

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Maria Daniela Leite da Silva

**Mais aluno que professor: aspectos da imagem do professor de língua portuguesa  
no livro didático**

Porto Alegre  
2013

Maria Daniela Leite da Silva

**Mais aluno que professor: aspectos da imagem do professor de língua portuguesa  
no livro didático**

Monografia apresentada à Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul como  
requisito para a obtenção de aprovação  
na disciplina de Trabalho de Conclusão  
de Curso

Orientadora: Profa. Dra. Ingrid Nancy  
Sturm

Porto Alegre

2012/2

## RESUMO

Este trabalho tem como intuito desenvolver, através da perspectiva da Análise do Discurso (escola francesa), um estudo voltado à análise discursiva de enunciados dirigidos aos professores, em livros didáticos, para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa. O objetivo é averiguar como se constroem, nos discursos dos autores desses livros, os processos de subjetivação dos professores de língua portuguesa. A partir do reconhecimento dos diferentes espaços discursivos, ocupados para os sujeitos afetados por esse discurso, é possível reconhecer a constituição de suas *condições de produção*, isto é, de que modo são construídas as imagens dos professores de língua portuguesa, por esses autores. Sequências discursivas constantes em três livros didáticos diferentes foram selecionadas para compor o corpus de análise desse trabalho. Foram utilizados, como norteadores para a análise das interpretações, os conceitos de *condições de produção*, *formações imaginárias*, *sujeito*, *sentido* entre outros.

Palavras-chave: discurso, condições de produção, livros didáticos, professores.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1. A presença do LD, no Brasil</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR E SUA IMAGEM NOS LD</b> .....	<b>10</b>
<b>1.3 O LD E OS PCN:NOVAS POLÍTICAS PEDAGÓGICAS</b> .....	<b>11</b>
<b>1.4 O LD E AS PRÁTICAS DE LEITURA</b> .....	<b>15</b>
<b>1.5 ALGUMAS PALAVRAS A RESPEITO DOS CONCEITOS DE INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>2. RETOMANDO ALGUMAS NOÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO</b> .....	<b>21</b>
<b>2.1 O SUJEITO E O SENTIDO ESTUDADOS NA AD</b> .....	<b>22</b>
<b>2.2 AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS</b> .....	<b>23</b>
<b>2.3 A NOÇÃO DE FORMAÇÃO IMAGINÁRIA</b> .....	<b>25</b>
<b>2.4 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS (COMO A AD PODE AJUDAR A LER OS MANUAIS)</b> .....	<b>28</b>
<b>3. A ANÁLISE</b> .....	<b>30</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>46</b>

## INTRODUÇÃO

Há algumas décadas, os professores contam com o apoio do livro didático (doravante LD) para suas dinâmicas instrumentais em sala de aula. Importante, porém, é observar que as configurações (discursos) dos livros que se destinam ao auxílio dos docentes não são sempre as mesmas, o que evidentemente indica visões diferentes da figura do professor e de suas tarefas ao longo da história.

É relativamente conhecida a imagem que tem sido construída, ao longo das últimas décadas, do professor como a de um sujeito que precisa ser guiado em seu próprio labor. Evidentemente, essa imagem reflete o percurso da própria história da educação no Brasil, como veremos mais adiante. O papel do professor tem sido forjado em meio a políticas e trajetórias incertas, percalços variados, obstáculos a serem vencidos. Esses aspectos certamente contribuíram para a feitura de livros voltados exclusivamente ao auxílio dos mestres docentes.

Entretanto, a “ajuda” desses LD tornou-se alvo de controvérsia entre alguns profissionais da área de educação, que questionam o fato de que nesse material, ao professor restaria apenas a tarefa de executar os comandos criados pelos autores dos livros didáticos.

Seguindo a linha de raciocínio dessa demanda, projeta-se a imagem de um professor que não teve, ou que não tem, o cabedal teórico necessário ao desempenho de suas funções. Essa falta de confiança no conhecimento do professor pode ser evidenciada no fato de que o livro didático, além de fornecer os conteúdos gramaticais, os textos a serem trabalhados e os exercícios, ainda determinam respostas e outras prescrições que devem ser seguidas pelo professor. Somado a este aspecto, haveria também a pressuposição, por parte de autores e editores, de que os LD devem prover a capacitação dos professores.

Diante desse quadro, nossa proposta, neste trabalho, é a de averiguar quais são as condições de produção que dão origem aos dizeres examinados em alguns LD destinados aos professores de Língua Portuguesa. Assim, nos perguntamos a respeito de como se constroem os aspectos que nos permitem observar o modo de subjetivação dos docentes do Ensino Fundamental, nos LD, isto é, visamos reconhecer o modo como se

dá o processo de formação da identidade do professor, a partir dos enunciados que a ele se referem nos LD em questão.

Para a realização dessa proposta, adotamos a perspectiva teórica inserida na Análise do Discurso de tradição francesa, formalizada por Michel Pêcheux, no final dos anos 1960.

Visando a encontrar respostas às indagações presentes neste trabalho, formulamos hipóteses que conduzirão nossa pesquisa: a) a posição discursiva do professor como aquele que reproduz as ordens e atividades dos LD tais como estão ali dispostas; b) o professor representado como sujeito mediador que modifica ou refaz as tarefas propostas e não mais um mero executor de comandos.

A linguagem dos LD, repleta de instruções de “como fazer”, revela cruzamentos entre o histórico, o social e o ideológico. Se lembrarmos da noção de *formação imaginária* (FI), elaborada por Pêcheux (1969), poderemos afirmar que, com o surgimento dos LD, houve um “desvio discursivo” na imagem do professor. *Grosso modo*, podemos dizer que o professor deixa de ser o “mestre” para se tornar o reproduzidor, ou, nas palavras de Geraldi, (1997) o *capataz*.

Nas análises que procederemos, mais adiante, veremos que a imagem do professor para o autor do LD não coincide com a imagem do professor como um sujeito adequadamente qualificado para exercer sua função.

Embora a imagem do professor como um profissional “desqualificado” seja forte, ela representa bastante bem o modo como os autores do LD, ou pelo menos boa parte deles, imagina o professor de língua portuguesa. Para esses autores, o professor não é mais o detentor do conhecimento, mas encontra-se numa posição de subordinação a comandos que lhes são externos.

Quem seria o sujeito a ser capacitado/instrumentalizado? Qual o auxílio que lhe é oferecido?

Em um enunciado aparentemente natural dirigido ao docente, estão presentes vários outros dizeres que têm relações com a história, com a sociedade e com as ideologias de quem os produziu.

A esse respeito é de significativa relevância a posição de Bakhtin/Volochínov:

Um signo não existe apenas como parte da realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico etc. Todo o signo está sujeito a critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.) (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988, p.22).

Quando um sujeito produz seu dizer ele se situa em um determinado espaço discursivo. Falar de uma determinada posição significa ser afetado pela ideologia, pois é através dela que os sujeitos são interpelados e levados a produzirem seus dizeres.

Em relação ao LD, vale lembrar que ela assegura, em muitos casos, as condições materiais para que aconteça o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. O LD pode ser visto, pois, como um elemento importante da cultura adquirida nos bancos escolares. É no livro que os professores encontram a organização e a seleção dos conteúdos, interferindo e guiando, desse modo, as práticas pedagógicas e contribuindo, a sua maneira, para as formas de construção do conhecimento.

Todavia, tomado como parâmetro único, em muitas realidades escolares, o LD passa a ser entendido como instrumento que se impõe no processo de ensino-aprendizagem, sendo seu caráter, portanto, de obrigatoriedade. Nesse caso, o LD torna-se imprescindível também para os alicerces que fundamentam a relação professor-aluno. Logo, é possível afirmar que os LD assumem contornos de autoridade no cotidiano da educação, passando a deter verdades acerca de conteúdos gramaticais e interpretativos, além de ser uma espécie de “oráculo do professor”, pois ao livro será atribuída a tarefa de nortear a maior parte daquilo que envolve o planejamento de uma aula.

No próximo Capítulo, apresentaremos alguns dados relativos à história do LD, na educação brasileira. São dados que nos permitirão qualificar a leitura dos enunciados selecionados para análise. No Capítulo 2, discutiremos os aspectos teóricos da AD com os quais poderemos delinear as condições de emergência das imagens do professor de língua portuguesa nos LD.

## **1 O LUGAR DO PROFESSOR E O LD**

Em um trabalho, cujo objeto é o LD voltado ao público docente, imprescindível é, antes de iniciarmos qualquer análise, realizarmos uma leitura sistemática a respeito desse suporte pedagógico. Dessa forma, apresentamos a seguir um breve e sucinto relato histórico do LD.

### **1.1. A presença do LD, no Brasil**

O LD adentrou a realidade escolar e tornou-se parte dela, como hoje a conhecemos, há pelo menos dois séculos, isto é, desde o século XIX. Segundo Scheffer (2007), as cartilhas que eram utilizadas no Brasil, nesse período, eram, em sua totalidade, importadas de Portugal. É importante lembrar que, até a vinda da família real para o Brasil, a publicação de livros era proibida no país.

Sendo, pois, todos os livros dessa época trazidos d'além-mar, seu valor para compra era bastante alto. A saída que muitos professores encontravam para driblar esse empecilho era a confecção de seus próprios apontamentos, criando espécies de fichas em modelos manuscritos. Segundo Fregonezi (1997, p. 128):

No ensino de Língua Portuguesa, os materiais de ensino transformaram-se historicamente. Era comum, até a década de sessenta, a existência de dois tipos de materiais: uma antologia e uma gramática. A antologia resumia-se numa coletânea de textos, sem indicações metodológicas ou preparação de exercícios. A gramática era especialmente elaborada para o uso de alunos desse nível de escolaridade.

