



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS
CÂMPUS DE CAMPO GRANDE

ALEXANDRE RODRIGUES LOBO

**UM ESTUDO DO DISCURSO DO
LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA:
Representações do Outro**

CAMPO GRANDE - MS
2015

ALEXANDRE RODRIGUES LOBO

**UM ESTUDO DO DISCURSO DO
LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA:**

Representações do Outro

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens (Área de concentração: Linguística) do Câmpus de Campo Grande da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, como requisito da banca de defesa para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vânia Maria Lescano Guerra

**CAMPO GRANDE - MS
2015**

**UM ESTUDO DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA:
Representações do Outro**

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof^a Dr^a Vânia Maria Lescano Guerra
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Edgar César Nolasco
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof^a Dr^a Terezinha Bazé de Lima
Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN)

**CAMPO GRANDE – MS
AGOSTO/2015**

À minha saudosa avó materna, Maria de Lourdes Oliveira, que acompanhou o início dos meus estudos no mestrado, e aos meus pais, Mary Rodrigues de Oliveira Rios, João de Almeida Lobo, como um dos resultados de terem dedicado suas vidas aos estudos dos filhos, sempre com humildade, correção e bondade.

AGRADECIMENTOS

Tecer palavras de agradecimento aos que compartilharam dessa escritura não é nada fácil, especificamente por saber que as palavras nunca são o bastante para representar o que dizemos e que, por isso, não atingimos o que ilusoriamente pretendemos.

Foram muito os caminhos que trilhamos para tentar (des)construir os fios discursivos que envolveram a análise do livro didático de língua portuguesa e dos sujeitos professores e alunos. Por isso, registro meu reconhecimento e gratidão a todos que fizeram parte dessa construção.

A Deus, por ter-me dado vida e saúde para estudar, trabalhar e poder ter a felicidade deste momento de conclusão do Mestrado em Estudos de Linguagens.

À Prof^ª Dr^ª Vânia Maria Lescano Guerra, a quem tive o privilégio de ter como orientadora de pesquisa, pela seriedade, pelos momentos de reflexão que me proporcionou, ao longo dos estudos da Análise do Discurso; pela solicitude em todas as etapas percorridas desde o ingresso no Mestrado e, especialmente, pelas valiosas explicações durante a pesquisa e escrita dessa dissertação.

À coordenação e a todos os professores do programa de Mestrado em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela acolhida, pelos conhecimentos e pela oportunidade de crescimento intelectual.

À CAPES, pelo apoio financeiro à esta pesquisa, aspecto importante para que eu pudesse ter disponibilidade.

Ao Prof. Dr. Edgar César Nolasco, pelos momentos de atenção, paciência e profissionalismo que enriqueceram a minha experiência no mestrado.

À SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS), por haver deferido a solicitação de dispensa para estudos. Reconhecemos que essa atitude dos gestores estimula, em nós, profissionais da educação, a crença de cada vez mais apostar na importância dos estudos para a qualidade da educação.

À minha amiga, companheira de mestrado, Solange de Almeida Medeiros, pela forma atenciosa e fraternal com que compartilhou livros, leituras e discussões e pela presença e companheirismo durante as viagens a congressos e simpósios.

À minha família, pelo incentivo, pelo companheirismo e, sobretudo, pela compreensão das horas de minha ausência em prol dos estudos.

A todos os meus colegas de trabalho, também educadores, que somaram com sua torcida e incentivos durante meu percurso de estudo.

À querida professora, Cleovia Almeida de Andrade, do curso de Letras da UFMS, que me acolheu para as práticas de estágio de docência em suas turmas na graduação em Letras e que muito contribuiu para minha perspectiva de estudo na análise do discurso e o olhar sobre os estudantes do ensino superior.

Ao sul da fronteira-sul, temos vindo construindo a verdade sobre nós mesmos, gente fronteriza, atravessada por uma condição interna de homem – fronteira, que simplesmente não autoriza que o outro, o de fora do lócus fronterizo, fale por essa gente que construiu seu estado de sobrevida sobre o fio instável da fronteira-Sul. O discurso de uma epistemologia fronteriza é a travessia que reúne os povos, as culturas, os lugares, as línguas numa relação que barra a diferença colonial.

(Edgar Nolasco, 2013, p.17)

LOBO, Alexandre Rodrigues. *Um estudo do discurso do livro didático no ensino de língua portuguesa: representações do outro*. Campo Grande: Campus de Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014. 86 f. (Dissertação de Mestrado).

RESUMO

Este trabalho visa refletir sobre o livro didático enquanto instrumento de apoio aos professores no ensino de línguas e o advento das novas tecnologias. A preocupação com os livros didáticos em nível oficial, no Brasil, se inicia com a Legislação do Livro Didático, criada em 1938 pelo Decreto-Lei 1006, em que fica definido que o Livro Didático e o Dicionário da Língua Portuguesa são um direito constitucional do educando brasileiro. A análise considera seis recortes do livro didático de língua portuguesa que compõem o *corpus* – materialidade linguística – e visa a identificar, a partir das regularidades existentes na escrita/língua, possíveis representações desses sujeitos sobre si, sobre o outro e sobre o próprio processo de ensino/aprendizagem da língua. Para que possamos lançar um olhar sobre os dizeres dos livros didáticos e compreender os elementos que interferem no processo de identificação do sujeito – professor, adotamos, neste trabalho, a Análise do Discurso como baliza teórica para nossas reflexões, já que nosso objetivo é investigar a influência do livro didático na definição de conteúdos escolares e nos planos de ensino, com o intuito de contribuir para o ensino de línguas no bojo do discurso sobre as novas tecnologias e dos manuais didáticos. Sob o enfoque transdisciplinar, utilizamos o método arqueogenealógico foucaultiano, a partir das escavações necessárias para o aprofundamento de análise do arquivo; para abordar a identidade do sujeito pós-moderno, adotamos a perspectiva culturalista. No âmbito do discurso, ao analisarmos a materialidade virtual, utilizamos as noções advindas da corpografia, explorando, na perspectiva da Análise do Discurso de origem francesa, a escrita virtual como uma escritura regida por diferentes estruturas gráficas, que nos permitem identificar como a língua faz sentido, ao mesmo tempo em que consideramos o sujeito constituído por desejos e poderes alocados no inconsciente. Para o conceito de memória, consideramos o sujeito pós-moderno, envolto pelas Novas Tecnologias, em que mobilizamos os estudos de Pêcheux (1990, 1997), Authier-Révuz (2002), Foucault (1992, 1996, 2001), Coracini (2003, 2007, 2010 e Orlandi (2000). No Capítulo I, focalizamos uma breve história da AD, refletindo sobre o discurso como permeador das relações de poder que são definidas institucionalmente – no caso, na instituição “Escola”, lugar de onde falam os sujeitos cujos dizeres constituem os recortes analisados. Trazemos a arqueologia de Foucault, em que balizamos a análise do discurso real, pronunciado e existente como materialidade, presente no LDLP. No Capítulo II, apresentamos as condições de produção do discurso em estudo, destacando os conceitos de identidade, voz e sujeito. No Capítulo III, trazemos reflexões sobre o contexto educacional e sobre as imagens presentes no discurso que concorrem para a construção identitária do professor e do aluno. A escolha do livro didático de Língua Portuguesa, decorre da observação de regularidades em nosso estudo, o que facilita a análise, através das luzes de nossos teóricos do discurso. Consideramos que as relações de saber/poder/sujeito presentes no livro didático de língua portuguesa reforçam o discurso mediado pela globalização, cujas “práticas de si” são a pirâmide central, impondo ao sujeito a angústia pela incompletude, por ser diferente ao portar o conhecimento vindo de manuais didáticos. O sujeito vivencia o silenciamento ao “saber ouvir e cumprir normas”, cujos alicerces são parte do processo da globalização, o que reforça as relações de poder apresentadas no enfoque pedagógico vigente, em especial em programas nacionais como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) do MEC.

Palavras-chave: livro didático; professor; língua portuguesa; novas tecnologias.

LOBO, Alexandre Rodrigues. *Un estudio del discurso del libro de texto en la enseñanza de portugués: representaciones del otro*. Campo Grande, Campus – UFMS – 2014 – 86 p. (Disertación)

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo problematizar las palabras en el libro de texto como una herramienta para apoyar a los maestros en la enseñanza de idiomas y el advenimiento de las nuevas tecnologías. La preocupación por los libros de texto a nivel oficial, en Brasil, se inicia con la Ley de libros de texto, creado en 1938 por el Decreto 1006. En este período, el libro fue considerado una herramienta de la educación ideológica y política, el estado se caracteriza por censurar el uso de este material didáctico. Los maestros eran las opciones de libros de una lista predeterminada en base a esta regulación legal, Art. 208, párrafo VII de la Constitución de Brasil, que se define en el Libro de Texto y Diccionario de Portugués es un derecho Constitución del alumno brasileño. El análisis considera seis recortes de libro de texto de portugués que conforman el corpus lingüístico - materialidad y tiene como objetivo identificar, a partir de las regularidades existentes en escribir / hablar, posibles representaciones de estos individuos sobre sí mismos, sobre los demás y sobre el proceso en sí mismo enseñanza / aprendizaje de la lengua. Así que podemos echar un vistazo a la redacción de libros de texto y comprender los elementos que afectan a la identificación del procedimiento en cuestión y maestros hemos adoptado en este trabajo, análisis del discurso como reflexiones teóricas a nuestra meta, porque nuestro objetivo es investigar la influencia en la definición de libro de texto de los planes de enseñanza de contenidos y educativos, con el objetivo de contribuir a la enseñanza de lenguas en medio del discurso sobre las nuevas tecnologías y los libros de texto. Bajo el enfoque transdisciplinario, utilizamos método arqueogenealógico de Foucault, de las excavaciones necesarias para profundizar el análisis del archivo; para hacer frente a la identidad del sujeto posmoderno, adoptamos la perspectiva culturalista. Dentro del discurso, para analizar la materialidad virtual, usamos algunas nociones derivadas de corpografía, explorando la perspectiva del análisis del discurso de origen francés, la escritura virtual como un acto regido por diferentes estructuras gráficas que nos permiten identificar cómo el lenguaje es sentido, mientras que consideramos el tema constituido por los deseos inconscientes y poderes asignados. Para el concepto de memoria, tenga en cuenta el tema posmoderno, rodeado por las nuevas tecnologías, lo que movilizó a los estudios Pêcheux (1990, 1997), Authier-Revuz (2002), Foucault (1992, 1996, 2001), Coracini (2003, 2007, 2010 y Orlandi (2000), En el capítulo I, que se centran en una breve historia de la AD, lo que refleja en el discurso como las relaciones permeabilizador de energía que se definen institucionalmente - en este caso, la institución "escuela", el lugar donde se habla sujetos cuyas palabras son recortes analizados. En el Capítulo II, se presentan las condiciones de producción del discurso en el estudio, destacando los conceptos de identidad, voz y tema. En el Capítulo III, traemos reflexiones sobre el contexto educativo y acerca de las imágenes presentes en el discurso contribuir a la construcción de la identidad del profesor y el alumno. Consideramos que las relaciones de poder / conocimiento / sujeto presente en el libro de texto de portugués reforzar el discurso de la globalización mediada, cuyas "prácticas de sí" es la pirámide central, lo que requiere que el sujeto angustia por lo incompleto, por ser diferente al portar el conocimiento de los libros de texto. Las experiencias sujetos silenciar el "escuchar y cumplir las normas", cuyas bases son parte del proceso de la globalización, lo que refuerza las relaciones de poder imperantes enfoque pedagógico presente, especialmente en los programas nacionales, como el PNLD (Programa Nacional de Libro de texto) del MEC.

Palabras-clave: libro de texto; profesor; portugués; nuevas tecnologías.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
I SUJEITO, DISCURSO E O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	23
1. 1 A ANÁLISE DO DISCURSO E SUAS POSSIBILIDADES NA EPISTEMOLOGIA DA IDENTIDADE.....	23
1. 1. 1 Memória, sujeito e interdiscurso	29
1. 1. 2 As relações de saber e poder	32
1. 1. 3 Concepções: ensino, livro didático, professor e aluno	34
1. 2 TEÓRICOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS: A ERA INFORMATIZADA E O SUJEITO PÓS-MODERNO	37
1. 3. ERA INFORMATIZADA.....	41
II AUTOR(IDADE): SUJEITO, MEMÓRIA E SILÊNCIO	46
2. 1 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO COMO PANO DE FUNDO DO(S) DISCURSO(S)	46
2. 1. 1 O jogo identitário	53
2. 1. 2 Identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade.....	55
2. 1. 3 O (dis)curso de sala de aula: demarcando territórios.....	56
2. 1. 4 Concepção de professor e de aluno no livro didático de língua portuguesa.....	61
III OUTRO(S) SENTIDO(S): MOVIMENTO(S) IDENTITÁRIO(S)	66
3. 1 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA	66
3. 1. 1 Discurso(s): alicerce político-ideológico do livro didático e a concepção para o professor	66
3. 1. 2 Discurso(s): a concepção de aluno no século XXI	76

CONSIDERAÇÕES.....	83
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS.....	94
ANEXO A: MEMORIAL DESCRITIVO.....	94

INTRODUÇÃO

Trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, r isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si. (MICHEL FOUCAULT, 2009, p.137)

A preocupação com uso dos livros didáticos em nível oficial, no Brasil, teve início com a legislação do Livro Didático (LD), criada em 1938, pelo Decreto-Lei 1006. Nesse período, o livro era considerado uma ferramenta da educação política e ideológica, sendo caracterizado o Estado como censor no uso desse material didático.

E esses apontamentos se deram há uns dez anos, aproximadamente, no exterior, e há uns cinco anos, mais ou menos, no Brasil, por meio das pesquisas em Linguística Aplicada voltada para a sala de aula.

Durante muito tempo, o livro estava materialmente ausente ou pelo menos o professor evitava, deliberadamente, a adoção de um único livro, como uma maneira de responder às críticas que lhe eram imputadas por pedagogos e pela academia, via linguístas aplicados: o LD constituiria um material fabricado, artificial, pouco ou nada comunicativo que escravizaria o professor, limitando e até impedindo sua criatividade.

Em seu lugar surgiram alternativas metodológicas como o uso deliberado de material avulso (panfletos, bulas de remédio, informativos, receitas entre outros) e artigos de revistas e jornais de circulação interna, isto é, material “autêntico” produzido para fins de comunicação entre os falantes de uma língua e não para fins didáticos. Se é fato que seu uso em sala de aula proliferou no Brasil, o modo de usá-lo nem sempre se modificou.

E ao penetrar na intimidade do que acontece dentro das quatro paredes de uma sala de aula, lugar onde só era permitida a presença efetiva de alunos e professores (ou, por vezes, de um supervisor), teóricos-pesquisadores voltaram-se efetivamente seus olhares para os sujeitos da sala de aula: professores, alunos, a relação entre uns e outros, bem como a relação entre eles e o material didático.

Desafortunadamente encontramos, ainda, nos tempos atuais, vários fatores levam a considerar o Estado como o signatário do conhecimento nos livros didáticos no cenário escolar. Por isso, embora professores façam escolhas dos livros didáticos que

serão manuseados no decorrer do ano letivo, o fazem a partir de uma lista pré-determinada, fundamentada na regulamentação legal pautada no Art.208, Inciso VII da Constituição Federal do Brasil.

Por isso a importância atribuída ao Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), enquanto instrumento de apoio aos professores no ensino da língua portuguesa e no fazer pedagógico da sala de aula, pode ser compreendido pelas tramas discursivas da gestão do material de didático, sobretudo em face do (des)arquivamento de sua história na educação brasileira.

Nesse contexto discursivo e internalizador de poder social, histórico, globalizado, ideológico, visamos comprovar (ou refutar) a hipótese do que ocorre na sala de aula com relação ao livro didático.

Duas são as posturas geralmente adotadas: o uso constante e fiel do LD, já que constituem, para os alunos, nas palavras de alguns professores, sobretudo de língua portuguesa, um apoio necessário, senão exclusivo; e um lembrete, para eles, professores, no sentido de não se esquecerem de “dar nenhum ponto” do programa. A outra atitude, muito difundida, especialmente em língua estrangeira, consiste em não adotar livro: os professores preferem preparar seus textos e atividades – assim, suas aulas serão menos monótonas porque mais variadas.

A escolha do LDLP, Ser Protagonista do ensino médio, organizadora editora SM, decorre da observação de regularidades em nosso estudo, o que facilita a análise, através das luzes de nossos teóricos do discurso. Trazemos a arqueologia de Foucault em que balizamos a análise do discurso real, pronunciado e existente como materialidade, presente no LDLP.

Com o intuito de verificar tal hipótese, o objetivo desta dissertação pauta-se em problematizar as representações que emergem do LDLP sobre as relações de saber-poder (FOUCAULT, 2008) e a construção identitária dos sujeitos inseridos no ambiente escolar (professor e aluno), bem como das práticas pedagógicas socialmente constituídas.

Dizemos isso, pelo fato de que o estatuto acerca do reconhecimento do indivíduo como sujeito-professor, em relação ao discurso pedagógico sobre as Novas Tecnologias (NT) presente no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), das séries finais do ensino fundamental, acena como um campo capaz de nos apontar em que medida os processos de mediação instauram novos dispositivos disciplinares de governamentalização dos sujeitos (professor e aluno).

E esse objetivo permite-nos pensar, desde já, que a autoridade da escola e do professor se dá nas relações com a sociedade e, portanto, com os alunos. São essas relações que tecem toda a trama ideológica que atravessa o sujeito e constrói o discurso das práticas pedagógicas. São esses arrolamentos que se manifestam num dado momento histórico-social, e são os responsáveis diretos pelo imaginário discursivo que perpassa toda e qualquer interação social. (GREGOLIN, 2006).

Pautamo-nos na justificativa de que, na história da educação brasileira, a posição desses sujeitos é marcada como sujeitos sem “voz” no interior das relações de saber/poder que vivenciam – consequência do discurso pedagógico instituído na educação.

Consideramos ser este um trabalho de relevância política e social porque vem deslocar a imagem desse(s) sujeito(s), ao mesmo tempo em que problematiza a(s) sua(s) identidade(s). Identidade(s) que, em pleno século XXI, encontra(m)-se em conflito em face da proposta de ensino e aprendizagem nas escolas públicas brasileiras.

Entendemos também que este estudo apresenta-se como uma contribuição para compreender, em alguma medida, o modo pelo qual a sociedade se “reconfigura” nesse momento histórico da “representação do outro” vivenciado no contexto escolar.

A decisão por trabalhar esse tema surgiu de um interesse particular: a inquietação ao ver e ouvir os discursos de professores e alunos de que, com o advento da tecnologia, da abordagem comunicativa, o LD passou a ser criticado, sobretudo por professores que ensinam línguas (materna ou estrangeira).

Ademais, a opção pelo discurso do LDLP como possibilidade de *arquivo* de *escavação* deve-se ao fato de considerarmos esse gênero textual, e o hipertexto, como espaços propícios à revisão de conceitos tradicionais; da relação da escrita e a transmissão de conhecimentos, envolvendo novas formas de construção de sentidos nos aspectos discursivos.

Para tanto, pautamo-nos, transdisciplinarmente:

1) na perspectiva teórica da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, a fim de contemplar o discurso de forma a priorizar sua materialidade dentro do contexto histórico-social, sem desvincular o sujeito das marcas que produz e que vão constituir-lo. Portanto, concordamos com a visão de que a AD pode finalmente descrever as “articulações entre a materialidade dos enunciados, seu agrupamento em discursos, sua inserção em formações discursivas, sua circulação por intermédio de práticas, seu

controle por princípios relacionados ao poder, a sua inscrição em um arquivo”. (GREGOLIN, 2006, p. 108).

2) nos estudos foucaultianos, o arqueogenealógico, sobretudo no que tange aos processos de subjetivação e instauração do sujeito. Para Foucault (1996, p. 10), essa relação de subjetividade está ligada às formações discursivas, que permitem a análise das memórias presentes nos discursos do sujeito, uma vez que, “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”.

Com isso, o LD se torna um exercício disciplinar e o professor, um treinador, aludindo a Foucault (1996), pelo vigiar cria-se a disciplina. No LD a disciplina é criada pelo repetir, pelo guiar passo a passo, pela homogeneização dos sujeitos, tanto alunos quanto professores;

3) Na perspectiva desconstrutivista derridiana, a fim de desconstruir a concepção de criticidade que perpassa grande parte da literatura da área que, de certa maneira, veicula a visão segundo a qual o aluno e professor constituem seres basicamente cognitivos, isto é, dominados pela mente, pela razão, pelo intelecto.

Além disso, são utilizados outros fios teóricos que nos possibilitam agenciar o gesto interpretativo: a perspectiva teórico-culturalista. Trazemos algumas noções a partir de Hall (2005) e Bhabha (2007), para tratarmos dos discursos na ordem das leis, investigando e problematizando a produção dos sentidos e suas relações com a memória discursiva (interdiscurso), a cultura e o poder, que envolvem os sujeitos contemporâneos.

E ao propormos um estudo sobre o discurso do LDLP da série final do ensino médio na construção identitária do professor que ensina a língua materna, denunciaremos a construção identitária do professor de língua materna no bojo das por meio de um recorte discursivo (ORLANDI, 1987, p. 139) do LDLP da série final do ensino médio, dentre excertos selecionados a partir de: material impresso (livro/revista/jornal) e o veiculado em material *online* (*sites*, mensagens, *e-mails*). Tal recorte possibilita analisarmos como esses sujeitos (professor e aluno) são representados no discurso no contexto do século XXI.

Constituímos o *corpus* desta pesquisa com seis recortes, identificados pelos sujeitos, considerados significativos para nossa pesquisa à medida que contêm sentidos que dão base ao estudo da construção identitária que problematizamos aqui. composto

Tais recortes do LDLP são norteados pelas condições de produção, sala de aula de uma escola.

A escolha por esse *corpus* se deu também em relação à economia do LDLP como um dos discursos de verdade se dá na operação com construções fixas, logo norteadora do estudo da construção identitária.

Para isso, na busca de um percurso metodológico, em relação à discursividade do LDLP, articulamos que nossa análise baseou-se, praticamente, em três momentos: num primeiro momento, analisamos essa conjuntura sócio-histórica do acontecimento, bem como o lugar de onde falam esses sujeitos; quais representações carregam e como são representados pelo discurso pedagógico e institucional, e, ao mesmo tempo, como são vistos pelo olhar do(s) outro(s).

A partir disso, num segundo momento, analisamos também, por meio dos registros, o discurso educacional que remete às práticas de ensino e ao cotidiano escolar vivenciado pelos sujeitos–professor e aluno, e que produzem efeitos de sentido, conforme as concepções de ensino que são trazidas à tona a partir de uma memória discursiva.

Posteriormente, num terceiro momento, realizamos a análise dos excertos e as considerações sobre aspectos históricos dos sujeitos, bem como de seus discursos, problematizando as discursivizações dos sujeitos.

Não pretendemos analisar esse novo letramento digital como mecanismo de escrita focalizando o papel dos professores e alunos– autores ou da situação educacional e suas soluções.

Analisamos e interpretamos os lapsos, as falhas (os chamados “erros” do texto didático, que apresenta uma formatação fechada), os silenciamentos, a (re)produção que é feita no espaço da sala de aula por esses sujeitos, enfim: as marcas que constituem a materialidade do texto do LDLP, espaço ou *locus* onde o sujeito significa.

Também não é nossa proposta aprofundar o debate sobre as outras formas de utilização do LDLP, mas explorar os sentidos presentes no(s) discurso(s) com base na concepção de que o sentido sempre pode ser outro, e o sujeito (com suas “intenções” e objetivos) não tem o controle daquilo que está dizendo. (FOUCAULT, 2008).

A escrita/língua é tratada no âmbito da interação e da(s) marca(s) – presença-materialidade (FLORES; SILVA; LICHTENBERG; WEIGERT, 2008) –,

direcionando o sujeito através dos textos analisados e dando voz ao professor e aluno, fazendo emergirem as concepções de escrita nas relações de ensino.

Considerando que as opiniões veiculadas pelos meios de comunicação também procedem das experiências escolares, vale dizer que as editoras e autores de livros didáticos, procurando agradar os destinatários, vão buscar, nas “novas” teorias sobre aprendizagem e ensino, argumentos que reforcem a qualidade do produto; sem, contudo, se preocuparem se estão criando algo de tão novo assim, pois sabemos que, ainda que aparentem se distanciar do já existente, é nele que se baseiam: o novo se constrói pelo retorno do já-dito (FOUCAULT, 1971, p. 28); daí a constante frustração e, conseqüentemente, a eterna busca do “novo”.

