

A OBJETIVAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS¹

Wesley Luis CARVALHAES²

Universidade Estadual de Goiás e Universidade Federal de Goiás
wcarvalhaes@hotmail.com

Eliane Marquez da Fonseca FERNANDES³

Universidade Federal de Goiás
elianemarquez@uol.com.br

RESUMO: Os professores de língua portuguesa contam, em seu fazer pedagógico, com o auxílio do Livro Didático de Português (LDP). Esse apoio, financiado pelo Estado, é visto comumente como um importante instrumento de trabalho docente. Fontes bibliográficas indicam o LDP como algo significativamente presente na atividade pedagógica dos professores do materno idioma. A configuração desse instrumento de ensino não foi sempre a mesma, sendo discursivamente alterada segundo as necessidades de uso e a realidade sócio-histórico-cultural. O surgimento, a partir de 1970, de livros didáticos acompanhados de um manual do professor, por exemplo, merece uma especial atenção. Considerando esse dado, o presente estudo realiza a análise de manuais do professor em LDP, à luz das contribuições de Pêcheux, Foucault e de outros estudiosos do discurso. Temos como objetivo principal refletir a respeito das relações entre o manual e a constituição da forma-sujeito professor. De 1980 a 2006, foram selecionadas algumas obras para compor o corpus. Como principais conclusões, pode-se afirmar que o manual do professor nos LDP configura-se como um espaço no qual se travam relações de poder que podem ser tratadas como processos constitutivos da forma-sujeito professor como alguém que precisa ser apoiado e conduzido no decorrer de sua ação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático de Português; Análise do Discurso; Subjetividade; Pêcheux; Foucault.

1 Análise do Discurso e Subjetividade – Pêcheux e Foucault

A questão do sujeito, da sua subjetividade, é um tema de muitos desdobramentos no âmbito dos estudos discursivos. Como não é objetivo desse trabalho um mergulho na gênese das discussões a respeito do sujeito na teoria do discurso, limitamo-nos a uma abordagem sucinta da noção de sujeito em dois teóricos específicos: Pêcheux e Foucault. Sobre as considerações desses dois estudiosos, estrutura-se o presente artigo, cujo objetivo principal é uma reflexão a respeito de certas relações entre o livro didático de português – neste artigo, LDP – e a constituição do sujeito professor.

A análise do discurso (doravante AD), ao formular o conceito de seu objeto, postula que o discurso “é o efeito de sentido construído no processo de interlocução (opõe-se a uma concepção de língua como mera transmissão de informação)” (BRANDÃO, 1991, p.89).

¹ Agradecemos à FAPEG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – a bolsa de formação de doutorado, importante auxílio para o desenvolvimento desta pesquisa.

² Doutorando em Letras e Linguística – Área de Estudos Linguísticos – na Universidade Federal de Goiás. Professor na Universidade Estadual de Goiás.

³ Professora no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás.

O discurso é um efeito de sentidos entre interlocutores em relação a lugares e posicionamentos sociais formados e autorizados por um conjunto de formações imaginárias que antecipam o discurso (PÊCHEUX, 1990). Por isso, os sentidos não são dados previamente, mas se “constituem na instância verbal de produção do discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro e do referente” (BRANDÃO, 1991, p.89). Em outras palavras, conforme postula Pêcheux (1990, p.84), todo processo discursivo supõe “por parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso”. Vale ressaltar, diante de tais reflexões, que “para a AD, o conceito de condições de produção exclui definitivamente um caráter ‘psicossociológico’, mesmo na ‘situação concreta’. Além disso, pode ser desdobrado, por um lado, em condições de longo alcance [...] e, por outro, em condições mais imediatas [...]” (POSSENTI, 2005, p. 369).

A partir de um lugar social dado, as condições de produção determinam o que pode e deve ser dito nas formações discursivas. Esse conjunto de enunciados é marcado por regularidades comuns e pelas mesmas estruturas de elaboração, pois a formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica. Por sua vez, as formações discursivas, conforme se vê em Maingueneau (1989), bem como as formulações discursivas, fazem parte de um universo discursivo que estrutura os acontecimentos.

Ao considerar as condições de produção do discurso, Pêcheux (1990) afirma que, na AD, o sujeito, bem como o sentido, é constituído no discurso. A AD, portanto, compreende o sujeito como um ser social, não estruturado em uma individualidade, mas como “um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro” (FERNANDES, 2007, p.33). Ao tratar o sujeito como um produto da sociedade, a AD não nega a existência real dos sujeitos, mas distancia-se da noção idealista de sujeito como um ser empírico, imanente.

Enquanto se pode afirmar, categoricamente, que o projeto epistemológico de Pêcheux – um dos fundadores da AD – visava à construção de uma análise do discurso, o mesmo não pode ser dito a respeito do projeto foucaultiano o qual, como observa Gregolin (2004), não objetivava, de modo imediato, a construção de uma teoria do discurso. Trabalhando com temáticas amplas, envolvendo relações entre o saber e o poder, Foucault abriu sua investigação sobre os discursos em direções variadas, tentando compreender tanto as transformações históricas dos saberes, quanto a construção histórica das subjetividades. Embora não tivesse por objetivo imediato o desenvolvimento de uma teoria discursiva, a obra de Foucault deixa antever um percurso teórico discursivo, já que suas temáticas

estão sempre articuladas a uma reflexão sobre os discursos: pressupondo que as coisas não preexistem às práticas discursivas, Foucault entende que estas constituem e determinam os objetos. É, assim, no interior da reflexão sobre as transformações históricas do fazer e do dizer na sociedade ocidental que uma *teoria do discurso* vai-se delineando e encontra um lugar central na obra de Foucault. (GREGOLIN, 2004, p.54)

A trajetória de Foucault, na qual se delineia uma teoria do discurso, é marcada pelo caráter múltiplo, advindo da amplitude de temas dos quais se ocupou esse pensador francês. Nessa multiplicidade de temas, é possível identificar uma problemática recorrente em todo o percurso filosófico foucaultiano: a questão do sujeito que, conforme Foucault (1995) mesmo afirma, é o tema central de sua pesquisa.

Segundo observa Fonseca (2003), a questão do sujeito é apresentada, nos trabalhos foucaultianos, ancorada na noção de que este é algo constituído – concepção oposta à ideia de sujeito como um dado pré-existente –, de modo que se torna imperiosa a

investigação de sua constituição; em nosso caso, as formações discursivas que constroem o ser-professor.

