

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E OS RECURSOS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS AO PROFESSOR

Juliana Orsini da Silva ¹

O presente texto apresenta uma discussão sobre identidades de professores de inglês na sua relação com o livro didático.

Nossa escolha por esse foco de estudo motivou-se pelo grande papel que o livro didático assume no contexto escolar. A ponte entre discurso, professor e alunos se dá em sala de aula, muitas vezes, por meio desse instrumento de ensino na escola. O livro didático figura, em muitos casos, como o principal material de leitura e escrita; como única ou principal fonte de informação (FREITAG et al. 1987; CORACINI, 1999); como elo do encontro entre o aluno e a instituição educacional (NORLUND, 2007).

Tal fato aumenta a responsabilidade que deve ser imposta ao livro didático no contexto escolar como elemento a "promover a reflexão e a autonomia dos educandos, assegurando-lhes aprendizagem efetiva e contribuindo para fazer deles cidadãos participativos" (BRASIL, 2006).

Por essas razões, o livro didático tem sido objeto de estudos e reflexões de pesquisadores e educadores, despertando debates e controvérsias a respeito de seu uso. Nesse viés, duas posições se fazem presentes no discurso acadêmico: o do professor reproduzidor e do professor autônomo, instaurando-se a imagem de que o "bom" professor é aquele que não segue fielmente o material, mas que tem autonomia em seu gerenciamento.

Diante disso, indagamos, qual é a memória do professor sobre o livro didático? Que discursos são produzidos pelos professores sobre o livro didático e como estes constituem sua identidade? Esses são alguns questionamentos

¹ Doutora em Estudos da Linguagem (UEL), Pró-reitora de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão e professora de Língua Inglesa no Centro Universitário Metropolitano de Maringá – UNIFAMMA.

que nos instigam a trilhar o presente estudo.

Para tanto, selecionamos uma das questões provenientes de uma entrevista realizada com sete professores de inglês de escolas públicas de uma cidade no noroeste do Paraná, no ano de 2011, a fim de analisar as sequências discursivas² obtidas sob a luz da Análise do Discurso francesa.

O capítulo organiza-se da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentaremos uma contextualização teórica sobre a língua dentro da perspectiva discursiva; em um segundo momento, aspectos sobre o conceito de identidade; e, por fim, a análise e conclusões a que chegamos por meio da interpretação dos dados.

Língua dentro da perspectiva discursiva

Segundo Maingueneau (1993), a Análise do Discurso interessa-se pela linguagem, à medida que ela faz sentido para sujeitos inseridos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas. Nesse viés, não existe separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva, isto é, não há separação entre língua e história. Além disso, não interessa também a classificação das formas da língua, mas o funcionamento dessas formas na produção discursiva dos sujeitos.

Orlandi (2000, p.15) destaca que:

a análise do discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

² Esse termo é empregado por Pêcheux (1983, p.312), ao comentar os fundamentos teóricos da primeira época da análise de discurso AD-1: “(...) reunir um conjunto de traços discursivos empíricos (corpus de sequências discursivas) (...)”

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

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

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

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

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

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

(...) os fenômenos lingüísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é

integralmente lingüístico (...) e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos condições de produção do discurso (PÊCHEUX, 1997, p.78).

Para Orlandi (1996, p.83), “o contexto histórico-social, a situação, os interlocutores isto a que chamamos tecnicamente de condições de produção constituem a instância verbal produzida, ou seja, o discurso”.

Para Pêcheux, um discurso é sempre pronunciado por meio de condições de produção dadas. Isso quer dizer que o discurso não é “fechado em si mesmo e nem é de domínio exclusivo do locutor, aquilo que é dito significa em relação ao que não é, ao lugar social, em relação a outros discursos etc” (PÊCHEUX *apud* ORLANDI, 1996, p.83).

