

A VISÃO DOCENTE ACERCA DO SEU PRINCIPAL INSTRUMENTO DE TRABALHO

Juliana Orsini da Silva¹

Ao considerar a relevância do livro didático no contexto escolar e, por isso, as várias discussões e debates entre pesquisadores e educadores acerca de seu uso, torna-se salutar estudo que discuta posicionamentos de professores nas relações com esse instrumento. Acreditamos que as relações estabelecidas são frutos do que o professor tem internalizado a respeito desse instrumento de trabalho, as memórias, as vivências com ele vão dando tonalidades de como tal material constitui processos de ensino-aprendizagem. Diante disso, indagamos: quais são as memórias – remotas – do professor sobre o LD? Que discursos são produzidos pelos professores sobre o LD e como estes (re)constituem suas identidades? Desse modo, seja como material de apoio seja como material exclusivo em sala de aula, o LD é parte integrante do contexto escolar. As relações do professor/aluno com o ensino-aprendizagem de língua são cerceadas por esse instrumento de ensino, figurando como material de pesquisa ou como direcionador de conteúdos/atividades trabalhadas em sala de aula. Assim, neste artigo procedemos a reflexões acerca de discurso de professores de língua inglesa, de escolas públicas de uma cidade no noroeste do Paraná, sobre o livro didático, analisando os enunciados que permitem sustentar posições fortalecedoras do livro, configurando-o como objeto disciplinar. A linha teórica que subsidiou a análise dos dados foi a Análise do Discurso de linha francesa, especialmente, estudos de Foucault no que diz respeito a saber e poder disciplinares. Para tanto, traçamos um paralelo entre o LD como objeto disciplinar e o professor como sujeito a ele.

Palavras-chave: Livro didático. Professores. Discursos. Identidade.

O LD assume grande papel no contexto escolar, figurando, em muitos casos, como o principal material de leitura e escrita; como única ou principal fonte de informação

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.

(FREITAG *et al.*, 1987; CORACINI, 1999); como elo do encontro entre o aluno e a instituição educacional (NORLUND, 2007). Tal fato aumenta a responsabilidade que deve ser imposta ao LD no contexto escolar como elemento a “promover a reflexão e a autonomia dos educandos, assegurando-lhes aprendizagem efetiva e contribuindo para fazer deles cidadãos participativos” (BRASIL, 1998).

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

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

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

Desse modo, seja como material de apoio seja como material exclusivo em sala de aula, o LD é parte integrante do contexto escolar. As relações do professor/aluno com o ensino-aprendizagem de língua são cerceadas por esse instrumento de ensino, figurando como material de pesquisa ou como direcionador de conteúdos/atividades trabalhadas em sala de aula. Dessa forma, o livro, ao ser planejado, visa a um grande público, de contexto privado ou público, de região metropolitana ou do interior de um Estado. O professor funciona como um mediador que dará a tonalidade pertinente ao material e à classe na qual trabalha. Considerar, portanto, o que representa, para o professor, o LD na aula de inglês é procurar entender o que leva a relação ser de autonomia ou de submissão ao

material, como apregoam discursos que circulam na academia, do professor reprodutor e do professor autônomo.

Dessa forma, a partir de um estudo anterior (SILVA, 2014) sobre identidades de professores em suas relações com o livro didático, no qual participaram sete professores de língua inglesa de escolas públicas de uma cidade no noroeste do Paraná, respondendo a entrevistas, conversa entre pares e questionários no ano de 2011, foi possível, por meio dos dados, ver funcionar relação dialética do professor com o LD, ou seja, os discursos dos profissionais em foco permitiram interpretar duas polaridades na relação entre ambos. Uma delas fortalecida, na qual endossa o LD no que diz respeito à sua utilização, à sua necessidade, fortalecendo a presença desse material no âmbito escolar como um elemento essencial de ensino-aprendizagem. A outra polaridade em direção a fatores enfraquecedores, resgatando identificações das identidades dos professores quando dizem respeito ao ser professor, distanciando-se dos instrumentos de ensino e aproximando-se de pessoas, marcando-as como presença relevante e minimizando o LD, posição essa que sustenta o LD não como um instrumento único de poder, porque ele (o professor) o transgride, subverte, estabelecendo prioridades do que quer fazer.

A linha teórica que subsidiou a análise dos dados foi a Análise do Discurso de linha francesa, especialmente, estudos de Foucault no que diz respeito a saber e poder disciplinares.