De fato, Foucault mesmo ressalta que seu objetivo “foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p.231). Para alcançar esse seu objetivo, o autor tratou, no decorrer de sua investigação, de três modos de objetivação responsáveis pela transformação dos seres humanos em sujeitos, como se pode ver em suas palavras:

O primeiro modo é o da investigação, que tenta atingir o estatuto de ciência, como por exemplo, a objetivação do sujeito no discurso na *grammaire générale*, na filologia e na linguística. [...] Na segunda parte do meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que eu chamarei de “práticas divisoras”. O sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo o objetiva. [...] Finalmente, tentei estudar – meu trabalho atual – o modo pelo qual um ser humano torna-se um sujeito. (FOUCAULT, 1995, pp.231-232)

Ainda que fosse de grande importância um aprofundamento sobre cada um desses três modos de objetivação, trabalhados por Foucault, o escopo desse artigo direcionou o enfoque apenas para o terceiro modo, sobre o qual se assenta parte da presente reflexão acerca da constituição do sujeito professor e suas relações com o LDP – um dos modos de objetivação dessa forma sujeito.

Foucault (2005) afirma que a subjetivação é o processo de constituição do sujeito, o processo por meio do qual um indivíduo é transformado em sujeito. Com base nesse processo, é possível pensar a objetivação do sujeito, o que possibilita olhar e pensar o sujeito como objeto de investigação.

Para Foucault (2004, p. 266), são “os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento”. A objetivação, em Foucault (2004), diz respeito a um conjunto de relações por meio das quais um determinado indivíduo é objetivado como sujeito, ou seja, a objetivação relaciona-se ao processo pelo qual o sujeito se constitui.

Podemos, portanto, pensar que o manual do LDP, em seus vários aspectos, configura um processo de objetivação do sujeito professor. Quando um indivíduo trabalha com o manual do LDP, ele pode subjetivar-se, no momento em que aceita e assume a forma objetivada, por meio dos processos que o material didático propõe – aí se tem a subjetivação.

Trabalhando o terceiro modo de objetivação do sujeito, “o modo pelo qual um ser humano torna-se sujeito”, Foucault (1995, p. 232) investigou a subjetivação, tratando de “técnicas de si” e da “governamentalidade”, procedimentos de constituição do sujeito. Ainda que, nesse terceiro modo, o autor tenha-se centrado sobre o domínio da sexualidade, acreditamos ser possível, por meio de uma livre apropriação das ideias de Foucault (1997), fazer uma abordagem dos LDP como mecanismos de constituição do sujeito professor, entendido como produto de um processo – a subjetividade.

Falar de subjetividade é considerar o processo de produção histórico-política da qual emerge o sujeito – ou a forma sujeito, como ressalta Tedesco (2007). Nesse processo de produção, situam-se as relações de poder que interessam ao estudo que se faz da constituição do sujeito. No caso específico desse artigo, entendemos que o LDP – como vemos na análise das obras selecionadas – configura-se como um espaço no qual se travam relações de poder que podem ser tratadas como processos de objetivação de uma forma sujeito determinada.

Falar de subjetividade, portanto, “é falar de uma máquina, de um processo de produção dirigido à geração de modos de existência, ou seja, modos de agir, de sentir, de dizer o mundo. É analisar um processo de produção que tem a si mesmo, o sujeito, como

produto” (TEDESCO, 2007, pp. 140-141). Deste modo, a subjetividade é, ao mesmo tempo, processo e produto.

Um indivíduo, ao tornar-se professor, insere-se em determinado grupo social, cuja configuração vai-se modificando como é próprio das relações historicamente estabelecidas. O modo como esse indivíduo vai movimentar-se nesse grupo está ligado a processos cujo desenvolvimento está posto anteriormente à presença desse indivíduo específico. Ao tomar seu lugar no grupo, o indivíduo vai desempenhar papéis estabelecidos não necessariamente por ele, mas pelo conjunto social a que passa a pertencer. Esse conjunto, por sua vez, insere-se em um conjunto maior – o amplo domínio da vida social – ao qual também responde. Portanto, o indivíduo que, ao se tornar professor, vai trabalhar em uma escola que adota um LDP com manual de apoio ao docente, desenvolve seu “ser professor” no interior dessa configuração dada. Nesse sentido, o professor será produto de um processo já em curso, mas também movimentará as engrenagens dessa dada estrutura social, tomando o lugar que lhe cabe no desenvolvimento do processo do qual é produto.

Entender a subjetividade como processo e produto é considerar, conforme assinalam tanto Pêcheux quanto Foucault, que o sujeito – a subjetividade como produto – é constituído nas tramas, no curso (e no discurso?) do processo histórico.

2 O LDP e o Manual do Professor

Como estamos falando da subjetividade do ser-professor, enfocamos especificamente os professores da língua materna, em seu fazer pedagógico, que contam com o auxílio do LDP, visto comumente como um importante instrumento de trabalho. Não é difícil, como várias fontes bibliográficas atestam, comprovar que o LDP não é algo novo na atividade pedagógica dos professores. Soares (2001), por exemplo, traça uma história da leitura e da formação do professor-leitor por meio da análise de dois importantes suportes para o ensino do português no país: *Antologia Nacional* (1963), de Fausto Barreto e Carlos de Laet e *Estudo dirigido de Português* (1970), de Reinaldo Mathias Ferreira. Segundo levantamento da autora, *A Antologia Nacional* (1963) foi largamente utilizada, pois teve nada menos que 43 edições entre 1895 e 1969.

Soares (2001) faz um contraponto entre o longo *A Antologia Nacional* – obra que trazia apenas excertos representativos da literatura – e *Estudo dirigido de Português*, que chegou às escolas no início dos anos 70. Uma das constatações da autora é a de que, a partir dos anos 1970, o LDP, além de textos literários para serem trabalhados pelo professor nas aulas de português, começa a apresentar questões sobre esses textos, direcionadas aos alunos. Mas aparecem, também, gradativamente, as respostas correspondentes para “dar apoio” ao professor.

Essas questões, acompanhadas de suas respostas, vão se constituir, mais tarde, em um complemento quase obrigatório do LDP de hoje: o manual do professor. A configuração desse manual varia historicamente, como variam as concepções sobre o ensino de língua e sobre a atuação do professor de português. Ora as respostas são inseridas logo abaixo das questões, ora aparecem no fim do LDP em forma de suplemento. Ora, nos manuais, há orientações ao professor sobre os pressupostos teóricos que nortearam a elaboração do LDP, ora o manual torna-se apenas um livro de respostas. Há, ainda, LDP cujos manuais apresentam todo o plano de aula, previamente preparado, bem como o número de aulas em que os assuntos devem ser desenvolvidos, como se vê em *Descoberta e construção* (1991) e *Português uma língua brasileira* (1989).

Esse manual, que assume formas diferentes no decorrer da história do LDP, conserva, entretanto, um traço comum nas onze obras analisadas nesse artigo: o fato de se

dirigir, muitas vezes, ao professor, orientando, motivando, coordenando e – o que é mais frequente – comandando a ação pedagógica.