Observa-se que ensinar parece constituir uma atividade impregnada pelo consciente. Logo, por isso mesmo, por causa dessa função que continua a lhe ser atribuída, inclusive por aqueles que “sabem mais” (pelos especialistas), que teorizam a respeito da sala de aula e a idealizam, os professores não consigam se desvencilhar dos aspectos dos aspectos formais, de maneira a dar lugar à produção do sentido, ao aluno ser capaz de pensar, de interpretar, inserido que está, tanto quanto o professor e os linguistas aplicados.

Na educação básica (ensino fundamental e médio), os professores de língua portuguesa, por insegurança, falta de tempo ou comodidade, continuaram a usar um ou vários livros didáticos cujos textos faziam “copiar” ou transcreveriam na lousa (e ainda há quem o faça) para serem copiados.

Grande parte dos professores continua a se servir do material publicado como base para a elaboração de exercícios (gramaticais e estruturais), ou para a escolha de textos, muitas vezes “autêntico na aparência”, mas, não raro, simplificados e descaracterizados, dificultando, mais do que facilitando, a sua compreensão.

Estudar a construção identitária dos professores configura-se, portanto, como oportunidade de problematizar as possíveis representações desses sujeitos a partir das regularidades existentes na língua (textos do LDLP) e, ao mesmo tempo, permite-nos analisar quais imagens o aparelho ideológico do Estado, representado pela escola, faz do professor e do aluno, ao mostrá-los no fazer pedagógico da sala de aula.

É preciso entender que o professor, no cumprimento às regras preestabelecidas pela instituição escola, e respaldadas pelo comportamento passivo dos alunos, assim como pelas imagens dos lugares que devem ocupar professores e alunos no discurso da sala de aula, dissemina um rol de imagens que perpassam a sociedade.

Nessa formação social, cujo representante maior é a família, o professor pode funcionar como um gerador de silêncio, da paralisia ou do laconismo, que guardam em si a trama da heterogeneidade, dos conflitos e das lutas pela significação, lutas essas que subjazem a todas as interações verbais e não verbais dos sujeitos, de uma forma ou de outra, fadados a significar.

Destacamos que, se os alunos são silenciados pelos professores, estes são silenciados pelo LDLP e pela instituição, e ambos, pelo sistema escolar e social que os formou e que, de alguma maneira, conferem lugares demarcados e formas regulares de ação pedagógica internalizadas e naturalizadas, impedindo a uns e a outros a livre elaboração do sentido de tudo o que os (nos) rodeia.

Vale dizer que a maior parte dos trabalhos sobre materiais didáticos em livros sobre ensino-aprendizagem de língua discute critérios para a análise e avaliação dos livros didáticos (WILLIAMS, 1983; NUNAN, 1995; ELLIS, 1997; CUNNINGSWORTH, 1995; BROWN, 2001; LEITE, 2003; LITTLEJOHN, 2004; MALEY, [1998] 2004). Há ainda trabalhos nos quais os materiais didáticos são discutidos, de forma secundária, partindo da elaboração e avaliação de tarefas, atividades e técnicas de ensino (NUNAN, 1995; BROWN, 2001).

É importante reconhecer, no entanto, que, nos últimos anos, o assunto parece ter despertado maior interesse e preocupação de autores e pesquisadores.

Em nossa investigação sobre as representações do sujeito no livro didático no ensino de língua portuguesa merecem destaque os trabalhos de Coracini (2006), Ferreira (2006) e Carmagnani (2006) que mencionamos aqui. Coracini (2006) discute a questão do sujeito e da identidade num mundo dominado pelas chamadas “novas” tecnologias, enfatizando as tecnologias da comunicação e, mais especificamente, a internet.

Carmagnani (2006) aborda o impacto das novas tecnologias de comunicação, também em particular a internet, na constituição das subjetividades contemporâneas, e reflete sobre questões pedagógicas envolvendo o uso de apostilas no ensino. Ferreira (2006) discute o impacto das chamadas novas tecnologias da perspectiva dos que não têm voz nem vez no mundo globalizado e que constituem grande parte, senão a maioria, da sociedade brasileira, embora sejam considerados minorias – perdidos na “eletricidade estática”.

Faz-se pertinente salientar o fato de ser ainda pequeno o número de livros que discutem o material didático com maior profundidade. Assim, Coracini,

Carmagnani e Ferreira (2006) apontam para a necessidade de mais pesquisas sobre os materiais didáticos ao concluírem em seus estudos que interesses e objetivos editoriais, por trás dos mesmos, fazem com que as pesquisas sobre elaboração de materiais sejam muitas vezes sigilosas, elaboradas para grandes editoras.

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

A reflexão de Dias (2008), por outro lado, incide sobre a mudança das noções de língua e escritura enquanto simulacros presentes na língua e no corpo, consequência do uso do computador e das redes de relacionamento construídas na internet. Já Marucci (2011) concebe a era informatizada como resultado da evolução do pós-modernismo, propiciador do surgimento das novas tecnologias que atendem às necessidades da sociedade do século XXI.

Assim, nossa proposta deste trabalho é discutir os conceitos teóricos que fundamentam a análise do discurso dos sujeitos presentes no LDLP a que nos propomos a realizar, assim como suas regularidades. Caracterizado pela transdisciplinaridade, recorrendo a subsídios de diversas áreas do conhecimento, mais especificamente, àquelas que gravitam em torno da subjetividade.

Pautados nessa proposta, buscamos “escavar” o possível para extrairmos contribuições que se somam e dão suporte às afirmações apresentadas no trabalho, considerando a relação professor – livro didático – aluno, a concepção do saber enquanto algo provido de continuidade pode trazer consequências para o processo de ensino – aprendizagem como, por exemplo, o conflito enfrentado pelo professor no que diz respeito a tempo – cronograma – programa.

Entendemos, ainda, que o livro didático deixou de ser um meio para se transformar em um fim em si mesmo, nos ambientes formais de ensino-aprendizagem, e que dessa mudança, talvez, o professor não tenha consciência. Convém adiantar que essa transformação do livro didático em um objeto indispensável para a efetivação do ensino-aprendizagem, não se construiu isoladamente de determinadas posturas político-

educacionais, pois ao longo da história da educação no Brasil, o livro didático foi, aos poucos, ganhando espaço e força nos contextos escolares, na mesma proporção em que o professor foi perdendo sua dignidade, seu valor e seu salário.

As questões de subjetividade impulsionam-nos a dar continuidade à pesquisa, de modo que os sujeitos pesquisados possam ter o retorno científico de situações que os incomodam, como a questão de fazer parte de um novo momento de construção identitária. Com base na vertente de linha francesa da AD, interpretamos o(s) discurso(s) constituído(s) no *corpus*,

Tendo formalizado a nossa seleção do *corpus*, de hipótese, de objetivos, o artifício teórico, bem como a descrição para análise, assinalamos que nossa pesquisa é estruturada em três capítulos.

No Capítulo I, intitulado SUJEITO, DISCURSO E O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, focalizamos uma breve história da AD, refletindo sobre o discurso como permeador das relações de poder que são definidas institucionalmente – no caso, na instituição “Escola”, lugar de onde falam os sujeitos cujos dizeres constituem os recortes analisados –.

São apresentadas também concepções e reflexões sobre “sujeito” para interpretar as possibilidades que a materialidade linguística, no contexto do LDP, fornece para a construção identitária, bem como noções de identidade e do discurso educacional que remete às práticas de ensino e ao cotidiano escolar vivenciados pelos sujeitos – professor e aluno e que produzem efeitos de sentido.

Promovemos ainda uma discussão das concepções de teóricos que focalizam discursos de/sobre ensino na sociedade globalizada e tecnocrata do século XXI. Trazemos também autores que, ancorados na perspectiva culturalista, sinalizam o surgimento da era informatizada bem como suas potencialidades para o estudo do discurso, buscando compreender a dinâmica das relações históricas.

No Capítulo II, AUTOT(IDADE): SUJEITO, MEMÓRIA E SILÊNCIO, apresentamos as condições de produção do discurso em estudo, destacando os conceitos de identidade, voz e sujeito. Trazemos dados históricos sobre o LDP, sobre o surgimento e implantação do programa realizado pelo MEC, reflexões sobre as Novas Tecnologias, como forma de estabelecer relações discursivas que permitam a compreensão da construção identitária dos sujeitos – professores e alunos.

No Capítulo III, OUTRO(S) SENTIDO(S): MOVIMENTO(S) IDENTITÁRIO(S), trazemos reflexões sobre o contexto educacional e sobre as imagens

presentes no discurso que concorrem para a construção identitária do professor e do aluno. Trabalhamos com a referenciação como mecanismo de promover “deslocamentos” para exploração e análise. Nessa etapa, dividimos os discursos por tópicos de análise: no primeiro, concepções de aluno e de aprendizagem, além de marcas de um processo de identificação que vai sendo construído a partir da imagem que esses sujeitos têm de si, do outro e do referente acerca do qual se pronunciam; no segundo, conceitos de relação de saber/poder presentes na análise.

Entendemos que, a partir dessa organização da pesquisa, temos condições de analisar as discursividades sobre o livro didático de língua portuguesa e o poder disciplinar do LDLP que se estende aos professores, pois o livro funciona como uma forma de controle do comportamento do professor. Reforça-se, assim, a caracterização do professor como proletário (que executa e repete) e não como intelectual (que analisa e cria).

Nesse sentido, o estudo da construção identitária do professor e do aluno está diretamente ligado ao reconhecimento de que a linguagem possui, enquanto materialidade situada no contexto sócio – histórico, mecanismos que contribuem para “sustentar o poder de determinados grupos sociais” (MAGALHÃES, 2006, p. 71), ao mesmo tempo em que permite ao sujeito “assumir identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”. (HALL, 2005, p. 13-14).

Assim, por sua própria concepção, o manual induz a que se delineiem papéis fixos, padronizados, regidos pela disciplina da homogeneização, da repetição e do caminho já estabelecido por outras mãos. Na economia do LDLP, a injunção à interpretação, característica de todo ato de linguagem tomado discursivamente, é apagada e substituída pela univocidade, transparência e completude de sentidos. O livro não é apresentado como espaço sempre incompleto de produção de sentidos, o que é próprio de qualquer texto, mas sim como um “pacote” embrulhado e amarrado que outros sentidos não pode conter.

Coracini (1999) postula que o livro didático, tomemos aqui o LDLP, como lugar de estabilização, legitimado pela escola e pela sociedade, define, para professores e alunos – com base em determinações superiores, como por exemplo os programas do Ministério da Educação, órgão que vem, ultimamente, exercendo o papel de censura prévia dos livros didáticos – o que como se deve ensinar/aprender.

Estabelece-se, assim, também um perfil para o aluno e professor, de modo que todos, sem exceção, ali devem encontrar objetivo para saciar sua sede de conhecimento. Mesmo quando, no lugar dos livros didáticos, se decide produzir seu próprio material, como apostilas ou outras formas alternativas, constrói-se a ilusão do novo: são os velhos esquemas, os velhos procedimentos que se re-(a)presentam, testemunhando a internalização de formas consagradas pelo livro didático, nacional e internacional.

CAPÍTULO I

SUJEITO, DISCURSO E O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A dissimulação da textura pode, em todo caso, levar séculos para desfazer seu pano. O pano envolvendo seu pano. Séculos para desfazer o pano. Reconstituindo-o, também como um organismo. Regenerando indefinidamente seu próprio tecido por detrás do rastro cortante, a decisão de cada leitura. (JACQUES DERRIDA, 2005, p.7)

1. 1 A Análise do Discurso e suas possibilidades na epistemologia da identidade

O objetivo deste capítulo é discutir os conceitos teóricos que balizam a análise do discurso dos sujeito-aluno e sujeito-professor presentes no LDLP a que nos propomos realizar. De início, ele esclarece os pressupostos teóricos da AD, com ênfase sobre os conceitos de ideologia, condições de produção e interdiscursividade.

Para avançar na problematização do *corpus* selecionado, levando em consideração a hipótese do trabalho, articulamos, nesse subitem, as noções de ordem teórico-metodológica da perspectiva discursiva que subsidiam nossa proposta de pesquisa.

Na AD, a linguagem não é um sistema abstrato, mas um produto sócio-histórico. Dito de outro modo, ela é um entrecruzamento da estrutura com o acontecimento, da forma com o conteúdo. Os sentidos das palavras não são fixos, estáveis, transparentes, mas construídos socialmente num dado momento histórico. Pode-se dizer que a linguagem é um processo e não um produto acabado.

A teoria materialista do sujeito de Pêcheux (1988) pressupõe sua interpelação histórica e ideológica, ou seja, o sujeito, socialmente constituído, produz seu discurso a partir de determinadas posições suas, igualmente ideológicas. “Os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos do seu discurso) pelas formações

ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1988, p. 161). E essas formações ideológicas, por sua vez, compreendem várias formações discursivas.

Transdisciplinarmente, mobilizamos autores-filósofos que traçam paralelos e demarcam tensões, sobretudo no que se refere às de noções de identidade, escritura e discurso. Dentre eles, destacamos: Foucault, Pêcheux, Derrida, Coracini, Orlandi, Mignolo, Nolasco.

Para teorizar a não transparência do sentido, a instabilidade discursiva e a relação umbilical do discurso como mediação entre o homem e a realidade social, destacamos que o surgimento da AD, como campo teórico, foi possível pelas contribuições advindas dos estudos envolvendo Linguística, a partir: da releitura que Pêcheux fez de Saussure – analisando o sujeito como constituído não somente pelo funcionalismo/estruturalismo da língua, mas também, e ao mesmo tempo, pelo discurso; da Psicanálise (a partir da releitura que Lacan realiza de Freud) – uma vez que “todo discurso é ocultação do inconsciente” –, perpassando as representações ou “máscaras” que elaboramos ou “usamos” quando dizemos ou enunciamos algo e que não percebemos no ato da enunciação (PÊCHEUX, 1997, p. 178); e do Marxismo (a partir da releitura que Althusser fez de Marx – estabelecendo o papel dos “Aparelhos Ideológicos do Estado”: estes não são apenas “controladores” nas diferenças e lutas de classes, mas, especificamente a partir deles, há a dispersão de discursos na ordem das leis, movidos por questões ideológicas.

A AD constitui-se como um campo teórico recente da Linguística, com possibilidades de interligação com diferentes disciplinas das ciências humanas, o que promove, em seu tempo, conquistas teóricas dos analistas nas reflexões sobre a linguagem e o sujeito. É no contexto dessa confluência, entre língua, história e subjetividade, que a AD promove a noção de “atravessamentos” ao mover campos teóricos e, portanto, admite a proposição de estudos acerca dos novos letramentos, uso das novas tecnologias, que podem concorrer para um novo olhar às relações dos sujeitos como seres movidos pela linguagem, que se faz presente também no espaço virtual e, ao mesmo tempo, real.

Nesse sentido, na década de 1960, a AD passa por uma evolução histórica em três épocas. A primeira, marcada pela análise automática do discurso (AAD-1969), fomentou o debate acerca das particularidades das “formações discursivas” – propostas por Michel Foucault. As críticas tanto de linguistas quanto de pesquisadores de outras

áreas impulsionaram o deslocamento teórico que resultou em desconstruções e reconfigurações do quadro teórico da ADD.

A segunda, considerando as abordagens anteriores, buscou explorar as teorias da enunciação, mas com “deslocamentos”, apontando, pois, para uma reavaliação da questão do sujeito e do sentido; a terceira, marcada pelas dúvidas e incertezas que envolvem as duas épocas.

Vale dizer que os estudos de Pêcheux assumem o real e fazem interlocução direta com os estudos de Authier-Révuz, no tocante à heterogeneidade constitutiva e ao estudo das marcas linguísticas que mobilizam a singularidade e o Outro, o inconsciente.

No que concerne à terceira época, esta é considerada em efervescência nos dias atuais, conduz seus trabalhos na direção de oferecer mecanismos e procedimentos que subsidiem o estudo do discurso, por meio da desconstrução das “maquinarias discursivas” que concorrem para a existência de uma “ordem do discurso”: “o discurso não pode ser neutralizado”, mas emerge “da complexidade que lhe é própria”. (FOUCAULT, 1996). Outros autores afirmam, ainda, que no Brasil talvez já estivéssemos numa quarta época, uma vez que estamos trazendo fios de outras áreas para a tessitura das teorias discursivas na contemporaneidade.

Dessa complexidade emerge o trajeto de que o discurso não nos pertença direta ou indiretamente, e que o sujeito em sociedade sinta-se coagido, em algumas situações, a dizer (ter voz) e, em outras, a silenciar; aspectos estes extremamente relevantes no estudo da construção identitária.

Essa “sensação” de coerção relaciona-se ao fato de o discurso permear as relações de poder que são definidas institucionalmente, como no caso da instituição “Escola”, lugar de onde falam os sujeitos cujos dizeres constituem os recortes aqui analisados.

Entendemos que o sujeito tem voz. É próprio da Linguística Aplicada (LA), e o temos notado também no contexto brasileiro, a preocupação constante com o ensino; sobretudo, a partir dos anos oitenta, com a aprendizagem tanto da língua materna (LM) quanto da língua estrangeira (LE), embora os estudos desta tenham, de certa maneira, impulsionado os daquela, tanto no Brasil quanto em outros países (como por exemplo, na França).

Assim, tendo em vista que o ensino-aprendizagem de línguas tem sofrido, de uma maneira ou de outra, a influência do LDLP, era de se esperar que os linguistas aplicados lhe concedessem um espaço grande nos seus estudos e nas revistas da área.

Dada à importância do LDLP nas situações escolares, muitos linguistas aplicados se debruçaram sobre a formação de professores, sobretudo a partir dos anos 80, e sobre os estudos dos textos didáticos veiculados na sala de aula. Diante disso, o discurso pedagógico a que nos propomos estudar é avindo também dessas discursividades, dessa positividade de discursos que se imbricam, atravessam e mobilizam diferentes formações discursivas.

Nessa perspectiva, utilizamos o conceito de formação discursiva segundo Foucault (2008):

Sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2008, p. 34)

Pretendemos, com a análise discursiva, levantar algumas dessas bases ideológicas – que não estão (des)vinculadas do contexto sócio-histórico – que marcam a construção identitária desse sujeito e que precisam ser confirmadas por meio dos enunciados; manifestações no LDLP e no fazer pedagógico da sala de aula, a partir do conhecimento científico construído pelos teóricos, sobretudo no que diz respeito à compreensão e produção de textos, com o intuito de problematizar as relações que se no apresentam como transparentes e naturais.

Refletimos sobre a fala do professor no discurso de sala de aula de língua portuguesa no que diz respeito ao silenciamento do aluno, provocado, ao menos aparentemente, pelo professor, que funciona, na verdade, como um intermediário autorizado entre a instituição escola e os alunos; e silenciamento do professor pelo respeito ao material didático ou à interdição do mesmo e às regras institucionalizadas e tacitamente aceitas. Nesse movimento, sob o efeito ideológico, sujeito e sentido vão se constituindo na trama indelével do discurso. Eis o mote desta discussão que pretendo propor, a partir de um lugar de interpretação, cujo movimento nos convida a pensar em memória discursiva, relacionando-a ao conceito de interdiscurso e demais noções discursivas.

Ao propormos um estudo sobre a problematização da construção identitária/representação do aluno e do professor, a partir da materialidade linguística que configura o livro didático de língua portuguesa, especialmente o das séries finais do

ensino fundamental, observamos que os textos que tecem as partes do livro são atravessados por já-ditos identitários, ou seja, giram em torno do interdiscurso.

Como toda a materialidade linguística está inserida no processo histórico, compreende-se interdiscurso como fragmentos de múltiplos discursos que constituem a memória discursiva – que não deve ser confundida com a memória cognitiva. Fragmentos estes que constituem inúmeras vozes, provenientes de textos, de experiências, do passado, enfim, do o(O)utro, que se entrelaçam numa rede em que os fios se mesclam e se entrecruzam.

E essa rede é (con)formada por valores, crenças, ideologias, culturas que permitem aos sujeitos ver o mundo de uma determinada maneira e não de outra, que lhes permitem ser, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes.

Essa rede, tecido, tessitura, texto, melhor dizendo, escri(tur)a, se faz corpo no corpo do sujeito, (re)velando marcas indelévels de sua singularidade.

Ora, apesar desses fragmentos, sobretudo pelo ideal de completude, cada um de nós tem a ilusão de ser uno, que controla o seu dizer, de que tem uma identidade fixa, apesar de ser “inventada” pelo o(O)utro e assumida como sua; ficção que se faz verdade para si e para os outros.

Constituída de representações imagináveis que se imprimem no e pelo olhar do outro, a identidade de cada um – professor, aluno, tradutor, falante de uma ou mais línguas, mas sempre falante de línguas (que se imbricam na aparência da unidade) – se faz escrita, se faz texto, narrativa, ficção. São essas representações de si, do outro e do outro de si que nos interessam e que buscamos trazer, a partir do recorte discursivo mobilizado.

Segundo Coracini (2007, p.10), o contexto atual, chamado por alguns de pós-moderno, prima pela objetivação de tudo e de todos, pela excessiva valorização da tecnologia em detrimento do homem, num mundo em que o capital constitui um significativo mestre e que os interesses econômicos justificam as ações mais torpes e desonestas.

Nessa ótica, a tarefa politicamente engajada da educação – que prega a inclusão de todos, indistintamente, na participação dos destinos da nação, mas que, contraditoriamente, exclui no exato momento em que pensa ou diz estar incluindo – escancara a sua complexidade e nos deixa a todos (ainda sujeitos do desejo e da falta, que carregamos valores tradicionais e idealistas) perplexos diante do outro (que também

nos constitui); outro que julga tudo poder, sujeito do gozo, da pulsão ou do consumo, sujeito que se consome ao consumir.

Certamente, uma das formas de disseminação do poder decorrente da produção, circulação e funcionamento dos discursos na esfera escolar está no Livro didático de Língua Portuguesa (LDLP), que funciona como um dos discursos de verdade: aquele que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude dos sentidos.

A Análise do Discurso, ao menos a linha denominada Escola francesa (PÊCHEUX, 1975), postula que a incompletude é constitutiva da linguagem. Nenhum dizer é capaz de completar os sentidos de um discurso nem de apontar para a sua origem, já que os sentidos se constituem sempre na relação entre o linguístico e o histórico. É apenas ilusoriamente que o sujeito produtor de linguagem acredita poder chegar a um sentido único e verdadeiro para um texto.

Afirmando ser o LDLP um discurso de verdade, este se constitui, no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professores e alunos).

Nesse contexto, urge reavaliar a aprendizagem em geral e de línguas em particular, como um processo que se dá no corpo do sujeito, que é constituído na e pela linguagem. E esse sujeito, do inconsciente, é múltiplo e cindido, incapaz de (auto) controlar os efeitos de sentido de seu dizer; incapaz de controlar os restos do que digere (apre(e)nde): resíduos que passam pelo corpo e se fazem sangue, corpo e texto (inscrição e escritura).

E é só quando esse processo de digestão acontece, quando o outro é (in)corporado, que é possível falar, efetivamente, de aprendizagem. Tal visão nos torna mais questionadores diante das dificuldades ou facilidades dos alunos e de nossas próprias reações, aliviando, sem descomprometer, a tarefa de ensinar e aprender, atravessada pelo acaso ou, pelo menos, pelo inexplicável. Outros, enfim, que deixam resíduos, rastros no inconsciente que se marcam como signo ou letra, e afloram, cá e lá, pela memória que se faz discurso, nas histórias de vida, mas invenções de si.

1. 1. 1 Memória, Sujeito e Interdiscurso

No discurso pode-se perceber que há relação entre o já dito e o que se está sendo dito, ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido (memória) e sua formulação (atualidade). Em todo o dizer há um já dito, ou seja, em todo o discurso está presente o interdiscurso, ou melhor, em toda “fala” que ainda está sendo dita, está presente outra que já é conhecida por quem fala. Convém explicitar que o termo “conhecida” não implica que o sujeito enunciador do discurso tenha se lembrado do “já dito”, tal sujeito pode estar esquecido, visto que, os “já ditos” formam a nossa memória discursiva, eles podem surgir inconscientemente no discurso. A consciência desse fato nos leva a compreensão do funcionamento do discurso e sua relação sujeito-ideologia. Para Orlandi (2005), todo discurso tem sujeito e todo sujeito tem uma ideologia.

