do gesto de interpretação em sua materialidade, no texto, no momento em que o sentido faz sentido (ORLANDI, 2001, p. 32).

É o que Pêcheux (1997) diz da análise, na qual o analista parte das formulações e, na sua escrita, torna visível à forma da análise, revelando-se o gesto do próprio analista entre a descrição e a interpretação. “A escrita da Análise de Discurso estabelece noções que permitem desfazer as evidências, ou melhor, ela atinge os processos que resultam na produção das evidências” (ORLANDI, 2001, p. 48).

O analista tem, portanto, como objeto de investigação o texto e como objetivo a sua análise enquanto discurso, o que torna possível a compreensão por meio da escrita. Segundo Orlandi (2001, p. 50), “o analista de discurso não visa interpretar os textos que analisa mas compreender os processos de significação que estes textos atestam”. Os gestos de interpretação tomam forma na textualização do discurso. Assim, o objetivo da análise não é a passagem da opacidade à transparência, mas a análise da prática de produção do sentido, das diferentes possibilidades de significar.

[...] quando penso à formulação na perspectiva discursiva, a idéia de funcionamento faz ver dinamicamente a língua como condição material de base (sujeita à falha) dos processos discursivos, produzindo (-se no) equívoco. Isto é: visto à significação compreendendo-a enquanto prática ideológica (interpretativa) (ORLANDI, 2001, p. 35).

O que interessa à AD não é o fato de que a linguagem realiza atos, mas que a realidade (produção imaginária, construção discursiva do referente) se

constitui nos sentidos do que o sujeito pratica. O sujeito, ao dizer, significa-se e também significa o mundo, por isso a linguagem é uma prática, não porque realiza atos, mas porque pratica sentidos, “ação simbólica que intervém no real”, pratica a “significação do mundo”. “O sentido é história e o sujeito se faz (se significa) na historicidade em que está inscrito” (ORLANDI, 2001, p. 44). “Tem-se uma prática de conhecimento que se faz politicamente referida e sócio-historicamente sustentada” (ORLANDI, 2001, p. 36). Por isso, dentro dessa perspectiva teórica, não basta trabalhar com o real da língua, mas é necessário trabalhar com o real da história.

De acordo com Pêcheux (1997), a análise se dá em três etapas. Inicia-se pela superfície linguística, passa-se ao objeto discursivo e, na sequência, para o processo discursivo. No primeiro momento, trabalha-se com o esquecimento n. 2²⁰ (instância da enunciação), em que a análise ocupa-se em mostrar a passagem do material linguístico para o objeto discursivo, referindo-se às formações discursivas. Na passagem do objeto discursivo para o processo discursivo, trabalha-se com o esquecimento n. 1, em que somos confrontados pela relação à ideologia. Isso acontece, segundo Orlandi (2001, p. 51), porque “nos põe em contato direto com a paráfrase. O analista passa da materialidade lingüística para o objeto discursivo porque faz o gesto mínimo que é o de inserir o dizer no domínio da paráfrase, [...] estabelece a relação do dizer com outros dizeres”.

Propõe-se, com essa abordagem metodológica, compreender os processos de significação que o texto em análise constroi, bem como detectar os gestos de interpretação que nele se inscrevem. Visa-se, portanto, mostrar como o discurso de professores de inglês sobre o LD funciona e como constitui suas identidades.

Assim, entendo que os textos que tenho para análise – questionário, entrevista, conversa entre pares –, da perspectiva da Análise de Discurso, devem

²⁰ Segundo Pêcheux (1975), pode-se distinguir duas formas de esquecimento no discurso. O esquecimento n. 2, que é da ordem da enunciação, ou seja, o modo de dizer não é indiferente aos sentidos. Ao dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. Produz-se a ilusão de que o dizer pode ser somente daquela forma, estabelecendo uma relação natural entre as palavras e as coisas. “Ao falarmos ‘sem medo’, podíamos dizer ‘com coragem’, ou ‘livremente’ etc. Isso significa em nosso dizer que nem sempre temos consciência disso” (ORLANDI, 2000, p. 35). Já o esquecimento n. 1, também chamado de esquecimento ideológico, está no nível do inconsciente e resulta do modo como somos afetados pela ideologia, ou seja, temos a ilusão de sermos a origem do que dizemos, quando retomamos sentidos pré-existentes. “Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade [...] quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo” (ORLANDI, 2000, p. 35).

ser remetidos a um discurso que se “explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva” (ORLANDI, 2000, p. 63), que ganha sentido porque faz parte de um jogo definido pela formação ideológica dominante no processo. Isso quer dizer que o material de análise não se dá como algo pronto, mas resulta de uma construção enquanto analista. Portanto, essa opção metodológica, aliada às teorias adotadas, permite um olhar mais aguçado sobre o objeto e fornece pistas para melhor compreendê-lo.

4.2 MATERIAIS EMPÍRICO E DISCURSIVO

Com o objetivo de analisar o discurso de professores sobre a relação com o LD, a fim de interpretar sentidos produzidos a partir da posição que ocupam no espaço escolar e a constituição de suas identidades enquanto professores, foi realizada a geração²¹ de dados, entendidos aqui como material empírico, do mês de abril de 2011 ao mês de outubro do mesmo ano.

Visitei quatro escolas públicas do município de Maringá-PR, pois o objetivo era coletar informações em mais de uma escola, especialmente aquelas que possuíam mais de um professor de língua inglesa. Todas as escolas visitadas permitiram a participação de seus professores.

No primeiro contato, expliquei do que se tratava a investigação, bem como se dariam suas participações. Elaborei e entreguei um termo de consentimento livre e esclarecido que foi lido e assinado por todos os professores participantes da pesquisa.

No total, são sete professores participantes, sendo seis mulheres e um homem. O objetivo inicial era o de formar pares, ou seja, convidar pelo menos dois professores de cada escola a procederem à coleta de dados. No entanto, em uma das escolas selecionadas, ao dar início à coleta, um dos professores precisou ausentar-se por motivo de saúde, e um único professor de inglês ficou responsável pelas turmas. Como já havia iniciado a coleta, por meio do questionário e entrevista com o professor que permaneceu na escola, decidi mantê-lo como participante da pesquisa.

²¹ Agradeço à Prof.^a Dr.^a Viviane Cristina Vieira Sebba Ramalho, pela sugestão do termo na ocasião de qualificação da tese.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, são três: questionário, entrevista e conversa entre pares. Inicialmente, procedi à entrega do questionário aos professores, com prazo de uma semana para preenchimento. Entreguei, em mãos, na escola de cada professor e, após uma semana, retornei para apanhá-lo. Vale mencionar que o questionário e a entrevista foram realizados individualmente com cada professor, enquanto o terceiro instrumento, conversa entre pares, como o próprio nome já diz, foi o momento de levantamento de dados por meio do diálogo, informações dos pares (professores de inglês) da escola.

O questionário era composto por duas partes; na primeira, constavam dados sobre o professor e dados sobre a profissão e, na segunda parte, sete questões abertas que visavam identificar as impressões iniciais do professor sobre a seleção e/ou distribuição de livros didáticos de inglês pelo Estado, no ano de 2011, e também o uso do material em sala de aula.

As questões da segunda parte eram as seguintes:

Tendo em vista a disponibilização de livros didáticos de língua inglesa para o Ensino Fundamental pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2011, responda:

1. A sua escola participou da seleção?
2. Qual material foi escolhido?
3. Qual foi a sua participação na escolha do material didático?
4. Que aspectos do material lhe chamaram a atenção?
5. Como você pensou encaminhar suas aulas com o material?
6. Você tem utilizado esse material? E de que forma?
7. Qual é a sua apreciação do material atualmente? Justifique.

As entrevistas aconteceram nas escolas, nas salas dos professores, nos horários disponibilizados por eles. Foram gravadas em áudio e transcritas (Linhas 1 a 1424) para posterior análise. Eram compostas por 15 questões:

1. Fale um pouco sobre a sua vida escolar em relação à disciplina de inglês. Como era essa disciplina para você?
2. E a sua formação enquanto professor de inglês. Como foi?
3. Na sua vida escolar, como o livro didático estava presente?

4. Como é ou qual é a função da disciplina de inglês na escola pública?
5. Como recebeu a notícia de que o Estado passaria a fornecer livros de inglês para a escola pública a partir de 2011? Como se sentiu enquanto professor de língua inglesa?
6. Qual a sua apreciação sobre a forma como foi feita a seleção/distribuição?
7. O que julga relevante na escolha/seleção de um material didático pelo professor?
8. O que representa o livro didático na aula de inglês?
9. Como os alunos reagiram/reagem ao material?
10. O que considera favorável no uso de livro didático na aula de língua inglesa para o professor? E para o aluno?
11. Há aspectos desfavoráveis em seu uso?
12. Como é uma aula de língua inglesa com livro didático?
13. Como é uma aula de língua inglesa sem livro didático?
14. Que recomendação, se alguma, você faz do livro que utiliza para outros professores de inglês? Por quê?
15. Gostaria de acrescentar algum outro comentário ou consideração?

As conversas entre pares, gravadas em áudio e transcritas (Linhas 1425 a 2290), também aconteceram nas escolas, nas salas dos professores. Houve dificuldade para a coleta desse instrumento em uma das escolas, pois as horas-atividade dos professores de inglês não coincidiam. Dessa forma, por mais de uma vez, fui à escola, mas havia desencontros. Assim, optei por agendar um horário no início do período, em um dia comum de aulas para os dois professores. A coordenação disponibilizou professores substitutos para ficarem nas salas enquanto realizamos a conversa. Esse instrumento era composto por 15 questões:

1. Como vocês se definem enquanto professores de inglês?
2. O que é um bom professor de inglês?
3. Como vocês definem o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública?
4. O que vem à memória ao ouvirem a palavra livro didático?
5. Para que existe livro didático?
6. O que é comum vocês ouvirem sobre o livro didático de inglês?
7. O que é um bom material de inglês?
8. Por que, a partir de 2011, o PNLD passou a selecionar/enviar livros de inglês para a escola pública?
9. Por que foram enviadas essas opções? Por que vocês acham que esse livro foi selecionado pelo PNLD?
10. Está de acordo com a realidade da escola?
11. Você foi ou sente-se preparado para trabalhar/usar o livro didático?

12. Vocês têm momentos/oportunidades para falarem sobre as aulas e material que utilizam?
13. Comente sobre sua relação com o livro didático.
14. Se tivessem a oportunidade de dialogar com os responsáveis pelo material, o que diriam?
15. Definam o material adotado (em uma frase).

Para melhor visualização, apresento o Quadro 6, sintetizando os tipos de instrumentos adotados, as especificidades de dados almejados por tais instrumentos, a unidade de análise e meus esforços de análise e interpretação.

O volume de dados compreende 2290 linhas. Utilizei o critério de enumerar as linhas, para deixar explícito ao leitor, durante a leitura da análise, de que instrumento provém o excerto em foco. Dessa forma, entre as linhas 1 e 1424, encontram-se as respostas dos professores às entrevistas, e as linhas de 1425 a 2290 compreendem as respostas ao instrumento conversa entre pares.

Convém assinalar que as respostas às questões serão tomadas, neste trabalho, em sua prática discursiva, o que permite assumir que a materialidade específica do texto servirá de base para que se possa olhar além do que foi efetivamente dito, mas para o não-dito, para o implícito.

Quadro 6 – Unidade de Análise, instrumentos, dados almejados e esforços de análise e interpretação.

Unidade de análise	Instrumento	Dados almejados	Esforços de análise e interpretação da pesquisadora
Discurso	Questionário	Dados pessoais do professor (educação, experiência profissional, participação no processo de seleção do LD, seus planos e apreciação atual de uso do LD). Posicionamento do professor em sua relação com o livro didático.	Identificar regularidades discursivas sobre o LD nos discursos de professores.
	Entrevista	Dados sobre as relações de professores com o LD, desde o processo de seleção ao uso em sala de aula.	Interpretar a(s) posição(ões) de professores em sua relação com o livro didático adotado. Interpretar efeitos de sentido nos discursos de professores sobre suas relações com o LD.
	Conversa entre pares	Dados sobre impressões iniciais de professores relativas ao uso do LD adotado em sua instituição.	Identificar e interpretar marcas discursivas de como professores veem a si e ao outro em suas relações com o LD.

Fonte: A própria autora.

Dessa forma, só poderei analisar o funcionamento discursivo dos questionários, entrevistas e conversas entre pares se considerar que esse funcionamento não é integralmente linguístico, ou seja, como aponta Pêcheux (1997, p. 78), não é possível definir o funcionamento “[...] senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de ‘condição de produção’ do discurso”.

Assim, terei de considerar que os discursos dos professores funcionam de acordo com o contexto histórico social e com a situação a partir da qual eles se tornaram possíveis.

4.3 PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para manter o sigilo dos participantes, optei por identificá-los, ao longo da tese, pelos pseudônimos Ana, Bia, Carlos, Diana, Eliana, Francis e Gilda.

Ana está na faixa etária entre 41 e 50 anos, é professora há 22 anos, leciona no ensino Fundamental II e no ensino Médio em instituição pública. Possui graduação em Letras Anglo-Portuguesas e especialização em Educação Pré-Escolar. Sua carga semanal é de 40 horas e dispõe de 8 horas para preparação de suas aulas.

Bia está entre 31 e 40 anos, possui graduação em Letras Português/Inglês e especialização em Psicopedagogia Educacional, atua no ensino Fundamental II e no ensino Médio em instituições públicas. É professora há 11 anos, tem 43 horas-aula de carga horária semanal e dispõe de 4 horas para preparação de suas aulas.

Carlos está na faixa de 41 a 50 anos, possui graduação em Letras e especialização em Língua Inglesa. Atua no ensino Fundamental e médio em instituição pública. É professor há 16 anos e trabalha 50 horas-aula, tendo 8 horas para preparação de suas aulas.

Diana está entre 41 e 50 anos, é graduada em Letras Português/Inglês, especialista em Metodologia do ensino da língua portuguesa. Também concluiu algumas disciplinas em nível de mestrado como aluna não regular. Leciona nos ensinos Fundamental II e Médio em instituição pública. É professora há 13 anos, trabalhando 40 horas semanais, com 8 horas-aula para preparação de aulas.

Eliana está entre 20 e 30 anos de idade, é graduada em Letras Português/Inglês e especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Atua no ensino Fundamental II em instituição pública. É professora há 5 anos, com carga horária semanal de 20 horas e 4 horas para preparação de aulas.

Francis está entre 41 e 50 anos de idade, é graduada em Letras, especialista e mestre em Educação. É professora nos ensinos Fundamental II, Médio e Superior em instituição pública e privada. Tem 20 anos de carreira, trabalhando 32 horas semanais e 7 horas para preparação de aulas.

E, por fim, Gilda está na faixa etária de 41 a 50 anos, é graduada em Letras Português/Inglês, especialista em Linguística, atuando nos ensinos Fundamental II e Médio em instituição pública. É professora há 26 anos, trabalhando 40 horas semanais, com 8 horas-aula para preparação de aulas.

Assim, nota-se que a maioria está entre 41 e 50 anos, salvo duas professoras entre as faixas etárias de 20 a 30 e de 31 a 40. A maior parte, também, possui mais de 10 anos de carreira, apenas uma com cinco anos. Todos possuem graduação em Letras e especialização, sendo que uma das professoras também é mestre em Educação. Trabalham em instituições públicas, e uma professora também trabalha em instituição privada no ensino Superior. A maioria dos professores possui carga horária semanal de 40 horas-aula, sendo apenas uma professora com 20 horas-aula.

Assim, os gestos de interpretação aqui delineados não propõem neutralidade, por isso minha posição como analista, em conformidade com a perspectiva discursiva, está envolvida no gesto de interpretação. Ao selecionar determinadas questões para serem feitas aos professores, outras são deixadas à margem. O pesquisador, enquanto sujeito, também está envolvido no processo de interpretação, e essas questões precisam ser consideradas no momento da descrição e análise dos dados. No entanto, considero *como* os professores respondem o que lhes é perguntado: eles fogem às perguntas? Alternativamente, eles mobilizam outras para responder? Isso quer dizer que estarei considerando que os gêneros questionário/entrevista caracterizam-se como instrumentos que interditam o sujeito a responder de uma determinada forma, mas o que interessa é ver como ele responde, que enunciados são produzidos e mobilizados por meio das perguntas.

Para finalizar, apresento o Quadro 7, no qual exponho, de forma esquemática, o desenho da pesquisa:

Quadro 7 – Síntese do desenho da pesquisa.

Campo	Foco	Objetivos	Pers-pectiva teórica	Contexto	Sujeitos	Méto-dos	Unidade de análise
Identidade dos profes-sores	A (re)cons-trução identitária dos profes-sores em suas relações com o livro didático	<p>Problematizar a relação do professor de língua inglesa com o livro didático, analisando, por meio de discursos de professores, a (re)construção de identidades na relação entre ambos.</p> <p><u>Perguntas:</u></p> <p>Que discursos são mobilizados pelos professores em suas relações com o LD e como estes (re)constituem suas identidades?</p> <p>Que saberes são produzidos, por meio dos discursos, a respeito da disciplina e de seu profissional e como esses discursos contribuem para a (re)constituição de identidades de professores?</p>	Análise do Discur-so francesa	Escolas públicas - Inserção do Livro didático de Língua Inglesa pelo PNLD	7 Profes-sores de Língua Inglesa	<p>Ques-tioná-rio</p> <p>Entre-vistas</p> <p>Con-versa entre pares</p>	Discurso

Fonte: A própria autora

CAPÍTULO V

IDENTIDADES EM DISCURSO: POSIÇÕES FORTALECEDORAS DO LIVRO DIDÁTICO NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR

O LD assume grande papel no contexto escolar, figurando, em muitos casos, como o principal material de leitura e escrita; como única ou principal fonte de informação (FREITAG *et al.*, 1987; CORACINI, 1999); como elo do encontro entre o aluno e a instituição educacional (NORLUND, 2007). Tal fato aumenta a responsabilidade que deve ser imposta ao LD no contexto escolar como elemento a “promover a reflexão e a autonomia dos educandos, assegurando-lhes aprendizagem efetiva e contribuindo para fazer deles cidadãos participativos” (BRASIL, 1998).

Por essas razões, o LD tem sido objeto de estudos e reflexões de pesquisadores e educadores, despertando debates e controvérsias a respeito de seu uso. Nesse viés, duas posições se fazem presentes no discurso acadêmico: a do professor reprodutor e a do professor autônomo. A esta posição, instaura-se a imagem de que o “bom” professor é aquele que não segue fielmente o material, mas que tem autonomia em seu gerenciamento.

No que diz respeito à disciplina de Língua Inglesa, na escola pública, a partir de 2011, após 11 anos da implementação do PNLD, passou-se a selecionar e enviar LD de inglês aprovados por esse Programa. Esse fato caracteriza-se, assim, como marco histórico no tocante ao ensino-aprendizagem de inglês nesse contexto.

Diante disso, indago: quais são as memórias – remotas – do professor sobre o LD? Que discursos são produzidos pelos professores sobre o LD e como estes (re)constituem suas identidades?

Acredito que as relações estabelecidas são frutos do que o professor tem internalizado a respeito desse instrumento de trabalho, as memórias, as vivências com ele vão dando tonalidades de como tal material constitui processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Desse modo, seja como material de apoio seja como material exclusivo em sala de aula, o LD é parte integrante do contexto escolar. As relações do professor/aluno com o ensino-aprendizagem de língua são cerceadas por esse

instrumento de ensino, figurando como material de pesquisa ou como direcionador de conteúdos/atividades trabalhadas em sala de aula. Dessa forma, o livro, ao ser planejado, visa a um grande público, de contexto privado ou público, de região metropolitana ou do interior de um Estado. O professor funciona como um mediador que dará a tonalidade pertinente ao material e à classe na qual trabalha. Considerar, portanto, o que representa, para o professor, o LD na aula de inglês é procurar entender o que leva a relação ser de autonomia ou de submissão ao material, como apregoam discursos que circulam na academia, do professor reprodutor e do professor autônomo.

Dessa forma, ao estudar os dados, vejo funcionar uma relação dialética do professor com o LD, ou seja, os discursos dos profissionais em foco permitem interpretar duas polaridades na relação entre ambos. Uma delas é fortalecida, endossa o LD no que diz respeito à sua utilização, à sua necessidade, fortalecendo a presença desse material no âmbito escolar como um elemento essencial de ensino-aprendizagem. A outra polaridade vai em direção a fatores enfraquecedores, resgatando identificações das identidades dos professores quando dizem respeito ao ser professor, distanciando-se dos instrumentos de ensino e aproximando-se de pessoas, marcando-as como presença relevante e minimizando o LD, posição essa que sustenta o LD não como um instrumento único de poder, porque ele (o professor) o transgride, subverte, estabelecendo prioridades do que quer fazer.

Assim, neste capítulo, analiso os enunciados que permitem sustentar as posições fortalecedoras do LD, dividindo-o em três seções. Na primeira, abordo os aspectos relativos ao LD que o caracterizam como instrumento de controle; na segunda, sobre o LD como propriedade material do discurso impositivo; e, na terceira, o LD como objeto disciplinar.

5.1 INSTRUMENTO DE COMPENSAÇÃO E CONTROLE

Ao questionar os professores sobre *o que representa o livro didático na aula de inglês*, obtive respostas que mantêm como regularidade o livro enquanto apoio, suporte, caracterizando-o como ferramenta importante, facilitador e como referencial.

Ana: Favorável é não precisar escrever os textos no quadro, né, [...] então, o que eu acho importante é que não precisa escrever o texto, por exemplo, já pode ver o texto, o formato, tal certinho, né, porque antes a gente perdia todo o formato, o formato de algum texto a gente nem podia falar de formato, o tempo que a gente perdia era maior. [L166-170]; [...] ajuda também porque você sabe que você tem uma sequência, né, mais ou menos uma sequência, então esse é o lado positivo, porque daí a gente já conhece conteúdo, você já sabe que tem as cartinhas na manga, a gente já sabe qual conteúdo trabalha, a gente vai formando uma técnica em cima do que já está ali, né, facilita. [L158-162]

Bia: Grande apoio, grande apoio mesmo [...] [L 375] eu acho que ele é um grande apoio pra gente sem tá precisando ir tão além dele, né. [...] [L 378-379] Quanto à busca de, de material, de conteúdo, você não precisa estar pesquisando tanto fora, se já planeja suas aulas de acordo com eles, só acrescenta o básico e não fica, não precisa ficar que nem um desesperado procurando conteúdo, que vai ser isso, né, quando a gente não tinha mesmo assim, no planejamento você tinha que procurar em três, quatro, cinco autores, um conteúdo pra poder tá passando, a perda de tempo de ficar passando no quadro toda explicação, [...] [L 395-401] Ah, é diferente, que nem eu falei pra você, com o livro didático você nota que sua aula, você se realiza mais na aula, sua aula flui melhor, sem o livro didático você tem que tá ou passando no quadro, o que vai demorar, porque você passa, depois você vai lá explica, depois você dá os exercícios, e a visualização daquilo no livro tá ali em contato direto com o aluno, né, nas aulas de inglês com o livro é assim cem por cento melhor... com o livro rende muito mais... [L 427- 432]

Carlos: é a partir dele que sai os assuntos que sai os temas, o livro didático ele proporciona uma sequência, né. E mesmo você levando outros textos, mesmo você fazendo outras atividades, ele continua sendo pro aluno que tá começando que sabe pouco ele é um referencial é no livro que ele vai estudar é no livro que ele vai tirar as dúvidas é no livro que ele faz os exercícios ele vai se orientar pelo livro. [L 556-561] Para o professor a vantagem do livro didático eu vejo que são duas, primeiro, devido ao número de aulas por exemplo que eu trabalho que eu tenho quarenta, é, não é toda semana não é todo final de semana que eu tenho tempo de preparar material então o livro didático eu já tenho um material preparado, organizado, sequenciado, e uma outra coisa que eu acho importante no livro didático é que por exemplo no momento que eu escolhi aquele livro é porque eu já percebi que aqueles temas são atualizados, são favoráveis estão de acordo com a idade escolar dos alunos então eu acredito que o livro didático eu tenho ele como essencial na sala de aula porque tudo que é feito fora a maioria das coisas é a partir dele pelo menos a ideia, o tema saiu dali. [L 569-578]

Diana: Para o professor é que a gente ganha tempo no preparo de material [...] [L 718] a gente não tem tempo de criar, eu falo sinceramente, aquele professor que tá na mesma escola, que tá ali muito tempo, mora do lado do colégio, tudo influencia, não é que eu tô dando desculpas, eu digo assim, o livro didático é o nosso apoio, pra variar exercícios, pra variar textos. [L 2247-2250]

É notório que o livro é um aliado do professor, auxiliando-o a preencher uma falta, uma lacuna que se estabelece com a sua ausência, sendo o LD um instrumento de controle ao professor, na medida em que permite estabelecer uma sequência para o conteúdo a ser trabalhado, economizar o tempo, direcionar o que o aluno irá estudar, compensar a carga horária excessiva de trabalho e dar-lhe segurança.