Em *Descoberta e construção* (1991), por exemplo, frequentemente aparecem “sugestões” que deixam antever a imagem de um professor pouco preparado a respeito dos fatos da língua. Ao propor uma análise do Hino Nacional, por meio da identificação de adjetivos e expressões qualificativas, o autor ressalta: “Observação: Não estão sublinhadas as locuções adjetivas do texto. Sublinhe-as com os alunos, se achar conveniente” (BISOGNIN, 1991, p. 168). Embora haja seja uma “sugestão”, fica evidente o caráter de coordenação do LDP ao professor, especialmente se pensamos que, na perspectiva do autor, o professor ficaria, certamente, confuso em razão de não terem sido grifadas as locuções adjetivas. Por isso, o autor se dirige ao professor, empregando o imperativo verbal, dirigindo-o em sua ação pedagógica.

Outro trecho em que fica clara a configuração de um sujeito professor que precisa de direcionamento está em *Português, linguagem e realidade* (1993). Ao propor um trabalho de comparação de dois trechos literários, os autores assim se dirigem ao professor: “Chamar a atenção do aluno para o perfeito entendimento que se dá, nos dois textos, entre as pessoas e os animais [...]” (MARTOS; MESQUITA, 1993, p. 35). Nesse excerto, a forma verbal “chamar” modaliza o caráter imperativo que, muito embora, permanece latente. O LDP dirige-se ao professor, dizendo-lhe o que deve ser feito no trabalho do texto com o aluno. O sujeito professor é, claramente, objetivado como alguém que precisa de orientação e direcionamento do manual didático.

Essa visão do professor como sujeito a ser comandado está presente em vários outros LDP analisados. Em *Língua portuguesa, comunicação, cultura* (2004), é interessante observar como, durante as atividades propostas, o professor é remetido ao manual no fim do livro: “Ver sugestões no manual do professor” (PROENÇA FILHO, 2004, p. 90). Ao professor cabe a tarefa de executar o que propõe o autor do LDP. Para que essa execução se dê satisfatoriamente, é preciso que sejam seguidas as instruções, como se vê nesta questão de compreensão de texto:

2. Emílio é personagem de ficção; nessa situação é diferente dos demais nomes próprios, em relação a quem se refere?

Em termos: nas obras de ficção os nomes próprios designam personagens, figuras que passam a existir nos textos criados.

Aceitar variantes pertinentes. (PROENÇA FILHO, 2004, p. 90, grifo nosso.)

A própria resposta à questão apresentada no LDP cria a imagem de um professor que pode não ter o preparo teórico necessário, por isso é fundamental que lhe seja fornecida a resposta ao que foi proposto. Além disso, é preciso capacitar o professor a perceber que outras respostas são possíveis, por isso ele deve “aceitar” variedade as quais lhe caberá julgar “pertinentes” ou não, de acordo com o modelo estabelecido no material didático.

Em outra obra, até a questão do tempo é abordada, devendo o professor, com o “auxílio” do livro, organizar seu cronograma: “Antes de elaborar o plano de curso anual, convém calcular aproximadamente o número de aulas previstas para o ano letivo” (CEREJA; MAGALHÃES, 2006, p. 7). Ora, não é óbvio que todo professor pense, antes da elaboração de seu plano de trabalho, no tempo disponível? Parece que não, pois os autores tomam para a si essa tarefa, a fim de capacitar o professor para algo que, em nossa perspectiva, é uma condição *sine qua non* do processo de ensino-aprendizagem. Temos aqui um sujeito professor que precisa dos mínimos direcionamentos para o planejamento de seu fazer pedagógico.

Essas poucas análises iniciais confirmam o que já dissemos: o manual do LDP coloca-se como o orientador da prática docente, situando o professor em um contexto de

carência teórico-metodológica. Em outras palavras, está aí configurado um professor cuja prática não se realizaria sem o “fundamental” apoio do material didático.

É muito interessante observar que esse manual do professor, do qual apresentamos alguns exemplos, conforme ressalta Soares (2001), nem sempre existiu no LDP.

Hoje, entretanto, segundo orientam documentos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a existência dos manuais do professor é uma das condições para que uma obra didática seja bem avaliada pelo Ministério da Educação e, conseqüentemente, possa figurar no Guia do Livro Didático, no qual são apresentados os LDP que podem ser distribuídos gratuitamente pelo governo às escolas públicas de Ensino Básico do Brasil.

Se considerarmos a noção de formação imaginária de Pêcheux (1990), é possível afirmarmos que o surgimento do manual evidencia uma mudança discursiva na imagem que o autor e o editor do livro emitem do professor e para o professor. Que imagem está subjacente aos LDP?

Considerando a noção foucaultiana de que a subjetividade – como processo e produto – dá-se no âmbito social em que se entrecruzam relações de poder, podemos indagar: O manual do professor, nos LDP, é um conjunto de enunciados que, relacionado a outros enunciados e silenciando outros possíveis, constitui um sujeito professor?

As análises seguintes discutem essas duas questões.

3 O manual do professor dos LDP e o sujeito professor: uma abordagem discursiva

Para pensarmos o LDP em momentos históricos diferentes, dividimos nossa abordagem em três etapas: década de 1980; década de 1990 e obras de 2000 a 2006. De cada período selecionamos algumas obras. Depois de uma breve descrição dos manuais do professor nos LDP selecionados, discutimos alguns aspectos que interessam a esse artigo à luz das contribuições de teorias discursivas de Pêcheux e Foucault.

3.1 Década de 1980

As três obras analisadas da década de 80 apresentam o manual do professor apenas como um facilitador do trabalho em sala de aula, por meio das respostas aos vários exercícios que são apresentados no livro didático e da divisão do conteúdo a ser trabalhado, com os correspondentes objetivos.

Em uma delas, *Português uma língua brasileira* (1989), a autora dirige-se ao professor em uma curta apresentação que trata das características da obra – em relação à divisão das seções de estudo – e de orientações para sua utilização. Nessa apresentação, há indicações explícitas a respeito dos textos presentes na obra, e um quadro em que os conteúdos, objetivos e até estratégias são propostos. Não há, nesse LDP, um manual específico, mas são apresentadas as respostas aos exercícios propostos.

As outras duas obras da década de 80, *Reflexão e ação em língua portuguesa* (1984) e *Português construindo a linguagem* (1985), não apresentam qualquer orientação ao professor além das respostas aos exercícios do livro.

De modo geral, nas três obras desse período, o manual do professor é apenas o conjunto das respostas aos exercícios que o livro propõe. A ausência de informações ao professor acerca de aspectos teóricos e metodológicos, em nossa perspectiva analítica, é um dado discursivo importante, já que o professor, grosso modo, nem é considerado um interlocutor possível do autor do LDP a quem compete o poder de lançar as bases para o trabalho do professor.

Embora sejam obras situadas temporalmente nos anos de 1980, sua configuração nos revela uma vinculação a concepções anteriores de linguagem e ensino de língua

portuguesa. Não é difícil supor que a prática educacional nem sempre acompanha os percursos teóricos que, muitas vezes, ficam restritos aos ambientes acadêmicos ou aos documentos oficiais por meio dos quais são apresentados à comunidade escolar. Em outras palavras, embora, desde os anos 60, comece a haver mudanças no que se entendia como ensino de língua portuguesa, nos LPD analisados materializa-se um discurso escolar anterior⁴. Esse aparente anacronismo justifica o percurso histórico que doravante apresentamos na tentativa de descrever as condições de produção dos LPD analisados da década de 1980.