Assim, neste artigo, devido à limitação de espaço, procedo a um recorte dos dados, apresentando reflexões acerca dos enunciados que permitem sustentar posições fortalecedoras do LD, configurando-o como objeto disciplinar. Para tanto, traço um paralelo entre o LD como objeto disciplinar e o professor como sujeito a ele.

Livro didático como objeto disciplinar

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

Dos discursos, notória se faz a imagem do livro como um aliado do professor, auxiliando-o a preencher uma falta, uma lacuna que se estabelece com a sua ausência, configurando-o como um instrumento de controle, na medida em que permite estabelecer uma sequência para o conteúdo a ser trabalhado, economizar o tempo, direcionar o que o aluno irá estudar, compensar a carga horária excessiva de trabalho e dar-lhe segurança.

Já em questionamento que mobilizou posicionamento dos professores quando alunos, com o intuito de compreender que memória(s) sustenta(m) seus discursos acerca do LD (*Em sua vida escolar, como o livro didático estava presente?*), foi possível analisar que as memórias servem para fortalecer o discurso do LD como instrumento de poder, de empoderamento, ao passo que não tê-lo implicava não acompanhar, não estar em conformidade com as exigências escolares.

Em síntese, os Quadros 1 e 2, a seguir, mostram recortes dos enunciados que permitem visualizar como o LD é descrito pelos professores, quando falam nas posições de professor e de aluno.

Quadro 1 - Livro didático como objeto de ensino: visões de professores na posição de professor

Sujeito-professor na posição de professor	Livro didático como objeto de ensino
▪ <i>a gente pesquisa;</i> ▪ <i>a gente pesquisa muito material além;</i> ▪ <i>não deve ser só nele que a gente, a gente se segura;</i> ▪ <i>you pode partir dele e vê se consegue dar uma extensão maior;</i> ▪ <i>eu apresento o conteúdo do livro da minha forma;</i> ▪ <i>eu não sou do tipo de professor que faço do livro didático uma bíblia;</i>	▪ <i>Ajuda;</i> ▪ <i>Sequência;</i> ▪ <i>Facilita;</i> ▪ <i>grande apoio;</i> ▪ <i>ferramenta importante;</i> ▪ <i>forte apoio;</i> ▪ <i>ponto de apoio;</i> ▪ <i>grande suporte;</i> ▪ <i>é o suporte;</i> ▪ <i>é um apêndice;</i> ▪ <i>uma bíblia;</i>

▪ <i>eu faço uma adequação;</i> ▪ <i>eu faço minhas adaptações;</i> ▪ <i>faço adaptações pra facilitar um pouco mais ou até mesmo pra dificultar um pouco mais;</i> ▪ <i>é um grande apoio pra gente sem tá precisando ir muito além.</i>	▪ <i>a partir dele que sai os assuntos, temas;</i> ▪ <i>proporciona uma sequência;</i> ▪ <i>é um ponto de partida;</i> ▪ <i>é importante.</i>
--	--

Fonte: A própria autora.

Quadro 2: Livro didático como objeto de aprendizagem: visões de professores na posição de aluno

Sujeito-professor na posição de aluno	Livro didático como objeto de aprendizagem
▪ <i>eu nunca tive um livro de inglês novo, meu;</i> ▪ <i>a gente não tinha o livro;</i> ▪ <i>tinha que ter o livro;</i> ▪ <i>não questionava se o aluno podia comprar o livro ou não, não era questionado,</i> ▪ <i>tinha que copiar no caderno;</i> ▪ <i>não precisava nem saber a língua;</i> ▪ <i>não tinha muito que pensar;</i> ▪ <i>não tenho boas experiências com o livro;</i> ▪ <i>não tenho boas lembranças em relação ao livro didático.</i>	▪ <i>era emprestado;</i> ▪ <i>não era tão acessível;</i> ▪ <i>era muito exigido;</i> ▪ <i>era todo recurso;</i> ▪ <i>obrigatório comprar;</i> ▪ <i>era automático;</i> ▪ <i>eram assim respostas de você olhar no texto, marcar e copiar;</i> ▪ <i>tradução pela tradução;</i> ▪ <i>coisas bem bestinhas, de completar;</i> ▪ <i>eram assim uma coisa de complete, de siga o modelo.</i>

Fonte: A própria autora.