Por isso, os professores falam do significado do envio de LD de inglês às escolas públicas, a partir de 2011, pelo PNLD, relatando-o como uma conquista, como ação positiva para o ensino-aprendizagem dentro da escola pública.

Ana: Eu me senti sem ser valorizada, de repente, opa, até que enfim alguém lembrou, de tanto a gente pedir, já escrevi pro MEC, já reclamei, na época eles me responderam muito mal, disse que professor não deve pensar só em livro didático, e aquela coisa, desde 2002 por aí, aí eu fiquei chateada, poxa vida, vocês acham que a gente tem que ficar aqui só com giz e apagador [...] [L 86-89] então a gente achava que o livro ia auxiliar e muito, né, e eu de certa forma fiquei contente né. [L 93-94]

Bia: Nossa, fiquei muito feliz mesmo porque todas as disciplinas tinham, né, inglês não tinha, inglês foi a última disciplina, né, com exceção de Artes perdão, então veio os livros distribuídos gratuitamente pra todas as disciplinas há vários anos inglês os alunos tinham que, entrar em contato com a editora e falar esse livro é bom e a editora vai vir aqui e fechar com a escola, tem escola que mesmo assim não adotava livro que nem a que eu trabalhava o ano passado não adotava livro, então quando veio essa novidade que ia ter o livro de graça então vai ser um grande apoio pra gente, facilitador, muito, bem, demorou até, demorou, fiquei muito contente, porque foi a última disciplina, então eu senti assim que não é muito considerada a língua inglesa assim parece que o pessoal da educação não valoriza muito a língua inglesa como Artes também eu falo de Artes porque eu tenho, leciono Artes também então por isso que eu falo o material de inglês foi o último a vir, veio tarde demais, não que veio em boa hora, veio tarde, deveria ter vindo junto com as outras disciplinas, mas isso é bom. [L 331-344]

Carlos: Eu fiquei feliz, porque até então era uma briga constante, nem todos os alunos na escola pública nem todos têm condição, não sei se é a falta da condição financeira ou se é uma falta de responsabilidade dos pais, mas nem todos têm livro e aí eles ficavam sem um referencial, né. O livro didático não é a ferramenta principal, mas ele é a ferramenta mais usada, então eles ficavam sem um referencial para estudar, não tinham o material, ficavam desanimado e aí complica tudo. [L 519-524]

Diana: A notícia foi em resposta a um anseio de longa data, então, a gente não acreditava, ficava sempre querendo, saiu aquele outro do Flores, a expectativa era de que atendesse às necessidades, mas de certa forma não atendeu, então quando veio da forma que tá, obviamente que foi muito bom. Ele tá assim, a princípio, no primeiro ano não dá, é meio complicado de estabelecer, mas ele está sendo uma ótima ferramenta, porque daí você fica mais livre pra preparar aulas na TV, outros materiais, porque antes a gente acabava deixando, eu pelo menos, não trazia tanto material extra, por a gente gastava muito tempo passando no quadro e agora ganha tempo com o livro, tem o texto ali, tem as figuras, tem o áudio, pode ouvir, fica mais dinâmico, fica mais interessante pro aluno, a gente não fez o levantamento pra ver a resposta, aqui duas turmas tavam sem livro, pelo cálculo do MEC, ele manda pela quantidade de turma do ano anterior, então, eles ficaram sem livro, eles ficaram muito chateado, muito chateado, reclamavam muito porque os outros tinham e eles não tinham, eu digitava, trazia mas não era a mesma coisa. Quando a escola conseguiu pra eles, nossa, ficaram feliz da vida, então, o aluno também quer, você tá falando um negócio, ele tá visualizando, né, é difícil pro aluno abstrair, tirar um texto do papel, pegar um texto e dá pra eles e eles ficarem imaginando, na interpretação é complicado. [L 670-687]

Eliana: A gente se sentiu assim é, é, é claro que, né, primeiro veio a escolha, né, tinha dois, e aí, vem, né, qual vem? Tem escola que escolheu um livro que não é o que ela tá usando, né, escolheu um e veio outro livro didático pra escola, mas um ponto de apoio é sempre legal, sempre bom pra gente ter um ponto, mesmo porque o aluno, ele fica situado, só que não é só lá que a gente fica, é claro que o inglês dá pra você fazer um monte de pontes, mas eu acho que tendo o livro, como apoio, o aluno também sente mais seguro, porque antes ele ficava mais perdido entendeu? É, é, é um caminho é por aqui que eu tô indo, e esse livrinho que nós adotamos agora, esse livro, livrinho é coisa de primeira quarta tá, eu tenho vocabulário de primeira quarta, esse livro tá sendo uma crescente bacana, hoje eu tava lá na quinta série, agora chegou a época crucial do verbo to be, né, primeiro é um estudo de um vocabuláriozinho e agora a gente tá chegando no verbo to be, e eu gostei dele, porque ele vem crescendo, assim, não é o ideal, não é o melhor, mas, e aí “agora então, eu tô agora eu tô visualizando, eu tô entendendo, aqui é o plural”, entendeu? Então isso é coisa que eu consegui pelo progresso, é claro que o que não tinha, o que faltava, era a figura, nem sempre em toda a aula você tem tempo de preparar, você vem pra sala com uma gravura, em inglês a gravura fala muito, não é? A imagem. Então, nesse aspecto eu acho que foi muito bacana, tá sendo, né, muito bacana o livro pra gente. [L 804-822]

Gilda: Nossa, eu me senti realizada, porque até então era muita dificuldade, porque com duas aulas por semana, né, se você colocasse tudo no quadro levaria muito tempo, pra você trazer tudo pronto, mimeógrafo ou xerocado pro aluno geraria um custo, aí a escola não assumia esse custo, a família também se ausentava desse custo. [L 1272-1275]

Embora estejam em foco, nas respostas, posições apreciativas em relação ao envio do LD, destacando-as por adjetivos como *contente*, *feliz*, *realizada*, no enunciado de Ana [L 88], chamou-me a atenção o funcionamento do advérbio só [L 88], o qual advém de um pressuposto:

[...] disse que o professor não deve pensar só em livro didático = professor pensa só em livro didático = professor usa/depende do livro didático

Recupera-se, nesse enunciado, o interdiscurso (memória discursiva) do livro como “muleta” do professor. A expressão *não deve pensar só* funciona como operador argumentativo que materializa a afirmação do uso *não adequado* do LD pelo professor, visto como ruim, como um problema. Ainda é possível compreender o funcionamento do verbo modal (*deve*), antecedido pelo advérbio de negação (*não*), como forma material do discurso autoritário sob o professor, como uma prescrição de cima para baixo.

Vejo que o intradiscurso e o interdiscurso se entrecruzam nesse enunciado, embora esteja dizendo sobre a necessidade da substituição da função profissional do professor como técnico, aquele que possui domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos para uma concepção de autonomia profissional, o qual possui consciência crítica para a criação de seu próprio material, para a transformação das condições institucionais e sociais do ensino, ou seja, um profissional independente, intervém-se o interdiscurso (memória pré-existente) da submissão, do professor que é ditado, instruído quanto ao que ou ao como deve ser ou fazer.

Assim, nos discursos, noto que o LD de inglês vem para preencher uma falta, uma lacuna, sendo o LD instrumento de compensação, ao lhe proporcionar segurança.

No enunciado de Eliana, [...] *mas eu acho que tendo o livro, como apoio, o aluno também sente mais seguro, porque antes ele ficava mais perdido entendeu?* [L810], mobiliza-se o advérbio *também*, produzindo o efeito do professor que se inclui na posição de segurança que o livro proporciona. Essa segurança pode ser interpretada nos enunciados de Bia, ao mencioná-lo como facilitador, [...] *vai ser um grande apoio pra gente, facilitador* [L337], e, no de Carlos, como referencial, *mas nem todos têm livro e aí eles ficavam sem um referencial, né* [...]

eles ficavam sem um referencial para estudar, não tinham o material [L522], e, ainda, no de Diana, ao designá-lo como um caminho, sustentando-o, dando-lhe suporte, [...] É, é, é um caminho é por aqui que eu tô indo. [L811].

Em vários momentos, na voz do professor e também na voz de “outros” retratados pelos professores, o livro aparece como parte do professor, como instrumento que configura as práticas em sala de aula.

Eliana: um ponto de apoio é sempre legal, sempre bom pra gente ter um ponto [L807] [...] eu gostei dele, vem crescendo, assim, não é o ideal, não é o melhor, mas, e aí agora então, eu tô agora eu tô visualizando, eu tô entendendo [L816]; Carlos: [...]ele é a ferramenta mais usada [...]não tinham o material, ficavam desanimado [L523-524]; Diana: [...]você fica mais livre [...]fica mais interessante [...]eles ficaram sem livro, eles ficaram muito chateado, muito chateado, reclamavam muito [...]o aluno também quer [L675, 684].

Tais efeitos de sentidos produzidos permitem dialogar com uma imagem discutida por Silva (1996, p. 8), em que relata a imagem instaurada, ao longo da história do LD escolar, projetando-o como elemento indissociável da vida profissional: “Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis”.

Recupera-se o discurso instituído, o qual caracteriza o livro como um objeto de estigma do professor. Assim, pensando metaforicamente nessa relação professor/LD por meio da noção de estigma, sendo esta:

Marca indelével. **2** Cada uma das marcas das cinco chagas de Cristo, que alguns santos traziam no corpo. **3** Marca produzida por ferrete, com que antigamente se marcavam escravos, criminosos etc. **4** Sinal infamante; labéu, ferrete. **5** Sinal ou mancha naturais no corpo; nevo. **6** Cicatriz de uma ferida ou chaga (Dicionário *online* Michaelis).

Interpreto que, quando se fala do LD como “muleta” do professor, produz-se o efeito de que o professor que o usa é objeto do estigma. Nesse sentido, projeta-se uma imagem de que ele, o professor, não é plenamente capaz, ficando subjacente a ideia do incapaz, o qual precisa de algo para compensar, instaurando o livro, na parte de acepção negativa, o qual vem, então, para compensar a falta de algo.

Tal direção interpretativa parte de uma construção que é dada historicamente, ao passo que, como já apresentado anteriormente, o aumento na produção de LD está intimamente relacionado ao fato de, até a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), só uma minoria frequentar a escola e essa minoria ser oriunda de lares de padrões econômico e cultural elevados. Para essa classe, era fácil ensinar e, quando surgiam dificuldades, um professor particular as resolvia (SILVEIRA, 2000). Depois, o LD vai se tornando mais presente, na medida em que a clientela da escola se amplia e que, via de consequência, a “formação dos professores e as condições de trabalho do professor vão se tornando mais difíceis. Então, surge a necessidade do material pedagógico, e entre ele o livro didático, para apoio ao professor e ao ensino” (SOARES, 2008, p. 5).

Tendo aumentado a demanda escolar, houve a necessidade de mais profissionais e, para suprir a demanda, uma especialização rápida e, assim, a criação de um sistema de organização do trabalho. Nas fábricas, com a maximização da produção, fruto do sistema capitalista em que se criou o modo de produção fordista, o funcionário tinha o papel de executor, enquanto as máquinas ditavam o ritmo do trabalho, ou seja, a ele era dada uma função que se repetia ao longo de sua jornada. Tal sistema visava à ampliação da produção em um menor espaço de tempo. Não era preciso pensar, criar, apenas executar. Na concepção de Ford (1999, p. 65), o resultado das normas delineadas no fordismo visava à “economia de pensamento e a redução ao mínimo dos movimentos do operário, que sendo possível, deve fazer sempre uma só coisa com um só movimento”.

Na escola, por sua vez, têm-se dois elementos movedores do ensino: o professor e o LD. Como nas fábricas, o professor é o executor, e o LD é a máquina que dita o ritmo do trabalho. Assim, o livro torna-se um instrumento de poder, ao passo que nele pode ser determinado o que ensinar, como no caso, já visto, de que aos livros exigiam-se a nacionalidade dos temas e textos e os assuntos deveriam ser de ordem patriótica. Além disso, ele determina o como ensinar, na medida em que há um livro diferenciado para o professor, no qual se pode encontrar um manual explicativo de suas unidades e respostas para os exercícios.

Em relação ao o que e ao como ensinar, constitui-se como regularidades, nos enunciados dos professores, a aceitação da ordem, das

sequências, das normas estabelecidas pelo LD, vistas como benefícios para professores e alunos.

Para Ana, a forma como o conteúdo é apresentado no LD é a ideal, tanto no que diz respeito ao *layout* quanto ao que é selecionado para se ensinar,

[...] já pode ver o texto, o formato, tal certinho, né;; [...] ajuda também porque você sabe que você tem uma sequência, né, mais ou menos uma sequência, então esse é o lado positivo, porque daí a gente já conhece conteúdo; a gente já sabe qual conteúdo trabalha; formando uma técnica em cima do que já está ali.

Bia considera que o LD traz o suficiente para ser ensinado e aprendido.

[...] eu acho que ele é um grande apoio pra gente sem tá precisando ir tão além dele, né. [...] [L 378-379]; você não precisa estar pesquisando tanto fora, se já planeja suas aulas de acordo com eles; com o livro didático você nota que sua aula, você se realiza mais na aula, sua aula flui melhor [L427-428], visualização daquilo no livro tá ali em contato direto com o aluno, né, nas aulas de inglês com o livro é assim cem por cento melhor... com o livro rende muito mais. [L430].

Carlos também endossa a sequência do LD como aspecto positivo, além de ser o orientador, o instrumento que traz o que e o como deve ser ensinado/aprendido.

[...] é a partir dele que sai os assuntos que sai os temas, o livro didático ele proporciona uma sequência, né; é no livro que ele vai tirar as dúvidas é no livro que ele faz os exercícios ele vai se orientar pelo livro; o livro didático eu já tenho um material preparado, organizado, sequenciado; eu acredito que o livro didático eu tenho ele como essencial na sala de aula porque tudo que é feito fora a maioria das coisas é a partir dele pelo menos a ideia, o tema saiu dali.

Diana, por sua vez, mencionando as condições a que se encontra em relação à carga horária excessiva de trabalho, toma o livro como instrumento compensador, o qual lhe assegura o que e o como deve ensinar.

[...] a gente não tem tempo de criar; o livro didático é o nosso apoio, pra variar exercícios, pra variar textos.

Como aponta Gatti Júnior (2004, p. 36), a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando, e a imagem

do LD como fiel depositário das concepções adequadas de ensino foi-se evidenciando como discursos de verdade.

A partir disso, questiono-me como tais discursos são produzidos, cristalizados e perpetuados ao longo das práticas pedagógicas. Posso traçar uma linha de raciocínio a partir de Foucault (1994), quando o autor mostra que tanto os discursos de verdade quanto o que se entende por sujeito são produzidos, constituídos a partir da articulação entre jogos de regras, mecanismos e estratégias de poder pertencentes às nossas práticas sociais e culturais.

A “verdade” está centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas) (FOUCAULT, 2000, p. 13).

Poderia estender essa citação adicionando que “a verdade” sobre o ensino-aprendizagem é produzida e transmitida sob o controle dominante de um instrumento, o LD, o qual, como uma faceta de uma formação discursiva hegemônica, atua como instrumento regulador de poder, como um recurso para estabelecer relações com outrem e agir sobre outrem.²²

Portanto, a imagem do livro como material fundamental, imprescindível vai se configurando nos discursos, caracterizando-o como instrumento de produtividade, de previsibilidade e controle. O livro é aquele que “realiza” o professor, na medida em que a aula *rende mais* (L437), *a aula é cem por cento melhor porque com ele rende muito mais* (L432), *há mais tempo, aprende-se mais com o livro do que sem ele, uma aula sem ele é apagada* (L735), *ele traz a sequência correta de como deve ser uma aula* (L161).

²² Agradeço à Prof.^a Dr.^a Viviane Ramalho pela contribuição a essa análise na ocasião da qualificação da presente tese.

Pesquisadora: Como é uma aula de língua inglesa com o livro didático? E sem o livro didático?

Bia: Ah, é diferente, que nem eu falei pra você, com o livro didático você nota que sua aula, você se realiza mais na aula, sua aula flui melhor, sem o livro didático você tem que tá ou passando no quadro o que vai demorar, porque você passa, depois você vai lá explica, depois você dá os exercícios, e a visualização daquilo no livro tá ali em contato direto com o aluno, né, nas aulas de inglês com o livro é assim cem por cento melhor você tá com o livro, o aluno também tá com aquilo que você tá passando, então você não deu tempo naquela aula, o aluno leva embora e você pede pra terminar de ler e se é você que tá sem o livro você vai até ali, limitou, acabou a aula, acabou ali, então não tem como e o dever também tem no final do livro, você não precisa tá passando, você marca a página, a unidade tal, eles vão fazer pra você, então com o livro rende muito mais, nossa, você tem tempo de dar caça-palavras pra tá imprimindo isso, relacionado ao tema e também quando dá tempo é uma coisa ou é outra, tá sempre correndo sempre buscando, é complicado o tempo. [L427-442]

Ana: [...] infelizmente a gente não vai passar o livro inteiro por conta de começarem o livro um mês depois, aí então tá devagar, mas eu acho assim, se aplicar o livro certinho, ele tiver como, né, seguir a gente vai tá trabalhando o conteúdo, vai facilitar mais, vai ter chance de aprender mais, com o livro do que sem ele, então, acho que nessa parte vai ajudar muito [...] [L205-209]

Carlos: Aí depende do que você vai trabalhar porque se você vai trabalhar por exemplo texto você tem que ter o texto você tem que ter o material, no livro didático ele facilita porque você tem o texto, você tem imagem você tem um warm-up, uma introdução, então você tem da maneira como eu tenho trabalhado você tem toda uma conversa antes do texto pra você chegar ao texto e aí quando ele parte pra leitura do texto ou pra resolver algum exercício sobre aquele texto então o conhecimento de mundo dele o background já foi ativado. [L601-607]

Pesquisadora: Como é uma aula de língua inglesa com o livro didático?

Diana: É mais dinâmica, fluidez, né, mais dinâmica. [L733]

Pesquisadora: E como é uma aula de língua inglesa sem o livro didático?

Diana: eu acho que ela é mais apagada, né, porque por mais que a gente tem que dar o colorido, o colorido da voz, do quadro, é bem diferente, a criança ela tem que ser conquistada ou o adolescente também, né, porque, por exemplo, eu peguei um vídeo, tinha uma música que alguns anos tá no livro didático da sétima série e eu usei na época, nesse ano eu usei no ensino médio a música e aí eu peguei na internet vídeo colorido, com motivos infantil, ursinho, coisinha que é sobre amor e tal e usei no ensino médio eles amaram, mas se eu tivesse colocado o próprio cantor a recepção seria outra, então, esse colorido, todos todos, eu até achei que eles fossem reclamar, mas foi muito legal, eles gravaram a letra,

memorizaram, ficaram cantando, então, eu penso nesse sentido, que ele envolve, né, o encantamento, mais propício. [L735-745]

Eliana: A significância. O que eu posso falar é a quinta série, é a significância, é o entender, né, da proposta, do visual, que fala muito alto no inglês. São aspectos que você pode levar em consideração, né, quando se coloca um diálogo no quadro, até o aluno visualizar ver o espaço que tava ocorrendo aquele diálogo, quem tava falando, entender toda a cena, é o que ele pode fazer no discurso, na oralidade, que é a proposta que tá no inglês agora, né, esse discurso, essa pré-leitura, essa pré-leitura do texto fala muito mais alto, você consegue fazer inferências ali usando as situações, né, o que ele estava fazendo agora?, olha o tempo, o que tá ocorrendo? Então você consegue focar o tempo verbal, tudo que tava acontecendo lá dentro da proposta. [L877-886]

Os discursos sobre o LD configuram-no como um discurso de “verdade”. O livro tem a “verdade” sobre o ensino-aprendizagem e, por isso, vai sendo traçado por efeitos de poder. A identidade do professor vai se configurando como aquele que, dentro de uma hierarquia, está abaixo de um instrumento que lhe é superior, caracterizando-o como instrumento de controle sob o professor.

Foucault diz que a verdade é produzida pela história e vincula-se às relações de poder. Para ele, cada sociedade tem o seu regime de verdade, isto é,

[...] os tipos de discurso que elas acolhem e fazem funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como uns e outros são sancionados; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o poder de dizer aquilo que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2000, p. 12).

O autor ainda chama a atenção para o fato de as produções de verdades não poderem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, uma vez que tais mecanismos é que induzem essas produções de verdade, e essas produções têm efeitos de poder que nos vinculam, que nos “atam”.

Para Foucault (1997, p. 26),

Não tomar o poder como um fenômeno de dominação massivo e homogêneo – dominação de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras -; ter bem em mente que o poder, exceto ao considerá-lo de muito alto e de muito longe, não é algo que se partilhe entre aqueles que o têm e que o detêm exclusivamente, e aqueles que não o têm e que são submetidos a ele. Creio que o poder tem que ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de serem submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Dito de outra forma, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles.

Desse modo, na medida em que o poder funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa e que o que existe não é o poder em si, como uma propriedade, mas sim práticas ou relações de poder, sendo, assim, o poder algo que se exerce, que se efetua, que funciona, posso dizer que o LD constitui-se como um instrumento de poder que exerce, funciona em uma sociedade capitalista.

A verdade, na perspectiva de Foucault, é resultado de coerções que provocam efeitos que regulamentam o poder, a forma como funciona a sociedade (re)produtiva dentro do capitalismo econômico. Essa análise é direcionada por um tipo de desenvolvimento econômico que não se pode suprimir, facilitando a concentração de renda e exploração daqueles que trabalham. Nesse sentido, o que deve ser refletido, segundo o autor, é o conhecimento infável dos mecanismos dos processos de alienação ou coisificação do mundo do trabalho. O discurso, assim, tem a função de persuadir o outro, dentro de uma sociedade alienada, oriunda do domínio surgido de uma condição de vida estruturada, que procura facilitar a relação do exercício de poder.

Nessa perspectiva, os discursos sobre o LD produzem a lógica da relação de poder e do saber, no mundo moderno, elaborando verdades sistemáticas e, por consequência, o domínio do homem dentro de uma sociedade essencialmente capitalista, tal como a brasileira.

Conforme explicita Pez (s.a), dentro do pensamento foucaultiano, o sujeito é resultado das práticas de poder. Tais práticas impedem o exercício da ética, o exercício da liberdade. Existem mecanismos que tendem a fazer dele um

objeto, ou seja, processos disciplinares que tendem a torná-lo dócil politicamente e útil economicamente. Também, mecanismos de subjetivação em que se instauram processos que tornam o sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída.

Segundo Foucault (1985), ocorre e continua ocorrendo em nossas vidas a prática do domínio, por meio de uma ação organizada do capitalismo. A finalidade é dirigir a consciência das pessoas, que cumprem papel secundário na sociedade produtiva, difundindo discursos convincentes para o exercício do poder e para quem deve acatar o próprio comando de quem serve a dominação capitalista, o trabalhador. Esse pequenos poderes, assim, articulados com o macropoder, fazem uso das instituições e de organismos políticos, com intenção de permanecer, para manipular, persuadir e neutralizar a grande massa a qualquer mecanismo de mudança. Estendo tal pressuposto, considerando, para a instituição escolar, o LD como pequeno poder articulado com o macropoder (sistema capitalista).

Por isso, para Foucault, o poder não se caracteriza como um objeto natural, uma coisa, mas como uma prática social constituída historicamente.

[...] a proposta levada a termo pela investigação Foucaultiana não procura interrogar o poder a respeito de sua origem, de seus princípios ou limites, mas “estudar os procedimentos e técnicas utilizadas em diferentes contextos institucionais para agir sobre o comportamento dos indivíduos tomados isoladamente ou em grupo, para formar, dirigir e modificar sua maneira de portar-se” (HUISMAN, 2002, p. 391).

Tais práticas serão responsáveis pelo estabelecimento de relações desiguais e assimétricas. O poder, por esse viés, não pode ser pensado a partir da ideia de posse, mas a partir da noção de exercício ou funcionamento. Por isso, para analisá-lo, é preciso observar o modo segundo o qual ele opera.