Foi a partir da década de 1930 que o LD adquiriu maior notabilidade. Seu crescimento foi alavancado com a crise mundial, que tornou os preços dos livros estrangeiros mais altos e, por conseguinte, mais difíceis de serem adquiridos. Os exemplares didáticos nacionais foram, desse modo, beneficiados.



Durante o governo de Getúlio Vargas, mais precisamente em 1937, é criado o Instituto Nacional do Livro (INL), que se destinava a divulgar e planejar os livros didáticos. Controles ideológicos mais pontuais, no que se refere à reprodução de saberes, datam dessa época. No decreto-lei nº 1006 de 1938 surge a primeira definição de LD no Brasil:

1º Compêndio são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º livros de leitura de classe são livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro de classe, manual, livro didático.

É preciso lembrar que os professores, nessa época, não tinham o direito de adotar os livros com os quais trabalhariam. Essa conquista só ocorreu alguns anos mais tarde, em 1945. Antes dessa data, os docentes tinham a responsabilidade de tão somente passar os conteúdos a seus alunos. Com o governo ficava a tarefa de escolher e avaliar o que seria estudado e de que forma seria ministrado.

Ao longo da década de 1970, surgiu uma política voltada à distribuição do LD nas escolas públicas. Contudo, havia muitos problemas no bojo das políticas ligadas aos LD. Os preços eram considerados muito altos e havia inúmeras discordâncias no que tange a questões de conteúdos. Uma das principais reivindicações voltava-se à necessidade de uma padronização do LD, o que também serviria para reduzir os gastos do governo federal.

Na década de 1980, com as contribuições vindas das áreas da psicolinguística, da sociolinguística e também da psicogenética (vide Emília Ferreiro e Jean Piaget, respectivamente), o foco deixou de ser a forma de ensinar e passou a ser a maneira como se dá a aprendizagem.

Em 1998, é criado o Guia de Livros Didáticos por intermédio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Ao menos, teoricamente, com o Guia de Livros Didáticos em mãos, os professores poderiam comparar, avaliar e escolher qual o livro a ser por eles utilizado.

Segundo o que afirma Souza (1999, p. 57), “a iniciativa do MEC para avaliar e classificar os livros não deve ser vista necessariamente como um ‘ato perverso’, de

controle, mas não deixa de ser um gesto de censura, com suas implicações didático-pedagógicas”.

O caráter ideológico que subsidia a avaliação dos livros por parte do Ministério da Educação e Cultura, não deixa de guardar consigo aspectos de regulação dos discursos. A classificação dos livros e de seus conteúdos era entendida como algo natural, isto é, seria prevista e evidente a revisão e orientação sobre o fazer pedagógico do professor.

Atualmente, estudiosos dos LD, como Goulart e Fregonezi, admitem sua utilização, com a ressalva de que “se as cartilhas e os livros didáticos forem convidados para a sala de aula, que sejam como materiais auxiliares da turma” (GOULART 2006, p.95), pois “qualquer livro didático, de certa forma, está sempre incompleto, exigindo a interferência do aluno e do professor para completá-lo” (FREGONEZI 1997, p. 136).

## **1. 2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR E SUA IMAGEM NO LD**

Refletir sobre a questão da experiência, no contexto de formação da identidade do professor, nos leva à discussão dos conhecimentos e habilidades que pressupõe a carreira do Magistério, bem como a possibilidade de trocas cotidianas no ambiente escolar, tanto com os alunos, quanto com os colegas, frequentemente oriundos de outras realidades e, por isso, com diferentes concepções sobre o ensino.

Em um passado não muito remoto, dentre as atribuições do professor estava o planejamento e o domínio pleno do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Geralmente, esse professor era um sujeito vindo de uma elite intelectualizada, isto é, para que tivesse chegado ao exercício da docência, supunha-se que houvesse tido meios para desenvolver sua educação formal, algo que em nosso país não era frequente.

Com a ampliação das políticas de ensino, a carreira de professor enfrentou grande desprestígio. Passou a existir um novo perfil de docente, o das classes populares. O acesso à escola, sobretudo nos primeiros anos, já não era mais restrito a sujeitos abonados, a democratização chegara aos bancos escolares.

Mudanças sociais, como um maior número de pessoas tendo a oportunidade de estudar, fizeram com que o status do “ser professor” fosse alterado. Tendo de lecionar para turmas maiores, sendo mal remunerado e com deficiências em sua formação o professor teve sua capacitação relativizada. É nesse cenário, pois, que o LD assume contornos pedagógicos preponderantes. Em muitos casos, o LD torna-se peça-chave no processo de ensino e aprendizagem, pois o professor, submetido a uma carga horária extenuante, não tem mais o tempo necessário para o planejamento das aulas.

As novas funções do professor, conforme Geraldi (1997) mudam substancialmente sua identidade, que passa de *formulador* a mero controlador das atividades docentes, como se pode observar em:

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

Nesse contexto histórico, o LD assume uma posição crucial e, atualmente, é possível ter-se acesso a um número considerável de trabalhos e pesquisas, que discutem as implicações desse fato e sua relação com as práticas pedagógicas.

### **1.3 O LD E OS PCN – NOVAS POLÍTICAS PEDAGÓGICAS**

No final da década de 1990, premido pelo alarmante quadro que se verifica no ensino público, a partir das novas demandas referidas no item anterior, o Governo Federal, através do Ministério da Educação e Desporto, elabora um documento com vistas a determinar algumas orientações pedagógicas. Em 1998, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e urbanização crescentes, da enorme ampliação e utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou

novas demandas e necessidades, tornando-se anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. Os índices brasileiros de evasão e de repetência – inaceitáveis mesmo em países muito pobres – são a prova cabal do fracasso escolar (PCN de Língua Portuguesa, 1998, p. 17).

Nesse excerto, retirado da apresentação do PCN de Língua Portuguesa, assume-se que, além dos conteúdos, também os métodos, no ensino da língua, estão ultrapassados, do que se pode concluir que o país tem uma formação docente deficitária.

Ainda é importante ressaltar que os PCN visam a uma abordagem transversal dos conteúdos. Há um empenho no sentido de conscientizar os professores da necessidade de que os assuntos que permeiam o cotidiano sejam contextualizados em sala de aula e com isso afirmem-se valores como o da cidadania. Os PCN tocam em aspectos como os da tradição pedagógica brasileira, orientações metodológicas e de doutrina, bem como conteúdos técnicos relativos à avaliação e planejamento.

Trazendo para o campo de análise deste trabalho, podemos afirmar que a criação dos PCN levou os atuais livros didáticos de Língua Portuguesa a considerarem a teoria dos gêneros textuais e discursivos:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência (...). Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (PCN de Língua Portuguesa, 1998, p. 21).

A concepção de linguagem, de acordo com o que podemos verificar nos PCN (1998), ultrapassa a ideia de mero “instrumento” de comunicação entre indivíduos em um mesmo espaço-tempo. A política discursiva dos PCN abriu oportunidades para que diferentes sujeitos em época e lugares distintos dialoguem.

Tomando-se a linguagem como atividade essencial a construção dos dizeres, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua língua, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, às atividades discursivas:

Uma prática constante de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir por meio da análise e reflexão, sobre múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente ampliar sua competência discursiva. (...) Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. (PCN de Língua Portuguesa, 1998, p.27-28).

As sugestões dos PCN de oferecer ao aluno diferentes gêneros textuais podem ser interpretadas pelo professor, vez por outra, como maneira de relativizar sua capacidade para selecionar materiais do dia-a-dia. Entretanto, parece-nos possível fazer a seguinte inferência em sentido oposto a esse: seria esta uma excelente oportunidade para que o docente assumisse a “autoria” no processo de ensino, sem esquematizar ou ainda didatizar os textos dirigidos à realidade do aluno, como muitas vezes ocorre com os LD:

Ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, de tal forma que não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo, muitas vezes padronizado pelos manuais didáticos, sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a boa situação de

aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamentos de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. (PCN de Língua Portuguesa, 1998, p. 48).

Os PCN (1998) constituem-se por ser mais uma alternativa ao desenvolvimento das práticas pedagógicas. Eles levam os docentes a refletir sobre o fato de que só é possível estudar a linguagem, a partir de seus usos (estes aqui relacionados com as práticas languageiras dos alunos). Os discursos observáveis nos PCN pontuam que os professores devem analisar detidamente aspectos de língua e fala em seus alunos, a fim de que possam aperfeiçoá-los e utilizá-los em novas situações de comunicação.

É preciso que se atente a uma questão que, geralmente, traz alguns equívocos recorrentes. *Língua* e *linguagem* não são termos sinônimos. *Língua* diz respeito ao histórico, ao social, sem deixar de ser também um fenômeno particular. Já a *linguagem* está ligada ao que se refere à comunicação, organização do pensamento, tomada de consciência de um raciocínio utilizando as palavras.

É muito frequente nos LD, porém, a concepção de que a língua seria um código passível de ser desvendado e, posteriormente, dominado. Seguindo esses conceitos, o papel da oralidade é esquecido, em detrimento da escrita. Essa posição induz ao pensamento de que a *fala* seria um espelho da *escrita*, mas sabemos que tal formulação não encontra respaldo, visto que ambas são áreas de estudo e conhecimento marcadamente diferentes:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (PCN de Língua Portuguesa, 1998, p. 19).

