

SIGNIFICAÇÕES DO SUJEITO PROFESSOR EM UM MANUAL DE LIVRO DIDÁTICO

Maruana Kássia Tischer Seraglio

Mestranda (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UFFS)

E-mail: maruana.seraglio@estudante.uffs.edu.br

RESUMO: Este trabalho objetiva problematizar o discurso sobre o sujeito professor em um manual do professor de Língua Portuguesa, da coleção Universos. Com aporte teórico da Análise de Discurso e mobilizando conceitos como *formações imaginárias*, *posição* e *forma-sujeito* e *Discurso Pedagógico*, foram analisados os discursos da relação entre o professor e o manual por meio dos enunciados das orientações ao professor, identificando as concepções de sujeito professor que o manual significa e verificando se essas concepções convertem com as abordagens de ensino atual, que normatizam o ensino do país. Os resultados indicam a presença de orientações que buscam guiar o professor a respeito de novas possibilidades de ensino e tecnologias a serem utilizadas em sala de aula. Contudo, ao fazer isso, os sentidos do dis-

ABSTRACT: This work aims to problematize the discourse about the teacher subject in a Portuguese Language teacher's guide, of the collection Universos. With bases on Discourse Analysis and mobilizing concepts as *imaginary formations*, *subject-form* and *position* and *Pedagogical Discourse*, the discourses of the relation between the teacher and the guide were analyzed through the assertions of the guidelines to the teacher, identifying the conceptions of the teacher subject that the guide signifies, and checking if this conceptions dialogue with the actual teaching approaches, which regulates the teaching in the country. The results indicate the presence of directions that try to guide the teacher on new teaching possibilities and technologies to be used in the classroom. However, in doing so, the

curso, veiculados ao manual, deslizam e se mostram mais autoritários, buscando impor uma opinião na voz do professor, significando-o como mero executor de tarefas, onde professor e aluno são sujeitos passivos, que não conseguem debater e encontrar novos caminhos e possibilidades além das já impostas pelo material didático. O professor é significado como um sujeito à parte no processo de ensino, o que não condiz com o que atualmente se propõe nos documentos oficiais, onde a escola deveria ser um espaço de sujeitos (tanto professor, como aluno) mais críticos e conscientes da sua realidade, e o material didático, um instrumento de auxílio.

PALAVRAS-CHAVE: professor; manual do professor; significações.

meanings of the discourse, conveyed by the manual, slide and show themselves to be much more authoritarian, seeking to impose their opinion on the teacher's voice, signifying the teacher as a simple tasks executor, where teacher and student are passives subjects that can not discuss and find new ways and possibilities beyond the ones already imposed by the guiding material. The teacher is signified as a subject apart from ~~the~~ teaching process, which is not befitted to what it is proposed nowadays in the official documents, where the school should be a place for subjects (both teacher and student) that are more critical and conscious of their reality, and the didactic material is meant to be an aiding instrument.

KEYWORDS: teacher. teacher's guide. significances.

INTRODUÇÃO

Ao discutir sobre educação, em especial sobre a educação básica pública, há a presença de alguns elementos principais na escola, como aluno, professor e livro didático. Todo sujeito que passou por um banco escolar se tornou aluno e teve convívio com professores. Ainda, todo aluno teve contato com um livro didático, seja pela sua presença massiva durante as aulas ou sua falta, muitas vezes acompanhada de falas repressivas do professor que opta por não o utilizar. Logo, existe a presença (ou falta) de um material que veicula discursos que dialogam com o aluno, transmitindo ideais do Estado e sendo reproduzido pelo professor.

Com base nessa realidade, têm sido feitas pesquisas sobre livros didáticos e as concepções de professor e de aluno neles significados. Contudo, o assunto

continua muito pouco problematizado, ainda mais pela evidência de que o livro didático é, atualmente, um dos pilares da educação e muitas vezes se constitui como o principal material que dá acesso ao conhecimento, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos. Logo, é preciso que ocorram análises sobre esses materiais para colaborar na seleção e na produção, pois eles devem ser de qualidade e coerentes com os objetivos educacionais propostos.

Além disso, é importante esclarecer que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado em sala de aula, pois é a variedade de fontes de informação que contribuirá para o aluno ser um sujeito mais crítico e com uma visão mais ampla sobre sua realidade. Além de que, se julga relevante refletir sobre o sujeito professor, porque se oferece uma contribuição teórica que pensa o sujeito professor em sua relação com o mundo da escola e do livro didático, influenciado pelo Estado e influenciando o aluno.

Fundamentado na ideia de que sempre é possível descobrir e questionar mais sobre assuntos já ditos, o presente artigo busca problematizar o discurso sobre o sujeito professor em um manual do professor de Língua Portuguesa. As posições imaginárias do professor que são significadas pelo material serão identificadas a partir de regularidades contidas nas orientações do manual do professor. Afinal, esse material é responsável por aconselhar o docente em relação aos exercícios do livro do aluno e posteriores atividades a serem realizadas em sala de aula. Isso posto, os objetivos específicos da pesquisa são: (a) analisar os discursos entre o manual e o professor por intermédio dos enunciados das orientações ao professor e, conseqüentemente, (b) identificar as concepções de professor que o manual significa e (c) verificar se o dito no livro dialoga com as abordagens de ensino atual.

O *corpus* para desenvolver essa pesquisa é um manual do professor de Língua Portuguesa do sétimo ano do Ensino Fundamental, utilizado por uma escola pública da rede de ensino estadual em Pinhalzinho (Santa Catarina). A instituição foi escolhida por se localizar no município da pesquisadora, onde estudou durante sua trajetória escolar e realizou os estágios obrigatórios no período da graduação. Em 2018, a quantidade recebida de materiais auxiliares dos professores foi menor do que nos anos anteriores, portanto, havia poucas unidades que não estavam sendo utilizadas pelos docentes da disciplina. Conseqüentemente, foi optado por um manual que não era utilizado pela escola e que se encaixasse dentro da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental ou Médio, áreas abrangentes da formação da pesquisadora.