Em meados de 1960, há duas ações governamentais que, de algum modo, colaboram para uma possível mudança no ensino de português e, conseqüentemente, na organização do LDP. A primeira dessas ações foi a Portaria nº 36, de janeiro de 1959. Por meio desse documento, o Ministério da Educação estabelecia a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) cujo objetivo era determinar um sistema simplificado e unificado para a descrição dos fatos da língua. A segunda ação governamental foi a sanção da Lei de Diretrizes e Bases nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Juntas, essas duas ações do governo tornaram-se o ponto de partida para a organização de novos programas curriculares (PEREIRA, 2008). Esses novos programas, por sua vez, exigirão a elaboração de LDP adequados às novas propostas.

Essas ações governamentais vão se sucedendo na clara tentativa de exercer um controle sobre a organização dos currículos das escolas públicas e, por conseguinte, das escolas particulares, bem como uniformizar o que deveria ser estudado em cada disciplina. Nesse contexto marcado por relações de poder – governo, instituições acadêmicas, editoras e autores –, situam-se os LPD analisados. A gestão do governo constitui-se como uma condição de produção fundamental à qual os autores submeter-se-ão para a criação de novos materiais didáticos.

Segundo aponta Pereira (2008), em 1962, o Conselho Federal de Educação, por meio da Instrução nº 7/62, propõe que o ensino de língua portuguesa tenha como objetivo primeiro fornecer ao aluno instrumentos que lhe possibilitem a adequada expressão oral e escrita. Nesse sentido, o caráter funcional que é dado ao estudo da língua portuguesa, apresenta certa flexibilidade em relação à aquisição do conteúdo dessa disciplina.

No início da década de 70, foi aprovada a lei 5.692/71 que visava à democratização do ensino (PEREIRA, 2008) dando destaque ao estudo da língua nacional como um meio de comunicação e expressão – daí o nome da disciplina⁵ – da cultura do Brasil.

A língua – e, conseqüentemente, seu estudo –, nesse momento, é vista como um instrumento de comunicação, um meio de transmissão e recepção de mensagens seja pela oralidade e escrita, seja pela leitura e audição.

Para muitos estudiosos, conforme observa Pereira (2008), essa noção utilitarista da língua, determinada nos documentos oficiais, estava marcada por um posicionamento construído com a instalação do Governo Militar em 1964. A educação, a partir de então, começa a ser vista como uma preparação para o trabalho, tanto que proliferam pelo país, nessa

⁴ Essa dimensão anacrônica do material didático em relação ao momento histórico de sua publicação pode ser observada também na edição de *Antologia Nacional* a que nos remetemos para compreender o trabalho de Soares (2001). Mesmo tendo sido editado em 1963, contemporâneo, portanto, de novas (para a época) concepções sobre o ensino de língua portuguesa, o manual didático liga-se a noções de linguagem e ensino bem anteriores às inovações iniciadas na década de 1960. Cabe observar, ainda, que a obra *Antologia Nacional* foi publicada até 1969, quando alcançou sua 43ª edição.

⁵ Em meados da década de 1970, a disciplina Língua Portuguesa, passou a ser denominada, nas quatro séries iniciais do antigo 1º grau (hoje, Ensino Fundamental), “Comunicação e Expressão”. Nas quatro séries finais, a disciplina denominava-se “Comunicação em Língua Portuguesa”. Nos anos de 1980, a disciplina foi chamada “Português” e, só no final da década de 1990, fixou-se a designação “Língua Portuguesa” (VENTURI, GATTI JÚNIOR, 2004).

época, os cursos profissionalizantes. A profissionalização era uma meta da educação no período compreendido entre os anos de 1960 e 1980. Para alcançar essa meta, no ensino secundarista, os cursos clássico e científico deram lugar a cursos como contabilidade, magistério e comércio.

É possível inferir que a democratização do ensino requereu um maior número de professores que, em razão das dificuldades de formação, deveriam contar com o auxílio do LDP que, além de apresentar as questões para o trabalho com a língua portuguesa, passa a oferecer também as respostas a essas questões.

O que está em jogo, nos LDP analisados da década de 1980, é a apropriação de elementos que instrumentalizem o processo comunicativo. Tanto que não é necessário justificar ou discutir qualquer ponto de vista da obra didática com o professor. Esses LDP são manuais, na etimológica acepção do termo, os quais apresentam uma série de atividades que devem ser realizadas, nada mais. Ao professor, caberá o manuseio do manual.

Podemos supor que o professor objetivado aqui compreende o lugar que lhe cabe como responsável pela manipulação do LDP elaborado por outro sujeito – o autor, detentor do conhecimento a ser repassado ao professor que, por sua vez, o repassará ao aluno.

O professor sabe que ações deverá empreender junto ao aluno para a utilização do LDP. Não é necessária a discussão de teorias pedagógicas ou linguísticas. É preciso que se aja instrumentalmente, para isso é feito o LDP. Com essa finalidade, é composto um manual que, ao ver a língua como um instrumento de comunicação, evidencia um aluno e, conseqüentemente, um professor, de quem se espera uma assimilação e captação do instrumental oferecido pelo LDP.

3.2 Década de 1990

A partir dos anos 80, com o advento dos estudos da linguagem e sua socialização no Brasil, o ensino da língua portuguesa vai sendo repensado e vão sendo elaborados materiais didáticos que estejam de acordo com as novas metodologias propostas para o trabalho escolar com a linguagem. Entretanto, como se vê em nossa análise, a prática nem sempre acompanha os percursos teóricos e os LDP da década de 1980 não apresentam essas inovações, já que se ligam muito mais à noção de língua como instrumento de comunicação que começa a ser desenhada ainda em fins dos anos de 1960.

A análise de três LDP da década de 90 revela que, a partir de então, alguns autores trazem, no manual do professor, além das respostas aos exercícios, orientações e discussões sobre o ensino de português, o que parece ser um reflexo de contribuições dos estudos linguísticos no Brasil. Permanece, em uma das obras analisadas, talvez em virtude da cristalização de um hábito que remonta ao fim da década de 60 e início de 70, a prática de oferecer, no manual do professor, apenas as soluções para as questões propostas no livro didático.

Nas obras *Descoberta e construção* (1991) e *Nossa palavra* (1998), o manual do professor é enriquecido com considerações variadas – ainda que tangenciais – acerca da prática pedagógica e, em especial, do ensino de língua portuguesa. Interessa ao presente artigo, o modo como o manual se dirige ao professor que, nesse momento, torna-se alguém com quem podem ser discutidos assuntos teóricos.