Na posição de professor, considera-se o LD como um objeto de ensino para auxiliá-lo, apoiá-lo, instituindo a ele o papel de suporte, ponto de partida. A posição, enquanto professor, ou é de submissão (“*é um grande apoio pra gente sem tá precisando ir muito além; a partir dele que sai os assuntos, temas*”) ou de autonomia (“*eu não sou do tipo de professor que faço do livro didático uma bíblia; eu faço uma adequação; eu faço minhas adaptações*”).

Na posição de aluno, os discursos sobre o LD estão instanciados no discurso da obrigatoriedade e da sujeição, como bens de consumo compulsórios e essenciais à vida escolar e como recursos em que as tendências pedagógicas se fazem presentes.

Diante dessas vozes e ao visitar os pressupostos de Foucault sobre técnicas do poder, lanço-me o desafio de traçar um paralelo entre o LD como objeto disciplinar e o professor como sujeito a ele.

Vale dizer que Foucault (2010, p.27), ao historiar sobre “a metamorfose dos métodos punitivos, a partir de uma tecnologia política do corpo, onde se poderia ler uma história comum das relações de poder e das relações de objeto”, ilustra como técnicas de poder podem dar origem à sujeição do homem como objeto de saber para um discurso com *status* “científico”. É nessa perspectiva que gostaria de traçar uma comparação, considerando o LD enquanto técnica do poder, portanto como objeto do saber que pode dar origem à sujeição do professor para um discurso com *status* científico.

Nessa direção, para desenvolver seus pressupostos, Foucault (2010, p.28) considera que “[...] o corpo também está mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhes sinais”.

É [...] como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 2010, p.29).

Nesse sentido, considerando a situação em que se coloca o professor diante do LD, se, por um lado, ele é o reproduzidor, há um discurso que lhe nega as capacidades, ele reproduz; coloca-se, portanto, um rótulo, que diz respeito diretamente às capacidades, à liberdade dele, ao confinamento dele, à restrição; toma-se a liberdade do corpo do professor enquanto sujeito.

Considerando que essa relação trata-se de uma “microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições” (FOUCAULT, 2010, p.29), esse poder produz um efeito que se manifesta pela posição dos que são dominados, no entanto não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição; ele os investe, apoia-se neles, articula-se. Por isso, para Foucault (2010, p.30), “poder e saber estão diretamente implicados; [...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”.

Houve, de acordo com o autor, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder: “[...] o corpo que se manipula, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2010, p.132). Pensando dentro dessa perspectiva, que liberdade o professor tem ou sente para ser, para sair de lugares?

O LD caracteriza-se como território, cela, em que não se pode cruzar aquele espaço como disciplinamento, como regramento das liberdades, efeito de sentido esse produzido no enunciado de Francis, [...] *a partir dele que sai os assuntos, temas, proporciona uma sequência, você se perde sem material a sua aula vira uma, um festival de atividades de gramática, isolada, solta, hora você ensina uma coisa, hora outra, sem nenhum gancho, sem nenhuma coerência, sem ele você ensina aquilo que você gosta*. Ao mobilizar o verbo *perder*, o efeito produzido é de que há uma ordem a ser seguida no LD e essa é a correta, essa deve ser respeitada e seguida como forma de disciplinamento.

Também, no enunciado de Ana, quando se coloca na posição daquele que “aplica” o que está no livro, mas o “aplicar” não é de qualquer modo, mas “certinho”, produzindo o efeito de que seguir o que está lá implica em aprender mais com o LD, o disciplinamento é que leva a aprender mais: *se aplicar o livro certinho, ele tiver como, né, seguir a gente vai tá trabalhando o conteúdo, vai ter chance de aprender mais, com o livro do que sem ele [...]*.

Desse modo, questiono: qual é a existência ou não do LD e a relação com o professor? Onde a liberdade dessa existência vai atuar? Na moral, no intelectual, na moral com relação ao saber, ao saber fazer.

Sabe fazer aquele que mantém ou segue a forma preestabelecida no material, a qual permite manter a disciplina do professor em relação ao ensino. A minha leitura e interpretação disso traz à memória o que Foucault entende por disciplina. Para o autor, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2004, p.126). Por isso, para o autor, o sujeito é resultado das práticas de poder. Essas práticas que impedem o exercício da liberdade, na medida em que existem mecanismos que tendem a torná-lo dócil e útil por meio de processos disciplinares.