Nesse sentido, a presença do LD constitui-se como uma prática social constituída historicamente sendo parte integrante da identidade do professor. No princípio de sua criação, como já visto anteriormente, havia exigências no que diz respeito à sua veiculação, ou seja, a nacionalidade dos autores, dos temas e textos, os assuntos deveriam ser de ordem patriótica, estando a serviço do Estado, não poderia estar disposto qualquer assunto, apenas aqueles em favor de interesses políticos da época. Inicialmente, os livros eram destinados apenas ao ensino superior, depois, à medida que a imprensa foi se solidificando, os livros

passaram a ser produzidos em série e firmando-se como veículo de verdades, de conhecimentos válidos.

A partir de 1929, os livros adentram o contexto escolar sob a supervisão do Instituto Nacional do Livro (INL), com o objetivo de legitimar e ampliar a produção. Assim, o livro didático vai se constituindo como instrumento de compensação, na medida em que a demanda escolar cresce e a formação e as condições de trabalho do professor tornam-se mais difíceis. Por isso, várias comissões foram criadas, ao longo da história do LD no país, a fim de legislar sobre a sua produção e circulação, estabelecendo relações desiguais e assimétricas, ou seja, de um lado, órgãos governamentais que regem sobre as políticas em relação ao material, de outro, professores que se caracterizam como usuários/consumidores desse instrumento de trabalho.

Estou analisando o funcionamento, o exercício de poder exercido por esse instrumento ao longo de sua história. Estou visando pensar sobre os procedimentos utilizados para agir sobre o comportamento de um grupo (profissionais do ensino) para formar, dirigir, modificar sua maneira de portar-se frente às práticas escolares. Desse modo, saliento que esse exercício não é estanque em um tempo, mas se desdobra ao longo das décadas, visto que, em época mais recente, novas políticas foram arroladas para a seleção e o envio de LD de línguas estrangeiras à escola pública.

Esse processo ao qual me reporto objetivou descentralizar a escolha de LD pelo PNLD e convocar os professores a participarem da seleção do material. Como já descrito, foram enviadas duas coleções, a fim de que, com base em critérios pré-estabelecidos no Guia, o professor tivesse a “liberdade” de escolher com qual material desejaria trabalhar. Contudo, qual a liberdade para escolher? Essa liberdade não é autêntica, ela é também vigiada, controlada, haja vista as duas opções pré-determinadas.

Além disso, a proposta de Foucault procura demonstrar também que o poder não carrega unicamente pretensões repressivas, ou seja, aspecto negativo como poder de intervenção, de arbitrariedade, de controle e submissão.

O poder deve ser pensado a partir de seu ponto positivo, como produtor, transformador. Assim, o ponto de intervenção do poder sobre o corpo dos indivíduos se dá, ao mesmo tempo, como aprimoramento de suas potencialidades, como adestramento.

Não se explica internamente o poder quando se procura caracterizá-lo por sua função repressiva. O que lhe interessa basicamente não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. Objetivo ao mesmo tempo econômico e político: aumento do efeito de seu trabalho, isto é, tornar os homens força de trabalho dando-lhes uma utilidade econômica máxima; diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contra poder, isto é, tornar os homens dóceis politicamente (MACHADO, 2007, p. 17).

Foucault assevera que o que faz com que o poder seja mantido e aceito decorre do fato de ele não trabalhar somente como uma intervenção negativa sobre os corpos (“uma força que diz não”), mas sim como aquela que representa uma “rede produtiva que atravessa todo o corpo social”. Por isso, vejo funcionar, nos discursos, não apenas intervenções negativas do LD, mas também positivas na relação do professor com LD, funcionando como instrumento de controle ao professor (do tempo, de conteúdos e atividades a serem trabalhados), instrumento de controle sob o professor (liberdade vigiada, prescrita por outrem), instrumento de compensação (dos obstáculos oriundos das condições precárias a que o professor é submetido na escola pública).

Contudo, na a perspectiva foucaultiana, o exercício de poder sempre deixa margem para que outras formas de poder possam se constituir, serem praticadas, sendo as resistências possíveis.

5.2 PROPRIEDADE MATERIAL DO DISCURSO IMPOSITIVO

Ao questionar os professores: *Em sua vida escolar, como o livro didático estava presente?*, tinha como intuito compreender que memória(s) sustenta(m) seus discursos acerca do LD. Assim, foi possível analisar que as memórias servem para fortalecer o discurso do LD como instrumento de poder, de empoderamento, ao passo que não tê-lo implicava não acompanhar, não estar em conformidade com as exigências escolares.

Ana: Muito assim, é, é, o livro de inglês era comprado, então, eu nunca tive um livro de inglês novo, meu, eu usava o do meu irmão que passava de um ano pro outro sem troca. O livro, então, o livro era assim quatro anos usado, né, de quinta a oitava, depois eu não lembro se continuou o mesmo, sei que assim ele era emprestado ou de algum irmão, é, do meu irmão, ou, então, tinha vezes que a gente não tinha o livro, sentava em três pessoas pra ler o livro. Por ser cidade pequena, não tinha, a escola não adotava o livro, a gente tinha que vir aqui na livraria comprar, não era que nem agora, é, que o estado manda e nem como antes, que a escola que não tinha o livro os pais se reuniam, a escola reunia com a editora, a editora vinha apresentava o livro, você escolhe e paga, né, na minha época, não, quem quisesse o livro tinha que vir aqui em Maringá comprar o livro na editora, pagar um absurdo no livro, e aí muitos pais não compravam ou compravam junto com alguém, dava uma aula você tinha que ir lá devolver o livro ou pro irmão ou pro colega, então, nunca tive assim o manuseio do livro, de levar pra casa, poucas vezes, que eu tinha, ficava admirada com o livro, mas é, assim, muito dificultoso mesmo o livro não era tão acessível. [L302-316]

Bia: Na minha vida escolar tinha livro, a gente comprava o livro, depois o governo mandou, mas eu nunca recebi, sempre comprava o livro, todo livro, foi muito exigido isso. E o livro era aquilo que a gente tinha mesmo. Gostava de livro, na época não tinha outro recurso, o livro era todo recurso [...] [L.52-55]. Então, a gente sempre, era difícil porque a gente não tinha todo recurso, a criança hoje tem todo conforto, mas os livros eu lembro que os pais compravam era muito obrigatório comprar, tinha que ter o livro, pronto e acabou, não questiona se o aluno podia comprar o livro ou não, não era perguntado [...] [L58-61]. Eu me lembro de uma professora que me frustrou muito, uma professora de português, ela queria que a gente copiasse o livro no caderno, então ela fazia de conta que o livro era um, sei lá o que era aquilo, a gente tinha que copiar o livro até os desenhinhos tinha que copiar no caderno, eu detestava aquilo, era coisa assim que eu detestei, eu não gostei, e assim, normal, a gente tinha livro até de educação artística tinha que comprar. Era uma ou duas aulas por semana, mas tinha que comprar. [L52-71]

Gilda: Na época não tinha livro didático, então, era como eu já cheguei a trabalhar também, né, passando conteúdo no quadro, é o quadro, né, inclusive, na época, era mais complicado ainda, né, porque não tinha esses recursos, mas mesmo assim, a gente aprendia, acho que era mais eficaz. [L656-659]

Analisando esses discursos, chama-me a atenção a expressão “tinha que”, nos enunciados de Ana [L308, 313] e Bia [L67, 68, 70], que aponta para uma falta, e essa para a necessidade de criar dispositivos capazes de dar a ilusão

de supressão da falta ou amenização, ao mesmo tempo em que aponta para necessidade e obrigação²³.

Diante disso, questiono por que foi utilizada essa forma verbal (verbo auxiliar ter + infinitivo) e não outra para dizer sobre as lembranças do LD na escola?

Segundo Mittman (2005, p. 273), as marcas linguísticas pertencem à organização interna do discurso, funcionando, assim, como pistas para a relação do discurso com a sua exterioridade, com as condições de produção. Nesse sentido, a forma verbal “tinha que” pode ser analisada como apontando para o exterior-constitutivo. Um dos efeitos de sentido que essa escolha produz é o de que a escola constitui-se instituição do saber, logo exerce poder ao determinar aquilo que deve ser ensinado e acatado pelos alunos.

Por meio do questionamento sobre a vida escolar, os professores são interpelados a responderem enquanto alunos. A memória que se instaura deixa entrever a posição aluno. Nessa posição, produz-se o efeito de que a escola é um espaço de poder, poder esse externo ao professor, uma vez que a instituição escola é delineada por imposições, *discurso da obrigatoriedade* e da exigência. Ter que vir na livraria e comprar, ter que ter o livro, ter que copiar é uma vontade externa ao professor, algo que se caracteriza como imposição.

Os enunciados pertencem a uma mesma formação discursiva, a escolar, remetendo ao *discurso impositivo*, ao exercício de poder, o que também é instaurado pelas expressões *exigido*, *obrigatório*, [L60] [...] *Sempre comprava o livro, todo livro, era muito exigido isso* [...] [L53], [...] *Eu lembro que os pais compravam era obrigatório comprar, tinha que ter o livro, pronto e acabou* [...] [L59-60].

Vejo que, nos enunciados de Ana e Bia, as memórias relativas ao LD circundam a compulsoriedade, a imposição, que, ao ser resgatada, é apenas relatada, porém não criticada. Isso porque, se traço uma comparação com os dias atuais, verifico que a submissão parece continuar, uma vez que o livro é distribuído às escolas. No ano de 2011, pela primeira vez, o Ministério da Educação (MEC) subordinou a compra e o envio às escolas de LD de inglês inscritos no Programa

²³ Agradeço à Prof.^a Dr.^a Maria José Coracini pela contribuição a essa análise no momento de qualificação desta tese.

Nacional do Livro Didático (PNLD). Assim, a submissão parece continuar, tendo mudado apenas as condições materiais de acesso ao bem, que não é propriedade.

No enunciado de Ana: *O livro de inglês era comprado então eu nunca tive um livro de inglês novo meu eu usava o do meu irmão que passava de um ano pro outro sem trocar [...] [L302-304] dava uma aula você tinha que ir lá devolver o livro ou pro irmão ou pro colega [...] [L313]*, é possível explorar o discurso do LD enquanto *bem*, ou seja, bem material de difícil acesso, refletindo as condições econômicas dos sujeitos históricos, porém não *propriedade particular*, que passa de irmão para irmão ou para o colega, e assim sucessivamente, pelo mesmo motivo de restrições ao bem material.

Na mesma direção, no enunciado de Bia [L67-68], [...] *então, ela fazia de conta que o livro era um, sei lá o que era aquilo, a gente tinha que copiar o livro até os desenhinhos tinha que copiar no caderno [...]*, indago: para que copiar no caderno? Parece-me que copiar o livro no caderno era para poupar o livro, ou seja, o *bem* que não é *propriedade* do aluno; nele não é permitido escrever, pintar, desenhar, recortar, colar, personalizar.

Há uma materialidade essencial do LD, o qual figura como parte da vida escolar, não havendo dissociação da escola e LD. Livro didático é posto, é caracterizado como uma *propriedade escolar*, sendo inerente à instituição escola e, por consequência do *discurso impositivo*, ao professor e ao aluno.

Bia, ao dizer *Sempre comprava o livro, todo livro, era muito exigido isso. E o livro era aquilo que a gente tinha mesmo [...] [L53-54]*, chama-me a atenção para o sentido do verbo “ter” em relação ao universo escolar do sujeito, à sua história: por que o sujeito focalizou o livro e não os atores sociais ou as condições estruturais sociais? O efeito que o verbo “ter” produz não é o de possuir, mas *contar com*.

Por esse viés, se considero que as experiências vivenciadas na escola são levadas para a vida e, como salienta Flores (2003, p. 190), “[...] o contacto prolongado com a futura profissão, através da observação de seus professores, afectará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino”, posso dizer, então, que a identidade do professor na relação com o LD pode ser construída com base nas experiências e/ou vivências trazidas consigo.

Assim, tais vivências podem provocar o olhar para si mesmo e para a construção da identidade profissional a partir da relação da imagem que se tem de

si enquanto professor, membro da instituição escolar, e da relação que estabelece com o LD, pois, enquanto professor, é responsável pela manutenção do funcionamento da escola, como um espaço que determina o que e o como deve ser ensinado, não havendo a dissociação professor/aluno/LD.

Em outra direção, vejo que há o entrecruzamento de duas formações discursivas, uma que recupera a memória dos preceitos do ensino tradicional, e outra formação discursiva que se articula com os pressupostos da linguística: [...] *era muito mecânico, né, português era só gramática, então, esporadicamente aparecia lá um texto ou outro, eu lembro que francês tinha, apareciam vários textos, mas eram assim respostas de você olhar no texto, marcar e copiar* [...] (Carlos, L1246-1248); [...] *Textos, traduções, a tradução pela tradução, a gente acabava passando por aquilo, vocabulário, e só* [...] (Diana, L788-789); [...] *era assim uma coisa como complete de siga o modelo, não tenho boas lembranças em relação a livro didático* [...] (Eliana, L963-964).

Por um lado, está a linguística, que diz que o ensino precisa considerar o texto como objeto de ensino, trabalhar com a diversidade textual; por outro, o ensino tradicional, que trabalha com a gramática descontextualizada, tradução pela tradução, com “siga o modelo”. Os sujeitos assumem a posição professor e falam do lugar daquele que incorporou os pressupostos dos documentos oficiais, que são oriundos dos estudos linguísticos.

Vejo, nesse sentido, que são as formações discursivas que, em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determinam “o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada” (BRANDÃO, 2004, p. 48). Nesse momento histórico em que vivemos, os discursos que circulam sobre o “bom material” são aqueles que postulam que este traga diferentes gêneros textuais, que trabalhe com a gramática contextualizada.

Levando em consideração esses discursos, é natural que os LD se enunciem filiados a tais enunciações, inserindo em suas capas o enunciado “de acordo com os documentos oficiais”. E o professor, visando produzir a imagem de profissional atualizado, marca em seu discurso os novos preceitos para o ensino.

Outra sequência que se insere na discursividade do moderno, atual, é: *Na época não tinha livro didático, então, era como eu já cheguei a trabalhar também, né, passando conteúdo no quadro, é o quadro, né, inclusive, na época, era*

mais complicado ainda, né, porque não tinha esses recursos, mas mesmo assim, a gente aprendia, acho que era mais eficaz [Diana, L656-659]. Vale ressaltar as palavras de Orlandi (2000, p. 46):

[...] a língua é o lugar material em que inconsciente e ideologia se articulam [...]. Assim, não penso o interdiscurso em si, mas como parte do funcionamento ideológico da linguagem que, por sua vez, está materialmente ligado ao inconsciente. Por outro lado, o interdiscurso (memória, saber discursivo) produz seu efeito em um sujeito afetado pelo mundo, na sua experiência.

Dessa forma, no inconsciente do professor, aprendia-se mais sem o livro, efeito produzido pelo *mas*, ou seja, não tinha recursos como o LD, no entanto se aprendia, o ensino era mais eficaz. Nesse sentido, tal memória articula-se com o discurso da academia de que o “bom professor é aquele que não segue fielmente o livro didático”. E, concordando com Orlandi (2000), quando diz que a memória (o saber discursivo) “produz seu efeito em um sujeito afetado pelo mundo”, posso dizer que produz efeito em um sujeito professor afetado pelo discurso das inovações tecnológicas, dos recursos para o ensino, incluindo o livro didático.

É possível inserir essa sequência, ainda, na discursividade da memória da *alternativa didática*, ou seja, no recorte discursivo: [...] *conteúdo no quadro, é o quadro, né, inclusive, na época, era mais complicado ainda, né, porque não tinha esses recursos, mas mesmo assim, a gente aprendia, acho que era mais eficaz* (Diana, L656-659), noto o resgate de uma memória positiva da alternativa didática, comparativa em relação a outro tempo. A sequência a seguir se insere na mesma discursividade:

Carlos: Olha o livro escolar, inglês, por exemplo, eu me lembro que não tinha, até a oitava série não tinha. Eu não tive inglês no ensino médio, eu fiz um curso no Gastão que chamava Curso no ensino médio para redator então tinha bastante aula de português e redação, gramática e até um pouco de oralidade e não tive inglês no ensino médio e no fundamental eu lembro que não tinha livro, aliás eu me lembro inclusive que tinha bastante música, gostava muito da aula de inglês porque tinha muita música. [L489-495]

Carlos deixa entrever nesse discurso a memória da ausência e, por consequência, da alternativa didática, da música como instrumento de ensino-

aprendizagem. Há a mobilização da memória auditiva em oposição à memória visual, verbal.

Já no discurso de Diana: [...] *Inglês nunca teve, né, agora que a gente tem conseguido essa conquista do livro didático. Nas outras matérias, o professor usava o livro didático, como um ponto de apoio, a gente se apoiava nele, fazia as pesquisas [L783-786] E inglês, textos, traduções, a tradução pela tradução, a gente acabava passando por aquilo, vocabulário, e só [L788-789]*, memórias do passado e do presente se entrecruzam.

O livro de inglês passa a ser enviado pelo Estado a partir do ano de 2011, e Diana o menciona como uma conquista. Tal verbo produz o efeito de que o livro é um *esteio* do aluno, pois nele se pode *apoiar, pesquisar*. Da mesma forma o é para o professor, pois, quando não era utilizado (memória do passado), o professor ficava limitado (*a gente acabava passando por aquilo, vocabulário e só [L788-789]*), efeito esse produzido pela expressão *e só*. Há a presença do discurso da falta em relação ao LD, que aqui é caracterizado como aspecto negativo tanto para o professor quanto para o aluno.

Assim, interpreto que as memórias relativas ao LD inscrevem-se em discursividades que o convergem para a afirmação desse instrumento como propriedade material do discurso impositivo, sendo elas:

- a. discurso da obrigatoriedade e da exigência. Os enunciados pertencem a uma mesma formação discursiva, a escolar, remetendo ao discurso impositivo, ao exercício de poder. Nesses discursos, as memórias relativas ao LD circundam a compulsoriedade, a imposição, que, ao ser resgatada, é apenas relatada, porém não criticada.
- b. LD enquanto bem, ou seja, bem material de difícil acesso, refletindo as condições econômicas dos sujeitos históricos, porém não propriedade particular, o bem que não é propriedade do aluno.
- c. materialidade essencial do LD, o qual figura como parte da vida escolar, não havendo dissociação da escola e LD. LD é posto, é caracterizado como uma propriedade escolar, sendo inerente à

instituição escola e, por consequência do discurso impositivo, ao professor e ao aluno.

- d. discursividade do moderno, atual, os sujeitos assumem a posição professor e falam do lugar daquele que incorporou os pressupostos dos documentos oficiais, que são oriundos dos estudos linguísticos.
- e. livro como uma conquista, como um esteio do aluno, pois nele se pode “apoiar”, “pesquisar”, da mesma forma o é para o professor, pois, quando não era utilizado, o professor ficava limitado. Há a presença do discurso da falta em relação ao LD, caracterizado como aspecto negativo tanto para o professor quanto para o aluno.

Conforme Hall (2011, p. 109),

[...] é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

Portanto, as memórias acerca do LD estão dentro de um contexto histórico e institucional, que, por meio dos discursos, perpetuam-se nas práticas discursivas escolares. Por consequência, podem ser responsáveis pela formação do indivíduo, aprisionando-o pelo discurso da imposição, da falta e/ou da propriedade do LD no contexto escolar, caracterizando-o como instrumento de poder sobre professor e aluno, como esteio, ou ainda pela imagem daquele que se vê refém do moderno/atual para o ensino-aprendizagem de línguas.

5.3 OBJETO DISCIPLINAR

Em síntese, os Quadros 8 e 9, a seguir, mostram como o LD é visto pelos professores, quando falam nas posições de professor e de aluno.

Quadro 8 – Livro didático como objeto de ensino: visões de professores na posição de professor.

Sujeito-professor na posição de professor	Livro didático como objeto de ensino
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>a gente pesquisa</i> (L379) ▪ <i>a gente pesquisa muito material além</i> (L379) ▪ <i>não deve ser só nele que a gente, a gente se segura</i> (L856-857) ▪ <i>você pode partir dele e vê se consegue dar uma extensão maior</i> (L858) ▪ <i>eu apresento o conteúdo do livro da minha forma</i> (L1058) ▪ <i>eu não sou do tipo de professor que faço do livro didático uma bíblia</i> (L1312) ▪ <i>eu faço uma adequação</i> (L1932) ▪ <i>eu faço minhas adaptações</i> (L1320) ▪ <i>faço adaptações pra facilitar um pouco mais ou até mesmo pra dificultar um pouco mais</i> (L1321) ▪ <i>é um grande apoio pra gente sem tá precisando ir muito além</i> (L337) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>ajuda</i> (L160, 209, 1533) ▪ <i>sequência</i> (L161, 197, 557, 705, 706, 1016, 1122) ▪ <i>facilita</i> (L1364, 207, 338, 603, 666, 1016, 1083, 1086, 1337, 1341, 1363, 1465) ▪ <i>grande apoio</i> (L337, 375, 378, 380) ▪ <i>ferramenta importante</i> (L555, 627, 1448, 1450) ▪ <i>forte apoio</i> (L713) ▪ <i>ponto de apoio</i> (L785, 807, 856, 905, 2081, 2185) ▪ <i>grande suporte</i> (L1050) ▪ <i>é o suporte</i> (L1051) ▪ <i>é um apêndice</i> (L1313) ▪ <i>uma bíblia</i> (L1722) ▪ <i>a partir dele que sai os assuntos, temas</i> (L556) ▪ <i>proporciona uma sequência</i> (L557) ▪ <i>é um ponto de partida</i> (L857) ▪ <i>é importante</i> (L1058)

Fonte: A própria autora.

Quadro 9 – Livro didático como objeto de aprendizagem: visões de professores na posição de aluno

Sujeito-professor na posição de aluno	Livro didático como objeto de aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>eu nunca tive um livro de inglês novo, meu</i> [L302] ▪ <i>a gente não tinha o livro</i> [L306] ▪ <i>tinha que ter o livro</i> [L60] ▪ <i>não questionava se o aluno podia comprar o livro ou não, não era questionado</i> [61] ▪ <i>tinha que copiar no caderno</i> [L68] ▪ <i>não precisava nem saber a língua</i> [623] ▪ <i>não tinha muito que pensar</i> [1251] ▪ <i>não tenho boas experiências com o livro</i> [L879] ▪ <i>não tenho boas lembranças em relação ao livro didático</i>[L964] 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>era emprestado</i> [L305] ▪ <i>não era tão acessível</i> [L316] ▪ <i>era muito exigido</i> [L54] ▪ <i>era todo recurso</i> [L55] ▪ <i>obrigatório comprar</i> [L60] ▪ <i>era automático</i> [L1245] ▪ <i>eram assim respostas de você olhar no texto, marcar e copiar</i> [L1248] ▪ <i>tradução pela tradução</i> [L788] ▪ <i>coisas bem bestinhas, de completar</i> [L954] ▪ <i>eram assim uma coisa de complete, de siga o modelo</i> [L964]

Fonte: A própria autora.

Na posição de professor, considera-se o LD como um objeto de ensino para auxiliá-lo, apoiá-lo, instituindo a ele o papel de suporte, ponto de partida. A posição, enquanto professor, ou é de submissão (*é um grande apoio pra gente sem tá precisando ir muito além [L378]; a partir dele que sai os assuntos, temas [L556]*) ou de autonomia (*eu não sou do tipo de professor que faço do livro didático uma bíblia; eu faço uma adequação; eu faço minhas adaptações [L1312]*).

Na posição de aluno, os discursos sobre o LD estão instanciados no discurso da obrigatoriedade e da sujeição, como bens de consumo compulsórios e essenciais à vida escolar e como recursos em que as tendências pedagógicas se fazem presentes.

Diante dessas vozes e ao visitar os pressupostos de Foucault sobre técnicas do poder, lanço-me o desafio de traçar um paralelo entre o LD como objeto disciplinar e o professor como sujeito a ele.

Vale dizer que Foucault (2010, p. 27), ao historiar sobre “a metamorfose dos métodos punitivos, a partir de uma tecnologia política do corpo, onde se poderia ler uma história comum das relações de poder e das relações de objeto”, ilustra como técnicas de poder podem dar origem à sujeição do homem como objeto de saber para um discurso com *status* “científico”. É nessa perspectiva que gostaria de traçar uma comparação, considerando o LD enquanto técnica do poder, portanto como objeto do saber que pode dar origem à sujeição do professor para um discurso com *status* científico.

Nessa direção, para desenvolver seus pressupostos, Foucault (2010, p. 28) considera que “[...] o corpo também está mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhes sinais”.

É [...] como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 2010, p. 29).