Essa discussão, entretanto, revela posicionamentos muito marcados: o professor é alguém a quem o autor do LDP se dirige com autoridade. Ao professor, cabe executar as orientações elaboradas pelo autor didático.

Em *Nossa palavra* (1998), fica bastante evidente o lugar de “aprendiz” ocupado pelo professor em relação ao “mestre”, autor do LDP. Em um exercício sobre reescrita de orações com flexão de voz verbal, o manual apresenta a seguinte orientação:

Leve os alunos a identificar que, no item c, há duas orações unidas pela conjunção “que”. A oração “que os jovens gostam de aventuras” sofre a ação verbal “É sabido”, daí a voz passiva. A palavra “jovens” é sujeito ativo apenas da oração “que os jovens gostam de aventura”. (CARVALHO; SILVA, 1998, p. 93)

Além do imperativo verbal dirigido ao professor, fica latente o caráter explicativo da orientação acerca do assunto abordado. O professor aí configurado é alguém que não conhece o assunto gramatical a ser tratado, ou alguém que não tem certeza do modo como se dá o exercício de metalinguagem proposto. É um sujeito aprendiz que precisa ser orientado a respeito do modo de se reescrever, na voz passiva, o período “É sabido que os jovens gostam de aventuras”. É, portanto, um professor despreparado para exercer sua função, o que só poderá fazer adequadamente, com o apoio do manual didático.

Em outro momento, também em *Nossa palavra* (1998), ao se apresentar uma proposta de produção de texto, o LDP sugere: “Este é um bom momento para os alunos discutirem as relações de classe dentre das residências” (CARVALHO; SILVA, 1998, p. 96). O professor não tem a sensibilidade necessária para desenvolver um trabalho com a crônica proposta (“A morcega”, de Walcyr Carrasco), então o manual apresenta a temática possível, capacitando o professor. Isso fica ainda mais evidente quando se propõe o trabalho de pontuação da crônica, apresentada no LDP sem a pontuação estabelecida pelo autor:

A produção **deve ser** compartilhada. Há caso de pontuação optativa, como a presença ou não dos dois-pontos em “com cartazes dizendo: ‘Não quero briga’ ou ‘Sou de paz’”. **Leve** os alunos a perceber que a importância da pontuação está em conferir ritmo e melodia ao texto, **indicando** as pausas e entonações. **Aproveite** a oportunidade e **organize** um debate entre os alunos sobre questões como o conflito de gerações e o respeito às diferenças. (CARVALHO; SILVA, 1998, p. 98, grifos nossos.)

As formas verbais grifadas acima mostram claramente que o professor está pensado a partir de seu lugar de reprodução do que é orientado pelo LDP. Além dessa posição marcada linguisticamente, há todo o trabalho sobre a língua que é apresentado ao professor, como se ele dissesse não fosse capaz, sem o auxílio do manual. Mesmo o trabalho interpretativo, o que a nosso ver só pode ser estabelecido no curso da interação, conforme ressalta Bakhtin (2006), é proposto no nível de um processo pré-determinado pelo autor do LDP. O professor não teria a percepção necessária para “aproveitar” as relações temáticas presentes no texto lido com os alunos, por isso precisa, mais uma vez, do direcionamento do manual.

Entre as obras analisadas da década de 1990, há uma – *Português linguagem e realidade* (1993) – cujo manual restringe-se, ainda, a citar as respostas aos exercícios propostos. Não há sequer uma consideração acerca da metodologia da obra, divisão de conteúdos ou objetivos correspondentes. Mesmo sendo editada em 1993, historicamente, próxima, portanto, das grandes mudanças nos livros didáticos de português, essa obra não apresenta ou não faz a elas qualquer alusão no manual do professor. O professor, aqui, como nas obras da década de 1980, não é um interlocutor em potencial.

Comparando as obras analisadas das décadas de 1980 e 1990, percebe-se que os manuais do professor têm sua estrutura modificada. Se antes não havia uma parte específica do LDP de português destinado a esse trabalho, essa seção, agora, torna-se frequente.

Há uma intrínseca relação entre a elaboração do material didático e a regulamentação que o governo exerce sobre o LDP. Por meio do controle do governo, criam-se modelos segundo os quais os LDP devem ser produzidos. Não queremos dizer que são

modelos bons ou ruins, mas que existem. As discussões teóricas empreendidas na academia, por mais importância que tenham, não estão diretamente ligadas ao aspecto econômico tão fundamental para as editoras de obras didáticas – são empresas, visam, portanto, ao lucro –, de modo que o fator econômico é um determinante fundamental para a elaboração do LDP. A escola pública é um potencial penhor de sucesso econômico para os materiais didáticos selecionados por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A consideração do contexto sócio-educacional dos anos de 1990 nos permite duas reflexões. Por um lado, nos anos de 1990, observamos uma socialização e uma crescente relevância das construções teórico-metodológicas levadas a cabo no campo dos estudos da linguagem, o que possibilitou o surgimento de um novo discurso sobre ensino de língua materna, condicionando a elaboração de LDP que materializam esse discurso. Por outro lado, a publicação de documentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), associada à avaliação proposta pelo PNLD, configura um controle do governo sobre o ensino de modo geral e, em nosso caso específico, o de língua portuguesa.

Quando analisamos as obras situadas entre os anos 2000-2006, percebemos que esse controle oficial cria condições de produção do LDP ainda mais específicas.

3.3 Entre os anos 2000 a 2006

A partir de 1998, com a publicação dos PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1998), o discurso acadêmico sobre o ensino de língua portuguesa ganha maior visibilidade, pois passa a figurar em documentos oficiais. Por mais que haja críticas em relação à estruturação dos PCN, é inegável, como se vê em nossa análise, que, a partir do momento em que são publicados, há uma considerável mudança na elaboração dos LDP. Não queremos, com essa afirmação, fazer apologia à ação do governo, nem enaltecer as transformações pelas quais os LDP passaram, até porque, em nossa perspectiva, essas transformações não foram tão profundas. Nosso objetivo é demonstrar que os discursos acadêmicos sobre a noção de língua e do ensino de língua portuguesa fortalecem-se com a publicação dos PCN que, a nosso ver, são o grande elemento norteador da elaboração dos LDP que analisamos entre os anos 2000 e 2006.

Um aspecto importante da transformação dos LDP está associado à noção de língua subjacente ao material didático. Voltando aos anos anteriores a 1980, tomando como ponto de partida o trabalho de Soares (2001), encontramos uma noção de língua associada a construções elegantes e “corretas” explicitadas em excertos literários.

Passando pelos anos 70 e início dos anos 80, vemos a língua como instrumento de comunicação, noção que vai ser alterada a partir de fins dos anos 80 e início da década de 90, quando a língua, no discurso escolar, a nosso ver por influência do discurso acadêmico, passa a ser vista como meio de interação social.

