



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Márcia Regina Alves

**REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR NAS CARTAS DE APRESENTAÇÃO DO
GUIA DO PNL D 2020/2021**

PARANAÍBA/MS

2023

Márcia Regina Alves

**REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR NAS CARTAS DE APRESENTAÇÃO DO
GUIA DO PNLD 2020/2021**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Cultura da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Cultura

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvane Aparecida de Freitas

Paranaíba/MS

2023

A48r Alves, Márcia Regina

Representações do professor nas cartas de apresentação do Guia do
PNLD 2020/2021/ Márcia Regina Alves. – Paranaíba, MS: UEMS, 2023.

160f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato
Grosso do Sul, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas.

1. Análise do discurso 2. Cartas do Guia do PNLD 3. Representações 4.
Professor 5. Identificações I. Freitas, Silvane Aparecida II. Título

CDD 23. ed. - 401.41

MÁRCIA REGINA ALVES

**REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR NAS CARTAS DE APRESENTAÇÃO DO
GUIA DO PNLD 2020/2021**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 26/10/2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br SILVANE APARECIDA DE FREITAS
Data: 26/10/2023 11:08:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora – Participação por
videoconferência

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE ANTONIO DE SOUZA
Data: 16/11/2023 21:14:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Antonio de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Participação por
videoconferência



Profa. Dra. Claudete Cameschi de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Participação por

À minha família, em especial ao meu pai Joaneis (*in memoriam*) e ao meu irmão Fábio (*in memoriam*), à minha mãe e sobrinhos, aos meus amigos, colegas e conhecidos, que me incentivaram na pesquisa acadêmica a (des)(re) construir discursos de mudanças por dias melhores.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), por oportunizar a nós, estudantes, o desenvolvimento intelectual.

Ao corpo docente da turma de 2021, linha de pesquisa Linguagem, Educação e Cultura, à coordenação do programa e a todos da equipe administrativa do Curso de Mestrado em Educação da UEMS de Paranaíba, pelo trabalho ético, competente e pontual. De maneira especial, aos professores Fernando Guimarães, Juliana do Prado, José Antonio, Reginaldo Peixoto e Silvane Freitas que conheci durante este percurso, que contribuíram para minha formação.

À minha orientadora Professora Doutora Silvane Aparecida de Freitas: pela amizade, pela grandiosidade do seu conhecimento, por sua humildade e por sua sinceridade. Obrigada por acreditar em mim, por fortalecer o meu conhecimento. A senhora é uma fonte de inspiração, uma motivadora, uma profissional incrível.

A todos os funcionários da Escola Estadual Tiradentes, pelo carinho, esforço em me ajudar e emissão de pensamentos positivos. Obrigada.

Aos Professores Doutores Claudete Cameschi de Souza, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/ Três Lagoas, e José Antonio de Souza, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS/ Paranaíba, pelo aceite na participação da banca e pelos gestos de leitura interpretativos e pelo cuidadoso trabalho na banca de qualificação, pelas contribuições valiosíssimas, que me norteou no processo discursivo de (re)escrita desta dissertação. À professora Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/ Paranaíba, e ao Prof. Dr. Fabrício Tetsuya Parreira Ono, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/ Três Lagoas, pela disposição em participar na suplência.

Ao meu amigo Anderson, pelo apoio, dicas e diálogos que foram fundamentais para mim. Obrigada pela amizade.

À minha amiga Hebe, que tornou o meu percurso mais brando com suas dicas, sugestões e compartilhando emoções. Gratidão.

Agradeço também aos demais amigos e colegas pelas mensagens de otimismo e perseverança. Maurício, obrigada pela ajuda na correção, leitura e sugestões.

À minha mãe Mariana, pela companhia, cuidado, zelo, atenção e incentivo, me fazendo acreditar no meu potencial, responsável pela minha evolução. Pode ter certeza que o seu cafezinho fez toda a diferença. Aos meus sobrinhos Natalia e Otávio, pela presença e carinho de sempre.

A Deus, pela vida, pela oportunidade de trabalhar com um tema que faz parte do meu trabalho e que possa contribuir com a pesquisa acadêmica e social.

Enfim, posso dizer que já não sou a mesma pessoa. A dedicação em estudar, (re)ler os textos, o processo de (re)escrita foi árduo, porém valioso na constituição dessa minha nova subjetividade de pesquisadora. As condições de produção desta escrita contaram com os saberes e sentimentos de todos mencionados, mesmo que de maneira direta ou indireta.

“A arma social de luta mais poderosa é o domínio da linguagem”.

Magda Becker Soares

ALVES, Márcia Regina. *Representações do professor nas cartas de apresentação do Guia do PNLD 2020/ 2021*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2023.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação, *stricto sensu*, Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, oferecido na Unidade Universitária de Paranaíba/ MS, área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura. O nosso objeto de pesquisa é analisar as materialidades discursivas das Cartas de Apresentação do Guia do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) 2020/ 2021, que podem ser encontradas de forma on-line no site do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Ministério da Educação – MEC). São duas cartas, sendo uma do ensino fundamental anos finais (2020), com obras disciplinares e interdisciplinares; e uma carta do ensino médio (2021), com obras interdisciplinares, em que trazem orientações detalhadas referente à escolha das coleções. Selecionamos seis recortes de cada carta, num total de doze excertos. O Programa é realizado em ciclos trienais alternados para cada etapa de ensino: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. O objetivo geral é problematizar os possíveis efeitos de sentido de representações de professor emergidos das cartas do Guia do PNLD 2020/2021. Especificamente, buscamos: 1) analisar o discurso das cartas de apresentação do Guia do PNLD com o fito de verificar os tipos de discursos que estão sendo direcionados ao professor; 2) refletir sobre as marcas linguísticas que caracterizam os efeitos de sentido que configuram as representações de professor; 3) problematizar os estereótipos do papel docente. Para alcançar os objetivos, deparamos com as questões: será que esse arquivo, por meio de sua materialidade discursiva, veiculado nas escolas e também na web, consegue nos mostrar se há um discurso autoritário para se referir ao docente? Quais as representações do professor nestas cartas? A Análise do Discurso de orientação francesa configura-se como fundamento teórico e procedimentos metodológicos para análise e reflexão das cartas, e nesta pesquisa, converge com os estudos discursivos de Michel Pêcheux (2008, 2014, 2015) e seus discípulos, assim como os pressupostos arqueogenealógicos de Michel Foucault (2014, 2020, 2022), no intuito de melhor historicizar e escavar as materialidades dos discursos. Dentre os resultados alcançados, podemos sintetizar: que as representações do docente se dá de forma coercitiva, por parte do Estado, que em lugar de valorizá-lo perante a uma sociedade hegemônica, contribui para a desvalorização do profissional da educação, de forma estereotipada e excludente. Assim, concluímos, que as cartas funcionam como um dispositivo institucional que marca um discurso autoritário, buscando controlar a representação do professor, mesmo sendo uma carta de apresentação do Guia, em que, nele mesmo, se tece a “falsa autonomia” que o docente tem ao escolher um livro didático.

Palavras-chave: Cartas do Guia do PNLD. Análise do discurso. Representação. Professor. Identificações.

ALVES, Márcia Regina. *Teacher representations in the PNLD Guide 2020/2021 cover letters*. 2023. Dissertation (Master in Education) – University Unit of Paranaíba, State University of Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2023.

This research is linked to the Graduate Program, *stricto sensu*, Master in Education of the State Unit of Mato Grosso do Sul, offered at the University Unit of Paranaíba/MS, concentration area: Education, Language and Society, line of research: Language, Education and Culture. Our research object is to analyze the discursive materialities of the Cover Letters for the PNLD Guide (National Textbook Program) 2020/ 2021, which can be found online on the FNDE website (National Education Development Fund/ Ministry of Education – MEC). There are two letters, one for elementary school in the final years (2020), with disciplinary and interdisciplinary works; and a high school letter (2021), with interdisciplinary works, which provide detailed guidance regarding the choice of collections. We selected six excerpts from each letter, for a total of twelve excerpts. The Program is carried out in alternating three-year cycles for each stage of education: initial years of elementary school, final years of elementary school and high school. The general objective is to problematize the possible effects of meaning of teacher representations emerging from the letters in the PNLD 2020/2021 Guide. Specifically, we sought to: 1) analyze the speech in the cover letters of the PNLD Guide in order to verify the types of speeches that are being directed to the teacher; 2) reflect on the linguistic marks that characterize the effects of meaning that configure teacher representations; 3) problematize stereotypes about the teaching role. To achieve the objectives, we are faced with the questions: can this file, through its discursive materiality, disseminated in schools and also on the web, be able to show us whether there is an authoritative discourse to refer to the teacher? What are the representations of the teacher in these letters? French-oriented Discourse Analysis is configured as a theoretical foundation and methodological procedures for analyzing and reflecting on letters, and in this research, it converges with the discursive studies of Michel Pêcheux (2008, 2014, 2015) and his disciples, as well as the assumptions archaeogenological works by Michel Foucault (2014, 2020, 2022), in order to better historicize and excavate the materialities of the speeches. Among the results achieved, we can summarize: that the teacher's representations take place in a coercive way, on the part of the State, which instead of valuing him in the face of a hegemonic society, contributes to the devaluation of the education professional, in a stereotypical and exclusionary. Thus, we conclude that the letters function as an institutional device that marks an authoritarian discourse, seeking to control the representation of the teacher, even though it is a letter of introduction to the Guide, in which, in itself, the “false autonomy” that the teacher when choosing a textbook.

Keywords: Letters from the PNLD Guide. Speech analysis. Representation. Teacher. Identifications.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do discurso

AIE – Aparelho Ideológico do Estado

ARE – Aparelho Repressivo do Estado

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD-ROM – Compact Disc Read-Only Memory

CGPLI – Coordenação-Geral dos Programas do Livro

COGEAM – Coordenação Geral de Materiais Didáticos

COLTED – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CP – Condições de Produção

DARE – Diretoria de Apoio às Redes de Educação Básica

DIRAE – Diretoria de Ações Educacionais

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FD – Formação Discursiva

FDs – Formações Discursivas

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEP – Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional

INL – Instituto Nacional do Livro

LD – Livro Didático

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PET – Plano de Estudo Tutorado

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

SEB – Secretaria de Educação Básica

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

SISCORT – Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNDINE – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNITAU – Universidade de Taubaté

USAID – Agência Norte-Americana para Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. OS ESTUDOS DA LÍNGUA(GEM) E CONCEITOS BASILARES DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	28
1.1. Os estudos da língua(gem):perspectivas discursivas	29
1.1.2. O discurso: lugar de investimentos políticos, sociais, históricos e ideológicos.....	34
1.1.3. O sujeito, as condições de produção e as formações discursivas	37
1.2. “Uma orquestra de vozes”: interdiscurso, representações e formação identitária	43
1.2.1. As representações e o imaginário social	45
1.2.2. A construção identitária: a relação com o outro	49
1.3. Ideologia, relações de poder e arqueogeanologia	54
1.4. Estereótipos do papel docente e o jogo de imagens.....	63
2. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO PNLD - PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO.....	70
2.1. O Livro Didático.....	71
2.2. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	78
2.3. O Guia e o processo de escolha do LD	86
2.4. O gênero discursivo cartas de apresentação do Guia do PNLD	102
2.5. O professor e sua autonomia dentro e fora da escola	106
3. AS CARTAS DO PNLD E AS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSOR: UMA ANÁLISE DISCURSIVA.....	114
3.1. A trama discursiva das cartas do PNLD: do interdiscurso aos efeitos de sentido.....	116
3.2. O professor e a autonomia de escolha: os ditos e não ditos.....	122
3.3. Os tipos de discurso presentes nas cartas do PNLD.....	126
3.4 As representações identitárias e os estereótipos do professor.....	132
3.5. As relações de poder dentro da escola.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	146
ANEXOS	156

INTRODUÇÃO

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriam caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. (BAKHTIN, 2014, p. 42).

Na concepção de linguagem trazida por Bakhtin (2014), observamos que a palavra permeia toda e qualquer atividade humana, ou seja, a linguagem é ação entre locutores, ação no mundo, por isso, é improvável pensar o homem fora dessa relação com o outro, uma vez que o sujeito só se constitui no processo de interação (inter + ação), determinando o caráter social da vida humana. Segundo o autor, o discurso de cada indivíduo se (re)constrói, se desenvolve na e pela interação social, a partir de situações significativas que não depende somente de nós mesmos, mas também de várias outras vozes existentes nos discursos presentes em nossa sociedade.

Consideramos que a linguagem é um dos mais eficazes elementos que temos para interagirmos¹ socialmente, trocamos conhecimentos, informações e ideias, a partir dela, podemos (re)construir os sujeitos sempre em formação, pois o sujeito se constitui na e pela linguagem. (ORLANDI, 2003). Assim, a escola é considerada um ambiente propício ao desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos sócio-discursivos dos sujeitos, comprometidos com o social, um espaço de formação e formatação de identidades e ideologias.

Na escola, trabalhamos com a formação de sujeitos e, desde muito cedo, temos que mostrar-lhes como funciona a realidade numa sociedade que muitas vezes é preconceituosa, intolerante, injusta com as pessoas e repleta de estereótipos. Para isso, consideramos que a educação faz a diferença na vida das pessoas, é a partir dela que tomamos conhecimento do poder que temos em nossas mãos. Na escola não é diferente, já que ela é parte desta sociedade em que vivemos, nela, os estudantes começam suas primeiras interações sociais fora do ambiente doméstico, relacionando-se com os demais, participando da construção de

¹ É importante explicar aqui o uso da 1ª pessoa em algumas partes da dissertação: é usado a 1ª pessoa do plural para marcar o diálogo entre a mestranda, sua orientadora Profa. Dra. Silvane e as leituras feitas, trazendo discussões acerca da escola, do cotidiano, das experiências e das teorias visitadas. Já o uso da 1ª pessoa do singular vem ressaltar as impressões da própria mestranda como docente.

conhecimentos, valores e da cultura, o que deveria ser um ambiente de ampliação de conhecimentos e de experiências que já trazemos do ambiente em que vivemos.