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

Nessa perspectiva, o enunciado não existe isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso (discurso pedagógico) ou de outros discursos. Por isso, para Fisher (2001, p.202), reportando a Foucault, “descrever um enunciado é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar”.

Foucault (1986, p.135) chama de discurso o que se define como “um conjunto de enunciados que se apóie na mesma formação discursiva”. E o que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva.

A formação discursiva, Foucault (1996, p.43) a define como:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de

enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (...).

Segundo Maingueneau, as formações discursivas devem ser vistas sempre em relação como determinados campos de saber. Também, são consideradas segundo o qual se “sabe” o que pode e deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo.

De acordo com Fisher (2001), estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente e afirmando verdades de um tempo. As “coisas ditas”, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo.

Nas palavras da autora, analisar um discurso dentro dessa perspectiva é dispensar um modo de interrogar a linguagem – “o que efetivamente foi dito – sem a intencionalidade de procurar referentes ou de fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos”. Simplesmente perguntar de que modo a linguagem é produzida e o que determina a existência daquele enunciado singular e limitado (Fisher, 2001, p.205).

Nesse viés, a autora sinaliza que analisar discursivamente é situar “as coisas ditas” em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos. É perguntar por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente. Para Foucault (1986, p.146), o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história.

O livro didático e identidade do professor

O livro didático é uma das mais antigas modalidades escritas e é peça

de grande relevância para o funcionamento da escola. Para Carmagnani (1999), ele é a fonte mais utilizada no ensino, “é uma fonte de saber institucionalizado”. Coracini (1999), por sua vez, afirma que para muitos ele ocupa o lugar de manual, que deve ser seguido.

O saber discursivo que se foi constituindo ao longo da história, com os estudos linguísticos, com as pesquisas sobre o livro didático, é de que o bom professor é aquele que não segue fielmente o livro.

No que tange à profissão, sabemos que a profissão professor, dentre as várias profissões que são exercidas pelo ser humano, possui um aspecto singular, pois é a única que foi experienciada pelo indivíduo durante os longos anos dentro da escola. Lortie (1975, p.65) diz que

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

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

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

O sujeito constrói a sua identidade pessoal a partir não só da relação consigo próprio, no conflito entre imagens de si (presentes, passadas e idealmente projetadas) como a partir da relação que ele estabelece com o outro, no

reconhecimento desse outro e da diferença entre ambos (FINO; SOUSA, 2003, p.234).

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

Fino e Sousa (2003) acrescentam ainda o conceito de identidade profissional que nada mais é do que uma identidade social particular, é uma identidade especializada que diz respeito a um mundo institucional especializado que partilha saberes específicos, profissionais. Para Dubar (apud Fino; Sousa, 2003, p.235), a construção da identidade profissional é um processo de socialização secundária que visa a um resultado simultaneamente “estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem os indivíduos e definem as instituições”.

Portanto, as relações, no cotidiano escolar, com a linguagem e com seu instrumento de ensino - o livro didático - estão dentro de uma história, e são partes constitutivas da identidade profissional do professor.

Aspectos Metodológicos da Pesquisa

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

Tal epistemologia vai ao encontro da perspectiva teórica adotada para os procedimentos analíticos deste estudo de caso, a Análise do Discurso, que

é, conforme Maingueneau (2000, p.13), a “disciplina que, em vez de proceder a uma unidade lingüística do texto em si ou a uma análise sociológica ou psicológica de seu ‘contexto’, visa a articular sua enunciação sobre um certo lugar social.”

Essa linha teórica permite-nos

(...) colocar o dito em relação ao não-dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2000, p.59).

Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas, no ano de 2011, com sete professores de inglês em quatro escolas públicas em uma cidade no noroeste do Paraná. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas em arquivo de áudio e transcritas. Neste trabalho, analisaremos uma das perguntas formuladas, a fim de verificar que discursos são produzidos pelos professores, por meio de suas memórias, sobre o livro didático, e como estes constituem sua identidade.