A língua, nos LDP situados entre os anos 2000-2006, é pensada em seu aspecto discursivo, como meio pelo qual as relações sociais são mediadas. O LDP vai-se constituir, então, como uma “situação de aprendizado”. Nesse sentido, deverá ser elaborado a fim de garantir que, nas atividades nele propostas, a linguagem seja pensada na perspectiva de interação social. A verificação do modo como o material didático empreende essa tarefa constitui matéria para outro estudo, pois nosso objetivo centra-se na análise de aspectos específicos do manual do professor.

Veremos na análise dos LDP situados entre 2000 e 2006, que, embora a noção de língua subjacente seja a de língua como atividade social, a configuração do professor como alvo de um direcionamento por parte do autor do LDP se mantém. Ou seja, aspectos do LDP são alterados a fim de que essas obras possam ser bem apreciadas pelos programas governamentais. Entretanto, o modo como se dirigem ao professor permanece. O sujeito

professor aí configurado ainda é alguém que precisa do amparo e apoio do LDP, como passamos a demonstrar.

Do ano de 2000 ao ano de 2006, foram selecionadas para análise cinco obras, algumas das quais mostram significativas mudanças em sua elaboração. A partir do ano 2000, a maioria dos autores dos LDP analisados oferece ao professor manuais que, além de trazer respostas às questões propostas, apresentam reflexões sobre contribuições teóricas ou metateóricas que fundamentam a estruturação do material didático. Como exemplo, podemos citar a introdução ao manual do professor de *Português: uma proposta para o letramento* (2002):

Nesta coleção, optou-se por apresentar ao professor orientações e sugestões página a página ao longo dos livros, a fim de que a interação autor-leitor ocorra no momento mesmo que as atividades de ensino e de aprendizagem são propostas. Por isso, as páginas que se seguem apresentam apenas os fundamentos gerais da proposta desta coleção e sugestões bibliográficas. (SOARES, 2002, p. 3)

Embora o manual deixe antever a imagem de um professor “parceiro” do autor, um exame mais acurado revelou que essa relação de fato não se concretiza no LDP, pois o autor coloca-se em posição superior ao professor. Os “fundamentos gerais” e as “sugestões bibliográficas” são apresentados por alguém que detém o conhecimento, que fala de outro lugar social, de posse do saber que o autoriza a dirigir-se ao professor. Isso fica evidente quando, também em *Português: uma proposta para o letramento* (2002), encontramos a seguinte passagem: “Ao discutir as respostas, [...] chamar a atenção para os vários sentidos de palavra [...]” (SOARES, 2002, p. 186)”. O LDP dirige-se a um professor com quem deseja estabelecer “interação”, mas esse professor ainda é alguém que depende do auxílio do autor, que se situa em outro nível discursivo, podendo dizer ao professor o que deve ser feito, “chamar a atenção”, na aula.

Das obras analisadas entre os anos 2000-2006, apenas duas ainda conservam manuais organizados apenas em torno de respostas: *Português na ponta da língua* (2000) e *Projeto radix português* (2006). As três outras obras do período – *Português: uma proposta para o letramento* (2002), *Língua portuguesa, comunicação, cultura* (2004) e *Português: linguagens* (2006) – apresentam manuais que levam ao professor encaminhamentos teóricos sobre os quais se fundamentaram os autores para a elaboração dos livros didáticos. Em maior ou menor grau, dependendo da obra, há discussões em torno da questão dos gêneros textuais, do ensino por meio de projetos, da leitura como letramento, da concepção de leitura adotada e considerações sobre a seleção de textos, temas transversais etc.

Embora não tenhamos analisado especificamente nenhuma obra anterior à década de 1980, lançamos mão do trabalho de Soares (2001) já mencionado. Esse estudo nos remeteu a *Antologia Nacional* (1963) e *Estudo dirigido de Português* (1970), para tentarmos estabelecer uma discussão mais completa acerca de como os manuais do professor se configuraram e constituíram o sujeito ao qual se destinam.

Soares (2001), ao analisar *Antologia Nacional* (1963) e *Estudo dirigido de Português* (1970), ressalta que, somente a partir de 1970, surgem, nos livros didáticos, questões propostas sobre os textos e suas respostas correspondentes. Não é difícil perceber, portanto, que, a partir dos anos 70 – e a observação dos livros didáticos assim aponta –, há uma sensível alteração na configuração dos LDP o que revela uma mudança acerca do que se pensava sobre o ensino de língua portuguesa e sobre o professor – o que nos importa neste estudo.

Em *Antologia Nacional* (1963), o trabalho com a língua estava muito associado à tradição dos estudos clássicos – de inspiração europeia – reservados à elite econômica do

Brasil. Desde meados dos anos de 1950, já se postulava a separação do estudo da língua portuguesa de estudos relacionados ao latim, à retórica e à poética e sua fixação com disciplina autônoma com contorno e identidade própria. Entretanto, *Antologia Nacional* (1963), em razão das condições de produção em que foi editado, mantém-se ligado a uma noção clássica de estudo da língua e, como tal, objetiva uma forma-sujeito professor própria e específica. O professor era alguém com a formação necessária e a devida autorização social para manusear, conforme lhe conviesse, os excertos literários que serviam como base para o trabalho com a língua.

Em 1970, com a democratização do ensino a que anteriormente fizemos alusão, surge a necessidade de ampliação do quadro docente. Como, por muito tempo, e ainda hoje, a formação superior esteve restrita a determinados grupos, podemos inferir que esse professor que ia para a sala de aula nem sempre era bem formado. O LDP, então, com as questões para o trabalho com os textos e com as respostas a essas questões, vai constituir-se como apoio a esse sujeito professor a quem faltavam as habilidades necessárias para o trabalho com a língua.

Se antes de 1970 havia poucas orientações sobre como deviam ser trabalhados os textos presentes nos LDP, é de se supor que a sociedade considerava o professor como um agente capaz de desenvolver seu papel social, utilizando um material que não lhe dava caminhos tão bem delineados, como os manuais posteriores estabelecem.

A partir dos anos 70, entretanto, segundo conclui Soares (2001), a proliferação de indicações e orientações ao professor nos LDP permite inferir que a instituição escolar, o governo e a sociedade como tal consideravam dever do LDP preencher uma lacuna que antes não existia (ou não era percebida). O professor já não mais sabia, sozinho, utilizar o LDP para ensinar, devendo, então, receber orientações.

Nos manuais do professor dos LDP analisados da década de 80, vê-se claramente a intenção de que esses manuais fossem livros de respostas cuja finalidade era facilitar o trabalho com a língua portuguesa, garantindo que o professor tivesse, por meio do manual, a ajuda necessário ao pleno desenvolvimento de sua prática.

Pensando no conceito de formação imaginária de Pêcheux (1990), é possível indagar, a partir da observação desses manuais, que imagem tinham os autores dos LDP do professor de português desse momento histórico para oferecer um livro com questões, e suas respostas correlatas, relativas ao estudo da língua.