Focalizar a memória discursiva como "a lei da série", que torna possível a regularização de materialidade discursiva complexa, considerando a sempre possível "desregulação" a esburacar o espaço da memória (PÊCHEUX, 1999), é o que se considera fundamental, uma vez que aqui se discute a disputa pelos sentidos das memórias discursivas de certas coletividades.

Nessa disputa, apresenta-se a memória da(s) língua(s), face do que é constitutivo dos grupos. Trata-se do trabalho da memória discursiva no processo de absorção ou anulação do acontecimento (da significação) e dos deslocamentos de sentido no tempo longo da história; no funcionamento do discurso quando entrelaça memórias diversas, em situações em que o sujeito da significação segue a narrativa (memória) em que se encontra inscrito, como se fosse um na/para a oralidade e outro na/para a escrita.

Considerando o sujeito na perspectiva da AD, podemos afirmar que, desde o início da pós-modernidade, até o século XXI, existem as relações de poder e as relações de saber (FOUCAULT, 1979) articuladas na ordem do discurso no ato da enunciação.

Segundo Nolasco (2013, p.137), todas as histórias locais e todas as sensibilidades biográficas vividas pela consciência das memórias subalternas, se, por um lado, trabalham em prol de uma amnésia específica para sobreviverem às imposições de uma memória moderna impositiva, por outro lado, cultuam uma sobrevivência manifesta, mas reprimida em seu *locus* geostórico cultural específico; que, a qualquer momento, faz irromper outras vidas, outras memórias, outras narrativas particulares.

Pautado na perspectiva derrideana, estou dizendo que as narrativas não nascem apenas dos esquecimentos arquivados da consciência subalterna, mas são advindas também das memórias outras enterradas vivas. Sempre-vivas, sempre-mortas, as memórias subalternas exumam sua sobrevida.

Trazemos essas reflexões sobre representações de sujeito-aluno e sujeito-professor para interpretar as possibilidades que a língua, no contexto do LD de língua portuguesa, na série final do ensino médio, forne para a construção identitária desses sujeitos, com incidências importantes sobre o ensino-aprendizagem de língua.

Segundo Coracini (2003, p.193), a identidade do professor de língua materna e estrangeira se constitui no/do entrecruzamento de diversos discursos que o atravessam como sujeito e de que essa constituição se dá com base em representações que se fazem sobre esse profissional.

Tomando como ponto de partida a noção de discurso como dispersão e a noção de sujeito heterogêneo, habitado pelo inconsciente e pelo desejo do outro – através de cujo olhar o sujeito constrói sua própria imagem –, torna-se necessário para a o estudo da constituição identitária do professor de língua considerar as relações entre a construção de representações e o interdiscurso. Este pode ser definido como sendo o domínio do que pode ser dito, constitutivo do discurso que resulta do entrecruzamento de vários outros discursos, território da heterogeneidade constitutiva, segundo Authier-Révuz (1998).

Em outras palavras, o interdiscurso constitui o domínio das formações discursivas (FOUCAULT, 1969/1987), atravessadas por ideologias do momento histórico-social e pela memória discursiva, em que o passado se confunde com o presente, o incoerente se torna coerente, o disperso e o heterogêneo se tornam uno e homogêneo. Com isso dizemos que é próprio de toda formação discursiva a dissimulação de sua dependência do interdiscurso, ou seja, a dissimulação de sua constituição heterogênea, como se todos os sentidos tivessem origem no momento mesmo da enunciação.

Consideramos, então,

a) que a identidade de todo e qualquer indivíduo, fixado numa determinada posição-sujeito, constitui-se no e do confronto de diversos discursos, que correspondem ao que Foucault denomina de condições de produção;

b) que é no e pelo olhar do outro (ou de outros) que o sujeito constrói sua própria imagem, representada pelo que Lacan denominou de estádio de espelho, momentos em que o sujeito se vê inteiro, ilusoriamente completo;

c) que a identidade do sujeito não se estabiliza jamais, mas está sempre em processo, melhor dizendo, sempre em movimento, em transformação; e

d) que, dada a complexidade do processo identitário, só é possível vislumbrar pontos de identificação que emergem pela linguagem, na qual escapam vozes que constituem a subjetividade e, portanto, o inconsciente heterogêneo.

Ao lado de enunciados, que significam de acordo com quem os fala e em determinadas condições, há, em certas circunstâncias, independência do LDLP face a qualquer discurso feito a seu respeito, pois há “real”. Além disso, há espaços discursivos estabilizados, ou seja, técnicas de gestão social dos indivíduos; há espaços que repousam, quanto a seu funcionamento discursivo interno, sobre uma proibição de interpretação (não se pode dizer “em certo sentido”, “se podemos dizer” etc.). Há, portanto, estabilidade que resulta de interdição à interpretação.

Pêcheux (1983) mostra essa homogeneidade lógica, que condiciona o logicamente representável como conjunto de proposições suscetíveis de serem verdadeiras ou falsas. E que esse conjunto é atravessado por uma série de equívocos, em particular termos como lei, rigor, ordem, princípio, que cobrem o domínio das ciências exatas, mas também o das tecnologias, e o das administrações. Daí se dá a eterna existência de vários domínios que se recobrem e que têm diferentes regimes de atualização da relação entre verdadeiro e falso.

Não haveria, no entanto, possibilidade de estabilização desses espaços apenas a partir do exterior (coerção produzida pelo cientista, pelo especialista, pelo administrador). O próprio sujeito tem necessidade dessa homogeneidade lógica, dessa necessidade de fronteiras, de um mundo semanticamente normal. Necessidade essa que, por sua vez, tem a sua dependência das coisas-a-saber (para produzir sua própria vida). Também a distinção entre diferentes ordens do discurso encontra seu eco no sujeito.

A incompletude, a diferença, o possível, indicam uma mesma coisa: a abertura do simbólico e a divisão (a falta) como constitutiva do sujeito. E, no sujeito, a vontade do um, do completo, do todo.

Podemos afirmar que não há sentido que não seja discursivo, isto é, que não seja sujeito à interpretação. O modo como as palavras fazem sentido tem a ver com a língua, com o sujeito, com a história. Não há discurso (sentido) sem sujeito e não há

sujeito sem ideologia. Nada escapa aos princípios da significação: nem as definições, nem a metalinguagem natural, ou seja, a língua materna: para pôr a metalinguagem em funcionamento o homem se serve da língua natural.

Acreditamos que o aluno de hoje já faz uso de estratégias multimodais de composição do seu texto muito antes de entrar na escola. Afinal, na sociedade contemporânea, a vida é marcada pelo uso de várias linguagens ao mesmo tempo. Mesmo alunos que não possuem um computador em casa estão, em certo grau, imersos em práticas de leitura e escrita no espaço digital que sobrevivem na comunidade onde vivem.

Ler, como temos dito, é saber que o sentido pode ser outro. Mesmo porque entender o funcionamento do texto enquanto objeto simbólico é entender o funcionamento da ideologia. É ver em todo texto a presença de um outro texto necessariamente “excluído” dele mas que o constitui. Não havendo univocidade entre pensamento/mundo e linguagem, haverá sempre o espaço da interpretação e do equívoco. Dito de outra maneira, há sempre exterioridade constitutiva: o interdiscurso, a memória, um “já dito” anterior e exterior à existência de qualquer dizer. Mesmo que o efeito seja o de representar a não – relação com a exterioridade, como no discurso da matemática.

Orlandi (1995) traz à baila que o interdiscurso é a memória do dizer, o saber discursivo, a filiação de sentidos. Há coisas que fazem sentido e há as que não fazem. O cientista está submetido à memória de seu saber. O que tem que ser atingido e é justamente essa relação com o interdiscurso, com a memória para poder significar outra coisa. Transformar-se, desenvolver-se. Transferir: produzir novas versões, novos efeitos metafóricos, deslizamentos de sentidos, que permitam o avanço científico. Que permitam outras leituras dos fatos do discurso.

1. 1. 2 As relações de saber e poder

O sujeito do século atual não está desprendido do Outro (o inconsciente). Por mais que tenha a ilusão da verdade ele será um sujeito “interpelado pela ideologia” (ORLANDI, 2009, p. 17) e por seus mecanismos de atuação: saber e poder.

Como afirma Foucault (2008, p. 103), “[...] não há verdade para ser buscada nas diversas etapas constitutivas do saber, mas sim discursos historicamente detectáveis, que constroem verdades e possibilitam o exercício do poder”.

E ao (ob)ter conhecimento, o sujeito obtém poder; altera sua identidade e colabora para mudanças de si e do outro. Como bem pondera Guerra (2006, p. 207), “onde há saber, há poder porque os mesmos mecanismos que contribuem para melhorias também são pensados como formas de controle social”. O saber estimulará atitudes na perspectiva da diferenciação diante do olhar do outro. Bhabha (1998, p.20-21) contribui ao trazer à baila o embate cultural, seja através de antagonismo ou afiliação, são produzidos performaticamente.

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica.

O “direito” de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contradição que presidem sobre as vidas dos que estão “nas minorias”.

O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. E ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição “recebida”.

Disso, vemos que os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos. Podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre público e privado, o alto e o baixo, bem como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso.

Do sujeito que possui saber, emana poder, pois, segundo Foucault (1987), “o ponto essencial do estudo do poder é o conhecimento, pois é a partir da sua manipulação que se torna possível o controle de alguns indivíduos sobre os outros”, tornando os corpos dóceis ao aceitar regras, normas, silenciamentos. Assim, reconhecemos que todo conhecimento que permeia a identidade do sujeito é constituído no e pelo dizer, diretamente conjecturado na subjetividade.

No caso dos LD de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental, por meio de uma perspectiva ortodoxa ou tradicional do marxismo (o

denominado marxismo-leninismo e stalinismo), o problema fundamental da escola e do material didático reside no conteúdo. Seria ele, então, ideológico ou científico?

Esse questionamento nos estimula a reavaliar que, atualmente, essa percepção da escola e do material didático tem sido considerada simplificadora e redutora. A escola como lugar de viabilização do poder não se resume ao conteúdo que transmite aos alunos. Não se acredita mais, como acontecia nos séculos XIX e XX, na natureza “revolucionária” do conhecimento.

A percepção do sistema escolar como lugar de conflitos de ordem diversa é indispensável para refletirmos sobre o ensino como um todo e a problemática do material didático. Independente do LD adotado ou da disciplina abordada, o que se constata é que o LD constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar o saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência (SOUZA, 1999; VESENTINI, 1995).

O caráter de autoridade do LDLP encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois se supõe que LDLP contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la.

A propósito do tema, Souza (1999, p. 28) diz que a autoridade do livro didático estende-se à visão do livro enquanto forma de critério do saber, criando paradigmas norteadores da transmissão de conhecimento em contexto escolar. O LDLP parece ter como função primordial: dar certa forma ao conhecimento; “forma” no sentido de seleção e hierarquização do chamado “saber”.

Não há, porém, que se negar a nitidez da força de autoridade que o senso comum tradicionalmente confere ao livro didático em contexto escolar. O LDLP é um elemento constitutivo do processo educacional brasileiro.

1.1.3 Concepções: ensino, livro didático, professor e aluno

A sala de aula, mais particularmente o aluno, sempre esteve no centro das preocupações de linguistas, pedagogos e autores de livros didáticos. Afinal de contas, é na sala de aula e na renovação pedagógica que sempre se pensou, quando se faziam pesquisas contrastivas para ver as soluções linguísticas encontradas por duas línguas postas em situação de contato.

Pensava-se na sala de aula quando se construíam novos instrumentos didáticos, tais como gravações sonoras, laboratórios de línguas e até mesmo livros didáticos, material didático autêntico etc. No entanto, a sala de aula também era vista como destinatária/consumidora de pesquisas realizadas por profissionais, muitas vezes, pouco comprometidos com a prática pedagógica propriamente dita. Quando se falava do que acontecia em aula, tomava-se como base apenas impressões, experiências pessoais ou comentários genéricos. A sala de aula não era em si objeto de pesquisa.

Apresentamos aqui o papel dos manuais didáticos no bojo das novas tecnologias, a partir de um paralelo entre o conceito de documento e monumento (com sua pertinência para o discurso da História e do historiador) elaborado pelo filósofo francês Michel Foucault e o LD enquanto depositário de um saber estável a ser transmitido ao aluno. Isso porque entendemos que a obra de Michel Foucault, *A Arqueologia do Saber* (1969), torna-se necessária para nossa discussão, uma vez que lança uma luz sobre nossas visões sobre a maneira tradicional e arraigada de abordagem do LD em contexto escolar.

Foucault (1969) contribui das análises históricas, discutindo a crítica ao documento e de que maneira ele foi abordado pela história tradicional. Essa contribuição faz, do ponto de vista pedagógico e cultural, a partir do processo analítico sob o viés discursivo, entende a posição do professor como posição sujeito que, ao utilizar o LDLP, na interação com o outro, o aluno, encontra-se assujeitado às redes de poder e saber da Escola e do Estado, numa relação de subalternidade, de submissão, como estão também os alunos integrantes dessa prática discursiva pedagógica.

Segundo Foucault (1969), os historiadores tradicionais abordavam os documentos procurando indagar o que eles queriam dizer, se diziam ou não a verdade, se eram autênticos ou fabricados. Eles deveriam ser decifrados de maneira positivista; deveriam reconstituir o passado, revelando a verdade, a origem, visando à "linearidade histórica". O documento era tratado pelos historiadores como a linguagem de uma voz agora reduzida ao silêncio, rastro frágil, mas decifrável. Cabia, assim, ao historiador "competente" descobrir o que já estava registrado nos documentos.

Um primeiro elemento a ser considerado diz respeito ao caráter de autoridade tanto do LD quanto do documento, na medida em que ambos são tidos como depositários de um "saber" estável a ser decifrado, descoberto de maneira positivista. Ambos devem conhecer, conter uma "verdade" sacramentada, a ser transmitida e compartilhada.

Estamos diante do mito da palavra escrita, registrada, do saber estável, imutável. Assim, se há “estabilidade” naquele conteúdo impresso, a sua interpretação já é dada *a priori*. O documento e o LD aceitariam, então, uma única leitura possível, “oferecida” pelo original, já dito. Essa autoridade do documento histórico e do LD está associada ao poder delegado pelo LD e pelo documento àquele que está institucionalmente legitimado e autorizado a manejá-los.

Há, aqui, a ideia de que tanto o professor quanto o historiador tenham sido formalmente treinados, estando, assim, imbuídos de um aparato teórico e metodológico para abordá-los adequadamente, como deve ser.

Um outro argumento comumente utilizado pelo professor diz respeito à autonomia do educador em decorrência da atualização que o contato com textos, fora dos limites do LD, propicia.

Abolido ou não, o que observamos hoje é uma mudança de imagem (PÊCHEUX, 1975) do LD, deslocado do *status* de senso comum ao *status* de tabu. O professor pode ter uma atitude crítica em relação ao LD, buscando questionar-se a respeito da adequação do material a determinada realidade de ensino; ou ele pode, ainda, sentir-se inseguro quanto ao seu preparo profissional, buscando apoio no LD, utilizando-o enquanto “muleta”. Ele passa, assim, a seguir o manual do professor como referência essencial para suas aulas e dele extraindo, por vezes na íntegra, textos, exercícios, atividades, sobretudo por sentir-se despreparado para realizar um trabalho de avaliação ou adaptação do material didático.

Parece-nos que o contexto escolar não conseguiu, ainda, abrir mão do paradigma “transmissão de conhecimento via livro didático”. E essa questão, talvez, não esteja em “abandoná-lo” simplesmente, mas, sim, em questionar essa ordem paradigmática que coloca o LD como fonte única, universal de referência para a sala de aula. Até mesmo pelo fato de que, tradicionalmente, o Aparelho Ideológico do Estado, a Escola (cf. ALTHUSSER, 1987), não permite que a “ordem” do programa seja alterada, que a ordem do saber seja interrompida.

Nessa relação professor – livro didático – aluno, a concepção do saber enquanto algo provido de continuidade pode trazer consequências para o processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, o conflito enfrentado pelo professor no que diz respeito a tempo – cronograma – programa. De um lado, o professor tem que lidar com um “conteúdo” compartimentalizado que constitui um programa distribuído ao longo do ano letivo, no qual o tempo é fator decisivo para nortear a prática pedagógica e

sua relação com o LDLP. De outro lado, o aluno responde às regras do jogo imaginário em relação à autoridade do LDLP, como um dos elementos-chave do processo da dinâmica de transmissão do conhecimento mediado pelo LDLP.

O aluno espera (e, por razões econômicas, também os pais), ao comprar o LD adotado pelo professor, que ele seja usado, passo a passo. Se o professor resolve “pular” partes do livro, mudar a ordem de apresentação do conteúdo, ou se ele se alonga numa unidade específica, fazendo uso de materiais didáticos e/ou atividades suplementares, extra-livro, o aluno sofre uma espécie de estranhamento e tende a cobrar do professor a “obediência” ao programa e à sequência do LDLP.

Essa cobrança não significa, necessariamente, uma postura crítica por parte do aluno em relação ao processo de ensino – aprendizagem no qual ele está inserido. Mas, sim, uma atitude que vem reforçar a rígida dinâmica do conhecimento cujos critérios de seleção, compilação, em forma de material impresso, são desconhecidos tanto pelo aluno quanto pelo professor; sendo apresentado ao sujeito do contexto escolar enquanto um registro do saber já dado, conteúdos tratados pelo LDLP de forma unívoca, sem equívocos, fagulhas ou enganos.

Esse saber veiculado enquanto bloco homogêneo, sem determinação ideológica, portanto neutro, “sem história”, também não leva em consideração a inserção, no livro de Língua Portuguesa (LDLP), de um número considerável de novos gêneros textuais/discursivos (*e-mail*, *chat*, *blog*) e a veiculação de outros suportes (*outdoor*, embalagens, cartazes, quadros), trazendo à tona a linguagem visual no meio social. O LDLP congrega os novos gêneros e suportes, na tentativa de conviver com essas novas abordagens comunicativas, que (trans)formam a sala de aula e as interações verbais.

1.2 O livro didático de língua portuguesa e as novas tecnologias: a era informatizada e o sujeito pós-moderno

Neste item, trazemos, para discussão, autores que sinalizam o surgimento da era informatizada bem como suas potencialidades para o estudo do discurso.

Na sociedade do século XXI, os avanços tecnológicos estão cada vez mais incorporados em nossa cultura, consequência do *boom* da internet após a década de 1990 no Brasil – o que torna o ciberespaço um lugar de encontro com diferentes vozes que atravessam o dizer do sujeito enunciador. As diferentes vozes que atravessam o

dizer do sujeito remetem-nos à heterogeneidade enunciativa. (AUTHIER-RÉVUZ, 1990).

Vivemos em um mundo globalizado, em que os meios digitais se colocam a serviço da eliminação das barreiras de tempo e de espaço, trazendo, como consequência, novas exigências de letramento e diferentes práticas de leitura. Sabemos que, para aprender a estrutura de uma língua, é necessário aprender também formas específicas de nomeação e de uso da linguagem para realização de atividades cotidianas que exijam o uso da língua-cultura alvo.

O ler e o escrever devem extrapolar a esfera acadêmica e se inserir nas atividades cotidianas da vida cidadã, da qual o computador já é parte indispensável: a pesquisa online, o uso de serviços variados (*e-commerce*), a leitura e interpretação de informações disponibilizadas nos hipertextos veiculados na internet. Esses são exemplos de algumas das exigências do processo de (multi)letramento digital de que os materiais didáticos de ensino de línguas não podem mais prescindir, apesar de se mostrarem ainda bastante limitados, na realidade brasileira.

Hoje estão à disposição dos professores e alunos de línguas, equipamentos que congregam movimentos, formas, cores. Estamos na era dos *palms*, dos *Ipods*, dos *IPhones*, dos celulares que desempenham múltiplas funções e que são, ao mesmo tempo, minicomputadores, *wireless*, telefone, máquina fotográfica, GPS; através dos quais processamos arquivos de texto, de som, de imagem, enviamos e recebemos mensagens, compartilhamos fotos, músicas, filmes; realizamos e participamos de videoconferências.

Ironicamente, mesmo diante de tantos recursos tecnológicos disponíveis na vida cotidiana, os materiais de ensino-aprendizagem de línguas têm se comportado de forma bastante tímida, ante essa rapidíssima avalanche tecnológica.

A inclusão dos novos gêneros textuais na escola transforma os livros didáticos (LD) em uma nova modalidade textual nas práticas escolares. Essas inovações dos gêneros são percebidas, ao longo dos anos, se observarmos a evolução dos LDLP, que se aprimoram para atender às necessidades metodológicas.

Com relação ao surgimento de novos gêneros, Marcuschi (2002, p. 21) assinala que:

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibri-

dismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.

Vale observar que não só podemos notar inseridos no livro de Língua Portuguesa (LDLP) um número significativo desses novos gêneros (*e-mail, chat, blog*), como também a presença de outros suportes textuais (*outdoor, embalagens, cartazes, quadros*) que aponta para a importância da linguagem visual no meio social. Dessa forma, o LDLP incorpora os novos gêneros adaptando-se às exigências comunicativas, e não seria diferente no caso da linguagem visual.

Antes de 1990, a imagem no LD não era valorizada. Esse cenário começa a mudar a partir dos critérios avaliativos dos manuais didáticos estabelecidos pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), que passa a exigir a inclusão de imagens nos livros didáticos, segundo as requisições feitas pelo MEC (Ministério da Educação da Cultura).

Vale destacar que, ainda em 1989, Paulo Freire fala do material utilizado na campanha de alfabetização de adultos em Tomé e Príncipe, e mostra que nas páginas iniciais são apresentadas fotografias. Isso nos leva a entender que já era percebida a importância das imagens para a leitura.

O conceito de multiletramento digital pressupõe a concepção de ensino da leitura e escrita englobando aspectos que considerem as estratégias de leitura e produção de hipertextos, cujas marcas constitutivas são a incompletude, a fragmentação, a (co)laboração (MARCUSCHI, 2001, p. 89). Assim, para a leitura e produção de um hipertexto, exige-se do leitor a capacidade de reconhecimento das

duas dimensões dos hyperlinks: a navegacional (associada às diversas conexões que um texto pode fazer com outros textos e outros contextos) e a semântica (relacionada às ligações semânticas que podem se tornar realidade, dependendo do caminho escolhido pelo leitor) (cf. BURBULES, 2002).

Hoje, postula-se que a mobilidade dos gêneros vai exigindo sua inevitável “hibridação” ou “mesclagem”. Esse processo é de tal ordem que podemos chegar a uma situação em que não mais haja categorização de gêneros puros, dada a interinfluência entre eles.

É perfeitamente compreensível que saímos de um modelo de estruturação monomodal (escrita ou fala; veiculação através da voz ou do papel) para o modelo multimodal (hipertexto e utilização simultânea síncrona a assíncrona de cores, sons, formas e imagens em movimento).

E, dentro desse contexto, todos (inclusive os aprendizes de língua estrangeira, independentemente de estarem em contexto de imersão ou não) estão se deparando com a multimodalidade, que passa a ser traço constitutivo do discurso oral e escrito.

E diante dessa nova disposição sócio-histórica, o tipo implementado de letramento vai permitir que professores e aprendizes, no gozo do seu direito linguístico, respondam satisfatoriamente ou não em alguns casos, experimentando até mesmo o revezamento de papéis discursivos.

Numa reflexão mais apurada, infelizmente o advento de novas tecnologias não tem acompanhado essa revisão na concepção de ensino. Apesar de ser inegável a imersão dos estudantes no mundo digital na vida cotidiana, no que tange à metodologias de ensino-aprendizagem e à produção de materiais didáticos nos meios institucionais, a situação parece não ter se alterado, como nos mostra Coracini (2005, p.40-41):

Temos a impressão de que o acesso às novas tecnologias supre não só as deficiências do ensino, as dificuldades de reflexão dos alunos, como a desmotivação que mina nossos cursos e os torna maçantes: só porque nossas aulas se utilizam do computador, por exemplo, elas parecem atuais e interessantes. Ora, é preciso considerar que nos encontramos, hoje, em situação semelhante àquela dos anos 80, em que foi abolido o livro didático (sobretudo no ensino de línguas estrangeiras), em prol do uso de textos autênticos: imaginava-se - e ainda se imagina - que trabalhar um texto de jornal ou de revista é suficiente para inserir-me nossas aulas no ensino comunicativo de línguas. Ora, o que se tem observado, na maioria dos casos e não apenas no Brasil, é a inserção de metodologias clássicas em cd-rom: as questões de compreensão, por exemplo, são as mesmas, os tipos de exercícios são semelhantes aos usados no livro didático e no chamado ensino instrumental de línguas: questões de múltipla escolha, preenchimento de lacunas, verdadeiro ou falso [...]