Livro didático e aluno/professor

Do questionário aplicado aos professores, selecionamos a questão *Em sua vida escolar, como o livro didático estava presente?* e aqui procuramos compreender que memória(s) sustenta(m) seu discurso. Analisando algumas sequências como:

Muito assim, é é, o livro de inglês era comprado, então, eu nunca tive um livro de inglês novo, meu, eu usava o do meu irmão que passava de um ano pro outro sem troca. O livro, então, o livro era assim quatro anos usado, né, de quinta a oitava, depois eu não lembro se continuou o

mesmo, sei que assim ele era emprestado ou de algum irmão, é, do meu irmão, ou, então, tinha vezes que a gente não tinha o livro, sentava em três pessoas pra ler o livro. Por ser cidade pequena, não tinha, a escola não adotava o livro, a gente tinha que vir aqui na livraria comprar, não era que nem agora, é, que o estado manda e nem como antes, que a escola que não tinha o livro os pais se reuniam, a escola reunia com a editora, a editora vinha apresentava o livro, você escolhe e paga né, na minha época, não, quem quisesse o livro tinha que vir aqui em Maringá compra o livro na editora, paga um absurdo no livro, e aí muitos pais não compravam ou compravam junto com alguém, dava uma aula você tinha que ir lá devolver o livro ou pro irmão ou pro colega, então, nunca tive assim o manuseio do livro, de levar pra casa, pouca vezes, que eu tinha, ficava admirada com o livro, mas é, assim, muito dificultoso mesmo o livro não era tão acessível. (seq. 1)

Na minha vida escolar tinha livro, a gente comprava o livro, depois o governo mandou, mas eu nunca recebi, sempre comprava o livro, todo livro, foi muito exigido isso. E o livro era aquilo que a gente tinha mesmo. Gostava de livro, na época não tinha outro recurso, o livro era todo recurso (...)

Então, a gente sempre, era difícil porque a gente não tinha todo recurso, a criança hoje tem todo conforto, mas os livros eu lembro que os pais compravam era muito obrigatório comprar, tinha que ter o livro, pronto e acabou, não questiona se o aluno podia comprar o livro ou não, não era perguntado (...)

Eu me lembro de uma professora que me frustrou muito, uma professora de português, ela queria que a gente copiasse o livro no caderno, então ela fazia de conta que o livro era um, sei lá o que era aquilo, a gente tinha que copiar o livro até os desenhinhos tinha que copiar no caderno, eu detestava aquilo, era coisa assim que eu detestei, eu não gostei, e assim, normal, a gente tinha livro até de educação artística tinha que comprar. Era uma ou duas aulas por semana, mas tinha que comprar. (seq.2)

Era assim, era muito automático, naquela época

comparado com hoje, era muito mecânico né, português era só gramática, então, esporadicamente aparecia lá um texto ou outro, eu lembro que francês tinha, apareciam vários textos, mas eram assim respostas de você olhar no texto, marcar e copiar, sabe, assim aquele negócio control c, control v, de você chega assim a não precisar nem sabe a língua né, chegava ali olhava e copiava. Era tradução português-francês, francês-português, então tava tudo ali, não tinha muito que pensar. (seq.3)

Ah, tinha. Inglês nunca teve né, agora que a gente tem conseguido essa conquista do livro didático. Nas outras matérias, o professor usava o livro didático, como um ponto de apoio, a gente se apoiava nele, fazia as pesquisas.