Não é correto e nem se deve supor que, situações envolvendo unicamente contextos de escrita, reflitam com precisão aspectos que só são possíveis de se observar na fala humana. Há de se considerar permanentemente, usos de língua específicos para cada situação e adequados a contextos linguísticos diversos. Língua e linguagem não são, pois, sinônimos, entretanto, ambos os conceitos não subsistem um sem o outro, isto é, não há linguagem sem que haja língua para torná-la possível.

#### 1.4 O LD E AS PRÁTICAS DE LEITURA

Por meio do intrincado processo que constitui o ato de ler, os sujeitos realizam um trabalho de atribuição de sentidos que engloba a compreensão e a interpretação, sem restringir-se ao texto escrito, como se encontra salientado nos PCN: “Não se trata de extrair a informação decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação” (1998, p. 69). Os *sentidos* resultam, então, da articulação entre as informações de um determinado texto e os conhecimentos acionados pelo leitor, quando do momento da leitura.

A leitura compreende não somente questões atinentes a palavras escritas ou a símbolos gráficos. Faz parte do ato de ler uma série de manifestações culturais que permeiam o mundo em que vivemos. Ler é constituir-se sujeito, adotar um posicionamento de cunho ideológico, situar-se na realidade da qual fazemos parte, como salientado em:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2006, p. 11).

O texto não pode ser entendido como pronto apenas por estar escrito. O modo como lemos também produz sentidos. Ainda podemos dizer, conforme Orlandi (1993, p. 11), que “há relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que

ele não diz. (...) Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito, aquilo que não está dito e que também está significando”.

Em nosso trabalho, buscamos investigar qual o lugar da leitura, no que se refere à utilização dos LD, com ênfase aos enunciados dirigidos aos professores. Propomos, ainda, a reconhecer de que posições sociais os autores de LD constroem os enunciados analisados.

A educação transmitida nas escolas tem como uma de suas características a importância dada ao LD, no percurso que envolve o ensino e a aprendizagem. O LD é um dos principais instrumentos de que se vale o docente para o planejamento de suas aulas. É importante, porém, lembrar que, em muitas realidades, o LD é a única fonte de referência a que o professor tem acesso.

Mesmo não dispondo de boa quantidade de recursos para a preparação de suas aulas, aspectos como como criticidade, subjetividade e identidade, por parte do professor, são de inestimável relevância no que se refere às práticas de leitura. É imperioso que o professor leia e leve seus alunos a desenvolverem hábito de leitura. De acordo com Cauduro (2011, p. 47), “subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu, o que envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre quem somos”.

Nesse sentido, os professores precisam ser sujeitos críticos e conscientes de seu papel de mediadores do conhecimento. Para tanto, é necessário que se desenvolvam como cidadãos, responsáveis pelos seus dizeres, garantindo assim delineamento identitário como *sujeitos-educadores*, pois, “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (CAUDURO, 2011, p.47).

O professor é em diversos contextos pedagógicos “exemplo” a ser seguido por seus alunos, logo, se ele demonstra gosto e intimidade com ambientes de leitura, fará com que muitos de seus alunos o “imitem” e assim passem a fazer do ato de ler uma prática permanente em suas vidas.

A trajetória que conduz a formação docente e que os abaliza transita por relações de poder, e essas, quase sempre, ocorrem de maneira verticalizada. O discurso científico é incorporado ao discurso pedagógico como maneira de lhe dar mais respaldo. Segundo Orlandi (1987, p. 29), “o DP [discurso pedagógico] se dissimula como transmissor de informação, e faz isso sob a rubrica de cientificidade”. As instituições de ensino



reverberam saberes que vem de outras instituições (maiores), estas com poder de decisão mais amplo que os da escola. Quando o professor procura esquematizar o texto sistematizando as possibilidades de interpretação, está a seu modo, reproduzindo as relações hierárquicas às quais ele também se vê submetido, como lembra Mendonça:

(...) o professor, atado a determinados concepções pedagógicas (doutrina), pode produzir uns discursos e não outros. Preso a práticas já consagradas no interior da escola, e que se aproxima de rituais – como “aplicação de prova”, “chamada” – o professor sofre coerções que tolgem sua criatividade. Como se vê, esses mecanismos possibilitam uma reflexão sobre embates entre homogeneidade e heterogeneidade nas relações de ensino (2001, p. 243).

Todavia, a leitura pressupõe perene fuga, pois as condições de produção dos sujeitos envolvidos nos gestos interpretativos são variáveis. Para Orlandi,

A leitura é o momento crítico de constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores desencadeiam o processo de significação. Em outras palavras: é na interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor confrontados definem-se em suas condições de produção. Os fatores que constituem essas condições de produção é que vão *configurar* o processo de leitura (1987, p. 193).

O ato de ler desperta nos sujeitos, (professores e alunos), experiências pessoais e sociais a um só tempo. Os sujeitos, ao interpretarem, acionam experiências passadas que podem ser particulares ou coletivas. Ler significa, em certo sentido, reler o mundo, ou ainda, lê-lo de um determinado modo.

Vale lembrar o que diz Mendonça (2001, p. 251): “Quando o professor não é leitor, a interlocução não se constrói na produção do texto; isso porque o aluno não encontra no professor alguém que ‘recebe’ o que foi dito e lhe dá um retorno”.

Lamentavelmente, a situação de alguns docentes abre espaços para questionamentos quanto a sua qualificação. É possível notar, então, a existência de discursos que carregam com eles marcas de um imaginário em que o professor precisa ser *adestrado, treinado, orientado*. Analisando o *espaço discursivo*, isto é, os enunciados dirigidos aos professores, nos LD, como veremos em análises posteriores, percebemos que subjazem neles a ideia de que os docentes precisam ser dirigidos na laboriosa atividade de ensinar. As causas para que imagens como essas se propaguem e *minem* os discursos dos livros dirigidos aos professores são várias:

Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o LD fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no LD. Idealmente, o LD devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino (SOARES, 2002, p. 2).

Mesmo com as dificuldades que se colocam no caminho daqueles que escolhem a carreira do Magistério, as práticas de leitura proporcionam, sem dúvida alguma, grandes resultados. A criatividade e a inquietação do professor seriam uma maneira de enfrentar os revezes inerentes a sua profissão. A leitura se constituiria em uma possibilidade de incremento na construção dos saberes. Ler a si, ler o outro e ler o mundo são atitudes a serem praticadas e estimuladas pelos professores.

Docentes e discentes beneficiam-se da troca de experiências que envolve o ato de ler e interpretar, e no esforço que empreendem, adquirem e incorporaram, a seus discursos, saberes de discursos outros.

## 1.5 ALGUMAS PALAVRAS A RESPEITO DOS CONCEITOS DE INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO

Em nosso trabalho, abordamos questões referentes à leitura, compreensão e interpretação de enunciados produzidos no discurso dirigido aos professores, nos livros didáticos. Acreditamos que, nesse caso, é importante que façamos adequada distinção entre os conceitos de compreensão e interpretação, haja vista que, para muitos, estes são entendidos como sinônimos. Procuramos mobilizar como pressuposto uma abordagem dialógica com a qual pretendemos explicitar que as práticas estão, pois, situadas nas interações sociais.

Escrever, no que se refere à formulação dialógica de origem bakhtiniana, requer frequentes apropriações e reformulações, levando-se em conta leitores variados em situações concretas, isto é, reais.

Dizemos que, quando os leitores apropriam-se do texto, mobilizam palavras e expressões, reformulando-os para que se tornem adequados ao contexto comunicativo em que estão, por hora, inseridos. Quando um leitor produz seu texto, ele tem uma imagem do outro e uma imagem de si. É esse jogo que lhe permite selecionar tanto *o que diz* como o *modo como diz*. Dessa forma, o discurso produzido, além de sofrer influência do outro, também influencia. Esse processo acontece sempre que se trata de linguagem. Ele pode se dar, por exemplo, pela inserção de palavras *novas* para traduzir o dizer do outro, pelos processos de seleção de argumentos, de reformulações sintáticas ou, ainda, através de entoação, por exemplo, no caso da ironia.

Para Orlandi, a compreensão consiste em descobrir como qualquer objeto simbólico produz *sentidos* e a interpretação envolve a assunção de *um* sentido:

Quando se interpreta já se está preso a um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem. Em suma, a Análise do Discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica explicitar como o texto organiza gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura (1999, p. 26).

Quando lemos, somos levados a compreender aquilo que para nós é colocado (e entenda-se, nesse caso, tanto o discurso dito, como o não dito, não proferido, não transformado em palavra escrita ou falada). Embora interdependentes compreensão e interpretação são experiências distintas, isto é, práticas diferentes de leitura. A primeira delas pode ser considerada de caráter mais amplo; a interpretação, por sua vez, implica fechamento de “possíveis” sentidos.

A interpretação é uma atividade que ocorre em nível de consciente, diferenciando-se, neste ponto, da compreensão. Contudo, a interpretação propulsiona o compreender, trazendo a este, outras conexões de saberes prováveis/possíveis. Conforme Mendonça (2001, p. 245), “ao internalizar a palavra do outro e lançar uma *contrapalavra* (nesse caso: ao produzir uma interpretação do texto), o sujeito está produzindo necessariamente, uma nova palavra”.

Depois dessas considerações, um pouco extensas, mas necessárias, passaremos a apresentar uma sucinta retomada teórica da AD que nos permitirá avançar nas análises dos textos dos LD.

## 2. RETOMANDO ALGUMAS NOÇÕES DA ANÁLISE DO DISCURSO

A AD é uma teoria que, por “dialogar” com outras áreas de estudo, possui considerável abrangência. De forma sucinta, podemos nos apropriar das palavras de Orlandi (2005, p. 15), para compreendermos o objetivo maior dessa teoria: “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”.