É exatamente por estar inserida no ambiente escolar, que consigo dizer abertamente que a realidade de sempre, os ‘já ditos’ estão cristalizados em nossa maneira de agir e pensar. Magnani (2019) revela que o sujeito se constitui durante o processo de trabalho, impulsionado por ideias utópicas e perturbado pelas circunstâncias. Apesar dos conflitos existentes, foi assim que fui me constituindo como professora. Entretanto, se voltarmos nosso olhar para nossa prática profissional, veremos que a repressão ainda está presente em forma de discursos que (de)limitam nossas ações. São discursos que determinam as condições de produção, as formações discursivas, as representações que se faz do professor, o que pode ser dito e o não dito. (ORLANDI, 2009).

Os olhares críticos que a sociedade materializa sobre o professor vem perpassando vários contextos históricos bem antes de surgir o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) em 1985, o qual perdura até os dias atuais. Não é de agora que temos uma desvalorização do professor, que outrora era visto como mestre, valorizado e respeitado, mas também os professores de outrora eram pessoas da elite, que se direcionavam para a elite. Hoje, temos a heterogeneidade nas escolas. Com o processo de democratização, a escola foi aberta para que todos pudessem nela entrar, com isso os professores que temos são outros, o retrato da escola é outro, não é mais a elite ministrando aulas para a elite, mas professores de todas as camadas ministrando aulas também para alunos/aprendentes de todas as camadas também.

Portanto, o que temos hoje é um (in)tenso trabalho desse profissional regido por uma (im)posição discursiva que cerceia sua autonomia. Segundo Coracini (2001), “na visão pós-moderna, a concepção de autonomia, tal como ocorre com os demais valores da sociedade, dentre os quais a liberdade e a própria verdade que coincide com a realidade dos objetos e fatos, não passa de construto social que ganha sentidos diferentes”. (CORACINI, p. 180, 2001). São práticas que aparentemente são inofensivas, criando uma falsa liberdade e soberania ao realizar o seu trabalho.

Mediante essa realidade, nesta pesquisa, a escolha das cartas de apresentação do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD não se deu de maneira aleatória. Trata-se de um material que acompanha os livros na época de escolha do livro didático, que circula no cenário escolar brasileiro de quatro em quatro anos e de fácil acesso a todos. O interesse em pesquisá-las decorre do fato de desmistificar a ideia de que o professor tem autonomia para escolher as obras e decidir as ações que chegam até ele e trazer à tona a construção do discurso dessas cartas, que permitem o estabelecimento de um interdiscurso cristalizado.

O livro didático é uma ferramenta pedagógica utilizada em sala de aula pela maioria dos professores no processo ensino/aprendizagem e tem sido relevante o apoio que os docentes e os estudantes têm encontrado nos livros. Por isso, a escolha de um dos instrumentos mais utilizados na escola não poderia ocorrer de forma simplória e desorganizada.

Então o que muito me chamou a atenção foi como se dava o processo de escolha do livro didático. Era feita uma escolha de grande valor apenas pelos efetivos, quando comecei a lecionar ainda não era efetiva, portanto não participava. O tempo passou e eu consegui me efetivar. Chegou o momento de ter contato com todo o material que chegava à escola. Continuei sem participar, porque no município de Iturama - MG, município em que resido, era feita uma reunião no horário de aula e não se podia tirar, de sala de aula, mais de um professor da mesma disciplina para participar dessa reunião de escolha, pois a escola poderia ficar desfalcada e os alunos ociosos. Foi assim, outras e outras vezes. Até que chegou o momento em que a reunião foi na escola em que leciono e era no horário de Módulo II, que são as reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo e obrigatório para os professores, as quais ocorrem semanalmente na escola em que trabalho; com a participação de professores de toda região. Só que antes da reunião para discutirmos sobre alguns pontos relevantes, nós tínhamos que já termos analisado as obras, porém o prazo estipulado era muito curto para se analisar com minúcias um livro que vamos trabalhar por três ou quatro anos. Além disso, temos mais um agravante, essa escolha sempre se dava em época de provas. Portanto, se o tempo é escasso para se analisar os “conteúdos” dos livros didáticos nos dias normais de aula, na semana destinada ao preparo das avaliações, é mais complicado ainda fazer essa análise. Já que o período de uma semana para escolha do Livro Didático – LD, é imposto pelo próprio Governo, com datas limites para inserir no site, e deve ser seguido, rigorosamente, para não perder as datas e seguir todo o cronograma dentro do prazo.

Diante disso, fiz minhas anotações/observações e me reuni com a equipe da escola e depois com os demais professores das outras escolas. Múltiplas e difusas foram as escolhas de cada um, cada qual escolheu uma obra diferente, no entanto, já nos é passado que corre o risco de não vir a primeira opção de escolha, por isso sempre escolhemos duas opções. Muito provavelmente, porque se trata de um acordo entre o governo e as editoras que não cabe a nós emitirmos opinião sobre isso. E já aconteceu de não vir mesmo a primeira opção. Como pontua Coracini (2001), “tanto num caso quanto no outro, assiste-se à subserviência do professor mascarada de autonomia”. (CORACINI, p. 176, 2001).

Após as escolhas das obras, temos que anotar os códigos juntamente com os nomes dos livros e autores e entregar para que a supervisora da escola repasse para o diretor, porque só ele

tem acesso à plataforma para inserir os códigos. Nós até podemos entrar para ver o Guia online, ver as obras digitais, pois não são todas que chegam fisicamente até nós, o que facilitaria o manuseio também. Foi, naquele momento, que tive contato com as cartas de apresentação do Guia, que é o nosso material de estudo.

Nestas cartas de apresentação, o efeito de sentido entre locutores, a forma como o discurso era constituído e direcionado ao professor me intrigava, o posicionamento das manifestações linguísticas e o porquê estava escrito daquela forma e não de outra, uma vez que entendemos que “O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso”. (ORLANDI, p. 32, 2009).

Em face ao exposto, vivenciando o período de pandemia do Coronavírus e com o advento do Novo Ensino Médio, selecionamos duas cartas: uma do ensino fundamental/ 2020 (anos finais) e uma do Ensino Médio/2021 (apresentando o “novo”), decidi analisar esse material, entendendo ser pertinente problematizar o discurso das cartas de apresentação do Guia do PNL, com o fito de verificar os tipos de discursos que estão sendo direcionados ao professor.

Assim sendo, analisamos se esse material didático se constitui como um instrumento que poderá favorecer e interferir na representação identitária do docente e trazer-lhe um estereótipo negativo ou não. “A impossibilidade de estabilizar as situações e as relações, fixando de uma vez por todas, a identidade dos sujeitos, como se outras vozes, outros textos, outros discursos não viessem, a todo momento, interferir e provocar deslocamentos.” (CORACINI, p. 194, 2001).

Mediante o exposto, partimos para a escavação dos dados que tínhamos em mãos, no intuito de mergulhar na rede discursiva com a finalidade de buscar as imagens construídas a respeito do professor perante a sociedade, pensando as formações discursivas e os interdiscursos, sempre levando em consideração que “o interdiscurso é o conjunto de formulações feitas e já esquecidas, que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas façam sentido”, (ORLANDI, p. 33, 2009), enquanto que, segundo essa autora, a formação discursiva vem complementar permitindo-nos compreender o processo de produção de sentidos.

Em vista dessas constatações, estudar o discurso pedagógico foi relevante para a construção da representação que temos de professor, tendo em vista que o discurso pedagógico é um “discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”. (ORLANDI, 2003, p. 28). Hoje vivemos em uma sociedade hegemônica em que falta a valorização dos profissionais

da educação, que trabalham com a formação de crianças e adolescentes, os quais serão os próximos profissionais da sociedade, entretanto, certos estereótipos podem surtir efeitos indesejados à formação dos sujeitos. Assim, as cartas de Apresentação do LD configuram uma forma de materialização discursiva dessa representação.

Portanto, o nosso objetivo geral, nesta pesquisa, foi problematizar os possíveis efeitos de sentido de representações de professor emergidos das cartas do Guia do PNLD 2020/ 2021, ancoradas nas teorias da Análise do Discurso de orientação francesa, bem como nas teorias de Michel Foucault. Nessa temática, temos como objetivos específicos: 1) analisar o discurso das cartas de apresentação do Guia do PNLD, no intuito de verificar os tipos de discursos que estão sendo direcionados ao professor; 2) refletir sobre as marcas linguísticas que caracterizam os efeitos de sentido que configuram as representações de professor; 3) problematizar sobre os estereótipos do papel docente.

Na trilha de alcançar esses objetivos, dois questionamentos nos invadem: será que esse arquivo, por meio de sua materialidade discursiva, veiculado nas escolas e também na *web*, consegue nos mostrar se há um discurso autoritário para se referir ao professor? E quais as representações do professor nestas cartas?

Um dos grandes estereótipos criados é o de que o professor não trabalha, só dá aulas. Como se não tivéssemos que estudar sempre, preparar as aulas com antecedência, buscar e criar possibilidades, dominar o conteúdo, fazer cursos de atualização, preencher diários e mais uma infinidade de papéis burocráticos de projetos, indisciplina, apresentações de trabalhos, enfim. O intuito aqui é mostrar como esse discurso desfavorável ao professor está atravessando décadas, perpassando a história e as sociedades. A imagem dos professores está associada, via de regra, a personagens redentores e, ao mesmo tempo, exigentes quanto ao objetivo e ao progresso do aluno. Essa imagem do professor, leva-nos a crer que a profissão docente é algo vocacional e que a prática pedagógica, nos remeteria sempre ao progresso e ao desenvolvimento do país. Sobre isso Magnani (2019) argumenta que, no contexto sócio-histórico, o professor desenvolve consciência política de sua condição, pois é no ambiente de trabalho que surgem conflitos e questionamentos que estimulam reflexões e delas necessitam. Por meio de sua atuação, o professor adquire diversas visões de mundo, podendo assumir um papel transformador na sociedade.

Para compreender melhor o gesto interpretativo sobre o objeto selecionado, ancoramo-nos na perspectiva da Análise do Discurso de origem francesa (PÊCHEUX, 2008, 2014, 2015), afim de buscar quais formações discursivas e ideológicas, responsáveis pela cristalização da

representação de professor, que atravessam os discursos provenientes do já dito. Assim como os pressupostos teóricos metodológicos foucaultianos (2014, 2020, 2022), mais especificamente, o arqueogenealógico, que suplementa as abordagens (arqueologia e genealogia) teóricas da perspectiva discursiva, em que procura (re)configurar trajetos de sentidos que constituem as práticas discursivas e enunciar como esses discursos se constituíram.

A perspectiva discursiva contribui para a constituição de um dispositivo analítico de interpretar os efeitos de sentido das cartas do Guia, na dispersão de enunciados, na regularidade de acontecimentos, nas relações de saber-poder e a construção das identidades. Foucault (2014a) entende que a abordagem da genealogia se coloca como forma de resistência e de luta contra os discursos legitimados em determinada sociedade, e a arqueologia descreve o discurso e apresenta-se como denúncia das regras que condicionam o seu aparecimento.

Por meio dessas considerações, mobilizamos que o gesto analítico discursivo a respeito da representação do professor permite-nos tecer deslocamentos e reflexões que nos levam a compreender essa hipótese. Além disso, possibilita-nos compreender como vão sendo construídos os discursos de representação que a sociedade insiste em desvalorizar, mesmo sabendo que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. (FOUCAULT, 2014a, p. 41).

Refletir sobre a noção de representação, identidade, poder-saber do professor aliando às noções de discurso como efeito de sentido coopera para a desmistificação das representações cristalizadas, expondo sua não transparência. (ORLANDI, 2020). Pela análise da materialidade linguística das duas cartas do Guia do PNLd, sendo uma do ensino fundamental (2020), com obras disciplinares e interdisciplinares; e uma carta do ensino médio (2021), com obras interdisciplinares, em que trazem orientações detalhadas referente à escolha das coleções, selecionamos seis recortes de cada carta, num total de doze excertos. Nos recortes selecionados para análise, vamos entender como se dá essa representação de professor, no cenário educacional, locus responsável pela formação de todos os sujeitos.

É importante ressaltar que o Guia de livros didáticos é um documento oficial, disponibilizado pelo Governo Federal para orientar os professores na escolha dos livros didáticos pelas escolas brasileiras, conforme site do MEC². Este Guia contém 26 páginas, trazendo em sua estrutura a equipe responsável pela avaliação pedagógica, o sumário, a carta de apresentação, que é a parte de interesse de nossa pesquisa, as informações sobre a escolha e

² <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

o código das coleções; e de forma online, podemos encontrar todas essas informações mais as resenhas das obras aprovadas, tanto do Guia de 2020, quanto de 2021.

Nesta pesquisa, tivemos como princípio norteador, verificar se as cartas de apresentação do LD foram criadas no intuito de ser um simples documento orientador de ações como define o Governo, ou se tornaram mais uma forma de reforçar a cristalização de ideias e estereótipos que circulam em nossa sociedade sobre o papel do professor.-Desenvolvemos esta pesquisa mediante um viés teórico-metodológico discursivo e sob um gesto analítico arqueogenealógico, no intuito de somar às iniciativas de pesquisadores que se dedicam à produção científica, a respeito da representação de professor nas cartas do Guia do PNLD (2020/2021).

A partir do levantamento bibliográfico, que fizemos na Biblioteca Digital de Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes³ e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT⁴, identificamos alguns trabalhos sobre a construção da identidade/representação do professor em relação a outros artefatos didáticos, porém com um diferencial, esta pesquisa trata das cartas de apresentação e sobre esta temática “Cartas de Apresentação do livro didático” não encontramos pesquisas.

Ao acessar a Biblioteca Digital do Ibict, utilizamos as palavras-chave: cartas do Guia do PNLD. Análise do discurso. Representação. Professor. Identificações. No entanto, não apareceu nenhum resultado, nenhum registro encontrado. Cada pesquisa, tirávamos uma palavra-chave, tiramos “identificações”, e a resposta foi a mesma, nenhum registro encontrado; tiramos “professor”, e, novamente, não obtivemos resultado. Tiramos “representação”, sobrando apenas Cartas do Guia do PNLD e Análise do discurso e apareceu um resultado sobre a “Abordagem contextual no capítulo de soluções em livros didáticos de química aprovados pelo PNLD/2012”, que não condizia com o tema abordado nesta pesquisa.