Assim, os métodos que permitem o controle das operações do corpo, que realizam a sujeição de forças e impõem uma relação de docilidade-utilidade, são denominadas de “disciplinas”. Essas se tornaram fórmulas gerais de dominação no decorrer dos séculos XVII e XVIII, instituindo-se uma “política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos”.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder e o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2010, p.133).

O livro, assim, pode ser visto como um objeto disciplinar, na medida em que garante a obediência, a eficiência dos professores e alunos e também uma maior economia do tempo.

Se considerarmos a sua história, no início da divulgação do LD no Brasil, seus assuntos deveriam ser de ordem patriótica. O LD era considerado, como assinala Gatti Júnior (2004, p.36), “fiel depositário das verdades científicas universais”. Havia, ainda, uma comissão para controlar a adoção de livros de modo a assegurar a formação dentro de um espírito de nacionalidade. Desse modo, os aspectos avaliativos de tal instrumento valiam-se muito mais de critérios político-ideológicos do que pedagógicos. Dentre os impedimentos estabelecidos pela Comissão Nacional do Livro didático, órgão que lesgilava acerca do LD no Brasil, para a sua utilização, 11 relacionavam-se à questão político-ideológica, e apenas cinco, à didática. Nesse sentido, aspectos morais, cívicos e políticos sobrepunham-se a aspectos didático-metodológicos.

Os LD resultam de uma política educacional autoritária e centralizadora que, por força da ideologia que a mantém, deixa à margem a figura do professor como agente do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, recupero a noção de disciplina de Foucault para tratar da relação professor⇔LD. Para o autor, a disciplina utiliza diversas técnicas, “a disciplina às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechados em si mesmo, local protegido da monotonia disciplinar” (FOUCAULT, 2010, p.137):

Importa estabelecer as presenças e ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2010, p.138).

Em contraposição ao professor aprisionado, ao destituído da liberdade, é o professor que sabe fazer, é o que tem liberdade de criar, mas de criar o que especialistas querem que ele crie, criar o que outros acham que é certo que ele crie. As novas abordagens para o ensino, apregoadas pelos documentos oficiais, mostram outras formas

de se fazer, uma forma melhor de fazer, uma forma melhor de se pensar, e o professor é colocado na posição daquele que tem de criar, mas ele tem de saber criar de um determinado modo, dentro de uma abordagem de ensino.

É o que lembra Ana em relação à presença do documento oficial – DCE, o qual rege o ensino-aprendizagem de línguas e a instrui sobre o que deve priorizar, levando-a a significar o material adotado não como ideal, na medida em que possui, traz textos, porém suas atividades não estão voltadas ao trabalho na perspectiva de gêneros. Desse modo, é levada à cobrança pessoal no que diz respeito ao complementar, direcionar o seu trabalho a esse viés teórico. Bia também assevera a necessidade da conformidade com as Diretrizes Curriculares.

Ana: É a gente está acostumado com aquelas DCEs, né, se estava voltado, saber mais ou menos o papel do discurso, o livro realmente tem alguns textos, tem assim, só que faltou, eu acho assim, a gente tá fazendo um curso pra gente tentar colocar mais alguma coisa ali dentro, porque faltou assim essa questão do gênero, não ficou um trabalho voltado ao gênero.
Bia: Primeira coisa de acordo com as diretrizes né. Primeira coisa de tudo era isso.

Carlos: O professor vai trabalhar de acordo com a formação que ele teve então às vezes você diz assim hoje se trabalha mais a parte textual, os gêneros literários, né, linguísticos, e acabou a gramática e acabou o vocabulário mas eu acho que se ele foi formado assim ele vai fazer um trabalho assim.

O saber fazer das professoras Ana e Bia está condicionado ao modelo apregoadado por uma perspectiva teórica, marcando uma identidade formada pelo disciplinamento.

Carlos, contudo, pontua uma problemática maior, a da formação do professor, ou seja, embora o professor seja destituído da liberdade, ao ter de criar dentro de uma perspectiva privilegiada ou eleita como “ideal”, esse profissional vai trabalhar de acordo com a sua formação e, muitas vezes, conduz a sua metodologia de trabalho por esse caminho, embora outro lhe seja exigido. Em outras palavras, a formação do profissional, muitas vezes, não é condizente com aquilo que lhe é prescrito.