E inglês, textos, traduções, a tradução pela tradução, a gente acabava passando por aquilo, vocabulário, e só. (seq.4)

Não, não. Inglês não tinha. Era umas coisinhas bem bestinha, sabe de completar, não tenho boa experiência com livro não né, nem língua portuguesa, língua portuguesa tinha livros melhores porque sempre teve dificuldades com material de língua inglesa né. Então na época que eu estudei, muito pior, porque faz vinte anos já que eu sou formada, então, é tempo né, era assim uma coisa como complete de siga o modelo, não tenho boas lembranças em relação a livro didático, não na minha graduação. (seq.5)

Olha o livro escolar, inglês, por exemplo, eu me lembro que não tinha, até a oitava série não tinha. Eu não tive inglês no ensino médio, eu fiz um curso no Gastão que chamava Curso no ensino médio para redator então tinha bastante aula de português e redação, gramática e até um pouco de oralidade e não tive inglês no ensino médio e no fundamental eu lembro que não tinha livro, aliás eu me lembro inclusive que tinha bastante música, gostava muito da aula de inglês porque tinha muita música. (seq.6)

Na época não tinha livro didático, então, era como eu já cheguei a trabalhar também, né, passando conteúdo no

quadro, é o quadro né, inclusive, na época, era mais complicado ainda, né, porque não tinha esses recursos, mas mesmo assim, a gente aprendia, acho que era mais eficaz. (seq.7)

Chama-nos a atenção a expressão “tinha que”, nas sequências 1 e 2, que aponta para a presença de uma exterioridade que intervém no processo de construção de sentidos sobre o livro didático. Diante disto, questionamo-nos por que foi utilizada esta forma verbal (verbo auxiliar ter + infinitivo) e não outra para dizer sobre as lembranças do livro didático na escola? Segundo Mittman (1999, p.273), as marcas linguísticas pertencem à organização interna do discurso, funcionando, assim, como pistas para a relação do discurso com a sua exterioridade, com as condições de produção. Nesse sentido, a forma verbal “tinha que” pode ser analisada como apontando para o exterior-constitutivo. Um dos efeitos de sentido que essa escolha produz é o de que a escola constitui-se instituição do saber, logo, exerce poder ao determinar aquilo que deve ser ensinado e acatado pelos alunos.

Por meio do questionamento sobre a vida escolar, os professores são interpelados a responderem enquanto alunos. A memória que se instaura deixa entrever a posição aluno. Nessa posição, produz-se o efeito de que a escola é um espaço de poder, poder esse externo ao professor, uma vez que a instituição escola é delineada por imposições, *discurso da obrigatoriedade* e da exigência. “Ter que vir na livraria e comprar”, “ter que ter o livro”, “ter que copiar” é uma vontade externa ao professor, algo que se caracteriza como imposição.

Os enunciados pertencem a uma mesma formação discursiva, a escolar, remetendo ao *discurso impositivo*, ao exercício de poder, o que também é instaurado pelas expressões “exigido”, “obrigatório”, “(...) *Sempre comprava o livro, todo livro, era muito exigido isso(...)*”, “(...) *Eu lembro que os pais compravam era obrigatório comprar, tinha que ter o livro, pronto e acabou(...)*”.

Vemos que, nas sequências 1 e 2, as memórias relativas ao LD

circundam a compulsoriedade, a imposição, que, ao ser resgatada, é apenas relatada, porém não criticada. Isso porque, se traçarmos uma comparação com os dias atuais, veremos que a submissão parece continuar, uma vez que o livro é distribuído às escolas. No ano de 2011, pela primeira vez, o Ministério da Educação (MEC) subordinou a compra e envio às escolas de livros didáticos de inglês inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Assim, a submissão parece continuar, tendo mudado apenas as condições materiais de acesso ao bem, que não é propriedade.

Na sequência 1 - “*O livro de inglês era comprado então eu nunca tive um livro de inglês novo meu eu usava o do meu irmão que passava de um ano pro outro sem troca*”(…) *dava uma aula você tinha que ir lá devolver o livro ou pro irmão ou pro colega*(…) - é possível explorar o discurso do livro didático enquanto *bem*, ou seja, bem material de difícil acesso, refletindo as condições econômicas dos sujeitos históricos, porém não *propriedade particular* (que passa de irmão para irmão ou para o colega, e assim sucessivamente, pelo mesmo motivo de restrições ao bem material).