Foi então que tivemos a necessidade de filtrar mais os resultados colocando palavra por palavra, posto que optamos pelas palavras representação de professor, em que obtivemos muitos resultados que condiziam e que não condiziam com esta pesquisa; e também pela palavra-chave cartas do Guia do PNLD, em que apareceram cinco resultados, porém não se aproximaram do nosso objeto de estudo. Consideramos oito pesquisas do Ibict.

³ <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

⁴ <http://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%2A%3A%2A&type=AllFields>

Dentre esses trabalhos, há o artigo de Leila Cleuri Pryjma, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Presidente Prudente, intitulado “Ser Professor: representações sociais de professores”, publicado em 2016, no Repositório Institucional da Unesp, cujo objetivo foi verificar as representações do ser professor, bem como a forma que os pedagogos se veem e como acreditam que sua profissão é percebida pelos outros. A pesquisadora concluiu que as representações sociais sobre o “ser professor” permitiram compreender não só os elementos que os constituem, mas também a maneira como sua identidade profissional é percebida pelos demais. Os resultados revelam que as representações sociais do “ser professor” possuem como núcleo central os elementos “amor”, “doação” e “dedicação”. Em contrapartida, a autora constatou uma nítida separação com aquelas sobre o que é “Ser Professor para o Outro” para a qual os participantes elencaram “loucura” e “ganha bem”. Sendo assim, a reflexão que a pesquisadora traz sobre a concepção de professor sobre a preparação para enfrentar os desafios do exercício profissional, sugere a existência de um sentimento de insegurança e sensação de desprestígio social da profissão, induzindo-as à construção de mecanismos defensivos, dando maior ênfase a sentimentos que remetem ao sentimento de amor e vocação deixando em segundo plano questões relativas à profissionalidade docente.

Outra pesquisa é o da Karoline Rodrigues de Melo, pela Universidade de Santa Maria, em 2015, intitulado “Trabalho docente: sua representação para o professor de graduação em direito”, que se encontra no repositório da UFSM. O objetivo do artigo foi investigar as representações de um professor de graduação em Direito, advogado atuante, apresenta sobre o trabalho docente, por se tratar de um sujeito, cuja formação foi voltada para outra área do conhecimento, a advocacia. Melo (2015) tinha o objetivo central de apreender as representações sobre o trabalho docente apresentadas pelo professor, bem como objetivos específicos: 1) identificar qual de seus papéis sociais, advogado ou professor, predominou em seu discurso; 2) apreender quais actantes do trabalho docente foram instaurados em seu texto e, ainda, 3) perceber o que, em sua perspectiva caracteriza o trabalho do professor. As conclusões da pesquisa permitiram entender que o papel social predominante na entrevista foi o de professor, os principais actantes do trabalho docente instaurados em seu texto foram os alunos, considerados pelo professor como agentes, e os professores, entendidos por eles como atores, e as características do trabalho docente identificadas no texto indicam que, para o entrevistado, o trabalho do professor é pessoal, interpessoal, mediado, impessoal e interacional. Quanto às representações do trabalho docente, o professor entende-o como uma profissão que exige conhecimentos específicos e necessita que seus profissionais se reconheçam professores.

Ainda, é apresentado como uma profissão marcada pela imprevisibilidade e na qual os resultados não dependem unicamente do professor, em razão de os alunos terem importante papel na aprendizagem. Por fim, o entrevistado representa a docência como uma profissão na qual seus profissionais possuem pouca autonomia, dadas as correntes intervenções de terceiros no modo de atuação do professor.

Há também o artigo produzido por Giovana Cristina da Silva, da Universidade de Taubaté, publicado em 2010, no Repositório Unitaú. Sob o título “A representação do tutor presencial sobre si: uma identidade holográfica”, a autora investiga o professor, enquanto sujeito discursivo na sociedade pós-moderna em situação de EAD e, dessa forma, chegar a seus processos de identificação e subjetividades. Os procedimentos metodológicos de pesquisa se constituíram da análise, das respostas coletadas, por um questionário de pesquisa respondido por profissionais, professores tutores que atuam em cursos de EAD e por meio de recortes discursivos, constituídos a partir do discurso de uma diretora de um consórcio de extensão educacional, em EAD e de outros pesquisadores que abordam como tema o tutor presencial. O aporte teórico, para efeito de análise, foi da Análise do Discurso de linha francesa tendo como pressupostos teóricos os conceitos de sujeito, ideologia, e heterogeneidades, os quais revelaram como resultados, a manifestação da contradição e da heterogeneidade do discurso do professor tutor presencial, nas formações discursivas e ideológicas encontradas nos corpora. Destituído da imagem historicamente constituída de professor como aquele que detém o saber, o professor tutor presencial revelou sentir-se sem identidade. As conclusões levam também a identificar que representação o profissional professor tutor presencial faz de si, no que tange às suas representações no desempenho de sua função.

O artigo “Ser professor na contemporaneidade: tensão entre o particular e o coletivo”, da pesquisadora Hermínia Maria Martins Lima Silveira, publicado em 2017, no Repositório da UFMG, propõe analisar os dizeres de professores, a fim de verificar quais são os seus modos de subjetivação diante da configuração da sociedade atual. Inicialmente, à luz dos dizeres dos professores durante as entrevistas, foram analisadas as representações de ser professor, de aluno, da escolha profissional, de educação que atravessam o imaginário desses sujeitos e deixam marcas na constituição da subjetividade do professor. As representações de ser professor na contemporaneidade revelaram a desvalorização social e financeira do professor, o caráter vocacional da profissão, a violência vivenciada nas escolas, a perda de autoridade docente, o desinteresse dos alunos e o excesso de discursos de políticas pedagógicas. Há nos dizeres dos professores um tom de queixa que vai ao encontro dos discursos do senso comum sobre ser professor na atualidade, mas este vai ganhando outros contornos na medida em que

os professores são convidados a narrar as suas experiências, a refletir sobre a prática em sala de aula. A autora observou, preponderantemente, que as representações apontavam para a imagem de professor que reconhece a impossibilidade de controlar os resultados esperados e alcançados. Eles também sinalizam a necessidade de viabilizar modos próprios de lidar com a apatia dos alunos, com o fracasso escolar. O reconhecimento da impossibilidade do ato de educar contribui para que o professor não se sinta paralisado diante das incertezas, das contingências do seu ato. E o caráter relacional dessa profissão apresenta-se como a sua marca mais radical, em que os docentes têm que se haver com os desejos dos sujeitos, com as relações de poder e de saber.

A pesquisa de mestrado intitulada “(Des)Caminhos do poder profissional docente: uma leitura das representações sociais do professor” desenvolvida em 2009, da pesquisadora Maria Aparecida Tenório Salvador da Costa, na Universidade Federal de Pernambuco, teve como objetivo apresentar os resultados da investigação sobre as representações sociais de um grupo de professores do ensino superior, formadores de professores, acerca do profissional docente. Este estudo advoga a importância das representações sociais dos professores dos cursos de licenciatura, atinentes ao poder profissional docente, pelo fato de elas se expressarem nas formas de (des)organização da profissão docente, além de revelarem os elementos constitutivos do poder profissional docente como: o conhecimento específico, o território delimitado no mercado de trabalho e o controle dos processos de formação e de exercício profissional desses docentes.

Analizamos também a Dissertação de Mestrado, intitulada “A representação midiática do professor brasileiro nas páginas brancas e amarelas de *Veja* e *Carta Capital*”, da pesquisadora Eloiza Oliveira Frederico, desenvolvida no ano de 2014, na Universidade Metodista de São Paulo, cujo foco foi analisar como as revistas informativas semanais (*Veja* e *Carta Capital*) representam questões relacionadas ao professor. As conclusões a que a autora chega indicaram que o professor é praticamente um ser invisível nas pautas de reportagens e artigos desses veículos de comunicação. Professor para falar sobre educação, só se for da área econômica. Nas poucas vezes em que é mencionado ou até aparece com algum destaque, verifica-se o uso de estereótipos e clichês, o que aponta a existência de um discurso naturalizado na mídia, tratando-o como vítima das circunstâncias que permeiam a situação atual da Educação no Brasil.

Na Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2019, a pesquisadora Juliana Cabral Junqueira de Castro desenvolveu a pesquisa de doutorado: “A representação do professor em Manuais do Professor de livros de alfabetização do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD”. Esse estudo propôs-se a investigar como o professor é representado nos Manuais dos Livros Didáticos de Alfabetização, do Programa Nacional do Livro Didático. A

conclusão da pesquisadora foi de que os manuais mais antigos pressupõem um professor mais autônomo e competente; já os mais novos, um professor dependente de respostas para as atividades do livro do aluno e instruções altamente detalhadas para o uso do livro e a condução da aula.

O objeto de estudo da pesquisa de doutorado desenvolvida por Gisele dos Santos da Silva, em 2020, na Universidade Federal do Paraná, “Cultura e representação do livro didático de língua inglesa do PNL D”, insere-se no campo de estudos que pretendem investigar possíveis representações culturais encontradas em uma das coleções didáticas aprovadas pelo PNL D 2017, destinadas à disciplina de Língua Inglesa para os anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisadora busca compreender qual é a concepção de língua e a cultura que embasa a coleção, bem como a abordagem de ensino adotada nesse escopo. Sendo assim, neste estudo, ela adota a acepção de língua como discurso em consonância com a noção de língua como cultura. Além disso, a autora revisita alguns conceitos atribuídos ao termo cultura, sendo o conceito pós-moderno aquele que dialoga com o cenário da pesquisa. Esta investigação permitiu trazer um olhar crítico sobre como a cultura no mesmo ensino de inglês ainda aparece atrelada à cultura de países pertencentes ao eixo Estados Unidos e Reino Unido, mesmo nos livros didáticos que procuram trazer uma abordagem intercultural. Além disso, com a pesquisa foi possível confirmar o papel importante do livro didático no ensino público brasileiro em meio às políticas educacionais do país, servindo não apenas como material de apoio, mas como principal referência sobre a cultura e a língua apreendida para alunos e professores.

A partir de então, passamos a analisar as pesquisas encontradas na Plataforma Capes, num total de quatro investigações.

Encontramos um artigo de Josiele Oliveira da Silva, Licenciada em Química pela UFPel e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela UFRGS; e de Maira Ferreira, Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas e Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que merece nossa atenção: “Representação de professores em redes sociais: discursos sobre a docência e identidade docente”, desenvolvida em 2019. O estudo teve por objetivo envolver discursos sobre a profissão docente na página intitulada “Professores Sofredores da rede social Facebook”, visando analisar os efeitos dos discursos que ali circulam sobre a profissão e a identidade docente. A análise possibilitou mostrar que em mídias são produzidos discursos e criadas representações que reforçam a questão vocacional, assim como a ideia de que o professor é um herói que deve abdicar até

mesmo de sua vida pessoal em nome da educação. Alguns comentários mostram a desmotivação por parte de professores e licenciandos devido à desvalorização e à violência algumas vezes presentes nas escolas. Os discursos sobre a profissão docente produzem efeitos no modo como os professores se veem e em sua identidade docente marcada pela história.

Outro artigo que partilha do mesmo tema de nossa pesquisa de modo parcial intitula-se “A representação social do “bom professor” no ensino superior, desenvolvida em 2014, pelos autores mestrandos Cássia Marques Cândido, Monique Ribeiro de Assis, Nilda Teves Ferreira e Marcos Aguiar de Souza, com o objetivo de realizar o levantamento das representações sociais do bom professor pelos alunos do ensino superior de uma Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tendo em vista importância cada vez mais reconhecida do papel desempenhado pelo professor e do seu desafio na formação do profissional cada vez mais capacitado que o mercado vem exigindo, justifica-se a consideração do bom professor como alvo de representações sociais. Após a pesquisa, as categorias que emergiram do discurso dos participantes puderam ser classificadas em dois grupos: um relacionado aos aspectos técnicos da profissão docente; e outro relacionado ao professor em seu processo de interação com o aluno. Os resultados permitiram refletir sobre a necessidade de atenção às especificidades inerentes à formação docente para o Ensino Superior, destacando a relevância do papel docente na formação do futuro profissional.

A pesquisadora Eliana Maria Severino Donaio Ruiz desenvolveu a pesquisa de pós-doutorado: “Formação (des)continuada e representação de professor em materiais didáticos da Olimpíada de Língua Portuguesa”, no ano de 2012, junto à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A dissertação, construída a partir das teorias de Foucault, lança um olhar sobre aspectos da representação, do professor, da formação continuada, material didático e discurso. A pesquisa, com base na perspectiva discursivo desconstrutivista e nos estudos socioculturais, pretende problematizar as representações de professor em materiais didáticos da Olimpíada de Língua Portuguesa. Pressupõe que a visão socialmente construída acerca do professor é a de um agente imbuído de um aparato teórico-metodológico para abordar um determinado saber; que este saber é, na maioria das vezes, o veiculado pelo livro didático, e que o material da Olimpíada entra na sala de aula para desempenhar o papel de livro didático. E concluiu que o professor aparece representado nesse material como um agente destituído de saber para dar conta da tarefa de ensinar a escrita.