Assim, a proposta de Multiletramento Digital, reafirma que o uso de novas tecnologias pode/deve contribuir para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de línguas. A meta é estimular o letramento crítico dos aprendizes, através de uma abordagem discursiva, ou seja, aquela em que o sentido se dá em cada leitura de imagens, de textos, de sons ou da reunião desses três elementos.

Outro aspecto a se destacar refere-se ao uso de ferramentas digitais que permitam que sejam simultâneos os processos de produção e de recepção, o que confere ao texto veiculado neste suporte uma dinamicidade ímpar, uma vez que ocorre um incessante processo de trabalho com textos: “[...] de rasgar, de amarrotar, de torcer, de re-costurar o texto para abrir um meio vivo no qual possa se desdobrar o sentido.” [...] É, ao percorrê-lo, ao cartografá-lo, que o fabricamos, que o atualizamos, como sugere Lévy (1998).

Portanto, entendemos que o sujeito clivado, assujeitado pela ideologia (ORLANDI, 2009, p. 36), como os sentidos, está sempre em movimento, significando de variadas maneiras, embora passe pela realidade ilusória da unicidade, do controle de si.

Com isso, como a constituição desse sujeito se dá mediante a (inter)relação do linguístico e o processo histórico, torna-se pertinente trazer à baila a perspectiva culturalista. Dessa perspectiva, concentramo-nos em apontamentos que encampam, norteiam e somam no estudo do construto identitário do recorte discursivo analisado nesse trabalho, em decorrência dos objetivos de nossa pesquisa.

1.3 Era informatizada

Para a perspectiva dos estudos culturais, tudo que é cultural adquire sentido (BAUMAN, 1998b), e, neste trabalho, a cultura significa e ganha significação em face das tecnologias “globais” que o sujeito vivencia (BHABHA, 2007, p. 241).

Isso evoca a conceitualização sobre a identidade, que, por ser uma noção complexa, pode ser interpretada a partir de vários ângulos. Dizemos isso pelo fato de esse objeto de reflexão trazer, no bojo das diferentes teorizações, um ponto em comum: o sujeito é um constante “mutante” em seu dizer, e que está submetido às condições de produção, circunstâncias em que o discurso é realizado, o contexto, as formações sociais, históricas e ideológicas em que um enunciado é produzido (PÊCHEUX, 1975), interferem no fio discursivo, causando a “confusão” da “certeza” de um discurso verdadeiro e único.

Hall (2005, p.10-12) concebe o sujeito da pós-modernidade como marcado por três tipos de identidade: a iluminista, a sociológica e a pós-moderna. Na identidade iluminista, esta é centrada, unificada, dotada de razão. Consiste em um núcleo interior que nasce com o sujeito e nele se desenvolve, ainda que permaneça essencialmente o

mesmo (idêntico) ao longo de sua existência. Na segunda, a identidade sociológica, preenche-se o espaço entre o interior e o exterior, costurando o sujeito à estrutura, ao mesmo tempo em que se estabilizam os sujeitos e o mundo cultural em que eles habitam, tornando-os unificados e predizíveis.

Nessa concepção, “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade única e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas”. (HALL, 2005, p. 12).

Na terceira, as reflexões sobre as representações de identidades advindas da discursividade analisada estão ancoradas na perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais (HALL, 2005, p. 13). Nela, as identidades são construções socioculturais, marcadas pela transitoriedade e pela fragmentação e formadas na relação com o outro. É essa concepção de identidade com a qual a perspectiva discursiva pode dialogar, já que não vemos a possibilidade de compreender a identidade do sujeito como fixa e definida. Por ser ela cindida, dispersa, heterogênea. O que temos, então, são ilusões de identidade que se constroem no imaginário, por considerarmos a perspectiva de “imaginário”, segundo Orlandi (2007a, p. 13):

Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelar a sua (re)construção, sob a restrição “no vazio” de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase. Mas jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo.

É por essa abordagem não logocêntrica que entendemos as identidades como fraturadas e multifacetadas, uma vez que elas não são nunca individuais, mas multiplamente construídas ao longo das práticas discursivas e posições que podem se cruzar e ser contraditórias: elas estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2000, p. 108).

Consoante a essa explicação, reconhecemos ser pertinente trazer o posicionamento de Eckert-Hoff (2008, p. 40):

O sujeito pós-moderno é um sujeito camaleônico e, como 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.

Por uma perspectiva semelhante de “metamorfose identitária”, Bauman (2001, p. 97) afirma que as identidades são “parceiras com crosta que vez ou outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se”; por isso estão em constante metamorfose: não existe identidade plena.

Essa não plenitude é visível no sujeito do século XXI, uma vez que o mundo estimula o sujeito a ser cada vez mais “narciso”, o que decorre sua fragilização e desestabilização: encarregar-se de construir-se sozinho, sem os apoios que outrora eram construídos pelas normas sociais e referências coletivas introjetadas. (LIPOVETSKY, 2004, p. 21).

Diante disso, Souza (2002), em a “*Crítica Cult*”, considera ao mesmo tempo em que se projeta um debate teórico sobre procedimentos analíticos a partir de certos pressupostos da crítica cultural e do comparativismo, há confrontos em relação às posições de uma crítica conservadora, alinhada com a preservação do estatuto autônomo e privilegiado do literário.

Nesse sentido, a crítica academicista, exercida como atividade parasitária e exclusivista, predicada em velhos parâmetros sobre a validade universal de um gosto definido por poucos, é colocada em questão.

Ao contrário desta, Souza (2002) enuncia um fazer que responde às demandas e desafios de seu tempo, sob o signo de um desejo de democratizar a crítica cultural acadêmica, trazendo-a para a esfera pública. A autora percorre caminhos do discurso crítico brasileiro, dialogando com alguns de seus expoentes: Antônio Candido, Silviano Santiago, Roberto Schwarz, Luiz Costa Lima, Haroldo de Campos.

Souza (2002) miscigena questões teórico- críticas em torno de alguns eixos: o influxo de teorias estrangeiras e seus efeitos em interpretações de subdesenvolvimento, dependência cultural e definições do nacional; a importância do estruturalismo no questionamento da racionalidade etnocêntrica moderna e suas contribuições teórico-metodológicas (particularmente no que diz respeito ao desatrelamento do conceito do seu uso restritivo de “arte” para sua configuração como discurso e práxis cultural); e as transformações no campo da teoria sob o impacto das vertentes pós-estruturalistas, responsáveis por deslocamentos epistemológicos nos modos de pensar o funcionamento de discursos e verdades, no rastro dos quais têm se

processado a diluição das fronteiras disciplinares e a quebra das hierarquias entre os discursos.

Em relação ao debate teórico contemporâneo, importa destacar a estratégia autoral do “olhar enviesado”, metáfora de um “lócus” enunciativo que aciona o jogo crítico da diferença, desestabilizando oposições tradicionais como teoria e crítica, nacional e estrangeiro, tradição e vanguarda, centro e periferia, popular e de massa.

A serviço de uma lógica e de redutora que, não raro, persiste como entrave para o avanço nas discussões sobre as questões histórica e culturalmente específicas da cultura brasileira e latino- americana, tais oposições inscrevem os efeitos reguladores e excludentes de uma visão etnocêntrica e elitista que ratifica nossa condição “marginal” e acentua os colonialismos internos no âmbito do pensamento brasileiro.

Em Mato Grosso do Sul se consumiram, e ainda de forma indigesta, teorias produzidas nos centros do primeiro mundo, sem o menor compromisso com a compreensão crítica das especificidades locais e do que significam os processos de institucionalização do literário num contexto de heranças coloniais, de forte dependência econômica e de desigualdades superlativas.

Ao apontar o caráter relacional de identidade, como, para existir a identidade sul-matogrossense, a identidade brasileira, depende de uma outra identidade que ela não é, mas que oferece condições para que ela exista. Ser sul-matogrossense, ser um brasileiro, é ser um “não-argentino”, um “não-paraguaio”, um “não-francês” etc. Identidade e diferença, portanto, são conceitos intrinsecamente ligados. A identidade é construída e marcada pela diferença, e a diferença é marcada pela exclusão.

Na sociedade atual, o sujeito não está separado dos avanços tecnológicos que permeiam sua identidade, pois é como se vivesse um momento de “fetiche” (HALL, 2003, p.44) virtual, promovido pela presença e ação das tecnologias na escola, impulsionando ao novo, ao diferente, ao mesmo tempo em que o sujeito em ação continua no arcaico, velho.

É certo que os discursos dos sujeitos do século XXI não podem ser interpretados desconsiderando a influência que as tecnologias exercem sobre eles, mesmo que indiretamente. Lipovetsky (2004, p. 79) afirma que “a *Web* não destrói o laço social, pois as relações virtuais não ameaçam as relações pessoais; as completam; as ampliam”. Vale dizer que não é nosso propósito discutir esse enfoque das tecnologias, mas promover a reflexão sobre o fato de que, ao falar de si, no espaço virtual, em *fotolog*, o servidor estabelece certo tipo de relação virtual com o outro, o que

permite a exteriorização pela língua/escrita dos sentidos que são registrados, ao mesmo tempo em que se inscreve no presente e o catalisa (ilusoriamente) como momento único do sujeito movido pela linguagem (LIPOVETSKY, 2004, p. 80).

Considerando o espaço virtual como uma gama de possibilidades para interpretação, sob a esteira da AD, tratamos os enunciados analisados na perspectiva da escrita de si, em que o servidor encontra-se num processo chamado “de formação” em sua carreira profissional. Para nós,

o sujeito se constitui, pela dispersão e pela multiplicidade de discursos e, ao enunciar, o faz ocupando várias posições, que marcam a sua heterogeneidade, logo, compreendemos a formação [...] como um processo múltiplo, não-linear, com uma pluralidade de vozes, de práticas e de saberes acumulados em todo percurso histórico-social-ideológico do sujeito. É mister lembrar que tal formação se desenvolve pelos deslocamentos, num constante movimento de identificações que constitui a subjetividade heterogênea do discurso, do sujeito, e abarca sua formação. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 43).

Ancorados nessas reflexões tecidas sobre identidade, podemos afirmar que, de certa forma, os conceitos discutidos entrecruzam-se com os conceitos da abordagem discursiva adotada neste trabalho.

CAPÍTULO II

AUTOR(IDADE): SUJEITO, MEMÓRIA E SILÊNCIO

Não é possível pensar os seres humanos longe sequer da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. (PAULO FREIRE, 2002, p. 33).

2. 1 As condições de produção como pano de fundo do(s) discurso(s)

Considerando as condições de produção como parte integrante da constituição discursiva do sujeito, Pêcheux (1997, p. 74-75) concebe-as como “o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em circunstâncias dadas”.

Nesse sentido, os estudos dos processos discursivos supõem duas ordens de pesquisa: o estudo das variações específicas (semântica, retórica e pragmática), fundo invariante da língua, e o estudo da ligação entre “circunstâncias” de um discurso, chamadas de condições de produção, pano de fundo específico dos discursos que torna possível sua formulação e compreensão.

Segundo Pêcheux (1993, p. 77), “[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”, e está relacionado com seu lugar num mecanismo institucional extralinguístico. Em outras palavras, o processo discursivo não tem início, pois um discurso é sempre matéria-prima do outro.

Essas considerações acerca das condições de produção no processo discursivo aplicam-se à interpretação, autor(ia) e legitimação do LD, uma vez que os processos identitários estão ligados às práticas de linguagem. (MAGALHÃES, 2006, p. 5).

Para analisar o discurso do/sobre as representações do outro no LD de língua materna das séries finais do ensino fundamental, pretendemos discutir a questão da autor(idade) e da autor(ia). Delimitar tais noções torna-se necessário, uma vez que a escola pode ser reconhecida como um aparelho ideológico do estado e, no seu interior, o LD enquanto relação social de poder (VESENTINI, 1995).

Para isso, utilizamos o método arqueogenalógico proposto por Foucault, a fim de investigar, no recorte estabelecido, como emergem os discursos do LD de língua portuguesa para as séries finais do ensino fundamental em questão. Iniciamos com a seleção (organização) desses discursos (recortes), na busca de identificar, na materialidade linguística, a alteridade, o contato com a diferença, que possibilitam a emergência da “subjetividade”. Desse modo, relacionamos os efeitos de sentido que estimulam tais discursos no cotidiano escolar e que estabelecem sua representação.

Para Foucault (1996, p. 10), essa relação, considerando a história e as relações de poder, permite a abrangência da subjetividade, que está ligada às formações discursivas e a análise dos dizeres “cristalizados” mobilizados nos discursos do sujeito; uma vez que “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”.

E é em virtude dessa relação que o discurso remete ao poder indiretamente pulverizado no ato do dizer, de modo que não basta considerarmos os sujeitos “falantes”, mas também a gama social, ideológica e inconsciente que os envolve; a começar pelas noções de saber/poder que circulam na sociedade e que afetam diretamente o “seu” discurso como professor de língua portuguesa.

O caráter de autoridade do LDLP encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois se considera que o LDLP contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada.

Alguns LDLP tornaram-se até mesmo matrizes que, ao caducarem com o passar do tempo, são “renovadas”. Sua roupagem é atualizada. E se sua fórmula for bem sucedida, poderá ser repetida anos a fio.

Por isso um único livro pode ser reeditado num processo contínuo de substituição de autores, para terem aparência de novidade, de lançamento. Esses livros são considerados como aqueles que funcionam (e aqui referimo-nos à questão financeira) e, muitas vezes, tornam-se modelos a serem seguidos (dados do PNLD de 2014 do MEC para as séries finais do ensino fundamental). Não é raro encontrarmos LD

para o ensino de língua estrangeira, cujo autor apropriou-se de “partes” de outros livros já consagrados, formando uma colcha de retalhos com aparente unidade pedagógica.

E essas questões suscitam tratar a construção identitária de professores, a partir da materialidade da língua e da alteridade, dentro dos textos do LD. O que implica entendermos que as condições de produção são configuradas pelo contexto no ensino da língua materna, que se apresenta como um discurso da verdade.

A possibilidade para se pensar a economia do LDLP como um discurso da verdade é dada por Foucault (1997), a partir de sua formulação de que existe um “como” do poder, uma certa maneira de o poder se disseminar em nossa sociedade, que produz “efeitos de verdade”. Diz Foucault (1997, p. 179-180):

Em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e [...] estas relações de poder podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção de verdade.

O modo de funcionamento do LDLP como um discurso de verdade pode ser reconhecido em vários aspectos: no seu *caráter homogeneizante*, que é dado pelo efeito de uniformização provocado nos alunos (todos são levados a fazer a mesma leitura, a chegar às mesmas conclusões, a reagir de uma única forma às propostas do manual); na *repetição* de uma estrutura comum a todas as unidades, com tipos de seções e de exercícios que se mantêm constantes por todos o livro (fator que contribui para o efeito de uniformização nas reações dos aprendizes); e na *apresentação* das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade, “já-lá”, na sua concepção.

O LDLP é concebido como um espaço fechado de sentidos, e é dessa forma que ele se impõe. E esse aspecto é normalmente acatado, pelo professor. Assim, o seu autor não precisa justificar os conteúdos, a sequência ou a abordagem metodológica adotadas; não precisa lutar pelo reconhecimento do seu livro como um discurso de verdade, pois, esse quadro pressupõe que essa caracterização já está dada.

Quando pensamos na hegemonia da metodologia qualitativa em pesquisa de Linguística Aplicada, embora reconheçamos sua importância no confronto com o

positivismo e a subalternidade, surgem questões: Como o saber se organiza e se manifesta em poder? A "fauna" diversificada de pesquisas qualitativas, como o explicitam todas as suas teses, indica um saber constituído, uma comunidade científica delineada, uma rede de paradigmas normalizantes, um dizer possível. O único possível, cuja formação discursiva específica, na qual, como sempre, o poder exerce pelo saber e o saber gera poder. Parece-nos que, nesse binômio, é possível ver um regime de verdades.

Diferentemente dos discursos normalizadores das pesquisas qualitativas, a pesquisa genealógica insere-se no discurso da pertinência, buscando aquilo que o discurso emergente não pode mais fornecer. Penetra no jogo de forças, tentando descobrir as marcas sutis, singulares, das diferenças e dos incontáveis recomeços. O discurso de pertinência propõe que não há verdade, mas a exterioridade dos acontecimentos. Não quer, por isso mesmo, unificar; mas promover a dispersão, a instabilidade, agitando o que era estável, diversificando o que era homogêneo, fragmentado o que parecia unido. A esse fazer genealógico se associa um possível discurso de resistência.

No âmbito da abordagem discursiva e transdisciplinar a que nos propomos mobilizar, o saber em Psicanálise é um saber atravessado pelo inconsciente, portanto, o sujeito que daí advém é regido por leis próprias do inconsciente. Dessa maneira, o acesso a esse saber, que não é erudito e nem tampouco do *sensu comum*, não se faz por um exercício de vontade do sujeito, mas carece de um trabalho (o analítico), ou seja, do emprego de um método (o psicanalítico) e de um dispositivo analítico, colocamos em atividade por uma função operante (a do psicanalista).

Não há, portanto, como pensar esse saber por uma via intelectualista, pois ao se excluir o trabalho do analista, exclui-se também qualquer possibilidade de acesso ao inconsciente.

Dessa maneira, a via ao inconsciente, que é estruturado como uma linguagem e que é "[...] pulsação temporal de abertura e de fechamento" (JORGE; FERREIRA, 2009, p. 27). Exige, de início, uma perda (uma a menos), pois, de acordo com Lacan (1998), perde-se a ilusão de que por qualquer uma das vias conhecidas (a intelectualista, a sociologista, a psicologista) possamos avançar sobre o saber do inconsciente e do sujeito. O acesso ao conhecimento, em Psicanálise, passa, então, por uma via de acesso ao sujeito, uma vez que o sujeito se constitui e se manifesta pelo inconsciente.

Nessa direção, o saber em AD faz-se por um fora, por uma exterioridade que, determinando os sujeitos e os sentidos, dizem respeito às posições ideológicas ocupadas pelos sujeitos que sócio-historicamente estão submetidos ao discurso; traduzem os modos como estes formulam os sentidos.

De maneira semelhante à perspectiva psicanalítica, na AD, o trabalho do analista é o de tornar visível esse saber. Busca, na materialidade linguística de textos do LDLP, por exemplo, pistas, rastros, restos, marcas que dão visibilidade aos modos de atravessamento que as formações ideológicas exercem sobre os sujeitos; estes tomados como posição discursiva, ao se inscreverem em um já-dito, uma memória do dizer.

No dizer de Pêcheux (1997, p.160), “[...] as palavras, expressões, proposições etc., mudaram de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”. Ou seja, a posição é resultado do processo de interpelação ideológica, que determina o que pode e deve ser dito pelo sujeito, designando, ao mesmo tempo, “[...] o que é e o que não deve ser [...] por meio de “desvios” linguísticos marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo”. É portanto, a ideologia que fornece as “evidências” pelas quais “todo mundo sabe” (PÊCHEUX, 1997, p.159-160). Ou, dito de outro modo, é a eficácia da ideologia que produz “o efeito de evidência”, marcando o lugar do estabilizado e do cristalizado, no efeito ilusório de captura dos sujeitos e dos sentidos.

Ainda nessa linha de pensamento, a legitimação do LDLP se daria, então, na escola: instituição a quem é atribuída a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade, mediante valores que essa sociedade reconhece como seus, ao mesmo tempo em que os constrói. Caberia, pois, à escola definir o que é bom e mau para o aluno, determinando, assim, o que vem a ser um bom ou mau professor, um bom ou mau aluno; o que significa ensinar bem, ou *dar uma lição a alguém* (cf. DERRIDA, 1993, p.10), aprender (*uma lição de alguém*), bem como quais as regras de conduta de uns e outros, os procedimentos metodológicos e os instrumentos de trabalho do professor, os recortes do conhecimento.

São essas “regras”, de legitimação do LD, na escola que definem as relações de poder e que subentendem valores tomados como verdades por um dado grupo social, verdades essas que definiriam a ética da Escola.

Entretanto, a Escola não o faz sozinha: ao mesmo tempo que constrói o imaginário discursivo da sociedade a seu respeito, vê também seus valores, interesses e necessidades de toda ordem construídos e modificados por essa mesma sociedade.

Com base nas ideias desenvolvidas por Derrida e Deleuze, o sujeito pode ser pensado, segundo Doel (2001), como experimentação, invenção. O que permite, ainda, pensá-lo como uma máquina, montada e articulada em lugar apropriado, como “uma obra-em processo”, “uma obra-como-processo”, uma (re)invenção, em especial nesses tempos o entre-lugar.

Em ocasião a esses apontamentos, a (des)construção do sujeito produz a reunião de uma série de corpos fragmentados e sedimentados – atravessados pelos movimentos de universalização e individualização –, de subjetividades partidas, de modo que sua constituição nunca é completa, pois é sempre uma “obra-em-andamento”, local de experimentação, pois “ser é devir” (DOEL, 2001, p.91)

Essa postura dialoga com a concepção de sujeito defendida pela perspectiva discursiva: a de sujeito constitutivamente heterogêneo, descentrado, fragmentado, marcado historicamente, e pertencente a uma dada formação discursiva, atravessada por outros discursos, os quais se inscrevem numa formação ideológica (CORACINI, 2003).

Já para Hall (2005, p.12–13), de uma perspectiva culturalista, a identidade está relacionada àquilo que também é fragmentado, múltiplo, descentrado, uma “celebração móvel”, que é formada e transformada de modo contínuo nos sistemas culturais e sociais. Segundo esse autor, o processo de identificação é que produz o sujeito (pós-)moderno, “conceptualizado como tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”.

A partir dessas considerações e entendimentos, o uso do termo identificação parece mais adequado, já que traz a ideia de (re)construção, de algo que não existe em si mesmo, mas no deslocamento, considerando a relação com o outro e a multiplicidade de discursos que constitui o sujeito.

A noção de sujeito, em Foucault (1971[2003]), envolve, também essa constituição do ser humano como um objeto histórico, por meio das práticas de poder, conhecimento ou pelas técnicas de si.

Dito de outro modo, o sujeito é construído a partir das disciplinas e dos regimes de verdade, processo em que as relações de poder (não apenas no sentido repressivo) estão presentes e predominam na definição de identidades, caracterizando suas formas de subjetivação (FOUCAULT, 1979[2004]). Essa subjetividade, em movimento perpétuo, em constante desprendimento no que diz respeito a ela mesma, é, para Foucault, o efeito das determinações históricas, de modo que é na reinscrição da subjetividade que o sujeito se (re)cria e se (re)significa.

Convém ressaltar que é na relação com o outro, no caso os alunos, que esse imaginário se realiza (FOUCAULT, 1971), pois essas representações se veem tacitamente corroboradas e autorizadas. Afinal, cabe a ele (o aluno) ouvir e assimilar o que o mestre tem a dizer.

Assim, o professor parece imbuído de imagens socialmente (com)partilhadas: o bom professor é aquele que expõe o seu saber de forma a poder saciar aquele que dele precisa; o bom professor é aquele que veicula o significado do texto a ser lido, cuja verdade deve ser compreendida e assimilada; o bom professor é, enfim, aquele que cumpre as funções básicas que lhe são socialmente atribuídas: as de informador, animador e avaliador (CICUREL, 1989).

Essas imagens estão de tal forma arraigadas ao seu pensar que, quando o aluno não as vê “realizadas” ele reclama e critica o professor, como se este devesse ser o tempo todo coerente com as expectativas que, coincidentemente, também o constituem. Em nenhum momento, questiona se essas relações precisam ser dessa forma e não de outra. O que parece real se constitui dessa “homogeneidade lógica que condiciona o logicamente representável como conjunto de proposições suscetíveis de serem verdadeiras ou falsas” (PÊCHEUX, 1990, p. 32); que, por meio de um processo de naturalização, funcionam na prática sob a forma de leis, ordem, rigor, princípios, determinado, num momento social e histórico dado.