Na mesma direção, na sequência 2, “(…) *então, ela fazia de conta que o livro era um, sei lá o que era aquilo, a gente tinha que copiar o livro até os desenhinhos tinha que copiar no caderno*(…)”, indagamos: para quê copiar no caderno? Parece-nos que copiar o livro no caderno era para poupar o livro, ou seja, o *bem* que não é *propriedade* do aluno; nele não é permitido escrever, pintar, desenhar, recortar, colar, personalizar.

Há uma materialidade essencial do livro didático, o qual figura como parte da vida escolar, não havendo dissociação da escola e livro didático. Livro didático é posto, é caracterizado como uma *propriedade escolar*, sendo inerente à instituição escola e, por consequência do *discurso impositivo*, ao professor e ao aluno.

Na sequência 2, “*Sempre comprava o livro, todo livro, era muito exigido isso. E o livro era aquilo que a gente tinha mesmo*(…)”, chama-nos a atenção o sentido do verbo “ter” em relação ao universo escolar do sujeito, à sua história:

por que o sujeito focalizou o livro e não os atores sociais ou as condições estruturais sociais? O efeito que o verbo *ter* produz não é o de possuir, mas *contar com*.

Por esse viés, se considerarmos que as experiências vivenciadas na escola são levadas para a vida e, como salienta Flores (2003, p.190), “(...) o contacto prolongado com a futura profissão, através da observação de seus professores, afectará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino”, podemos dizer, então, que a identidade do professor na relação com o livro didático pode ser construída com base nas experiências e/ou vivências trazidas consigo.

Assim, tais vivências podem provocar o olhar para si mesmo e para a construção da identidade profissional a partir da relação da imagem que se tem de si enquanto professor, membro da instituição escolar, e da relação que estabelece com o livro didático, pois, enquanto professor é responsável pela manutenção do funcionamento da escola, como um espaço que determina o que e o como deve ser ensinado, não havendo a dissociação professor/aluno/livro didático.

Em outra direção, vemos que, nas sequências 3, 4 e 5, há o entrecruzamento de duas formações discursivas, uma que recupera a memória dos preceitos do ensino tradicional e outra formação discursiva que se articula com os pressupostos da linguística, “(...) *era muito mecânico né, português era só gramática, então, esporadicamente aparecia lá um texto ou outro, eu lembro que francês tinha, apareciam vários textos, mas eram assim respostas de você olhar no texto, marcar e copiar(...)*” (seq.3); “(...) *Textos, traduções, a tradução pela tradução, a gente acabava passando por aquilo, vocabulário, e só(...)*” (seq.4); “(...) *era assim uma coisa como complete de siga o modelo, não tenho boas lembranças em relação a livro didático(...)*” (seq.5).

Por um lado, está a linguística que diz que o ensino precisa considerar o texto como objeto de ensino, trabalhar com a diversidade textual; por outro, o ensino tradicional, que trabalha com a gramática descontextualizada, tradução

pela tradução, com siga o modelo. Os sujeitos assumem a posição professor e falam do lugar daquele que incorporou os pressupostos dos documentos oficiais, que são oriundos dos estudos linguísticos.

Vemos, neste sentido, que são as formações discursivas que, em uma formação ideológica específica e levando em conta uma relação de classe, determinam “o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada” (BRANDÃO, 2004, p.48). Nesse momento histórico em que vivemos, os discursos que circulam sobre o “bom material” são aqueles que postulam que este traga diferentes gêneros textuais, que trabalhe com a gramática contextualizada. Por isso, hoje, os livros se autopromovem inserindo em suas capas o enunciado “de acordo com os documentos oficiais”. E o professor, visando produzir a imagem de profissional atualizado, não está autorizado a falar de outro modo e marca em seu discurso os novos preceitos para o ensino.