Em nosso estudo, procuramos analisar os discursos dos autores dos LD, não como um conjunto de elementos linguísticos a serem meramente decodificados, mas sim, como *ditos* da língua que remetem a noções e reflexões mais amplas.

A língua, vista pelo prisma da AD, faz e refaz seus sentidos incessantemente ao longo da história. Para a teoria de legado pecheutiano, a historicidade é um dos elementos constitutivos da relação dos sujeitos com o texto. Dito de outra forma: as possibilidades de leituras que um texto apresenta, levam em conta aspectos de previsibilidade, em conjunção com histórias de leitura de cada um dos sujeitos. De acordo com esse ponto de vista, a linguagem não pode ser observada como algo transparente ou de concepção temporal estanque.

Os textos não trazem significações em si, na verdade, eles são o lugar no qual nos é possível observar a inscrição de determinados discursos produzidos pelos sujeitos, e, a partir do estudo de tais discursos, é que se podem observar as possíveis significações (MUSSALIM, 2001). É pela língua que os homens se constituem, inserem-se e são inscritos em contextos sociais mais amplos, historicamente determinados.

Neste trabalho, buscamos investigar, sob o enfoque das condições de produção e outros conceitos de AD, o modo de subjetivação dos professores, nos LD. Procuramos evidenciar as práticas discursivas, produzidas no discurso dos autores dos LD, visando compreender o modo como estes se veem e como veem os professores, isto é, a partir de quais imagens seus enunciados são proferidos. Para tanto, é preciso que se retomem alguns princípios fundamentais, tendo em vista o estudo que posteriormente realizaremos, utilizando a abordagem de cunho analítico-discursivo.

## 2.1 O SUJEITO E O SENTIDO ESTUDADOS NA AD

Para que compreendamos melhor qual a relação dos sujeitos com os textos e o processamento de suas leituras, é mister que verifiquemos quais os elementos que circundam essa rede de significações. Convém que, inicialmente, consideremos o sujeito como uma posição discursiva do indivíduo. A posição ou lugar que os sujeitos ocupam, para a AD é fundamentada em fatores históricos, como esclarece Brandão:

E porque sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, à concepção de um sujeito histórico articula-se outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social (BRANDÃO, 1991, p. 49).

Em AD, sempre que nos referimos a sujeito, não podemos descartar seu aspecto fundamental: ser historicamente constituído. Num primeiro momento, pode nos parecer óbvia ou pouco significativa tal afirmativa, entretanto, ao confrontar-nos com outras teorias, vemos o quanto isto determina uma visão completamente diversificada, a discursiva. Todo e qualquer indivíduo, ao falar, situa-se num tempo e espaço definidos, traz em sua fala experiências pretéritas, manifesta opiniões e posições obtidas em um espaço maior (interdiscurso). Esse indivíduo, para a AD, deixa de ser *um ser*, passando a ser considerado um *sujeito*.

Todo o discurso emana de um lugar social ocupado por sujeitos. Por se tratar de um lugar dentro de um campo dado (social, político, religioso...), e não da fala de um sujeito específico, é que podemos situar o sujeito no tempo e no espaço, uma vez que eles são determinados historicamente, o que inclui suas funções e papéis nas sociedades. Dessa forma, o sujeito faz parte de uma estrutura social e ocupa um espaço que as condições históricas lhe permitem ocupar.

Ser histórico implica estar no mundo e relacionar-se com ele o tempo todo, determinando e sendo determinado. Mais do que, e exatamente por ser submetido à história e à historicidade (do discurso), o sujeito é ideológico. Indiscutivelmente, define-

se sujeito como o indivíduo interpelado pela ideologia. Dessa interpelação resulta a própria capacidade de o sujeito produzir seu discurso, uma vez que é a ideologia que perfaz todo o mecanismo discursivo de que tratamos aqui.

Ao falarmos de discurso, estamos nos referindo aquilo que Pêcheux denominou “efeito de sentido entre interlocutores” (Pêcheux, 1993, p. 82). As palavras não possuem sentidos estabilizados ou universais. Por essa razão, não há como fixar um sentido através da utilização de um vocábulo especificamente, pelo simples fato de não existir apenas um único sentido. Sujeitos não detêm sentidos, e estes não estão colados às palavras. Sendo, pois, um efeito de sentidos, podemos inferir que tudo que se relacione ao discurso e à discursividade remete à historicidade.

É necessário que se diga que “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam” (ORLANDI, 1993, p.58), ou seja, os sentidos variam conforme as posições ocupadas pelo sujeito.

Desse fato, resulta que o sentido de um texto é apreendido na relação com sua exterioridade, ou seja, o sentido não está no texto em si, mas nas possibilidades de leituras atribuídas ao texto, pelos leitores. Isso ocorre porque as palavras não possuem um significado único e previsto para elas, pois as palavras só adquirem *sentido* quando, pela leitura, momento de intermediação entre os possíveis sentidos das palavras (e do texto como um todo), podem ser ressignificadas. Os sujeitos autores de LD falam de uma determinada posição e constituem sentido a si e a seus discursos por efeito da ideologia. Ao falarem de uma determinada posição e assim assumirem-se, estes sujeitos filiam-se a formações discursivas que irão regular seus discursos, como veremos no texto que segue.

## **2.2 AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS**

Os sentidos não possuem um caráter autônomo, eles não existem por si só, mas são produzidos através de um processo que exige, para a sua compreensão, a noção do que são as *formações discursivas*. Pêcheux e Fuchs (1993, p. 166) dizem que:

As formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito (...) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa

relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes.

A *formação discursiva* (FD) vai determinar o que os autores denominaram de “matriz de sentido” ou “família parafrástica”, ou seja, um conjunto de sequências que se parafraseiam, mantendo e estabelecendo os sentidos possíveis dentro de cada FD. Orlandi chama a atenção para a importância dessa noção, na AD:

A noção de formação discursiva, ainda que polêmica é básica na Análise do Discurso, pois permite compreender um 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 (1999, p. 43).

A ideologia desempenha o papel de relacionar língua e história, em uma prática significante, no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos. Pêcheux e Fuchs (1993, p. 169) pontuam que “o sentido de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe essa sequência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva”, isto é, a produção de sentido só ocorre na relação do dito com o já-dito, constituindo-se. Orlandi sublinha que:

As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo o discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória. As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações (ORLANDI, 1999, p. 43).

Ao significar, ao dar sentido a um determinado texto (tanto verbal, quanto não verbal), os leitores estão se manifestando como sujeitos, pois se posicionam política e criticamente na sociedade. No entanto, tendo em vista que são atravessados/constituídos pelas FD, os sujeitos não produzem discursos senão a partir da interpelação ideológica. É possível verificar que, mesmo não sendo conscientes e não demonstrando suas vontades de forma espontânea, os leitores são capazes de atribuir sentidos que manifestam não somente uma possibilidade de leitura textual, como também uma perspectiva de atribuição de sentidos, ao mundo que os cerca. Esse é um dos motivos



que faz com que a leitura seja de suma importância no ambiente escolar. A formação de leitores desenvolve a criticidade e aguça a percepção de “outros” sentidos.

A leitura (e a interpretação) de um texto pelos leitores é baseada na relação com os dizeres possíveis em relação a ele, ou seja, é a partir das FD que as interpretações ocorrem.

Podemos inferir que os autores de LD produzem seus discursos a partir de movimentos ideológicos específicos. Quando criam seus enunciados, esses sujeitos realizam um movimento de construção de sentidos possíveis e não possíveis. Nesse caso, é pertinente sublinhar que, no momento em que os sujeitos autores de LD filiam-se a determinadas formações discursivas eles inserem “bordas” em seus discursos. Dito de outra maneira: esse é o momento em que fazendo parte de uma FD, há a regulação dos discursos. A FD irá selecionar o que os autores poderão ou não falar quando dirigirem-se aos professores. As FD delimitam o que pode ou não ser dito a partir de uma dada posição.

### **2.3 A NOÇÃO DE FORMAÇÃO IMAGINÁRIA**

O conceito de *formação imaginária* não se encontra originalmente descrito como um dispositivo analítico propriamente dito. Entretanto, possui insondável importância para os processos discursivos. Na constituição dos discursos, compreender no que consistem as *formações imaginárias* (FI) é imprescindível, pois elas revelam, nos funcionamentos discursivos, as relações de força e de sentido. As FI também permitem aos sujeitos anteciparem posicionamentos.

Nas relações de força, o lugar de onde fala o sujeito é determinante. As relações de sentido partem sempre da pressuposição de que não há discurso que não se relacione a outros, isto é, não há o discurso primeiro, fundador de um sentido único ou imutável, pois, para AD, os dizeres sempre se constroem sobre outros dizeres, num movimento incessante. Na antecipação, um sujeito pode projetar a representação imaginária do outro, e, a partir daí, estabelecer seu “jogo” discursivo. Esse mecanismo é muito utilizado na relação polêmica, por exemplo.

E já que mencionamos aqui a palavra jogo, podemos dizer que, nas FI, o que ocorre é uma espécie de jogo imagético: dos lugares que os sujeitos ocupam em uma determinada formação social, dos discursos imaginários e dos discursos já-ditos. Para explicitar um pouco melhor esse mecanismo, é importante observar que não existe discurso que não esteja relacionado a outro, como explica Orlandi:

Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. Por outro lado, segundo o mecanismo da antecipação, todo o sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras. O sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Há também a chamada relação de forças, onde podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Todos esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos de formações imaginárias. Não são os sujeitos físicos que funcionam no discurso, mas suas imagens, que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar de situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para posições do sujeito no discurso (1999, p. 40).