O objeto de estudo da pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Debora de Carvalho Figueiredo, pós-doutorado; e do pesquisador Adair Bonini, doutorado, em 2017, na

Universidade Federal do Rio de Janeiro, (UFRJ), intitulada: “Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social: como a mídia constrói uma representação negativa para o professor e para a escola pública”. A partir da experiência cotidiana dos autores como consumidores de mídia, formularam a premissa de que o jornalismo hegemônico disponibiliza uma representação negativa da docência e da escola, que vai sendo sedimentada ao longo de uma cadeia de recontextualizações em diversas mídias e gêneros - a representação do professor perdedor, coitado, pobre, com baixo status social, um profissional que exerce seu ofício quase sempre em condições precárias de trabalho (em escolas representadas como ‘zonas de guerra’ e de abandono). Os gêneros midiáticos analisados neste trabalho constituem elos em uma cadeia de representações da escola e da docência no Brasil. Esses textos recontextualizam, para o público leigo, as práticas e a imagem dos professores, gerando representações amplamente disseminadas, naturalizadas e legitimadas que não só desregulam e demonizam a escola pública, como também desestimulam a docência como carreira para jovens brasileiros e, o que é pior, enfraquecem profissional e politicamente o professor, que é retirado do centro da construção de sua prática e da construção social da própria escola. A escola que se fortalece quanto instituição social precisa de um professor com uma autoimagem mais forte do que essa, que proponha projetos, avalie os resultados e lute por políticas sociais que viabilizem esses projetos. Para que isso ocorra, faz-se urgente uma quebra desse ciclo de boicotes que a escola e seus profissionais têm recebido via construção simbólica que a mídia jornalística produz.

Mediante o exposto, podemos afirmar que nossa pesquisa se diferencia das demais, sobretudo, no que se refere: 1) aos sujeitos – o governo, que é o remetente das cartas; e os professores, os destinatários; 2) ao objeto de análise - as cartas de apresentação que acompanham os Guias do PNLD; 3) à metodologia de análise dos dados – com os usos dos pressupostos teóricos da Análise do discurso de linha francesa, de Michel Pêcheux; e numa outra perspectiva, o arcabouço arqueogenealógico de Foucault; 4) ao propor analisar a representação do professor – várias pesquisas analisadas focaram essa temática, mas apenas uma mencionou sobre estereótipo e clichês, contribuindo para nosso diálogo com essa pesquisa, mostrando a posição discursiva do remetente; 5) ao buscar pontuar algumas marcas do discurso.

Consideramos extremamente produtivo e relevante esse trabalho de levantamento bibliográfico acerca da representação de professor, visto que se trata do tema de nossa pesquisa também, porém mesmo se tratando de um tema afim, pudemos observar as lacunas ainda existentes acerca do tema proposto, posicionando-nos com maior segurança na delimitação de nosso objeto, no intuito de podermos contribuir com nossas reflexões. Além disso, vislumbramos as possibilidades de diálogos de nossa pesquisa com as pesquisas resenhadas,

que em muito poderão contribuir para o enriquecimento desta e esta para o mundo científico, já que traz um foco diferenciado das pesquisas aqui relatadas, tendo em vista que nenhuma delas tem como objeto de pesquisa “as cartas de Apresentação do Guia do PNLD” assim como esta pesquisa em tela.

Na busca de uma orientação teórico-metodológica que contribui para uma organização estrutural desta pesquisa, dividimos esta pesquisa em três capítulos: “Os estudos da língua(gem) e conceitos basilares da análise do discurso”, “As condições de produção do PNLD - Plano Nacional do Livro Didático e as Cartas do PNLD” e “As cartas do PNLD e as representações de professor: uma análise discursiva”.

No primeiro capítulo entrelaçamos as noções trabalhadas pela Análise do Discurso de orientação francesa às contribuições foucaultianas, discutindo sobre língua, linguagem, discurso, efeitos de sentido, sujeito, condições de produção, formações discursivas, interdiscurso, representações, formação identitária, ideologia, relações de poder, arqueogenealogia, estereótipos do papel docente e o jogo de imagens.

No segundo capítulo, fazemos um traçado das condições de produção do Livro Didático, passando pelo PNLD, abordando o Guia e a escolha dos LD, abordamos sobre o gênero discursivo cartas de apresentação e sobre a autonomia do professor, possibilitando mostrar os avanços que (d)enunciam a trajetória do LD ao longo dos anos, que se faz presente nas escolas de tempos em tempos.

Já no terceiro e último capítulo, apresentamos o percurso analítico, problematizando o discurso das cartas de apresentação do Guia do PNLD, analisando as marcas linguísticas que caracterizam os efeitos de sentido que configuram as representações e estereótipos de professor. Trazemos doze recortes para análise, os quais separamos de acordo com as seguintes temáticas: do interdiscurso aos efeitos de sentido, o professor e a autonomia de escolha: os ditos e não ditos, os tipos de discursos presentes nas cartas do PNLD, as representações identitárias e os estereótipos do professor e as relações de poder dentro da escola.

Posto isso, entrevendo os resultados desta pesquisa iniciamos a análise dos dados e as considerações finais com o objetivo de oferecer uma síntese das principais reflexões a partir do trabalho de interpretação realizado, refletir sobre os sentidos produzidos, na tentativa de contribuir significativamente para se compreender os ditos e não ditos presentes nas Cartas analisadas, assim como problematizar as representações que permeiam o discurso pedagógico.

1. OS ESTUDOS DA LÍNGUA(GEM) E CONCEITOS BASILARES DA ANÁLISE DO DISCURSO

[...] a palavra penetra literalmente em todas relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (BAKHTIN, 2014, p. 42).

A linguagem é fundamental na apreensão e formação de conceitos, pois permite aos sujeitos compreenderem o mundo e nele agir, portanto linguagem é ação entre interlocutores situados socialmente, é encontro, desencontro e confronto de posições sociais. É o lugar privilegiado da interlocução, tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos. (GERALDI, 2015, p. 34).

Dessa concepção de linguagem, verificamos que a palavra permeia, penetra toda e qualquer atividade humana. Para Bakhtin (2014), a noção de língua como um elemento vivo, mutável, em constante evolução nos convida a entender os enunciados, configurando o chamado dialogismo, ou seja, a relação de sentido que ocorre entre dois enunciados, cada um deles social e ideologicamente situado, pois a língua só se realiza por intermédio do processo de enunciação, que compreende não só a matéria linguística, mas o contexto social no qual o enunciado se manifesta. Conforme o autor, o discurso é um fenômeno social em todas as esferas, trazendo para dentro de sua estrutura sintática e semântica outras vozes, outros discursos situados social e ideologicamente, isto é, o resultado da interação entre os processos ideológicos e os fenômenos linguísticos. (BAKHTIN, 1993).

Portanto, para desenvolvermos esta pesquisa e entendermos como se dá os estudos da língua(gem), buscamos alguns conceitos basilares, que nos nortearão em nossa análise discursiva dos excertos das cartas selecionados para esta pesquisa. Temos como perspectiva teórica os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de orientação francesa, tendo como autor precursor desta teoria, o estudioso Michel Pêcheux, considerado o fundador da Análise do Discurso francesa. Na contemporaneidade, mais precisamente, numa perspectiva discursiva desconstrutivista (CORACINI, 2007), tem-se buscado as teorias foucaultianas, a qual vem somando grandes contribuições aos estudos discursivos. Assim, nesta pesquisa, estamos trabalhando com estas duas perspectivas teóricas, no intuito de melhor problematizar nosso objeto de estudo, que são as Cartas de Apresentação do Guia do PNLD do Ensino Fundamental, 2020, e do Ensino Médio, 2021.

1.1 Os estudos da língua(gem) e a perspectiva discursiva

Não podemos falar de linguagem sem nos remeter à origem dos estudos linguísticos. Estudos estes que em muito contribuíram para as pesquisas científicas sobre os estudos da linguagem que temos nos dias de hoje.

Por isso, é importante ressaltar que foi Saussure (2012) o iniciador dos estudos da linguagem como Ciência, o primeiro a separar e conceituar língua e fala. A língua, segundo esse pesquisador, é um produto social e não se confunde com a fala, esta é individual e aquela pertence a todos os indivíduos de uma comunidade. Sendo a língua algo abstrato e social, não podemos, nem criá-la e nem modificá-la. A língua, segundo esse autor, é um sistema abstrato que se pode estudar separadamente da fala, por ser de natureza homogênea, por isso ele primou pelos estudos da língua; deixando a fala, por esta ser heterogênea, concreta e individual, seria mais difícil comprovar os estudos científicos sobre a fala.

Para Saussure (2012, p. 46), “ela (a língua) é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade”. Havendo, assim, a grande dicotomia nos estudos da linguagem – língua e fala. Sendo que sempre houve a primazia pelos estudos sobre a língua.

A predominância do sistema sobre os elementos linguísticos sempre teve a língua como uma “teia de relações”, e para Saussure (2012), sua existência fundamenta-se nas necessidades de comunicação. O autor faz uma associação entre língua e fala, porém não inclui o falante, devido a dificuldade de se incluir a heterogeneidade. Assim, fica uma brecha para aquilo que ele não considerava na época, que era o individual, o sujeito falante. Quando o autor tenta incluir o falante, o social da língua aparece, mesmo que ele não comente, deixando, escapar isso em sua dicotomia, ou seja, em sua primazia pela língua.

Outro pesquisador que também contribuiu significativamente para os estudos da linguagem foi Benveniste (1976), sobretudo, para que a linguagem deixasse de ser vista apenas como instrumento externo de comunicação e de transmissão de informação, para ser vista como uma forma de atividade entre os protagonistas do discurso. As formas da língua que acontecem entre os falantes como virtualidades, poderão ser postas em ação quando trabalhadas por eles nos atos da enunciação, o que significa dizer que, sem a enunciação, a língua é apenas uma possibilidade. A enunciação, na perspectiva de Benveniste (1976), é a “colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização”, (BENVENISTE, 1976, p. 80), ou seja, fica circunscrita que ao espaço do subjetivo e do individual de colocar a língua em

funcionamento, ou de transformá-la em discurso, acaba sendo concebido como um ‘produto subjetivo e individual’.

Para o autor, quando se produz um ato de fala, o enunciador apropria-se do conhecimento linguístico, porque ao fazê-lo, cria-se um “eu”. Esse “eu” é quem toma a palavra. O ato de dizer estabelece um “eu” e, ao mesmo tempo, esse “eu” fala para alguém e produz um “tu”, que fala num determinado espaço “aqui, ali, lá etc.”. Há também o espaço em que o “eu” fala, o “agora”. O “agora” é o momento da fala, é o momento em que o “eu” toma a palavra. Segundo Benveniste (1976), o tempo linguístico é diferente do tempo físico e cronológico, porque o tempo linguístico se constitui na e pela linguagem, isto é, o “agora” é o momento em que se toma a palavra, não importando qual momento do tempo físico ele seja colocado. (BENVENISTE, 1976, p. 73). Temos, enfim, três instâncias da enunciação ‘eu’, ‘tu’ e ‘agora’, sendo que alguém, num espaço e num tempo criados pela linguagem, toma a palavra e, ao fazê-lo institui-se como “eu”, e dirige-se a outrem, que é instaurado como um “tu”. Em síntese, o autor vai nos dizer que não se passa da língua para a fala a não ser que se tenha uma instância que permita isso. Essa instância é a enunciação, que é o ato de colocar a língua em funcionamento.

Com relação a dualidade da linguagem, que nasce da oposição saussureana língua/fala, esta foi contestada pelo filósofo Bakhtin (2011), que também realizou profundas reflexões sobre questões linguísticas, não se restringindo somente a essa dicotomia, pois o autor leva em conta que a linguagem não se divide em instâncias, língua e fala, língua e discurso ou competência e performance. A enunciação é a síntese do processo da linguagem, o conceito-chave para se entender os processos linguísticos. Bakhtin (2011) parte do princípio de que a língua é também um fato social, assim como Saussure (2012), cuja existência funda-se nas necessidades de comunicação. Ainda assim, se afasta de Saussure (2012), ao ver a língua como algo concreto, da manifestação interindividual entre os falantes, valorizando a manifestação concreta da língua, a exterioridade e não o sistema abstrato de formas. Essa manifestação não se trata da fala de Saussure (2012), porque estamos nos referindo ao social.

O que de fato existe, para Bakhtin (2011), é o processo linguístico, em que a enunciação é a essência da língua, ou seja, a língua é viva e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua. A língua é um processo de criação contínua que se realiza pela interação verbal social dos locutores, isto é, a língua é uma atividade ativa responsiva, um processo criativo, que se materializa pelas enunciações, por isso, para Bakhtin (2011), a linguagem tem seu caráter dialógico. Para o autor, a realidade essencial da linguagem é seu caráter dialógico e a concepção de linguagem é a interação, o que significa

dizer que toda enunciação é um diálogo, que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e os que os sucederão, não há enunciado isolado, é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia.

O Dialogismo é a condição de existência do discurso, para Bakhtin (2011), é duplo, ao mesmo tempo que é lei do discurso constitui-se sempre de já-ditos de outros discursos, o discurso não existe independentemente daquele a quem é endereçado, o que denota que a visão do destinatário é incorporada e determinante no processo de produção do discurso.

A definição de interação é constitutiva dos sujeitos e da própria linguagem. A enunciação é ideológica, isto é, a palavra é ideológica. A palavra se concretiza no fluxo da interação verbal como signo ideológico, que se modifica e adquire diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela aparece. Cada época e cada grupo social têm seu próprio repertório discursivo, que reflete no nosso cotidiano. É com a palavra que vamos manifestar nossos valores, o nosso espaço em uma dada sociedade.

Nesta perspectiva, Cardoso (2014, p. 21) argumenta que, como forma, “a língua constitui uma estrutura, mas como funcionamento, a língua se transforma em discurso, que é o fenômeno temporal da troca, do estabelecimento do diálogo, é a manifestação interindividual da enunciação, é o seu produto”. Assim, a análise do discurso vai aproveitar justamente desta brecha para estudar o sujeito falante e a importância da materialização da língua para a produção de sentidos, ou seja, a Análise de discurso não separa língua de fala.

É por meio da língua que materializamos os discursos, pois é por meio da língua(gem) que interagimos, não temos como separar língua e fala, uma depende da outra para existir. É mediante a língua(gem) que exercemos nossa capacidade de diálogo com o outro, que nos constituímos como sujeito. Assim, temos que o discurso são os efeitos de sentidos da língua(gem) circulada socialmente, a língua, enquanto trabalho simbólico, “parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”, (ORLANDI, 2020, p. 15), pois quem fala sempre tem um ponto de vista, e ao buscar os sentidos, faz a interpretação de um discurso, ou seja, estamos “sujeitos à linguagem” e o que nos interessa são os discursos partindo de sua materialidade.