Certamente, o professor era visto como alguém que necessitava, por ser mal formado, mal preparado e desvalorizado socialmente, do auxílio advindo do manual a ele destinado. E o mais intrigante é a forma como esse manual se dirige ao professor (quando se dirige!). Ao professor, não interessa a participação em discussões teóricas de qualquer modo. Quando aparecem nas obras indicações teóricas, estas são apresentadas em uma perspectiva vertical: o autor do LDP, detentor do conhecimento, orienta o professor, responsável pela aplicação do conhecimento que recebe do autor por meio do LDP. Em determinada orientação de *Português: uma proposta para o letramento* (2002), esse jogo de poder entre autor e professor fica bem delineado:

É importante que o professor acompanhe as discussões nos grupos, orientando os alunos na avaliação dos textos e participando dela. Sempre que possível, é conveniente incentivar o grupo a optar por produzir um texto coletivo, com base nos textos individuais [...]. Sobre as vantagens e objetivos da produção de texto em grupo, ver em *Sobre esta coleção*, na parte final deste Livro do Professor, o item “Características das atividades de Produção de Texto”. (SOARES, 2002, p. 51, grifos do autor.)

Fica bem claro, nessa orientação, o lugar que cabe ao professor e ao autor. Este é aquele que fala de um ponto vista autorizado e que pode auxiliar o professor naquilo que lhe falta. “É importante que o professor acompanhe as discussões”, ele não sabe como mediar um trabalho em grupo; por isso precisa do manual que lhe diz o que deve ser feito: “é conveniente” que o professor incentive, oriente e participe do trabalho com os alunos. O ápice da objetivação de um sujeito professor despreparado está no trecho em que o LDP remete o professor ao manual, no qual poderá entender por que se trabalha dessa forma sugerida: “Sobre as vantagens e objetivos da produção de texto em grupo, ver em *Sobre esta coleção*”.

Pensando nas relações de poder, conforme Foucault (1995; 1997), temos, nos manuais do professor analisados desse período, um conjunto de enunciados – um discurso, portanto – que, fundamentado em determinadas formações discursivas, constituiu um sujeito professor próprio àquela situação.

A partir dos anos 90, as obras analisadas vão sofrendo lentas transformações. Alguns manuais do professor, além das respostas às questões e do planejamento de curso, vão oferecendo, gradualmente, algumas informações sobre os pressupostos teóricos em que se basearam os autores na elaboração dos LDP. Nesse momento, parece surgir outra imagem do professor: alguém que é capaz de pensar melhor sua prática por meio da discussão teórica. Entretanto, tentando observar a possível consolidação dessa imagem, esbarramos em um paradoxo: os manuais dos LDP apresentam a teoria, mas, ao mesmo tempo, continuam prescrevendo determinados roteiros a serem seguidos pelo professor.

Marcuschi (1996) ao discutir a ausência de discussões teóricas nos LDP, levanta duas hipóteses. A primeira seria o fato de os autores dos livros considerarem óbvias as teorias subjacentes, de modo a dispensar apresentação destas ao professor; a segunda estaria ligada ao fato de serem os professores mal-formados não podendo, desse modo, tirar proveito das possíveis observações teóricas apresentadas pelos autores nos LDP. Aqui, percebe-se um jogo de imagens bem característico da noção de formação imaginária de Pêcheux (1990). O autor tem uma imagem do professor, do LDP e uma imagem de si mesmo; o professor tem uma imagem do autor, do LDP e de si mesmo. O professor tem uma imagem da imagem que o autor tem dele e vice versa. Na multiplicação dessas imagens, configura-se uma relação que, segundo nossa análise, reforça o autor como um sujeito que pode, por meio do manual do LDP, auxiliar o professor objetivado como fraco, despreparado e necessitado de auxílio. São evidentes, nos manuais desse período, relações de saber e poder, as quais, por um lado, objetivam o professor como interlocutor do LDP, digno de consideração; por outro, reforçam a constituição, já verificada desde os livros da década de 1980, do professor como alguém a ser conduzido e apoiado em sua prática.

A partir do ano 2000, a maioria dos LDP analisados vai apresentar manuais em que figuram várias observações teóricas ou metateóricas acerca da noção de língua, texto, gramática etc.

A presença dessas discussões teóricas aponta para a consolidação do que foi iniciado na década de 90: a figura do professor como agente capaz de compreender teoricamente os caminhos possíveis para a efetivação de sua prática pedagógica, por um lado; e alguém necessitado de orientação e apoio, por outro.

Entre 2000 e 2006, os PCN e outros documentos oficiais que consideram os LDP adequados ou não para adoção nas escolas públicas, a nosso ver, constituem-se como as principais condições de produção do material didático.

Como desdobramento dos documentos oficiais, elaboram-se manuais que tratam de muitas das reflexões levadas a cabo no âmbito da linguística. Novas relações de saber e poder são estruturadas. Conhecimento acadêmico, gestão do governo, produção editorial parecem ser os grandes agentes desse jogo. Os LDP parecem tornar-se espaço de discussão e troca de experiências entre autores e professores. Entretanto, persistem, nos manuais, as

respostas às questões propostas no LDP e abundam, nos LDP analisados entre 2000 e 2006, enunciados como os que se transcrevem abaixo:

Professor: Oriente a escolha de assuntos de modo que não se repitam. No caso de temas amplos, como o dos movimentos musicais brasileiros, por exemplo, sugerimos que sejam delimitados: um grupo faz uma reportagem sobre a Bossa Nova; outro, sobre a Jovem Guarda, e assim por diante. (CEREJA; MAGALHÃES, 2006, p. 43)

O excerto acima figura em uma proposta de produção de texto cujo objetivo era a criação de uma reportagem que comparasse a atualidade e a década de 1960. Podemos ver que não se trata de uma troca de experiências, mas do estabelecimento de uma relação tutelar entre autor e professor. O trecho demonstra o modo como o LDP objetiva o professor, visto como alguém a seguir um direcionamento. Os assuntos a serem trabalhados não podem se repetir; é vedada ao professor a livre escolha de como desenvolver o projeto e mesmo o modo como se vão delimitar os temas possíveis. Interessante observar o uso do modo imperativo verbal “orienta”. Está aí uma voz de comando dirigida ao professor. Atendê-la ou não, é opção (será mesmo?), mas é fato que ela está lá, presente, produzindo sentidos. Duas páginas adiante, depois de uma questão acerca da leitura de um poema em cujo título o aluno deveria basear sua justificativa, há outro exemplo muito recorrente nos manuais do professor analisados entre 2000 e 2006:

Resposta pessoal. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, já que o poema permite mais de uma leitura. Sugestão: Não, pois, embora o homem destrua a natureza, é parte dela e tudo se refletirá no modo como ele vive (o “natural retorno”); logo, “Nem tudo está perdido”. (CEREJA; MAGALHÃES, 2006, p. 45)

Embora, nesse trecho, o comando não seja tão explícito, já que se emprega “sugerimos abrir”, está evidente seu caráter prescritivo, advindo do lugar privilegiado que o autor ocupa; ele pode “sugerir”, pois está em condições de fazê-lo. O professor é o destinatário, o alvo da sugestão, o aprendiz, aquele que ocupa lugar distinto do ocupado pelo autor. Que poder é esse exercido pelo LDP? Que condições permitem o surgimento de um enunciado desse tipo? Que sujeito professor está constituído aí? Tentando refletir um pouco essas perguntas, lançamos mão de outro exemplo.