Buscando estabelecer relações entre o conceito de FI, ao qual acabamos de nos referir, e nosso objeto de análise, o LD, podemos formular algumas proposições sobre quais sejam os movimentos dos sentidos atuantes, tanto da parte dos autores dos livros didáticos, como da parte dos professores a quem essas obras se destinam.

Quando os LD são produzidos, como forma de auxílio para o desenvolvimento das práticas docentes, há uma necessidade de “estabilização dos sentidos”. Tanto o autor do LD, quanto o leitor (professor) necessitam acreditar na completude e no fechamento do texto para dizer (ou ler) e para concluir seu dizer (ou sua leitura). É necessário salientar que autor e leitor são, na verdade, leitores que estabelecem relações com inúmeros outros textos inscritos no mundo (consideramos, nesse caso, todas as formas textuais, verbais e não verbais).

Um autor é, antes de tudo, um leitor que interpreta textos que já foram anteriormente interpretados (e que continuarão a sê-lo). O autor também é “*o princípio*

*de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações*” (FOUCAULT apud ORLANDI, 1993, p.77).

Sabemos que existem modalidades como as de sujeitos-leitores-autores, bem como sujeitos-leitores somente. Mesmo assim, acreditamos na possibilidade de que todos os sujeitos sejam sujeitos-leitores-autores pelo fato de que, a cada leitura, os sujeitos não apenas leem o texto, mas também se tornam seus coautores. Os leitores são, pois, parte do processo de “estabilização dos sentidos” e da estruturação do “efeito-texto”, já que o texto não possui a capacidade de se fazer entender por si só, ele necessita ser lido e interpelado pelos leitores para que faça sentido. Nada, em todo esse processo, seria possível se não existissem as FI, funcionando como ponto de partida para autores e leitores – autores de LD e professores, melhor dizendo.

#### 2.4 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS (COMO A AD PODE AJUDAR A LER OS MANUAIS)

Ao assumirmos que os sentidos e os elementos linguísticos trazem em si a história e a exterioridade, reconhecemos a fluidez da língua, sua mobilidade, ressignificação, plasticidade. Contrariamente, se ignoramos essa determinação histórica e social e tratamos a língua como objeto passível de normas e fórmulas, estaremos disciplinando-a, regularizando (ou tentando regularizar) seus sentidos. Ignorando tais mudanças criamos uma língua imaginária (imaginada).

A partir desses pressupostos acerca do que é língua para a AD, deslocaremos nossa discussão para outra noção de língua. Melhor explicando: ao depararmos com o *corpus* de análise deste trabalho, imediatamente verificamos que a noção de língua sob a perspectiva da AD subjazia à produção de vários discursos de orientação linguística. Dando espaço a uma língua que não nega suas relações com a história e tampouco com fatores de exterioridade, a língua que nos dispusemos a trabalhar no espaço deste trabalho é, conforme Pêcheux (1993, p.83), “um referente que pertence igualmente às condições de produção; um objeto imaginário e não realidade física”.

Noção cara à AD, as *condições de produção* (CP) nos remetem a relações de força constitutivas na prática discursiva. Às condições de produção podemos atribuir o contexto sócio histórico em que o texto e o leitor estão inseridos, a intertextualidade, as histórias de leituras do leitor e a temporalidade dos sentidos (sua sedimentação e ressignificação). A respeito desse construto teórico, cabe, neste espaço, reproduzir a definição de Orlandi:

O que são, pois as condições de produção? Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória “aciona”, faz valer, as condições de produção é fundamental. (...) Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio histórico, ideológico (ORLANDI, 1999, p. 30).

Mobilizar a noção de condições de produção, nos leva a refletir que, para além da materialidade simbólica da língua, há também uma materialidade histórica envolvida na formulação dos discursos. A materialidade histórica é formada pelas relações sociais que surgem em uma determinada formação social, em meio às quais os sujeitos (historicamente constituídos e determinados) forjam a formulação de seus dizeres, provocando alterações nas filiações de sentidos.

O estudo das CP, a partir das quais se constitui o que é dito – discursivizado – nos LD destinados aos professores, é determinante na análise do *corpus* a ser realizada. O lugar de onde falam os autores dos LD age, pois, como regulador de sentidos. No caso dos LD, voltados às práticas docentes, há que se considerar que existe todo um aparato social e linguístico envolvido para que os dizeres dos autores adquiram respaldo e valor de verdade. O que, neste espaço, se pretende relativizar são justamente as posições discursivas de onde emergem os dizeres materializados nos LD. Investigamos quais são as CP que autorizam os autores dos LD a produzir seus discursos.

Por meio da análise das sequências discursivas reproduzidas a seguir, pretendemos encontrar resposta a grande parte dos questionamentos que levaram à elaboração deste trabalho.

### 3. A ANÁLISE

Para a produção das análises, foram selecionadas algumas sequências discursivas. O *corpus* escolhido para compor este trabalho foi coletado em três LD distintos. Os exemplos tratam, especificamente, de dizeres relativos à prática docente, dirigidos aos professores.

Para dar início à análise discursiva do *corpus*, é importante reafirmar a ideia de que os sentidos são *moventes*, por isso trabalhar com o sentido exige interrogá-lo por meio das FD com as quais os sujeitos envolvidos se relacionam, levando-nos a considerar não o sentido, mas os efeitos de sentido (INDURSKY, 1998). Convém assinalar igualmente que, considerando a proposta teórica que adotamos, não pode haver descrição – análise de discursos – sem que coexista a interpretação.

Ao analisar os dizeres de outros sujeitos, o próprio analista vê-se envolvido no gesto de interpretação. Dessa maneira, asseveramos que nossa relação com nosso objeto de análise distante está de ser considerada “neutra”. Isso ocorreria mesmo que utilizássemos um dispositivo analítico que colocasse em jogo nossa posição em face da interpretação.

Dando continuidade às análises e encontrando prováveis respostas aos questionamentos aqui levantados, consideraremos sempre o fato de que a interpretação tem, como uma de suas principais características, ser múltipla. Em outras palavras: não há sujeitos donos de uma verdade imutável, há possibilidades diferentes de interpretação. Interpretar é um gesto individual, acessível a todos. Nenhum sujeito pode deliberar a significação de uma palavra e hermetizá-la como sua para sempre. Os deslizamentos de sentidos ocorrem à revelia dos sujeitos.

Durante o estudo dos discursos analisados nos LD, foi possível verificar mecanismos linguísticos recorrentes, utilizados pelos autores de tais obras, são eles: uso contínuo de verbos no modo imperativo (ou na forma infinitiva), frequente colocação do sujeito gramatical indeterminado, ocultação do agente a quem se dirige o discurso, entre outros. Tais mecanismos indicam um esforço no sentido de impessoalização do texto.

Dizemos que um texto é pessoal, que possui caráter subjetivo, quando os enunciados manifestam-se através de verbos empregados na primeira e terceira pessoa

do singular, e também quando há o uso de pronomes possessivos. Tais características contribuem para que o diálogo entre autor e leitor ocorra, supostamente, de forma explícita e objetiva.

Contudo, nem sempre existe o interesse em que seja evidente a voz (ou as vozes) de quem produz determinados discursos. Em alguns casos, o que se pretende é criar um contexto linguístico de neutralidade, atenuando a interlocução, ou ainda, ocultando o produtor dos dizeres.

Observando as sequências discursivas por nós selecionadas nos LD, observamos que:

Há discursos sobre língua autorizados, produzidos por sujeitos autorizados (que constituem uma sociedade de discurso) que são os formadores de opinião: esses interferem na imagem que a sociedade faz da língua e, como autorizados, adentram pelo sistema de apropriação do conhecimento, neste caso a escola (via livros didáticos, aulas pela TV, jornais, palestras e etc.), direcionando o trabalho do professor – veja que também o professor faz parte dessa sociedade de discurso, mas num degrau inferior na hierarquia por ela constituída. Direcionando o trabalho do professor, esses formadores de opinião (ou sociedade de discurso) instituem o que deve ser a disciplina de Língua Portuguesa, como ela deve ser ministrada, excluindo de seus domínios formas outras de conceber a língua e lidar com ela (MENDONÇA, 2001, p. 244).

Para maior visibilidade das sequências discursivas, extraídas de três LD, selecionadas para análise, construímos o quadro que se segue:

**Português – 6º ano – Ernani & Floriana – Projeto Radix**

<b>SD01</b> – p. 11	Professor(a): Em algumas questões, as respostas não são fechadas, pois a interpretação de certos aspectos abordados pela tela <sup>1</sup> sempre depende de uma leitura subjetiva. As respostas sugeridas pretendem ser apenas uma alternativa possível.
<b>SD02</b> – p.19	Professor(a): A finalidade destas atividades é levar os alunos a perceber que pode haver variações na combinação das palavras.
<b>SD03</b> – p. 34	Professor(a): Destaque que o fato de as pessoas partilharem um código comum (no caso, uma mesma língua) não é a garantia de que a comunicação entre elas seja efetivada.

<sup>1</sup> Trata-se de um quadro do autor Fernando Botero, intitulado “A família”.

Considerando que o funcionamento discursivo se compõe do que ele faz, do que parece que ele quer fazer e do que ele não faz (MENDONÇA, 2001, p.244), interpretar um texto é “refletir sobre os aspectos pragmáticos e discursivos que constituem esse texto e que o fazem ser aquilo que é, aspectos que o fazem estar imerso em um processo histórico, sendo constituído por ‘realidades’ e constituindo outras” (MENDONÇA, 2001, p.244).