Como exemplo dessa materialidade, traremos um trecho da carta do PNLD 2021, para envolver nosso leitor ao objeto de estudo e mostrar a língua(gem) e suas relações com o mundo exterior: “As obras de Projetos Integradores e de Projetos de Vida foram elaboradas com base nas diretrizes da reforma do Ensino Médio, cujo objetivo é promover uma trajetória escolar que faça sentido para os jovens (...)” (PNLD 2021). A locução verbal “foram elaboradas”, no

pretérito, memória de arquivo, faz uma retomada, a um já dito, pois não é algo de agora. Ela aciona os pré-construídos, pois caracteriza-se como a marca de um discurso anterior em um enunciado. Segundo Foucault (2020), o enunciado é mais que um elemento entre outros, mais que um recorte demarcável em um certo nível de análise, “trata-se, antes, de uma função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão aí presentes ou não”. (FOUCAULT, 2020, p. 105).

No entanto, ela retoma o presente, “cujo objetivo é promover uma trajetória escolar”, então há um diálogo entre os tempos verbais e uma pequena demonstração de manifestação da língua. Podemos notar que as manifestações da língua(gem) vão moldando o homem, a história e a sociedade, conta com as materialidades inscritas e prescritas na/pela sociedade e que nos atravessam, seja por meio das leis, de normas e de guias que estabelecem direitos e deveres, contribuindo, assim, para os conflitos, confrontos, tensões e ao mesmo tempo para nos (trans)formar, incentivar, sugerir, persuadir e promover coerções também mobilizando os sentidos acerca da história, das ideologias, mas também cristalizando ideias e valores.

Em um processo de interpretação específica, por meio do movimento da história, os linguistas perceberam que a língua vai além daquela estudada por Saussure, pois é preciso considerar a história, o acontecimento, já que a língua não é transparente, óbvia, as línguas são vivas, elas mudam e estão em constante movimento, é preciso que o analista, em um gesto interpretativo esteja sempre ligado à história ou ao acontecimento, ao social, político e ideológico, e isso, influencia a produção de sentido. A nossa interpretação depende das condições de produção, porque trazemos todo nosso conhecimento, as nossas heranças culturais e esse conhecimento vai interferir diretamente em nosso gesto interpretativo, porque somos sujeitos diferentes com identidades diferentes.

Ao longo da história, a sociedade se (trans)forma, as crenças e os valores mudam. O ser humano interage com o outro por meio da língua(gem), que pode ser verbal ou não verbal, ou seja, por meio de palavras, de gestos, imagens, ou símbolos, interagimos com a sociedade. É por meio da língua(gem) que emitimos nossa opinião, sugerimos algo, persuadimos, inculcamos e mantemos nossas relações sociais. Portanto, a língua(gem) é o discurso em ação. Nós nos constituímos na e pela língua(gem), por meio da linguagem, podemos agir e reagir, concordar ou discordar ao que nos é dito, até em forma de silenciamento, não nos esquecendo que os silêncios significam. (ORLANDI, 2020).

Nós vivemos de discursos, de linguagem em ação. Sendo assim, não podemos falar de língua(gem) sem falar em discurso e nem falar de discurso sem falar em língua(gem), ambos estão interligados. Na perspectiva desta pesquisa, a linguagem não é apenas a capacidade que

as pessoas têm de se comunicarem, seja verbal ou não-verbal, coadunamos à concepção de Brandão (2012), ao afirmar que

[...] a linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem [...] é um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. (BRANDÃO, 2012, p. 11).

Em se tratando de língua(gem), nem sempre fica claro o que se quer dizer, pois os sentidos escapam, nem sempre dizemos o que gostaríamos de ter expressado, por isso, consideramos que a língua(gem) não é neutra, nem inocente e nem natural, ela é influenciada pela ideologia, pelo inconsciente e pelos “já-ditos” em nossa cultura. “A Análise de Discurso, considera que a linguagem não é transparente” (ORLANDI, 2020, p. 17), ela é passível de interpretações, o que possibilita ainda mais deslizos de sentido, que, às vezes, o que significa para um, não significa para o outro. A interpretação está suscetível de sofrer deslizos de sentido pelo efeito da história na linguagem.

A complexidade da língua(gem) nos fornece algumas pistas que serão usadas para chegar até a produção de sentidos dos discursos produzidos, mostrando parte da história, do sujeito e da ideologia, pois a língua(gem) vai além do que está materializado, não é somente a ponta do iceberg, é preciso considerar a realidade sócio-histórica, as condições de produção do discurso e as ideologias do sujeito falante. A produção de sentido é determinada por sua relação com a linguagem. A história é organizada segundo as relações de poder e não está associada à cronologia, mas à realidade social.

Para a análise de discurso (AD), qualquer evento ou acontecimento histórico tem significado, mas deve ser interpretado, e por meio do discurso, a história não é mais uma mera evolução. Para Fernandes (2012), “a história é uma prática, e toda prática discursiva envolve posicionamentos de sujeitos no interior de grupos sociais, além de que as enunciações comportam sentidos que mudam de um lugar para outro na história” (FERNANDES, 2012, p. 95).

Para marcar essa complexidade, traremos um outro excerto da carta do PNLD do ensino fundamental, 2020. “Primeiramente, cada escola deve realizar reuniões com a participação de todos os professores para a análise e definição conjunta das obras a serem adotadas”. (PNLD, 2020). Nota-se, no enunciado transcrito, o advérbio de ordem “primeiramente” para marcar a escolha do livro didático que se dará em dois momentos, e logo em seguida, aparece a forma verbal “deve realizar”, no imperativo, ou seja, é o modo verbal

usado para expressar ações que se exige do seu interlocutor, por meio de ordem, pedidos, conselhos ou sugestões.

Para tanto, fizemos uma retomada ao texto de Orlandi (2003), sobre os tipos de discurso, em que no discurso pedagógico, também classificado como autoritário, uma vez que “o referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida [...]. Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem”. (ORLANDI, 2003, p. 15/16).

Nesta perspectiva de linguagem, “a língua constitui a condição de possibilidade do discurso, pois é uma espécie de invariante pressuposta por todas as condições de produção possíveis em um momento histórico determinado” (BRANDÃO, 2012, p. 42), ou seja, vai além da definição saussuriana de “sistema abstrato”, porque tudo vai depender das condições de produção do discurso, pela formação discursiva e da formação ideológica.

Tendo em vista o exposto, podemos afirmar que as ideologias, os saberes e os já-ditos nos atravessam e nos constituem por meio da língua(gem). Assim, “a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, que trabalha a relação língua-discurso-ideologia”. (ORLANDI, 2020, p. 17).

Na sequência deste item, traremos alguns dos conceitos da Análise de Discurso, que serão fundamentais para o processo de análise/interpretação dos discursos. A tarefa de conceituar os itens deste capítulo pareceu-nos um tanto árdua, fato que comprova a afirmação de Fernandes (2012) de que os conceitos na AD se implicam, tendo uma relação de interdependência e ao serem elucidados exigem a presença e explanação de muitos outros conceitos.

1.1.2 O discurso: lugar de investimentos políticos, sociais, históricos e ideológicos

A partir das noções basilares sobre língua(gem), neste subitem, discorreremos um pouco sobre as noções de discurso e os efeitos de sentido. Partimos do princípio de que o discurso não é apenas a língua, nem o texto, nem a fala, mas necessita de elementos de linguagem para ter uma existência material. Portanto, ao nos referir a discurso, precisamos levar em consideração alguns elementos como o social, a ideologia e a história.

Ao entrelaçar os fios teóricos, desta pesquisa, abordaremos a Análise do Discurso (AD) de origem francesa, de Michel Pêcheux (2014b), lembrando que o discurso é a língua(gem) em movimento, não trata da língua em si, nem da gramática, mas do discurso. Ela busca por uma perspectiva de análise da materialidade linguística e as possibilidades de interpretação de um

discurso que são inúmeras. Conforme o homem materializa seu discurso e vai produzindo sentidos, vem à tona a sua ideologia e a posição que o sujeito ocupa na sociedade.

O conceito trazido por Pêcheux (2014a) é de que o discurso leva em consideração os efeitos de sentido entre os locutores, o sócio-histórico e o ideológico, haja vista que o discurso não é uma produção individual, o que permite ao analista mobilizar distintas materialidades e explicar seus diferentes sentidos, considerando as diferentes formações discursivas nas quais o discurso é (re)produzido. Trata-se de uma produção de enunciados que atravessa o sujeito que produz enunciados, dependendo da posição social ocupada na sociedade. Para esse autor, “as ciências sociais são essencialmente técnicas que tem uma ligação crucial com a prática política e com as ideologias desenvolvidas em contato com a prática política, cujo instrumento é o discurso”. (PÊCHEUX, 2014a, p. 24).

É importante ressaltar que a AD não trabalha com as análises transfrásticas da linguagem, defende o princípio de que uma análise discursiva vai muito além da frase, o analista parte do linguístico, mas leva em conta os fatos exteriores à língua, ou seja, considera o político-social, o histórico e o ideológico para compreender um discurso, interpretar seus efeitos de sentido.

Nas palavras de Orlandi (2020), “a noção de discurso, em sua definição, distancia-se do modo como o esquema elementar da comunicação dispõe seus elementos, definindo o que é mensagem”, (ORLANDI, 2020, p. 20), porque interagimos com a sociedade por meio de discurso e não em palavras ou frases. Estuda-se o homem falando. “O discurso não é fechado em si mesmo e nem é de domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos”, (ORLANDI, 2003, p. 19), isso significa levar em conta a história, a ideologia, a cultura, os valores do sujeito falante.

Nessa perspectiva, podemos considerar que “o discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas” (CARDOSO, 2014, P. 21), isto é, o discurso é fruto do reconhecimento de que a língua(gem) tem uma dualidade constitutiva, há muito mais coisas para se interpretar e leva em consideração, até mesmo o que não está dito.

Cada discurso é integralmente histórico e social porque é circunstancial, pois depende da sociedade em que o sujeito está inserido. Cada discurso é integralmente interdiscursivo, relativo ao mundo exterior, porque nós sabemos que a exterioridade, ou seja, aquilo que não está na formatação linguística, como afirma Pêcheux (2008) sobre acontecimento e funcionamento, pois a descrição e a interpretação, só existem a partir da exterioridade, aquilo

que não está no texto, mas está no discurso, que é mais amplo. Existe uma realidade criada pelo discurso, é o real do sujeito, não é o real da língua, é o real que o discurso constrói. Já que a representação da realidade é construída por sujeitos históricos e sociais.

Em Foucault (2020), temos que os discursos são uma dispersão, isto é, são elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade, cabe à Análise do discurso (AD) descrever essa dispersão pelas regras de formação que embasam a formação dos discursos. Assim:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhantes sistema de dispersão, e no caso em que os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...]. (FOUCAULT, 2020, p. 47).

Consideramos, o discurso como uma dispersão de textos e a possibilidade de entender o discurso como prática deriva da própria concepção de linguagem marcada pelo conceito de social e histórico com a qual a AD trabalha. Embasada na teoria de Foucault, Coracini (2007) propõe que “o discurso é lugar em que o poder se exerce, mas também o lugar de resistência do sujeito a esse mesmo poder, resistência que, diga-se de passagem, se encontra, prevista ou dissimulada, no próprio dispositivo do poder”. (CORACINI, 2007, p. 17).

Coadunando a esses pressupostos teóricos, ou seja, a ideia de que o discurso não são palavras e nem frases soltas, Foucault (2020) relata que o discurso é “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”. (FOUCAULT, 2020, p. 143).

A Análise de Discurso é um campo do saber específico, cujo conteúdo é transdisciplinar, atravessado por diversos textos da cultura. É considerada uma disciplina de entremeio, que dialoga com a Linguística, as Ciências Sociais, a Psicanálise, o Marxismo, porém “critica a prática das Ciências Sociais e a da Linguística, refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua”. (ORLANDI, 2020, p. 16).

Quando afirmamos que a AD tem o Marxismo como disciplina de entremeio, isso se dá porque, segundo Orlandi (2020), trabalhamos o discurso, considerando o conceito de ideologia de Marx, sendo que esse conceito se amplia quando se identifica às condições históricas e sociais da produção do discurso. A Psicanálise sob a ótica de Lacan, outra disciplina que faz parte da perspectiva discursiva de linha francesa, a qual propõe um novo conceito de

inconsciente, que, para os analistas do discurso, diz respeito ao que o ser humano é, faz e fica depositado na memória coletiva dos sujeitos de uma dada sociedade, sendo o que Lacan vai denominar de inconsciente. Cada discurso é integralmente ideológico, ou seja, essa ideologia vem conscientemente e inconscientemente ao mesmo tempo. Há coisas que estão no inconsciente e que emergem numa dada situação, numa dada conjuntura e há coisas que conscientemente você quer falar mesmo, é sua visão de mundo.

Para refletirmos sobre a questão, buscamos em Pêcheux (2014a) o ponto de partida para discussão:

Se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque - vamos repetir – uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria próprio, vinculado a sua literalidade. (PÉCHEUX, 2014a, p. 147).

Segundo o autor, esse ponto de partida nos mostra que o sentido vai se constituindo em cada formação discursiva. Entendemos que as palavras, as expressões e as proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva para outra, e nessas mudanças de sentidos encontramos as substituições, paráfrases, sinónimas, que funcionam como elementos linguísticos significantes.

Assim como Orlandi (2008), partimos de três pressupostos: de que não há sentido sem interpretação, de que a interpretação está presente no nível de quem fala e de quem analisa e que a finalidade do analista de discurso não é de interpretar, mas compreender como um texto funciona, ou seja, como um texto produz sentidos. Assim, a partir da leitura das cartas do PNL (2020/2021), pudemos refletir sobre esses sentidos com base no discurso pedagógico. Em outras palavras, precisamos considerar que os sentidos resultam de relações: “um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros”. (ORLANDI, 2020, p. 39).