Outra sequência que se insere na discursividade do *moderno, atual, é Na época não tinha livro didático, então, era como eu já cheguei a trabalhar também, né, passando conteúdo no quadro, é o quadro né, inclusive, na época, era mais complicado ainda, né, porque não tinha esses recursos, mas mesmo assim, a gente aprendia, acho que era mais eficaz (seq.7)*. Vale ressaltar as palavras de Orlandi (2000, p.46),

(...) a língua é o lugar material em que inconsciente e ideologia se articulam (...). Assim, não penso o interdiscurso em si, mas como parte do funcionamento ideológico da linguagem que, por sua vez, está materialmente ligado ao inconsciente. Por outro lado, o interdiscurso (memória, saber discursivo) produz seu efeito em um sujeito afetado pelo mundo, na sua experiência.

Dessa forma, no inconsciente do professor, aprendia-se mais sem o livro, efeito produzido pelo mas, ou seja, não tinha recursos como o livro didático, no

entanto, aprendia-se, o ensino era mais eficaz. Nesse sentido, tal memória articula-se com o discurso da academia de que o “bom professor é aquele que não segue fielmente o livro didático.” E, concordando com Orlandi (2000), quando diz que a memória (o saber discursivo) “produz seu efeito em um sujeito afetado pelo mundo”, podemos dizer que produz efeito em um sujeito professor afetado pelo discurso das inovações tecnológicas, dos recursos para o ensino, incluindo o livro didático.

Podemos inserir esta sequência, ainda, na discursividade da memória da *alternativa didática*, ou seja, no recorte discursivo: (...) *conteúdo no quadro, é o quadro né, inclusive, na época, era mais complicado ainda, né, porque não tinha esses recursos, mas mesmo assim, a gente aprendia, acho que era mais eficaz*. Notamos o resgate de uma memória positiva da alternativa didática, comparativa em relação a outro tempo. A sequência se insere na mesma discursividade

Olha o livro escolar, inglês, por exemplo, eu me lembro que não tinha, até a oitava série não tinha. Eu não tive inglês no ensino médio, eu fiz um curso no Gastão que chamava Curso no ensino médio para redator então tinha bastante aula de português e redação, gramática e até um pouco de oralidade e não tive inglês no ensino médio e no fundamental eu lembro que não tinha livro, aliás eu me lembro inclusive que tinha bastante música, gostava muito da aula de inglês porque tinha muita música.

O professor deixa entrever em seu discurso a memória da ausência e, por consequência, da alternativa didática, da música como instrumento de ensino-aprendizagem. Há a mobilização da memória auditiva em oposição à memória visual, verbal.

Por fim, na sequência “(...) *Inglês nunca teve né, agora que a gente tem conseguido essa conquista do livro didático. Nas outras matérias, o professor usava o livro didático, como um ponto de apoio, a gente se apoiava nele, fazia as pesquisas. E inglês, textos, traduções, a tradução pela tradução, a gente*

acabava passando por aquilo, vocabulário, e só". (seq.4). Memórias do passado e do presente se entrecruzam nesse enunciado. O livro de inglês passa a ser enviado pelo Estado a partir do ano de 2011 e o professor o menciona como uma conquista. Tal verbo produz o efeito de que o livro é um *esteio* do aluno, pois nele se pode "apoiar", "pesquisar". Da mesma forma o é para o professor, pois quando não era utilizado (memória do passado) o professor ficava limitado ("a gente acabava passando por aquilo, vocabulário e só"), efeito esse produzido pela expressão "e só". Há a presença do discurso da *falta* em relação ao livro didático, que aqui é caracterizado como aspecto negativo tanto para o professor quanto para o aluno.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi analisar uma das questões provenientes de uma entrevista realizada com sete professores de inglês de escolas públicas de uma cidade no noroeste do Paraná, no ano de 2011, enfocando as sequências discursivas obtidas sob a luz da Análise do Discurso francesa. Procuramos responder aos seguintes questionamentos: qual é a memória do professor sobre o livro didático? Que discursos são produzidos pelos professores sobre o livro didático e como estes constituem sua identidade?