Para compreender quais as razões que levaram/levam os autores dos LD a dizerem, em seus enunciados, *banalidades* tais como as que encontramos nessas sequências discursivas, é essencial atentarmos para a imagem do professor que delas podem ser percebidas. No caso, a imagem de um sujeito despreparado para cumprir seu ofício, se não, vejamos.

**SD01 Professor(a):** *Em algumas questões, as respostas não são fechadas, pois a interpretação de certos aspectos abordados pela tela sempre depende de uma leitura subjetiva. As respostas sugeridas pretendem ser apenas uma alternativa possível.*

Na **SD01**, nos deparamos com um dizer que nos leva a enxergar, no papel do professor, um sujeito que carece de esclarecimentos e detalhamentos, por vezes exaustivos e desnecessários, para que exerça suas atividades. Sendo o professor, um sujeito portador de razoável cultura formal, posto que para exercer a docência, na maioria dos casos seja imprescindível um diploma de graduação, é curioso estarmos diante de um discurso que pressupõe “despreparo”.

O detalhamento das explicações observadas nos enunciados dos LD voltados aos docentes torna possível perceber tendências de subestimar a capacidade de criticidade dos professores. E, se por um lado os sujeitos autores de LD subestimam os professores, há também, por outro lado, a possibilidade de que interpretemos seus enunciados como os de sujeitos que se jactam a posições discursivas privilegiadas.

Os mais elementares estudos de produção e interpretação textual postulam a possibilidade variável de respostas da parte dos leitores. Tomar somente uma resposta como aceitável seria, no mínimo, arbitrário, deixando de fora questões relacionadas a preconceitos sociais, linguísticos entre outros.



A ressalva feita por parte do autor do LD nos leva a refletir sobre qual seria o sujeito destinado a tal enunciado. Explorando os prováveis sentidos que possam permear o discurso e a posição dos autores, vê-se pairar uma concepção do professor de Língua Portuguesa como um sujeito de conhecimentos rudimentares e preparo aquém para a tarefa que exerce.

**SD 02 Professor(a):** *A finalidade destas atividades é levar os alunos a perceber que pode haver variações na combinação das palavras.*

Da **SD02** depreende-se que, mais do que simplesmente alterar a colocação das palavras na frase, o professor poderia auxiliar, demonstrando como nossa língua passou por transformações. Existe ainda a abordagem que evidencia o contexto em que utilizamos certas expressões (ditos populares). Outra dica seria o professor substituir algumas palavras das frases por outras, mostrando quais alterações de sentido isso traria. No entanto, a pretensa “sugestão” do autor do LD fecha com todas as outras possíveis maneiras de trabalhar com esta atividade em sala de aula. A FD que abriga os discursos dos autores dos LD mostra que esses se colocam em uma posição de “formadores de opinião”. São eles (autores de LD) que em seu próprio imaginário conduzirão os aspectos que envolvem a criticidade e a capacidade interpretativa dos professores.

Preso a práticas já consagradas no interior da escola, e que se aproximam dos rituais – como “aplicação de prova”, “chamada” – o professor sofre coerções que tolhem sua atividade. Como se vê, esses mecanismos possibilitam uma reflexão sobre os embates entre homogeneidade e heterogeneidade nas relações de ensino. (MENDONÇA, 2001, p. 243).

A escola consagrou-se como espaço de aquisição de saberes diversos, porém, esta mesma instituição, circunscreve os aprendizados. Envolve em aspectos disciplinares, e muitas vezes justificando-se por meio deles, a escola arbitrariamente diz o que pode e o que não pode ser ensinado/aprendido. Inserido nessa perspectiva está o

professor, que em uma distribuição de poderes verticalizado, encontra-se abaixo dos autores dos livros didáticos, praticamente na base de uma pirâmide pedagógica.

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua, como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como um ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida (LEITE, 2006, p. 24).

Outra característica importante a salientar, nessa sequência discursiva, é o mecanismo linguístico da impessoalização, utilizado por meio do emprego do verbo no modo infinitivo. Ocorre uma tentativa de “apagamento” daquele que enuncia. Mais uma vez, atentemos à estrutura do enunciado: “levar os alunos a perceber que pode haver variação nas combinações das palavras”.

Os motivos que geram a impessoalização de certos textos podem variar de caso a caso. Por vezes, é redundante explicitar quem produz o discurso, entretanto, na situação acima descrita, acreditamos que o mecanismo tenha sido tomado de empréstimo com intuito de não parecer ao leitor que aquele que escreve está querendo comandar aquele que lê. A FD na qual estão inseridos os discursos dos autores dos LD denota que existem, nesse espaço, os discursos dos professores, alternando-se com vários outros prováveis discursos. O esforço empreendido no enunciado nos mostra a regulação entre aquilo que pode e deve ser dito e o que não pode e nem deve ser dito, talvez, sequer mencionado. Esse fato encontra-se destacado no texto que se segue:

O indivíduo, por força dos próprios mecanismos de ajuste social, se vê continuamente assimilado por essa tendência cristalizadora da linguagem, condição inevitável da própria interlocução. A força dos estereótipos está em fazer com que, por eles, o indivíduo não só se incorpore aos demais códigos sociais como, de alguma forma, consinta na identidade que eles lhe conferem. (...) A educação social, sistemática ou não, tende por isso mesmo (na progressão geométrica da força de seus próprios mecanismos de controle) a apaziguar essa tensão,

substituindo sua expressão informulada e individual por um discurso explicativo já formulado. Categorizações do certo ou do errado, do normal ou do louco cumprem esse papel e engendram os limites do conveniente (OSAKABE, 2006, p. 27).

O caso do enunciado descrito na **SD02**, e também em **SD03**, como veremos mais adiante, mostra que a tendência daqueles que escrevem os livros didáticos é mais do que dar meras sugestões. Os autores de LD veem o público para o qual produzem suas obras como sujeitos despreparados, que mais do que sugestões, necessitam de regras, passos a serem seguidos, tal como uma receita culinária.

**SD03 Professor(a):** *Destaque que o fato de as pessoas partilharem um código comum (no caso, uma mesma língua) não é a garantia de que a comunicação entre elas seja efetivada.*

Boa parte dos livros didáticos não fornece somente respostas para os exercícios que compõem suas unidades. Na maioria deles, verificamos a presença de conselhos e informações oferecidas aos professores sobre como conduzir e realizar as atividades propostas pelos LD. Teoricamente, o posicionamento dos autores dos livros seria um convite ao diálogo com os docentes, um trabalho a ser realizado em conjunto, em que muitas opiniões e sugestões coexistiriam fazendo do momento do aprendizado uma rica soma. No entanto, as práticas discursivas presentificadas nos enunciados destinados ao público docente indicam que tal procedimento, ainda que, em muitos casos, bem intencionado, compromete a autonomia dos sujeitos-professores em seu exercício profissional.

O conselho daquele que produz as atividades constantes no LD nem sempre demonstra o sentido objetiva e originariamente previsto. Resta-nos a impressão de que, na verdade, exista uma preocupação com o possível despreparo daquele que está à frente em um ambiente de sala de aula. No entanto, as os discursos arbitrários disfarçados com roupagens de sugestões revelam que aqueles que escrevem os livros didáticos não só enxergam o público docente como despreparado, mas também enxergam-se como sujeitos situados muito acima estratificação pedagógica. As

formações discursivas dão acesso às formações imaginárias em que estão inseridos os autores de LD.

O uso do verbo no modo imperativo parece tentar fechar a possibilidade de deslizamentos de sentidos, que é inerente à linguagem. Cabe ressaltar que “o sentido único, desambiguizado é um efeito ideológico e não condição de uma determinada forma linguística, embora a ela seja imputado, de maneira a assim parecer” (GALLO, 1992, p. 51). Quando ocorre uma afirmação tão enfática, o imperativo parece reforçar a noção de comando. Mesmo que a proposta apresentada procure relativizar os sentidos do texto, mesmo que a interpretação seja suscitada, vê-se uma barreira se erguer no que tange à pluralidade de significações disponíveis nos discursos.

As CP dos espaços escolares tendem a condicionar social e ideologicamente os sujeitos que desse ambiente são parte. Professores e alunos são levados a executar comandos, cumprir ordens, que vez por outra tomam a roupagens de conselhos, como percebemos nas sequências discursivas. A esse respeito, encontramos as palavras de Cauduro:

A instituição escolar é parte integrante e ativa da sociedade. Nela se definem, regularizam, homogeneízam e normalizam formas de agir e de dizer, de ler e de escrever. Nela também, são classificadas, diferenciadas e excluídas as práticas discursivas, os comportamentos, as formas de ser consideradas “não adequadas” (2011, p. 35).

Do professor, no caso do exemplo acima tomado, **em SD1**, não se espera que possua atualizações culturais satisfatórias. Posto que disponha de poucos recursos monetários, provavelmente não conheça grandes museus e tampouco pintores renomados. O tipo de ambiente, em que a fruição pressupõe tempo e gosto sofisticados não está de acordo com as atividades de lazer que um sujeito professor possa ter. Sua percepção de arte aqui é posta em dúvida, e neste discurso é possível detectar o cruzamento dentre outros, daquele que situa o docente como sendo um sujeito oriundo de classes mais humildes da sociedade, em que pouco ou nada é dado a aproveitar em se tratando de arte.