1.1.3 O sujeito, as condições de produção e as formações discursivas

Neste subitem refletimos sobre alguns conceitos basilares para a Análise do Discurso (AD). Dentre esses conceitos, destacamos a noção de Sujeito que nos dizeres de Orlandi, (2020, p. 48-49), é “atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a partir do que diz”, ou seja, ele tem um local social, um local histórico e até

geográfico que vai influenciar diretamente naquilo que ele pode falar e a maneira como deve agir, emergindo a luta de classes.

Somos sujeitos incompletos, inacabados, não somos sujeitos prontos e acabados, estamos sempre em constituição. A incompletude faz parte de todo sujeito. Nessa perspectiva, o sujeito é atravessado pela ideologia e pelo inconsciente, ele não é fonte e nem a origem do seu dizer; o sujeito constitui-se a partir do olhar do outro. É interpelado em sujeito do discurso, significando e significando-se pelo simbólico na história. (ORLANDI, 2009).

Somos sujeitos sociais que concretizamos nossos próprios acontecimentos discursivos, sendo assim, pode-se dizer que somos efeitos dos discursos e realizamo-nos por meio deles. Isso porque todo “sujeito também é alteridade, carrega em si o outro, o estranho, que o transforma e é transformado por ele”, (CORACINI, 2007, p. 17), somos sujeitos cheios de falhas e esquecimentos.

Complementando, buscamos em Brandão (2012, p. 59), a afirmação de que “a noção de história é fundamental, pois, porque marcado espacial e temporalmente, o sujeito é essencialmente histórico.” Levamos em consideração que todo ser humano tem o livre arbítrio para fazer o que tem vontade, porém há uma série de normas e regras que ele deve seguir, que já estão internalizadas e cristalizadas no inconsciente da sociedade, portanto o sujeito não é tão livre assim. Orlandi (2020) menciona que o sujeito é livre e submisso. Há uma limitação internalizada dentro de cada um.

Ao analisarmos um discurso, Orlandi (2020) afirma que não podemos considerar a linguagem como um sistema inatingível. Contudo, temos de considerar que os processos e as condições de produção da linguagem estabelecidas pela análise da relação da língua com os sujeitos que as falam e as situações em que se produz o dizer, são fundamentais ao analista para que possam encontrar as regularidades da linguagem em sua produção e relacioná-las à sua exterioridade.

Nessa perspectiva, temos que as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos com diferentes efeitos de sentido. Os sujeitos possuem múltiplos pontos de vista, são constituídos de diversas vozes, por isso a linguagem, com sua opacidade, dá margem a múltiplas interpretações. Por isso “a linguagem parece sempre povoada pelo outro, pelo ausente, pelo distante, pelo longínquo, ela é atormentada pela ausência” (FOUCAULT, 2020, p. 136).

Quando realizamos um ato discursivo, sabemos que há escapes, falhas, a língua(gem) não funciona como transporte em que tudo que pensamos é repassada a outrem na íntegra. Os atos enunciativos são diferentes do que aprendemos na teoria da comunicação como mensagem,

código, emissor e receptor. Na perspectiva discursiva, a teoria da comunicação é ampliada, temos de levar em consideração os dois esquecimentos de Pêcheux (2014a), que também faz parte da constituição do sujeito:

Concordamos em chamar esquecimento nº 2 ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o denomina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase. Por outro lado, apelamos para a noção de “sistema inconsciente” para caracterizar um outro “esquecimento”, o esquecimento nº 1, que dá conta do fato de que o sujeito falante não pode, por definição se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. (PÊCHEUX, 2014a, p. 162-163).

O esquecimento número um diz respeito ao fato de que quando falamos, temos a ilusão de ser a origem do que enunciamos, que somos nós que elaboramos aquele discurso, falamos aquilo primeiro, somos a fonte do dizer, a origem do sentido, mas temos de considerar que tudo que dissermos já foi dito antes, o interdiscurso faz parte de nosso dizer. No esquecimento número dois, temos a questão do sentido, pensamos que aquilo que dizemos tem um único sentido, que o outro vai entender o mesmo que eu pensei, que repassamos ao outro tudo que o que pretendíamos.

Esses esquecimentos, denominados por Pêcheux (2014a), estão fundados na Psicanálise, pois quando falamos têm-se a ilusão de que só tem aquele sentido, e que todos vão entender somente daquele jeito, mas não é. É importante lembrar que cada sujeito tem seu inconsciente, possui memórias diferentes. Cada um teve uma infância, estudou em um determinado lugar, há sempre um sujeito interferindo nos efeitos de sentido, daí a necessidade de nos ater a esta ilusão, do contrário, não produziríamos discursos, devido as condições de produção do discurso.

No que se refere às condições de produção do discurso (CP), é importante ressaltar que Pêcheux (2014b) foi um dos primeiros autores a traçar as primeiras definições. Segundo o autor, “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 2014b, p. 76). O autor destaca, ainda, os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase, como um funcionamento, o qual não se restringe ao linguístico, haja vista que “não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso, mecanismo que chamamos condições de produção do discurso” (PÊCHEUX, 2014b, p. 78).

Nesse sentido, temos que o discurso é “efeito de sentidos entre os pontos A e B”, (PÊCHEUX, 2014b, p. 81), que designa lugares determinados na estrutura de uma formação social. Segundo esse autor (2014b), estes lugares estão presentes, porém transformados nos discursos e com isso, o que funciona não são os lugares em si, e sim suas formações imaginárias,

com seus mecanismos de funcionamento, antecipação e relações de força que são parte dos elementos estruturais das condições de produção de um discurso.

Seguidora de Pêcheux, Orlandi (2020) traz a noção de condições de produção destacando dois elementos constitutivos: o sujeito e a situação e com eles a memória, nos mostrando que as condições de produção compreendem tanto as circunstâncias da enunciação em que ela se insere, quanto o contexto sócio-histórico e ideológico. Podemos acrescentar também que a interpretação é sempre conduzida pelas condições de produção específicas, já que é produto da história. Pensar nas condições de produção é pensar a relação de um discurso e dos sujeitos do discurso com as relações de (re)produção e transformação das relações sociais que constitui todo o processo discursivo.

Complementando essa ideia, Brandão (2012) afirma que “as condições de produção constituem a instância verbal de produção do discurso: o contexto histórico social, os interlocutores, o lugar de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro e do referente” (BRANDÃO, 2012, p. 105), ou seja, para a análise do discurso o que importa são as condições de produção em um sentido mais amplo, quer dizer, as condições sócio-histórica e ideológica que vão sendo construídas ao longo do tempo. Como descreve Leandro-Ferreira (2020), os sujeitos

São responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso e mantêm com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela o sentido do texto. As condições de produção fazem parte da exterioridade linguística e podem ser agrupadas em condições de produção em sentido estrito (circunstância de enunciação) e em sentido amplo (contexto sócio-histórico-ideológico), segundo preconiza Orlandi (1999). (LEANDRO-FERREIRA, 2020, p. 47).

De acordo com Leandro-Ferreira (2020), as condições de produção vão fazer parte do sentido, da construção do sentido. Quando se pronuncia um discurso, para entendermos os sentidos, precisamos entender quais são as condições de produção que estão ligadas às condições sócio-históricas da enunciação, que tipo de sociedade está produzindo tal discurso, em que momento histórico, como é a política histórica e social daquele momento, isso tudo são condições de produção.

Para Pêcheux (2014b), a noção de condições de produção vai tomando forma, quando o autor pontua os elementos estruturais, procurando situar o discurso e suas condições em oposição, tanto a um sistema reacional, quanto ao esquema informacional. Para esse autor, os discursos designam lugares determinados à estrutura de uma formação social. Estes lugares estão presentes, mas transformados em discursos, com isso, o que funcionam não são os lugares em si, mas suas formações imaginárias, que com seus mecanismos de funcionamento, a

antecipação e relações de força, são parte dos elementos estruturais das condições de produção de um discurso.

Nas palavras do autor, as diversas formações resultam de processos discursivos anteriores provenientes de outras condições de produção, que deixaram de funcionar, mas que deram nascimento à tomada de posições implícitas, que asseguram a possibilidade do processo discursivo em foco. Pêcheux (2014b) passa a trabalhar, então, na representação formal dos processos discursivos e define as condições de produção de um discurso, resultado de processos discursivos sedimentados, sendo impossível atribuir-lhes uma origem, mas sua transformação se dá a partir de sua relação com o processo discursivo dado.

Todo processo discursivo de um discurso resulta da sua composição de suas condições de produção como um sistema linguístico, que seria a regra número 1, a qual se deve acrescentar todo processo de produção, que pressupõe o estado 'x' das condições de produção, o que leva a uma transformação desse estado, regra número 2. Pensar nas condições de produção, portanto, pressupõe pensar movimento dos discursos na história e com eles do sujeito, no sentido de que todo o processo discursivo comporta uma materialidade histórica, que lhe atravessa como possibilidade de efeitos de sentido sejam produzidos.

Nas palavras de Malidier (2017), a referência às condições de produção designava a concepção central do discurso determinado por um exterior evocando o tecido sócio-histórico social que o constitui, ao mesmo tempo que desempenhava um papel operatório na construção do corpus, mas para além de seu papel operatório, a noção de condições de produção designa um modo de ler o discurso.

Sobre essas condições de produção do discurso, Orlandi (2009) as trabalha, pensando em dois de seus elementos constitutivos: o sujeito e a situação, e com eles a memória, mostrando que o que designamos com as condições de produção abarca tanto as circunstâncias da iniciação quanto o contexto sócio-histórico e ideológico em que ela se insere, mobilizando o modo de produzir sentido. Podemos dizer, então, recorrendo às palavras da autora, que também a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas, já que é produto da história, ainda que seja naturalizada pelo trabalho da ideologia, por isso, é possível falar em condições de produção da leitura. Sendo assim, pode se dizer que recorrer à noção de condições de produção é pensar a relação de um discurso e do sujeito de discurso com as relações de produção, reprodução e transformação das relações sociais, que constituem todo o processo discursivo nele, delineando trajetória de sentido.

Em outras palavras, temos em Fernandes (2012, p. 95) a seguinte definição: "Têm-se condições de produção passadas retomadas e (re)significadas em outros discursos, ou seja, certa

reaparição do passado em novas condições sócio-históricas de produção dos discursos”. Estes, por sua vez, expressam uma memória coletiva, em que os sujeitos estão inscritos.

Além disso, temos de levar em consideração as formações discursivas (doravante FD) em que o sujeito está inserido, objetivando melhor compreender os efeitos de sentidos, sua relação com os saberes e poderes e as condições de produção desse discurso. Sobre a formulação desse conceito, temos:

No caso em que puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2020, p. 47).

A Formação discursiva, segundo Foucault (2020), é vista como um conjunto de enunciados que em sua singularidade possibilita a regularidade e dispersão. Nesse sentido, é importante ressaltar também que Foucault não trabalha a questão da ideologia e da luta de classes na mesma perspectiva do marxismo, ao invés da ideologia, o filósofo francês trabalha com a constituição de saberes e poderes.

Aprofundando um pouco mais sobre esse termo, Pêcheux (2014a) amplia a noção de FD de Foucault, levando a noção de FD para a Análise do Discurso, relacionando à questão da ideologia e da luta de classes:

Chamaremos, então, formação discursiva 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 se pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.). (PÊCHEUX, 2014a, p. 147).

Para o autor, a FD vai constituir um sujeito que é mais particular. Em Pêcheux (2014a), temos uma formação discursiva que mantém uma relação direta com a formação ideológica, pois é a formação ideológica a responsável por nos remeter ao interdiscurso e colocar a ideologia neste objeto para que ele possa ser dito por meio da formação discursiva.

Nas palavras de Coracini (2007), a FD “é tomada como discurso em formação, sempre em movimento, sem um início definido nem um fim possível”, (CORACINI, 2007, p. 31), mostrando-nos que o discurso não é fixo e nem estável, está em constante movimento.

Buscamos, também, em Orlandi (2020) a definição de que a formação discursiva é “como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”, (ORLANDI, 2020, p. 43), ou seja, a FD representa no discurso as formações ideológicas, o sentido das palavras derivam do discurso.

Um mesmo enunciado pode significar diferentemente, segundo Pêcheux (2008), acontecimentos discursivos distintos. O sujeito do discurso é um sujeito dividido, clivado. Dentro de um mesmo enunciador pode haver vários enunciadores, sendo assim, Pêcheux (2008) argumenta que interpretar é produzir um enunciado que “traduza” o enunciado já dito.

Nesse sentido, complementamos com os dizeres de Foucault (2020), ao afirmar que os sujeitos são interpelados, aliás, os indivíduos são interpelados em sujeito. É justamente mediante o interdiscurso que manifestamos a comunicação entre diferentes discursos, e compreendemos que os diferentes discursos não funcionam como máquinas discursivas fechadas. É por meio do interdiscurso que é possível ver que os sujeitos transitam pelo discurso.

Dessa forma, explanamos aqui alguns conceitos e pressupostos teóricos da Análise de discurso de orientação francesa e outros por ela compreendidos, no intuito de problematizar a relação complexa entre discurso, formação discursiva, língua(gem), sujeito e condições de produção. Contudo, para entendermos melhor os efeitos de sentido de um discurso, é importante entendermos a respeito de interdiscurso, das representações e das formações identitárias, o que veremos no próximo item.

1.2 “UMA ORQUESTRA DE VOZES”: interdiscurso, representações e formação identitária

Depois de estudarmos a linguagem, o discurso e as formações discursivas, veremos que todo discurso remete a outro discurso, que nenhum discurso é original, todos vêm de um já dito e nos remete a outros ditos. Além disso, toda formação discursiva apresenta diferentes discursos, o que, na Análise do Discurso, denominamos de interdiscurso. Sendo definido por por Orlandi (2009),

[...] como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 2009, p. 31).