Por meio da análise, verificamos que as memórias relativas ao livro didático inscrevem-se nas seguintes discursividades: A) *discurso da obrigatoriedade* e da exigência. Os enunciados pertencem a uma mesma formação discursiva, a escolar, remetendo ao *discurso impositivo*, ao exercício de poder. Nestes discursos, as memórias relativas ao LD circundam a compulsoriedade, a imposição, que, ao ser resgatada, é apenas relatada, porém não criticada. B) livro didático enquanto *bem*, ou seja, bem material de difícil acesso, refletindo as condições econômicas dos sujeitos históricos, porém não *propriedade particular*, o *bem* que não é *propriedade* do aluno. C) materialidade essencial do livro didático, o qual figura como parte da vida

escolar, não havendo dissociação da escola e livro didático. Livro didático é posto, é caracterizado como uma *propriedade escolar*, sendo inerente à instituição escola e, por consequência do *discurso impositivo*, ao professor e ao aluno. D) discursividade do *moderno, atual*, os sujeitos assumem a posição professor e falam do lugar daquele que incorporou os pressupostos dos documentos oficiais, que são oriundos dos estudos linguísticos. E) livro como uma conquista, como um *esteio* do aluno, pois nele se pode “apoiar”, “pesquisar”, da mesma forma o é para o professor, pois, quando não era utilizado, o professor ficava limitado. Há a presença do discurso da *falta* em relação ao livro didático, caracterizado como aspecto negativo tanto para o professor quanto para o aluno.

Conforme Hall (2011, p.109),

é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

Assim, as memórias acerca do livro didático estão dentro de um contexto histórico e institucional, que, por meio dos discursos, perpetuam-se nas práticas discursivas escolares. Por consequência, podem ser responsáveis pela formação do indivíduo, aprisionando-o pelo discurso da imposição, da falta e/ou da propriedade do livro didático no contexto escolar, caracterizando-o como instrumento de poder sobre professor e aluno, como esteio, ou ainda, pela imagem daquele que se vê refém do moderno/atual para o ensino-aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS

BÁRBARA, L.; SARDINHA, T. B. Professor: A imagem projetada na imprensa. **Investigações: Linguística e Teoria Literária**. Recife (UFPE), v.17, p.115-126,

2005.

BRANDÃO, H. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARMAGNANI, A. M. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 127-133.

CORACINI, M. J. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.201.

FINO, C. N.; SOUSA, J. M. Alterar o currículo: mudar a identidade. **Revista de Estudos Curriculares**. Braga, v. 1, n. 2, p.233-250, 2003.

FISHER, R.M.B. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.197-223, novembro/2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 5ª ed, 1985.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FLORES, M.A. Aprender a ser professor: dilemas e (des)continuidades. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v.1, n.2, p.189-212, 2003.

FREITAG, B. *et al.* **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LORTIE, D. The Limits of Socialization. In: WITTROCK, M.D. (Org.) **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: The University of Chicago Press, 1975, p.55-81.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª ed.; 1997.

NORLUND, A. When anyone can publish anything - how to evaluate sources according to textbooks for different educational choices. In: **The Reading Matrix**, v.7, n.1, April, 2007. Disponível em:

<http://www.readingmatrix.com/articles/norlund/article.pdf> Acessado em: 30/07/2010.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Análise de discurso: Princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 2000.

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas (1983). *In:* GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. Análise automática do discurso. *In:* GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

SIGNORINI, I (org). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SILVA, F.P. Articulações entre poder e discurso em Michel Foucault. *In:* SARGENTINI, V. & BARBOSA, P.N. M. (orgs). **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade.** São Carlos: Claraluz, 2004.