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa-interpretativista e tem como alicerce teórico a Análise de Discurso, pois mobiliza as noções de *formações imaginárias*, *posição* e *forma-sujeito* e *Discurso Pedagógico* (doravante DP). São utilizados discursos de pensadores como Michel Pêcheux (2014; 2015), Eni Orlandi (1987; 2015) e Maria José Coracini (1999; 2010), além de propostas metodológicas atuais recomendadas nos documentos oficiais, como a Proposta Curricular de Santa Catarina (doravante PCSC, 2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs, 1998), buscando sempre dialogar e auxiliar na execução dos objetivos anteriormente determinados.

Mesmo com o estabelecimento desses objetivos, não se busca uma completude, pois todos são formados pela falta. Essa análise se constitui em problematizar, como dito anteriormente, e fazer com que cada leitor possa, com as suas experiências e suas formações (também nunca completas), continuar buscando e encontrando novos significados para o que aqui foi exposto.

1 BREVE HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

Antes da descrição sobre o manual a ser utilizado como *corpus* e da pesquisa propriamente dita, se julga interessante revisitar alguns pontos marcantes da história da implantação dos livros didáticos no Brasil para compreender a sua constituição atual, partindo do pressuposto de que tudo que é novo, ou busca ser novo, é constituído sobre o passado. Portanto, o já dito influencia o dito no presente, característico do interdiscurso que afeta “o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2015, p. 29).

Para que o livro didático entrasse na sala de aula, chegando a ocupar a posição que ocupa atualmente, passou por diversos processos de (re)elaboração ao longo das últimas décadas. A história do livro didático no Brasil pode ser resumida a uma sucessão de decretos, de leis e de medidas do governo. Segundo Freitas e Rodrigues (2007), a trajetória do livro didático até as escolas teve maior crescimento a partir de 1930, após a criação do Instituto Nacional do Livro. A partir desse período houve diversos avanços em relação ao fortalecimento do atual programa responsável pela distribuição dos materiais didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD).

Em 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático foi instituída com o objetivo de “controle político e ideológico mais do que com objetivos

didáticos” (SANTOS, 2007, p. 27). A partir de 1945 foi dada mais liberdade ao professor para optar por quais livros utilizar em sala de aula, visto que antes era responsabilidade do governo avaliar como e o que deveria ser estudado, refletido no livro didático.

Com o surgimento do PNLD em 1985, diversas mudanças significativas ocorreram, como por exemplo, a reutilização do material durante três anos, caracterizando o fim do livro descartável. Houve ainda a instauração do objetivo principal do programa, que era “avaliar, adquirir e distribuir de forma universal e gratuita os livros didáticos para todo o Ensino Fundamental público” (SANTOS, 2007, p. 31), sendo que no mesmo ano foi publicado o primeiro Guia dos Livros Didáticos, permitindo ao professor escolher os livros de sua preferência.

Com relação a escolha dos materiais, os livros didáticos são distribuídos pelo Ministério da Educação (doravante MEC) desde que esses materiais sejam inscritos pelos detentores dos direitos autorais no PNLD. Isto é, que atendam a determinadas normatizações estabelecidas em editais e que tenham sido aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo MEC, sendo que essas avaliações contam com a participação integrada de “especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação” (BRASIL, [S.d], n.p)¹. Além disso, após a avaliação do MEC, os materiais são distribuídos através de contrato feito com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que leva os materiais diretamente das editoras até as escolas.

2 SOBRE O *CORPUS* DE ANÁLISE

O segundo livro da coleção Universos: Língua Portuguesa (PEREIRA, 2015), utilizado por uma escola da rede estadual em Pinhalzinho (Santa Catarina) no sétimo ano do Ensino Fundamental, será tomado como objeto de estudo. O livro foi adotado devido ao PNLD e distribuído pelo MEC, e começou a ser utilizado pela instituição de ensino em 2017 e permaneceu durante 2018 e 2019. A coleção Universos é utilizada em todas as turmas do Ensino Fundamental da escola, que abrangem as turmas do sexto até o nono ano. Quanto ao Ensino Médio, foi adotada uma outra coleção de materiais.

¹ Informações retiradas do Portal do Ministério da Educação, disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

3 MOVIMENTOS DE ANÁLISE

Ao examinar o manual e as orientações presentes em todos os capítulos do *corpus*, perceberam-se algumas regularidades. Desse modo, foram analisadas as sequências discursivas (doravante SD) que carregam marcas linguísticas e que chamam a atenção por motivos que são abordados no decorrer das análises. Esses recortes discursivos são analisados a partir de noções da Análise de Discurso e dialogados com as orientações dos documentos oficiais e as posições dos pensadores citados no início desta pesquisa.

3.1 O EXECUTOR DE TAREFAS

Por se tratar da análise de um material didático utilizado no espaço escolar, é necessário retomar o conceito de Althusser (1985) a respeito da ideologia e o que são os Aparelhos Ideológicos de Estado (doravante AIE). O autor afirma que os AIE ensinam saberes de modo que seja assegurado uma “sujeição à ideologia dominante” (ALTHUSSER, 1985, p. 22), pois é a partir dessas formas de sujeição ideológica que se assegura a reprodução. Ainda de acordo com o autor, a instituição escola é o principal AIE, pois ela abrange crianças desde muito novas (geralmente a partir de seis anos) e de todas as classes sociais, as quais permanecem muitas horas semanais nessas instituições, tornando mais prático transmitir e assegurar sujeições a determinada ideologia. Além disso, o autor afirma que a noção de sujeito é o termo principal, pois a ideologia existe para e através do sujeito. E, portanto, ocorre a interpelação, a transformação de indivíduos em sujeitos.

Com relação à forma-sujeito, Pêcheux (2014b), com base em Althusser (1878)², diz que todo indivíduo humano (social) só é agente de uma prática se, este revestir-se da forma-sujeito, na qual “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 2014b, p. 150). A partir disso, é possível mobilizar o conceito de interdiscurso, o qual, para Orlandi (2015, p. 29), “é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar independentemente”. Assim, os elementos do interdiscurso, ou seja, os traços que constituem o discurso do sujeito, são reinscritos no discurso desse mesmo sujeito. Portanto, levando em consideração a escola como um AIE e as formas-sujeito que interpelam o sujeito, foram realizadas as análises sobre as regularidades encontradas no material.

² Althusser em “Resposta a John Lewis”, in *Posições I*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978, p. 67, introduziu a expressão “forma-sujeito”.

A primeira regularidade diz respeito à presença de orientações que iniciam com o pronome *Professor*, ou seja, que dialogam de forma direta com o docente e que apresentam objetivos claros a serem alcançados na realização de atividades, buscando provar porquê determinadas atividades devem ser feitas.

SD1 - Professor o objetivo das perguntas a seguir é levar os alunos a refletir sobre o universo da escrita

(PEREIRA, 2015, p. 100, grifo nosso).

O uso do vocativo *Professor* na SD1 não se dá ao acaso. Na relação professor e livro didático, a utilização do vocativo produz efeitos de sentidos, pois o seu uso produz um efeito de aproximação, de respeito com o professor para somente depois, conduzir o educador à produção de determinado conhecimento já estabelecido pelo material.

Para Pêcheux (2014a, p. 82), “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem do próprio lugar e do lugar do outro”. Desse modo, a posição do autor do livro se caracteriza como legitimada pelo discurso da ciência e a do professor como posição de transmissor. A partir disso, é possível dizer que o livro didático exerce uma posição de autoridade para com o professor, e, portanto, funciona nesse jogo de imagens, um discurso autoritário.

É importante perceber a presença de um professor executor de tarefas, que deve cumprir metas e objetivos estabelecidos. O manual, ao trazer os objetivos, ou seja, uma possível importância de determinada atividade ou conteúdo, busca amenizar a consciência do professor, pois muitos se sentem culpados ao utilizar o material em sala de aula. Com a clara explicação de porquê estudar determinada atividade, o professor se esconde nessas desculpas.

Ao discutir sobre o livro didático como recurso tecnológico, os PCNs (BRASIL, 1998a) salientam que é preciso lembrar que é o professor o responsável por definir “quando, por que e como utilizar o recurso tecnológico a serviço do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998a, p. 155) e, portanto, é ele o responsável por “promover a construção de conhecimentos, e nesse sentido é insubstituível” (BRASIL, 1998a, p. 155). Por isso, o professor não deve se permitir ser passivo no processo de ensino, se escondendo atrás de um material que deve funcionar como suporte e não ditador.

Britto (1997), ao discutir sobre as concepções de língua e de gramática nos livros didáticos, aponta que, a partir de 1970, com as mudanças em concepções sobre o ensino de gramática, os livros começaram a interagir com os estudantes de modo direto, excluindo o papel do professor de dialogar com a turma, construindo concepções sobre o conteúdo a ser estudado, e, dessa maneira, interferindo no processo pedagógico. Ao discutir sobre as relações de linguagem, Orlandi (2015) discorre que estas relações são também relações de sujeitos e relações de sentidos, nas quais os efeitos produzidos são variados e múltiplos. Assim, no caso do manual didático, é possível perceber que o autor do livro deseja produzir um efeito de sentido de intimidade, interagindo de modo direto com o professor e, ao fazer isso, busca um contato mais próximo, com nível de intimidade para facilitar a aceitação das propostas.

Contudo, a PCSC (SANTA CATARINA, 2014) afirma que o professor é o organizador e o responsável pelo que acontece em sala de aula e, portanto, é capaz e deve saber o que está em jogo no espaço da sala de aula, como “os conceitos e os conteúdos que permitem sua apropriação, as principais dificuldades em apreendê-los, as respostas que indicam se o conteúdo está sendo aprendido ou não” (SANTA CATARINA, 2014, p. 32). Ainda sobre a SD1, ao utilizar o vocativo *Professor*, é possível perceber que ao realizar uma relação de respeito, o manual além de conduzir o professor sobre a produção de conhecimentos, também estabelece metas que devem ser alcançadas. Portanto, após “demonstrar” respeito, outras orientações caracterizam o manual como uma posição de autoridade no ensino, pois são dadas ordens diretas ao professor, em uma espécie de meta que precisa ser atingida para que o material exerça sua função e o aluno adquira o conhecimento proposto, como caracteriza a SD2.

SD2 - Identificar *figura de linguagem: comparação*

(PEREIRA, 2015, p. 55, grifo nosso).

Essas ordens são sempre escritas no modo infinitivo, caracterizando objetivos a serem alcançados, como na SD2, com o verbo identificar. Os principais verbos utilizados nesse tipo de orientação no manual são: descrever, ler, produzir, ativar, definir, reconhecer, explorar, identificar, analisar, associar, relacionar, localizar, compreender e levantar. Os verbos no modo infinitivo são característicos de objetivos estabelecidos em um trabalho acadêmico, em que se determinam metas que devem ser alcançadas para realização de algo maior, para se chegar a algum lugar. Entretanto, é o aluno

que deve chegar a esse lugar? E por que fazer isso, para satisfação, interesse e crescimento do aluno ou do material didático?

O conceito de atingir uma meta coincide com os estudos de Carmagnani (1999 apud CORACINI, 1999) que, ao analisar as concepções de aluno e professor no livro didático, conclui que o professor é quem reproduz conteúdo e o aluno os recebe, sendo que ambos são despolitizados e ideologicamente neutros, executores de tarefas. Ademais, dialogando com as ideias de Carmagnani (1999 apud CORACINI, 1999), a PCSC (SANTA CATARINA, 2014, p. 87) afirma que, “se a tarefa do professor é ser educador e não meramente transmissor (porta-voz de um discurso metódico), seu trabalho se direciona para a aprendizagem do aluno, e não para a transmissão e fiscalização do que deve ser ‘assimilado’”. Logo, se espera que um professor saiba identificar as prioridades de seus alunos e estabelecer seus próprios objetivos, com base nas necessidades e desejos da turma, e não as do material.

Ainda sobre a alienação do professor por parte do manual e a sua tentativa de personificação, digo, incorporar no professor a voz do livro didático, se faz interessante analisar as orientações quanto às perguntas de caráter pessoal, onde os alunos deveriam discutir e buscar respostas a partir de conhecimentos prévios, mas sem base concreta no que o material propõe. São raras as situações em que há somente a informação *Resposta pessoal*, pois em sua grande maioria essa frase é acompanhada de uma sugestão de resposta do material ou informação que conduz a determinado pensamento. É possível perceber que essa sugestão parece funcionar como um condicionamento elaborado intencionalmente e que leva o professor a ouvir a opinião dos alunos, mas buscar sempre a resposta mais próxima da “sugerida” pelo manual. Afinal, esse material parece ser visto como detentor da única resposta correta possível, polo privilegiado da verdade e da resposta (PÊCHEUX, 2015).

3.2 O DISCURSO DA VERDADE

Portanto, dando sequência às regularidades encontradas no material, mesmo quando a orientação busca esclarecer que, como se trata de uma resposta pessoal, existem diversas possibilidades de opinião, o manual ainda desenvolve uma resposta julgada mais correta e próxima da verdade. Como na SD3, onde no início do primeiro capítulo, os alunos devem observar uma imagem que corresponde a uma história em quadrinhos que será lida posteriormente e buscar formular hipóteses do que pode acontecer com os

personagens e na SD4 que ao questionar o estudante, se caso ele(a) fosse um personagem da história, que sinais na história chamariam a sua atenção.

SD3 - *Resposta pessoal. Professor, se julgar necessário, reforce a ideia de que o título é o ponto de partida para a formulação da hipótese*

(PEREIRA, 2015, p. 13, grifo nosso).

SD4 - *Resposta pessoal. Sugestões: O barulho de um rio, pegadas de animais no chão ou nas árvores, pegadas humanas, mudanças no tipo de vegetação, etc.*

(PEREIRA, 2015, p. 90, grifo nosso).

Na SD3 o sintagma “se julgar necessário” permite uma abertura ao professor para que “aceite” as respostas pessoais dos alunos, mas, ao mesmo tempo, impõe uma restrição. O sujeito aluno-leitor pode fazer diferentes leituras e respostas, mas desde que o ponto de partida seja feito através do material e não de suas concepções históricas e ideológicas já constituídas, onde, novamente, há a presença do vocativo *Professor* como forma de respeito, para depois direcionar a determinado caminho. Já na SD4, mesmo a pergunta sendo de caráter totalmente pessoal, questionando o aluno diretamente - caso fosse um personagem da história, o que lhe chamaria a atenção - o manual ainda busca “sugerir” respostas.

À vista disso, é possível, dialogando com Souza (2010, p. 122), dizer que “não há possibilidade de pluralidade de sentidos na relação do sujeito aluno leitor com esse conteúdo”, pois não é dado espaço para que o aluno elabore sua própria leitura. Logo, a resposta já se encontra no texto, sem ser necessário colocar em prática a criatividade e o senso investigativo dos alunos, além de a orientação da SD3 presumir que os alunos não irão conseguir identificar possíveis alternativas sem a orientação do professor/manual. Contudo, a escola deve ser espaço de debates e interpretações e não local de verdade única, pois “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...] oferecendo lugar a interpretação” (PÊCHEUX, 2015, p. 53).

Na SD3, ao estabelecer o ponto de partida e conseqüentemente o de chegada, as formulações especificam o que deve ser dito e como ser dito, aludindo ao conceito de formação discursiva que, na compreensão de Pêcheux (2014b, p. 147), é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo

estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*". Ainda, ao estabelecer um ponto de partida no material didático, sem aludir aos conhecimentos prévios dos estudantes, colabora para um efeito de neutralização dos sentidos, apagando os sentidos que são produzidos na e pela história, afinal, o sentido não se encontra no texto, mas, sim, produzido para ele. Esse apagamento ocorre pelo processo ideológico, não como ocultação de sentido, mas produção de uma evidência, orientando a elaboração de um sentido determinado para um objeto em dadas condições de produção.

Isto posto, alguns dos sujeitos alunos-leitores, assim como se entende ser o professor, parecem serem vistos (e se veem) como incapazes de interpretar, porque a todo momento lhe dizem como o fazer de modo correto. Essas respostas, que já vêm dadas no livro didático e transmitidas pela voz do professor, assumem as vestes do discurso científico da verdade única. Desta forma, no jogo das formações imaginárias, existe uma imagem de autoridade para o livro didático e uma imagem de "despossuído do saber" para o aluno, e também para o professor. Dessa forma, sobre as formações imaginárias, o sujeito aluno-leitor responde a esse jogo de imagens, e acaba significando o livro didático como o possuidor da verdade que ele precisa/deve saber.

Além disso, é possível perceber que, como as orientações possuem em sua maioria caráter autoritário, se faz relação com o Discurso Pedagógico (doravante, DP) elaborado por Orlandi (1987) que, ao discutir sobre a suposição de três tipos de discurso, se dedica à caracterização do DP, caracterizado como um discurso autoritário. Logo, dialogando com a autora, o sujeito professor ensina o discurso científico ao sujeito aluno em uma escola (AIE), caracterizando o DP.

Assim, retomando a SD4, na qual o manual determina uma resposta de cunho pessoal, mas busca orientar a resposta do aluno, há novamente a presença do DP, pois, como descreve Orlandi (1987, p. 20), "posso dizer com minhas palavras? Cujas resposta é: ou não pode, ou, mais benevolentemente, se diz que pode para depois se recusar essa linguagem e substituí-la por outra 'mais adequada'". Dito de outro modo, mesmo quando aberto espaço para a resposta pessoal do aluno, o material didático sugere uma resposta julgada mais correta.

Todavia, essa proposta não compactua com o que é defendido nos PCNs (BRASIL, 1998a), pois estes afirmam que o professor e colegas podem e devem contribuir para o aprendizado do indivíduo, mas "nada pode substituir a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos da aprendizagem" (BRASIL, 1998a, p. 72), pois é ele quem

deve encontrar novos mecanismos e interpretar a sua realidade. Portanto, as atitudes tomadas pelo professor com relação a sua prática pedagógica e aos materiais auxiliares devem contribuir para um aluno autônomo e que só acontecerá se houver um movimento contínuo durante o percurso desse aluno no ambiente escolar.

Mas, com relação aos materiais auxiliares do professor é interessante pensar que, como descrito anteriormente, por intermédio do Guia dos Livros Didáticos, se busca que o professor possa selecionar e utilizar o material que julga, a partir de suas concepções teórico-metodológicas, mais adequado. Contudo, uma professora de Língua Portuguesa da escola que utiliza o material didático analisado nesta pesquisa relata³ dois grandes problemas quanto aos materiais (além de julgá-los fracos e fora do contexto escolar, mas que não serão aprofundados nesta pesquisa).

O primeiro problema é que, segundo a professora, os livros selecionados pelo corpo docente (de modo geral, em todas as disciplinas) nunca são selecionados pelo Estado e chegam até a escola. Dessa forma, nos mais de cinco anos que leciona na instituição, nenhum professor jamais pôde trabalhar com o material que optou. Isso caracteriza uma falsa sensação de poder e de escolha, não condizente com o que preza o Guia dos Livros Didáticos e que contradiz informações disponíveis no portal do Ministério da Educação que, ao discutir sobre a distribuição do livro didático, informa que é tarefa dos professores e da equipe pedagógica da escola analisar as resenhas contidas no Guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados nos três anos subsequentes. Ademais, assim como informado pela professora, “a escola deve apresentar duas opções na escolha das obras para cada ano e disciplina” (BRASIL, [S.d], n.p)⁴, mas o MEC informa que “caso não seja possível a compra da primeira opção, o FNDE envia à escola a segunda coleção escolhida. Portanto, a escolha da segunda opção deve ser tão criteriosa quanto a primeira” (BRASIL, [S.d], n.p). Contudo, como relatado pela professora, nenhum dos materiais selecionados pela equipe de professores foi distribuído pelo Ministério. A professora ainda afirma que alguns materiais que chegam até a escola são tão inapropriados metodologi-

³ O relato da professora ocorreu durante uma conversa informal entre a professora e a pesquisadora na instituição de ensino que utiliza o material didático utilizado como *corpus* para a análise.

⁴ Informações retiradas do Portal do Ministério da Educação, disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=comcontent&view=article&id=13658>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

camente que acredita ser improvável um professor eleger determinado material. Essa opinião leva a outra questão muito importante, comentada também por Coracini (1999), que o professor não faz parte das discussões sobre a educação e é somente um mediador sem voz, que deve manusear o livro didático, ensinar seus alunos e encontrar meios de contornar as adversidades do ambiente escolar, sem poder contribuir na construção dos materiais que serão utilizados por ele.

Como segundo problema, a professora revela que, em algumas vezes, não são fornecidos livros suficientes para a demanda de alunos. Por consequência, quando chega ao final do terceiro ano de uso, os livros didáticos devem ser entregues aos alunos, mas devido à falta de materiais, a escola aguarda até o próximo ano para verificar se haverá livros para todos os estudantes, pois houve situações em que professores precisaram determinar as turmas que usariam os livros da coleção antiga e outras a coleção nova, privando o aluno do direito a um livro bem conservado e atualizado.

Retomando as SD3 e SD4, Coracini (1999) discute sobre o discurso do livro didático que funciona como um documento histórico carregado da verdade.

Desse modo, as perguntas, sempre 'bem' formuladas, evidentemente, só podem ser respondidas de acordo com o livro do professor, de tal maneira que o professor raramente se dá conta quando uma pergunta não foi bem formulada, dificultando a obtenção da resposta 'certa' determinada pelo autor do livro didático

(CORACINI, 1999, p. 23).

Assim, o aluno também é sugado para essa dinâmica, sendo que ele já age sabendo que a resposta se encontra dentro do texto e é somente lá que ele deve buscar, sem dialogar com sua realidade e conhecimentos prévios, como ilustra a SD3, onde o aluno deve partir do livro para formular suposições a respeito da história. Essa metodologia se encontra tão presente nos livros didáticos que, professor e aluno não buscam mais debater assuntos para chegarem a possíveis respostas, mas, sim, encontrar no livro a resposta e confirmá-la com o manual do professor. Uma vez que, diferentemente do século anterior, no qual muitos professores eram autoridade para produzir saberes sobre a língua para o ensino, cada vez mais, o professor se constitui pelo saber produzido que ele transmite, portanto, entre a produção do conhecimento e o ensino efetivo, se tem agora o livro didático.

3.3 O LIVRO DIDÁTICO ATIVO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As sugestões do material representam uma meta do próprio manual que deseja que os alunos alcancem determinado conhecimento. Diante disso, o professor não é mais alguém que somente executa tarefas e transmite conhecimento, ele também é responsável por saciar o desejo do manual de ver suas ideias refletidas nos estudantes. Essa posição de professor que satisfaz os desejos do livro didático transparece quando o material desliza e não faz uso da impessoalidade, se transformando em sujeito ativo do processo de aprendizagem. Nessas regularidades, é possível perceber que o material faz uso da primeira pessoa e se coloca como sujeito real e que também tem uma profissão e objetivos no decorrer das aulas. Abaixo está reescrita uma das orientações.

SD5 - *Professor, os **alunos podem** dar outras respostas, **mas** neste capítulo **buscaremos** enfatizar a quebra da expectativa como uma das principais estratégias de produção do efeito do humor*
(PEREIRA, 2015, p. 133, grifo nosso).

Nas outras orientações do manual, é feito uso do modo impessoal da língua, portanto, na situação de impessoalidade transcrita na SD4, o padrão seria utilizar o verbo *busca-se* ao em vez de *buscaremos*. Nessas inscrições, o livro está definindo o que será ou o que não será estudado devido a tal argumento, onde novamente se tem a posição imaginária de um professor que não define o que seus alunos irão estudar, sendo que a marca linguística *mas* expressa sentido de contraste. Isto é, novamente, os alunos podem elaborar outros pensamentos, ideias e significações, *mas* o manual, como sujeito ativo do processo de ensino, define determinado modo/visão de pensamento que deverá ser seguido por todos os estudantes, apagando a heterogeneidade e trazendo o professor para esse modelo de ensino.

Logo, essas (re)significações em funcionamento sobre o livro didático, com destaque para a escola, como instituição de autoridade e verdade, também constituem esse novo professor, (re)significado na história do ensino brasileiro. Nesse sentido, tomando como pressuposto o uso, em algumas situações, quase exclusivo do livro didático nas salas de aulas, é possível pensar a relação entre ambos. Para Coracini (2010), o professor “empresta seu corpo, sua voz ao livro didático, de modo a dar impressão ao seu interlocutor de fidelidade total, objetividade, isenção” (CORACINI, 2010, p. 30). De acordo com Souza (2010), espera-se do professor que ele seja capaz de usá-lo, dando

a sociedade “respostas claras e sentidos que pareçam ‘transparentes’, homogêneos, completos, universais” (SOUZA, 2010, p. 115).

Existem algumas orientações no livro que buscam auxiliar o professor a encontrar outras saídas para problemas que venham a surgir durante a realização de atividades do material ou novas estratégias para ensinar de modo mais lúdico os conteúdos propostos. São feitas sugestões especialmente com relação a recursos tecnológicos, como utilização de computadores com acesso à internet para pesquisas ou assistir a filmes ou documentários. Contudo, é possível perceber que mesmo ao sugerir novos procedimentos, o material ainda necessita estar no comando, ditando passo a passo como esse novo procedimento deve acontecer, como ilustra a orientação a seguir.

SD6 - *Professor, caso os alunos não tenham gravado a aula, **você pode sugerir** que eles façam a atividade com um vídeo da internet. **Sugira** que eles primeiro assistam a 3 minutos de fala e anotem o que conseguiram. Depois, eles devem rever o vídeo atentando para as pistas verbais, visuais e de entonação dadas pelo professor, e então compará-las com aquilo que anotaram*
(PEREIRA, 2015, p. 111, grifo nosso).

Essa concepção sobre um professor que tem um material que lhe oferece uma falsa liberdade, diz respeito a ideologia presente nas escolas e imposta e difundida pelos materiais didáticos, como condição para constituir o sujeito e o sentido. A partir disso, não há discurso sem sujeito, e não há sujeito sem ideologia. O sujeito discursivo é pensado como “posição” entre outras. É um lugar que o sujeito ocupa para dizer. O sujeito discursivo é a posição que deve e pode ocupar para ser sujeito do que diz. A forma-sujeito histórica que corresponde a da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito (professor) ao mesmo tempo livre e submisso (ORLANDI, 2015). Dessa forma, o sintagma “você pode sugerir” é totalmente incoerente, pois, na verdade, quem sugere a realização de determinada ação é o manual e não o professor, portanto o manual busca fazer com o que professor acredite que é o sujeito professor quem determina o que acontece ou não em sala, mas na verdade quem o faz é o livro didático. Além disso, em seguida há o mesmo verbo sugerir, mas caracterizado como ordem, *Sugira*. Portanto, mais uma vez, o livro se direciona ao professor de modo direto, busca fazer com que ele acredite ser quem comanda e depois dá uma ordem direta.

Em vista disso, o atual sistema de ensino brasileiro não requer sujeitos críticos, autônomos, corajosos a questionar ordens. Afinal, não se pode esquecer que a escola funciona como um dos AIE (ALTHUSSER, 1985),

onde nem professor e nem aluno são senhores de sua história, caracterizando novamente a presença do DP, pois ele “cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e autossuficiente” (ORLANDI, 1987, p. 17), o que autoriza o livro didático a dar ordens, tornando o professor um instrumento de comando. A partir disso é possível fazer o gesto de leitura: o livro didático – o que e como se ensina – o professor – o aluno.

Entretanto, é de responsabilidade do professor e da escola, criar junto com os alunos novas possibilidades e fissuras nesse sistema imposto pelas didáticas encontradas nesses materiais, afinal “este trabalho fundamental de criar autoria é papel da escola, é papel do professor, que, para este efeito, não pode reduzir sua atividade a fazer imitar modelo” (SANTA CATARINA, 2014, p. 86).

Com relação às demais orientações do material para com o professor, elas têm como objetivo guiar, com informações a respeito da resolução das atividades e dicas para o melhor funcionamento das mesmas. Dessa forma, assim como afirma Coracini (1999), para ocupar esse lugar, o material didático constrói um imaginário de professor que precisa ser apoiado e orientado ao longo de suas atividades e não tem autonomia para questionar se a verdade é somente a presente no material. É criado então, um manual capaz de acomodar o professor, fornecendo todas as atividades necessárias e dialogando com o aluno de forma direta.

A presença dessas orientações gerais ao professor são as que mais se encontram no material, mas que também têm caráter condutor e autoritário (presença do DP). As orientações buscam informar o professor sobre qual a melhor ordem para realização das atividades, alguns exemplos que podem ser utilizados para ilustrar o conteúdo, comentários extras que o professor pode fazer com relação aos assuntos, o que deve ser dado ênfase durante a explicação ou realização do exercício, significado de palavras, leituras que devem ocorrer de modo silencioso ou em voz alta pelo professor ou alunos, quando é o melhor momento para utilizar tecnologias, quando definir datas para apresentações, quando o aluno deve justificar sua resposta, quando os grupos de apresentações devem realizar auto avaliações, quando os alunos podem contribuir nas aulas, quando os alunos devem fechar o livro para realizar alguma dinâmica, quando realizar determinado procedimento de leitura, inclusive solicitando quando o professor de outra disciplina deve realizar análises complementares sobre um trabalho interdisciplinar, entre tantas outras orientações/ordens, como ilustra o recorte abaixo

SD7 - Professor, nesse momento **determine** datas para as apresentações

(PEREIRA, 2015, p. 80, grifo nosso).

A SD7 se caracteriza como mais uma evidência de como o manual vê o sujeito professor: um sujeito à parte, que não tem condições de conduzir suas aulas sem o auxílio do material, que não teve conhecimento suficiente durante sua trajetória acadêmica para tomar decisões normais e corriqueiras no cotidiano de um docente, como quando estabelecer datas de apresentações de trabalhos. O verbo *determine* se caracteriza novamente como uma ordem no manual para o professor, onde “permite” que o professor determine datas para posteriores apresentações, entretanto, somente após o manual indicar o momento correto.

É preciso lembrar que, com relação ao ensino, o professor é visto como vítima ou vilão. No primeiro caso, pela baixa remuneração e valorização, longas jornadas de trabalho, falta de tempo para preparo das aulas e formação continuada, diversidade em sala de aula, etc. Enquanto, como vilão, é o principal responsável pela situação educacional, níveis de repetência, evasão escolar, baixa pontuação em concursos, etc. Além disso, em sua relação com o livro didático, é visto como consumidor e usuário, e não alguém que questiona, analisa e constrói (GRIGOLETTO, 1999 apud CORACINI, 1999). Assim, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998a), o material didático desempenha um papel importante no processo de ensino e de aprendizagem, desde que o professor tenha clareza do funcionamento do material, suas possibilidades e limites, e como podem ser inseridos na proposta de ensino de determinada turma.

Portanto, é de total responsabilidade do professor distinguir o que pode ou não ser aproveitado do livro didático. Inclusive, é necessário lembrar que, o material didático não é produzido a partir da realidade de cada aula, com suas particularidades e obstáculos, portanto o material não deve ser seguido à risca, mas adaptado para a prática real do ensino, pois “os professores devem ser profissionais capazes de conhecer os alunos, adequar o ensino à aprendizagem, elaborando atividades que possibilitem a ação reflexiva do aluno (BRASIL, 1998a, p. 38).

Contudo, ao retomar as considerações sobre o DP e o professor que transmite o conhecimento científico (ORLANDI, 1987), ocorre um apagamento do modo como o professor apreende o conhecimento, ocorrendo um afastamento entre professor e aluno. O material didático acaba se tornando um mediador, passando de instrumento para objeto.

Enquanto objeto, “o que interessa, então, não é saber utilizar o material didático *para algo*. Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é *saber o material didático*” (ORLANDI, 1987, p. 22). E, portanto, por estar na escola - um AIE -, o discurso científico e, conseqüentemente, o livro didático, se tornam na voz do professor um modelo a ser seguido, algo obrigatório e legítimo.

Coracini (1999), ao questionar o ensino e o livro didático, diz que o uso do livro didático é defendido por diversos motivos, como por exemplo, servir de base e de parâmetro para os alunos estudarem, para guiar o professor quanto aos conteúdos, por otimizar tempo na preparação das aulas, entre outros motivos. Há também o fato de se ver o livro didático como carregador da verdade (PÊCHEUX, 2015; CORACINI, 1999), como dito anteriormente, e que, portanto, o professor não é superior a ele, pois o material não é cabível de erro, já o docente sim. Mas é exatamente pelo erro que o sujeito professor deve escapar e construir o conhecimento com seus alunos de modo autônomo e mais próximo do ideal para aquela realidade. Afinal, por entender que o professor, aluno e livro didático são criação histórica e de um momento sócio-político (CORACINI, 1999), o material contribui para uma alienação, sendo constituído por uma homogeneidade, e, portanto, é preciso ser combatido por pequenas revoluções que devem ocorrer dia após dia.

Aliás, ao questionar um material didático, conseqüentemente se questiona a metodologia e o posicionamento do professor, como afirma Suassuna (1994, p. 47) ao dizer que “o livro didático põe em cheque não apenas as práticas pedagógicas em si; mas também a própria autoimagem do professor, seu ponto de apoio e identidade”, uma vez que quando esse material se torna essencial para o desenvolver das aulas, acaba por se tornar tão indispensável quanto o próprio professor. Quando isso ocorre, o professor adota todos os conteúdos e os objetivos do livro e omite a sua própria autonomia como educador e as necessidades da turma, deixando de propiciar e de construir o conhecimento em sala de aula, somente repetindo o que há no livro. Afinal, “ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva” (BRASIL, 1998b, p. 22). Cabe ainda ao professor o “papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem” (BRASIL, 1998b, p. 22).

Logo, quando a PCSC (SANTA CATARINA, 2014) afirma que o aluno deve construir, durante seu percurso na escola, conhecimentos para se inserir

na sociedade, é impossível pensar esses conhecimentos sem um contexto e um objetivo claro para o ensino. Isto posto, o primeiro passo é fazer com que “os estudantes tenham motivo e finalidade para aprender e reconheçam uma relação do aprendido com suas vivências” (SANTA CATARINA, 2014, p. 107). Por isso, a função do professor é construir o conhecimento com os educandos e mostrar que o objeto de estudo possui utilidade no dia a dia, o que facilitará a assimilação da teoria com a prática.

PARA (NÃO) TERMINAR A CONVERSA

Atendendo ao objetivo específico de analisar os discursos entre o manual e o professor por intermédio das orientações ao professor, foi possível perceber algumas regularidades no material, como: estabelecer metas e objetivos a serem alcançados, sendo sustentado por objetivos claros a respeito das atividades; presença de uma verdade absoluta por parte do material, evidente também quando a resposta possui cunho pessoal; manual didático ativo no processo de ensino, com uso de linguagem impessoal; e orientações com o propósito de guiar, mas que não permanecem passivas durante esse processo.

Além disso, a partir da identificação e da análise dessas regularidades e com base em conceitos da Análise de Discurso, foi possível identificar as concepções de professor que o manual significa. Há a presença da significação de um sujeito professor passivo ao ensino e que é um mero executor de tarefas. O manual didático pressupõe um professor que não teve uma formação consistente, que não questiona as orientações do livro e conseqüentemente, que não leva em consideração a realidade e as necessidades de seus alunos. É inscrito nas entrelinhas das orientações, um sujeito professor que, ao se tornar dependente no sistema atual de ensino, elege o livro didático como único detentor da verdade. Conseqüentemente, carrega com ele o aluno que percebe que os conteúdos a serem estudados e as respostas estão somente no livro e não advêm do professor que está também presente em sala, o que contribui para a desvalorização da imagem do professor, como alguém que não é crítico, não é mais o detentor do conhecimento e que não instiga seus alunos a pensar, questionar, serem criativos e encontrar respostas e soluções para problemas de seu cotidiano.

Ao alcançar o terceiro objetivo, foi identificado que o dito no manual não conversa com as atuais abordagens de ensino atual que regem e normatizam o ensino básico brasileiro, aqui representadas pela PCSC (SANTA CATARINA, 2014) e pelos PCNs (BRASIL, 1998a), e com o discurso de alguns pensadores da área. Isso acontece uma vez que todos defendem um

professor mais autônomo e crítico, que utilize o livro didático como material de suporte, que alicerce sua prática pedagógica. Os documentos e os estudiosos prezam por um material que permita ao professor buscar novas tecnologias e abordagens de ensino, que instiguem seus alunos e contribua para um ensino melhor, dada a conjuntura atual, o que não condiz com o presente no manual. Afinal, a diversidade presente no ambiente escolar não é e nunca será possível de ser abordada de modo total em um material de cunho nacional. Isso posto, o professor deve aceitar o desafio de ir em busca de novas experiências e de diálogo com outras propostas educativas para compreender e atender as necessidades específicas de sua realidade escolar.

É importante destacar que, como dito anteriormente, mesmo com diversas pesquisas sobre livros didáticos e ensino na educação básica, o movimento ainda é muito pequeno frente à importância e à influência desses materiais no cotidiano das escolas. Além disso, a escola pensada como local de construção e de socialização de conhecimento, onde há debates, troca de experiências e construção das bases da sociedade, o atual recurso fundamental do professor deve ser continuamente analisado e questionado, pois não se deve permitir que debates, decisões e recomendações sobre a educação e materiais didáticos permaneçam somente nas mãos de pessoas que não compreendem e não vivenciam as realidades escolares, deixando professor e aluno, sujeitos passivos, à mercê da decisão de outras pessoas.

Entretanto, na sala de aula, lugar concreto de ensino e de aprendizagem, o professor continua sendo quem decide o que realmente acontece e, portanto, é (um dos principais) responsável(eis) pelo ensino. Não que o professor deva se tornar um especialista com relação ao material didático, mas conhecer essa ferramenta de modo que possa utilizá-la e aperfeiçoá-la em sua prática de ensino. Afinal, o material didático não é a única salvação para o caos que se tornou a tarefa do magistério, mas sim um diálogo desse material com práticas que prevaleçam práticas reais do cotidiano do aluno, propiciando a construção do conhecimento e contribuindo para um sujeito mais criativo e crítico.

A partir desta pesquisa, foi possível problematizar sobre o uso dos livros didáticos e o ensino de caráter básico e público no Brasil, mesmo levando em consideração o material usado em uma pequena cidade do Oeste Catarinense, afinal, ela reflete o nível desses instrumentos em esfera nacional. Se espera que o leitor não consiga permanecer despreocupado com o ensino após a leitura desta análise e que possa continuar pesquisando e questionando sobre o assunto para contribuir com uma educação de mais qualidade e mais próxima da realidade dos alunos e dos professores.

Pequenas mudanças devem começar a acontecer dentro das salas de aula até os grandes escalões, com mudanças políticas e pedagógicas, pois quando se trata de educação, ambas são de extrema importância. Quando o professor tiver melhores condições de trabalho, puder participar de modo mais ativo na construção desses instrumentos, além de utilizar materiais com mais qualidade e os que realmente julga melhor, será possível uma caminhada um pouco mais curta para uma educação mais crítica e justa, com professores sempre em formação e buscando novos conhecimentos em outras ferramentas e espaços, e alunos conseqüentemente mais críticos e detentores de um conhecimento nunca completo, mas mais prático, real e humano.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. *Escola do Livro Didático*. [S.d]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=13658](http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=index.php?option=com_content&view=article&id=13658). Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD*. [S.d]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 22 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998a.

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

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas – SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997.

- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2010.
- FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. *O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo*. DAPesquisa, Florianópolis, n.3, v. 1, ago. 2007.
- ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.
- ORLANDI, Eni. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b.
- PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- PEREIRA, Camila Sequetto (Org.). *Universos: língua portuguesa, 7º ano: anos finais: ensino fundamental*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.
- SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Estado de Santa Catarina, SED, 2014. 192 p.
- SANTOS, Cibele Mendes Curto dos. *O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2007.

SOUZA, Deusa Maria de. E o livro não “anda”, professor? In: CORACINI, M.J.R.F. (Org.) *O jogo discursivo na sala de aula*. 3. ed. Campinas: Pontes Editora, 2010.

SUASSUNA, Livia. Contribuições ao debate sobre o material didático de língua portuguesa. In: SUASSUNA, Livia. *Leitura, teoria e prática*. Ano 13, n° 24: 8490, 1994.

Submetido em: 12/01/2021

Aceito: 03/02/2021