Nesse sentido, considerando a situação em que se coloca o professor diante do LD, se, por um lado, ele é o reproduzidor, há um discurso que lhe nega as capacidades, ele reproduz; coloca-se, portanto, um rótulo, que diz respeito diretamente às capacidades, à liberdade dele, ao confinamento dele, à restrição; toma-se a liberdade do corpo do professor enquanto sujeito.

Considerando que essa relação trata-se de uma “microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições” (FOUCAULT, 2010, p. 29), esse poder produz um efeito que se manifesta pela posição dos que são dominados, no entanto não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição; ele os investe, apoia-se neles, articula-se. Por isso, para Foucault (2010, p. 30), “poder e saber estão diretamente implicados; [...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”.

Houve, de acordo com o autor, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder: “[...] o corpo que se manipula, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2010, p. 132). Pensando dentro dessa perspectiva, que liberdade o professor tem ou sente para ser, para sair de lugares?

O LD caracteriza-se como território, cela, em que não se pode cruzar aquele espaço como disciplinamento, como regramento das liberdades, efeito de sentido esse produzido no enunciado de Francis, [...] *a partir dele que sai os assuntos, temas, proporciona uma sequência, você se perde sem material a sua aula vira uma, um festival de atividades de gramática, isolada, solta, hora você ensina uma coisa, hora outra, sem nenhum gancho, sem nenhuma coerência, sem ele você ensina aquilo que você gosta* [1143-1145]. Ao mobilizar o verbo *perder*, o efeito produzido é de que há uma ordem a ser seguida no LD e essa é a correta, essa deve ser respeitada e seguida como forma de disciplinamento.

Também, no enunciado de Ana, quando se coloca na posição daquele que “aplica” o que está no livro, mas o “aplicar” não é de qualquer modo, mas “certinho”, produzindo o efeito de que seguir o que está lá implica em aprender mais com o LD, o disciplinamento é que leva a aprender mais: *se aplicar o livro certinho, ele tiver como, né, seguir a gente vai tá trabalhando o conteúdo, vai ter chance de aprender mais, com o livro do que sem ele* [...] [L205-209].

Desse modo, questiono: qual é a existência ou não do LD e a relação com o professor? Onde a liberdade dessa existência vai atuar? Na moral, no intelectual, na moral com relação ao saber, ao saber fazer.

Sabe fazer aquele que mantém ou segue a forma preestabelecida no material, a qual permite manter a disciplina do professor em relação ao ensino. A minha leitura e interpretação disso traz à memória o que Foucault entende por disciplina. Para o autor, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2004, p.126). Por isso, para o autor, o sujeito é resultado das práticas de poder. Essas práticas que impedem o exercício da liberdade, na medida em que existem mecanismos que tendem a torná-lo dócil e útil por meio de processos disciplinares.

Assim, os métodos que permitem o controle das operações do corpo, que realizam a sujeição de forças e impõem uma relação de docilidade-utilidade, são denominadas de “disciplinas”. Essas se tornaram fórmulas gerais de dominação no decorrer dos séculos XVII e XVIII, instituindo-se uma “política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos”.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder e o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2010, p. 133).

O livro, assim, pode ser visto como um objeto disciplinar, na medida em que garante a obediência, a eficiência dos professores e alunos e também uma maior economia do tempo.

Se considerarmos a sua história, no início da divulgação do LD no Brasil, seus assuntos deveriam ser de ordem patriótica. O LD era considerado, como assinala Gatti Júnior (2004, p. 36), “fiel depositário das verdades científicas universais”. Havia, ainda, uma comissão para controlar a adoção de livros de modo a assegurar a formação dentro de um espírito de nacionalidade. Desse modo, os aspectos avaliativos de tal instrumento valiam-se muito mais de critérios político-ideológicos do que pedagógicos. Como já dissertado anteriormente, dentre os

impedimentos estabelecidos pela Comissão Nacional do Livro didático, para a sua utilização, 11 relacionavam-se à questão político-ideológica, e apenas cinco, à didática. Nesse sentido, aspectos morais, cívicos e políticos sobrepunham-se a aspectos didático-metodológicos.

Os LD resultam de uma política educacional autoritária e centralizadora que, por força da ideologia que a mantém, excluía e ainda exclui o professor como agente do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, recupero a noção de disciplina de Foucault para tratar da relação professor↔LD. Para o autor, a disciplina utiliza diversas técnicas, “a disciplina às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechados em si mesmo, local protegido da monotonia disciplinar” (FOUCAULT, 2010, p. 137):

Importa estabelecer as presenças e ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2010, p. 138).

Em contraposição ao professor aprisionado, ao destituído da liberdade, é o professor que sabe fazer, é o que tem liberdade de criar, mas de criar o que especialistas querem que ele crie, criar o que outros acham que é certo que ele crie. As novas abordagens para o ensino, apregoadas pelos documentos oficiais, mostram outras formas de se fazer, uma forma melhor de fazer, uma forma melhor de se pensar, e o professor é colocado na posição daquele que tem de criar, mas ele tem de saber criar de um determinado modo, dentro de uma abordagem de ensino.

É o que lembra Ana em relação à presença do documento oficial – DCE, o qual rege o ensino-aprendizagem de línguas e a instrui sobre o que deve priorizar, levando-a a significar o material adotado não como ideal, na medida em que possui, traz textos, porém suas atividades não estão voltadas ao trabalho na perspectiva de gêneros. Desse modo, é levada à cobrança pessoal no que diz respeito ao complementar, direcionar o seu trabalho a esse viés teórico. Bia também assevera a necessidade da conformidade com as Diretrizes Curriculares.

Ana: É a gente está acostumado com aquelas DCEs, né, se estava voltado, saber mais ou menos o papel do discurso, o livro realmente tem alguns textos, tem assim, só que faltou, eu acho assim, a gente tá fazendo um curso pra gente tentar colocar mais alguma coisa ali dentro, porque faltou assim essa questão do gênero, não ficou um trabalho voltado ao gênero. [L129-132]

Bia: Primeira coisa de acordo com as diretrizes né. Primeira coisa de tudo era isso. [L358]

Carlos: O professor vai trabalhar de acordo com a formação que ele teve então às vezes você diz assim hoje se trabalha mais a parte textual, os gêneros literários, né, linguísticos, e acabou a gramática e acabou o vocabulário mas eu acho que se ele foi formado assim ele vai fazer um trabalho assim. [L540-543]

O saber fazer das professoras Ana e Bia está condicionado ao modelo apregoado por uma perspectiva teórica, marcando uma identidade formada pelo disciplinamento.

Carlos [L540-553], contudo, pontua uma problemática maior, a da formação do professor, ou seja, embora o professor seja destituído da liberdade, ao ter de criar dentro de uma perspectiva privilegiada ou eleita como “ideal”, esse profissional vai trabalhar de acordo com a sua formação e, muitas vezes, conduz a sua metodologia de trabalho por esse caminho, embora outro lhe seja exigido. Em outras palavras, a formação do profissional, muitas vezes, não é condizente com aquilo que lhe é prescrito.

O crescimento profissional mediante a formação continuada é ponto de argumento de Carlos, que destaca a necessidade dela para o trabalho dentro de sala de aula. Ele chama atenção para o fato de que a escolha do LD com o qual irá trabalhar precisa estar em consonância com o conhecimento do professor, para que se possa desenvolver um trabalho efetivo.

Carlos: O professor vai trabalhar de acordo com a formação que ele teve então às vezes você diz assim hoje se trabalha mais a parte textual, os gêneros literários, né, linguísticos, e acabou a gramática e acabou o vocabulário mas eu acho que se ele foi formado assim ele vai fazer um trabalho assim. Ele tem que evoluir? Tem, através de cursos à medida que ele for reciclando aprendendo, então, por exemplo, a maneira como eu ensinava e a maneira como eu ensino depois do PDE que eu entrei em 2008 e fiquei até o final de 2009 então na minha especialização depois da minha graduação eu fiz uma especialização na parte oral nas atividades de compreensão auditiva e no PDE eu continuei essa pesquisa então o meu jeito de trabalhar mudou muito e eu tô sentido resultados melhores. Mas, eu acho que o professor tem que adotar um livro de acordo com uma maneira que ele faça um bom trabalho, não adianta se por acaso o conhecimento dele for um pouco deficitário vamos dizer assim, não adianta ele escolher um livro que até pra ele seja complicado porque daí não vai acontecer nada. [L540-553]

Então, a liberdade de selecionar o material com o qual irá trabalhar dá uma sensação de autonomia, mas o que pode ser questionado é: que liberdade é essa? Que autonomia é essa? A sensação de liberdade sentida não é uma liberdade autêntica, mas prescrita, vigiada, controlada, também, como forma de disciplinamento.

O que estou dizendo é que a forma como foi feita a seleção e distribuição do livro didático de inglês, em 2011, pelo PNLD, mostra que, aos professores, é dada uma “escolha”, mas essa é sentida por eles como sancionada, vigiada, direcionada, pré-determinada, pois a eles foram dadas duas “opções”, ou seja, dois exemplares que foram previamente selecionados pelo PNLD, mas, para a “escolha” do exemplar a ser usado, lhes fora dado um guia, que continha uma espécie de roteiro, que o professor deveria observar para indicar a melhor opção.

Pesquisadora: Qual a sua apreciação sobre a forma como foi feita a seleção/distribuição?

Ana: Eu não gostei, quando eu li assim, eu falei, bem, vamos escolher o menos pior, né, de fato a gente escolheu o menos pior, o que a gente achou que tava mais assim acessível, né [...]. [L108-110]

Diana: A seleção foi feita é, é, muitas editoras doaram pra gente visualizar e tal, então a gente teve um período pra analisar, só que o fato que a hora que chegou a hora da gente indicar, a gente só podia indicar uma editora, então, isso aí ficou um trabalho perdido, entre aspas, né, porque o livro a gente tem pra conhecimento, mas a gente poderia ter escolhido um outro material, é meio que uma venda casada, a gente não escolheu na verdade. [L690-695]

Francis: [...] as editoras mandaram os livros, aí a direção passou pra professora que trabalhava com quinta a oitava, ela deu uma folheada, assim, deu uma folheada mesmo, não leu nem o referencial e, a partir disso, assim, do que, da organização, de repente do que ela achava importante, do que ela trabalhava, né, aí foi feita a seleção a partir da orientação das duas editoras que tinha, a Ática e Scipione, porque só podia dessas duas editoras. [L1028-1033]

Gilda: Bem, a seleção nós tivemos várias editoras pra gente escolher na época, eu ainda acredito que a gente vai chegar um dia que a gente vai ter a chance de escolher sem a interferência do Estado, porque é óbvio acabei de fazer uma seleção agora, você vê, eu estou com uma coisa boa na mão, né, uma menos, mas isso não me garante qual realmente eu vou receber, então, eu gostaria assim que aquela que a gente escolhesse fosse a recebida, então, a partir do momento que eles padronizam, né, uma escola central como o Gastão e uma escola de periferia como outras, com o mesmo livro didático, eu vejo vantagens e desvantagens, né, porque se eles nivelarem pelo nível que se encontram as escolas centralizadas eles vão mandar o livro bom, porque os nossos alunos, como aqui no Gastão por exemplo, não quero ser otimista, mas no segundo grau a maioria, mais de cinquenta por

cento fazem curso de inglês, e sétima série e oitava que eu tenho eu vejo dez, vinte por cento já estão fazendo curso de inglês em escolas particulares, então, eu não acredito que isso aconteça em escolas mais afastadas, com essa mesma porcentagem, então se eles nivelarem por cima tudo bem, mas o meu medo é deles nivelarem por baixo, e aí a gente tem que lidar com essa situação, de repente eu estou trabalhando em uma sétima série com um conteúdo que o aluno fala, “professora eu já vi isso”, sabe, e eu tenho que ficar ali. [L1284-1301]

Pesquisadora: Que recomendação, se alguma, você faz do livro que utiliza para outros professores de inglês? Por quê?

Ana: Ah, esse livro tá sendo imposto, eu não recomendaria esse livro, assim, eu acho assim, se a vida te dá um limão faça uma limonada, é uma limonadinha, tem que dar uma melhorada, a prática dele e tal, acho que vai ficando assim sempre prática, certinho, todas as unidades seguem o mesmo ritmo, todos eles são exatamente igual, devem ter achado que é o melhor, ele traz textos, traz leitura, as quatro habilidades, eu não estou trabalhando com o listening ainda porque agora que eu consegui gravar e colocar no pendrive e coloca na TV porque o som é muito baixinho, mas não sei se é porque eu gosto mais do outro, das duas opções que teve ele é o melhor, eu nem sei qual é a outra opção, mas mas olhei, passei os olhos, até o pessoal da UEM que trabalha com a gente, fazendo um trabalho com gênero, acharam que esse é o melhor, então, como primeira escolha eu não recomendaria pelo fato dele ser denso, é muito fechado não perde nenhum espacinho, não sei se é pelo alunos terem ficado todo aquele período sem o livro, então eles querem preencher todos os espacinhos, tem alguns projetinhos bacana de fazer, tem até um projetinho da quinta série aqui que é tipo um classmates letter, que seria muito bacana se a gente pudesse fazer, seria um projeto que a gente teria que fazer em todas as séries, mas quem disse que eu tenho tempo, uma coisa muito complicada, né, daí, criando um jornalzinho na sala, eu acho muito complicado, devido ao tempo, a gente não tem disponível com tantos alunos, né, um professor que dá quarenta horas, são trinta e duas horas com aula, não dá tempo, então eu não me atrevo a fazer, nem começa o projeto pra chamar a atenção, não não é por aí, então esses projetinhos às vezes são inviáveis, às vezes são até bons, eu acho que tinha também que ter um pouquinho de lúdico, faltou, joguinho, até tem um endereço de sites bom. Na quinta série, por exemplo, eles gostam muito de aprender vocabulário e todas as turmas gostam de vocabulário, eles vão muito bem, e daí é muita coisa de gramática, gramática, e justamente estudando gramática quando eu cobre na prova, alunos nota dez não conseguiram aprender aquela gramática, se fosse mais voltado para vocabulário, pra texto, vocabulário em si, eles iam conseguir aprender mais então é muito estrutural, muita coisa, muito repetitivo e repete, repete, repete, mas não sei por que que o aluno não tá aprendendo eu fico ali, tiro do livro, passo no quadro, falo, mas eu percebo que não aprenderam, a hora de fazer a cobrança eles ainda estão com dificuldade, no noturno principalmente, que já tem uma certa defasagem, ali tá inviável. [L215-247]

Por meio do enunciado de Ana [...] *vamos escolher o menos pior*, vejo que o advérbio *menos* produz o sentido de que o livro selecionado não é de

seu agrado, “menos pior” traz o pressuposto de que todos são ruins mediante sua apreciação.

No enunciado de Diana, [...] *a gente só podia indicar uma editora, [...] a gente poderia ter escolhido um outro material, [...] é meio que uma venda casada, a gente não escolheu na verdade*, o advérbio *só*, seguido pelo verbo *podia*, produz o efeito de prescrição, não liberdade, sequencialmente, reiterados por *poderia ter escolhido outro, não escolheu na verdade*.

Francis também mobiliza o advérbio *só* em [...] *só podia dessas duas editoras*, para se referir ao disciplinamento, à prescrição.

Gilda, ao inscrever sua fala no futuro, como uma possibilidade de escolha futura, marca a não liberdade, sanção a que foi submetida no presente, [...] *eu ainda acredito que a gente vai chegar um dia que a gente vai ter a chance de escolher sem a interferência do Estado, eu gostaria assim que aquela que a gente escolhesse fosse a recebida*.

O que parece, por meio desses enunciados, é que há uma relação conflituosa entre o LD enviado e a forma como foi feita a seleção. A razão pela qual foram escolhidos tais materiais aparece na voz dos professores pela justificativa de outros acharem que é a melhor, e não ele, professor, a considerar ou a escolher por ser a melhor. É o que posso interpretar por meio do verbo *devem* no enunciado de Ana, com o sujeito oculto *eles*, o qual produz o efeito de que outro e não ela professora escolheu por ser o melhor material.

[...] todas as unidades seguem o mesmo ritmo, todos eles são exatamente igual, devem ter achado que é o melhor [...] [Ana, L218-219]

Também, por meio do *até*, em *até o pessoal da UEM*, produzindo o efeito de que eles (os professores da UEM) são autoridades no assunto. Por isso, se eles julgarem o material como o melhor, ela deve endossar.

[...] das duas opções que teve ele é o melhor, eu nem sei qual é a outra opção, mas mas olhei, passei os olhos, até o pessoal da UEM que trabalha com a gente, fazendo um trabalho com gênero, acharam que esse é o melhor, [...] [Ana, L222-228]

Em momento anterior, lancei a questão sobre o papel do professor dentro do Programa Nacional do Livro didático, interrogando: como o professor é visto e se vê no processo de “seleção” ensejado pela implementação do PNLD?

Ao visitar os pressupostos de Lajolo (1996, p. 7), quando afirma que o “estabelecimento e consolidação de uma tradição crítica do livro didático precisa (*sic*) ser acompanhado da descentralização do processo de escolha, ampliando-se cada vez mais o peso da escola e da voz do professor de sala de aula” e, além disso, tal descentralização precisa, conseqüentemente, “articular-se à qualificação do professor, a uma circulação ampla dos resultados de análise crítica do livro didático e, sobretudo, à consolidação da bem-vinda descentralização de verbas para a educação, inaugurada em 1996”, fui instigada a pensar na forma como ocorreram a seleção e a distribuição do LD de inglês no que diz respeito ao papel do professor, interrogando: será que se permite tornar o professor sujeito desse processo?

Vejo que a tentativa de descentralização da seleção de LD pelo MEC instaura-se no convite aos professores em fazer parte de tal processo. Anteriormente, expus minha reflexão no que diz respeito à disciplina de língua inglesa, considerando que a escolha prévia de apenas duas coleções e o envio do Guia do livro didático às escolas, com prescrições do que ser considerado, mascaram a autonomia do professor, sendo que a imagem que se projeta é a de que o profissional precisa ser direcionado, instruído do que deve ser considerado, ser avaliado na escolha de um “bom” LD, mais uma vez imperando a voz dos especialistas sobre a do professor, não surtindo, muitas vezes, efeitos significativos na sua prática, na sua atuação em sala de aula com o material de ensino.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2012, p. 5), em entrevista cedida à Revista Norte@mentos, chama atenção para um dos motivos pelos quais o professor apropria-se minimamente do saber e da profissão.

GEPLIA: Será o professor um sujeito que se apropria minimamente do saber e da profissão por uma questão de fraqueza de discurso e de identidade criadas pelas situações sociais, culturais e históricas vivenciadas ao longo de sua vida?

Nóvoa: É um processo difícil de explicar. Durante muito tempo, os professores eram mestres do seu ofício e, num certo sentido, controlavam a sua própria profissão. Mas detinham um estatuto social e profissional muito baixo. **Com a expansão e a progressiva complexidade dos sistemas de ensino, a partir de meados do século XX, foi necessário recorrer a um conjunto de especialistas (do currículo, do planejamento, dos manuais escolares, da didática, da administração, da avaliação, da formação, das tecnologias etc.) que passaram a exercer certa tutela sobre os professores. Esta divisão tem sido pernicioso para o desenvolvimento da profissão docente.** (Destaque adicionado)

Considerando o pensamento de Nóvoa (2012) e o de Fischer (2001, p. 11),

Ao analisar um discurso, mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem.

posso dizer que a identidade de um profissional subordinado, refém da escolha/conhecimentos de outros “superiores”, vai se (re)constituindo. Por meio dos discursos, outros ditos se dizem, ou seja, ao professor é preciso dar os instrumentos adequados de modo que ele possa executar o trabalho, sendo este guiado por um instrumento previamente determinado por alguém que “sabe” como deve ser o ensino-aprendizagem de língua.

Para Foucault (1986, p. 61):

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos.

Os professores não falam do lugar daquele que está inserido no processo de escolha do livro com o qual irá trabalhar. A descentralização é, assim, mascarada por um evento em que se determina o objeto e a forma de seleção do material didático.

Sendo assim, o sujeito tolhido de sua liberdade é manifestado, produzindo o efeito de alguém que é guiado por uma instituição externa. A identidade que vai sendo produzida não parece ser de um profissional autônomo, mas de alguém que é “ditado” ao o que e ao como fazer.

Nesse viés é que é delineada a noção:

A identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho [...] dos professores, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional. Os professores, como seres profissionais concretos, com um modo próprio de estar no mundo, de ver as coisas, de interpretar informações, são ignorados por pesquisas e pelas políticas de intervenção que lidam de forma objetiva ou abstrata com esses profissionais (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 85).

A identidade não é idiossincrática, mas fruto das interações sociais e expressão sociopsicológica, definindo um modo de ser no mundo, em um dado momento, em uma dada cultura, em uma história.

Nesse sentido, quando se coloca que o professor precisa saber criar, não pode esse discurso se tornar outra cela? Outra cela que pode tirar também a sua liberdade? Em vez de grades materiais, colocam-se paredes invisíveis. No sentido metafórico, não se tem mais a cela concreta. O LD, material, com características materiais, corresponde ao material físico também da cela.

[...] o velho esquema simples do encarceramento e do fechamento – do muro espesso, da porta sólida que impedem de entrar ou de sair – começa a ser substituído pelo cálculo das aberturas, dos cheios e dos vazios, das passagens e das transparências (FOUCAULT, 2010, p. 166).

Assim, a criação, a criação prescrita, da autonomia prescrita, colocada como ideal, também é uma cela, a cela das paredes invisíveis, da transparência. Desse modo, existe regra para estar em liberdade? Quais são as regras para se estar em liberdade? As regras vão em direção à conformidade, a conformidade com aquilo que se valoriza em relação a conhecimentos válidos, ou seja, àquilo que, na história do ensino de línguas no Brasil, vem sendo colocado como importante e com peso e valores diferentes.

Dessa forma, vejo que os discursos que circulam em relação ao professor reprodutor ou autônomo constituem outra prescrição. Isso também aprisiona o sujeito, também gera ansiedade, talvez, mais ansiedade do que quando o professor fica restrito ao material, na cela material, na sua relação material com o saber, que é aquele saber contido, saber externo, sendo que esse saber externo pode nunca ser significado nem transformado pelo professor, quando é apenas, por exemplo, uma prescrição.

Isso seria realmente condenar o sujeito que supostamente não é capaz de pensar ou que não implementa transformações só porque ele usa um livro; ou não o usa dentro de uma determinada perspectiva. Trata-se de predeterminar essa relação: se usa livro, então, é menos capaz ou, se não cria de um determinado modo, não sabe criar.

Nessa mesma linha de discussão, Foucault (2010) trata do âmbito escolar, mencionando que a organização de um espaço serial foi uma das grandes

modificações técnicas do ensino elementar. Permiteu ultrapassar o sistema tradicional em que o professor trabalhava por certo tempo com alguns alunos, enquanto outros ficavam ociosos esperando, determinando lugares individuais, tornando possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Estendo aqui, nesse contexto, o papel do LD, que se torna instrumento eficaz, o qual precisa apenas de um executor – o professor – responsável por nivelar, instruir e homogeneizar um grande grupo.

Foucault (2010, p. 142) ainda chama a atenção para o fato de que a organização de um espaço serial organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem, fazendo “funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2010, p. 142).

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos; ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operárias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (FOUCAULT, 2010, p. 142).

Desse modo, uma das operações da disciplina é a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. Além disso, define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula, estabelecendo cuidadosa “engrenagem” entre um e outro.

A escola, assim, “torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 2010, p. 159). E essa combinação cuidadosamente medida das forças exige um sistema preciso de comando. Posso estender tal ideia para o papel do LD, o qual pode se caracterizar em um sistema preciso de comando, definido pela delimitação de comportamentos desejados.

Os professores relatam o livro como: *um norte* (L1466), *pra ver o que vai trabalhar* (L1469), *algo que vai servir para dar um direcionamento* (L1722), *condicionamento* (L1694,1697), *engessamento* (L1695).

Pesquisadora: Para que existe livro didático?

[...] Bia: Eu acho assim que no preparo é mais ele, mas a gente também facilita porque ele é um norte pra gente, então, você a partir daquele conteúdo, daquela lição, você vai buscar tendo aquilo, naquele bimestre, você pode escolher, não é essa lição agora você pode ir e voltar, mas assim é um norte que fica, alguma coisa fora também, pra você ficar mais tranquilo, pra ver o que vai trabalhar. [L1465-1469]

Gilda: Eu acho, é igual bíblia, qual é o cidadão, eu acho que nem o padre leu a bíblia inteira, será que o padre sabe a bíblia inteira, de cabo a rabo? Capítulo, versículo? Não sabe, é igual uma bíblia, é um é assim, é o mal necessário, é algo que vai servir pra dar um direcionamento, uma continuidade, o que foi visto na quinta, o que foi visto na sexta, porque você não pode começar assim do nada, sem ter um direcionamento então, oh, muda o professor, o aluno muda de uma escola pra outra então, o que acontece, você tem que ter o direcionamento, o que foi visto na quinta ou na sexta e que eu vou deixar de lado ou que precisam ser revistos pra eu continuar um trabalho legal lá na sétima, na oitava, então, eu acho que o livro didático ele é assim, pra mim, ele funciona como um material de apoio assim como eu tenho a TV pendrive, como eu tenho a sala multimídia, assim como eu tenho o giz, a saliva, entendeu? Ele é um material de apoio também o livro, mas ele não é um livro pra eu rezar, a cartilha do alfabeto, digamos assim. [L1720-1732]

Francis: Eu concordo com ela, o livro, ele dá um direcionamento é bom que você vai alinhavando uma série com a outra, quando tá sem livro, fica muito no vazio, né, cada vai lá e faz o que quer, da forma como quer e às vezes acaba não seguindo o livro ou se não segue um monte e fica complicado, agora, seguir o livro assim na íntegra, complicado, principalmente quanto se quer trabalhar com gêneros textuais, o livro tem um mon..., bom, o da oitava série até que é bom, né, tem vários textos em cada unidade da sexta tem menos, né, então, eu acho que o livro na minha concepção é isso, é ele é bom importante sim, se for um bom livro, se for escolhido de acordo com o referencial que a escola adotou, agora, não pode ser a cartilha, não pode ser o, aquele que vai direcionar todo o seu trabalho, acho que ele é um material de apoio e você, professor, vem, apresenta, complementa, analisa se é importante. [L1733-1744]

Pesquisadora: O que vem à memória ao ouvirem a palavra livro didático?

Gilda: Vixe, condicionamento. [L1694]

Francis: Eu, engessamento. Pra mim, engessamento. [L1695]

Gilda: Pra mim, quando condiciona um animal, au, au, late, entendeu? É esse condicionamento. Tanto é que eu uso o livro didático, a escola tem o livro didático, o governo fornece, é o livro didático que nós mesmos escolhemos, só que é assim, não é tudo que tem ali que eu trabalho. [L1696-1699]

Francis: Eu também não. [L1700]

Pesquisadora: E o que vem à memória ao ouvirem a palavra livro didático?

Diana: Para mim, apoio, um apoio. [L2110]

Eliana: Um apoio, um norte. [L2111]

No enunciado de Bia, o adjetivo *tranquilo* produz o efeito de que o LD, sendo seguido, garante a ela bem estar na medida em que estará trabalhando adequadamente, atendendo ao comando correto: [...] *ele é um norte pra gente [...] pra você ficar mais tranquilo, pra ver o que vai trabalhar.*

No de Gilda, *direcionamento, condicionamento*, também permitem interpretar o LD como uma maneira de disciplinar, de levar a um comportamento desejado, qual seja o atendimento ao que é trazido pelo livro. Ademais, no enunciado de Francis, *engessamento* mobiliza memória de um membro do corpo que, quando fraturado, é envolto em tiras de gaze embebidas de gesso, justamente para mobilizar, atar a qualquer movimento, deslocamento. E os usuários do LD são embebidos por esse “gesso”, LD, como forma de disciplinamento.

Assim, o LD vai se constituindo na relação com o professor como um sistema preciso de comando, como um objeto disciplinar com a finalidade de provocar o comportamento desejado, o que vai ao encontro do que diz Foucault sobre a técnica do treinamento. Esta consiste em fazer o aluno aprender o código de sinais e atender automaticamente a cada um deles. O LD, assim, pode consistir em uma técnica de treinamento?

A resposta a essa questão pode ser positiva, se for considerada a forma como o LD se constitui em relação às unidades de trabalho propostas. Ao professor é direcionada uma edição especial do LD com o qual trabalhará, contendo uma seção denominada manual do professor. Este fornece explicações das unidades e respostas dos exercícios propostos ao longo do livro. Tanto professor quanto aluno “aprendem” a atender ao que se caracteriza como “resposta correta” e que, de certa forma, direciona e institui técnicas de treinamento do como pensar “adequadamente”.

O “poder disciplinar, por sua vez, é com efeito um poder que, em vez de apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 2010, p. 164). A disciplina, assim, “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos, ao mesmo tempo, como objetos e como instrumentos de seu exercício.

Nessa perspectiva, o LD ocupa, nos discursos, forma material do conhecimento, resgatando-se um valor histórico, desde a invenção da imprensa, no qual carrega o valor simbólico do conhecimento, materialização do saber, da

verdade acumulada sobre uma área do conhecimento, até tempos mais recentes, em que funciona na relação com professor/aluno como objeto material, disciplinar, de sua propriedade, que veicula as diretrizes do como, do que deve ser acatado por ele, professor, refém de conhecimentos e valores prescritos por outrem, e ele, aluno, refém do saber escolar. Por outro lado, é instrumento de compensação e de controle, o qual minimiza as condições precárias de trabalho na escola pública, controla o tempo, o conteúdo, disciplinando os corpos, tornando-os dóceis.

Contudo, como mostra o pensamento foucaultiano, ao mesmo tempo em que as relações de poder estabelecem normas, instituem verdades e modelos, criam possibilidades de resistência, ou seja, redimensionam outra forma de subjetividade, de construção de outros valores, de outras maneiras de ser, de fazer, constituindo-se uma ou outra forma de exercícios de poder que podem ser praticadas. Essas possibilidades de resistências vejo funcionar quando, nos discursos dos professores, são sustentadas posições de distanciamento entre professor e LD. É o que discutirei no próximo capítulo.

CAPÍTULO VI

IDENTIDADES EM DISCURSO: FATORES ENFRAQUECEDORES DO LIVRO DIDÁTICO NA RELAÇÃO COM O PROFESSOR

Este capítulo apresenta os discursos dos sujeitos professores acerca da disciplina de inglês no âmbito escolar, bem como de seu profissional – o professor, os quais sustentam posições de distanciamento entre professor e livro didático. Nele, interpreto que saberes são exteriorizados a respeito da disciplina e de seu profissional no imaginário dos sujeitos participantes e como os discursos destes contribuem para a constituição da identidade dos professores.

6.1 AFETO: MARCA INDELÉVEL

Não há como negar que é consenso o discurso de que aprender inglês é fundamental e imprescindível na atualidade. Diversas são as razões que levam tal discurso a se solidificar e adentrar diversas esferas da sociedade. Primeiramente, pauta-se no fator histórico, ou seja, no papel que uma língua exerce/representa em certo momento da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância. Tal relevância é oriunda do papel hegemônico da língua no que diz respeito às trocas internacionais nas esferas da cultura, educação, ciência, trabalho, economia etc. A aprendizagem da língua inglesa, especificamente, adquiriu maior visibilidade em função do poder e da influência norte-americanos. Essa influência cresceu ao longo do século XX, principalmente, a partir da Segunda Guerra Mundial, e sustentou-se na sociedade globalizada, de alto nível tecnológico, sendo a língua mais usada no mundo dos negócios, nas relações internacionais.

Desse modo, no âmbito educacional, no Brasil, o inglês é uma disciplina integrante no currículo escolar. Sua presença, nesse contexto, teve início, em 1809, quando Dom João VI decretou a implantação das línguas inglesa e francesa visando às relações comerciais entre Portugal, Inglaterra e França (SANTOS, 2011, p.1).

Todavia, desde o século XIX, o sistema educacional brasileiro enfrenta diversas reformas nas quais o ensino de língua inglesa, conforme Santos

(2011, p. 1), “[...] tem sido ora negligenciado, ora tratado indevidamente, chegando a ser, até mesmo excluído da grade curricular obrigatória pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgadas em 1961 e 1971”.

Foi com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (1996) que se instauraram as línguas estrangeiras como componentes da educação básica, tornando-se, conforme Constituição vigente (art.205), direito de todos os cidadãos, e sua oferta, um dever do Estado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira foram apresentados, em 1998, pelo Ministério da Educação, “com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (BRASIL, 1998, p. 5).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 5).

Os PCN de língua estrangeira, em específico, foram desenvolvidos com vistas a “restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional”, pois se entende que “a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão e a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 15). Nesse sentido, o documento tem como pressuposto que

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender a outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (BRASIL, 1998, p. 20).

Defende-se, ainda, que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, permitindo a capacidade de se

envolver e envolver outros no discurso. Para o documento, isso é passível de viabilização, em sala de aula, ao passo que são desenvolvidas atividades centradas na constituição do aluno como ser discursivo, permitindo sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Tal construção é vista como processo do envolvimento do aluno com os aspectos sociais, criando significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira (BRASIL, 1998, p. 20). Dessa forma, “a inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população” (BRASIL, 1998, p. 20).

Em termos metodológicos, as autoridades educacionais afirmam, nos PCN do ensino fundamental, o foco na leitura em relação ao ensino de língua estrangeira. Isso porque argumentam que “o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes”. A argumentação inclui o seguinte: “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país”, e “as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas” (BRASIL, 1998, p. 18).

Desde 1998, já se veem, por meio do próprio documento oficial, problemas sérios em relação às condições pelas quais passam o ensino-aprendizagem de língua estrangeira no país. Tais elementos complicadores do desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas do estudante são: turmas numerosas, falta de recursos físicos adequados e escassez de professores proficientes na língua-alvo com formação adequada, problemas denunciados em várias pesquisas realizadas no âmbito escolar no país, a exemplo de Santos e Oliveira, citados por Santos (2011). Os autores retratam que tais fatores provocam frustrações, ansiedade e questionamentos no corpo docente, estendendo-se, ainda, aos alunos, pais e sociedade como um todo.

Conforme Santos (2011, p. 3), em 2002, professores de inglês, autoridades educacionais e representantes de associações brasileiras de professores de inglês, reunidos no II Encontro Nacional sobre Políticas de Línguas Estrangeiras no Rio Grande do Sul, consideraram que as “escolas brasileiras não

têm sido capazes de garantir a aprendizagem de línguas, e que esta aprendizagem é desfrutada somente por pessoas que podem pagar um curso particular de idioma, contrariando o que determina a constituição brasileira em vigor”.

Lendo essa constatação, do ano de 2002, proveniente de professores de inglês, em especial, desperta-me o interesse em saber o que se está considerando, nos dias atuais, por aprendizagem de inglês no âmbito da escola pública. Os documentos oficiais, como salientado acima, enfatizam o foco na leitura como principal habilidade a ser desenvolvida, dentro desse contexto escolar, em detrimento das outras habilidades. Fazem-no com o argumento de que uma pequena parcela da população brasileira tem a oportunidade de usar a comunicação oral dentro ou fora do país, bem como as condições das escolas públicas (salas superlotadas, carga horária reduzida, falta de domínio dos professores, falta de material didático, entre outros aspectos destacados pelo documento), como elemento a inviabilizar o ensino-aprendizagem das outras habilidades.

Assim, de um lado, estão os documentos oficiais que enfatizam o foco na leitura, de outro, o LD que preconiza o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas e, no entremeio, o professor, o qual não está alheio às suas próprias concepções de ensino-aprendizagem. Como fica o professor diante dessa relação?

Nessa perspectiva, pensar no processo de ensino-aprendizagem de inglês implica considerar como ou qual é a função dessa disciplina na escola pública ou como é sentida ou considerada pelos professores que lidam com tal processo.

Desse modo, a indagação *Como era a disciplina de inglês para você?* iniciou as entrevistas realizadas com os professores. Meu intuito foi o de entender como a disciplina de inglês e o seu profissional são caracterizados no imaginário dos sujeitos da pesquisa, pois isso poderia indicar pistas da identidade do professor de LI construída no âmbito escolar, e, posteriormente, interpretar a relação com o seu material de ensino – o LD.

Nas respostas à questão, foi possível identificar como regularidade a figura do professor como fortemente marcada para a apreciação ou não da disciplina, sendo mobilizada a memória afetiva.

Ana: Ah, eu sempre gostei de inglês. Eu tinha uma certa facilidade com idiomas, né. Sou de origem, meu pai nasceu na Alemanha, então a gente aprendeu a falar idioma alemão, foi o primeiro idioma que eu falei quando criança. Então, quando eu comecei a fazer inglês na quinta série, eu comecei a gostar, uma coisa que me chamou muita atenção foi uma estagiária, tinha uma professora que não gostava de dar aula de inglês e dava português, então, quem dava inglês era os estagiários até a sexta série, então, eu gostava, porque trazia uma coisa que até hoje eu me lembro, os cartazinhos que elas faziam. Isso me marcou, porque elas falavam que iam ensinar na época, eu me lembro até hoje. Então eram coisas que chamou a atenção, então eu lia, procurava, tinha muito livro, quer dizer, tinha pouco livro, mas os livros a gente lia tudo, hoje a gente dá o livro pra criança ele nem abre, nem folheia, e a gente folheava com a família, não tinha televisão, essas coisas na época, então a gente ficava folheando esses livros em inglês, olhando palavra por palavra. [L5-17]

Bia: Não, eu sempre gostei, gostei bastante, só que eu nunca tive assim uma professora assim que me incentivasse mais que me mostrasse as coisas que hoje eu vejo que seriam tão mais fáceis pra mim tão óbvias seria tão mais fácil se ela me mostrasse as coisas tão assim simplificadas que eu não teria tanto medo de ousar mais na hora de escolher, porque por exemplo quando eu fui fazer o curso de letras não fui eu que escolhi o curso de letras inglês foi uma amiga minha então quando ela falou pra mim que tinha feito português-inglês eu fiquei chocada ela tinha feito a inscrição pra mim em português-inglês então quando eu passei fiquei mais chocada ainda por falta do inglês então eu não tive uma professora assim não boa uma professora assim capacitada que me facilitasse o entendimento de coisa que hoje eu procuro passar pros meus alunos, oh, isso é simples, é assim. Eu via com muito medo, com muito trauma embora sempre tive muito interesse pela cultura, pra curiosidades pra saber como montava uma frase, sempre queria tá inventando alguma coisa. Eu via desse jeito como um bicho de sete cabeças por conta da professora, mas gostava sempre tive uma atração. [L266-280]

Eliana: Pra mim foi complicado inglês. Eu sempre tive dificuldade na matéria, porque também tive professores que não pensavam na matéria e na circunstância não tinha material didático, não tinha livro de apoio. Então o que eu sei é o que eu fui buscar depois, depois, na graduação e aí, né, fui me aperfeiçoando depois da escola mesmo, mas o do colégio foi bem pouco. E aí se vai gostando, vai tomando gosto e vai buscando, claro que como é uma língua você tem que continuar estudando, porque não para, né. [L759-765]

Francis: Ah, na quinta série o primeiro ano que a gente tem contato com a língua inglesa, eu me apaixonei por inglês, e assim tinha muita relação com a professora que dava aula pra gente naquele momento, então assim, claro que era uma outra proposta, um outro referencial, trabalhava basicamente com vocabulário, mas eu adorava, adorava aula de inglês, então eu falava assim, se um dia tiver que ser professora com certeza vou ser professora de inglês, depois assim no decorrer eu fui perdendo um pouquinho da paixão por inglês, aí eu comecei a gostar mais de português, por causa da professora e da forma como elas ensinavam, então a partir daí eu me identifiquei com a língua inglesa. [L926-934]

Nos discursos, a relação gostar x não gostar da disciplina de inglês vincula-se à imagem do profissional. Os professores associam a disciplina de LI à imagem da figura humana, ou seja, a memória que se revela é a afetiva, a lembrança é projetada e representada pelo profissional em detrimento do conteúdo. O lado emocional parece imperar sobre as lembranças ao iniciarem suas repostas por *gostei, sempre gostei, eu me apaixonei, fui perdendo um pouquinho da paixão* [Ana, L5; Bia, L266; Francis, L926-932].

As razões para gostar ou não da matéria são vinculadas às pessoas, à figura do profissional de ensino. Os instrumentos de trabalho do professor e aluno, entre eles o LD, não são mencionados. Os professores distanciam-se do LD, na relação com a disciplina de LI enquanto aluno, não o colocando como importante, sendo as memórias do profissional imperativas nessa relação. Há, nesse sentido, uma soberania do afetivo nas memórias do professor sobre LI ou nas memórias de aprendizagem.

Da mesma forma, para Carlos, as lembranças da disciplina estão marcadas pelo gostar ou não gostar, pelo emocional:

[...] a disciplina de inglês até que não tinha assim muita atenção voltada pra ela não, porque eu me lembro que a minha maior preocupação era matemática. Então, inglês eu gostava, as outras disciplinas todas eu gostava. [L471-473]

O gostar também é mobilizado pelo apreço à matéria, ao passo que atendia aos requisitos exigidos pela escola, tirar boas notas, o que o possibilitava ser reconhecido e aprovado.

O não gostar da LI, também, é enunciado por meio de memórias que mobilizam o emocional. Eliana menciona a dificuldade, justificando-a pela ausência de um bom profissional:

Eu sempre tive dificuldade na matéria, porque também tive professores que não pensavam na matéria e na circunstância não tinha material didático, não tinha livro de apoio. [L759-761]

Contudo, ao dizer *sempre tive dificuldade*, esse caráter é atribuído pelo professor, considerando-se dois fatores: o fato de não possuir bons professores e também não possuir LD. Essa memória fortalece o discurso do LD

como um instrumento de poder, ao passo que ele pode suprir uma carência, efeito de sentido produzido pelo uso da conjunção aditiva “e”, já que, dadas as condições, não ter um bom professor, o livro poderia suprir tal carência, poderia suprir uma falta, auxiliando o aluno.

Sobretudo são as pessoas que se apresentam, que marcam as identidades, seja para inspirar ou para causar rejeições.

Nesse sentido, na medida em que são as pessoas que marcam as identidades dos professores ao falarem sobre as lembranças da língua inglesa na escola, observo que, ao falarem sobre o que é ser um bom professor, as razões ancoram-se em duas direções: aquela que é intrínseca ao sujeito e aquela que é externa a ele, a que parte de razões exteriores as quais permitem a ele ser ou não um bom profissional.

Pesquisadora: O que é um bom professor de inglês?

Carlos: Um bom professor de inglês? Um bom professor, seja ele de qualquer área é quando ele consegue motivar os alunos de maneira que eles queiram aprender, né, sintam um interesse em aprender, acho que é a motivação e ter domínio do conteúdo, né, se não não vai conseguir motivar não. [L1434-1437]

Eliana: Aquele que tenta buscar, tenta fazer diferente, tenta inovar, aperfeiçoar, no geral, a gente tem buscado sim, mas. [L2028-2029]

Diana: É muito cansativo, não tem tanto recurso assim, por exemplo, eu vou dar uma letra de uma música, aí eu vou baixar o vídeo, a gente tem essa aparelhagem toda aí, né, só que a TV só lê formato x, tá, no Paraná digital, eu não posso entrar, eu posso entrar no Youtube, mas eu não posso fazer muita coisa, se eu vou converter, ele não converte, demora, demora, demora, quando eu penso que acabou, fugiu, eu tenho que ir em casa, em casa, se eu chego à noite, não dá pra fazer, porque é o horário que dá maioria dos usuários, então demora muito pra converter o vídeo, então tem que fazer quando? Ou domingo de manhã ou bem cedo, eu tenho que ver os horários de menos usuário, aí converto, de repente não funciona, chego aqui na escola, já perdi tardes fazendo, tentando inovar, né, e às vezes a turma também não colabora, você prepara, eu já tentei uma vez, mas você se cansa e acaba passando no quadro, então você pensa em dar outras formas, mas a turma não acompanha, quando você tá em escolas que os alunos, que uma boa parte faz inglês, eles ainda são mais receptivos, e ainda mesmo assim a gente tem que ter um cuidado, porque num cursinho o professor tá com um número x de alunos, então aquele professor é [L2030-2044]

[...] quando ele chega na sala, com quarenta alunos, “ah, professora, mas a minha professora faz isso, faz aquilo”, não aqui é outro contexto, outra situação, né. Então, o que eu tento trabalhar é,

assim, fazer com que estes ajudam os que não sabem, porque naquele meio tem gente que não sabe [L2046-2049]
[...] é difícil, então eu vou meio que pelo emocional, né. Um tem que ajudar o outro [L2051-2052]

Gilda: E a segunda, é aquele que consegue estimular, é o professor que não fica, eu vejo assim, que o professor que consegue no final daquele conteúdo fazer com que o aluno assimile e ele vai usar vários meios pra aquilo ali eu acho maravilhoso. Então, é aquele que consegue estimular, pra mim esse é o bom professor, não aquele que chegava como alguns anos, e eu acredito que ainda tenha algum, hoje que ainda chegam lá, dão dez palavras e traduzam, dez palavras e, né, passam para o inglês ou vice-versa, eu acho, eu acredito que ainda tenha isso, mas são poucos, o bom professor é aquele que consegue, pelo menos, fazer com que a sala veja o porquê de estar aprendendo, vontade de aprender, né, pelo menos, o mínimo. Eu passo para os meus alunos, não pense que, não pense que com uma aulinha por semana vocês vão sair daqui um expert na língua, né, agora o pouco que eu conseguir pra mim já é, acho que tá de bom tamanho. [L1626-1637]

As identidades são marcadas nos discursos pela posição de professores que reconhecem o papel, a função do professor como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, contudo ele é cerceado por obstáculos que, muitas vezes, impedem suas ações.

Vejo essa constatação no discurso de Eliana, quando responde de forma genérica, iniciando sua resposta por *aquele*, referindo-se ao como deve ser a atuação do profissional de LI. No entanto, ao mobilizar a expressão *a gente tem buscado*, marca a sua inclusão dentre o rol de professores que são bons, mas esses, resgatados por *a gente*, não são quaisquer professores, é o professor da escola pública.

Diana também enfatiza os obstáculos advindos desse âmbito de trabalho, no qual os profissionais, dadas às condições físicas e humanas pelas quais passam na escola pública, enfrentam tropeços.

Ao serem indagados sobre como se veem enquanto profissionais, *Como vocês se definem enquanto professores de inglês?*, vejo que os obstáculos enunciados servem de espelho para a análise de que as identidades dos professores vão sendo construídas pela falta, pela ausência, indo ao encontro do que Hall (2006) pontua sobre as identidades que vão sendo construídas no adiamento, ou por meio dele, ou seja, desestabilizando-se constantemente por

aquilo que está fora, pela falta. Isso implica o ato constante, segundo o autor, de o sujeito preencher a falta que lhe constitui.

Bia: Eu, ainda como uma aprendiz [...] [L1426] a gente tá desbravando ainda, tem coisa que para você já não é, já alcançou bastante sucesso em algumas coisas e tem outras que a gente ainda encontra dificuldade, de material, tem curso que não funciona [L1428-1430] [...] falta muita coisa pra gente, a gente tenta, vai, de curioso. [L1432]

Eliana: Ah, eu acho que ninguém é um produto acabado, acho que tem falhas sim, se a gente falha porque não é a aula ideal. [L1992-1993]

Bia considera-se uma *aprendiz*, inicialmente, e marca essa posição usando a 1ª pessoa do singular. O coletivo refere-se à classe dos professores, posteriormente, ao falar da formação, incluindo o outro, marcado por *a gente*.

Eliana corrobora essa opinião, marcando a definição de ser professor pela dificuldade; dificuldade expressa pela formação insuficiente do profissional.

Os demais professores também marcam em seus discursos a definição de ser professor de inglês por meio da noção de dificuldade. Eliana, ao dizer *Ah, eu acho que ninguém é um produto acabado, acho que tem falhas sim, se a gente falha porque não é a aula ideal* [L1992-1993], é endossada por Francis, que complementa, *se a gente falha porque não é a aula ideal*, atribuindo a falha a dificuldades externas a ela:

E a grande dificuldade é que há muitos que não dominam a própria língua, quando a gente vai falar do verbo, gramática, o aluno fala – verbo, verbo, tô cansado de verbo, mas não sabe o verbo, não sabe o que é verbo. Então esse é uma das primeiras coisas, a dificuldade de, de. [L1996-1999]

E essa dificuldade expressa no discurso de Eliana, inicialmente, é justificada:

[...] mas eu acho assim que embora a gente, né, eu ainda me sinto limitada, demais, assim, no inglês, pra minha vida, só que a gente fica assim meio que, é isso que a Diana fala, meio que patinando porque não vai, né? O básico, você não consegue. [L2011-2014]

Eliana, embora sinta a necessidade de se aperfeiçoar no que diz respeito à língua, não se mostra motivada por não conseguir ensinar o básico. Francis mobiliza o ser professor de inglês na escola pública, marcando-o pela dificuldade [L1582-1584]: *tem muito pra gente realizar ainda, eu não posso dizer assim, definir que é uma matéria que é estimulante, que é gostoso pra trabalhar, como quando eu trabalho com a literatura, em língua portuguesa, por exemplo.* Gilda reitera o que diz Francis: *eu cheguei a ouvir que o professor de inglês deveria ser eliminado do ensino médio da escola pública* [L1591-1592].

Carlos denuncia as condições de trabalho do professor de LI em sala de aula no que diz respeito à quantidade de aluno:

Então mesmo com todas as dificuldades que os professores enfrentam na escola pública porque a língua, o ensino de uma língua é diferente do ensino de história, de geografia, de português, você não poderia em hipótese alguma ter trinta alunos na sala então algumas habilidades elas acabam ficando mais deficientes principalmente a parte oral, né. [L506-510]

Já nos enunciados de Francis e Gilda, o que está silenciado são identidades que vão sendo (re)constituídas pela afirmação de discursos que classificam o profissional de LI dentro de uma hierarquia escolar. As expressões *como qualquer outro, mesmo papel, a mesma função, todos somos, não vejo diferença* e *a mesma importância* produzem o efeito de que ser professor de inglês é ser diferente, uma diferença projetada por um viés negativo perante os demais, de outras áreas do conhecimento.

Francis: Como a gente se define, a gente se define como professor, como qualquer outro em formar um aluno crítico, consciente, a gente tem o mesmo papel, a mesma função dentro da escola, dentro da disciplina, todos somos educadores. [L1613-1615]

Gilda: Ué, eu não vejo diferença, por exemplo, eu trabalho com português, literatura e trabalho com inglês, eu não vejo diferença no meu comportamento, na minha ação em sala de aula entre uma disciplina e outra, entendeu? A mesma importância que eu dou quando eu tô trabalhando um período literário, as obras literárias em literatura é a mesma importância que eu dou quando eu estou trabalhando a fala em inglês, o diálogo, as composições em inglês, acho que não tem diferença. [L1616-1621]

Assim, analiso que as identidades dos professores vão sendo (re)constituídas por meio de uma hierarquia profissional que o coloca, enquanto

professor de inglês, em uma posição inferior àqueles de outras áreas do conhecimento, ou seja, os discursos me permitem analisar que a frustração enquanto professores de inglês, na escola pública, projetam-se e marcam a posição daquele professor que se sente à margem ou de outros professores: *de história, de português, de geografia*, ou de professores de *cursinhos*, escola de idiomas.

Gilda: eu não posso dizer assim, definir que é uma matéria que é estimulante, que é gostoso pra trabalhar, quando eu trabalho com a literatura, em língua portuguesa, por exemplo, não é, então, eu espero que com essas vindas da copa do mundo, essa valorização que já está tendo em relação à língua inglesa, como uma língua universal, eu acho que pode ajudar bastante também, mas ainda tem muito espaço pra gente conquistar, a sociedade ainda considera assim como uma matéria menos importante se comparado com biologia, química, física, matemática, por exemplo. [L1582-1586]

Francis: Tanto que aqui na escola, sai da grade do ensino médio, só tem no segundo ano. Então pra você vê, eu cheguei a ouvir que o professor de inglês deveria ser eliminado do ensino médio da escola pública, cheguei a ouvir professor falando isso, quer dizer então que até o profissional, o professor, não valoriza a disciplina, eu acho que essa disciplina é tão importante quanto é língua portuguesa [L1590-1593] [...] a gente já ouviu muito isso “ah, não, mas inglês não reprova, estudar inglês não é importante” [L1597-1598] [...] é, mas, à tarde ainda ouve-se, “pra que estudar inglês se eu mal sei falar português”, então a gente percebe isso, agora, eu acho uma matéria tão importante quanto qualquer outra, a gente faz um trabalho supersério, muito pensado, planejado, e tal. [L1608-1610]

Da mesma forma, em: *Tinha que ser tão importante né?*, no discurso de Eliana, produz-se o efeito, por meio do *tinha que*, de que o ensino de inglês não é importante, ou não é como a professora gostaria que fosse em seu âmbito de trabalho. Também, na voz de Diana: [...] *Eu penso que é como as demais, né, ela faz parte de um grupo de conhecimentos e ela tem a mesma importância que as demais* [...] [L661-662], produz-se o sentido de que o professor (*eu penso*) considera a sua disciplina (inglês) no mesmo patamar das “demais” do currículo escolar, conseqüentemente, com “a mesma importância”. Há o interdiscurso de que a função da disciplina de inglês é vista por muitos como secundária, menos importante em relação a outras no currículo escolar.

[...] o inglês é uma das disciplinas que eles têm assim, ah, não é muito importante, as disciplinas importantes são português, matemática, química, física e biologia, parece que educação física, eles têm essa mentalidade, né, inglês, artes são, eles têm essa mentalidade de que são disciplinas menos importantes. [L1276-1279]

A regularidade em termos de não valorização/reconhecimento da disciplina de inglês mantém-se nos enunciados. Ana projeta o desejo de sair do estado de inércia e ser “ouvida”, “vista” perante a sua área de atuação:

[...] eu me senti sem ser valorizada, de repente, opa, até que enfim alguém lembrou, de tanto a gente pedir, já escrevi pro MEC, já reclamei, na época eles me responderam muito mal, disse que professor não deve pensar só em livro didático, e aquela coisa, desde 2002 por aí, aí eu fiquei chateada, poxa vida, vocês acham que a gente tem que ficar aqui só com giz e apagador, e mais isso e mais aquilo, a gente não tinha recurso nenhum [...] [L86-89].

Da mesma forma, as demais professoras também manifestam insatisfações quando falam do fato de que a língua inglesa foi uma das últimas disciplinas a serem inseridas no Programa Nacional do Livro didático (PNLD), fato interpretado como desprestígio da disciplina perante órgãos superiores.

[...] todas as disciplinas tinham, né, inglês não tinha, inglês foi a última disciplina [...] eu senti assim que não é muito considerada a língua inglesa assim parece que o pessoal da educação não valoriza muito a língua inglesa [Bia, L339-340]; resposta a um anseio de longa data, então, a gente não acreditava, ficava sempre querendo [Diana, L670-671]; o inglês é uma das disciplinas que eles têm assim, ah, não é muito importante, as disciplinas importantes são português, matemática, química, física e biologia, parece que educação física, eles têm essa mentalidade, né, inglês, artes são, eles têm essa mentalidade de que são disciplinas menos importantes [Gilda, L1276-1279].

É possível analisar que a função da disciplina de inglês está relacionada à posição que assume no âmbito escolar, no imaginário de professores e alunos em decorrência das transformações sociais no mundo globalizado. Embora haja um discurso instituído socialmente, da necessidade/importância de sua aprendizagem, no atual cenário mundial, paira uma resistência, no âmbito da escola pública, no processo de ensino-aprendizagem, seja pelas condições desfavoráveis

em termos de estrutura seja pela pouca visibilidade/credibilidade perante as outras disciplinas do currículo escolar.

Assim, a sensação de não valorização ou não reconhecimento da disciplina de língua inglesa com sua merecida relevância, como retratada nos discursos dos professores, projeta-o, o ser professor, a um nível inferior àquele desejado por ele mesmo e por outros. A partir do momento em que a função de sua disciplina de trabalho não é reconhecida, ele não é reconhecido e, portanto, visto dentro de um contexto em que todos (professores) têm a mesma função/papel, mas estão dentro de uma hierarquia em termos de áreas de conhecimento.

6.2 PROFESSOR - PROFISSIONAL AUTÔNOMO

Acompanhando historicamente o mundo do trabalho, percebe-se que a visão de profissional técnico, executor, foi sendo substituída por empreendedor, criativo, não mais aquele que simplesmente executa, mas que compreende o processo de execução para assim intervir na melhoria do trabalho. Na educação, a visão de profissional técnico foi dando lugar à visão de professor autônomo, capaz de criar, intervir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, no enunciado de Francis, configura-se uma posição de autonomia no ensino-aprendizagem de LI, de um profissional que conhece o processo de ensino-aprendizagem: [...] *tudo depende do referencial que o professor tem do que é ensinar e aprender* [Francis, L1139-1140], e, a partir desse conhecimento, pode intervir no ensino.

No entanto, do contrário: [...] *se você tiver clareza disso você, mesmo sem material vai, né, agora, se você não tiver clareza você se perde sem material a sua aula vira uma, um festival de atividades de gramática, isolada, solta, hora você ensina uma coisa, hora outra, sem nenhum gancho, sem nenhuma coerência* [...] [Francis, L1142-1145]. A expressão “você se perde sem material” produz o efeito de que o professor pode ser subordinado ao livro, na medida em que esse detém conhecimentos superiores ao do professor, ele traz a ordem correta, as atividades condizentes e, por isso, por meio dele, *a sua aula não vira uma, um festival de atividades de gramática, isolada, solta* [Francis, L143-144]. A relação que se estabelece aqui pode ser comparada com a de um pai com o filho, na qual o pai

traz a segurança, o apoio, conduz o filho que ainda não tem maturidade, já que lhe falta experiência para conduzir a sua vida de forma autônoma.

Bia, Carlos, Eliana, Francis e Gilda compartilham da mesma posição que não é de aceitação/submissão em relação ao LD:

Bia: Grande apoio, grande apoio mesmo [L375] [...] eu acho que ele é um grande apoio pra gente sem tá precisando ir tão além dele, né. Mas só que a gente pesquisa, você sabe que a gente pesquisa muito material além, que ele é apenas um apoio, mas é um grande apoio. [L378-380]

Carlos: É uma ferramenta importante, mas você não pode trabalhar exclusivamente com ele, mas é a partir dele que sai os assuntos que sai os temas, o livro didático ele proporciona uma sequência, né [...] [L555-557]

Eliana: É um ponto de apoio, mas ele não é findado, não deve ser só nele que a gente, a gente se segura, é um ponto de partida, você parte dele e vê se consegue dá uma extensão maior. [L856-858]

Francis: [...] então, o livro, eu acho, na minha aula, é importante, mas eu apresento o conteúdo do livro da minha forma [...] [L1058-1059]

Gilda: Eu não sou o tipo de professor que faço do livro didático uma bíblia, tá entendendo? Seguindo rigorosamente, pra mim o livro didático ele é um apêndice pra minha aula tá. [L1312-1314]

Há a presença de modalizadores: *mas só que, mas, não deve, que*, nesses casos, vão configurando uma posição que não é de aceitação/submissão em relação ao material. Os professores deixam entrever em seus discursos a imagem de um professor que usa/aceita o LD como parte integrante do contexto de ensino de línguas, mas parece não se filiar (ideologicamente) à ideia do professor reproduzidor.

Noto que incidem sobre os discursos acima procedimentos de controle que são apontados por Foucault (1996). Quando esse autor considera que, em nossa sociedade, existe uma espécie de temor em relação ao discurso e que, como consequências, aparecem os sistemas de controle que dominam a proliferação dos discursos, é possível dizer que, nos enunciados descritos acima, há interdições, ou seja, os professores não poderiam dizer que seguem fielmente o material, que privilegiam integralmente o que o material traz. Isso porque, dentro da FD escolar atual, defender isso significaria ser visto como um “mau” professor,

como um professor reprodutor, sendo, assim, excluído do conjunto daqueles que têm autonomia no ensino de línguas.

Vejo funcionar tais efeitos de sentido por meio de uma regularidade nos enunciados, que é o uso da conjunção *mas*.

No enunciado de Bia, [...] *mas só que a gente pesquisa, você sabe que a gente pesquisa muito material além[...]*, embora ela relate o livro como apoio, sem precisar ir tão além, enuncia a autonomia, a disposição para pesquisar além do que o LD traz, por meio da conjunção *mas*. Também, no enunciado de Carlos, a conjunção *mas* é mobilizada para enfatizar a autonomia [...] *É uma ferramenta importante, mas você não pode trabalhar exclusivamente com ele*. No de Eliana, [...] *É um ponto de apoio, mas ele não é findado, não deve ser só nele que a gente, a gente se segura*. E no de Francis: [...] *então, o livro, eu acho, na minha aula, é importante, mas eu apresento o conteúdo do livro da minha forma*.

Esse elemento linguístico traz à tona argumentos justificáveis para o uso não exclusivo do LD em sala de aula pelo professor.

Ademais, também vejo funcionar um jogo de imagens de que trata Pêcheux, sendo os “protagonistas” do discurso não representados fisicamente, mas sim socialmente, uma vez que configuram os seus lugares determinados pela estrutura social geral. Nos discursos, portanto, as relações entre esses lugares se acham representadas pelas formações imaginárias. Essas vão se entrelaçando ao discurso, atribuindo tanto ao sujeito quanto ao interlocutor a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

De acordo com essa noção, posso dizer que o que funciona são as imagens que são construídas por meio de projeções:

a) “a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?)”, não é qualquer um que está dizendo, é um professor graduado, com pós-graduação;

b) também, a “posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?)”, o interlocutor, uma pesquisadora, doutoranda, é alguém supostamente informada sobre o que preconiza o discurso oficial, do professor autônomo (nesse caso, ambos, pesquisado e pesquisador representando a ciência, perspectiva atual de formação de professores, e, portanto, o saber, a verdade);

c) ainda, uma “imagem do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?)”, da presença/papel do livro didático na aula de inglês que, de acordo com o discurso oficial, deve ser um dos instrumentos de ensino do professor, e não o único instrumento.

No enunciado de Gilda, há uma recuperação da memória discursiva religiosa:

Gilda: Eu não sou o tipo de professor que faço do livro didático uma Bíblia, tá entendendo? Seguindo rigorosamente, pra mim o livro didático ele é um apêndice pra minha aula tá, então se aquele conteúdo se aquele texto é um texto legal que eu vou poder explorar com o meu aluno, eu trabalho ali, sigo o que está ali, mas a maioria das atividades que vêm nesses, nos livros, eu quase, eu não uso porque eu faço outras atividades, de repente eles propõem uma coisa que é muito óbvia entendeu? Que não vai permitir, o aluno pode tá copiando que ele tá fazendo, então eu sempre faço assim, eu faço uma adequação, se tá legal aquilo eu absorvo senão eu faço minhas adaptações até às vezes tem sala que eu faço do jeito que tá ali e tem sala que eu não faço, faço adaptação ou pra facilitar um pouco mais ou até mesmo pra dificultar um pouco mais, vai muito de acordo com a sala que a gente tem. [L1312-1323]

Por meio da sequência *livro didático uma Bíblia* [L1312], o sentido de LD é associado à função religiosa da Bíblia, a qual remete à imagem de um livro que ensina como têm de ser as coisas, como algo sagrado, intocável, como escritura que merece respeito acima de qualquer coisa, formação discursiva que se articula com o discurso religioso, representado pela moral (respeito, fidelidade, seguidores).

Nessa rede de sentidos, o enunciado *livro didático uma Bíblia* produz o efeito metafórico de que o LD é sagrado, o livro educa, deve ser seguido, e Gilda, ao mencionar [L1312-1313]: *Eu não sou o tipo de professor que faço do livro didático uma Bíblia, tá entendendo?*, exclui-se dessa posição, resiste à essa posição.

Ao excluir-se, é possível depreender que a identidade desse professor vai sendo (re)construída, conforme explicita Coracini (2003, p. 243), a partir do seu exterior, pelas formas por meio das quais o professor imagina-se ser visto por outros, como um professor que considera outras formas de ver, de pensar, de trabalhar com o LD

Pode-se observar ainda que a presença do LD mantém-se resistente historicamente, pois, por meio dele, não são sentidas apenas intervenções negativas mas também positivas sob o professor. Dentre os potenciais positivos, saliento referências à flexibilidade dos professores no uso do LD, sua capacidade de decisão e ação alternativa, e a possibilidade de empregar marca pessoal no trabalho que envolva um LD:

Gilda: Eu vou falar no seguinte aspecto, que ele é um mal necessário, e depende muito do professor em se relacionar com ele, eu acho que quando o professor tem conhecimento legal sobre aquilo, da proposta do livro, sobre o que vai ser trabalhado, a clientela com quem ele vai trabalhar, como é que ele vai se relacionar mal? Agora é igual casamento, tem briga tem, tem momentos que não é legal? Tem, só que aí você vai fazer, você tem jogo de cintura pra isso também, então eu não tenho problema algum em me relacionar com o livro didático, porque eu faço as adequações, eu quando não quero, ou acho que aquilo não tá legal, eu modifico. [L1912-1920]

Francis: Eu também acho, acho que a relação é de total interação, o livro ele pode ser um suporte, você vai dialogar, com o seu referencial, porque você pega um livro dentro de uma proposta que tem uma proposta já voltada pra várias habilidades e você não sabe, você pode dar uma ideia, uma roupagem tradicional pra ela, agora se você tem, o que ela acabou de falar, consciência do trabalho que você faz, do referencial que você defende, o livro tá mais ou menos dentro desse referencial, aí você vai estabelecer um diálogo com ele, acho que é um bom diálogo, uma boa parceria. A gente até pode pegar um material tradicional e pode dar uma outra roupagem, você trabalha ele a partir do seu olhar. [L1921-1929]

Gilda: Às vezes eles acham uma coisa tão repetitiva, “professora, não vou fazer, a gente já viu!”, mas eles querem fazer, porque tem que fazer, sei que eles sabem fazer aquilo ali, não, vamos pular isso, a gente vai fazendo essa adequação. [L1930-1932]

Francis: Eu acho que isso aí só acontece em função da nossa experiência enquanto educadoras, porque a gente já vivenciou, trabalhou com livro mais tradicionais, a gente já trabalhou sem livros, então nós já tivemos um universo de escolha, né, então, em função disso a gente consegue priorizar, por exemplo, o professor que tá começando, não sei como. [L1933-1937]

Portanto, tais discursos afastam o LD como instrumento único de poder, na medida em que impera a ideia de flexibilidade nessa relação, bem como a capacidade de decisão e ação alternativa.

Considerando discurso como ação social, cujos efeitos de sentido transformam práticas e sujeitos nelas envolvidos, as constituições identitárias do professor vão se estabelecendo nas tensões de polos opostos: cadeia reprodutiva, onde poder é exercido em rede x profissional autônomo, capaz de decisões e ações alternativas baseadas em sua avaliação contextual e conhecimentos prévios, que exerce seu poder individualmente, a despeito do LD enquanto um discurso externo.

Nesse viés, reitero a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, tal como proposta por Hall, a qual não é fixa, essencial ou permanente, mas formada e transformada continuamente, sofrendo a influência nos e pelos diferentes sistemas culturais de que toma parte, sendo que a visão de sujeito assume contornos históricos, e não biológicos, aderindo a identidades diversas em diferentes contextos e impulsionando as ações em distintas direções, sendo continuamente deslocadas.

Essa noção é compartilhada pela linha teórica a qual subjaz as reflexões aqui traçadas, a Análise do Discurso, perspectiva que considera o sujeito como histórico, social e descentrado. Histórico, porque faz parte do mundo que o cerca, está imerso na trama histórica; social, porque não é o indivíduo isolado, mas envolto pelo espaço coletivo; descentrado, porque não é o centro do discurso, não sendo a fonte do que diz, mas pelo fato de que, por meio dele, outros ditos se dizem, e, por consequência, não tendo identidade fixa e estável. Além disso, vale retomar que, para Foucault, o sujeito é um composto histórico, cuja identidade se constitui por forças em um determinado período histórico.

O sujeito, nessa perspectiva, é considerado como uma posição enunciativa, buscando sempre a completude de uma identidade. Para Brandão (2004, p. 92), “ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos”.

Na perspectiva da Análise do Discurso, a noção de sujeito deixa de ser uma noção idealista, imanente; o sujeito da linguagem não é o sujeito em si, mas tal como existe socialmente. Dessa forma, o sujeito não é a origem, a fonte absoluta do sentido, por que na sua fala outras falas se dizem (BRANDÃO, 2004, p. 92).

A identidade, como o sujeito, está sempre sendo construída. O sujeito é definido conforme o lugar de onde ele fala, “não importa quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar” (FOUCAULT, 2010, p. 139).

O espaço discursivo exige o seu próprio ritual, estabelece regras a se seguir/obedecer e uma ordem a se atender. “Compreender o sujeito discursivo requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presentes em sua voz” (FERNANDES, 2005, p. 35).

Por isso, a importância de reflexões tais como traçadas nesta tese, as quais permitem compreender como o sujeito professor é constituído socialmente, especialmente, em relação ao seu principal instrumento de trabalho, o LD.

O discurso, assim, cria o espaço para o sujeito existir. Por isso, para Navarro-Barbosa (2004, p. 113),

O discurso não é fruto de um sujeito que pensa e sabe o que quer. É o discurso que determina o que o sujeito deve falar, é ele que estipula as modalidades enunciativas. Logo, o sujeito não preexiste ao discurso, ele é uma construção no discurso, sendo este um feixe de relações que irá determinar o que dizer quando e de que modo.

Desse modo, o sujeito não é a fonte do que diz, mas o que diz vem de outros discursos já produzidos e retomados por ele. “Para ser dono de seu discurso é preciso que o indivíduo seja interpelado como tal. A autoria é um efeito de sentido que apaga os rastros do interdiscurso. O grau do apagamento dessas ‘vozes’ faz com que o sujeito assuma várias posições enunciativas” (CARNEIRO, 2008, p. 23).

E essas posições que são mobilizadas, por meio dos discursos, é que considero como possibilidades de resistência. Ao mobilizarem discursos que enfraquecem o LD na relação com o professor, resgatando memórias que reforçam o afetivo, ligadas a pessoas e não aos instrumentos de trabalho, também, a autonomia declarada do professor e a sua capacidade de pensar e agir alternativamente, frente à sua avaliação de necessidades contextuais e seu próprio conhecimento, mobilizaram discursos que marcam o exercício individual de poder, instaurando-se possibilidades de resistência as quais provocam outras formas de exercícios de poder que podem se constituir e serem praticadas.

CAPÍTULO VII

USO E OUSADIA DE PROFESSORES EM SUAS RELAÇÕES COM O LIVRO DIDÁTICO

Este capítulo tem o objetivo de trazer a voz dos participantes acerca da análise desenvolvida, bem como retomar questões éticas, epistemológicas e ontológicas. Também, visa à discussão dos resultados e a reflexões acerca do movimento da pesquisa em busca de conhecimento e contribuições para a Linguística Aplicada.

7.1 VOZES DOS PROFESSORES EM REAÇÃO AO CONHECIMENTO EM CONSTRUÇÃO

Inicio esta subseção trazendo breve retomada sobre a postura epistemológica de que me valho para a investigação científica a que me propus desenvolver. A epistemologia, enquanto teoria do conhecimento, preocupa-se com os modos pelos quais se pode conhecer o mundo, bem como com a relação entre o pesquisador e o seu objeto:

A questão central desta disciplina, de base filosófica, está relacionada a (*sic*) natureza, a estrutura e ao limite do conhecimento humano, mais precisamente ao significado da ciência, dentro da perspectiva de alcançar um conhecimento cientificamente aceitável. A perspectiva epistemológica é uma forma de compreender e explicar o que sabemos, como obtivemos um determinado conhecimento, determinar a importância das interpretações que realizamos e as compreensões que alcançamos (ESTEBAN, 2003, p. 49).

Com relação ao paradigma de pesquisa, Guba e Lincoln (1994) entendem-no como um conjunto de crenças básicas que tratam de princípios elementares ou mais profundos e representam a visão de mundo que cada um tem, da sua natureza e do lugar que o ser humano ocupa no mundo.

Como já exposto no capítulo metodológico, dentro dos paradigmas de pesquisa qualitativa existentes, pode-se dizer que a presente pesquisa insere-se no paradigma crítico, pela natureza da coleta e análise dos dados e o próprio referencial teórico adotado. Nesse paradigma, destaca-se, no aspecto ontológico, o

realismo histórico, em que a realidade virtual é influenciada por valores sociais, políticos, econômicos, étnicos, de gênero, aspectos cristalizados ao longo do tempo (DENZIN; LINCOLN, 2006). A natureza do conhecimento está intimamente relacionada com os aspectos históricos.

A epistemologia da pesquisa vislumbra-se no construcionismo social, cuja “primeira preocupação está em definir como um enunciado descritivo é produzido socialmente (ou seja, interativamente) para parecer estável, factual, neutro, independente do falante e um mero reflexo de algum aspecto do mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 201).

[...] a construção social interessa-se pelo modo como “funcionam” os enunciados, e esse funcionamento não é nem uma questão da análise cognitiva de como as versões mentais do mundo são construídas, nem uma questão de análise empírica do conteúdo semântico e da análise lógica das relações sintáticas das palavras e das frases. O modo como os enunciados funcionam é, em vez disso, uma questão de compreensão das práticas sociais e de análise das estratégias retóricas que estão em jogo em determinados tipos de discurso (POTER *apud* DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 202).

Nesse contexto, a preocupação não é desvendar uma verdade *a priori*, como no positivismo, mas uma verdade que é construída na relação que se estabelece dentro de um percurso sócio-histórico, sendo o objetivo a (re)construção de significados, de interpretações. Assim, o pressuposto é o de que não existe uma verdade, mas o de que são múltiplas as possibilidades de “verdade”, assim como múltiplas e complexas as manifestações do ser humano (DENZIN; LINCOLN, 1994).

O objeto de estudo, por sua vez, não é entendido como origem do pensamento individual de cada participante da pesquisa, mas como produzido nas relações que este mantém com o contexto sócio-histórico. Por isso, visei analisar o funcionamento dos discursos por meio da compreensão de como as identidades dos professores são (re)construídas na relação com o LD, considerando tal relação como prática discursiva, na qual estão imbricadas posições sujeito, memórias, questões ideológicas, de poder que são materializadas no discurso e produzem efeitos ao serem enunciadas dentro de um contexto, dentro de um momento sócio-histórico.

No que diz respeito à base ontológica, considerando que ela é a forma como se olha a realidade e o que se acredita ser possível saber sobre ela, o

conhecimento que visei produzir ao longo da pesquisa não se propôs a um conhecimento objetivo, universal, com a interpretação correta, mas, sim, com a interpretação histórica e social.

Considerando que, no construcionismo social, o conhecimento não é “desinteressado, apolítico e exclusivo de aspectos afetivos e incorporados da experiência humana, mas é, de certa forma, ideológico, político e permeado por valores” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 202), entendo, pela própria perspectiva teórica adotada, ser impossível adotar uma postura de neutralidade e distanciamento dos valores e de percepção de mundo ao analisar os dados. Conforme Denzin e Lincoln (2006), o papel não é de autoridade sobre os dados, em outras palavras, não há como buscar neutralidade por meio do distanciamento do pesquisador na coleta e análise, porém o pesquisador, alicerçado no paradigma que o orienta, influencia as etapas da pesquisa qualitativa, desde a construção do problema a ser pesquisado até os resultados finais, por isso os aspectos éticos são intrínsecos a esse tipo de abordagem de pesquisa.

Nesse sentido, vale ressaltar dois aspectos éticos que nortearam a conduta de pesquisa. Em primeiro lugar, a ética na preservação dos direitos dos participantes, ou seja, informações sobre o que consistia a pesquisa, como se daria a coleta de dados, o sigilo, o bem-estar, a preservação da identidade e a preservação e o arquivamento dos dados. Tal condução foi formalizada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido lido e assinado por todos os envolvidos (apêndice) no início da pesquisa. Além disso, a preocupação primordial voltou-se para o significado das análises e como essas poderão afetar a vida de cada um dos participantes, ou seja, as análises realizadas por mim, pesquisadora, foram retornadas aos participantes a fim de ouvir as suas reações.

Assim, dos sete participantes da pesquisa, três retornaram-me com as suas respostas. Ao retornar as análises aos participantes, minhas preocupações pautaram-se em quatro aspectos (baseados em REIS, 2013): 1) a impressão geral, ou seja, tendência a concordar total ou parcialmente; discordar total ou parcialmente, com quais momentos; 2) sentimentos ou sensações vividas com a leitura; 3) pontos analíticos que considerou pertinentes ou não; 4) crítica ao método de análise, no que diz respeito aos poderes exercidos pela pesquisadora (ou pesquisa) e aos limites respeitados e ou transgredidos.

Assim, seguem as respostas, respectivamente, de Gilda, Diana e Carlos:

Maringá, 02 de setembro de 2013.

Cara Juliana,

Olá Juliana, tudo bem?

Começo pedindo desculpas pela demora, sabe como é.....o dia deveria ter no mínimo 54 horas para dar tempo de fazer tudo.... .kkkkkkkk

Juliana, parabéns pelo trabalho. Adorei. Só que confesso estou até com medo de falar e você analisar cada uma de minhas colocações: verbais, nominaistransformando-as em estudo .kkkkkkk. Faço referências às minhas falas que foram analisadas, e muito bem analisadas. Confesso que fiquei de boca aberta.

Bem, chega de tro-lo-ló....vamos lá!!! Vou tentar responder obedecendo a ordem que você enviou as questões.

Em relação à minha impressão sobre o seu trabalho, eu gostaria de elogiar, pois não esperava que fosse de tamanha profundidade. Você foi muito detalhista, observando e comprovando através de citações todas as colocações realizadas. Isto faz com que eu concorde totalmente com sua pesquisa.

Estava muito curiosa para ler seu trabalho. Pensei que fosse um estudo mais simples. Minha curiosidade e ansiedade foram aumentando a cada comentário e trecho de entrevista que lia. No momento da leitura confesso que fiz várias análises das falas dos colegas de profissão, mesmo sem conhecê-los....kkkkkkk quase escrevi um artigo kkkkkkk

Em relação às falas dos professores de LI que foram apresentadas, fiquei muito contente e ao mesmo tempo preocupada. Contente por saber que muitos pensam da mesma forma que eu em relação ao ensino de LI e ao uso do livro didático em sala de aula, enquanto suporte, enquanto uma ferramenta dentre tantas outras que podemos usar. Preocupada, porque pude perceber que alguns professores não partilham do mesmo pensamento. Professores que seguem o livro como se fosse uma cartilha, dizendo que utilizam porque os mesmos apresentam sequência, que o aluno se orienta.....dentre outras falas. Como se o livro fosse uma “muleta”(expressão usada em uma de suas falas). Muleta é para deficiente. Será que este professor possui deficiência? Sou mais a fala apresentada por Soares, 2008 (também usada por você) quando fala da formação e condições de trabalho do professor.

Confesso ainda que fiquei preocupada com algumas colocações feitas por colegas de área, principalmente quando , afirmam que com ele (livro) não é preciso ir muito além, ou então, que fica mais fácil para seguir conteúdos. Neste sentido a minha preocupação, pois vejo que não compartilho do mesmo pensamento, pois sempre procuro ir muito além do que o livro apresenta, ou até mesmo aquém, quando a turma necessita de adaptações. Não vejo o livro didático como um rosário.

Também pude perceber que a escolha do livro didático aconteceu praticamente da mesma forma com todos os professores. Percebi que a minha angústia também foi vivenciada pelos outros colegas pesquisados, ou

seja, nos apresentaram alguns autores e editoras e tivemos que escolher o menos pior, e nem todos receberam o livro escolhido, uma vez que estava engessada a escolha pelo MEC.

Em relação aos pontos da análise pertinentes.....adorei.... penso ser muito PERTINENTE a análise das colocações, expressões, modalizadores... tomando como ponto de partida as falas dos professores entrevistados.

Outro ponto PERTINENTE foi a construção da identidade do professor de LI. Amei ler os depoimentos.....Percebi que tenho muitos pontos em comum com outros professores.

Não tenho críticas ao seu trabalho, pelo contrário, só tenho elogios. Você não desrespeitou nada, não excedeu em nada....

NOSSA ACHO QUE JÁ FALEI DEMAIS.....KKKKKKK

Juliana, espero que possa ajudá-la com a minha fala. Se precisar de alguma coisa.....conte comigo.

Um grande abraço,

Gilda

Olá Juliana, primeiro, quero me desculpar pela demora. Nesse período de fim de trimestre, em uma escola, avançar de bimestre em outras e todas as outras atividades/situações da vida parecem engolir os dias, enquanto isso, o tempo voa. É uma justificativa que você já conhece e é só um compartilhamento de minha parte.

Segundo, quero parabenizá-la pelo trabalho. Adorei lê-lo e lamentei não ter lido antes. Realmente é muito esclarecedor a respeito do uso do livro didático. Confesso que a leitura modificou alguns posicionamentos que tinha a respeito do mesmo.

Agora vamos às opções de questionamentos:

1) sua impressão geral: tendência a concordar totalmente ou parcialmente; discordar totalmente ou parcialmente. Com que pontos e por quê.

Resposta: o trabalho é abrangente e apresenta, por amostragem, a realidade do chão da escola. Podemos ter muitos posicionamentos, mas, no dia a dia, a realidade é composta dos seguintes recursos: apoio do livro, da TV pendrive, quadro e giz. Dentro desse cenário, devemos dar conta do planejamento e da proposta curricular. Por isso, concordo totalmente com o seu trabalho por mostrar a realidade do professor de forma holística. Por exemplo: quando o associa a uma fábrica, sendo o livro uma extensão do professor como uma máquina é para o operário.

2) sentimentos ou sensações vividas antes da leitura, durante a leitura, após a leitura. Quais e por quê.

Resposta: Muitas vezes, em muitos setores de nossa vida, vivemos alienados e seguindo como todos seguem. Em situações como esta oportunidade de ler sobre o que fazemos, provoca reflexões e possibilidades de mudanças. Assim, o uso do livro didático vai sendo modificado a cada realidade vivida, a cada turma que se está trabalhando e a cada contato com

novo conteúdo. É impossível, a meu ver, usar a mesma receita para todos os anos (antiga série). Por isso, enfatizo que o livro didático é um ponto de apoio e não um fim em si mesmo.

3) pontos da análise que achou pertinentes e ou impertinentes.

Resposta: Um dos pontos que me chamou a atenção, e reflete um inconformismo é o período que está na página 38, no penúltimo parágrafo:

“Trata-se de predeterminar esta relação: se usa livro, então, é menos capaz, ou se não cria de um determinado modo, não sabe criar.”

Este posicionamento da autora vai ao encontro dos conflitos da prática docente. Muitos, para serem melhores reconhecidos, enfatizam o não uso do livro didático e assim, em minha opinião, ficam “inventando a roda” no dia a dia da escola. Penso que se temos ao nosso alcance essa ferramenta, podemos fazer uso dela sem sermos desmerecidos por isso.

4) crítica ao método de análise, aos poderes exercidos pela pesquisadora (ou pesquisa) e aos limites respeitados e ou transgredidos pela pesquisadora (ou pesquisa).

Resposta: não tenho críticas quanto ao método de análise. Na forma como ela foi apresentada, aprendi com a leitura do mesmo. Penso que os limites foram respeitados e a forma de colocação das ideias dos entrevistados foram claras. Ou seja, reproduz a realidade, mesmo que por amostragem, do que se pratica nas escolas.

Bom, é isso!

Caso você queira que acrescente mais alguma coisa avise.

Abraços

Diana

Olá,

Gostei do seu trabalho, envolve uma complexidade existente que raramente nos damos conta, somente através de um estudo específico, como o seu, é que podemos verificar todo esse envolvimento e como uma simples participação pode se transformar em tantas especulações acerca do tema que você optou.

Abraço,

Prof. Carlos

Enviei minhas análises à Ana, Bia, Eliane e Francis. Porém, até a presente data, não retornaram com suas respostas.

7.2 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Iniciei esta pesquisa com o objetivo de problematizar a relação do professor de língua inglesa com o LD, analisando, por meio de discursos de

professores, a (re)construção de identidades na relação entre ambos. Desse objetivo, formulei duas indagações:

- Que discursos são mobilizados pelos professores em suas relações com o LD e como estes (re)constituem suas identidades?
- Que saberes são produzidos, por meio dos discursos, a respeito da disciplina e de seu profissional e como esses discursos contribuem para a (re)constituição de identidades de professores?

Na análise dos dados, observei funcionar uma relação dialética do professor com o LD, ou seja, os discursos dos profissionais permitiram interpretar duas polaridades na relação entre ambos. Uma é fortalecida, endossa o LD no que diz respeito à sua utilização, à sua necessidade, fortalecendo a presença desse material no âmbito escolar como um elemento essencial de ensino-aprendizagem. A outra polaridade seguiu em direção a fatores enfraquecedores, resgatando identificações das identidades dos professores quando dizem respeito ao ser professor, distanciando-se dos instrumentos de ensino e aproximando-se de pessoas, marcando-as como presença relevante e minimizando o LD, posição que sustentou o LD não como um instrumento único de poder, porque ele (o professor) o transgride, subverte, estabelecendo prioridades do que quer fazer.

Embora tenha subdividido a análise em dois capítulos, na tentativa de traçar uma explicação didática sob a perspectiva da dualidade observada na (re)construção das identidades dos professores, na escrita do texto, nem sempre consegui isolar os polos dependência/independência do professor na relação com o LD. O mesmo objeto de poder, de controle disciplinar, que torna os corpos (no caso, também as mentes) dóceis, serve ao professor para exercer controle sobre os alunos. Trata-se do poder do especialista outorgado ao praticante, desde que siga as determinações (concepções) daquele.

A divisão, portanto, da análise em dois polos serviu a propósito didático, porém o que subsidiou a análise (os dados), assim como os resultados, tem caráter indicotomizável na composição identitária dos professores de língua, à vista de seus discursos.

Esses discursos, texturizados por suas memórias ao longo de sua vida como alunos e professores, resgataram o LD como elemento compulsório, de difícil acesso, na vida escolar, ao mesmo passo que esperado na vida de professor, como apoio para aliviá-los das condições precárias escolares, assim como para fazer-lhes justiça frente ao *status* de sua disciplina no universo curricular.

Sustenta-se, assim, o caráter dialético da relação de professores com o LD, sua aceitação de uma escolha que não é uma escolha genuína, de priorização, adaptação do LD, de pensamento e ações alternativas a este, que pode ser entendida como autonomia daqueles na relação com este.

Quando analisei o funcionamento, o exercício de poder exercido pelo LD ao longo de sua história, no Capítulo V, visei pensar sobre os procedimentos utilizados para agir sobre o comportamento de um grupo (profissionais do ensino) para formar, dirigir, modificar sua maneira de se portar frente às práticas escolares, verificando que, na escola, mantêm-se resistentes historicamente dois elementos movedores do ensino: o professor e o LD. Em comparação às fábricas, nas quais há o operário e as máquinas, o professor é o executor, e o LD é a máquina que dita o ritmo do trabalho. Assim, o livro torna-se um instrumento de poder, ao passo que nele pode ser determinado o que ensinar e o como ensinar.

Por isso, historicamente, o LD foi se constituindo como veiculador de verdades, verdades sobre o ensino-aprendizagem, caracterizando-se como pequeno poder articulado com o macropoder. Isso porque, conforme explica Foucault (1985), os pequenos poderes articulam-se com o macropoder, fazendo uso das instituições e de organismos políticos, com a intenção de permanecer, para manipular, persuadir e neutralizar a grande massa a qualquer mecanismo de mudança.

Portanto, a imagem do livro como material fundamental, imprescindível foi se configurando nos discursos, caracterizando-o como instrumento de produtividade, de previsibilidade e controle.

Ao me debruçar na leitura de Foucault, quando trata sobre poder, analisei que, conforme diz o autor, o que faz com que o poder seja mantido e aceito decorre do fato de ele não trabalhar somente como uma intervenção negativa sobre os corpos (“uma força que diz não”), mas sim como aquela que representa uma “rede produtiva que atravessa todo o corpo social”.

A partir dessa premissa é que pude analisar uma possível razão da manutenção do LD como instrumento de poder, isso porque vi funcionar, nos discursos, não apenas intervenções negativas do LD mas também positivas na relação do professor com esse material, tomado como instrumento de controle ao professor (do tempo, de conteúdos e atividades a serem trabalhados), instrumento de controle sob o professor (liberdade vigiada, prescrita por outrem) e instrumento de compensação (dos obstáculos oriundos das condições precárias a que o professor é submetido na escola pública).

Em contrapartida, houve discursos que emergiram em direção a fatores que enfraquecem o LD em sua relação com o professor na medida em que, ao falarem de lembranças quanto à LI no âmbito escolar, resgataram-se memórias que reforçam o afetivo, ligadas a pessoas, e não aos instrumentos de trabalho. Da mesma forma, a autonomia declarada do professor e a sua capacidade de pensar e agir alternativamente, frente à sua avaliação de necessidades contextuais e seu próprio conhecimento, mobilizaram memórias que marcam o exercício individual de poder.

Assim, a re(construção) das identidades dos professores em suas relações com o livro didático foi caracterizada pelo grande pêndulo dialético (Figura 1), que contém dois outros intrapêndulos igualmente dialéticos. As identidades em (re)construção são inescapavelmente marcadas por contradição, por seus discursos cujos movimentos, por meio dos enunciados analisados, ora sinalizam a relação dos professores com o LD por seu uso ora por ousadia. Juntos, os pêndulos marcam, pela oscilação entre uso e ousadia, o compasso de inter e intramovimentos.

7.3 REFLEXÕES FINAIS

7.3.1 Prospecção: Contribuições para a Linguística Aplicada

Considerando que os estudos de identidade são recentes, tendo a sua tônica na década de 1990, nos estudos culturais e, posteriormente, na LA, esse campo constitui-se em grande área de pesquisa, espaço profícuo para estudos que contribuam com a LA. Dessa forma, esta pesquisa inscreve sua contribuição no campo de estudos identitários no país, sob a perspectiva discursiva, possibilitando, frente às constantes mudanças no cenário atual, melhor entendimento do que a

identidade profissional envolve no ensino-aprendizagem de língua inglesa e como os professores significam e lidam com mudanças. O foco da pesquisa na relação do professor com o LD, tomando como base a circunstância em que é analisado, permite, para o campo de estudos da identidade do professor, reflexões acerca da relação de ambos dentro de um contexto histórico.

Ainda, posso dizer que este estudo é significativo aos professores que cederam os dados e aos professores em geral, cujos traços identitários podem encontrar semelhanças com os relatados na pesquisa. Também, aos cursos de formação, no sentido de oferecer subsídios para fomentar diálogos produtivos sobre posicionamentos e posições de professores nos discursos que os (re)constituem.

Vale ressaltar a relevância, para as práticas de ensino-aprendizagem, de professores tomarem consciência dos mecanismos e processos que o constituem e o fazem compartilhar e/ou perpetuar práticas escolares naturalizadas, cristalizadas que os tornam mero objetos/instrumentos de processos disciplinares. Processos esses que podem os configurar sujeitos presos a uma identidade falível atribuída externamente.

Por isso, saliento a relevância desta pesquisa, na medida em que traz a problematização dos mecanismos que operam para a constituição do sujeito-professor na sua relação com o LD. Assevero o pensamento foucaultiano quanto ao aspecto de que todos os pontos de poder constituídos socialmente carregam possibilidades de resistência, acarretando, por consequência, mudança, onde identidades podem ser (re)construídas e modelos reconfigurados.

No que diz respeito a pesquisas na área da Análise do Discurso, procurei trazer à tona um modo alternativo de lidar com o percurso de pesquisa. O que eu quero dizer é que minha preocupação pautou-se não apenas em meu gesto de interpretação dos dados mas na forma como os participantes reagiriam às minhas análises, visando ao cuidado ético em pesquisa.

Assim, este longo percurso trilhado permite-me dirigir esta tese como contribuição à Linguística Aplicada, sobretudo, quanto ao aspecto de que, conforme Moita Lopes (1994, p. 330), “a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo”.

7.3.2 Retrospecção: Pesquisadora em Movimento de Busca de Conhecimento

“No esforço por contribuir na interpretação da cena contemporânea, a Linguística Aplicada (LA) vem buscando inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14). Por isso, a sua interface desenvolve-se com novas perspectivas teórico-metodológicas, a fim de dispensar ao linguista aplicado “a tarefa de buscar repensar o social e o subjetivo a partir das práticas discursivas por meio das quais nos constituímos, produzimos sentido e nos relacionamos no mundo” (TAVARES, 2011, p. 01).

Tavares (2011, p. 02), ao retomar Moita Lopes (2006), assevera que, na atual conjectura de preocupações da LA, tópicos como identidade, modos de subjetivação, discutidos amplamente nas ciências sociais e nas humanidades, vêm alterando o modo de produção do conhecimento nos estudos da linguagem e do discurso, “tornando inevitável a interface com novas perspectivas teóricas e metodológicas que possam falar à complexidade do cotidiano contemporâneo e à heterogeneidade do sujeito social”.

Nesse viés, são salutares estudos que mostram outras formas de considerar o sujeito, não mais aquele sujeito cartesiano, pré-linguístico, mas sob o ponto de vista do atravessamento histórico, das relações de poder, saber e modos de se constituir enquanto sujeitos éticos, como a obra foucaultiana nos mostra (TAVARES, 2011). Vários estudiosos desse campo afirmam tal necessidade, a exemplo de Signorini (1998), a qual aponta a relevância de o estudo de práticas discursivas, em contextos culturais e institucionais específicos, levar em conta uma noção de língua real, falada por sujeitos situados social, cultural e historicamente. Tavares (2011) também pode ser tomado como exemplo, ao afirmar que não se deve perder de vista a linguagem como um espaço de teorizações e interpretações da vida social, na qual estão imersos sujeitos que são constituídos na e pela linguagem como uma posição sujeito, com uma função enunciativa.

Nessa perspectiva, ao trilhar esse percurso de pesquisa, busquei o desafio de problematizar o presente, buscando as razões históricas que o tornam possível, estabelecendo reflexões acerca da constituição sócio-histórica do discurso dos professores hoje.

Ao analisar o movimento identitário do professor de línguas, por meio de seus discursos, pude compreender como a linguagem funciona no mundo,

como ela se manifesta, produzindo efeitos de sentido, estabelecendo verdades de um tempo, instituindo poderes.

O movimento da pesquisa possibilitou-me ver que nós, professores, muitas vezes nos tornamos resignados a discursos descritivos e prescritivos que são produzidos e cristalizados, especialmente, em relação ao LD, foco de interesse, os quais interferem no modo como nos relacionamos com tal material e, por consequência, afetam as práticas em sala de aula. Contudo, tal movimento não é individual, mas faz parte de um contexto sócio-histórico-cultural.

Num dos pólos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro pólo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se vêem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar (BAUMAN, 2005, p. 44).

A citação acima de Bauman (2005) me faz pensar o porquê de nós, professores, muitas vezes, assumirmos polos opostos em relação às nossas identidades profissionais, ou seja, por que, ao analisar os dados, vi funcionar uma dualidade no que diz respeito à identidade profissional do professor.

Primeiro, porque identidade não é fixa, estável, não nasce com o sujeito, mas como algo que está em constante transformação, que se constroi pelos gestos, pelas palavras e pelo olhar do outro e pelas mudanças sócio-históricas as quais perpassam o sujeito. Ao considerá-la, dentro dessa perspectiva, defendo que a identidade do professor também se constroi na voz das instituições que se expressam nos discursos político-pedagógicos, nos documentos oficiais e, conseqüentemente, no LD. Exemplo disso foi o modo como a política da inserção do LD de inglês pelo PNLD interferiu na forma como o professor lidou com tal fato. Embora tal política tenha visado ao descentramento da escolha de materiais didáticos pelo PNLD e à autonomia do profissional da escolha do material, as identidades (re)construídas foram a de um profissional refém da escolha de outros.

Desse modo, dispensar um olhar para a maneira como os discursos dos professores de inglês produzem sentidos na relação deles com o LD permitiu considerar essa relação enquanto uma prática discursiva. Nessa prática, pude ver

imbricadas posições sujeito, memórias, questões de poder que foram materializadas no discurso e produziram efeitos ao serem enunciadas dentro de um contexto, dentro de um momento sócio-histórico.

A partir disso, pude compreender o funcionamento da linguagem, a manifestação dela ao produzir efeitos de sentido, estabelecendo verdades de um tempo, instituindo poderes, sobretudo, o sentido produzido não só para o que é dito mas para o que não é dito em dado enunciado.

Assim, estudar a re(construção) das identidades de professores em sua relação com o LD possibilitou-me compreender como somos constituídos sócio-historicamente, de que maneira as memórias, os discursos sobre o LD que nos circundam nos constituem, afetam as identidades, bem como a relação entre ambos.

Esta investigação constituiu-se espaço para refletir acerca de discursos que são postos e, muitas vezes, naturalizados, como: “o professor segue fielmente o livro didático” ou “o professor não deve seguir o livro didático”, “o livro precisa contemplar aquilo que os documentos oficiais preveem”. Pude ver que esses discursos não surgem da vontade própria de um grupo, mas têm uma história, têm questões político-ideológicas imbricadas. E é preciso ter essa consciência sobre as verdades instituídas para que tenhamos uma postura crítica frente ao objeto de trabalho investigativo, a linguagem, para que saibamos o porquê, a exemplo de Bauman (2005, p. 44), ora estamos do lado de “dentro da hierarquia global emergente, daqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade”, ora daqueles “que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se vêem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros”.

Assim, eis que chega a hora de encerrar este percurso, embora concorde com Orlandi (2001) quanto ao fato de que a análise não se encerra, uma vez que os discursos sempre se oferecem como lugar de descoberta. A sensação foi a de cumprir uma longa, exaustiva, desafiante e instigante tarefa. Cumprir não no sentido de encerrar simplesmente, mas de ter me lançado o desafio de olhar para algo tão humano, para algo que nos move em nossas práticas de sala de aula, que nos faz agir de uma ou outra forma, que nos faz ser professor: interpretar a identidade do professor enquanto sendo (re)construída, especialmente na relação com o livro didático. Esse movimento de olhar e analisar, sendo significado pelos participantes, permitiu-me ver a tamanha importância de o pesquisador estar consciente de que ele e os participantes têm, no movimento da pesquisa, oportunidade de exercer autorreflexão que pode se traduzir em ações emancipatórias, promover novas vivências, novas possibilidades de construção de significados da sua experiência, novas possibilidades para pensar e agir.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, R.L. What do we want teaching materials for? **ELT Journal**, 36(1), October 1981, p. 5-18.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O planejamento de um curso de língua: a harmonia do material insumo com os processos de aprender, ensinar e refletir sobre a ação**. São Paulo: UNICAMP, 2004.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; CONSOLO, D. A. A Pesquisa Analítica sobre o Livro Didático Nacional de Língua Estrangeira. **Revista LETRAS**, PUCCAMP, volume especial, maio/1990.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo, SP: Martins Afonso, 1974.

APPLE, M. **Education and power**. New York: Routledge, 1995. p.206.

AUTHIER-REVUZ, J. HeterogeneitéMontrée et Heterogeneité Constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. **DRLAV Revue de linguistique**. Paris, Centre de Recherche de l'Université de Paris, v.8, n. 26, 1982.

BAKHTIN, M. Du discours romanesque. In: **Esthétique et théorie du roman**. Paris: Gallimard, 1978, p.488.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y.E. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

BÁRBARA, L.; SARDINHA, T. B. Professor: A imagem projetada na imprensa. **Investigações: Linguística e Teoria Literária**. Recife (UFPE), v.17, p.115-126, 2005.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro : Zahar, 2005.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P.C.; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre a identidade profissional de professores. Tradução de Lautenai A., Bartholomei Jr., Simone Reis e Lincoln P. Fernandes. Título original: Reconsidering research on teachers' identity. In: REIS, S; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011, p.1-46.

_____. Reconsidering research on teachers' professional identity. In: **Teacher and Teacher Education**, 2004, p.107-128.

BOHN, H. I. Avaliação de Materiais. In: BOHN, H., VANDRESEN, P. (org) **Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1998. BOHN, H.I. A formação do professor de línguas – A construção de uma identidade profissional. In: **Investigações: linguística aplicada e teoria literária**, Recife: UFPE, v.17, n.2, p.97-113, 2005.

BRANDÃO, H. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004. p.96

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.97.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos - PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CALVO, L.C.S. A identidade profissional de professores e de professores de inglês: representações construídas por alunos do terceiro ano do Ensino Médio. In: REIS, S.; VAN VEM, K.; GIMENEZ, T. (orgs). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011, p.143-184.

CARNEIRO, E. **Análise do discurso**: notas introdutórias. 2008. Disponível em disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/4298842/ANALISE-DO-DISCURSO-notas-introdutorias>> Acesso em novembro de 2012.

CELANI, M.A.A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2006, p.25-43.

CERQUEIRA, W. Taylorismo e Fordismo. 2005. In: **Brasil Escola**. Disponível em: <www.brasilecola.com.br>. Acesso em: 10 Jul 2012.

CERROLAZA, M.; CERROLAZA, O. **Cómo trabajar con libros de texto: La planificación de la clase**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, S.A. 1999.

CHNAIDERMAN, M. Língua(s) – Linguagem (ns) – Identidade(s) – Movimento(s): Uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 47-67.

COLDRON, J.;SMITH,R. Active location in teachers' construction of their professional identities. **Journal of Curriculum Studies**. Glasgow; London, v.31, n.6, p.711-726, 1999.

CONNELLY, F.M.; CLAUDININ, D.J. Personal practice knowdlege and the modes of knowing. EISNER, E. (Ed.). **Learning and teaching the ways of knowing**. Chicago: University of Chicago Press, 1985.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p.296.

CORACINI, M. J. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. In: **Revista Letras**: UFSM, 1997 n.14, jan/jun, p.39-63.

_____. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999, p.176.

_____. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos EditoraUniversitária, 2003.

DAY, C. **Developing teachers, the challenge of lifelong learning**. London, Philadelphia: Falmer Press, 1999, p.249.

DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, R; CRISTOVÃO, V.L.L. (orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009.

DICIONÁRIO INTERATIVO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Agência EducaBrasil: informação para a formação**. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=325>>. Acesso em: 10 Jun. 2012.

ECKERT-HOFF, B.M. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p.152.

ESTEBAN, M. P. S. Perspectivas Teóricas da Investigação Socioeducativa. In: **Investigación culiativa em Educaci3n**. Fundamentos Y Tradiciones. Madri: Mc Graw Hill, 2003, p.49-55.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Portugal: Porto, 1992, p.95-124.

FARACO, C.A. Estudos Pré-Saussurianos. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (Org). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v.3. São Paulo: Cortez, 2009, p.27-52.

FERNANDES, C. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FINO, C. N.; SOUSA, J. M. Alterar o currículo: mudar a identidade. **Revista de Estudos Curriculares**. Braga, v. 1, n. 2, p.233-250, 2003.

FISHER, R.M.B. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa, Porto Alegre**, n.114, p.197-223, novembro/2001.

FLORES, M.A. Aprender a ser professor: dilemas e (des)continuidades. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v.1, n.2, p.189-212, 2003.

FORD, H. Minha vida e minha obra. In: **Os princípios da prosperidade**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1999, p.412.

FOUCAULT, M. **Ciência e saber - a trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1982.

_____. **Vontade de saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 5. ed, 1986, p.295.

_____. **História da sexualidade II** — o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1994, p.333. Tradução de Aburquerque, Maria Thereza da Costa.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996. Título original: L'ordre Du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée Le 2 décembre 1970.

_____. **História da sexualidade I** - a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.341.

_____. FOUCAULT, M. "Os corpos dóceis". **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 125-52.

_____. Verdade e Poder. In: **Microfísica do poder**. Tradução e organização de Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: 2007. Graal, p.4-11

_____. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p.264. Título original: L'Archéologie Du Savoir.

_____. **História da Loucura: na Idade Clássica**. (Tradução de José Teixeira Coelho Neto). 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010/1972, 551p. Título original: Histoire de la Folie à l'Âge Classique.

_____. **Vigiar e punir**; tradução de Raquel Ramallete. 38 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.277.

FREITAG, B. et al. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987, p.129.

FREITAS, N.K.; RODRIGUES, M.H. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. 2007. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissaneli.pdf>. Acesso em: 20 Jul. 2012.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009, p.82.

GAMERO, R. Identidade profissional do professor de inglês: um levantamento de dissertações e teses de 1985 a 2009. In: REIS, S.; VAN VEEN K.; GIMENEZ, T. **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011, p. 83 – 103.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004, p.250.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Título original: Teachers as intellectuals toward a critical pedagogy of learning.

Guba, E. G.; & Lincoln, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). **Handbook of qualitative research** (p. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

GREGOLIN, M. R. V. Análise do discurso: lugar de encontros teóricos. In: FERNANDES; C.A; SANTOS, J.B.C. **Teorias Linguísticas: problemáticas contemporâneas**. EDUFU: Uberlândia, 2003.

_____. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004, p.220.

_____. Identidade. Objeto não identificado? **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v.6, n.1, p.81-87, 2008.

GRIGOLETTO, M. Documentos de Identidade: a construção da posição 'sujeito-professor' nos livros didáticos de inglês. In: Letras & Letras, Uberlândia: 19 (1) 75-88, jan.jun. 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Título original: Question of cultural identity.

_____. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2011, p.136.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 12ª Ed. São Paulo: Loyola, 2003, p.341.

HEITLINGER, Paulo. **Tipografia: origens, formas e uso das letras**. Lisboa, 2006. Disponível em: <<http://tipografos.net/livros-antigos/b-42.html>>. Acesso em: 10 Jul. 2012.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da Análise do discurso. Trad. E.P.Orlandi. In: GADET, F; HAK,T. (orgs). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

HISTÓRIA DO MUNDO, disponível em Disponível em: <<http://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/revolucao-industrial.htm>>. Acesso em junho 2013.

HÖFLING, E.M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, Abril/2000. Disponível em: <www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 05 Maio 2012.

HUBERMAN, M. Networks that alter teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. **Teachers and teaching: theory and practice**, v.1, n.2, p. 193-211, 1995.

HUISMAN, D. **Dicionário dos filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.391.

ILARI, R. O Estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (Org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. Vol.3. São Paulo: Cortez, 2009, p.53-92.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001, p.452.

KERBY, A. **Narrative and the self**. Bloomington, IN: Indiana University Press, 1991.

LAJOLO, M. P. Livro didático: um (quase) manual didático. In: **Em aberto**. Brasília, 1996, p.37. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 Maio 2012.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996, p.372.

LANIER, J. E.; LITTLE, J. W. Research on Teacher Education. In: WITTROCK, M. D. (Org.). **Handbook of research on teaching**. 3 ed. New York: Macmillan, 1986, p.527-569.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org.) **Produção de materiais de ensino**: prática e teoria. 2 ed. Pelotas: Educat, v. 1, p. 15-41. 2008.

LIBÂNEO, J.C. O professor e a construção da identidade profissional. In: ESTEVE, J. M. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001, p.62-71.

LORTIE, D. **School Teacher**: A sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 2 ed, 1993. p.198. Título original: Genèse du discours.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**: (Re) ler Michel Pêcheux hoje. Tradução de Eni P. Orlandi . Campinas: Pontes, 2003.

MARX, Karl. **O capital** – crítica da economia política. 10 ed. Livro 1, Vol. I, 1985, p.574. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Título original: Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie.

McLAREN, P. Prefácio: Teoria crítica e o significado da esperança. In: GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MERCER, K. Welcome to the jungle. In: RUTHERFORD, J. (org.). **Identity**. Londres: Lawrence and Wishart, 1990, p.43.

MITTMANN, S. Apresentação do texto Lecture et Mémoire: projet de recherche. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005.

MOITA-LOPES, L.P. (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada**. A Linguagem como Condição e Solução . São Paulo: PUSP, 1994.

MOORE, B. E.; FINE, B. D. **Dicionário de termos e conceitos psicanalíticos**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992.

NASIO, J.D. **O prazer de ler Freud**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1999, p.109. Disponível em <<http://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 05 Maio 2012.

NAVARRO-BARBOSA, P.; SARGENTINI, V. (Orgs). **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004.

NORLUND, A. When anyone can publish anything - how to evaluate sources according to textbooks for different educational choices. In: **The Reading Matrix**, v.7, n.1, April, 2007. Disponível em: <<http://www.readingmatrix.com/articles/norlund/article.pdf>>. Acesso em: 30 Jul. 2010.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 214.

NÓVOA, A. Face a face com Nóvoa: formação inicial e continuada, relevância social e desafios da profissão do professor. In: **Revista de Letras Norte@mentos** – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Ed.10, 2012. Disponível em <http://projetos.unemat.net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos>. Acesso em outubro de 2012.

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

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1995, p.276.

_____. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996, p.150.

_____. Identidade Linguística Escolar. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p.203-212.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2000, p.100.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001, p.218.

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. Misesaux points et perspectives à propos de l'AAD. In: **Langages** 37. Paris: Larousse, março de 1975.

PESSOA, R. R. O Livro didático na perspectiva da formação de professores. In: **Anais do VI Seminário de Língua Estrangeira**, Goiânia. UFG. 2006.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva de formação de professores. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: v. 48, n. 1, p. 53-69, Jan.-Jun. 2009.

PEZ, T.D.P. **Pequena análise sobre sujeito em Foucault**: a construção de uma ética possível. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/TiarajuDPPEz.pdf>>. Acesso em dezembro de 2013.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: ESTEVE, J.M. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 15-34.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; RAMOS, S.M. Reconsiderando pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, Maringá, v.30, n.2, p.189-196, 2008.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; EL KADRI, M.S.; RAMOS, S.M. Identidade do professor de Língua Inglesa: um levantamento eletrônico das pesquisas no Brasil. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M.A. **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

REIS, S. **Exemplo de ...** [mensagem pessoal] mensagem recebida por Juliana.orsini@ig.com.br em 21 de ago 2013.

RICHARDS, J. C. **Beyond training**. Cambridge: CUP, 1998, p.204.

RICHARDS, J. **The role of textbooks in a language program**. 2001. Disponível em <www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks.pdf> Acesso em: julho de 2012.

ROSA, G.C. **A discussão do conceito de identidade nos estudos culturais**. Porto Alegre: Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2008, P.133

SANTOS, E.S.S. O ensino da língua inglesa no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, n.1, dezembro de 2011.

SANTOS, L. *et al.* Face a face com Nóvoa: Formação inicial e continuada, relevância social e desafios da profissão do professor. **Revista de Letras Norte@mentos** – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Ed. 10, 2012/02.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006, p.273.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. USA: Basic Books, 1983.

SEDLAK, M.J. A History of Teachers and Teaching in America. In: ALKIN, M. C. (Ed.). **Encyclopedia of Educational Research**. 6 ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1992, p.1369-1373.

SIGNORINI, I (Org). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p.384. SILVA, E.T. Livros didáticos: do ritual de passagem a ultrapassagem. **Em Aberto**. Brasília: 1996, p.8-11. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 Maio 2012.

SILVA, E. T. Livros didáticos: do ritual de passagem a ultrapassagem. **Em aberto**. Brasília, 1996.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.73-103.

SILVA, F.P. Articulações entre poder e discurso em Michel Foucault. In: SARGENTINI, V.; BARBOSA, P.N. M. (Org). **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004.

SILVA, P.H. **Efeitos identitários do trabalho com o livro didático** - “Links – English for teens” – Proposta de abordagens e práticas no contexto público mato-grossense. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Cuiabá-MT, 2012.

SILVEIRA, J.F.P. A massificação do ensino. Rio Grande do Sul: Athena, 2000. Disponível em <http://athena.mat.ufrgs.br/~portosil/polemica.html>. Acesso em dezembro de 2012.

SIQUEIRA, S. O papel do professor na desconstrução do ‘mundo plástico’ do livro didático de língua estrangeira. In: Barros, S. M. & Assis-Peterson, A. A. (orgs.) **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro João Editores, 2010.

SOARES, M. O livro didático e a escolarização da leitura. **Entrevistas Brasil**, 26 de outubro de 2008, disponível em <<http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2008/10/magda-soares-o-livro-diditico-e.html>>. Acesso em 10 Jul. 2012.

SOUSA, R. Marxismo. 2012. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/sociologia/conceitos-marxismo.htm>>. Acesso em 10 de maio de 2012.

SMEHA, L.N. Aspectos epistemológicos subjacentes a escolha da técnica do grupo focal na pesquisa qualitativa. **Revista de Psicologia da IMED**, v.1, n.2, 2009.

TAVARES, E.F. **Contribuições foucaultianas para a lingüística aplicada: o sujeito em questão**. 2011. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br>>. Acesso em: 10 Jun. 2013.

TICKLE, L. **Teacher induction: The way ahead**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2000, p.215.

TILIO, R. C. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Volume VII. N. 26. Jul/Set 2008.

TOMLINSON, B. Introduction. In: TILIO, R.C.(org.). **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 1-24.

TURKLE, S. **La vida enlapantalla: La construcción de La identidad en la era de internet**. Barcelona : Paidós, 1997, p.395.

VOLKMANN, M.J.; ANDERSON, M.A. Creating professional identity: dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. In: **Science Education**, New York, v.82, n.3, p.293-310, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de consentimento livre e esclarecido

Maringá, fevereiro de 2011

Prezado(a) professor(a)

Este documento tem por objetivo formalizar a sua aceitação para participar da minha pesquisa, na qualidade de sujeito, que pretendo realizar junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, em nível de Doutorado, na Universidade Estadual de Londrina.

O objetivo da pesquisa é conhecer como se dá a relação dos professores de língua inglesa com o livro didático, verificando a identidade do professor de língua inglesa em sua relação com o livro didático, para, assim, contribuir para a área de Estudos Identitários do professor de língua inglesa. Esta pesquisa irá analisar os questionários, entrevistas e conversas entre pares com sete professores de quatro escolas da rede pública de ensino.

Para realizar a análise, utilizarei os dados fornecidos por meio dos questionários, das entrevistas gravadas em áudio e as conversas entre pares no ano de 2011.

Os dados da pesquisa serão arquivados por cinco anos, após a publicação da última disseminação de dados.

Os sujeitos da pesquisa serão identificados pelo uso de pseudônimos em toda e qualquer parte do trabalho. As gravações em áudio das entrevistas e conversa entre pares serão transcritas, não havendo qualquer identificação dos sujeitos. A participação dos sujeitos será livre, ou seja, terão a liberdade para se retirar da pesquisa, sem lhe causar nenhum dano.

Com os esclarecimentos acima, solicito a assinatura deste documento no campo indicado a seguir.

Atenciosamente,

Juliana Orsini da Silva

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina - Paraná

R. Lazurita, 198, Jardim Brasil, CEP 87083275, Maringá - Paraná

Fone: (44) 3028-4192 / 9114-9851

Eu, _____,
estou ciente do conteúdo deste termo de consentimento livre e esclarecido e concordo em participar da pesquisa, conforme proposta neste documento.

_____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B

Questionário

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
 Projeto de Pesquisa do Doutorado: Identidade de Professores de Inglês na relação com o livro didático
 Juliana Orsini da Silva
 Abril – 2011

Questionário aos professores de língua inglesa

Pseudônimo:

Dia:

Hora de início do preenchimento:

PARTE A

Dados sobre o professor

Faixa etária

() 20 a 30 () 31 a 40 () 41 a 50 () 51 a 60 () mais de 60

Nível de escolaridade

() Superior completo () especialização () mestrado
 () doutorado

Nome de seu(s) curso(s) concluído(s) ou em andamento:

a) Graduação:

b) Especialização:

c) Mestrado:

d) Doutorado:

Dados sobre a profissão:

Nível ou níveis em que você atua:

() Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior

[] Instituição Pública [] Instituição Pública [] Instituição Pública

[] Instituição Particular [] Instituição Particular [] Instituição Particular

Há quanto tempo você é professor(a)? _____

Qual é a carga horária semanal de aulas? _____

De quantas horas semanais dispõe para preparação de suas aulas? _____

PARTE B

Tendo em vista a disponibilização de livros didáticos de língua inglesa para o ensino fundamental pelo Programa Nacional do Livro didático (PNLD), em 2011, responda:

1) A sua escola participou da seleção?

2) Qual material foi escolhido?

- 3) Qual foi a sua participação na escolha do material didático?
- 4) Que aspectos do material lhe chamaram a atenção?
- 5) Como você pensou encaminhar suas aulas com o material?
- 6) Você tem utilizado esse material? E de que forma?
- 7) Qual é a sua apreciação do material atualmente? Justifique.

Horário de término: _____

APÊNDICE C

Entrevistas

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
 Projeto de Pesquisa de Doutorado: Identidade de Professores de Inglês na relação com o livro didático
 Juliana Orsini da Silva
 Junho – 2011

Local:	Data:
🕒 Início:	🕒 Término:
Participante:	

- 1) Fale um pouco sobre a sua vida escolar em relação à disciplina de inglês. Como era essa disciplina para você? E a sua formação enquanto professor de inglês. Como foi?
- 2) Na sua vida escolar, como o livro didático estava presente?
- 3) Como é ou qual é a função da disciplina de inglês na escola pública?
- 4) Como recebeu a notícia de que o estado passaria a fornecer livros de inglês para a escola pública a partir de 2011? Como se sentiu enquanto professor de língua inglesa?
- 5) Qual a sua apreciação sobre a forma como foi feita a seleção/distribuição?
- 6) O que julga relevante na escolha/seleção de um material didático pelo professor?
- 7) O que representa o livro didático na aula de inglês?
- 8) Como os alunos reagiram/reagem ao material?
- 9) O que considera favorável no uso de livro didático na aula de língua inglesa para o professor? E para o aluno?
- 10) Há aspectos desfavoráveis em seu uso?
- 11) Como é uma aula de língua inglesa com o livro didático?
Como é uma aula de língua inglesa sem o livro didático?
- 12) Que recomendação, se alguma, você faz do livro que utiliza para outros professores de inglês? Por quê?
- 13) Gostaria de acrescentar algum outro comentário ou consideração?

APÊNDICE D

Conversa entre pares

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Projeto de Pesquisa de Doutorado: Identidade de Professores de Inglês na relação com o livro didático
Juliana Orsini da Silva
Outubro – 2011
Conversa entre pares

Local:	Data:
⌚ Início:	⌚ Término:
Participante:	

- 1) Como vocês se definem enquanto professores de inglês?
- 2) O que é um bom professor de inglês?
- 3) Como vocês definem o ensino-aprendizagem de inglês nessa escola?
- 4) O que vem à memória ao ouvirem a palavra livro didático?
- 5) Para que existe livro didático?
- 6) O que é comum vocês ouvirem sobre o livro didático de inglês?
- 7) O que é um bom material de inglês?
- 8) Por que, a partir de 2011, o PNLD passou a selecionar/enviar livros de inglês para a escola pública?
- 9) Por que foram enviadas essas opções?
- 10) Está de acordo com a realidade da escola?
- 11) Você foi ou sente-se preparado para usar o livro didático?
- 12) Vocês têm momentos ou oportunidades para falarem sobre as aulas e o material que utilizam?
- 13) Comente sobre a sua relação com o livro didático.
- 14) Se tivessem a oportunidade de dialogar com os responsáveis pelo material, o que diriam?
- 15) Defina o material adotado em uma frase.

ANEXO

ANEXO A

Obras de Michel Foucault

- 1) Aos 28 anos, “Doença Mental e Psicologia” (1954);
- 2) “História da Loucura” (1961), sua tese de doutorado na Sorbonne, por meio da qual se firmou como filósofo, embora preferisse ser chamado de “arqueólogo”;
- 3) Dedicou-se à reconstituição do que mais profundo existe em uma cultura – arqueólogo do silêncio imposto ao louco, da visão médica em “O Nascimento da Clínica” (1963);
- 4) Também retratou as ciências humanas em “As Palavras e as Coisas” (1966);
- 5) Retratou, ainda, o saber em geral na obra “A Arqueologia do Saber” (1969).
- 6) Assumiu a cadeira de Jean Hyppolite, seu ex-professor de filosofia na França, em 1971, na disciplina História dos Sistemas de Pensamento, resultando a obra “A Ordem do discurso”, fruto de sua aula inaugural;
- 7) A obra seguinte, “Vigiar e Punir”, caracteriza-se como um amplo estudo sobre a disciplina na sociedade moderna, segundo Foucault, “uma técnica de produção de corpos dóceis”. Analisou os processos disciplinares empregados nas prisões, considerando-os exemplos da imposição às pessoas e padrões “normais” de conduta estabelecida pelas ciências sociais. A partir desse trabalho, explicitou-se a noção de que as formas de pensamento são também relações de poder, que implicam a coerção e a imposição.

CRONOLOGIA DAS OBRAS DE MICHEL FOUCAULT

1. *As Palavras e as Coisas* (1966);
2. *Arqueologia do Saber* (1969);
3. *Vigiar e punir* (1975);
4. *História da sexualidade: A vontade de saber* (1976);
5. *O uso dos prazeres* (1984);
6. *O cuidado de si* (1984);
7. *Ditos e escritos* (2006);
8. *Teorias e instituições penais* (1971-1972);
9. *A sociedade punitiva* (1972-1973);
10. *O poder psiquiátrico* (1973-1974);

11. *Os anormais* (1974-1975);
12. *Em defesa da sociedade* (1975-1976);
13. *Segurança, território e população* (1977-1978);
14. *Nascimento da biopolítica* (1978-1979);
15. *Microfísica do Poder* (1979);
16. *Do governo dos vivos* (1979-1980);
17. *Subjetividade e verdade* (1980-1981);
18. *A hermenêutica do sujeito* (1981-1982);
19. *Legouvenement de soietdesautres* (1983);
20. *Legouvenement de soietdesautres: lecourage de lavérité* (1984);
21. *A Verdade e as Formas Jurídicas* (1996) - Trata-se de conjunto de conferências pronuciadas em 1973;
22. *A ordem do discurso* (1970);
23. *O que é um autor?* (1983);
24. *Coleção Ditos e escritos* (6 livros) (2006).