O crescimento profissional mediante a formação continuada é ponto de argumento de Carlos, que destaca a necessidade dela para o trabalho dentro de sala de aula. Ele chama atenção para o fato de que a escolha do LD com o qual irá trabalhar precisa estar em consonância com o conhecimento do professor, para que se possa desenvolver um trabalho efetivo.

Carlos: O professor vai trabalhar de acordo com a formação que ele teve então às vezes você diz assim hoje se trabalha mais a parte textual, os gêneros literários, né, linguísticos, e acabou a gramática e acabou o vocabulário mas eu acho que se ele foi formado assim ele vai fazer um trabalho assim. Ele tem que evoluir? Tem, através de cursos à medida que ele for reciclando aprendendo, então, por exemplo, a maneira como eu ensinava e a maneira como eu ensino depois do PDE que eu entrei em 2008 e fiquei até o final de 2009 então na minha especialização depois da minha graduação eu fiz uma especialização na parte oral nas atividades de compreensão auditiva e no PDE eu continuei essa pesquisa então o meu jeito de trabalhar mudou muito e eu to sentido resultados melhores. Mas, eu acho que o professor tem que adotar um livro de acordo com uma maneira que ele faça um bom trabalho, não adianta se por acaso o conhecimento dele for um pouco deficitário vamos dizer assim, não adianta ele escolher um livro que até pra ele seja complicado porque daí não vai acontecer nada.

Então, a liberdade de selecionar o material com o qual irá trabalhar dá uma sensação de autonomia, mas o que pode ser questionado é: que liberdade é essa? Que autonomia é essa? A sensação de liberdade sentida não é uma liberdade autêntica, mas prescrita, vigiada, controlada, também, como forma de disciplinamento.

O que estou dizendo é que a forma como foi feita a seleção e distribuição do livro didático de inglês, em 2011, pelo PNLD, mostra que, aos professores, é dada uma “escolha”, mas essa é sentida por eles como sancionada, vigiada, direcionada, pré-determinada, pois a eles foram dadas duas “opções”, ou seja, dois exemplares que foram previamente selecionados pelo PNLD, mas, para a “escolha” do exemplar a ser usado,

lhes fora dado um guia, que continha uma espécie de roteiro, que o professor deveria observar para indicar a melhor opção.

Por meio do enunciado de Ana [...] *vamos escolher o menos pior*, vejo que o advérbio *menos* produz o sentido de que o livro selecionado não é de seu agrado, “menos pior” traz o pressuposto de que todos são ruins mediante sua apreciação.

No enunciado de Diana, [...] *a gente só podia indicar uma editora, [...] a gente poderia ter escolhido um outro material, [...] é meio que uma venda casada, a gente não escolheu na verdade*, o advérbio *só*, seguido pelo verbo *podia*, produz o efeito de prescrição, não liberdade, sequencialmente, reiterados por *poderia ter escolhido outro, não escolheu na verdade*. Francis também mobiliza o advérbio *só* em [...] *só podia dessas duas editoras*, para se referir ao disciplinamento, à prescrição. Gilda, ao inscrever sua fala no futuro, como uma possibilidade de escolha futura, marca a não liberdade, sanção a que foi submetida no presente, [...] *eu ainda acredito que a gente vai chegar um dia que a gente vai ter a chance de escolher sem a interferência do Estado, eu gostaria assim que aquela que a gente escolhesse fosse a recebida*.

O que parece, por meio desses enunciados, é que há uma relação conflituosa entre o LD enviado e a forma como foi feita a seleção. A razão pela qual foram escolhidos tais materiais aparece na voz dos professores pela justificativa de outros acharem que é a melhor, e não ele, professor, a considerar ou a escolher por ser a melhor. É o que é possível interpretar por meio do verbo *devem* no enunciado de Ana, com o sujeito oculto *eles*, o qual produz o efeito de que outro e não ela professora escolheu por ser o melhor material.

[...] todas as unidades seguem o mesmo ritmo, todos eles são exatamente igual, devem ter achado que é o melhor [...]

Também, por meio do *até*, em *até o pessoal da UEM*, produzindo o efeito de que eles (os professores da UEM) são autoridades no assunto. Por isso, se eles julgarem o material como o melhor, ela deve endossar.

[...] das duas opções que teve ele é o melhor, eu nem sei qual é a outra opção, mas mas olhei, passei os olhos, até o pessoal da UEM que trabalha com a gente, fazendo um trabalho com gênero, acharam que esse é o melhor, [...] [Ana]

Ao visitar os pressupostos de Lajolo (1996, p.7), quando afirma que o “estabelecimento e consolidação de uma tradição crítica do livro didático precisa (*sic*) ser acompanhado da descentralização do processo de escolha, ampliando-se cada vez mais o peso da escola e da voz do professor de sala de aula” e, além disso, tal descentralização precisa, conseqüentemente, “articular-se à qualificação do professor, a uma circulação ampla dos resultados de análise crítica do livro didático e, sobretudo, à consolidação da bem-vinda descentralização de verbas para a educação, inaugurada em 1996”, fui instigada a pensar na forma como ocorreram a seleção e a distribuição do LD de inglês no que diz respeito ao papel do professor, interrogando: será que se permite tornar o professor sujeito desse processo?

Vejo que a tentativa de descentralização da seleção de LD pelo MEC instaura-se no convite aos professores em fazer parte de tal processo. No entanto, a escolha prévia de apenas duas coleções e o envio do Guia do livro didático às escolas, com prescrições do que ser considerado, mascaram a autonomia do professor, sendo que a imagem que se projeta é a de que o profissional precisa ser direcionado, instruído do que deve ser considerado, ser avaliado na escolha de um “bom” LD, mais uma vez imperando a voz dos especialistas sobre a do professor, não surtindo, muitas vezes, efeitos significativos na sua prática, na sua atuação em sala de aula com o material de ensino.

A identidade de um profissional subordinado, refém da escolha/conhecimentos de outros “superiores”, vai se (re)constituindo. Por meio dos discursos, outros ditos se dizem, ou seja, ao professor é preciso dar os instrumentos adequados de modo que ele possa executar o trabalho, sendo este guiado por um instrumento previamente determinado por alguém que “sabe” como deve ser o ensino-aprendizagem de língua.

Para Foucault (1986, p.61):

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos.

Os professores não falam do lugar daquele que está inserido no processo de escolha do livro com o qual irá trabalhar. A descentralização é, assim, mascarada por um evento em que se determina o objeto e a forma de seleção do material didático.

Sendo assim, o sujeito tolhido de sua liberdade é manifestado, produzindo o efeito de alguém que é guiado por uma instituição externa. A identidade que vai sendo produzida não parece ser de um profissional autônomo, mas de alguém que é “ditado” ao o que e ao como fazer.

Nesse viés é que é delineada a noção:

A identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho [...] dos professores, afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional. Os professores, como seres profissionais concretos, com um modo próprio de estar no mundo, de ver as coisas, de interpretar informações, são ignorados por pesquisas e pelas políticas de intervenção que lidam de forma objetual ou abstrata com esses profissionais (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 85).

A identidade não é idiossincrática, mas fruto das interações sociais e expressão sociopsicológica, definindo um modo de ser no mundo, em um dado momento, em uma dada cultura, em uma história.

Nesse sentido, quando se coloca que o professor precisa saber criar, não pode esse discurso se tornar outra cela? Outra cela que pode tirar também a sua liberdade? Em vez de grades materiais, colocam-se paredes invisíveis. No sentido metafórico, não se tem mais a cela concreta. O LD, material, com características materiais, corresponde ao material físico também da cela.

[...] o velho esquema simples do encarceramento e do fechamento – do muro espesso, da porta sólida que impedem de entrar ou de sair – começa a ser substituído pelo cálculo das aberturas, dos cheios e dos vazios, das passagens e das transparências (FOUCAULT, 2010, p.166).

Assim, a criação, a criação prescrita, da autonomia prescrita, colocada como ideal, também é uma cela, a cela das paredes invisíveis, da transparência. Desse modo, existe regra para estar em liberdade? Quais são as regras para se estar em liberdade? As regras vão em direção à conformidade, a conformidade com aquilo que se valoriza em relação a conhecimentos válidos, ou seja, àquilo que, na história do ensino de línguas no Brasil, vem sendo colocado como importante e com peso e valores diferentes.

Dessa forma, vemos que os discursos que circulam em relação ao professor reprodutor ou autônomo constituem outra prescrição. Isso também aprisiona o sujeito, também gera ansiedade, talvez, mais ansiedade do que quando o professor fica restrito ao material, na cela material, na sua relação material com o saber, que é aquele saber contido, saber externo, sendo que esse saber externo pode nunca ser significado nem transformado pelo professor, quando é apenas, por exemplo, uma prescrição.

Isso seria realmente condenar o sujeito que supostamente não é capaz de pensar ou que não implementa transformações só porque ele usa um livro; ou não o usa dentro de uma determinada perspectiva. Trata-se de predeterminar essa relação: se usa livro, então, é menos capaz ou, se não cria de um determinado modo, não sabe criar.

Nessa mesma linha de discussão, Foucault (2010) trata do âmbito escolar, mencionando que a organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional em que o professor trabalhava por certo tempo com alguns alunos, enquanto outros ficavam ociosos esperando, determinando lugares individuais, tornando possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Estendo aqui, nesse contexto, o papel do LD, que se torna instrumento eficaz, o qual precisa apenas de um executor – o professor – responsável por nivelar, instruir e homogeneizar um grande grupo.

Foucault (2010, p.142) ainda chama a atenção para o fato de que a organização de um espaço serial organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem, fazendo “funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2010, p.142).

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos; ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operárias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (FOUCAULT, 2010, p.142).

Desse modo, uma das operações da disciplina é a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. Além disso, define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula, estabelecendo cuidadosa “engrenagem” entre um e outro.

A escola, assim, “torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 2010, p.159). E essa combinação cuidadosamente medida das forças exige um sistema preciso de comando. Posso estender tal ideia para o papel do LD, o qual pode se caracterizar em um sistema preciso de comando, definido pela delimitação de comportamentos desejados.

Os professores relatam o livro como: “*um norte*”, “*pra ver o que vai trabalhar, algo que vai servir para dar um direcionamento, condicionamento*”, “*engessamento*”.

Pesquisadora: Para que existe livro didático?

[...]Bia: Eu acho assim que no preparo é mais ele, mas a gente também facilita porque ele é um norte pra gente, então, você a partir daquele conteúdo, daquela lição, você vai buscar tendo aquilo, naquele bimestre, você pode escolher, não é essa lição agora você pode ir e voltar, mas assim é um norte que fica, alguma coisa fora também, pra você ficar mais tranquilo, pra ver o que vai trabalhar.

Gilda: Eu acho, é igual bíblia, qual é o cidadão, eu acho que nem o padre leu a bíblia inteira, será que o padre sabe a bíblia inteira, de cabo a rabo? Capítulo, versículo? Não sabe, é igual uma bíblia, é um é assim, é o mal necessário, é algo que vai servir pra dar um direcionamento, uma continuidade, o que foi visto na quinta, o que foi visto na sexta, porque você não pode começar assim do nada, sem ter um direcionamento então, oh, muda o professor, o aluno muda de uma escola pra outra então, o que acontece, você tem que ter o direcionamento, o que foi visto na quinta ou na sexta e que eu vou deixar de lado ou que precisam ser revistos pra eu continuar um trabalho legal lá na sétima, na oitava, então, eu acho que o livro didático ele é assim, pra mim, ele funciona como um material de apoio assim como eu tenho a TV pendrive, como eu tenho a sala multimídia, assim como eu tenho o giz, a saliva, entendeu? Ele é um material de apoio também o livro, mas ele não é um livro pra eu rezar, a cartilha do alfabeto, digamos assim.

Francis: Eu concordo com ela, o livro, ele dá um direcionamento é bom que você vai alinhavando uma série com a outra, quando ta sem livro, fica muito no vazio, né, cada vai lá e faz o que quer, da forma como quer e às vezes acaba não seguindo o livro ou se não segue um monte e fica complicado, agora, seguir o livro assim na íntegra, complicado, principalmente quanto se quer trabalhar com gêneros textuais, o livro tem um mon..., bom, o da oitava série até que é bom, né, tem vários textos em cada unidade da sexta tem menos, né, então, eu acho que o livro na minha concepção é isso, é ele é bom importante sim, se for um bom livro, se for escolhido de acordo com o referencial que a escola adotou, agora, não pode ser a cartilha, não pode ser o, aquele que vai direcionar todo o seu trabalho, acho que ele é um material de apoio e você, professor, vem, apresenta, complementa, analisa se é importante.

Pesquisadora: O que vem à memória ao ouvirem a palavra livro didático?

Gilda: Vixe, condicionamento.

Francis: Eu, engessamento. Pra mim, engessamento.

Gilda: Pra mim, quando condiciona um animal, au, au, late, entendeu? É esse condicionamento. Tanto é que eu uso o livro didático, a escola tem o livro didático, o governo fornece, é o livro didático que nós mesmos escolhemos, só que é assim, não é tudo que tem ali que eu trabalho.

Francis: Eu também não.

Pesquisadora: E o que vem à memória ao ouvirem a palavra livro didático?

Diana: Para mim, apoio, um apoio.

Eliana: Um apoio, um norte.

No enunciado de Bia, o adjetivo *tranquilo* produz o efeito de que o LD, sendo seguido, garante a ela bem estar na medida em que estará trabalhando adequadamente,

atendendo ao comando correto: [...] *ele é um norte pra gente [...] pra você ficar mais tranquilo, pra ver o que vai trabalhar.*

No de Gilda, *direcionamento, condicionamento*, também permitem interpretar o LD como uma maneira de disciplinar, de levar a um comportamento desejado, qual seja o atendimento ao que é trazido pelo livro. Ademais, no enunciado de Francis, *engessamento* mobiliza memória de um membro do corpo que, quando fraturado, é envolto em tiras de gaze embebidas de gesso, justamente para mobilizar, atar a qualquer movimento, deslocamento. E os usuários do LD são embebidos por esse “gesso”, LD, como forma de disciplinamento.

Assim, o LD vai se constituindo na relação com o professor como um sistema preciso de comando, como um objeto disciplinar com a finalidade de provocar o comportamento desejado, o que vai ao encontro do que diz Foucault sobre a técnica do treinamento. Esta consiste em fazer o aluno aprender o código de sinais e atender automaticamente a cada um deles. O LD, assim, pode consistir em uma técnica de treinamento?

A resposta a essa questão pode ser positiva, se for considerada a forma como o LD se constitui em relação às unidades de trabalho propostas. Ao professor é direcionada uma edição especial do LD com o qual trabalhará, contendo uma seção denominada manual do professor. Este fornece explicações das unidades e respostas dos exercícios propostos ao longo do livro. Tanto professor quanto aluno “aprendem” a atender ao que se caracteriza como “resposta correta” e que, de certa forma, direciona e institui técnicas de treinamento do como pensar “adequadamente”.

O “poder disciplinar, por sua vez, é com efeito um poder que, em vez de apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 2010, p.164). A disciplina, assim, “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos, ao mesmo tempo, como objetos e como instrumentos de seu exercício.

Nessa perspectiva, o LD ocupa, nos discursos, forma material do conhecimento, resgatando-se um valor histórico, desde a invenção da imprensa, no qual carrega o valor simbólico do conhecimento, materialização do saber, da verdade acumulada sobre uma área do conhecimento, até tempos mais recentes, em que funciona na relação com professor/aluno como objeto material, disciplinar, de sua propriedade, que veicula as diretrizes do como, do que deve ser acatado por ele, professor, refém de conhecimentos e valores prescritos por outrem, e ele, aluno, refém do saber escolar. Por outro lado, é instrumento de compensação e de controle, o qual minimiza as condições precárias de trabalho na escola pública, controla o tempo, o conteúdo, disciplinando os corpos, tornando-os dóceis.

Contudo, como mostra o pensamento foucaultiano, ao mesmo tempo em que as relações de poder estabelecem normas, instituem verdades e modelos, criam possibilidades de resistência, ou seja, redimensionam outra forma de subjetividade, de construção de outros valores, de outras maneiras de ser, de fazer, constituindo-se uma ou outra forma de exercícios de poder que podem ser praticadas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.97.
- CORACINI, Maria José. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999, p.176.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p.264. Título original: *L'Archéologie Du Savoir*.
- _____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 5. ed, 1986.
- _____. "Os corpos dóceis". **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 125-52.
- FREITAG, Barbara. et al. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP, 1987, p.129.



- GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história:** livro didático e ensino no Brasil. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004, p.250.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual didático. In: **Em aberto**. Brasília, 1996, p.37.
- NORLUND, Anita. 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.
- SILVA, Juliana Orsini. **Uso e ousadia de professores em suas relações com o livro didático:** uma análise discursiva de identidades em (re)construção. Londrina-PR, 2014. Tese (Doutoramento em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.