Em uma situação como a descrita, não apenas o discente, mas também o docente necessita de orientação para a execução da atividade proposta. Observa-se em alguns

casos semelhantes que as sugestões são quase entendidas como ordens, pois o sentido que atravessa os enunciados entende discentes e docentes com diferenças educacionais mínimas. As condições de produção em que se dão o processamento destas falas permitem que observemos sob que perspectiva é entendido o exercício do magistério nos dias atuais, seu desprestígio social, seu desvalor como profissional.

### **Tudo é linguagem – 7º ano – Borgatto, Bertin & Marchezi**

SD04 – p. 13	Prof/a: gostar de produtos culturais que vêm de outros países não desvaloriza uma cultura. O que desvaloriza é acreditar que as produções estrangeiras são melhores do que as nossas.
SD05 – p.27	Prof/a: a ideia desse debate é desencadear com os alunos uma reflexão sobre a intenção, a recepção e a circulação do conto como um gênero textual.
SD06 – p.29	Prof/a: selecione algumas duplas para a leitura em voz alta. Se quiser mais informações a respeito da língua falada, sugere-se a leitura do livro <i>Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna</i> , de Leonor Lopes Fávero e outras (São Paulo: Cortez, 2002).

Os autores do LD *Tudo é linguagem*, especialmente na parte em que se destinam aos docentes, parecem possuir um discurso de contornos um tanto mais atenuados em relação ao LD analisado. As indicações feitas aos professores, ainda que possuam traços de arbitrariedade típica do discurso pedagógico, abrem relativo espaço para uma possível mobilidade criativa por parte dos professores. Vejamos a primeira sequência discursiva selecionada:

**SD04 Professor/a:** *gostar de produtos culturais que vêm de outros países não desvaloriza uma cultura. O que desvaloriza é acreditar que as produções estrangeiras são melhores do que as nossas.*

O interlocutor faz uma advertência/ressalva ao seu leitor (o professor). Junto da observação feita, percebe-se que existe a possibilidade de ler-se tal enunciado também como um apelo. Um pedido para que o professor não desvalorize as culturas distintas da sua. Se seguirmos por esta linha de pensamento, constataremos aspectos discursivos anteriormente relatados no espaço desse trabalho.

Ao dialogar com seu leitor-professor, o interlocutor-autor do LD cria uma imagem do *outro* como sendo aquele que possui conhecimentos escassos e visão estreita de realidades diferentes da sua. Com isso, sugere, em sua observação, uma espécie de pedido para que preconceitos não se disseminem no ambiente escolar. A respeito da desvalorização do exercício da docência em nosso país, é pertinente aqui citar as palavras da professora Lerner:

A função social do docente está sofrendo um processo de desvalorização sem precedentes, o acesso a livros e revistas especializadas é difícil – dada a situação econômica de nossos países e, em particular, o deplorável panorama profissional dos educadores -, os professores têm muito poucos espaços próprios para a discussão de sua tarefa... (LERNER, 2001, p. 31).

A escola legitima poderes e o faz quando perpetua discursos carregados de ordens e comandos, como já vimos em algumas análises deste trabalho como já vimos em algumas análises das **SD01**, **SD02** e **SD03**. Ao subestimar a capacidade crítica e também criativa do professor, o autor dos LD busca perpetuar as relações de força existentes no ambiente escolar. Quando indica comandos ao professor, o autor pressupõe que este último seja incapaz de posicionar-se criticamente.

A escola aparece como colaboradora que harmoniza a transmissão de um patrimônio cultural e que aparece como bem comum. No entanto, há uma correspondência entre a distribuição do capital cultural e do capital econômico e do poder entre as diferentes classes: a posse de bens culturais, e que uma formação social seleciona como dignos de serem possuídos, supõe a posse prévia de um código que permite decifrá-lo. E assim instala-se uma circularidade: só os possui o que já tem condições de possuí-lo (ORLANDI, 1987, p. 22).

Há de se observar que, dentro da estratificação social que a escola reflete o lugar do professor não é caracterizado pela autonomia discursiva. O docente é parte de uma engrenagem instaurada há muito, e que busca permanentemente a manutenção das relações de força e de poder estabelecidas.

**SD05 Professor/a:** *a ideia desse debate é desencadear com os alunos uma reflexão sobre a intenção, a recepção e a circulação do conto como um gênero textual.*

O que suscitou um dos principais questionamentos – senão o principal deles na sequência discursiva **SD05** foi o fato de o enunciador ter limitado o debate proposto a uma única atividade. Quanto à reflexão sobre a intenção ou a recepção e a articulação do conto como um gênero textual não há nenhuma crítica a fazer. Ocorre que frequentemente, quando o autor do LD busca fornecer sugestões de dinâmicas de sala de aula, acontece um movimento na direção de limitar as atribuições de sentido.

O fato de direcionar a proposta do debate a ser realizado pelo professor empobrece a discussão antes mesmo que ela aconteça.

O autoritarismo está incorporado nas relações sociais. Está na escola, está no seu discurso. Pois bem, uma forma de interferir no caráter autoritário do DP é questionar os seus implícitos, o seu caráter informativo, sua “unidade” e atingir seus efeitos de sentido. Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de fora é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos possíveis, é deixar espaço para a existência do ouvinte como “sujeito” (ORLANDI, 1987, p. 32).

Não aceitar as possibilidades de interpretação oferecidas pelos autores de LD como únicas possíveis, não acatar a saturação dos sentidos dos discursos, oferecida como sugestão pelos LD, é um princípio para mudanças de fato significativas.

**SD06 Prof/a:** *selecione algumas duplas para a leitura em voz alta. Se quiser mais informações a respeito da língua falada, sugere-se a leitura do livro Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna, de Leonor Lopes Fávero e outras (São Paulo: Cortez, 2002).*

Mesmo com a utilização do modo imperativo, nessa sequência discursiva, pouco se observa de caráter autoritário. Ainda assim, a proposta poderia vir especificada como mais uma entre outras. Do contrário, tem-se sempre a impressão de que se está sofrendo

uma imposição, está sendo coagido a realizar a tarefa exatamente do modo como propõem os autores de LD. Respeitar a autonomia do professor significa mais amplamente do que lhe impor ordens veladas. Dar espaço para que o professor faça questionamentos às dinâmicas propostas, contribui para que determinadas atividades possam receber as contribuições inerentes às vivências discursivas deste mesmo professor. Por certo concordamos com Possenti (2006, p. 38) quando este afirma que: “Qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores – desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos – certamente fracassará”. De alguma maneira, neste dizer, os autores dos LD cedem espaço à produção de saberes docentes, estimulando-os com leituras complementares.

### **Linguagem Nova – 6ª série – Faraco e Moura**

<b>SD07</b> – p. 16	Mostrar aos alunos que são palavras “curingas”, portanto imprecisas: geralmente revelam falta de vocabulário de quem as utiliza.
<b>SD08</b> – p. 27	Espera-se que o aluno perceba a capacidade de leitura de um caçara que, sem estudo, consegue prever o tempo, conhecer o mar; ou ainda de pessoas muito simples que sabem compreender os outros bem melhor que muita gente de formação universitária, etc.
<b>SD09</b> – p. 51	Prof./a, as respostas são meras sugestões. Há outras possíveis.

O LD intitulado *Linguagem Nova*, dos autores Faraco e Moura, muito provavelmente seja a obra que mais circunscreva sentidos, se compararmos entre si os três exemplares aqui analisados. Os enunciados denotam uma série de preconceitos, tanto sociais como linguísticos. Desde o princípio deste nosso estudo, sobre o lugar do professor nos LD, chamou-nos a atenção a maneira como são vistos e interpretados professores e alunos neste livro. Passemos ao estudo mais detido de cada sequência discursiva:

**SD07 Professor/a:** *Mostrar aos alunos que são palavras “curingas”, portanto imprecisas: geralmente revelam falta de vocabulário de quem as utiliza.*



Além de não dar o devido espaço para que o docente relativize a instrução dada (indicada pela presença do infinitivo), este discurso parece ter surgido/advindo de outro. Explicitando: quando o autor do LD fala de palavras curingas como se fosse resultado de falta de vocabulário, ele está pressupondo a existência de falantes menos preparados linguisticamente.

Seria mais simples e menos preconceituoso, se simplesmente o autor propusesse outras formas linguísticas, não excluindo assim, os “curingas” tratados no texto. A esse respeito é pertinente reproduzir as palavras de Geraldi:

(...) cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio do acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida -, também serve para romper o bloqueio (GERALDI, 2006, p. 44).

Resta-nos, ainda, a abordagem de outro aspecto que consideramos relevante, observado na **SD07**. Para tanto, retomamos a interpretação do texto *Comunicação*, de Luís Fernando Veríssimo, no qual se narra a história de um homem que encontra dificuldades para dizer o que deseja comprar, quando vai a uma loja, em busca de um alfinete de segurança.

É importante observarmos que, no diálogo travado entre o homem e o balconista, é construída uma série de rodeios e piadas, que certamente geram humor, mas que ressaltam, de maneira exemplar, as dificuldades de comunicação. Situações como as explicitadas, no texto de Veríssimo, são raras no cotidiano dos falantes de língua portuguesa, portanto, pressupor que um sujeito vá estabelecer um diálogo só com palavras-coringa, é revelador não só de preconceito linguístico, como exagerado da parte dos autores de LD.