O que quer dizer que o interdiscurso é “entre discursos”, é aquele que remete a outros discursos, que faz uma retomada na constituição daquele discurso. A “re-significação” significa que o discurso se faz a partir de um interdiscurso. O “repetível” é o que se repete, retoma outro que já foi dito. Portanto, para Orlandi (2009), o interdiscurso é um encadeamento, uma articulação, em que se marca o já dito e o retoma como interdiscurso.

Para a Análise do Discurso, segundo Pêcheux (2015), o que importa é a análise das materialidades discursivas, ou seja, aquilo que de fato pode ser dito, e podemos dizer que se trata de uma análise histórica também. Em seu texto, o autor coloca o sujeito e a história em questão, muito mais a historicidade do discurso, pois o discurso tem uma história num dado momento histórico e como ela é aceita em outro momento. Nas palavras desse autor, “interdiscurso é uma objetividade material que reside no fato de que algo sempre fala antes, em outro lugar e de forma independente”. (PÊCHEUX, 2014a, p. 149).

Nas palavras de Coracini (2007), o interdiscurso é

[...] como fragmentos de múltiplos discursos que constituem a memória discursiva – que não deve ser confundida com a memória cognitiva -, fragmentos esses que nos precedem e que recebemos como herança e que, por isso mesmo, sofrem modificações, transformações. (CORACINI, 2007, p. 9).

Esse entrelaçar de fios remete-nos a uma interdiscursividade caracterizada pelo entrelaçamento de diferentes discursos, oriundos de diferentes lugares sociais. O interdiscurso não é simplesmente um espaço de comunicação, mas também é um espaço de delimitação de condição de possibilidades da existência de uma formação discursiva. É o discurso se relacionando a outros discursos.

Para Brandão (2012), a formação discursiva não deve ser entendida como um bloco coeso que se opõe a outras FD, porque uma FD é heterogênea a ela mesma, e o seu fechamento é muito instável, não há limites que separe o seu interior de seu exterior, pois ele consiste em uma série de outras formações discursivas e as fronteiras entre elas mudam de acordo com os embates da luta ideológica. É assim que podemos afirmar que uma FD é atravessada por várias FDs e, que toda FD é definida a partir de seu interdiscurso.

Para compreender melhor a relação do interdiscurso com as formações discursivas temos em Pêcheux (2015), “[...] a referência discursiva do objeto já é construída em formações discursivas (técnicas, morais, políticas...) que combinam seus efeitos em efeitos de interdiscurso”. (PÊCHEUX, 2015, p. 158). Isso explicaria que,

[...] o interdiscurso, longe de ser efeito integrador da discursividade torna-se desde então seu princípio de funcionamento: é porque os elementos da sequência textual, funcionando em uma formação discursiva dada, podem ser importados (metaforizados) de uma sequência pertencente a uma outra formação discursiva que as referências discursivas podem se construir e se deslocar historicamente. (PÊCHEUX, 2015, p. 158).

Primeiramente, temos a ação do interdiscurso, sendo que este não é um local que está entre as formações discursivas estabelecendo uma comunicação, pelo contrário, o interdiscurso

está a priori nas formações discursivas, porque é ele que vai dar condições de existência a estas formações, a possibilidade de uma comunicação é estabelecida pelo interdiscurso. Isso significa que temos no interdiscurso um local onde as formações discursivas podem estabelecer uma comunicação mediante regras estabelecidas. O interdiscurso não é simplesmente um espaço de comunicação, mas também um espaço de delimitação de condição de possibilidades da existência de uma formação discursiva.

Assim, podemos afirmar, assim como Cardoso (2014), que não poderia ser de outra forma, porque nem sempre é possível criar novos dizeres. Temos de partir do lugar conhecido, se quisermos criar nossos textos. Os já-ditos podem ser repetidos para formar novos discursos por meio de diferentes processos, em situações diferentes.

Nesta perspectiva, Orlandi (2008) afirma que há uma longa jornada entre o interdiscurso (memória discursiva) e o texto: a ordem das palavras, as repetições, as relações de sentido, as paráfrases diluem a linearidade, mostrando-nos que há outros discursos no discurso, que os limites são difusos, passando por mediações e por transformações, uma relação obrigatória ao imaginário.

1.2.1 As representações e o imaginário social

Na perspectiva da AD, no que se refere às representações, a autora nos traz que

Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação. Como é exposto por Pêcheux, há nos mecanismos de toda formação social regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações dessas situações no interior do discurso. É o lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, que é constitutivo da significação discursiva. (ORLANDI, 2003, p. 26).

Entendemos que o sujeito assume um lugar social e a partir desse lugar estabelece uma representação entre quem ele é e a posição assumida. As representações estão muito no imaginário, segundo Brandão (2012), “sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social” (BRANDÃO, 2012, p. 59), ou seja, o sujeito se situa em relação aos discursos das outras pessoas. “Segundo essa tendência, a noção de subjetividade não está mais centrada na transcendência do ego, mas relativizada no par eu-tu, incorporando o outro como constitutivo do sujeito”. (BRANDÃO, 2012, p. 59). Não temos aqui uma concepção de linguagem homogênea e transparente, temos um sujeito que divide o espaço discursivo com o outro, pensando o que o outro vai dizer e criando uma imagem um do outro.

No estudo de Foucault (2016), a sua ideia é de construir a história da representação embasado numa análise das semelhanças, que é justamente ter a necessidade de traçar pontos

em comum entre todos os elementos que compõem a natureza, os seres vivos, as artes, enfim, o universo. “E a representação – fosse ela festa ou saber – se dava como repetição: teatro da vida ou espelho do mundo, tal era o título de toda linguagem, sua maneira de anunciar-se e de formular seu direito de falar”. (FOUCAULT, 2016, p. 23). Essa semelhança é dividida em quatro partes básicas, que é aplicada a várias áreas do conhecimento, como a Gramática, a Botânica, a Teologia entre outras.

O contexto da similitude se deu a partir do século XVI, no período do renascimento, e as quatro articulações principais da semelhança são a conveniência, a emulação, a analogia e a simpatia. A primeira diz respeito à ideia de que um elemento se liga ao outro de forma que se forme um elo, ou seja, “a extremidade de uma designa o começo da outra”, (FOUCAULT, 2016, p. 24), parece que elas vão se tocando, criando um elo fazendo com que as coisas se assemelhem. A segunda similitude é a emulação e nela, há “algo do reflexo e do espelho: por ela, as coisas dispersas através do mundo se correspondem”, (FOUCAULT, 2016, p. 26), isto é, as coisas estão longe e não mantêm um contato, mas se refletem, se imitam, se duplicam. A terceira relação de similitude é a analogia, que diferentemente das duas anteriores, não tem contato e nem reflexo, o que a torna ainda mais abstrata, pois esta semelhança se dá por um viés intelectual ao observar algo que se assemelha por analogia a outros seres que estão distantes um do outro, mas que analogicamente se assemelham. E, por fim, a quarta semelhança é a ideia da simpatia, ainda mais abstrata que as outras, justamente, porque “nenhuma distância é suposta, nenhum encadeamento é prescrito. A simpatia atua em estado livre nas profundezas do mundo”. (FOUCAULT, 2016, p. 32).

Já no início do século XVII, Foucault (2016) verificou que começa a mudar o campo de possibilidades baseado na semelhança e vai ceder lugar a um outro campo de possibilidade, que será aos poucos sobreposto e substituído dentro do domínio do saber que passa a ser legitimado e institucionalizado a outras operações intelectuais:

[...] nesse período que, com razão ou não, se chamou barroco, o pensamento cessa de se mover no elemento da semelhança. A similitude não é mais a forma do saber, mas antes a ocasião do erro, o perigo ao qual nos expomos quando não examinamos o lugar mal esclarecido das confusões. (FOUCAULT, 2016, p. 70).

Ao expor isso, observamos a substituição da hierarquia analógica pela análise: “admitia-se de início o sistema global das correspondências, [...] e cada similitude singular vinha alojar-se no interior dessa relação de conjunto.” (FOUCAULT, 2016, p. 75). Dessa forma, o campo de possibilidade analítico vai buscar não exatamente o acerto das coisas, mas vamos verificar justamente as diferenças, onde aquilo não corresponde e não dá certo. Então é esse saber

científico que predomina em textos acadêmicos. “Doravante, toda semelhança será submetida à prova da comparação, isto é, só será admitida quando for encontrada, pela medida, a unidade comum, ou mais radicalmente, pela ordem, a identidade e a série das diferenças”. (FOUCAULT, 2016, p. 75). Nesse sentido, a palavra perde sua relação com a coisa.

Para esse autor, “a linguagem foi posta e refletida como discurso, isto é, como análise espontânea da representação e as palavras são sempre interrogadas a partir de seus valores representativos, como elementos virtuais do discurso que lhes prescreve a todas um mesmo modo de ser”, (FOUCAULT, 2016, p. 320), ou seja, os conteúdos representativos já não são mais analisados somente na dimensão que se aproxima da origem absoluta, são sempre interrogadas e interpretadas.

Seguindo o olhar discursivo de Coracini (2007), “as representações ou imagens apontam para várias regiões de discurso, melhor dizendo, para o interdiscurso, que nada mais é, como já foi dito, do que memória discursiva, orquestra de vozes (dis)soantes que se cruzam, se mesclam, se confundem”. (CORACINI, 2007, p. 184).

A princípio, qualquer coisa pode representar qualquer coisa, porém se empregarmos uma baleia para representar um palito de dentes, essa relação seria um tanto estranha; entretanto, se trocássemos a baleia por uma girafa para representar o palito de dentes, haveria algo em comum, embora vários outros traços permanecessem bem diferentes. “Geralmente, são utilizadas palavras como representantes, porque somos seres de linguagem. Trata-se, assim, da representação por semelhança”. (CORACINI, 2015, p. 134).

De acordo com a perspectiva foucaultiana, Coracini (2015) argumenta que

[...] o mundo não é mais o da semelhança, mas o de representação; dá-se aí a divisão entre signo e objeto: as palavras não mais se ligam diretamente às coisas, como ocorria na Antiguidade. O pensamento se organiza pela mensuração e pela ordem; pela mensuração para estabelecer relações de igualdade e desigualdade, pela ordem para a comparação – ato simples que dispõe as diferenças estabelecendo séries organizadas. (CORACINI, 2015, p. 135-6).

A representação que criamos a respeito de algo sempre vai nos remeter a uma transformação. Essa transformação pode ser enriquecida à medida que vamos fazendo alguns ajustes. Ajustes que vão nos levar à análise discursiva e tentar entender essa divisão e organização propostas pelos autores. Segundo Pêcheux (2008), quando se trabalha a noção de representação, requer trabalhar a noção de condições de produção.

Nessa perspectiva, Coracini (2015) salienta ainda “[...] que uma sociedade ou um grupo social impõe aos sujeitos modos de pensar, de ver o mundo, de lidar com ele e nele, de considerar o outro, imprimindo, através da linguagem verbal ou visual, formas de representar

o que está à sua volta”. (CORACINI, 2015, p. 137).

Desse modo, é possível afirmar que há manipulação na linguagem, a título de exemplo, podemos afirmar que a linguagem direcionada nas cartas do PNLD (2020/2021) aos professores não poderia ser diferente, fazendo com que o professor aceite aquilo que é imposto, traduzindo uma prática discursiva incontestável. A sua fala não é ouvida nem dentro e nem fora da escola. Essa manipulação ultrapassou os muros escolares, que até mesmo os que não conhecem a rotina de uma escola têm representações escamoteadas do docente e de seu fazer pedagógico.

Isso é facilmente perceptível às representações sociais em muitas situações: “Elas circulam nos discursos, nas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais”. (CORACINI, 2015, p. 138). Essa pesquisadora ainda argumenta “que as representações sociais provêm da cultura, dos valores, crenças e saberes midiáticos ou conhecimentos científicos de um dado grupo social, em constante movimento, ainda que imperceptível.” (CORACINI, 2015, p. 139).

Podemos ratificar isso, buscando os dizeres de Foucault (1999) ao argumentar que a linguagem não é a representação do real, pois o signo é arbitrário em relação aos objetos a que ele se refere, pois segundo ele, associamos à imagem, à linguagem e à realidade. Além disso, a representação seria uma simples identificação da realidade, pois ela não seria uma cópia deste real, mas seria uma semelhança e diferença em um mesmo espaço. Portanto, a representação seria composta pela repetição, e quando você repete acaba criando algo novo. Observamos que o filósofo busca pelos conhecimentos e se vale do período da história, que faz a diferença na produção de sentidos. Temos que levar em consideração essas condições.

Para Coracini (2003), “toda representação se constrói a partir das experiências pessoais, mas não apenas: elas se constroem a partir das experiências dos outros, daqueles que nos cercam e que nos levam a crer nisto ou naquilo, que nos dizem quem somos”. (CORACINI, 2003, p. 219). Nesse contexto, a autora menciona que pela vertente psicanalítica, as representações sempre implicam uma noção de falta, pois o que representamos nunca está presente, embora a imagem tenha relação com o objeto. “Entendemos, assim, que as representações não se sustentam por si sós, mas pelo olhar do outro e que o sujeito é afetado por elas, constituindo-se nessa diferença”. (CORACINI, 2016, p. 59).

Portanto, consideramos que quando se ouve algo várias vezes, mesmo não sendo uma verdade absoluta, as pessoas passam a acreditar e propagar essa informação, pois certas ideias são cristalizadas no inconsciente dos sujeitos, passando a ser consideradas verdades absolutas, sem que as pessoas questionem o porquê. Sobretudo nos dias atuais, em que somos

dependentes das mídias, conforme mencionado, na introdução, pelos trabalhos de representação dos professores.

1.2.2 A construção identitária: a relação com o outro

O que se diz sobre o outro é constituído pelas autorrepresentações desse outro, ao mesmo tempo em que contribui para reforçar essas representações. Na perspectiva da psicanálise, todavia, a identidade se resume ao que o sujeito é capaz de dizer sobre si, isto é, sobre o 'eu', constituído a partir da relação com o outro, que pode ser o pai, a mãe ou o seu grupo social, que o define e que ele internaliza como sendo ele próprio, no desejo de corresponder ao que o outro deseja dele, afinal, o desejo do sujeito é ser o desejo do outro, é ser amado pelo outro, não medindo esforços no sentido de ser como o outro deseja que ele seja. (CORACINI, 2007).