Ao lado dessas práticas naturalizadoras, temos o silêncio. Explicamos que não entendemos as formas de silêncio como espaços vazios e negativos entre falas, mas como espaços plenos de significação. É bem verdade que ficar sem falar diante de outro pode causar, em culturas como a nossa, certo mal-estar. Por isso, frequentemente, se observa a tendência a preencher o silêncio de qualquer forma.

Na sala de aula, o professor preenche o tempo todo “vazio”, quando os alunos não respondem rapidamente às suas perguntas, tomando ele mesmo, então a iniciativa, com ou não o auxílio do LDLP.

Entretanto, há outra espécie de silêncio que advém das relações intersubjetivas: numa dada formação discursiva, é possível dizer certas coisas, de certa forma, e não outras. A sala de aula, por exemplo, exige um determinado comportamento verbal e não verbal e coíbe outros.

Essa é a razão pela qual entendemos a sala de aula como uma formação discursiva, o que não significa, de forma alguma, a impossibilidade de mudança ou de conflitos. Pelo contrário, as relações de poder que, segundo Foucault, estão na base de

toda relação social, ao mesmo tempo em que asseguram a homogeneidade nas regularidades, oportunizam os conflitos gerados pelos sujeitos nos momentos em que questionam a posição que ocupam no discurso e as relações sociais desiguais.

São as “resistências” ou “as pequenas revoluções quotidianas” as responsáveis pelas mudanças, conforme aponta Foucault (1979). Entretanto, parece constituir parte de nossa cultura o abafamento ou até mesmo o desejo de anulação desses conflitos, desses questionamentos que redundam esses momentos, como teremos a ocasião de verificar pelos excertos aqui apresentados.

Entendemos, então, o silêncio não como ausência de som e conseqüentemente, de significado, como vazio que precisa necessariamente ser preenchido, mas como “presença de não-ditos no interior do dito” (PÊCHEUX, 1990).

Orlandi (1992, p. 75) afirma que a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, indesejáveis, em uma situação discursiva dada.

Pensamos que os dizeres sobre o LDLP estão atravessados por silenciamentos cujos efeitos de sentidos nos impelem a mobilizar questões do contexto social e histórico ligadas ao "progresso" educacional (didático/pedagógico) e ao mundo globalizado e capitalista em que vivemos.

2. 1. 1 O jogo identitário

Dentro dos discursos da contemporaneidade, a educação é configurada como um dos principais veículos do progresso. O saber escolar é apresentado como a possibilidade de progressão, do nível básico para o superior de ensino, mas também do sujeito como cidadão participante e trabalhador, preparado para exercer o seu papel na sociedade (CAMPOS, 2009).

Se o *saber* implica *progresso*, por sua vez *educação* significa a *possibilidade de emancipação* do sujeito, as Novas Tecnologias (NT) surgem, no âmbito educacional, como ferramenta que potencializa e acelera o processo de aprendizagem, o progresso e a emancipação do aluno em sujeito conhecedor, produtivo, responsável pelos seus atos.

Mediando as relações entre escola e NT encontra-se a instância política, que tem como característica de seu funcionamento a produção, legitimação e veiculação de “verdades”.

De acordo com Foucault (1979[2004, p.13])

[...] a “verdade” é centrada na forma de discurso e nas instituições que o produzem; está subentendida a uma constante incitação 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 econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas).

A produção de “verdades” relativas à educação se dá nos entremeios de relações de poder que visam à legitimação de saberes pelo Estado, sendo que todo esse processo ocorre no interior do discurso político educacional (DPE). Nos dizeres de Mascia (2003, p.19),

[...] o DPE é o discurso que manifesta os dispositivos reguladores das práticas educacionais. É político porque é veiculado por instâncias às quais são delegados poderes e autoridade sobre a educação no que tange tanto às decisões quanto aos rumos desta. É educacional porque tem como objeto a educação e o saber veiculado por ela. Nesse sentido, postulamos como DPE o discurso do poder-saber das práticas educacionais.

A escola ganha contornos éticos e morais, tornando-se assim o aparelho responsável por criar uma unidade cívica a partir da pluralidade cultural, embasada nas políticas públicas que funcionam a partir de uma noção disciplinarizada de indivíduo. É lá que, de forma não "evidente", novas significações são constituídas e atribuídas, incidindo diretamente na massa de sujeitos (professores, alunos) que fazem parte de seu funcionamento cotidiano.

Althusser [1970 (1974, p.84)] constata, em seus estudos, que o Aparelho Ideológico do Estado que "assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, foi o escolar". A Escola assume, assim, a função de disciplinar, da modernidade à pós-modernidade, ao apresentar/determinar, ao sujeito escolarizado, uma língua única, uma cultura e um passado nacional: a escola posiciona-se como instituição *salvadora* da sociedade.

2.1.2 Identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade

A questão da identidade constitui hoje tema recorrente nos meios acadêmicos e políticos: identidade nacional, individual, étnica, religiosa, sempre em busca de respostas para perguntas existenciais: Quem sou? Quem somos nós? Em que nos distinguimos de outros? Tais questionamentos, apesar de serem fundamentais para nossa existência, só se tornam públicos e alvo de discussões num contexto sócio-histórico conturbado, em que a questão da identidade constitui problema.

O pressuposto diz respeito à concepção de sujeito adotada neste trabalho. Apesar de possuir uma unidade aparente, o sujeito é multifacetado, clivado, heterogêneo, cuja constituição histórica o leva a ser atravessado por discursos outros e interpelado ideologicamente (PÊCHEUX, 1979). Portanto, o discurso analisado dos sujeitos-professores, como qualquer discurso, não escapa a essas condições, é constituído por enunciados de outros discursos.

Para Giddens (2002), por exemplo, a modernidade é uma extensão do “projeto” da modernidade. O autor vê na modernidade um grande impacto, como um prenúncio da pós-modernidade completamente enganoso: seus proponentes não conseguiram cooptar a natureza da própria modernidade e, por isso, vislumbraram tal postura.

Nessa mesma linha de pensamento, Latour (1991/1994) incentiva a polêmica, defendendo a ideia de que “jamais fomos modernos”, pois, segundo o autor, sempre prevaleceram a fragmentação, o contingente, o inefável, que o projeto da modernidade procurou abafar, para não dizer, apagar; reforçado por aspectos da cultura ocidental que explicam desejos de completude, verdade, controle e, portanto, de poder – presentes na sociedade e, portanto, nas instituições e no sujeito.

Assim, no contexto da (pós-)modernidade, apesar de o cientista/pesquisador se alimentar de certezas, de fé naquilo que faz (uma espécie de fé moral, aparentemente inquebrantável), na capacidade de “melhorar” o mundo, de acordo, com a visão moderna do bem (ilusoriamente universal), ele tropeça em situações que o levam ao extermínio de si e ao extermínio da Humanidade. Situações estas que, como a escri(tu)ra, são, simultaneamente, remédio e veneno, conforme afirma Derrida (1972/1991).

Partindo do que postula este filósofo, pode-se afirmar que apesar de sustentar o ideal de, um dia, alcançar a verdade absoluta, a perfeição, o controle da natureza, do universo, o cientista/pesquisador se defronta com a angústia, com a incerteza, com o inefável, com o contingente.

A verdade, a objetividade, a imparcialidade não passam de invenções. São verdadeiras metáforas que buscam preencher a falta, completar o incompleto, suprir o que não pode ser suprido. E o discurso de sala de aula parece ter mobilizado essa ideia de objetividade e de vontade de verdade. Ilusão necessária para que produzamos discursos e identidades.

2. 1. 3 O (dis)curso de sala de aula: demarcando territórios

Um dos discursos que tentam veicular as normas, as verdades, é o discurso educacional, dito oficial. O Ministério da Educação (MEC) tem elaborado formas de avaliação do LDLP utilizado no ensino médio. Dessa iniciativa do governo federal, foi criado o chamado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com os Guias do Livro Didático.

Trata-se de uma ação mais ampla do MEC, ao apresentar um projeto pedagógico difundido por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Guias do Livro Didático, a partir de um discurso que pretende “revelar” as verdades e impor regras ao uso do LD na Escola, avaliando e apontando as falhas do trabalho pedagógico.

O Programa Nacional do Livro Didático, agora com a versão de 2014, teve início no primeiro semestre de 1996, com a análise e avaliação de 263 livros considerados inadequados para figurarem como material didático visando ao ensino público das séries iniciais do ensino fundamental.

Segundo o MEC, os livros vetados foram avaliados levando-se em consideração “erros” de conceito, preconceito e desatualização. A fim de justificar essa ação do governo federal em relação do Livro Didático, um porta-voz do MEC declarou: "O livro didático no Brasil é muito importante porque, em muitas regiões, ele é a única informação que o aluno e o professor têm. (Folha de São Paulo, 25.06.1996, Cad.3. p.4).

A iniciativa do ministério em direção à avaliação de LD estendeu-se, em seguida, para aqueles destinados ao ensino médio.

Refletimos que essa ação do MEC para avaliar e classificar LD não deve, necessariamente, ser vista como um “ato perverso” de controle, mas não deixa de ser um gesto de censura, com interdições e implicações didático-pedagógicas.

O que propomos é a reflexão desse “gesto de censura” em relação ao LD e como o papel dos agentes do MEC contribuem para legitimar o LD como fonte quase que exclusiva de transmissão de conhecimento em contexto escolar.

A Secretaria de Educação Médico do MEC justifica a necessidade dessa avaliação dos livros didáticos por serem instrumentos auxiliares importantes da atividade docente e, muitas vezes, até mesmo o principal referencial do trabalho em sala de aula, em decorrência da ausência de outros materiais que orientem professores quanto a “o que ensinar” e “como ensinar”.

Refletimos, ao mesmo tempo, se caberia ao LD fornecer conteúdos previamente selecionados, recortes no que supostamente seria mais relevante no conhecimento, e indicar procedimentos metodológicos para a sua transmissão em sala de aula.

A fim de alcançar uma qualidade satisfatória do LD, o MEC defende a necessidade de garantir parâmetros curriculares básicos no nível nacional, acompanhados de orientação metodológica para nortear o trabalho do docente e assegurar uma boa formação dos professores. Observamos que essa ênfase do Ministério da Educação está atrelada à consolidação dos parâmetros curriculares nacionais, enquanto maneira privilegiada capaz de desencadear mudanças em todos os níveis do ensino fundamental, do norte ao sul do país.

O documento elaborado pelo MEC propõe o estabelecimento de parâmetros para o ensino no nível nacional sem apresentar definição satisfatória do que o ministério entende por parâmetros.

Da forma como o texto é apresentado, parece tratar-se de documento com caráter normativo, dada a natureza dos temas sugeridos (temas transversais: por exemplo, formar uma lista pré-definida), além de sugestões de programas de cada área.

Problematizamos que o teor reducionista, visando à homogeneidade escolar, contraria a noção de diversidade evocada ao longo do documento, por pressupor o estabelecimento de um “saber comum” nacional. Se o MEC pretende, como afirma, “organizar o sistema educacional...”, “adotar um eixo” e colocar um sistema de avaliação da qualidade de ensino no Brasil, não fica “clara” essa meta. Ou seja, o documento não explicita a possibilidade de promoção de discussões e pesquisas que sustentasse a noção de processo educacional.

Esse documento parece estar apoiado em noções vagas de cidadania, liberdade, autonomia, igualdade, uma vez que não menciona em que medida tais noções poderiam ser dimensionadas num universo educacional tão diverso e amplo quanto o brasileiro.

O documento também não apresenta diagnósticos regionais mais precisos que possam caracterizar melhor a proposta, evitando, assim, o seu alto grau de abstração: a

ausência de dados vem camuflar uma série de conflitos inerentes ao sistema escolar e à prática pedagógica do nosso país.

Além disso, o documento também faz uso de generalizações no que concernem aos principais agentes que constituem o sistema educacional brasileiro, denunciando superficialidade de análise do quadro educacional nacional. Apresenta, assim, um diagnóstico de caráter homogeneizador da natureza dos problemas do ensino de norte a sul do país, ignorando as diversas realidades.

As responsabilidades pelos fracassos no atual quadro educacional são atribuídas a entidades, instituições e categorias: “escola”, “sociedade”, “governo”, “professor”, “material didático”, “metodologias”, como se todos esses elementos estivessem destituídos de agentes efetivos e/ou se encontrassem isolados das outras questões históricas e sociais.

A característica mais marcante do documento diz respeito ao papel do professor no processo educacional brasileiro. Professores, do ensino fundamental, são definidos enquanto mais uma peça, alheia ao processo como um todo, fora das discussões sobre a necessidade de mudanças no sistema educacional. São apresentados, paradoxalmente, como um agente sem voz e sem atuação, com restrita capacidade de adaptação às novas pedagogias e metodologias, cuja criatividade está atrelada ao manuseio do LDLP na busca de soluções para os problemas que encontramos em sala de aula.

A atuação efetiva do professor é silenciada e ele passa a ser mais um item da lista de problema a serem solucionados. Discute-se, no mesmo nível, a eficácia do livro didático, da metodologia, do professor entre outros, sem levar em consideração a complexidade de cada um desses elementos.

O tom paternalista, que permeia o documento, exerce efeito silenciador da figura do professor em relação ao processo de aprendizagem, enquanto sujeito capaz de opinar, tomar decisões e, portanto, destituído de certa autonomia e criticidade: o professor surge representado ora como vítima, ora como vilão do processo de ensino e aprendizagem.

No papel de “vítima” que lhe foi atribuído, encontram-se questões como a desvalorização salarial do magistério, longas jornadas de trabalho, falta de tempo para atualização profissional, dentre outras. Enquanto “vilão”, torna-se o principal responsável pelos elevados índices de repetência e evasão escolar, em decorrência da baixa titulação e baixa qualidade de ensino. Assim, como no LD, o professor é citado no documento, essencialmente, como elemento a ser avaliado e não como um dos agentes determinantes na constituição do processo educacional.

Nessa linha de raciocínio, o MEC decide convidar especialistas da academia, com larga experiência docente (como se o professor do ensino fundamental não a tivesse, embora de outra natureza) para decidir sobre os rumos do LD no Brasil. Cabe, então, a esse grupo de especialistas, a elaboração de critérios para a avaliação (salvação) dos Livros Didáticos. Esses critérios para avaliação dos livros didáticos incluem: (i) Critérios eliminatórios e (ii) Critérios de classificação.

A ênfase dos critérios eliminatórios está na correção de conceitos, informações básicas, pertinência metodológica. Há também preocupação em eliminar elementos que levem à discriminação religiosa, racial e social. Já os critérios de classificação se voltam a aspectos visuais dos livros didáticos (ilustrações, desenhos, elementos gráficos entre outros) e ao Livro do Professor.

Acreditamos, com isso, que a palavra-chave do texto sobre os critérios eliminatórios dos livros didáticos seja correção e, como, toda correção pressupõe erro, a avaliação do LD realizada pelo MEC está fundamentada na ideia de verdade e de não-verdade. Há uma concepção de ciência tradicionalmente perpetuada pelo LD, enquanto lugar produtor de “dizeres da verdade”. Ambos, o LD e a ciência, deverão lidar com conceitos verdadeiros em oposição aos falsos.

Ao transmitir “verdades”, o LD deverá apresentar conteúdos que sejam claros, limpos e transparentes, sem ambiguidades ou equívocos, sem preconceitos, enfim, sem erros. Parece que o gesto do MEC se fundamenta na ilusão da transparência da linguagem e na visão do sujeito enquanto origem de seu dizer. A partir da “eliminação dos erros”, seria, então, possível resgatar a unidade dos únicos sentidos possíveis e verdadeiros?

Segundo Orlandi (1996, p.30):

Há uma injustiça à interpretação. Diante de qualquer objeto simbólico (texto) “x” somos instados a interpretar o que “x” quer dizer. Nesse movimento da interpretação, aparece – nos como conteúdo já lá, como evidência, o sentido desse “x”.

Os agentes do MEC, envolvidos pelos efeitos de evidência dos sentidos, tratam as palavras enquanto referentes transparentes que poderiam ser atravessados para atingir os “conteúdos” e eliminar os erros, pois faz parte da constituição do sujeito um “desejo” uma “vontade” (no sentido foucaultiano) de atingir a unidade e não, o equívoco.

Numa perspectiva discursiva, pode-se afirmar que o fato de eliminar “erros” em si não previne contra a existência de outros sentidos ou contra a existência mesma daqueles sentidos que se queria evitar, especificamente no casos dos conteúdos interpretados como preconceitos e naturalizações.

Refletimos que há textos que remetem a outros textos, há dizeres que remetem a outros dizeres para que se constituam de sentido. Assim, questionamos: Que lugar ocuparia o professor e o aluno nesse contexto de “limpeza”, de moralização dos defeitos do LD? Quais seriam as consequências para a prática pedagógica, em relação ao gesto de interpretação dos agentes do MEC? Caberia ao MEC identificar os erros porquanto o professor não seria capaz de identificá-los e corrigi-los?

Os analistas do MEC parecem considerar que o professor tem o LD como limite e única fonte de referência para sua própria formação, enquanto agente responsável pela transmissão de conhecimentos produzidos em determinada disciplina; tornando-se, portanto, incapacitado para adotar uma postura crítica em relação ao material didático com o qual está lidando em sua prática de sala de aula.

Pela política “bem intencionada” da censura positiva, estabelece-se uma forma ideológica (de aparente naturalidade) da destituição da autoridade do professor, de sua condição de sujeito social capaz de produzir sentidos e interpretar. Observa-se, assim, a perpetuação dos “lugares” no cenário educacional com papéis bem demarcados.

O governo diagnostica um problema no sistema educacional, convoca especialistas para opinar e apresentar soluções. Os especialistas concluem que se deve formar bem o professor e avaliar o LD, limpando-o de suas impurezas ou abolindo-o, se necessário. Assim, encontrar um bom livro didático pode assegurar a boa formação do professor e do aluno.

Observa-se o reforço da concepção do LD enquanto fonte primeira de verdade, do saber a ser transmitido na escola, além do reducionismo de uma concepção de ensino, da prática pedagógica, numa correspondência direta entre LD e professor – aluno. Como resultado da política de controle do MEC, e devido a essas mudanças nas diretrizes pedagógicas do ensino fundamental, cria-se um clima de efervescência no mercado de livros didáticos e entre professores. Editoras que tiveram seus livros inseridos na categoria de excluídos busca dar uma nova “roupagem”, a fim de readaptá-los às novas exigências dos Catálogos do MEC.

Os livros didáticos recomendados estão sendo adotados em maior número de escolas e os abolidos entram na corrida para se atualizarem aos moldes do MEC e,

assim, se adequarem a uma receita. É mais um produto que passa por um processo de controle de qualidade.

A ideia do LD enquanto produto de consumo pode ser ilustrada através das palavras contidas no documento do MEC sobre o Programa Nacional do Livro Didático:

A falibilidade é inerente ao ser humano, no entanto, apesar disso, temos padrões de exigência quando utilizamos serviços de restaurantes, hospitais e companhias de aviação. A valorização da educação exige de cada um de nós mudança efetiva, de forma a torná-la tão prioritária quanto a saúde. Nesse sentido propomos o mesmo patamar ético de discussão sobre o livro didático que é destinado à merenda escolar. Ambos são alimentos, cada uma seu modo, e devem ter padrões rígidos de qualidade. (Edital PNLD, 2014)

2. 1. 4 Concepção de professor e de aluno no livro didático de língua portuguesa.

A constatação é de que o LD ainda é a fonte mais utilizada no ambiente escolar e, em muitos contextos, como o acesso ao “saber institucionalizado” de que dispõem professores e alunos. As diversas pesquisas nessa área ilustram essa realidade, bem como influência que o LD tem tido na formação dos alunos; sobretudo os da escola pública (que, normalmente, não utiliza apostilas e outros materiais elaborados pelos professores e/ou coordenadores).

Ao mesmo tempo, não poderíamos discutir as atividades propostas no LDLP, sem levarmos em consideração suas condições de produção (PÊCHEUX, 1969). Assim, uma análise crítica do LDLP precisa considerar a sua inserção no contexto geral do sistema educacional, o mercado ao qual serve e, por fim, seus usuários, professores e alunos. Desse modo, considerando tais premissas, problematizamos algumas das concepções de professor e aluno pressupostas pelo LDLP.

Vale dizer que ao analisarmos as condições de produção (CP) dos livros selecionados, constatamos algumas diferenças e semelhanças entre os livros publicados no Brasil e aqueles publicados no exterior.

No Brasil, observa-se um investimento maior em livros de custo mais baixo, tendo em vista as características econômicas do mercado, especialmente o poder aquisitivo baixo dos usuários de livros na escola pública. De tal modo, em boa parte dos casos, a disputa travada pelas editoras nem sempre é norteadada pela qualidade do livro, mas pelo preço e quantidade de livros vendidos.

A adoção de um LD depende, sobretudo, da influência da editora junto a órgãos governamentais, de suas estratégias de *marketing*, dos acordos feitos junto às direções de escolas e de outros aspectos que independem das qualidades pedagógicas do material.

Disso resulta que os livros mais vendidos são os que trazem os roteiros mais detalhados para o professor, contendo as respostas corretas, material suplementar e sugestão de provas: tudo feito para “facilitar” o trabalho em sala de aula ou diminuir “possíveis” falhas.

Quanto aos livros didáticos publicados no exterior, geralmente voltados para o ensino de língua estrangeira, salientamos o investimento grande que é feito em sua qualidade estética, combinado a uma renovação constante, tendo em vista o potencial mercadológico e a concorrência crescente nos últimos anos.

Essa preocupação com a parte visual do material acaba por criar uma imagem de “qualidade”, nem sempre verdadeira, mas altamente eficiente se considerarmos o mercado para o qual é dirigido: usuários que constituem um grupo com poder aquisitivo mais alto que podem pagar mais pelo adicional tecnológico. Aliado a isso, as editoras se servem de estratégias mercadológicas altamente agressivas e bem sucedidas para atingir aquele público: um maior investimento é feito já que o retorno é garantido.

Nos dois tipos de LD, o de língua portuguesa e o para língua estrangeira, os autores também recorrem a parâmetros diferentes: no de língua estrangeira, o autor é o representante da cultura estrangeira que se dirige a um interlocutor virtual que desconhece; já no de língua portuguesa, o autor tem conhecimento maior de seu interlocutor, tendo em vista que pertence à mesma cultura e compartilha uma mesma língua (estamos considerando aqui a língua oficial, normalmente ensinada nas escolas).

Várias concepções de professor e de aluno estão implicadas nas atividades dos livros analisados. Buscamos, no entanto, apontar as que consideramos mais recorrentes por entendermos que estas se desdobram em várias outras atividades. De um lado, temos um professor que não tem, ou não pode ter autonomia; de outro, um aluno idealizado que segue um percurso predeterminado, recebe informações e, no final, aprende.

Com relação à homogeneização dos conteúdos, acredita-se que todos ensinam e aprendem da mesma forma, não havendo espaço para os possíveis ajustes de percurso. Busca-se, então, garantir que o professor forneça “todas” as informações e que o aluno

receba todo o conteúdo, de uma forma organizada, para que, ao final, os objetivos propostos sejam alcançados.

No LDLP, professor e aluno não são vistos como sujeitos situados política e ideologicamente, isto é, ocupantes de “lugares” específicos numa dada sociedade (MAINGUENEAU, 1989), interagindo numa instituição que por si só “controla” seu dizer (FOUCAULT, 1971). Ao contrário, apesar de uma aparente preocupação com questões sociais, mais ou menos distantes do aluno (o índio, o preconceito racial, as diferenças sociais), as atividades propostas pouco preparam para uma reflexão crítica, sobretudo nas atividades. Assim, na maioria das propostas de trabalho em sala de aula, um tema supostamente engajado nada mais é do que um pretexto para a aprendizagem de modelos formais: o que importa é a distinção entre um tipo de texto e outro e não o que é dito (ou não dito) através dessas formas.

O LDLP, os manuais e seus suplementos parecem sugerir que o professor é apenas uma personagem (que segue um *script* pré-formulado) que interage com outra personagem (o aluno) que, também, deve seguir seu *script*. O professor realiza alguma atividade (pede para o aluno copiar, seguir o modelo, transformar conforme o exemplo etc.), enquanto o aluno efetua outras (copia, segue o modelo, transforma conforme o exemplo).

O autor do LDLP, por sua vez, assume o papel de um narrador onisciente que tudo sabe (do que o aluno precisa, do que o professor quer) e tudo vê (quando diz, por exemplo, *Mãos à obra! Utilize sua imaginação!*, prevendo possíveis resistências e/ou estímulos que poderiam ser fornecidos pelo professor). Em muitos casos, até o tempo desejável para o desenvolvimento de cada atividade é sugerido, confirmando o desejo de controle por parte daqueles que produzem o LDLP.

Parece-nos que um planejamento de atividades é necessário para o trabalho pedagógico; mais possibilidades de mudanças e/ou adaptações poderiam ser apresentadas, diminuindo as respostas mecânicas e estimulando as diversas possibilidades de criação tanto por parte de professores como de alunos.

O pressuposto do desinteresse pela produção escrita pode ser apreendido pelo espaço dedicado a atividades presentes no LD: sempre o menor, o menos destacado, aquele que aparece após o que é considerado mais importante – o conteúdo gramatical.

Considerando-se a realidade da escola e do professor no contexto brasileiro, muitos profissionais da educação afirmam que pouco leem e pouco escrevem, por várias razões. Contudo, será que o fornecimento de “todas” as respostas (inclusive as que

subestimam esse profissional) altera essa realidade ou apenas facilita a acomodação? Como será que o professor resolveria o problema da falta de respostas?

Nessa linha, podemos verificar a introdução de um sujeito indivisível no discurso do poder. Foucault (1971) articula um outro corolário da negação do papel da ideologia ao reproduzir as relações sociais de produção, aqui representados pelos sujeitos professor e aluno, uma valorização não questionada do oprimido como sujeito, o “ser objeto”. Acrescenta também que as massas sabem perfeitamente bem, claramente (aparece aqui a temática de não ser enganado), ou seja, eles sabem muito mais do que o intelectual e certamente o dizem muito bem.

O que acontece com a crítica do sujeito soberano (PNLD/MEC) nesses pronunciamentos? Essa exclusão da necessidade da difícil tarefa de realizar uma produção ideológica contra-hegemônica não tem sido salutar. Acabou por auxiliar o empirismo positivista – o princípio justificável de um neocolonialismo capitalista avançado. Mantém-se, por meio de um deslize verbal, a contra-dição não reconhecida de uma posição que valoriza a experiência concreta do oprimido, ao mesmo tempo que se mostra acrítica quanto ao papel histórico do intelectual.

Nolasco (2013) contribui para a reflexão sobre o discurso do subalterno, quando trata das histórias locais e de todas as sensibilidades biográficas vividas pela consciência das memórias subalternas: se por um lado, trabalham em prol de uma amnésia específica para sobreviverem às imposições de uma memória moderna e impositiva, por outro lado, cultuam uma sobrevivência manifesta, mas reprimida em seu *locus* geoistórico cultural específico que, a qualquer momento, faz irromper outras vidas, outras memórias, outras narrativas particulares.

Com isso, as narrativas não nascem apenas dos esquecimentos arquivados na consciência subalterna, como também das memórias outras enterradas vivas. Sempre-vivas, sempre-mortas, as memórias subalternas exumam sua sobrevida, segundo o pensamento derrideano. Apesar de não dependerem das memórias modernas, já que estas não as salvariam de sua condição, as memórias subalternas vivem em estado de *infans* permanente, até o momento em que uma perspectiva subalterna as reinsira na discussão histórica do presente por meio de uma epistemologia outra.

É por isso que as histórias locais, bem como a identidade possível das memórias subalternas, só podem ser narradas/inventadas da perspectiva de uma epistemologia outra e nunca da epistemologia moderna. Logo, memórias subalternas, ou descoloniais, significam também um fazer descolonial que toma a memória como uma prática que se

erige da vida, da condição, das línguas e das histórias dos sujeitos que se encontram num exterioridade (da modernidade ocidental) latina.

O PNLD, que emerge das diretrizes dos PCN, também faz uso de generalizações no que concerne aos principais agentes que constituem o sistema educacional brasileiro nacional, (re)velando superficialidade de estudo do quadro nacional brasileiro (subalternidade). Desconsideram os *lócus* geohistóricos culturais e apresentam um diagnóstico homogeneizador da natureza dos problemas do ensino de norte a sul do país: não valoriza o professor e o aluno que constituem essas histórias locais.

Nessa linha de reflexão, a partir da relação de subalternidade dos professores com o Estado, entendemos que o MEC decide convidar especialistas da academia, com larga experiência docente. Como se o professor do ensino fundamental não a tivesse, embora com outra natureza, para decidir sobre os rumos do LDLP!

CAPÍTULO III

OUTRO(S) SENTIDO(S): IDENTIDADE(S)

[...] quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que: elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio fala por elas; elas silenciam. (ENI ORLANDI, 2007b, p.14)

3. 1 O livro didático de língua portuguesa: construção identitária

É fato que o processo identitário não é construído “da noite para o dia”, e que depende de processos em que a linguagem, deslocando-se, faz sentido no mundo, ao mesmo tempo em que mostra o lugar, na sociedade, que o sujeito ocupa e de onde “pode” falar.

Nesse sentido, “[...] ao falar se 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, imprescindíveis, incontroláveis”. (ECKERT-HOFF, 2008, p. 41). Assim, consideramos o LDLP a partir da materialidade linguística, sendo pelo atravessamento de seus textos que identificamos a construção da identidade do sujeito.

Pretendemos denunciar os efeitos que se tem acarretado na sala de aula, local privilegiado para a prática do poder-saber, que mantém inalterado, ao menos na aparência, os lugares e as posições dos sujeitos professor e aluno. Para tratar do tema proposto, agrupamos os enunciados em três tópicos: Discurso(s): o professor visto no contexto globalizado permeado pelo alicerce político-ideológico do Estado; Discurso(s): o aluno no contexto escolar das aulas de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental; Discurso(s): a construção identitária do sujeito enunciator e a intrincada relação de saber/poder.

3. 1. 1 Discurso(s): alicerce político-pedagógico do livro didático e a concepção para o professor

Analisamos, neste tópico, o papel do livro didático como alicerce político-pedagógico. E, ao falar em uma concepção do aprendiz como ser crítico, não podemos

deixar de citar Paulo Freire (1988), autor da “Pedagogia Libertadora” e da proposta de dialogização na educação. O autor refuta a concepção de ensino tradicional, intitulada por ele “concepção bancária de educação”, em que os conhecimentos são depositados do professor para o aluno e em que só ao primeiro é dado o direito e o dever de educar. Adota uma concepção de educação libertadora, cujo objetivo essencial é o de dialogar como princípio dialético.

O Livro Didático escolhido, é da Coleção Ser Protagonista: Língua Portuguesa, ensino médio, 2ª edição, ano 2013, direcionada ao 3º ano do ensino médio, obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM. Para nossa produção, procuramos observar as regularidades presentes no LDLP que considera uma abordagem metodológica inovadora. Nesse sentido, o LD, em questão, trabalha com o seguinte procedimento: a proposição de atividades em resposta à exposição anterior de determinado assunto seguido de discussões orais e exercícios escritos.

Esta metodologia é orientada, no livro, pela prática de exercícios passados pelo professor ao aluno depois que ele, o discente, devidamente ensinado e orientado pelo seu mentor, se propõe a responder verbalmente ou por escrito a questões sobre o assunto estudado. No discurso presente nos textos dos LDLP, o sujeito manifesta-se no/pelo interdiscurso (ORLANDI, 2007b, p. 20), que contém discursos materializados por meio dos textos. Ali emergem concepções de verdade que transcendem toda e qualquer interpretação.

Trazemos a seguir os recortes que contemplam discursos emitidos pelo LD, destacando como a visão político-pedagógica da escola, que permeia a construção identitária do(s) sujeito(s) analisado(s). Iniciada geralmente com uma charge ilustrativa ou fragmento de texto com recorte de imagens, o procedimento didático se segue com um exercício de, no mínimo, quatro questões sobre a ilustração, questão interpretativa, uma questão de conhecimento prévio sobre o assunto, uma questão de resposta pessoal e uma questão de “de memória” (não necessariamente nessa ordem).

Esse procedimento, prévio em todo o LDLP, aborda os seguintes itens: a) conceitos gramaticais, b) leitura e c) produção de texto, seguidos por uma breve revisão/orientação da gramática normativa, que dispõem de nomenclaturas, leituras conceituais e prática de exercícios. Nesse dispositivo pedagógico podemos observar a presença das relações de poder (FOUCAULT, 1996), uma vez que as instituições escolares estão hierarquicamente dependentes do aval do Estado, no caso o representado pelo LD para desenvolver suas ações pedagógicas via professor.

Os exercícios contidos na página da ilustração exemplificam a prática didática de muitas aulas de língua portuguesa com a utilização do LDLP: nessa perspectiva de relações de poder, significa “que os livros didáticos constituem o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino, com ênfase no ensino fundamental e médio”. Grande parte dos professores continua a servir-se do material publicado como base para a elaboração de exercícios (gramaticais e estruturais), ou para a escolha de textos, muitas vezes “autênticos na aparência”, mas, não raro, simplificados e descaracterizados, dificultando, mais do que facilitando, a sua compreensão.

Reconhecemos o papel vital do LDLP em face dos rarefeitos recursos de apoio à atuação docente, queremos que nossas análises fortaleçam cada vez mais a autonomia do professor, ajudando-o a fazer legítimo porta-voz do projeto pedagógico do espaço sala de aula. Entendemos que o caminho para devolver ao sujeito-professor o seu lugar de direito, como gestor privilegiado dos processos de aprendizagem do sujeito-aluno; quanto maior for a intimidade entre professor e LDLP, melhores serão as condições de o primeiro “navegar” por entre as páginas do segundo, da maneira mais conveniente e adequada à sua turma, respeitando as especificidades.

Figura 01

Sintaxe das orações coordenadas

Leia a tira a seguir.

GONSALES, Fernando. *Niquel Náusea: botando os bofes de fora*. São Paulo: Devir, 2002, p. 22.

Na conhecida fábula da lebre e da tartaruga, os animais apostam uma corrida e, em razão da persistência da tartaruga e da arrogância da lebre, a primeira sai vitoriosa. Na tira, o coelho saiu-se vencedor e exigiu que a tartaruga desempenhasse seu papel no número de mágica, criando uma situação inusitada que produz humor.

Diante do espanto do mágico, a tartaruga procura explicar a situação. Sua fala no terceiro quadrinho apresenta um período composto por duas orações: uma estruturada em torno do verbo *perder* e outra estruturada em torno do verbo *pagar*. Entre elas existe uma relação de coordenação, uma vez que cada uma poderia, individualmente, constituir um só período. Observe.

Oração 1			Oração 2		
sujeito oculto	predicado verbal		sujeito oculto	predicado verbal	
[Eu]	Perdi	a corrida.	[Eu]	Estou pagando	a aposta.
	VTD	OO		VTD (locução verbal)	OO

Mesmo quando as orações são colocadas lado a lado, essa relação de independência sintática permanece. Contudo, o sentido do período se constitui pela combinação entre as duas orações. Observe o papel da conjunção *e* na fala da tartaruga. Ao unir as orações, ela indica que há uma complementaridade semântica e uma sequência entre as ações expressas. Assim, é possível ao leitor deduzir a relação entre os eventos que levaram a tartaruga a estar na cartola do mágico: perdeu uma corrida que envolvia uma aposta e, dessa forma, está cumprindo o combinado. As orações que se coordenam por meio de conjunção chamam-se coordenadas **sindéticas**: “Perdi a corrida *e* estou pagando a aposta”. As conjunções que possibilitam o mecanismo de coordenação chamam-se **conjunções coordenativas**.

Nem todos os períodos compostos por coordenação apresentam conjunções. Muitas vezes, as orações são apenas justapostas, com a presença de vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos ou travessão. Nesse caso, elas são identificadas como coordenadas **assindéticas**. Veja.

O mágico puxou a cartola; uma tartaruga saiu de dentro dela.

NOTE

Cada oração de um período composto por coordenação é denominada **oração coordenada**. As orações sindéticas são antecedidas por uma **conjunção coordenativa**. Aquelas que não apresentam conjunção denominam-se **assindéticas**.

Lembre-se

Além de conectar orações independentes sintaticamente, as **conjunções coordenativas** também podem unir palavras e sintagmas que exercem função sintática semelhante em um enunciado: “**Aflitos e Dois Irmãos** são bairros do Recife”.

Vale saber

A palavra grega *syndeton* expressa a ideia de “ligação entre vários elementos”. Dela, originou-se a palavra *sindeto*, que em português significa “presença de conjunção coordenativa”. *Sindético* é, portanto, a qualidade daquilo em que há a presença de conjunção coordenativa. *Assindético*, iniciado pelo sufixo *a-* (que indica negação, privação), refere-se à qualidade daquilo em que não há a presença de conjunção.

257

Conforme a proposta pedagógica do LDLP, balizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino de língua portuguesa do ensino médio, traz para o segmento do 3º ano, os conceitos do período composto em que se nota os mecanismos de articulação dos períodos, os mesmos que regem palavras, sintagmas e orações, propõe que o aluno se aproprie das funções de subordinação e coordenação. O professor, fazendo uso do LDLP, espera-se que domine o uso de orações coordenadas, estimulando a percepção da crítica na charge, exemplificado o que será conceituado na sequência.

Figura 02

Articulando Modismos da língua

Leia a seguir dois textos que tratam de palavras e expressões da língua que, por motivos diversos, passam a ser utilizadas maciçamente, criando uma espécie de "modismo" linguístico. Ambos foram escritos por jornalistas que se dedicam a questões da língua portuguesa. O primeiro texto é de Luiz Costa Pereira Jr., professor e editor da revista *Língua Portuguesa*; o segundo é do jornalista Leonardo Fuhrmann e também foi publicado nessa revista.

Texto 1

Ele chegou furtivo, espalhou-se feito gripe e virou uma compulsão nacional. Em menos de uma década, o gerundismo cavou pelas bordas seu lugar sob os holofotes do país. É o Paulo Coelho da linguagem cotidiana. Nas filas de banco, em reuniões de empresas, ao telefone, nas conversas formais, em *e-mails* e até nas salas de aula, há sempre alguém que "vai estar passando" o nosso recado, "vai estar analisando" nosso pedido ou "vai poder estar procurando" a chave do carro. É fenômeno democrático, sem distinção de classe, profissão, sexo ou idade. O gerundismo já foi alvo de tantos e calorosos debates, que mesmo a polêmica em torno dele pode estar virando uma espécie de esporte de horas vagas, quase uma comichão a que poucos parecem indiferentes. Embora não haja explicação única para a origem do fenômeno, sua popularidade chama a atenção não só de especialistas da língua, mas de empresários e ouvintes sensíveis a saraiavadas repetidas do mesmo vício.

Principalmente porque, por trás da aparente certeza sintática, podemos estar diante de um fenômeno com implicações semânticas e pragmáticas – seu sentido, alargado ao dia a dia, pode dizer algo sobre a própria cultura brasileira, nem sempre lembrada quando se discute o assunto. [...]

Em si, a locução "vou estar + gerúndio" é legítima quando comunica a ideia de uma ação que ocorre no momento de outra. A sentença "vou estar dormindo na hora da novela" é adequada ao sistema da língua, assim como quando há verbos que indiquem ação ou processo duradouros e contínuos: "amanhã vai estar chovendo" ou "amanhã vou estar trabalhando o dia todo", por exemplo.

Aquilo a que se deu o nome de gerundismo se dá quando nós não queremos comunicar essa ideia de eventos ou ações simultâneas, mas antes falar de uma ação específica, pontual, em que a duração não é a preocupação dominante. A coisa piora mesmo quando a ideia de continuidade nem deveria existir na frase. [...]

Para a professora Maria Helena de Moura Neves, da Unesp e do Mackenzie, autora da Gramática de Usos do Português, o gerundismo faz a informação pontual (em que o foco está na ação) ser transformada numa situação em curso (durativa). [...] Porque os mecanismos linguísticos são acionados pela intenção, diz Maria

Helena, é possível obter um efeito pragmático na locução do gerúndio de atenuar o compromisso com a palavra dada.

— Quando digo "vou passar seu recado", a referência é a ação em si. Não me atenho à sua duração. Com isso, amarro um compromisso. A ação é indicada ali, pura e simplesmente. Garanto que ela se cumprirá. Ao usar o gerúndio, deixo de me referir puramente à ação e incorpora-se o aspecto verbal durativo. A ênfase passa a ser outra. Você comunica que até encontrará tempo para fazer a ação, mas seu foco não está mais nela.

O descompromisso que essa atitude implica pode ser atribuído a uma duração que é falsa. Permite, por tabela, que qualquer um drible seu interlocutor, sem parecer ofensivo nem indelicado. Na opinião de Francisco Platão Savioli, professor aposentado da Universidade de São Paulo [...], o gerundismo se propagou como traço de quem se ocupa em encontrar formas de polidez para relacionar-se. [...]

A propagação do uso vicioso do gerúndio seria, assim, típica dos grandes centros urbanos, em que as relações humanas são marcadas por escalas rígidas de hierarquia, ferramentas mais impessoais de comunicação (telefones e *e-mails*, por exemplo) e intermediários entre quem deseja a comunicação e quem não a deseja na mesma intensidade.

[...]

— Se não for mudada a relação de compromisso entre pessoas e entre empresas e clientes, é possível que o gerundismo se torne mais regular do que já é. As pessoas garantem que "vão estar providenciando", mas não providenciam, e isso é terreno fértil para a expressão fortalecida — diz [o linguista da Unicamp] Sírio Possenti.

[...]

O gerundismo pode não passar de moda e, tal como veio, desmanchar-se no ar, como outros vícios de ocasião. O movimento recente contrário à sua aceitação pode indicar que o fenômeno está longe de generalizar-se. Mas, se ele corresponder mesmo a uma necessidade nem sempre consciente da comunidade, erradicá-lo vai demorar muito mais do que se imagina. Ainda é cedo para garantir, com firmeza, o futuro do combate ao gerúndio vicioso. Se tal esforço "vai estar surtindo efeito", só o tempo "vai poder estar dizendo".

PEREIRA JR., Luiz Costa. O gerúndio é só o pretexto. Revista *Língua Portuguesa*, São Paulo, 16 ago. 2005.

Vocabulário de apoio

comichão: sensação desconfortável na pele que dá vontade de coçar; tentação

pragmático: que apresenta considerações de ordem prática, objetiva, realista

saraiavada: grande quantidade de coisas lançadas repentinamente

296

O enunciado instiga o aluno para a prática de leitura ao apresentar um texto que trata de palavras e expressões da língua que passam pela utilização maciça, trazendo a recorrência de expressões, o professor tem oportunamente a inserção de gênero textual de opinião, aplicação da língua em uso, diferente de exposições estanques, em que muitos LDLP fazem uso.

Ao se utilizar de tal modelo para explicar o conteúdo, o professor constrói sua identidade, conforme postula Hall (2000, p. 105): apoiado nos estudos de Michel Foucault e na psicanálise lacaniana, a identidade se insere na relação do sujeito e suas práticas discursivas, o que significa dizer que tal relação se dá sempre no laço social com o outro. Aqui, do professor com o aluno, via LDLP, e do LDLP como porta voz da escola, instrumento de poder.

Esse modelo de transmissão dos conteúdos e os tipos de exercícios adotados pareceram-nos instigantes, pois consideramos inovação a introdução do assunto/conteúdo pela charge. Isso porque, nos moldes antigos de LDLP, vinha primeiro um grande texto introdutório sobre os conceitos, para em seguida seguirem os conhecidos exercícios de fixação (ainda adotados em alguns LDLP).

Reiteramos que a ocorrência de notas explicativas ao longo dos conteúdos contemplados nos recortes do LDLP, são econômicos, propondo a intervenção do professor no discurso do LDLP. Também criticamos esse molde, pois é de conhecimento geral, pela vivência docente e pesquisas oficiais, que há alunos que, embora cursem o último ano do ensino médio, dispõem de pouco ou nenhum conhecimento prévio do uso da linguagem e/ou possuem algum tipo de *déficit* ou dificuldade de aprendizagem devido a defasagem anteriores do ensino ou deles mesmos.

Na esteira de Foucault (1996, p. 17), podemos afirmar que se trata da "vontade de verdade: que, assim como outros sistemas de exclusão, os textos didáticos apóiam-se em um suporte institucional – Estado/MEC –, legalizado, cujas práticas, como a pedagogia de ensinar e “fazer saber”, falam por si, como mecanismos de disciplina e assujeitamento, conforme a afirmação “[...] a vinda do curso foi decisivo em minha vida [...]”.

Para Coracini (2006), os sujeitos do século XXI estão envoltos pelas chamadas “novas tecnologias” que colaboram para identidades diversas. Sabemos que o virtual, em especial a Internet, mesmo com as condições de assujeitamento em que o

sujeito está inserido, já não são fronteiras que impedem novos “eu”; razão por que a instituição escola utiliza-se desse recurso para dinamizar as relações de poder.

Essa afirmação nos auxilia na reflexão de que o Estado, a partir da escola, tem papel central na realização das mudanças necessárias às novas exigências tecnológicas, movendo os sujeitos em sintonia com as propostas institucionais.

A ação do Estado confirma a ponderação de Souza (2003, p. 147): aqueles que estão à margem da sociedade de alguma forma sempre dependeram de alguma ação por parte das camadas mais altas e não se desenvolvem por si próprios. Nessa esteira, as tecnologias servem de cultura do espetáculo por utilizarem instrumentos que incorporam valores básicos da sociedade contemporânea e concorrem para “doutrinar” o estilo de vida dos indivíduos (alunos).

Vale dizer que, segundo resultados da avaliação do SAEB/2004, uma porcentagem considerável de alunos, das séries finais do ensino fundamental, encontra-se em estágios graves de dificuldades de desenvolvimento das habilidades e competências em Língua Portuguesa no Brasil.

Partindo desse estudo, refletimos a importância da reformulação dos PCN e dos guias de livros didáticos, voltado mais para a discussão em sala de aula, não pautado em análises costumeiras e opressivas do uso da língua.

Figura 03

Responda a todas as questões no caderno.

Em dia com a escrita Informatividade e progressão textual

A **informatividade** diz respeito ao grau de novidade ou previsibilidade que um texto apresenta ao leitor/ouvinte. Se, por um lado, um texto com muitas novidades é altamente informativo, por outro, pode também se tornar de difícil compreensão.

Nesse equilíbrio entre informações retomadas ao longo dos parágrafos e informações novas, encontra-se a **progressão textual**. As informações retomadas permitem ao leitor reconhecer o assunto do texto no decorrer dos parágrafos, e as informações novas, acrescentadas ao que já se sabe, fazem-no progredir.

O texto a seguir é a apresentação de um livro que contém depoimentos de adolescentes envolvidos em ações de protagonismo juvenil. Leia-o.

Pra começar

Julia, Edina, Kauê, Mariana Manfredi, Juliana, Douglas, Mariana Rosa, Heitor, Maria Lívia, Alan e Leandro. Adolescentes que fazem parte de um time antenado, que não para de crescer. Com suas histórias de compromisso social, esses jovens provam que estão errados aqueles que ainda teimam em vê-los como um “problema social”, “rebeldes sem causa” ou uma “geração alienada”. Soluções para os problemas esses adolescentes apresentam. Causas, eles também têm. E rebelia não é exatamente o que lhes falta, já que promovem iniciativas ousadas, criam coletivos ou organizações sem fins lucrativos no desabrochar de suas adolescências – alguns antes mesmo de completarem os dez anos de idade.

Que causas são essas? As mesmas de todo cidadão e de toda cidadã consciente: a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, da educação de qualidade, da moradia digna, da reforma agrária, da igualdade racial, do meio ambiente, da diversidade sexual, da democratização da cultura... Enfim, a defesa de um Brasil de todos e de todas; não de poucos e administrado por “machões”, brancos e ricos.

Esses adolescentes e jovens – você vai ver – são ligados no 220, preocupados e ocupados com a transformação do mundo. Uma transformação – eles dizem – que começa, antes de tudo, dentro de cada um de nós e no seio da família. Depois, que se estende para a comunidade e para o bairro, ganha as ruas da cidade e do país, até se tornarem políticas públicas.

E por falar em adolescentes que fazem do voluntariado um credo de todos os santos dias, como não podia ser diferente, este livro também é fruto de um trabalho coletivo, que reuniu esforços voluntários de um grupo de profissionais de comunicação. Foram dias e noites de dedicação para transformar as histórias de vida, os sonhos e ideais de um grupo de adolescentes – a maioria engajada em movimentos sociais desde criança – em uma publicação recheada de boas histórias para ler, contar e publicar.