**SD08 Professor(a):** *Espera-se que o aluno perceba a capacidade de leitura de um caiçara que, sem estudo, consegue prever o tempo, conhecer o mar; ou*

*ainda de pessoas muito simples que sabem compreender os outros bem melhor que muita gente de formação universitária, etc.*

Novamente, os autores tentam desfazer um preconceito e acabam reforçando aquele que já existe e que deveria ser banido. Quando elenca as possibilidades de leitura de um sujeito menos privilegiado, financeira e culturalmente falando, o autor expõe concepções antigas de discriminação social. É necessário que docentes desloquem e alterem as possibilidades de leitura que os autores de LD propõem, pois nem sempre suas propostas mostram a produtividade que se objetiva no momento da atribuição dos sentidos por parte dos leitores (alunos).

**SD09 Professor/a:** *as respostas são meras sugestões. Há outras possíveis.*

O enunciado é parte de uma proposta de exercícios sobre predicativo do sujeito. Não se pode dizer que tal atividade seja exatamente estimulante ou criativa. Trata-se de uma mera substituição de termos. Tal fato já estimularia críticas relacionadas a uma abordagem mecânica da língua, entretanto, isso fugiria ao escopo de nosso trabalho.

Quando afirma que há outras respostas possíveis, o autor do LD deixa bastante perceptível a imagem que ele faz do professor. Não se trata só de uma questão de subestimar o lugar que ocupa docente, é também de tomar aquele a quem se dirige, como um sujeito de pouca, ou quase nenhuma, capacidade de compreensão e interpretação textual.

De forma análoga ao verificado em **SD1**, em **SD9** o autor do LD coloca-se imaginariamente em uma posição de detentor de conhecimentos superiores ao professor, no que tange às práticas pedagógicas. Ao sublinharem alternativas para as repostas, os autores de LD movimentam duas possibilidades de atribuições de sentidos. A primeira delas diz respeito a como ele (autor de LD) se vê: sujeito responsável pelo fazer do professor em classe, tido como referência na realização das tarefas em sala de aula. O segundo sentido possível de ser depreendido nos enunciados de SD1 e SD9 respectivamente, concebe o papel do professor como um sujeito que necessita constantemente de “palavras de comando”. É interessante observar que, imaginariamente, em ambas as situações discursivas, o espaço do professor como mediador de conhecimentos é tão diminuto, que as ordens a ele dirigidas possuem uma

explicitação próxima do simplório. Obviamente, há outras possíveis interpretações para esses enunciados.

Cabe aos professores promoverem deslizamentos de sentidos constantes. Visando calcar-se em posturas que não aceitem os sentidos como prontos, nem certos discursos como únicos e detentores de apenas uma e soberana verdade dentre todas as outras. O poder atribuído aos LD, bem como aos seus autores deve ser discutido, e as reflexões sobre ensino não devem se restringir ao que dizem esses exemplares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, partimos do *corpus* constituído por enunciados encontrados nos LD direcionados ao público docente. Sob uma perspectiva discursiva, procuramos analisar e discutir quais as noções de condições de produção, sujeito, sentido entre outras perfaziam o discurso materializado observados nos dizeres dos autores de LD, quando estes buscavam estabelecer um diálogo com os professores. Interessava-nos compreender melhor quem são os sujeitos envolvidos nos enunciados pesquisados e em que formações imaginárias eles estariam inscritos

Como futuros professores, cremos ser fundamental estar a par dos processos discursivos a respeito do ensino da língua portuguesa (abordagem deste trabalho). Alguns aspectos relevantes por nós observados foram: (1) a imagem do professor transformou-se ao longo dos anos, e o que hoje podemos verificar é uma situação de considerável desprestígio do Magistério, (2) a desconstrução gradual no tempo da imagem do docente deu lugar a outra, a de um sujeito com qualificação insatisfatória para o exercício de sua profissão, (3) os autores dos LD, ainda que se digam bem intencionados enquanto produtores dos discursos de suas obras, deixam perceber, através de seus discursos que carregam com eles, uma ideia, que é quase lugar-comum em nossa sociedade – a de que professores são profissionais menos qualificados, se comparados a outros, como por exemplo, médicos, advogados, etc. É relativamente fácil perceber nos LD, após as análises realizadas, elementos bastante representativos de concepções socialmente difundidas (e aceitas) atualmente .

Ao longo de nossa discussão, retomamos noções fundamentais de Análise do Discurso, e detivemo-nos em algumas em especial, as quais sustentaram nossas análises dos livros didáticos. Quanto às formações imaginárias, é possível depreender que elas englobam diferentes mecanismos discursivos, quais sejam: antecipação, relações de foça e relações de sentido, como vimos na análise da sequência **SD01** entre outras.

As condições de produção possuem relação inextricável com fatores ideológicos e de historicidade todo tempo observáveis nos discursos estudados Por se tratarem de um dispositivo analítico um tanto abrangente, as condições de produção supõe sempre que o surgimento de um discurso só é possível, pois outros o precederam. Para que ocorra um discurso, os sujeitos necessitam da “ilusão” de ser a origem de seus dizeres. É pela via das condições de produção que ocorrem as antecipações -projeções, isto é, a formulação (criação) da imagem que locutor faz de seu interlocutor. Concomitantemente ocorre a

elaboração daquilo que ele (produtor do discurso) quer dizer, o que espera que o interlocutor compreenda e qual a imagem que ele tem de si e do sujeito a quem se dirige. No momento que elabora seu discurso, o sujeito filia-se a uma formação discursiva que regulará seus dizeres, determinando o que pode e deve ser dito daquilo que não pode e nem deve ser mencionado. As relações de sentido que também se encontram no bojo das formações imaginárias, dizem respeito ao efeito de sentido que o locutor espera produzir quando do momento da tecitura de seu discurso, quais os sentidos possíveis e não possíveis dentro do arranjo de dizeres.

Verificamos que os sujeitos envolvidos no processo discursivo podem corresponder a basicamente duas formações imaginárias: o sujeito-enunciador, aquele que propõe aparente diálogo com o professor, oferecendo-lhe “sugestões”, constantes no LD, e o sujeito-leitor, o professor, apenas uma imagem/ideia daquilo que pensa o autor dos LD a seu respeito. O professor para os autores de LD, segundo o que se pode concluir nas análises realizadas, seria alguém com necessidade de apoio e orientação em seu fazer cotidiano. Sujeito de preparo questionável, de onde observamos um posicionamento que se pretende superior, da parte dos locutores/autores de LD.

Um dos principais pontos estudados e questionados neste trabalho diz respeito a questões referentes à leitura, quais são os objetivos de quem produz um texto e as percepções de quem o lê daí concluímos que “*ninguém lê num texto o que quer, do jeito que quer e para qualquer um. Tanto quanto a formulação (emissão), a leitura (compreensão) também é regulada*”. (ORLANDI, 1993, p.12). De posse dos enunciados selecionados para a elaboração e análise deste trabalho, observamos que mesmo havendo diversas possibilidades de leitura, o texto em si possui um número de leituras possíveis que estão de certa forma prescritas, isto é, “*podemos dizer que há leituras previstas para um texto embora essa previsão não seja absoluta, pois sempre são possíveis novas leituras*”. (Ibid., p.87)

É importante que entendamos, como professores e como sujeitos, que não existe um discurso apenas, verdadeiro e válido. Há inúmeras maneiras de se dizer e ser dito, de se compreender e ser compreendido, de se interpretar e ser interpretado, por esse motivo os discursos foram nomeados como efeitos de sentidos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Unicamp, 1991

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAUDURO, Maria de. Lourdes.Fernandes. **Escrita e ensino: ecos do discurso pedagógico**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley Ferreira da; MOTTA, Valéria Rodrigues. **O livro didático em questão**.3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GALLO, Solange Leda. **Discurso da escrita e ensino**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1992.

GERALDI, João Wanderley(org.); Almeida, Milton José de et al. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOULART, Cecília.Brasil. Ministério da Educação.**Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensifund9anbasefinal.pdf>  
Acesso em 04 nov. 2012.

HANAUER, Jeane Maria. Sexo seguro/voto seguro:a questão do sentido. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999. p. 138-147.

INDURSKY, Freda. A noção de sujeito em análise do discurso: do desdobramento à fragmentação. In: **Anpoll. Encontro Nacional** (15.:2000: Niterói, RJ). Anais...Niterói: Anpoll, 2002. CD-ROM.7p.

INDURSKY, Freda. A prática discursiva da leitura. In ORLANDI, E.P. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

LEANDRO FERREIRA, Maria.Cristina. (org). **Glossário de Termos do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS.Instituto de Letras, 2001.

LEFFA, Vilson. José. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernst. (Org.). **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa**. Pelotas: Educat, 2012, p.253-269.

LEFFA, Vilson.José. **Fatores da Compreensão na Leitura**. Cadernos do IL, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996

LEITE, Nina. **Psicanálise e Análise do Discurso: o acontecimento na estrutura**. Rio de Janeiro. Campo Matêmico, 1994.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário/Délia Lerner**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDONÇA, Marina.Cecília. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In: BENTES, A.C; MUSSALIM, Fernanda (orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. V.2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 233-262.

ORLANDI, Eni.Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discuso: princípios e procedimentos**. Campinas, 1999.

PÊCHEUX, Michel. & FUCHS, Catherine A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2.ed. Tradução de Péricles Cunha. Campinhas: Unicamp, 1993.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes et al. **Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização**. Campinas, 2007.

Disponível em: <[www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss20\\_40.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss20_40.pdf)>. Acesso em: 10 de dez. 2012.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (org.) **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2002. p. 31-76.

SOUZA, D. M. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 27-31.

### **Livros didáticos Analisados**

BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2009.

FARACO & MOURA. **Linguagem Nova**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2001.

TERRA, Ernani; CAVALETTE, Flórida Toscano. **Português, 6º ano**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix)