

Zilda Gaspar Oliveira de Aquino
Paulo Roberto Gonçalves-Segundo
Maria Alexandra Guedes Pinto
(ORGS.)

II CIED - VI JADIS



ESTUDOS DO DISCURSO

O poder do discurso e o
discurso do poder

Volume I

**Editora
Paulistana**

Zilda Gaspar Oliveira de Aquino
Paulo Roberto Gonçalves-Segundo
Maria Alexandra Guedes Pinto
(Organizadores)

**O PODER DO DISCURSO E O DISCURSO DO
PODER**

Volume I

São Paulo
Editora Paulistana
2018

Copyright © 2018 Dos organizadores

Revisão técnica

Maria Alexandra Guedes Pinto
Zilda Gaspar Oliveira de Aquino
Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Comissão Científica

Isabel Cristina Michelin de Azevedo (UFS)
José Gaston Hilgert (UPM)
Kazue Saito Monteiro de Barros (UFPE)
Luiz Antonio da Silva (USP)
Maria Eduarda Giering (UNISINOS)
Maria Eulália Sobral Toscano (UFPA)
Maria Luiza Monteiro Sales Coroa (UnB)
Mercedes Fátima de Canha Crescitelli (PUC-SP)
Rosalice Pinto (CLUNL)

Projeto Gráfico-Capa

Renata Palumbo

Projeto Gráfico, Revisão e Diagramação

Gabriel Isola-Lanzoni

AQUINO, Z. G. O.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; PINTO, M. A. G. (Organizadores). O poder do discurso e o discurso do poder - v. 1. São Paulo: Editora Paulistana, 2018. 353p. ISBN 978-85-5336-001-7. Acessível em: <http://cied.fflch.usp.br/>

1. Linguagem 2. Estudos do Discurso. 3. Análise do Discurso. 4. Semiótica. 5. Retórica. 6. Análise Crítica do Discurso. 7. Literatura. 8. Teoria Bakhtiniana. 9. Estilística. 10. Linguística Aplicada. 11. Linguística Textual. 12. Análise da Conversação. 13. Estudos do Léxico.

Os artigos publicados nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores.

Subjetivação, saberes e poderes: o autor do livro didático como um interveniente na relação pedagógica

Eduardo Lopes PIRIS (UESC)

elpiris@uesc.br

Isabel Cristina Michelan de AZEVEDO (UFS)

icmazevedo@hotmail.com

Resumo: Neste trabalho, nosso objetivo é discutir os efeitos do livro didático na relação de poder entre professor e estudante. Assumindo os pressupostos teóricos de Foucault (1972 [1969], 1995), concebemos o livro didático como um documento de produção e circulação dos saberes escolares que legitimam as relações de poder, para refletir acerca de sua função nos processos de objetivação e subjetivação dos intervenientes da relação pedagógica, conforme Estrela (1994) e Morgado (1997). Assim, nosso trabalho baseia-se numa metodologia de enfoque interpretativo em investigações sobre o ensino (ERICKSON, 1986), que requer a elaboração de significado para as ações decorrentes da vida social. Para isso, propomos analisar o discurso do livro didático *Novo Avenida Brasil*, examinando os enunciados relativos aos exercícios e à apresentação do material didático. A análise focaliza a assimetria de saber-poder nas relações autor-professor e autor-aluno. Os resultados sugerem que a presença do livro didático na sala de aula institui, simbolicamente, o autor da obra como um terceiro sujeito na relação pedagógica que se coloca na condição de disputar com o professor o lugar de detentor do saber-poder. Por fim, ressaltamos a necessidade de o professor se posicionar criticamente nessa relação de poder.

Palavras-chave: Foucault; Discurso pedagógico; Ensino de português; Autor; Professor; Estudante.

Abstract: In this paper, our objective is to discuss the effects of textbooks on the relationship of power between teacher and student. Assuming the theoretical presuppositions of Foucault (1972 [1969], 1995), we conceive the textbook as a document of production and circulation of scholarly knowledge that legitimizes power relations, in order to reflect about its function in the processes of objectification and subjectivation of the stakeholders of the pedagogical relationship, according to Estrela (1994) and Morgado (1997). Thus, our work is based on a methodology of interpretive focus in investigations on education (ERICKSON, 1986), which requires the elaboration of meaning for actions arising from social life. For this, we propose to analyze the discourse of the textbook *Novo Avenida Brasil*, examining the enunciates related to the exercises and the presentation of the textbook. The analysis focuses on the asymmetry of knowledge-power in author-teacher and author-student relationships. The results suggest that the presence of the textbook in the classroom symbolically institutes the author of the work as a third subject in the pedagogical relationship that is placed in the condition of disputing with the teacher the place of holder of knowledge. Finally, we emphasize the need for the teacher to position himself critically in this relation of power.

Keywords: Foucault; Pedagogical discourse; Teaching portuguese; Author; Teacher; Student.

1 Introdução

Considerando a história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos¹, nosso objetivo, neste trabalho, é discutir o papel que o livro didático desempenha nos processos discursivos de constituição dos sujeitos professor e estudante. O foco de nossa discussão volta-se para a relação pedagógica, ou seja, para a relação que se estabelece entre os sujeitos envolvidos numa situação de ensino (ESTRELA, 1994; MORGADO, 1997), ressaltando que estamos pensando nos sujeitos em sua dimensão simbólica e sócio-histórica, e não nos indivíduos ontológicos.

O título deste trabalho deixa entrever ainda a questão do poder, de modo que a problemática aqui suscitada diz respeito também à maneira como o livro didático interfere na relação de poder existente entre os sujeitos professor e estudante. A ideia que defendemos aqui é que, na ordem do simbólico, o autor do livro didático afigura-se como um sujeito que, juntamente com os sujeitos professor e estudante, também constitui a prática discursiva da aula, o que, nesta perspectiva, tem consequências em termos de poder na relação pedagógica.

Para desenvolver esta reflexão, tomamos o livro didático como um discurso de verdade, que, segundo Grigoletto (1999, p. 67), é um discurso que “ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude dos sentidos”, por meio do qual o poder dissemina-se na sociedade. Isso que podemos chamar de “efeito de verdade” deriva de um dos procedimentos de controle do discurso apresentados por Foucault, em seu livro *A ordem do discurso*, no qual postula que a vontade de verdade “tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 2003 [1971], p. 18). E, baseados nesse quadro teórico, podemos dizer que o livro didático ocupa na instituição escolar o lugar de um documento ou, ainda, conforme Revel (2005 [2002], p. 78), um instrumento efetivo de acumulação e de circulação do saber, que exerce relevante papel no processo de disciplinarização e construção do saber escolar, legitimando as relações de poder na sala de aula.

Dessa maneira, acreditamos que é importante para o aprofundamento das discussões realizadas nos cursos de formação de professores que possamos compreender como o discurso do livro didático constitui os seus sujeitos (autor do livro didático, professor e estudante) e as relações de poder entre eles tais como legitimadas por esse discurso de verdade.

Assim, para elaborar um pensamento sobre essa questão, observamos, de acordo com Grigoletto (1999, p. 68), alguns aspectos que nos permitem reconhecer o funcionamento do livro didático como discurso de verdade: seu caráter homogeneizante, a repetição estrutural de suas unidades didáticas, a naturalização

¹ Em entrevista dada a Dreyfus e Rabinow, Foucault (2013 [1982], p. 273) afirma que o principal objetivo de seu trabalho, nos últimos 20 anos, “não foi analisar o fenômeno do poder”, mas “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos”.

dos saberes, por exemplo. Considerando esses aspectos, propomos examinar um conjunto de enunciados² relativos à proposta pedagógica e aos exercícios do livro didático de Português como Língua Estrangeira (doravante PLE): *Novo Avenida Brasil*, com primeira edição publicada em 2008, pela Editora Pedagógica e Universitária, de São Paulo.

Nossa reflexão organiza-se em quatro etapas. Em primeiro lugar, (1) apresentamos os conceitos foucaultianos de saber, poder, discurso e sujeito, associando-os com elementos da constituição histórica dessa literatura escolar. Em seguida, a fim de compreender os processos de constituição dos sujeitos do livro didático e as relações de poder exercidas por esses sujeitos escolares na relação pedagógica, (2) discorreremos sobre a definição foucaultiana de objetivação e subjetivação e (3) a concepção de relação pedagógica formulada por Estrela (1994) e Morgado (1997). Por fim, (4) procedemos à análise da constituição dos sujeitos autor do livro didático, professor e estudante no discurso do *Novo Avenida Brasil*.

2 Pressupostos teóricos: saber, poder, discurso e sujeito

Compreender o autor do livro didático como um sujeito interveniente na relação pedagógica confronta-nos, em função de sua herança ocidental e europeia, com a complexa natureza da literatura escolar, uma vez que na constituição histórica desse tipo de material ocorre o cruzamento de três vertentes: a literatura religiosa, de onde se origina esse recurso didático; a literatura didática (técnica ou profissional), que passou a dominar a instituição escolar em épocas variadas; “a literatura ‘de lazer’, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar”, mas que atualmente tem lugar significativo em todas as coleções didáticas (CHOPPIN, 2004, p. 552).

A literatura religiosa – que na França, desde o século XVII, serve de referência para o ensino no Brasil, era apoiada pelos populares abecedários impressos, uma tradição editorial de obras sem autoria, e pelos opúsculos na instrução de crianças e jovens tanto em instituições religiosas quanto leigas – colaborava com a transmissão dos saberes elementares: ler, escrever, contar. As ordens religiosas possuíam estrutura e homogeneidade pouco identificadas entre as escolas leigas, por isso o uso didático do livro escolar dependia da organização de cada instituição. Os materiais fabricados para a demanda das congregações, embora fossem bem estruturados e possuíssem produção regular, tinham um volume pequeno em função da dispersão e variedade delas, não servindo de padrão comum a todas as escolas. A aprendizagem da leitura sempre esteve no centro do processo de escolarização, e os textos selecionados atendiam aos valores institucionais e à meta de ampliar o atendimento educacional, principalmente após a Reforma (HÉBRARD, 2002).

² Conforme Foucault (1972 [1969]), diferentemente da frase, válida a todos os falantes de uma língua, o enunciado decorre de uma posição assumida pelo sujeito em um lugar institucional, por isso é determinado por regras sócio-históricas. Como assume diversas funções, permite o surgimento de conteúdos concretos no tempo e no espaço.

Cientes disso, iniciamos uma reflexão que permitisse entender como os conteúdos presentes no manual didático são identificados, selecionados e organizados como material de ensino. Com Foucault (2005), entendemos que “saber” se distingue de “conhecimento”. Segundo Revel (2005 [2002], p. 77):

[...] enquanto o conhecimento corresponde à constituição de discursos sobre classes de objetos julgados cognoscíveis, isto é, à construção de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos independentemente do sujeito que os apreende, o saber designa, ao contrário, o processo pelo qual o sujeito do conhecimento, ao invés de ser fixo, sofre uma modificação durante o trabalho que ele efetua na atividade de conhecer. [...] o saber implica, ao mesmo tempo, uma relação com os objetos de conhecimento (movimento de objetivação) e com o si cognoscente (processo de subjetivação).

O saber está essencialmente ligado à questão do poder [...]. A disciplinarização do mundo por meio da produção de saberes locais corresponde à disciplinarização do próprio poder: na verdade, o poder disciplinar [...] [, acompanhado dos] instrumentos efetivos de acumulação do saber, de técnicas de arquivamento, de conservação e de registro, de métodos de investigação e de pesquisa, de aparelhos de verificação etc. Ora o poder não pode disciplinar os indivíduos sem produzir igualmente, a partir deles e sobre eles, um discurso de saber que os objetiva e antecipa toda experiência de subjetivação [...].

Assim, entendemos que os saberes elementares (ler, escrever, contar), submetidos às coerções da literatura religiosa na origem do livro escolar, estão marcados, até a atualidade, por um poder disciplinar que direciona a seleção textos, organização de atividades e articulação dos saberes acumulados ao longo da história, como aponta Choppin (2004, p. 560): “[...] os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica. Isso porque, em grande parte dos países, eles são objeto de uma regulamentação [...]”.

Essa regulamentação configura-se também de acordo com a literatura didática. Após o século XVIII, os livros escolares passam por uma importante mudança, especialmente com a escolarização de crianças da nobreza menos abastada e da burguesia urbana e, então, surgem, pela influência do Iluminismo, as obras dedicadas ao estudo das línguas nacionais ao invés do latim, as gramáticas de cada língua (não mais as latinas ou gregas), os livros de história, geografia e ciências, que passam a integrar a produção editorial, tornando-a mais complexa, inclusive pela necessidade de ilustrações associadas aos textos.

No caso dos livros dedicados ao ensino de línguas, a tradução deixa de ser a principal tarefa e, assim, gradativamente, a gramática das línguas nacionais passa a ocupar papel de destaque, incluindo nesse trabalho os exercícios de fonética e de ortografia. Desse modo, essas alterações, assumidas por algumas congregações, como os padres de Saint-Nicolas-du-Chardonnet e os líderes religiosos Charles Demia e Jean-Baptiste La Salle, estabelecem as bases da pedagogia elementar do século XVIII. Essas obras são combinadas com os abecedários, os livros de piedade, de civilidade e de aritmética (estes produzidos desde o século XVI), estabelecendo as referências para as ações educacionais desenvolvidas no século XIX (HÉBRARD, 2002).

As regras de conduta social ou religiosa, publicadas desde o século XVIII, veiculam as prescrições gerais impostas pelos programas oficiais e os valores culturais e religiosos em vigor em cada sociedade, como salienta Choppin (2002, p. 14):

Depositário de um conteúdo educativo, o manual [escolar] tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o “saber-ser”) os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estritamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude.

Com base nas ideias de Foucault (1995), entendemos que a análise dos manuais escolares nos permite identificar – na literatura didática, em alinhamento aos saberes científicos cujo regime, políticas e procedimentos orientam o desenvolvimento das habilidades de crianças e jovens – os valores variados presentes nos enunciados que constituem as obras, apontando que os discursos produzem efeitos de poder próprios do jogo enunciativo. Nos livros didáticos, então, são encontradas relações de força, estratégias discursivas e táticas que regem a produção dos discursos e, conseqüentemente, os processos de constituição dos sujeitos.

A divisão em três tipos de literatura é apenas um recurso textual, pois é difícil, talvez impossível, estabelecer limites claros entre cada uma delas, uma vez que os trabalhos produzidos para ensino de língua nos permitem entender de maneira interdependente como ocorre a constituição dos saberes, do discurso, dos sujeitos.

Nossa proposta de análise de uma obra dedicada ao ensino de PLE, *Novo Avenida Brasil* (2008) preocupa-se não em explicitar o que motivou a enunciação de cada discurso nem encontrar o que pode estar subjacente ao que foi enunciado, e sim em indicar como as regras de formação podem estar ligadas aos sistemas discursivos e não-discursivos, para tentarmos indicar formas específicas de articulação entre tais sistemas.

Retomar a emergência³ do livro didático, permite-nos recuperar dados históricos relevantes para compreendermos as condições políticas de irrupção dos discursos que circulam no campo escolar de ensino de línguas estrangeiras. Entendemos ser este esforço uma atividade que possibilita a confrontação das forças, que se distribuem difusamente por todo o tecido social e visam ao controle e à dominação dos discursos, bem como à domesticação dos corpos de professores e estudantes em sala de aula.

Ainda com Foucault, sabemos que um discurso não se encerra nos limites materiais do livro, pois nele está implicado um conjunto de referências a outros discursos e a outras instituições sociais. Tomado

³ Emergência é a palavra que Foucault usa para designar o ponto de surgimento no passado, cuidando para que não se coloque, nesse passado, um conceito, uma ideia ou um entendimento que é do presente (VEIGA-NETO, 2005, p. 71-72).

como um acontecimento histórico e social, o discurso designa “um conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns” (REVEL, 2005 [2002], p. 37). Essas regras são cumpridas por meio de procedimentos internos (linguísticos e formais, como o comentário e as determinações das disciplinas) e externos (interdição, segregação, por exemplo), que reproduzem cisões historicamente determinadas e orientam a produção de saberes de estratégias e de práticas.

Assim, o discurso cumpre certa função dentro de um sistema estratégico onde o poder está implicado e pelo qual o poder funciona, por isso notamos que o poder é algo que funciona por meio do discurso, sendo, então, um elemento que integra um dispositivo⁴ estratégico de relações de poder.

Neste trabalho ressaltamos que uma função do discurso é ser formador da subjetividade, e isso ocorre pela ligação entre o sujeito e a verdade. No discurso do livro didático, observamos um modo de objetivação do sujeito, por meio da orientação das práticas discursivas. Não podemos esquecer que, para Foucault (1997, p. 12):

As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem a as mantêm.

O objetivo de compreender o papel assumido por uma das “formas pedagógicas”, o livro didático, na relação pedagógica requer discutir as relações entre os processos de objetivação e os de subjetivação, visto que isso nos possibilita descrever os modos de subjetivação, ou seja, as práticas de constituição do sujeito.

3 Objetivação e subjetivação no discurso do livro didático e seus impactos na relação pedagógica

3.1 Definição foucaultiana de objetivação e subjetivação

Como outros conceitos desenvolvidos por Foucault, os processos de objetivação e os de subjetivação são tratados em diferentes textos, produzidos em diferentes momentos de sua obra. Os processos de objetivação podem ser analisados na perspectiva das práticas epistêmicas e disciplinares. No primeiro caso, observam-se os conhecimentos cujas práticas correspondentes permitem estudar a divisão do sujeito em relação aos outros, isto é, o que permite objetivá-lo em louco, são, doente, sadio, desobediente, obediente, etc. Ao analisarmos a história das ciências humanas da Modernidade, notamos a inter-relação de saberes que favorece a objetivação do sujeito na história natural, na economia política, na filologia, entre outros

⁴ Agamben (2005) discute o conceito foucaultiano de dispositivo e, inspirados nesses trabalhos, Azevedo & Piris (2016) formulam a ideia de dispositivo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

campos de saber. Também é possível observar, ao considerar a história da descontinuidade, as possíveis posições de diferentes subjetividades ao longo da história humana.

Na obra *As palavras e as coisas*, em particular, Foucault investiga as condições de possibilidade da constituição histórica dos saberes sobre o homem, remetendo, portanto, às condições que caracterizaram o pensamento moderno ocidental. Assim, afirma que no final do século XVIII, os seres vivos, as riquezas e as palavras deixam de ser analisados no nível da representação de algo e passam a ser entendidos como objetos dotados de uma profundidade específica, de uma materialidade, por isso passam a ser compreendidos a partir de conceitos como vida, trabalho e linguagem.

Na perspectiva filológica, então, a palavra se desprende das funções representativas que o discurso clássico lhe atribuía, está associada a uma língua específica, por isso pode ser aprofundado o espaço gramatical que isola cada língua de outra, em função de seus critérios de organização interior. Essa ruptura indica que falar não é mais uma maneira de pensar enunciando o ser das coisas, pois a linguagem adquire um ser próprio, que lhe confere um modo de organização autônomo.

Então, ao estudar as variações internas que afetam as organizações linguísticas, a filologia deixa de se apoiar em letras para considerar um conjunto de elementos fonéticos, destacando as condições nas quais se pode produzir mudança na sonoridade e passa a estabelecer a constância das suas transformações ao longo da história. Segundo Foucault, essa mudança estabelece a identificação das regras de organização interna da língua e a compreensão de seu enraizamento histórico às quais os sujeitos tornam-se submetidos. Essas regras associam-se a processos de objetivação específicos cujas práticas constituem o sujeito moderno.

Também é possível estudar os processos de objetivação do sujeito por práticas disciplinares e normalizadoras. Nessa perspectiva, as práticas sociais e institucionais correspondem às regras epistêmicas de sua época e estão subordinadas às condições existentes, isto é, às práticas históricas. Como Nietzsche, Foucault não procura descobrir as motivações subjetivas que podem estar presentes na pretensa objetividade, mas investigar a emergência simultânea da objetividade científica e das ações subjetivas (das estratégicas) que irrompem em um espaço organizado por práticas sociais, descobrindo relações de força que se manifestam na superfície dos acontecimentos.

Márcio Alves Fonseca (2003) explica da seguinte maneira:

O estudo detalhado das relações de poder que Foucault empreende [...] nada mais é do que um tratamento [...] dos processos que incidem sobre o indivíduo: dos modos de objetivação que o produzem para que seja objeto dócil-e-útil e da subjetivação que o produz para que se torne sujeito preso a uma identidade determinada (FONSECA, 2003, p. 29-30).

Em continuidade a essa reflexão, Foucault vai isolar e conceitualizar o modo como o corpo se tornou um elemento essencial das relações de poder na modernidade, uma vez que está diretamente relacionado a um campo político, marcado por relações de poder que marcam, dirigem, supliciam, sujeitam o corpo a trabalhos, cerimônias, obrigações, etc. A articulação entre poder e saber, com base a submissão dos corpos,

é um mecanismo geral de poder de grande importância para a sociedade ocidental, chamada de tecnologia política do corpo. Trata-se de uma microfísica do poder operada pelo Estado e pelas instituições.

Tal posicionamento indica que poder e saber estão diretamente implicados, pois 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. Nesse sentido, podemos identificar nas relações de “poder-saber” o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos decorrentes do poder-saber, considerando suas transformações históricas, os processos e as lutas que o constituem. Assim, o poder não é mais visto como um privilégio de um grupo determinado e o saber é considerado um elemento da transformação histórica dos diferentes regimes de poder e de verdade.

Ao assumir que o sujeito participa de relações de poder-saber, Foucault propõe a investigação das posições que podem ser assumidas, do subjetivismo próprio do indivíduo moderno, por isso procurou descrever as técnicas disciplinares e evidenciou que toda tecnologia de poder disciplinar fabrica um corpo dócil e submisso, um corpo útil, controlável. Trata-se, portanto, da elaboração de um micropoder fundado no corpo como objeto a ser manipulado. Entendendo a disciplina como uma técnica que funciona de modo a ser recuperada e utilizada em terminadas instituições, o estudo do controle do corpo possibilita compreender como as sociedades disciplinares podem ser caracterizadas e as possibilidades de o sujeito se posicionar dentro delas.

Conforme Fonseca (2003, p. 25), “os processos de objetivação e de subjetivação a que Foucault se refere constituem procedimentos que concorrem conjuntamente na constituição do indivíduo”.

Os processos de subjetivação, por sua vez, irão compreender as práticas que, dentro de nossa cultura, fazem do homem um sujeito, ou seja, as práticas que constituem o indivíduo moderno enquanto um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria. Esses processos estão integrados aos processos de objetivação, sendo difícil uma separação estanque entre eles.

Ainda segundo Fonseca (2003), os processos de objetivação e os de subjetivação do indivíduo se justapõem, assim como os mecanismos e as estratégias que compõem esses processos, que em seu conjunto podem explicar a constituição do sujeito.

3.2 Os sujeitos do discurso do livro didático na relação pedagógica

Como anunciado na introdução deste trabalho, comprometemo-nos a discutir a constituição dos sujeitos professor e estudante no discurso do livro didático, especificamente o de PLE, para, então, observar a relação pedagógica, na acepção de Estrela (1994) e Morgado (1997), incluindo aí a figura do autor do livro didático como um terceiro interveniente na relação pedagógica, a fim de discutir os processos de transformação do ser humano em sujeitos de um discurso – notadamente o discurso da pedagogia de línguas

–, considerando os saberes e os poderes legitimados pela produção e circulação do discurso do livro didático de PLE.

Assim, começemos a situar o conceito de relação pedagógica, acompanhando a seguinte definição oferecida por Maria Teresa Estrela:

A relação pedagógica é o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contatos. Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes directos e indirectos do processo pedagógico [...]. Num sentido restrito, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro das situações pedagógicas (ESTRELA, 1994, p. 36).

É importante ressaltar que Estrela (1994) considera a relação pedagógica como o contato entre todos aqueles sujeitos que intervêm no processo de ensino, bem como o resultado desses contatos. Assim, de um lado, podemos indicar as relações gestor-colaborador, gestor-pais, gestor-professor, pais-professor, pais-filhos/alunos, gestor-alunos, colaborador-alunos, professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno; de outro lado, temos os resultados desses contatos, que podem ser pensadas com base nas relações de poder entre esses sujeitos. Por sua vez, José Morgado (1997) resalta a importância de a reflexão sobre o ensino-aprendizagem focalizar não os indivíduos, mas sim os processos interativos:

[...] as dificuldades emergentes nos processos de ensino/aprendizagem que começam por ser identificadas através da inexistência ou lentidão do progresso no aluno continuam, com alguma frequência, a ser estudadas de uma forma assimétrica, ou seja, centradas fundamentalmente no indivíduo e menos nos processos interactivos presentes numa entidade complexa e multidimensionada que designamos por RELAÇÃO PEDAGÓGICA (MORGADO, 1997, p. 18).

É importante observar que Morgado (1997) expande a ideia de relação interpessoal contida na definição de relação pedagógica oferecida por Estrela (1994) para a ideia de processo interativo, considerando a multidimensionalidade dessa relação entre os intervenientes de uma situação pedagógica, o que, para nós, permite abrir um leque de opções em termos de abordagem desse objeto de estudo, como, por exemplo, a possibilidade de – ao explorar a dimensão do simbólico – considerar o autor do livro didático como um desses sujeitos intervenientes.

Dito isso, vale dizer que as formulações de Estrela (1994) sobre a noção de relação pedagógica são produtivas também no sentido de que suscita a discussão sobre a assimetria na relação de saber-poder entre os intervenientes de uma situação pedagógica, especialmente o professor e o estudante. Assim, Estrela (1994) compreende a relação pedagógica dentro da relação saber-poder da seguinte maneira:

A relação pedagógica começa por se estabelecer através das ligações diferentes que os intervenientes têm com o saber e pelos papéis que mutuamente se atribuem em função dessas ligações, o que implica uma relação originária de saber-poder (ESTRELA, 1994, p. 36).

Entre algumas características que afetam a relação pedagógica, Estrela (1994) pontua a “assimetria, decorrente da superioridade do estatuto daquele que detém o saber e está encarregado da sua transmissão em relação àquele que é suposto não o deter e dele se deve apropriar” (Ibid., p. 48). Lembremos que essa

assimetria de saber-poder na relação professor-estudante ancora-se na continuidade do discurso do ensino tradicional. Inscrevem-se nessa continuidade discursiva a concepção behaviorista de ensino-aprendizagem, segundo a qual o conhecimento é transmitido pelo professor ao seu aluno, e a concepção de educação bancária, na qual, conforme Paulo Freire (2005 [1968], p. 67), o professor deposita, transfere, transmite conhecimentos e valores ao aluno, reproduzindo uma educação preocupada apenas em domesticar as classes trabalhadoras para servir aos interesses das elites econômicas. Portanto, é nesse sentido que Estrela (1994) explana sobre a contradição entre violência e legitimidade na relação superioridade-inferioridade encontrada em uma situação pedagógica:

Ora, a relação pedagógica, porque ligada à posse de um saber que é detido por uns e não detido por outros que dele se deverão apropriar, origina sempre uma relação de superioridade-inferioridade. Esta relação não é mais violenta do que outros tipos de relação social e é mais legitimada do que muitas outras que a criança começa, desde cedo, a experimentar (ESTRELA, 1994, p. 49).

E, diante desse quadro, pretendemos ver como ocorre a constituição dos sujeitos professor e estudante no discurso do livro didático, especificamente o de PLE, para, então, observar a relação pedagógica, na aceção de Estrela (1994) e Morgado (1997), incluindo aí a figura do autor do livro didático como um terceiro interveniente na relação pedagógica, a fim de discutir os processos de transformação do ser humano em sujeitos de um discurso – notadamente o discurso da pedagogia de línguas –, considerando os saberes e os poderes legitimados pela produção e circulação do discurso do livro didático de PLE.

Conforme os trabalhos de Soares (2001), Munakata (2002), Bittencourt (2008), Diniz et al (2009), Rojo (2013), entre outros, especificamente sobre o livro didático, podemos dizer que o discurso do livro didático produz e coloca em circulação saberes escolares construídos como verdades incontestáveis que determinam as práticas pedagógicas, a seleção dos conteúdos a ensinar, a condução das aulas, o planejamento dos cursos e, inclusive, a formação continuada dos professores. A esse respeito, Bittencourt (2008, p. 63), em seu estudo sobre a história do livro didático no Brasil, que remonta a 1810, afirma que:

O livro escolar foi concebido pelo poder instituído como um poderoso instrumento para fixar e assegurar determinada postura educacional, veículo privilegiado para inculcar normas e ortodoxias. O livro didático proposto com base na instalação de instituições escolares públicas deveria se encarregar de uniformizar o saber escolar, de construir uma forma de pensar a ciência e de reforçar a disseminação de crenças religiosas oficiais.

Nos dias de hoje, o livro didático ainda vem cumprindo essa mesma função de produzir e determinar os saberes que (não) devem ser ensinados na escola e de influenciar as relações de poder entre os sujeitos escolares. Podemos ver que, segundo Diniz et al. (2009, p. 265), o processo de ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira tem sido fortemente influenciado pelo livro didático, sendo este o elemento central do curso, e também que, conforme Rojo (2013, p. 169), o “LD se apresenta fortemente como estruturador da ação didática do professor, propondo-se a substituir seu planejamento e escolhas didáticas, a definir metodologias de ensino e enfoques teóricos [...]”.

Parece-nos que já é bastante pensar que o livro didático exerce ascendência sobre o professor em sala de aula, porém isso não basta. O livro didático não cumpre apenas a função de produzir saberes escolares e inculcar valores nos estudantes, pois, na qualidade de instrumento de acumulação e de circulação do saber escolar, exerce poder – na acepção foucaultiana – sobre professores e estudantes por meio de seus processos de objetivação e subjetivação. Por essa razão, é crucial compreendermos as subjetividades constituídas pelo discurso do livro didático. Então, com base nas formulações de Estrela (1994) sobre a assimetria decorrente da relação superidade-inferioridade presente na relação professor-estudante, propomos incluir, nessa relação pedagógica, o sujeito autor do livro didático, considerando que estamos pensando nos sujeitos escolares em sua dimensão simbólica.

4 A constituição dos sujeitos no discurso do livro didático *Novo Avenida Brasil*

Passemos, pois, a tratar dos processos de constituição dos sujeitos autor do livro didático, professor e estudante de PLE, examinando um conjunto de enunciados relativos à (i) proposta pedagógica e (ii) aos exercícios da obra *Novo Avenida Brasil* (LIMA et al., 2008).

Assim, nossa atenção volta-se, primeiramente, para a proposta pedagógica do *Novo Avenida Brasil*, a qual se enuncia sob o título “Apresentação” (vide Anexo I). Acompanhemos, inicialmente, o segundo parágrafo:

As grandes modificações que o mundo viveu ao longo dos anos desde a primeira publicação de *Avenida Brasil*, como as alterações que o cenário dos estudos linguísticos sofreu, levaram-nos a repensar e a reorganizar a obra [...] (LIMA et al., 2008, p. III).

Esse enunciado deixa irromper um discurso que inscreve, na história do ensino de PLE, o surgimento de um material didático condizente com um momento de viradas históricas e que está acompanhando as transformações mundiais e acadêmicas, especialmente as dos estudos linguísticos. Nos enunciados seguintes, podemos notar que as atualizações apresentadas pelos autores da obra didática atendem a demandas de duas ordens: uma, meramente formal, buscando a reorganização do material em si; outra, imposta por forças alheias que imprimem a própria necessidade de atualização dos materiais didáticos, como (1) o surgimento do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QECR), que determinou a padronização – e conseqüente reorganização – dos cursos e exames de proficiência das línguas europeias em toda parte do mundo, (2) o consenso entre acadêmicos e profissionais em torno da implantação do método comunicativo na pedagogia de línguas, bem como (3) das práticas de ensino de línguas que abordam tanto as questões linguísticas quanto as interculturais:

- (1) Para colocar nosso material mais próximo das diretrizes do QECR [...], decidimos [...]
- (2) O método utilizado é essencialmente comunicativo, mas, em determinado passo da lição, as aquisições gramaticais são organizadas e explicitadas.

- (3) O **Novo Avenida Brasil** não se concentra apenas no ensino de intenções de fala e de estruturas. [...]. Informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural (LIMA et al., 2008, p. III).

Nesses três enunciados, podemos notar que a legitimação do discurso do *Novo Avenida Brasil* está apoiada em saberes circunscritos a práticas discursivas alheias ao seu campo: (1) campo político; (2) e (3) campo acadêmico. Conforme Foucault (2003 [1971]), em *A ordem do discurso*, temos aí exemplos do terceiro procedimento externo de controle do discurso, que engloba a oposição entre falso e verdadeiro e, no qual, a vontade de verdade se organiza sobre as contingências históricas e o suporte institucional. Foucault acredita que “essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (Ibid., p. 18). Os exemplos arrolados pelo autor nos mostram como certos discursos se fundam ou buscam apoio em outros discursos, ou seja, buscam legitimar-se por meio da legitimidade conquistada por discursos já enunciados e pertencentes a domínios que lhe são distintos.

Foucault mostra, por exemplo, que o sistema penal procurou sua justificação, primeiramente, em uma teoria do direito e, depois, “em um saber sociológico, psicológico, médico, psiquiátrico: como se a própria palavra da lei não pudesse mais ser autorizada, em nossa sociedade, senão por um discurso de verdade” (FOUCAULT, 2003 [1971], p.18-19).

No caso do livro didático de PLE, a constituição do discurso desse material está submetida às coerções de ordem política e acadêmica. De um lado, a política de línguas de um país ou de um bloco econômico, como a Comunidade Europeia, visando atender a demandas sociais, econômicas e culturais, convoca renomados pesquisadores da área de pedagogia de línguas – Michael Byram e Jean-Claude Beacco, apenas para citar dois expoentes – e promove a elaboração e a publicação de documentos norteadores do ensino das línguas presentes em todo o bloco econômico (*Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*), o que também passa a determinar a elaboração e a organização dos cursos e dos exames de proficiência linguística para além dos limites territoriais do bloco europeu. De outro lado, a rarefação do discurso acadêmico em favor de um determinado método de ensino é observada em publicações de obras fundadoras – como o *Teaching Language as Communication*, publicado originalmente por H. G. Widdowson, em 1978 – bem como em obras de comentadores, em conferências e palestras de renomados professores nos eventos acadêmicos da área de Linguística Aplicada mundo afora, em salas de aula de pós-graduação, na formação inicial de professores de línguas na graduação, etc.

Embora o discurso do livro didático irrompa como um discurso de verdade, na acepção de Grigoletto (2011 [1999]), os seus enunciados não constituem verdades prontas e fechadas que possibilitam uma única e “verdadeira” interpretação, pois são acontecimentos que precisam ser entendidos em um movimento de

continuidade/descontinuidade do pensamento, visto que sempre podem ser identificadas rupturas no alinhamento à singularidade das formações discursivas⁵.

No caso do livro didático *Novo Avenida Brasil*, de um lado, esse discurso revela descontinuidade com a tradição de ensino de língua estrangeira, sugerindo ruptura com concepções estruturalistas de língua e tradicionais de ensino, o que é uma forma de se mostrar atualizado ao leitor (professor e estudante de PLE); por outro lado, o discurso do *Novo Avenida Brasil* produz a continuidade com essa tradição, também ao enunciar:

- (4) O método utilizado é essencialmente comunicativo, mas, em determinado passo da lição, as aquisições gramaticais são organizadas e explicitadas (LIMA et al., 2008, p. III).

No enunciado em (4), o operador argumentativo “mas” reorienta as conclusões do leitor para as lições de gramática, e não para as atividades comunicativas, revelando a inscrição do discurso do *Novo Avenida Brasil* na continuidade do discurso do ensino tradicional de línguas calcado no ensino de gramática.

Do ponto de vista dos processos de objetivação e subjetivação, essa continuidade do discurso do ensino de gramática, tomado como ensino de língua, transforma professor e estudante em objetos desse discurso pedagógico e, a partir do momento que esses indivíduos assumem esse discurso como legítimo e verdadeiro, eles tornam-se sujeitos desse discurso. É por meio desse saber “sobre a língua” (em vez de um “saber a língua”) que se exerce o poder na sala de aula de língua estrangeira, pois detém poder aquele que sabe o que (não) deve ser ensinado numa aula de língua estrangeira. É nesse sentido que Foucault entende o poder como relações de poder, pois não se trata da visão maniqueísta de conceber o poder como a relação entre opressores e oprimidos (não que isso não exista), mas como exercício de micropoderes. Por exemplo, considerando que o discurso do ensino tradicional de línguas é aquele que exerce por meio de seus saberes constituídos poder sobre estudantes e professores. Podemos dizer que é revestido de legitimidade e autoridade o discurso do sujeito estudante (acostumado, digamos assim, com as tradicionais aulas de idiomas) que pode vir a rechaçar o discurso do sujeito professor que tenta desenvolver aulas em um movimento de ruptura com o ensino tradicional, pois, nesse discurso, a imagem que o sujeito estudante constrói da aula é que o professor não está ensinando língua estrangeira.

Afora os enunciados relativos ao que o discurso do livro didático chama de atualizações, especificamente aquelas concernentes ao método, há os enunciados que dizem respeito diretamente aos intervenientes na relação pedagógica: professor, estudante e, como propomos aqui, autor do livro didático, os quais também contribuem para os processos de objetivação e subjetivação:

⁵ Foucault (2008 [1969]) define que uma formação discursiva, que se depreende das regularidades observadas nem um certo número de enunciados, incluído em um sistema de dispersão, nos quais se incluem objetos, tipos de enunciação, conceitos, escolhas temáticas, “pode ser individualizada se se puder definir o sistema de formação das diferentes estratégias que nela se desenrolam; em outros termos, se se puder mostrar como todas derivam (malgrado sua diversidade por vezes extrema, malgrado sua dispersão no tempo) de um mesmo jogo de relações” (Ibid., p. 76).

- (5) A grande modificação é a nova distribuição do material, levando o aluno do patamar inicial do conhecimento ao final do nível intermediário.
- (6) Para facilitar a utilização do método, resolvemos, além disso, integrar o antigo Livro de Exercícios ao livro-texto.
- (7) Optamos por um método, digamos, comunicativo-estrutural. Assim, levamos o aluno, mediante atividades ligadas a suas experiências pessoais, a envolver-se e a participar diretamente do processo de aprendizagem, enquanto lhe asseguramos a compreensão e o domínio [...] da estrutura da língua.
- (8) Sem dúvida, o objetivo maior do **Novo Avenida Brasil** [...] é levar o aluno a compreender e falar [...]
- (9) O **Novo Avenida Brasil** não se concentra apenas no ensino de intenções de fala e de estruturas [...]

Além desses quatro enunciados, os três últimos parágrafos do texto “Apresentação” também citam diretamente a figura do aluno, entretanto os reservamos para discutir mais adiante a questão da homogeneização do sujeito estudante. Notemos como o autor do livro didático enuncia-se por meio da designação “Novo Avenida Brasil” e da primeira pessoa do plural, especialmente no enunciado em (7): é um sujeito que se imiscui com a obra e, ao mesmo tempo, é uma obra que assume uma condição antropomórfica, uma vez que a obra “ensina” e “leva” o “aluno” a aprender a língua portuguesa.

Esses são, claramente, indícios de substituição do lugar do professor que passa a ser ocupado pelo autor do livro didático, pois, por exemplo, em “enquanto lhe asseguramos a compreensão e o domínio [...] da estrutura da língua”, o sujeito autor do livro didático “assegura” ao “aluno” “a compreensão e o domínio [...] da estrutura da língua”, assumindo o lugar do sujeito professor no processo de ensino e “assegurando” a aprendizagem da língua portuguesa por parte do sujeito “aluno”. Em nenhum momento do texto “Apresentação”, há ocorrência da palavra “professor” ou denominação similar, apagando-se o sujeito professor do processo de ensino de PLE. O sujeito autor do livro didático se constitui como um sujeito responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de PLE, enquanto o sujeito “aluno” se constitui como um autodidata.

Passemos, agora, nossa atenção para os exercícios do *Novo Avenida Brasil*, especificamente a enunciados pertencentes à Lição 5, a qual apresenta os temas “casas e apartamentos, imobiliária, decoração, a sala de aula, casas populares”; reúne sob o rótulo “comunicação” os conteúdos “descrever, identificar coisas; expressar contentamento, descontentamento; comparar; localizar” e, sob o rótulo “gramática” os conteúdos “verbos: pretérito perfeito -ar, -er, -ir; comparação: mais, menos, tão, irregulares; preposições de lugar”. É preciso dizer que julgamos relevante o estudo da Lição 5, pois trata de um tema pertinente para o estrangeiro que chega ao Brasil, uma vez que engloba a sua necessidade de procurar um lugar para morar. Ademais, entendemos que esta seria uma ótima oportunidade de o livro didático abordar uma situação comunicativa, a qual se perdeu nos exercícios cognitivos e estruturais.

Recuperando o que dissemos anteriormente sobre os enunciados da “Apresentação” do *Novo Avenida Brasil*, notamos que o discurso desse livro didático constitui-se tanto pela continuidade como pela descontinuidade ao discurso hegemônico da tradição de ensinar e aprender língua estrangeira, uma vez que provoca certa ruptura com o ensino tradicional ao se inscrever no discurso do movimento comunicativista e, ao mesmo tempo, filia-se à tradição ao reafirmar a importância das atividades de compreensão e domínio das estruturas gramaticais da língua portuguesa.

Por sua vez, no que concerne às atividades, podemos dizer que o discurso do *Novo Avenida Brasil* se mantém numa relação de continuidade com o discurso do ensino tradicional, pois os exercícios estruturais (de apreensão da estrutura linguística) e cognitivos (de ativação de redes conceituais) controlam e delimitam os sentidos, embora a proposta didática dê destaque ao método comunicativo (Figura 1) e, desse modo, constituem o “aluno” como executor de exercícios e o professor (embora apagado pelo discurso do livro didático), se presente, seria um mero aplicador do método.

Figura 1. Exercício de estrutura verbal – *Novo Avenida Brasil*

B2 Pretérito perfeito: verbos em -er

1. Leia o diálogo e complete o quadro com as formas do pretérito perfeito.

- Você não gostou do hotel onde ficou?
- Não. De jeito nenhum.
- Como assim?
- Mandeí um e-mail antes, pedindo um quarto de frente para o mar, mas eles não receberam e me reservaram um quarto de fundo.
- Mas você comeu e bebeu bem. A cozinha do hotel é famosa.
- Pelo contrário. Comida péssima.
- Não diga!

2. Pergunte e responda.

Você já vendeu seu apartamento?

Não, ainda não vendi. / Já, já vendi.

Eu	→	_____	beber
Você	→	_____	
Ele/Ela	→	_____	
Nós	→	_____	telamos
Vocês	→	_____	
Eles/Elas	→	_____	

Você	beber	feijoadá
Ele	comer	caipirinha
Ela	escolher	a pergunta
Nós (já)	escrever	a casa
Vocês	perder	o e-mail
Eles	responder	seu apartamento
Elas	vender	a chave

Fonte: Lima et al. (2008, p. 37)

A relação de continuidade do discurso do *Novo Avenida Brasil* com o discurso do ensino tradicional pode ser, igualmente, observada por meio das atividades relativas ao desenvolvimento da habilidade oral, a qual ocorre por meio da dramatização, em pares, do texto escrito/escutado (Figura 2).

Figura 2. Exercício de dramatização em pares – *Novo Avenida Brasil*

A1 Estou procurando uma casa para alugar

- Bom-dia. Posso ajudá-la?
- Vi o site e gostei de algumas casas. Estou procurando uma para alugar neste bairro.
- De quantos quartos?
- Dois ou três e, se possível, com jardim ou quintal pequeno.
- Aqui não vai ser fácil. Tem outra região de preferência?
- Nos bairros vizinhos, de preferência zona oeste.
- Estas são as fichas dos imóveis para alugar. São novas e não estão ainda no nosso site da internet.
- ...
- Então, já encontrou alguma coisa?
- Encontrei uma casa que parece interessante.
- Quer visitar?



Fonte: Lima et al. (2008, p. 34)

A interação em aula para solução de exercícios de ampliação de vocabulário (Figura 3) também visa desenvolver a oralidade. O “aluno” aparece como reprodutor de diálogos idealizados, de forma alheia às suas necessidades específicas, enquanto o professor – reiteremos, se presente estivesse – seria apenas um aplicador do exercício.

Figura 3. Exercícios de ampliação de vocabulário – *Novo Avenida Brasil*

E Associação de palavras

Trabalhe com seu/sua colega. Escreva em dois minutos o maior número de palavras relacionadas à idéia de:



Família

Casa

Comida

Fonte: Lima et al. (2008, p. 42)

Dessa maneira, entendemos que o discurso do livro didático *Novo Avenida Brasil* propõe que o aprendizado da língua estrangeira ocorre por meio da repetição de exercícios de apreensão das estruturas

linguísticas e de diálogos simulados, ou seja, são saberes e práticas de ensino de PLE (re)produzidos pelo discurso do livro didático que objetivam estudantes e professores, ou seja, transformam-nos em objetos de seu discurso. Em outros termos, a repetição dessa estrutura de exercícios escolares em todas as seis Lições do *Novo Avenida Brasil* integra, fundamentalmente, os processos de objetivação e subjetivação do sujeito “aluno” de um discurso pedagógico que naturaliza a seguinte verdade: para aprender língua estrangeira, o “aluno” deve se submeter a exercícios de vocabulário e gramática que limitam os sentidos das palavras e das expressões; verdade esta, construída pelo discurso da pedagogia de línguas, que o próprio sujeito estudante passa a assumir. Nessa verdade naturalizada o que se escamoteia é que não se aprende língua, ma se aprende a resolver exercícios de língua.

No que tange à relação saber-poder, esse discurso pedagógico contribui para a construção de um tipo de saber sobre ensinar e aprender língua estrangeira que disciplinariza professores e estudantes a direcionar esforços para as estruturas formais da língua-alvo por meio de exercícios estruturais. É nesse sentido que esse conjunto de saberes construídos sobre a concepção de ensino de língua estrangeira que constitui, ao mesmo tempo, as relações de poder entre os intervenientes da relação pedagógica.

Outro aspecto importante a ressaltar nessa relação entre saberes e poderes está diretamente ligado à questão da identidade, uma vez que o discurso do livro didático legitima aquilo que todo professor e todo estudante de PLE deve saber ou deveria saber para se reconhecerem como sujeitos específicos da prática pedagógica de língua estrangeira. Em suma, esse reconhecimento é o que responde à pergunta: como eu sei que eu (não) sou um professor ou um estudante de PLE?

Com base nos estudos de Coracini (2007), devemos considerar a dimensão heterogênea dos sujeitos professor e estudante de línguas: tanto as estrangeiras, devido ao contato entre distintas línguas-culturas, como as maternas, graças à variação linguística. Coracini (2007), visando ao estudo do “funcionamento da linguagem na constituição da subjetividade”, preocupa-se em “verificar como sujeitos que falam mais de uma língua – e, por isso mesmo, são atravessados por traços culturais em conflito – se veem e se sentem entre línguas e [...] que posições discursivas ocupam” (Ibid., p. 117).

Pensando na sala de aula de PLE, podemos apontar que estudante e professor são, especificamente, sujeitos constituídos por traços linguístico-culturais concernentes ao Português Brasileiro em conflito com os traços das outras línguas-culturas já faladas tanto pelo professor quanto pelo estudante. Esta é uma condição que é apagada por meio do processo de homogeneização dos sentidos não apenas no discurso do livro didático em foco, como, por exemplo, a construção de imagens estereotipadas de brasileiros, ou seja, uma imagem idealizada do interlocutor do estudante, bem a construção da imagem homogeneizada do estudante de PLE. Acompanhem os três últimos parágrafos do enunciado de “Apresentação”:

[...]. Informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural.

[...], ao mesmo tempo em que adquire instrumentos para a comunicação, em português, o aluno encontra, também, elementos que lhe permitem conhecer e compreender o Brasil e os brasileiros.

O **Novo Avenida Brasil** destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos, que queiram aprender Português para poderem comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana (LIMA et al., 2008, p. III).

O discurso do *Novo Avenida Brasil* homogeneiza as imagens de professor e de estudante (e a dos brasileiros também), constituindo-os como objetos de discurso, e naturaliza os sentidos sobre o que é ser professor e o que é ser estudante de PLE (e não de outra língua). Essa homogeneização e naturalização dos sentidos é que constituem o discurso do livro didático como um discurso de verdade, o qual, ao circular nas práticas pedagógicas, impõe coerções sobre os modos de ser professor e estudante na sala de aula, o que nos leva a enfatizar a necessidade de discutir como a heterogeneidade identitária presente na relação pedagógica professor/estudante e estudante/estudante pode ser afetada e/ou apagada por meio dos efeitos de homogeneização dos sujeitos construídos pelo discurso do livro didático.

4 Considerações finais

A fim de refletir acerca das possíveis consequências da presença do livro didático na aula de língua, especialmente na aula de português para estrangeiros, na relação pedagógica professor-estudante, podemos concluir que a tônica deste trabalho foi considerar a assimetria entre saberes e poderes que constituem os processos de objetivação e subjetivação do professor e do estudante como uma das características da relação pedagógica, característica esta que se mantém quando, na ordem do simbólico, passamos a tomar o autor do livro didático como um terceiro interveniente na situação pedagógica em sala de aula que disputa com o professor (e até o suplanta) o estatuto do sujeito detentor do saber-poder, já que se constitui como o sujeito que seleciona e organiza os conteúdos de ensino.

No discurso do livro didático *Novo Avenida Brasil*, o autor se constitui como o sujeito que detém o saber sobre a língua portuguesa do Brasil, sobre o Brasil e os costumes dos brasileiros e sobre seu método de ensino, exercendo o poder de eleger e organizar os conteúdos de ensino, bem como estabelecer o seu método de ensino-aprendizagem. Assim, cabe ao professor a ocupar o lugar do sujeito que se submete ao saber-poder do livro didático, para aplicar e inculcar nos estudantes o conjunto de saberes sobre PLE construídos como discurso de verdade. O estudante, por sua vez, constitui-se como o sujeito que também se submete ao saber-poder do material didático, mas, no seu caso, para demonstrar nos exames que se apropriou do conjunto de saberes sobre língua-alvo “ensinados” pelo livro didático. E, dessa maneira, conseqüentemente, o sujeito estudante do discurso do livro didático não se identifica com o discurso de métodos de ensino que rompem com a tradição de ensinar língua estrangeira, gerando aí os conhecidos bloqueios de aprendizagem.

Além dessa dominação sobre os saberes, nosso estudo também permite dizer que, no contexto de ensino de língua estrangeira, o estudante está sob o domínio quase incondicional do saber-poder do professor, pois o estudante deposita no professor a mesma confiança que se deposita em um guia que nos mostrará os caminhos na nova terra desconhecida a ser desbravada. No caso do *Novo Avenida Brasil*, vimos que o autor do livro didático de português para estrangeiros toma o lugar do professor, passando, então, ocupar esse lugar de prestígio e de confiança depositada pelo estudante estrangeiro, em seu país de origem ou já residente no Brasil.

Tendo isso em vista, podemos nos perguntar: como é possível ser autor de material didático nas malhas do poder? No mercado editorial de materiais didáticos, a relação saber-poder também se impõe ao autor do livro didático e, no caso do PLE, podemos destacar coerções das mais distintas ordens, tais como as relacionadas à tradição de ensino de língua estrangeira, às correntes teóricas em voga, aos documentos oficiais, aos exames de certificação de proficiência, aos próprios interesses produtivos do mercado editorial etc.

No ensino de línguas, o domínio da gramática e aquisição de vocabulário ainda são os saberes legitimados, e é a disciplinarização de um saber que legitima o que deve ser e o que pode ser dito sobre a linguagem. Nesse contexto, quem exerce o poder é o indivíduo que se assume como sujeito detentor do direito de dizer o que é a língua e, portanto, legitimar modos de dizer, de ser e de se comportar na sociedade. Esse sujeito pode tanto ser o professor ou o autor do livro didático como o próprio estudante de língua estrangeira. Do ponto de vista foucaultiano, qualquer sujeito pode exercer poder, desde que, diante da instituição, assuma e produza discursos autorizados (e que, ao mesmo tempo, autorizam) pelos saberes, construindo suas verdades enquanto discursos objetos de poder.

Enfim, queremos concluir dizendo que nosso discurso não segue na direção de defender o fim do livro didático na sala de aula, mas é preciso que autores de coleções didáticas, centros de ensino de idiomas, professores de língua estrangeira passem a refletir criticamente acerca dos modos de presença do sujeito-autor de material didático, da autonomia do professor como responsável pelo ensino de língua, bem como da autonomia do estudante em seu processo de aprendizagem.

Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? Tradução de Nilcéia Valdati. **Outra Travessia**, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, 2005.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; PIRIS, Eduardo Lopes. Tradição e dispositivo de ensino de língua estrangeira: uma discussão em torno do livro didático de PLE. In: SÁ, Rubens Lacerda de; GUEDES, Sônia Margarida Ribeiro (Org.). **Português Para Falantes de Outras Línguas: Materiais didáticos, formação de professores e ensino de gramática**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810 – 1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

- CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- CORACINI, Maria José. O espaço híbrido da SUBJETIVIDADE: o (bem) estar/ser entre línguas. In: CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**. Campinas: Mercado de Letras, 2007a. p. 117-134.
- DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; STRADIOTTI, Lúcia Mantovani; SCARAMUCCI, Matilde V. R. Uma análise de livros didáticos de português para estrangeiros. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.
- ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, Merlin C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Ed. Paidós, 1986. p. 195-301.
- ESTRELA, Maria Teresa. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula**. Porto: Porto Editora, 1994.
- FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor? [1969]. In: FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos e escritos; III). p. 264-298.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1972 [1969].
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 9.ed. São Paulo: Loyola, 2003 [1971].
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France, 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1975-1976].
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. [1982]. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2.ed., Revisão da tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 273-295.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1968].
- GRIGOLETTO, Marisa. Um saber sobre os sujeitos: práticas de subjetivação no discurso político-educacional sobre língua estrangeira. **Anais do Seminário Internacional Michel Foucault: Perspectivas**. Florianópolis. Publicado em CD-Rom, 2004, p. 453-459.
- GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 2011 [1999]. p. 67-77.
- HÉBRARD, Jean. Os livros escolares da Bibliothèq ue Bleue: arcaísmo ou modernidade? **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 4, jul./dez. 2002.
- MORGADO, José. **A relação pedagógica: diferenciação e inclusão**. Editorial Presença: Lisboa, 1997.
- MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1, 2001, Brasília. **Simpósios [do] Congresso**

Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Marilda Almeida Marfan (Organizadora). Brasília: MEC; SEF, 2002, p. 89-94.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovezani. São Carlos: Claraluz, 2005 [2002].

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente:** Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 163-195.

SILVA, Francisco Paulo da. Articulações entre poder e discurso em Michel Foucault. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro. **Foucault e os domínios da linguagem:** discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 159-179.

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

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 2. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Fontes

LIMA, Emma Eberlein Lima; ROHRMANN, Lutz; ISHIHARA, Tokiko; IUNES, Samira Abirad; BERGWEILER, Cristián González. **Novo Avenida Brasil, 1:** curso básico de português para estrangeiros: livro texto + livro de exercícios. São Paulo: E.P.U., 2008.

Anexos

Anexo I – Apresentação do livro didático *Novo Avenida Brasil*

Apresentação

A presente edição é uma versão atualizada do método **Avenida Brasil - Curso básico de Português para estrangeiros**.

As grandes modificações que o mundo viveu ao longo dos anos desde a primeira publicação de **Avenida Brasil**, bem como as alterações que o cenário dos estudos linguísticos sofreu, levaram-nos a repensar e a reorganizar a obra. A grande modificação é a nova distribuição do material, levando o aluno do patamar inicial de conhecimento ao final do nível intermediário.

Para colocar nosso material mais próximo das diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência (Common European Framework of Reference for Languages), decidimos reparti-lo em 3 níveis, correspondentes a A1 (Volume 1), A2 (Volume 2) e B1+ (Volume 3).

Para facilitar a utilização do método, resolvemos, além disso, integrar o antigo Livro de Exercícios ao livro-texto. Assim, a primeira parte de cada um dos três livros deve ser trabalhada em aula. Na segunda parte do volume, o aluno terá exercícios numerosos e muito variados, correspondentes, cada um deles, a cada uma das lições da primeira parte.

Outra alteração introduzida no método foi a racionalização da sequência verbal de modo a suavizar a passagem do Modo Indicativo para o Modo Subjuntivo. Com essa mesma intenção, também as atividades e os exercícios relativos a esses itens sofreram modificações.

O método utilizado é essencialmente comunicativo, mas, em determinado passo da lição, as aquisições gramaticais são organizadas e explicitadas.

Optamos por um método, digamos, comunicativo-estrutural. Assim, levamos o aluno, mediante atividades ligadas a suas experiências pessoais, a envolver-se e a participar diretamente do processo de aprendizagem, enquanto lhe asseguramos a compreensão e o domínio, tão necessários ao aluno adulto, da estrutura da língua.

Sem dúvida, o objetivo maior do **Novo Avenida Brasil**, agora em três volumes, é levar o aluno a compreender e falar. Entretanto, por meio da seção **Exercícios** (segunda parte de cada um dos 3 volumes), sua competência escrita é igualmente desenvolvida.

O **Novo Avenida Brasil** não se concentra apenas no ensino de intenções de fala e de estruturas. Ele vai muito além. Informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural.

Desse modo, ao mesmo tempo em que adquire instrumentos para a comunicação, em português, o aluno encontra, também, elementos que lhe permitem conhecer e compreender o Brasil e os brasileiros.

O **Novo Avenida Brasil** destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos, que queiram aprender Português para poderem comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana.

Os autores

Fonte: Lima et al. (2008, p. III).