São entrevistas que viraram testemunhos. Trajetórias narradas em primeira pessoa do singular, que revelam suas identidades. Mas que devem ser lidas na primeira pessoa do plural, pois esses e essas adolescentes evidenciam que seus olhares vão anos-luz além dos próprios umbigos, atravessam fronteiras marcadas por séculos de estereótipos e preconceitos, cercas da ganância e da injustiça, véus de incompreensão, dominação e imposição, que impediram o Brasil de se tornar um país dono do próprio nariz e seu povo feliz.

Seus relatos de vida são quase um manifesto em que querem ser reconhecidos e reconhecidas como sujeitos de direito, como cidadãos e cidadãs que podem realizar escolhas informadas, e com a contribuição dos adultos. Com todas as letras, vírgulas e parágrafos, esses meninos e meninas reivindicam e afirmam o direito humano à participação e à expressão.


Nada, portanto, de uma geração futura. Nada, pois, de algum tipo de futuro (do pretérito ou do presente). Eles e elas querem que conjugemos o verbo no presente do indicativo: “Estamos na luta! O futuro é agora!”

Com desejo por mudanças, atitude e ousadia, eles e elas querem compartilhar decisões em prol de objetivos comuns. Não querem apenas ser consultados pelos adultos na elaboração de programas e na formulação de políticas públicas. Querem também ter o direito e o poder de decidir.

E por que não?! Afinal, a participação é um direito fundamental de cidadania.

Paulo Lima
Editor

PROSPERO, Daniele; GIANECCHINI, Laura. *Galera em movimento: uma turma que agita a transformação do Brasil*. São Paulo: Projeto/Revista Viração, 2007. p. 7-8.



Capítulo 30 • Colocação pronominal

308

É pertinente apontarmos que leitura e produção escrita caminham juntas, a imagem da figura 03 traz a informatividade ou previsibilidade que um texto apresenta ao leitor/ouvinte. Espera-se que o professor mostre como um texto com muitas novidades é altamente informativo, por outro lado, corre o risco de se tornar de difícil compreensão.

Observamos que o LDLP dá importância e oportunidade às potencialidades inerentes ao aprendiz, e dá valor e liberdade à sua capacidade criativa, inserindo-o no universo do repertório textual, ampliando não seu conhecimento, bem como suas aquisições em relação à língua, interpretação e uso.


Considerando que os objetivos da escola para o ensino de texto mudaram, devemos salientar que a metodologia também modificou suas raízes e estratégias na interpretação de texto. A partir da visada de texto como processo e produto, dá-se ênfase na construção e intersecção de uma nova concepção de texto que substituiu a antiga análise textual que concebia o texto como produto final, unidade de sentido linguístico, cujo leitor (o aluno) deveria compreender apenas em sentido literal, como ilustra a figura 04, logo abaixo.

Pauliukonis (2009, p. 241-242), em *Ensino de gramática: descrição e uso*, contribui com a reflexão de que o LDLP deve funcionar não apenas como um guia teórico para que o professor ministre sua aula, mas deve ser uma referencial de textos a serem interpretados e articulados de todas as formas possíveis, de acordo com as capacidades/habilidades dos alunos. Essa é a percepção que o professor deve trazer em sua formação para trabalhar o uso da língua no espaço da sala de aula.

Figura 04

Prática de linguagem ATENÇÃO: não escreva no livro.
Responda a todas as questões no caderno.

1. Leia esta tira.



GILMAR. Para ler quando o chefe não estiver olhando. São Paulo: Devir, 2004. p. 38.

- O que a personagem masculina esperava encontrar dentro da garrafa? Justifique.
- No terceiro quadrinho, a personagem feminina usa a palavra *torneiral*, que não está dicionarizada na língua portuguesa. Morfologicamente, o que possibilitou sua criação?
- Por que o uso dessa palavra reforça a ideia de "cortes radicais nos gastos", produzindo um efeito de humor na tira?
- A que classe de palavras *torneiral* pertence? Que aspectos sintáticos confirmam isso?

2. Leia, a seguir, o trecho de um artigo publicado em um jornal.

A concessionária que administra a rodovia Presidente Dutra anuncia que brevemente (ufa!!!) haverá radares ao longo da autopista. Foi a querida Teresa Garcia, editora-chefe do *Jornal Hoje* [...], que me deu a notícia, com a fiel transcrição desta preciosidade, presente nos cartazes afixados pela NovaDutra em vários pontos da estrada: "Radares que salvam vidas em implantação". [...]

CIRO NETO, Pasquale. Vidas em implantação. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 18 set. 2008. Folha Cotidiana.


- Quais são as interpretações possíveis para "Radares que salvam vidas em implantação"?
- Qual dessas interpretações seria a correta na situação descrita no artigo? Justifique.
- Reescreva a frase, mudando a ordem das palavras, para garantir a interpretação certa.

Usina literária

Leia este poema de Manoel de Barros.

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos*.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 87.



Veridiana Scarpelli/FDA/BR

- O primeiro verso remete a uma frase do Novo Testamento da Bíblia cristã que trata da criação do mundo. De que tipo de criação fala o poema? Explique.
- O que causa estranheza no enunciado "Eu escuto a cor dos passarinhos"? Essa estranheza torna a frase agramatical? Justifique.
- Para o eu lírico, o "delírio do verbo" é algo bom ou ruim? Explique sua resposta.

199

3. 1. 2 Discurso(s): a concepção de aluno no século XXI

Como apresentado, no capítulo I deste trabalho, em que a identidade do sujeito-aluno e sujeito-professor é marcada por uma multiplicidade das relações cotidianas do uso da língua, como a prática pedagógica presente no LDLP, trazemos neste tópico o processo analítico das discursividades que marcam a concepção estereotipada de aluno existente no imaginário do professor. Tal aspecto concorre para a construção identitária dos sujeitos em estudo, atravessado pelo olhar culturalista do analista. A figura 05 traz o colonialismo português e as lutas pela liberdade, pertinente reservar uma parte significativa do LDLP para o trabalho com a literatura, em abordagem que respeite sua autonomia e especificidade. A proposta de inclusão da literatura nos textos do material didático não deve substituir a leitura das obras literárias pelos alunos.

Conquanto seja necessário admitir que o LDLP, por si só, não garante a formação plena de leitores autônomos da literatura, ele pode contribuir muito para essa formação. Sua principal contribuição será promover a “educação da sensibilidade”, entendida em sentido amplo. O objetivo é instigar os alunos a conhecer e interagir com manifestações artísticas, sensibilizar seu olhar para os recursos expressivos de diferentes formas de arte, sinalizar pontos de contato entre o fazer artístico e as grandes questões éticas e estéticas, propiciar-lhes experiências estéticas variadas.

Figura 05

CAPÍTULO

20 Literaturas africanas – reconstrução de identidades

O que você vai estudar

- ✓ O colonialismo português e as lutas pela liberdade.
- Heranças da assimilação e tradição oral.
- A literatura “neoafricana”: “africanidade”, oraturização e remitologização.
- A produção de Pepetela, Agualusa e Mia Couto.


O escritor moçambicano Mia Couto (1955-) certa vez atribuiu ao continente africano uma “tripla condição restritiva”: ele seria prisioneiro de um passado inventado por outros, estaria amarrado a um presente imposto pelo exterior e seria refém de metas construídas por instituições internacionais no comando da economia.

Para conhecer a África, é preciso desfazer estereótipos e abandonar ideias preconcebidas; buscar, para além da percepção desse conjunto como um bloco homogêneo e uniforme, as singularidades de cada grupo social que, durante séculos, foram sufocadas pela sujeição política, econômica e social. A África é um continente “em movimento”, e o mesmo pode ser dito sobre suas literaturas.

Sua leitura

Conheça, a seguir, um desenho do moçambicano Malangatana Valente Ngwenya (1936-2011) e um poema do angolano António Cardoso (1933-2006). Observe a proximidade temática entre eles e as particularidades de linguagem e estilo de cada um.

A cela



O trabalho do artista plástico moçambicano Malangatana Valente Ngwenya é diversificado. Suas obras incluem pinturas, desenhos, aquarelas, gravuras, cerâmicas, tapeçarias. Preso pela polícia secreta portuguesa (Pide) na época da luta pela independência de Moçambique, Malangatana esteve encarcerado por 18 meses. Desse período, surgiram desenhos em que o artista retratou os horrores da prisão. Após a independência, Malangatana tornou-se deputado e membro da Assembleia Municipal de Maputo, capital de Moçambique. Artista de renome internacional, também teve importante inserção social como um dos fundadores do Movimento para a Paz, da Associação do Centro Cultural de Matalana, e como colaborador do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Morreu em 2011, aos 74 anos.

NGWENYA, Malangatana Valente. A cela, s.d. Tinta da china sobre papel, 44,5 cm x 33,5 cm. Coleção Família Ngwenya.

Capítulo 20 ■ Literaturas africanas – reconstrução de identidades

D
A
T
M
S
I
I

As reflexões sobre as representações de identidades advindas da discursividade analisada no LDLP, estão ancoradas na perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais (HALL, 2000). Nela, as identidades são construções socioculturais, marcadas pela transitoriedade e pela fragmentação e formadas na relação com o outro (sujeito-professor e sujeito-aluno).

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca, singularidades, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, 2000, p. 108).

Assim, o sujeito do discurso manifesta o seu desejo de ser um profissional excelente, de ser reconhecido pelo outro (professor/diretor) como um profissional competente, como demanda o mercado de trabalho nos tempos atuais, ativando estereótipos que Bhabha (2007) afirma estarem presentes na sociedade globalizada, conforme efeito de sentido promovido pelo verbo “haver” na afirmação: “[...] há tempos buscamos nossa valorização pessoal e profissional [...]”.

Aqui o docente de língua portuguesa silencia que se trata de um profissional que faz cursos, que sabe usar os recursos tecnológicos, que tem relacionamento harmonioso com as pessoas da unidade escolar interna e externa.

Como consequência do silenciamento, os estereótipos, ao mesmo tempo em que elevam a imagem do sujeito, também o podem inferiorizar, pelo efeito de sentido de que a pessoa “deve obedecer a tudo e fazer tudo” como forma de provar sua competência. Essa competência também envolve as tecnologias.

Nesse caso, o do estereótipo, desloca-se o efeito de sentido para o de servidor “ultrapassado”, “analfabeto digital”, ou, como afirma Prensky (2001), “imigrante digital” quando não utiliza as tecnologias que o envolvem:

Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. Então o que faz o resto de nós? Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de Imigrantes Digitais. (PRENSKY, 2001, p. 2).

Assim, essa rápida difusão da tecnologia digital, que atualmente emerge nas unidades escolares, coloca o professor diante de um paradigma que precisa ser vencido: o de que, para ser polivalente, tem que saber usar as tecnologias, como se fosse “nativo digital”: isso “provaria sua polivalência”. Nesse sentido, não adotamos a visão das tecnologias no século XXI (como melhoria da atuação dos professores) sem que haja a simultaneidade de ações políticas públicas e a efetiva educação de qualidade.

Isso ocorrendo, concordamos com a visão de Martín-Barbero (2006, p. 76): “Nossa sociedade pode interagir tanto com as novas figuras e modalidades de profissão quanto com as novas formas de participação cidadã que se abrem especialmente à vida local”.

Essas imagens atravessadas por uma educação de qualidade e de um professor polivalente, não intelectualizado (GRIGOLETTO, 2006, p.171), estão cristalizadas na visão político-ideológica dos discursos pedagógicos do século XXI, marcados pela diretriz calcada na inovação, que “força” uma identidade que antecede a “falta”; mesmo sabendo que o sujeito busca completar essa falta – “que a dimensão egóica desconhece ser o impossível – no outro/Outro, por meio das identificações”. (GRIGOLETTO, 2006, p. 175).

E essas identidades são “atravessadas por valores sociais, isto é, o outro – interlocutor ou discurso alheio – também clivado e valorado socialmente de forma diferenciada”. (OLIVEIRA, 2006, p. 27).

Figura 06

Responda a todas as questões no caderno.

Língua viva Regência e concordância no uso cotidiano da língua

O Museu da Pessoa é um museu virtual e colaborativo de relatos de vida de indivíduos comuns; qualquer pessoa é convidada a contar sua história. A organização tem hoje mais de 15 mil narrativas em textos, vídeos e áudios. Em 2012, a Rede Globo fez uma parceria com o Museu da Pessoa e registrou em vídeo o relato de alguns dos atores que participaram da minissérie *Suburbia*. Leia o relato de Lecão (Alexsander Costa Magalona), que representou o papel de Lulu.

Lecão

Meu pai já é falecido e minha mãe sempre trabalhou pras pessoas. Uma longa história, tipo lavando roupa pra poder sustentar nós de casa. Minha mãe não teve estudo e nunca trabalhou de carteira assinada, sempre lavando a roupa aqui, lavando a louça pra alguém, carregando balde d'água pra poder ganhar um dinheiro e poder sustentar meus irmãos. A gente morava num barraco, e quando o sol batia dava pra ver que era os pedacinhos de sol, que era tudo esburacado. E a minha mãe sempre foi batalhadora pra poder sustentar a gente. [...]

Eu sempre fui uma pessoa tranquila, sem arrumar problema, sem briga. E minha mãe é uma pessoa muito preocupada com os filhos e tal. Qualquer coisinha ela se preocupa. Ela não deixava muito eu ficar na rua brincando, então eu não sei rodar pião, jogar bola de gude, eu não jogo futebol, não solto pipa. Porque se eu aparecesse com um pião em casa minha mãe dizia: "Larga isso aí que é perigoso, você vai rodar, pode pegar no vidro da casa dos outros e eu não tenho dinheiro pra pagar". Eu andava com um grupo e tal, mas sempre perto do portão de casa. Quando eles cismavam de ir pra outros lugares eu: "Vou não, mano, por causa da minha mãe".

Eu comecei a estudar na escolinha que se diz particular, era uma pessoa conhecida da gente, que é a tia Maria e é bem amiga. Comecei a estudar lá primeiro e aprendi muita coisa. Já na escola eu dava uma aprontada de leve, mas nunca vacilei pra diretora chamar minha mãe. Sempre fui responsável. Eu zoava, mas na minha. Eu estudei, mas na verdade eu nunca gostei de estudar, pra ser sincero, mas eu terminei. Lá no AfroReggae eles não deixam ficar sem estudar, tem que terminar, então eutava muito empolgado, queria saber só de música, fazer show, fui reprovado, mas depois eu pensei bem e tive que estudar, tive que terminar e terminei.

[...]

E eu sempre falava: "Nunca vou entrar no AfroReggae", porque eles ficavam batucando. Eu falava: "Isso aí é coisa de macumba, não vou entrar não, tá maluco, tá amarrado em nome de Jesus". E aí o Anderson Sá, que é vocalista, me convidou pra fazer oficina de capoeira. Na verdade minha mãe falou com ele porque ela queria ocupar o meu tempo. Eu sempre gostei de cantar, mas eu nunca me considerava como vocalista. E antigamente eu imitava muito o vocalista da banda AfroReggae, que é o LG. Teve uma época que eu tava imitando tanto, que ele é meio gordinho, tem um dente separado, e eu pegava uma parada pra separar o dente. Quando eu fui cantar samba, cantava igual. Os cara falavam: "Aqui você é o Lecão, você não é o LG". Eu fui achando o meu caminho, e hoje eu posso dizer que eu sou o Lecão, hoje eu tenho minha personalidade.

Eu trabalhei com a trupe de teatro como músico, mas ao mesmo tempo eu era meio que ator, tinha que fazer parte das cenas. Não fiz um curso de teatro, mas eu fiz uma oficina pro Cidade de Deus. Não fiz o filme, mas eu fiz a oficina. Isso me ajudou pra caramba. Na verdade o teatro, a música, dança, se transforma em um só. Um ajuda o outro. É aquela sincronia toda.

Quando comecei os ensaios do *Suburbia*, minha mãe: "Vai pra onde?", "Vou na cidade resolver um negócio". Eu só gosto de falar quando tá tudo certo. Depois falei pra minha mãe: "Eu tô indo ensaiar", "Ensaiair onde?", "Eu tô indo lá em Jacarepaguá ensaiar, eu passei no teste", "Teste de quê? Tu não me fala nada, não sei o que, be be be", "Passei no teste, vou fazer uma minissérie, uma participação". O olho dela já começou a encher d'água. "Isso aí, meu filho, segue o seu caminho, be be be, que Deus te ajude". Aí já dá vontade de chorar também. Às vezes eu sou muito durão, eu fico controlando. Eu gosto de chorar sozinho, sei lá, ir pro quarto, botar uma música e chorar sozinho. Lembrar das coisas, coisas boas, coisas ruins.

Na série eu sou o Lulu, cantor de funk, e dança também junto com a Jéssica e o Dudu. Eu acho que tem a ver o personagem, que eu tô com esse lance de favela. Eu moro aqui, o baile é no final daquele muro, então já convivi com esse lance de baile. Meus irmãos sempre foram pra baile funk.

MAGALONA, Alexsander Costa. Museu da Pessoa. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/_index.php/historia/8050-eu-fui-achando-o-meu-caminho_-e-hoje-eu-posso-dizer-que-eu-sou-o-lecao_-hoje-eu-tenho-minha-personalidade_?historia=integra>. Acesso em: 28 mar. 2013.

O ator Lecão em fotografia de 2012.

Capítulo 31 ■ Concordância e regência

318

A figura 06, recorre ao acesso digital, para que o educando visite o site do museu virtual e colaborativo de relatos de vida de indivíduos comuns, motivando-os a contar sua história utilizando-se de tal suporte.

Tanto o “internetês” quanto os acessos digitais estão no mesmo escopo, se considerados como “memória discursiva” (FOUCAULT, 1996), pois todo discurso resulta de um *já-dito* e esse *já-dito* é sempre um *jamais dito*.

Logo, o discurso institucional explora signos que possuem essa propriedade porque “apagam” o “antes” e instauram um “agora”, articulados pelo poder da instituição Escola, na condição de órgão gerenciador dos processos de ensino e aprendizagem e direcionante do saber/poder, que sistematiza padrões de atendimento e de conduta a serem seguidos pelos professores, alunos, coordenadores e pais.

Essa normatização submete alunos e professores ao poder disciplinar do Estado, conforme Foucault (1987). É nesse sentido, segundo este filósofo, que os mecanismos de coerção se fazem presentes na sociedade, no dizer da instituição que emite o poder e mostra que o discurso “está na ordem das leis” e que é pela instituição que o poder advém. (FOUCAULT, 1996, p. 7). O saber a que nos referimos é o foucaultiano, que é reforçado a partir do momento em que o sujeito produz seu dizer dentro do espaço que lhe é concedido. Nesse sentido, o saber emana poder.

As concepções de aluno apresentadas neste estudo (ainda) constituem o discurso pedagógico e o institucional brasileiro, marcados pela influência “disciplinadora” das ferramentas pedagógicas sobre o trabalho do professor em sala de aula. Citamos em particular o LDLP por conter conteúdos e atividades que seguem um “ritual” (FOUCAULT, 1987), exprimindo, nesse quadro, símbolos e representações (HALL, 2005, p. 50) para alcançar determinado objetivo.

Portanto, propomos, ainda que provisoriamente, que esse volume da coleção Ser Protagonista: língua portuguesa para o ensino médio, é um dos poucos, entre tantos, que compartilham da mesma intenção, que atende a 80% dos interesses curriculares oficiais das escolas e das propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, balizado pelos PCN; mesmo sabendo que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que elas trazem consigo”. (FOUCAULT, 1996, p. 44).

Entendemos, por esse viés, que a construção identitária dos professores e alunos, expressa ou interpretada no interdiscurso dos enunciados, configura-se como

uma mobilidade no decorrer dos anos; ela não é e não será fixa, apesar da ilusão, por parte da instituição escola.

O que importa, de fato, é que esse momento histórico vivenciado pelos professores de língua portuguesa implica a perspectiva de suas atuações e a liberdade de aceitar a mudança, o deslocamento, o diferente, de forma produtiva e constitutiva deles enquanto sujeitos discursivos e envolvidos na prática pedagógica e educacional dos alunos que estudam nas escolas em que adotam esses manuais didáticos.

Diante disso, pensamos que os discursos mostram as relações de saber/poder/sujeito mobilizados em instituições como a escola, que são movidas por práticas cotidianas estimuladas pela instituição Estado, ao propor mecanismos de controle aos sujeitos. Essa ideia perpassa o processo analítico que ora iniciamos empreender.

CONSIDERAÇÕES

Ora, eis que um século mais tarde, a verdade a mais elevada já não residia mais no que *era* o discurso, ou no que ele fazia, mas residia no que ele *dizia*: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência. [...], o discurso verdadeiro não é mais o discurso precioso e desejável, visto que não é mais o discurso ligado ao exercício de poder. [...]. (MICHEL FOUCAULT, 1996, p. 16-17)

Esta pesquisa vem problematizar o processo de construção identitária do professor e do aluno através do livro didático que ensina língua portuguesa na educação básica, no atual momento histórico-educacional.

Tal acontecimento promoveu espaços para “ouvirmos” a voz do sujeito analisado, interpretada através da materialidade linguística, presente no LDLP, concorrendo para a desconstrução de discursos que estão “postos” na sociedade e que reforçam a identidade desses sujeitos na prática pedagógica da sala de aula.

Ao iniciarmos este estudo, tínhamos como hipótese que o livro didático de língua portuguesa teria contribuído para as relações de saber/poder do professor e aluno da educação básica, impondo-lhe uma "nova identidade", e forçando-o a uma construção identitária considerada fluida. Nesse sentido, a partir da escrita/língua existente no gênero didático, analisamos o discurso desses sujeitos na perspectiva da AD e em sua relação com a ideologia, com a história e com outros discursos, explorando, ainda, as relações de poder-saber, pelo viés da escavação, onde História e ideologia se somam.

Tal hipótese foi comprovada a partir dessa análise empreendida em nosso estudo, pois verificamos que se produziram verdadeiras confissões, o que nos levou a problematizar, pelo fio da linguagem, todos os desvios presentes no dizer dos sujeitos que contribuíram para uma “nova” e fluida construção identitária.

Consideramos, durante o processo analítico, aspectos da corpografia no discurso do texto didático, em que a identidade se encontra em constante (re)construção a partir do momento em que os professores e alunos estão inseridos no contexto do mundo globalizado, estimulados por novos comportamentos e atitudes previstos com a implantação do curso que ensina a língua portuguesa.

Respondendo ao questionamento inicial proposto pela pesquisa – Qual a representação que o livro didático faz? –, comprovamos que a imagem da escola (Aparelho Ideológico do Estado) em relação aos professores foi de um acontecimento histórico, em que estes tiveram “um olhar (atenção) do Estado”; mesmo que esse olhar não tenha efetivado suas conquistas e não tenha derrubado os estereótipos que ainda permeiam as escolas. Exemplo disso é a visão do professor como subalterno ao manual didático, única fonte de conhecimento. Não deixa de ser um acontecimento significativo, à medida que promoveu o espaço de voz e vez desses sujeitos e os fez sentir-se “valorizados” pelo Estado.

A representação positiva do LDLP construída pelos alunos e pelos professores, no decorrer do tempo e das práticas pedagógicas em sala de aula, contribui para o reforço da imagem pretendida pelo Estado: um Estado preocupado, que colabora para a qualidade da educação pública ao propor a inserção de outra prática, “um fazer novo”, advinda com o curso, como mecanismo para alcançar “melhores resultados na escola”.

Essa imagem positiva está viva nos interdiscursos advindos da memória cristalizada que o sujeito carrega e materializa através de suas práticas constantes com livro didático no espaço da sala de aula.

Também pudemos constatar que o Estado, através do MEC, promove a exclusão de algumas práticas pedagógicas no contexto escolar, uma vez que diferencia os manuais didáticos que não tinham capacidade pedagógica para promover o ensino da língua portuguesa no espaço da sala de aula.

Pela análise dos recortes pertinentes à questão “Representações do outro”, podemos afirmar que se constituiu aí a imagem de um professor e aluno que estão diretamente ligados às relações de poder/saber, que “ditam” o que é “aceito”.

Falar de si, do curso e do outro nunca é falar de si somente, mas trazer à tona outras vozes, que se entrelaçam na gama ilusória de completude e inteireza. Nesse conjunto de possibilidades que o discurso permite – considerando a materialidade –, o sujeito professor e aluno, ao ser contemplado pelo LDLP, produz discursos constituídos por várias vozes, que ora se mostram e marcam, ora se silenciam.

Essas vozes constituem um sujeito “ideal, polivalente, eficiente”, cuja imagem é centrada no “eu” didático, capacitado oficialmente, intelectualizado, em face das relações de saber–poder: professor e aluno, subalternos, omissos, silenciados.

Essas imagens são reforçadas pelo discurso pedagógico que “teima” em definir o docente como um (re)produtor do discurso pedagógico constante no manual didático. Na materialidade linguística, dizeres, aparecem marcas de um sujeito cuja identidade não pode ser definida, posto que se mistura com outras ou se dilui nelas dentro da unidade escolar.

O professor, agora referenciado como “educador”, surge como um diferencial nas relações de ensino, cujo apoio didático conta com as ferramentas das Novas Tecnologias. Contudo o professor encontra resistência da escola na aplicação de novas práticas de sala de aula aliadas às Novas Tecnologias, logo um ranço da instituição escola, que inibe, silencia e exclui os sujeitos que se utilizam dessas novas práticas de letramento.

A prática pedagógica vista por excertos do LDLP permite vislumbrarmos um sujeito interpelado pela ideologia e por seus mecanismos de atuação – saber-poder—, cuja docilidade do corpo aparece nos levantamento bibliográfico de que não houve mudança na escola, mas sim no sujeito, o que reforça o silenciamento da maioria.

Os professores da educação básica, que atualmente são considerados “educadores”, vivenciam um momento de angústia, de falta, diante do e pelo olhar do Outro, em decorrência de as mudanças profissionais não terem alcançado totalmente seus espaços. E se a subjetividade apresenta-se a partir da exterioridade, analisamos a materialidade linguística à luz da noção de “identidade deslocada” (HALL, 2005, p. 8), uma vez que o professor encontra-se em um momento de transição identitária, promovida pelo “poder institucionalizado – Estado”.

A representação do professor pelo olhar do outro desconstrói o discurso institucional que elege a “bandeira” de conhecedor e transmissor de conhecimentos como medida qualitativa para a melhoria da educação pública, uma vez que faltam mecanismos de infraestrutura e recursos humanos para que tais realizações se concretizem – a começar pela continuidade dos estereótipos nas unidades escolares.

Também, da perspectiva culturalista, numa visada transdisciplinar de pesquisa, pode-se dizer que o lugar ocupado pelos professores e alunos, na sociedade escolar, foi marcado por sua condição de subalternidade. Falta “voz”, independente da tentativa de silenciamento emanada pelas relações de poder.

Fatores como esses fazem que os professores e alunos movam-se, ou sejam, movidos pelo e no discurso em busca de sua identidade no contexto do século XXI, cujo destaque maior é, indiretamente, a imagem da educação de qualidade e do

professor/aluno “ideal”, “eficiente” para o contexto do século globalizado, cuja polivalência também é “medida” se souber fazer uso das tecnologias digitais que atualmente emergem nas unidades escolares.

Concluimos que as relações de saber/poder/sujeito articuladas na escrita didática reforçam o discurso mediado pela globalização, cujas “práticas de si” impõem ao sujeito a angústia pela incompletude, por ser diferente, ao portar o conhecimento advindo dos multiletramentos.

O sujeito vivencia o silenciamento ao “saber ouvir e cumprir normas”, cujos alicerces são parte do processo existente da globalização, o que reforça as relações de poder apresentadas no enfoque técnico-pedagógico vigente no século XXI.

Portanto, é com novas reflexões sobre os manuais didáticos no ensino da língua portuguesa, na busca de estimular o debate das relações de saber e poder, que outras questões poderão ser respondidas, como as que emergiram ao término (mas não ao fim) desta pesquisa, ainda (e sobretudo) no que diz respeito à identidade dos sujeitos professor e aluno.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado. 2 ed. São Paulo: Graal, 1985.

AUTHIER-RÉVUZ, Jacqueline. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI, E. P. (Org). *Gestos de Leitura*: da historia do discurso. Trad. Bethania S. C. Mariani [at al]. 2 ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1997. p. 257-281.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. Celene M. Cruz e João W. Geraldi. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 19, 1990. p. 25-42.

BAUMAN, Zigmunt. A cultura como consumidor cooperativo. In: _____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama e Cláudia M. Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a. p. 160 - 176.

_____. *Globalização*: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.

_____. *Modernidade Líquida*. Trad. de P. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 4. ed. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007, 394 p.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases das Educação Nacional*. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Orientações Gerais / elaboração: Dase/SEB/MEC e CEAD/FE/UnB. – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2008, 91 p.

BRITO, Mariza A. P. A referenciação e a escuta dos desejos. In. CAVALCANTE, M. M. [et al.]. *Texto e discurso sob múltiplos olhares*. Referenciação e outros domínios discursivos. Vol. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BROWN, H. D. *Teaching by pinciples*: na interactive approach to language prfsgogy. San Francisco: Longman, 2001.

BURBULES, N. C. The Web as rhetorical place. In: SNYDER, L. (Ed.) *Silion literacies*. London: Routledge, 2002.

CARMAGNANI, Anna M. G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. R. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p 45-55.

_____. A concepção de professor e aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999. p 127-133.

_____. Impacto das novas tecnologias nas identidades: o caso de curso de língua *online*. In: MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José R. F.; GRIGOLETTO, Marisa (Org.) *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 157-170.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Trad. de Klaus B. Gerhardt. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. Vol. 2.

CAVALCANTE, Mônica M.; KOCH, Ingedore G. V. A acessibilidade de discurso. In: CAVALCANTE, Mônica M. [et al]. *Texto e discurso sob múltiplos olhares: referência e outros domínios discursivos*. Volume 2, Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 9-39.

CORACINI, Maria J. R. F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.

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

_____.; BERTOLDO, Ernesto S. (Org.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre/na sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____.; GRIGOLETTO, Marisa; MAGALHÃES, Izabel (Org). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 157-170, 288 p.

_____. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2007, 247 p.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Trad. de Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008, 555 p.

DERRIDA, Jacques. (1972). *Posições*. Tradução de Maria M. C. C. Barahona. Lisboa: Plátano, 1975.

_____. *A farmácia de Platão*. Tradução R. Costa. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

_____. *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem*. Trad. de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 1996.

DIAS, Cristiane. Experimentando a diferença digital. In: __. *Da Corpografia: ensaio sobre a língua/escrita na materialidade digital*. Santa Maria: UFSM, PPGL, 2008, 68 p.

DOEL, M. (2001). *Corpos sem órgãos: esquizoanálise e desconstrução*. In: SILVA, T. T. (org. e trad.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 79-110.

ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de Si e Identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FERREIRA, Dina M. M. Espaço da localidade e da globalização: impacto e subjetivação. In: MAGALHÃES, Izabel. CORACINI, Maria José R. F.; GRIGOLETTO, Marisa (org). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 171-188.

FIORIN, José L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Elementos de análise do discurso*. 13. ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2005.

FLORES, Valdir do N.; SILVA, Silvana; LICHTENBERG, Sônia; WEIGERT, Thais. *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto, 2008. Vol. 1.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979, 295 p.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes [Trabalho original publicado em 1975], 1987.

_____. *História da sexualidade* In: A Vontade de Saber. 11. ed. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. ed. São Paulo: Loyola, 1996, 79 p.

_____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Trad. de Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [Trabalho original publicado em 1969], 2008.

_____. *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FONSECA, M. Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos*. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2006, 210 p.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria J. R.F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999. p 67-77.

_____. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, Izabel. CORACINI, Maria José R. F.; GRIGOLETTO, Marisa (Org). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 15-44.

GUERRA, Vânia M. L. *Práticas discursivas: crenças, estratégias e estilos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 9-31.

_____. O legado de Michel Foucault: saber e verdade nas ciências humanas. In: NOLASCO, Edgar C.; GUERRA, Vânia M. L. (Orgs). *Discurso, alteridades e gêneros*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006. 287 p.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz T. (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____; SOVIK, Liv (Org). Estudos Culturais e seu legado teórico. In:_____. *A diáspora: Identidades e mediações culturais*. Trad. de Adelaine La Guardiã Resende [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 44-65.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz T. da Silva e Guaciara L. Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: DP & A, 2005.

KOCH, Ingedore G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, 107 p.

_____. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: 34, 1996, 160 p.

LARA, Gláucia M.P. A heterogeneidade no discurso do professor de português. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 35, p. 35-49, 2000.

LIPOVESTSKY, G.; CHARLES, S. *Le Temp Hypermoderns*. Paris: Editions Grasset, 2004.

MACIEL, C.T.B. Aspectos constitutivos da subjetividade e da identidade de professores de português como língua materna do oeste do Paraná. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, PR, 2001.

MAGALHÃES, Izabel. Discurso, ética e identidade de gênero. In: MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José R. F.; GRIGOLETTO, Marisa (org). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 71-96.

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes; Editora da Unicamp, 1989.

MARCUSCHI, Luís. A. Atividades de referenciação no processo de produção textual e o ensino de língua. In: SILVA, Denize E. G.; LARA; Gláucia. M.; MENEGAZZO, Maria A. (Orgs). *Estudos de Linguagem*. Campo Grande: Editora UFMS, 2003.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-89.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MARUCCI, Quelciane F. Prelúdios da era informatizada. A ficção científica no Ciberespaço: em (Ciber) literatura. In: ___. *Três e-books de ficção científica: uma análise comparativista*. Campo Grande. Editora UFMS, 2001. (Dissertação de Mestrado).

MASCIA, M. A. A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre e na sala de aula. (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. P. 19-222.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e a formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

NEVES, Maria H. Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *Guia de usos do português: confrontando regras e usos*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

NUNAM, D. *Language teaching methodology: a textbook for teacher*. Nova York e Londres: Phoenix ELT, 1995.

OLIVEIRA, Maria B. F. de. Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (re)visando teorias dialógicas. In: MAGALHÃES, Izabel; CORACINI, Maria José R. F.; GRIGOLETTO, Marisa (Org). *Práticas identitárias: língua e discurso* São Carlos: Claraluz, 2006. p. 27-44.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. São Paulo: Pontes, 1987, 276 p.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. [et al.] *Memória Grega*. In: _____. *Papel da Memória*. Trad. e introdução de: José Horta Nunes. 2. ed, Campinas: Pontes, 2007a. p. 39-64.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed, Campinas: UNICAMP, 2007b, 184 p.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed, Campinas: Pontes, 2009, 100 p.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Ensino de gramática: descrição e uso. In: VIEIRA RODRIGUES, Sílvia; BRANDÃO FIGUEIREDO, Sílvia. (Orgs). *Morfossintaxe e ensino de português: reflexões e propostas*. São Paulo: Contexto, 2009.

PÊCHEUX. Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni P. Orlandi [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, [Trabalho original publicado em 1975], 1988.

_____. Análise automática do discurso. (AAD-69). In: GADET, Francaise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. de Bethânia S. Mariani. Campinas: Editora UNICAMP, 1993. p. 39-60.

_____; FUCHS, Catherine. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Francaise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. De Bethânia S. Mariani [et al.]. 3. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1997. p. 163-235.

PRENSKY, Marc. *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press, 2001. Disponível em: Acesso em: 26 abril 2015.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Trad. de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

SER PROTAGONISTA: *Língua Portuguesa, 3º ano: ensino médio*. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM; editor responsável Rogério de Araújo Ramos – 2ª edição – São Paulo: Edições SM, 2013 – Coleção Ser Protagonista; 3.

SPIVAK, Gayatri. C. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. 133 p.

SOUZA, Deusa M. de. Autoria, autoridade no livro didático. In: CORACINI, Maria J. R. F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999. p 27-63.

SOUZA, Eneida Maria de. *Crítica Cult*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

SOUZA, Jessé. A singularidade da “nova periferia”. In: _____. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Editora UFMS; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003. p. 93-149.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. *Como entender a aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

STÜBE, Angela D. Imigração e identidade: incidências na formação de professores. In: CAVALLARI, Juliana S.; UYENO, Elzira Y. *Bilinguismos: Subjetivação e*

identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 9. Campinas: Pontes, 2011. p. 33-53.

VENSENINI, J. W. (org.). *Geografia e Ensaio – Textos Críticos*. Campinas: Papyrus Editora, 1995.

Anexos

Anexo - A **MEMORIAL DESCRITIVO**

Escrever um memorial descritivo a ser apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – nível Mestrado, para apreciação no Exame de Banca, é uma experiência nova e de responsabilidade singular para mim. Considero-o como uma confissão, visto na perspectiva foucaultiana, segundo a qual, na ilusão da completude, volto-me ao passado e trago à tona os momentos de experiências e de busca pelo novo.

Nasci em 1980, no município de Campo Grande, com idade pré-escolar, seis anos, iniciei meu percurso como aluno. Fui um estudante que procurava fazer o melhor nos estudos, especialmente para satisfação minha e orgulho de meus pais, que, segundo a frase que trago na memória, que o estudo era o legado mais importante que poderiam proporcionar-me, visto que diante de adversidade, o conhecimento adquirido não se perde. Nesse sentido, estudar, capacitar-se e ser uma pessoa que superasse os desafios foram sempre os estímulos que recebemos de nossos pais e que tentamos pôr em prática, mesmo quando as dificuldades cotidianas se fizessem presentes.

Com esse espírito de ser alguém e ter estudo, frequentei os bancos escolares, com o compromisso de fazer tudo bem feito e não repetir o ano escolar. A opção pela docência foi consequência do gosto pelos estudos e da vontade de entender o mundo e as pessoas à minha volta.

Ingressei no ensino superior através do Curso de Letras – licenciatura plena – Português e Espanhol, a partir daquele momento tive a certeza de que era o curso acertado para minha vida profissional.

Nesse sentido, a minha formação acadêmica começou em 2000, ao iniciar o Curso de Letras. O meu interesse pelos temas abordados nas diferentes disciplinas do curso levou-me a participar de vários debates e discussões acerca da educação. A graduação foi significativa na minha formação porque ofereceu subsídios para ampliação de conhecimentos no campo da educação. Iniciei-a em março de 2000 e concluí em abril de 2004.

Em 2000, em novembro fui convidado a assumir aulas de língua portuguesa para turmas da antiga oitava série, hoje, nono ano, na rede particular de Campo Grande, aceito aquele desafio, nunca mais saí da sala de aula e fui ampliando minha experiência

nas práticas da sala de aula pelas escolas que trabalhei com o professor, quando em 2012, fui efetivado por concurso público na rede municipal de ensino de Campo Grande, na Disciplina de Língua Portuguesa, com vinte horas. A experiência com alunos da rede pública enriqueceu mais ainda meus anos de sala de aula e nasceu aí a vontade de qualificar-me mais ainda, buscando cursos de especialização até a chegada ao mestrado em Estudo de Linguagens em agosto de 2013.

Hoje posso afirmar que fazer esta pesquisa sobre a construção identitária dos sujeitos professores e alunos, ao selecionar um livro didático a partir das listas pré-definidas pelo MEC, permite levar aos outros a voz desses sujeitos e almejar que, a partir deste trabalho, outras pesquisas aflorem porque as práticas pedagógicas, o multiletramento e as Novas Tecnologias são importantes para a educação, como para aqueles que estão ligados diretamente nesse processo pedagógico.

Considero esses fatores de prática pedagógica, silenciamento e assujeitamento, somados ao apoio que sempre recebi da minha família, os estímulos que me guiaram para alcançar o mestrado.

O ingresso como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, nível Mestrado, no primeiro semestre de 2013, permitiu-me uma forma diferente de interpretar o sujeito e o discurso e que viria mais tarde a “apaixonar-me” pela *Análise do Discurso* e assim, tornar-me desejante pela língua do outro. Remeto esse despertar e desejo aos docentes que estimularam debates e leituras com a rigidez necessária na academia: Políticas Linguísticas, ministrada pela Prof^a Dr^a Vânia Maria Lescano Guerra, em particular, na reflexão sobre a obra *A Celebração do outro na constituição da identidade do brasileiro*, da autora Maria José Rodrigues F. Coracini, bem como *Vigiar e Punir*, de Michael Foucault. Essas disciplinas contribuíram para o estudo, análise teórico-reflexiva sobre o discurso do material didático que ensina a língua materna e da informação em diferentes situações da comunicação e em variados domínios de práticas sociais, bem como para interpretarmos as relações que os sujeitos criam a partir da materialidade linguística.

Todas as leituras, fichamentos, resenhas e seminários realizados durante essa etapa como aluno especial contribuíram para formalizar e definir o que, posteriormente, seria o projeto inicial para seleção do mestrado, intitulado *Análise do Discurso X Um estudo do livro didático no ensino da língua portuguesa : representações do outro* – e inspirado na experiência recebida enquanto professor da rede pública de ensino da cidade de Campo Grande – MS.

Participar do processo de seleção não foi fácil, uma vez que fiquei um bom tempo fora da Universidade, foram nove anos desde a conclusão da graduação e o ingresso no mestrado, mas sempre com o interesse de continuar os estudos.

Assim, ao tentar a aprovação na seleção do Mestrado, iniciei uma corrida para ganhar e superar o tempo perdido. Sabia que a seleção seria concorrida e que ainda não tinha realizado as leituras necessárias. Logo adquiri os livros de diversos autores que constavam na relação bibliográfica para seleção do mestrado, como Pêcheux, Bauman, Authier-Révuz, Orlandi, Fiorin, Lacan, Lipovetsky, Neves, Koch entre outros, sempre preocupado em assimilar o máximo possível de informações da nova área – Estudos Linguísticos.

A aprovação e minha boa colocação, no ano de 2013, para participar como aluna regular no Curso do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, nível Mestrado, na Área de concentração em Estudos Linguísticos, com nota oito e meio, fez que minha dedicação aumentasse a fim de concluir todas as outras etapas, valorizando a oportunidade oferecida, tentando superar minhas dificuldades.

Afirmo que conhecer a metodologia e a firmeza com que os professores encaminhavam as aulas e os trabalhos fizeram aumentar minha decisão de concluir o mestrado e vencer todas as etapas.

No segundo semestre de 2013, tomei contato com disciplinas com visão positivista no âmbito da pós-graduação em Linguística, mas o diferencial viria, quando fui convidado pela Profa. Dra. Vânia Maria Lescano Guerra, que orientou-me desde o início na pesquisa deste trabalho, a participar da disciplina Políticas Linguísticas e Leitura Orientada, além do Grupo de Estudos Discursivos e Desconstrutivistas, no campus de Três Lagoas. Logo iria mensalmente até Três Lagoas – MS para estudar a disciplina, ministrada pelas Professoras Doutoras Claudete Cameschi Souza e Vânia Maria Lescano Guerra. Essas orientações quanto ao planejamento, à organização e à elaboração de uma proposta de dissertação que fosse, a um só tempo, analítica e crítica, levaram-me a uma concepção coerente da escrita acadêmica e, acima de tudo, estimularam-me a olhar o *corpus* de forma diferente.

Nesse período, após a realização de trabalhos com leituras, conversas e revisões que recebi dos professores e, em especial, do professor Edgar César Nolasco, ao participar dos colóquios do NECC, com as perspectivas da subalternidade epistemológica e culturalista e da disciplina cursada primeiro semestre de 2014, Memória e Narrativa, produzimos ensaios a partir do desarquivamento das memórias

pela perspectiva derrideana. Para o processo de (des)construção da memória, perspectivas epistemológicas e análise e crítica cultural, somara muito para a realização e escrita deste trabalho.

A Disciplina *Semiótica – princípios e historicidade*, ministrada pelos Professores Doutores Eluiza Bortolotto Ghizzi e Geraldo Vicente Martins, no segundo semestre de 2013, contribuiu para as relações entre a comunicação humana e a escola de Greimas, definindo a teoria dos signos e postulando uma teoria da significação, contribuindo para o entendimento da produção textual, não como apenas um processo que começa com signos autônomos e sentidos independentes para seguir até o mais alto nível do sentido global. Relevantes autores como Santella, Fiorin e Barros foram trabalhados. As leituras, sintetizadas em fichamentos, seminários, enriqueciam nosso arcabouço teórico.

Posso afirmar que a Disciplina *Tópicos Especiais em Linguística Aplicada*, ministrada no primeiro semestre de 2014 pela Prof^a Dr^a Nara Takaki, propondo discutir o objeto de estudo multidisciplinar e abrangente, com questões de uso da linguagem, levou-me a entender as práticas de uso da linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas, nesse momento histórico de multiletramentos e de novas tecnologias. Nesse sentido, ao elaborar o artigo final de conclusão da disciplina intitulado *Multiletramento digital: práticas de leitura e escrita*, pude amadurecer mais um pouco o processo analítico do meu trabalho da dissertação.

Sempre que possível, participei de eventos buscando maiores conhecimentos para aumentar as possibilidades de análise e apreender conceitos com autores renomados da *Análise de Discurso*:

a) de 6 a 07 de dezembro de 2013, participei do *V Seminário de Pesquisas sobre a Identidade e Discurso*, promovido pelo Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP, em Campinas (SP), apresentando a sessão coordenada: *O livro didático de língua portuguesa: discurso e exclusão*. As contribuições foram relevantes para interpretarmos os dizeres que apontam para sentidos outros, no tocante às subjetividades dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica;

b) de 29 a 31 de maio de 2014, participei do *XII Congresso Latino-Americano de Estudos do Discurso (ALED)*, promovido pela UFSCar, Câmpus de São Carlos – SP, intitulado *Análise de discurso: novo canteiros de trabalho?*, apresentando a comunicação *Um estudo do discurso do livro didático no ensino de língua portuguesa*:

representações do outro. Participar desse Congresso foi importante para mim por reunir pesquisadores de toda a América Latina em torno da problemática do discurso e de suas diferentes abordagens, promovendo crescimento acadêmico e científico. Pude refletir sobre esse vasto campo discursivo marcado pela heterogeneidade e valorizar ainda mais cada segundo a presença do “outro” para novas “reflexões e produções acadêmicas”;

b) de 27 a 30 de agosto de 2014, participei do *V Encontro Regional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste (GELCO)*, promovido pela UEG – Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Cidade de Goiás, intitulado *O discurso e as novas materialidades*, apresentando a comunicação *O livro didático no ensino da língua portuguesa: representações do outro*. Nesse mesmo evento assisti a sessão coordenada pela Prof^a Dr^a Vânia Maria Lescano Guerra, que debateu *A Subjetividade e representação do excluído: olhares sobre a constituição do sujeito contemporâneo* e trouxe à baila *A (des)construção da narrativa colonial na escritura da cartilha para falantes terena de Mato Grosso do Sul*. Assisti a problematização dos aspectos identitários instaurados nos discursos sobre o(a) indígena e do material didático, partindo da perspectiva discursiva e culturalista e sob uma visão transdisciplinar. Tais identidades apontam que esse(s) discurso(s) sobre si traz(em) questionamentos que mostram os equívocos, contradições nas vozes dos sujeitos da enunciação, ao falarem sobre as suas representações, experiências e dificuldades. O processo de subjetivização desses discursos abarca as relações de poder e a ilusão de que são sujeitos unos e com identidade fixa, auxiliando-me na escritura do meu texto;

d) Em dezembro de 2014, na realização da Banca de Qualificação deste programa de mestrado, pude melhorar significativamente minha dissertação com as valiosas contribuições dos professores doutores Edgar César Nolasco e Nara Takaki, que apontaram caminhos entre o discurso teórico-epistemológico e as minhas impressões como pesquisador e construtor deste trabalho, além das amarras discursivas por onde deveria conduzir minha dissertação.

Todas essas experiências concorreram para que o trabalho de pesquisa que desenvolvemos pudesse ter o resultado que hoje alcançamos.

Posso afirmar que a caminhada acadêmica que estou fazendo no Mestrado é importante para meu crescimento intelectual, pois colocou-me diante de autores, obras e discussões da Análise de Discurso de linha francesa que mostraram os gestos de interpretação: o nosso objetivo de interpretar a construção identitária é um avanço quando priorizamos o estudo e valorizamos as contribuições que recebemos. Nesse

sentido, serei grato e não me esquecerei das contribuições valiosas da Prof^a Dr^a Vânia Maria Lescano Guerra por ter guiado meus passos no caminho da AD e por ter inspirado “novos olhares” na e pela língua e pelos dizeres do Outro (alteridade).

Sinto-me feliz ao saber da importância de promover a interpretação dos discursos do livro didático de língua portuguesa, bem como de (re)significar os sujeitos envolvidos na prática pedagógica que utilizam o livro no ambiente escolar. É por isso que considero que todos os esforços são válidos para vencermos os desafios por que optamos. Que venham outros novos!