Em outro LDP, após uma série de questões para serem refletidas em grupo, o que também havia sido indicado pelo manual, há a seguinte orientação: “Sugestão: Como os alunos podem encontrar dificuldades para a organização das ideias em categorias, é conveniente que os grupos trabalhem na sala de aula, a fim de que o professor possa orientá-los e ajudar a resolver as dúvidas” (SOARES, 2002, p. 100).

A oração adverbial que inicia a orientação já prevê a hipótese de o professor não perceber as dificuldades dos alunos; o professor deve “escolher” como organizar a sala, mas essa escolha é marcada pelo que é ou não “conveniente”, já que todo o desenvolvimento da aula já vem estabelecido pelo material didático.

Nesse trecho transcrito de um manual, bem como no anterior, há, claramente, um discurso de autoridade do LDP. O manual é, aqui, conforme observa Souza (1999), “depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático 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” (SOUZA, 1999, p. 27).

De fato, a frequência e constância de certos tipos de enunciados de comando nos manuais analisados revelam que o sujeito professor é aí constituído como alguém que deve

seguir receitas bem práticas. O sujeito professor é, nesses casos, alguém a quem compete manusear e reproduzir o que prescreve e orienta o LDP.

Considerações Finais

Desde a década de 1980 ao ano de 2006, pode-se observar que o manual do professor nos LDP muito se transformou. Essas transformações, como tentamos demonstrar, podem ser melhor compreendidas à luz das contribuições da AD.

O manual do professor transforma-se ao passo em que surgem olhares novos sobre os estudos linguísticos, mas, conforme o que pudemos ver, conserva sempre o objetivo original pelo qual foi criado: servir – e sua designação já o indica – como um conjunto de orientações práticas e técnicas que visem à facilitação do trabalho do professor.

Que professor? O fato de os LDP anteriores a 1970 não apresentarem manuais, evidencia que o sujeito professor de então era constituído como alguém que não necessitava de orientações (ou receitas?) imediatas em sua ação pedagógica.

A partir de 1970, o que comprovamos com nossa análise de LDP da década de 1980, o manual constitui um novo sujeito professor: aquele que necessita de um auxílio imediato. Ele precisa das respostas às questões do livro. Essa necessidade pode refletir o fato de os professores de então terem que assumir uma grande carga horária ou pode estar ligada à questão da profissionalização do professor de língua portuguesa, então bem recente, se consideramos como marco inicial dos primeiros cursos de letras o ano de 1960.

Como vimos na análise de LDP dos anos de 1990, essa imagem de um professor “prático” vai sendo alterada como mostram as indicações teóricas que – ao lado das respostas às questões do livro – evidenciam ter surgido, então, um sujeito professor que pode ser capaz de pensar sua prática (?), mas que ainda precisa do apoio do LDP, especialmente por meio das respostas aos exercícios propostos no material didático.

Julgando por esse aspecto, os LDP, a partir de 2000, parecem consolidar a ideia de um sujeito professor crítico, pois são inúmeras as referências teóricas presentes nos manuais desse período. Entretanto, as respostas às questões do livro, de acordo com o relevo que lhes é dado, continuam sendo a grande atração dos manuais. Essas respostas às questões do livro estão ladeadas por orientações, comandos, indicações e prescrições que caracterizam uma situação paradoxal: o sujeito professor é crítico, mas é também alguém que precisa de norteamentos e direcionamentos. É um sujeito professor comandado pelo manual ao qual pode seguir ou não (será mesmo?).

O manual do professor é um lugar em que ocorrem relações de poder que constituem o sujeito professor e a AD – como se pretendeu mostrar nesse trabalho – é uma disciplina que pode colaborar na compreensão desse processo.

Referências

BAKHTIN, M. Língua, fala e enunciação. In: _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 93-113.

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

BARRETO, F.; LAET, C. de. *Antologia Nacional*. 39. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1963.

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

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2.ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERREIRA, R. M. *Estudo dirigido de português*. São Paulo: FTD, 1970.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática. In: MOTTA, M. B. DA. (org.) *Ética, sexualidade e política*. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

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

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989.

MARCUSCHI, L. A. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. In: *Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste*. Goiânia: FL/UFG, 1996. p. 38-71.

PÊCHEUX, M. As condições de produção do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1990.

PEREIRA, R. S. As reformas educacionais do século XX e a disciplina língua portuguesa: entre o clássico e o moderno. In: JORNADA DO HISTEDBR, 8, 2008, São Carlos. *Anais da VIII Jornada do HISTEDBR*. São Carlos: UFSCar, 2008. pp. 2-21. Disponível em <http://www.hitedbr.fae.unicamp.br/acer_hitedbr/jornada/jornada8/txt_compl/Rosimeri%20Pereira.doc>. Acesso em 23 maio 2009.

POSSENTI, S. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. C. (org.) *Introdução à linguística - fundamentos epistemológicos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p. 31-76

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

TEDESCO, S. Subjetividade e seu plano de produção. In: QUEIROZ, A.; CRUZ, N. V. (org.) *Foucault hoje?* Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 140-149.

VENTURI, I. V. G.; GATTI JÚNIOR, D. A construção histórica da disciplina escolar língua portuguesa no Brasil. *Cadernos de história da educação*. Uberlândia, nº 3, pp. 65-76, janeiro/dezembro, 2004.

Livros Didáticos Analisados

ALBERGARIA, L. DE et al. *Português na ponta da língua*. 8ª série. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

BISOGNIN, T. R. *Descoberta e construção*. 8ª série. São Paulo: FTD, 1991.

CARVALHO, A. M.; SILVA, J. A. DA. *Nossa palavra*. 8ª série. São Paulo: Ática, 1998.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 8ª série. São Paulo: Atual, 2006.

MACHADO, I. DE M. *Português uma língua brasileira*. 8ª série. São Paulo: Scipione, 1989.

MARTOS, R. C.; MESQUITA, R. M. *Português, linguagem e realidade*. 8ª série. São Paulo: Saraiva, 1993.

MASSARO, A. *Português construindo a linguagem*. 8ª série. São Paulo: IBEP, 1985.

PRATES, M. *Reflexão e ação em língua portuguesa*. 8ª série. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1984.

PROENÇA FILHO, D. *Língua portuguesa, comunicação, cultura*. 8ª série. São Paulo: FTD, 2004.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. 8ª série. São Paulo: Moderna, 2002.

TERRA, E.; CAVALLETE, F. *Projeto radix: português*. 8ª série. São Paulo: Scipione, 2006.