Nesta concepção, podemos afirmar que falar em identidade implica falar em subjetividade, porque elas “designam algo que não é fixo e não pode ser sistematizado, pois não se trata de uma filiação a um modelo acabado e fechado; trata-se, sim de um deslocamento com relação à racionalidade moderna”. (CORACINI, 2003, p. 270). Segundo a autora, a interpretação, a ficção e as imagens que constituem o imaginário do sujeito, como ele se vê e acredita ser visto, constrói, assim, a sua identidade, ou melhor, os momentos de identificação que permitem a ilusão da permanência de uma certa identidade.

Essa pesquisadora considera “a impossibilidade de compreender a identidade do sujeito de forma fixa e definida: ela é, ao contrário, cindida, dispersa, heterogênea”. (CORACINI, 2003, p. 273). Uma das coisas que o ser humano mais reflete sobre si mesmo, é sua formação identitária, já que esta não é fixa, assim como o sujeito, nossa identidade está sempre em formação, sempre em movimento. De acordo com a autora, não há identidade possível a não ser na ilusão, na promessa sempre adiada da coincidência consigo mesmo, do imaginário a uma nação, a um grupo que se assemelha ou àqueles que são desiguais. Apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade não é inata, tampouco natural, porém naturalizada, através de processos inconscientes, e permanece sempre incompleta, sempre em processo e em formação.

Ora, sabemos que a identidade pode ser imposta, resultar de uma relação de poder, pode ser efeito de dominação; onde alguém sabe a verdade, alguém pode falar em nome do outro, responder pelo outro, dizer outro [...] e isso pode acontecer nas situações mais comuns – da sala de aula, da clínica médica, da família, da religião, do trabalho; aliás, somos sempre ditos, pelo olhar do outro que se faz verdade [...]. (CORACINI, 2007, p. 49).

Com base na autora, o sujeito é fruto de múltiplas identificações imaginárias ou simbólicas, com traços do outro que, como fios que tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo uma rede complexa na subjetividade.

A subjetividade é sempre construída em relação ao outro e a identidade e alteridade nunca estão separadas. Segundo Eckert-Hoff (2008), “a filosofia moderna e a tradição cartesiana nos ensinam que o fundamento da identidade do sujeito se constrói de forma relacional: não é isso, mas é aquilo, não é o interior, mas é o exterior”, (ECKERT-HOFF, 2008, p. 59), sendo que o termo identidade carrega múltiplas significações e mantém uma relação de contradição com o sujeito. Entendemos, com Eckert-Hoff (2008), que o interdiscurso é também atravessado por divisões heterogêneas de rupturas e de contradições, que nos levam aos já-ditos, a um exterior, que pressupõe a alteridade.

As nossas identificações, segundo Coracini (2003), são deslocadas pela presença de outros discursos, partem em diferentes direções e o imaginário de todo sujeito se constrói por meio do outro. O mesmo sujeito com vários discursos nos torna muitos, por isso a ideia de diferença, o sujeito é disperso, dividido e ocupa vários lugares que surge a partir da história, por isso que não detemos apenas uma identidade. Para a autora, um caminho que possibilita abordar a questão da subjetividade e da identidade é considerar os dois níveis, interdependentes: o intradiscursivo e o interdiscursivo. A autora argumenta ainda que:

É o fio discursivo (intradiscurso) que nos permite buscar os discursos-outros pela memória discursiva (interdiscurso), pois consideramos que tanto o intradiscurso como o interdiscurso fazem parte de uma cena discursiva sócio-histórico-ideológica. O intradiscurso remete-nos à rede complexa das formações discursivas (FD), nos quais todo dizer está inserido, e dá as pistas para entender a exterioridade discursiva, o interdiscurso, discursos anteriores, que formam uma rede, uma trama que se entrelaça, cujos caminhos não podemos delimitar. (CORACINI, 2003, p. 275-6).

Não podemos delimitar nosso caminho, estamos em constante movimento, a nossa língua, a nossa linguagem, a história, a cultura, o discurso, as nossas ideologias vão se moldando conforme nossas vivências, nossas escolhas e formação. E a todo momento, somos interpelados pela nossa memória discursiva, o que vai trazendo à tona os já-ditos, evocando um saber que, por sua vez, engendra um poder. Seguindo o pensamento de Foucault (2020), o fio intradiscursivo, disponibilizado pelo interdiscurso designa a relação à tomada de poder-saber, o que leva a compreender o sujeito a ser constantemente frequentado pelo outro.

Para Coracini (2001), as nossas identificações são construídas a partir de nossa história pessoal, das nossas experiências vividas, de nossas leituras realizadas e a presença do(s) outro(s) é incontestável, provocando, a cada momento, deslocamentos, (re)significações, que

são provenientes dos confrontos com o diferente, que não se apresenta de fora para dentro, mas que habita em nós, construindo a nossa subjetividade.

Na concepção de Silva (2014), a identidade depende da diferença e ambos são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. Assim, para o autor,

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. [...] Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. (SILVA, 2014, p. 81).

A identidade e a diferença estão em conexão com as relações de poder, elas são disputadas e esta estreita relação apresenta algumas marcas de poder como inclusão e exclusão, demarcação de fronteiras, classificação e normalização. (SILVA, 2014). A linguagem é um elemento central de todo este processo de formação identitária, segundo esse autor, também é por meio da representação que a identidade e a diferença se conectam a sistemas e poderes, pois “Quem tem poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade”. (SILVA, 2014, p. 91).

A identidade, quer nacional, individual ou subjetiva, é construída socialmente pelos que se atribuem poder, e, portanto, a quem concede autoridade para, legitimamente, dizer algo sobre os fatos e sobre os sujeitos. Coracini (2007) argumenta que os fatos internalizados, garantem a possibilidade de o ser humano se constituir como sujeito da linguagem, ou seja, sujeito do discurso, atravessado por ela, e, assim, atravessado pelos outros presentes, mas, ao mesmo tempo, escondidos na opacidade do esquecimento.

Sobre a questão da identificação, Coracini (2003) nos apresenta dois tipos: a identificação simbólica e a identificação imaginária baseada na teoria de Nascio (1997). A identificação simbólica tem como componente o significante e o sujeito do inconsciente que “baliza, invariavelmente, uma vida significante e que, apesar disso, é subtraído dessa vida”, (CORACINI, 2003, p. 274); já a identificação imaginária está voltada para a imagem e para o eu e consiste num sujeito do inconsciente o que equivale afirmar que na representação imaginária: “o eu só se identifica seletivamente – ainda que inconscientemente - com as imagens em que se reconhece, ou seja, com aquelas que evocam, de alguma forma, a figura do outro”. (CORACINI, 2003, p. 274).

Como se pode notar, a identificação cria-se na heterogeneidade, na dispersão das múltiplas vozes “costuradas” e “suturadas” constantemente. Somos seres contraditórios, portanto, dentro de nós, nossas identidades são contraditórias também, levando-nos a diferentes direções e interferindo em nossas identificações, devido a presença de discursos outros. A falta,

que mencionamos anteriormente, implica dizer que sempre estamos em busca de algo para preencher essa falta, que é sempre adiada, “o que nos leva a costurar e/ ou a suturar fios que se entrelaçam numa trama que explode em movimentos de identificação, dos quais não podemos ter controle” (CORACINI, 2003, p. 275), e não podemos ter controle justamente, porque são (re)construídos por meio da diferença e da relação com o outro.

Pensar a identidade do sujeito-professor numa época em que ela parece perdida, meio a um contexto de perdas – perder o poder aquisitivo, perda de reconhecimento, perda de respeito, perda de ânimo – é um desafio que estamos enfrentando, não na busca de unidade, de características que, uma vez arroladas, levariam-nos a definir, de uma vez por todas ou por um dado período de tempo, uma individualidade ou um grupo social; assim procedendo, talvez chegássemos a elencar as principais tarefas do professor enquanto profissional, mas jamais à subjetividade – não no sentido idealista do termo, diga-se de passagem – que se manifesta via imaginário na relação com o outro (aluno) e consigo mesmo (auto-imagem) pela linguagem. (CORACINI, 2003, p. 14).

Nessa perspectiva, a autora aborda a identidade do professor discursivamente, não como um indivíduo empírico, mas como um sujeito professor que, ao produzir o seu dizer, é atravessado pelos esquecimentos e não tem, portanto, controle do seu dizer e de suas vontades. Propõe, ainda, que não deveríamos falar de identidade, como ela mesma já mencionou, o termo remete ao mesmo, ao uno, mas tratar de identificações, que é momentaneamente e podemos flagrar pontos no discurso, que remetem a identificações inconscientes, introjetadas sempre a partir do outro, mas que, por estarem já lá, provocam reações, atitudes de recusa ou de aproximação.

Portanto, consideramos importante compreender a identidade sempre em movimento e em constante mutação. No entanto, para ela, as identidades são “processos complexos e heterogêneos dos quais só é possível capturar momentos de identificação”, (CORACINI, 2003, p. 198), ou seja, constitui-se um processo identitário.

Nesse sentido, a autora aponta para uma forma de impropriedade do termo identidade, já que ele traz a conotação de ser uno, fixo e retornar sempre ao mesmo. Ao defender o termo identificação, remete-nos à concepção de sujeito “descentrado, clivado, heterogêneo, perpassado por vozes que provocam identificações de toda sorte”. (CORACINI, 2003, p. 244). As identificações do professor são construídas na linguagem e se dá a partir de processos identificatórios, nos quais as diversas vozes que constituem o sujeito são marcadas “pela dispersão, pela heterogeneidade, inteiramente vinculada ao momento histórico-social e ideológico e atravessam, de forma conflituosa e dissonante, a constituição identitária do sujeito (CORACINI, 2003, p. 113), por isso, a identidade não pode ser vista como algo acabado, estável e fixo, já que o sujeito é múltiplo, heterogêneo e clivado.

Vale destacar também a reflexão de Kellner (2001), de que a identidade é construída por um processo de reconhecimento mútuo, pois a identidade é construída pelo reconhecimento do outro sobre si mesmo. O autor aponta que, para as sociedades tradicionais, a identidade era adquirida na individualidade, e hoje, na sociedade contemporânea, ela se constrói no coletivo, recebendo grande influência do poder dos discursos midiáticos, inclusive poder nos discursos didático-pedagógicos, da qual o livro didático faz parte.

A identidade estaria, portanto, articulada à construção de uma imagem social, que é disseminada via discursos, imagem que está condicionada aos sentidos compartilhados socialmente através dos sistemas simbólicos aos quais o sujeito está inserido enquanto ser da linguagem. A essas imagens chamamos representações. (CORACINI, 2016, p. 59).

Tudo está solidamente interligado, a identidade está ligada a imagem social que está ligada às representações, como afirma Foucault (2021), “a palavra designa a mais fugidia das imagens. Mas não é tudo”, (FOUCAULT, 2021, p. 49), porque os sentidos não são fixos, nem evidentes e a linguagem não é transparente. (CORACINI, 2016). Por isso, Foucault (2020) abandona a noção de sujeito cartesiano, de sujeito da racionalidade, da consciência e, portanto, do controle de si e dos outros, para o qual a existência depende da capacidade humana de pensar, raciocinar e assume a noção de sujeito como função, lugar no discurso, recebendo da formação discursiva parte importante de sua identidade, já que é a identidade que vai, de certa forma, definir as relações de poder e, a partir daí, o que deve ser dito, quando, como, onde, numa dada situação.

Para Rajagopalan (1998), a identidade se constrói na língua e por meio dela, significando que o indivíduo não tem uma identidade fixa. Além disso, depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. O que equivale considerar que “as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 42). O autor complementa ainda que a construção de identidades está ligada à ideia de interesses e está investida de ideologia, ou seja, é uma operação ideológica.

No escopo da AD, há, ainda, outra explicação possível. “As identidades são construções social e culturalmente situadas, em oposição a uma suposta essência subjetiva que engendraria a identidade de cada indivíduo”. (GRIGOLETTO, 2006, p. 15). Entendemos, assim, que as identidades são formadas na relação do escapável e necessária com a alteridade, são fragmentadas e não fixas, apresentando uma transitoriedade. Os processos identitários são contingenciais, porque as identidades se transformam em razão das contingências, temos a transitoriedade e indeterminação dos processos de identificação, pois “todas as identidades, são

entendidas como resultados provisórios de práticas identitárias, existem apenas como estratégias, no sentido que podem ser sempre reformuladas, daí a sua contingência e indeterminação”. (GRIGOLETTO, 2006, p. 24).

1.3 Ideologia, relações de poder e arqueogenealogia

Após refletirmos sobre a provisoriedade de identificações que nos constituem em um determinado momento da história, passamos a refletir sobre a questão das ideologias das relações de poder e a arqueogenealogia.

Abordaremos o conceito de ideologia para fomentar a nossa reflexão acerca das representações de professor. Apesar de ser um termo pouco utilizado no sentido foucaultiano, é de suma importância, para esta pesquisa, trazer à luz o conceito bakhtiniano de que a ideologia e a linguagem caminham juntas no que tange as (des)construções discursivas, tema que lhe interessava muito pelos conflitos causados no interior de um mesmo sistema. Segundo Bakhtin (2014), “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua”, (BAKHTIN, 2014, p. 15), em outras palavras, a ideologia se condiciona à linguagem.

“‘O signo e a situação social estão indissolivelmente ligados’. A palavra é o signo ideológico por excelência”, (BAKHTIN, 2014, p. 16), entendendo, assim, a dimensão da experiência social do professor em que significados e valores são produzidos em síntese, trazendo como definição de ideologia “uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula”. (BAKHTIN, 2014, p. 17). “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”, (BAKHTIN, 2014, p. 31), concluindo, assim, que onde se encontra um signo, encontra-se o ideológico também.

Para Fiorin (2006), ao conjunto de ideias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens é o que chamamos de ideologia. Ela é formada a partir da realidade que ocultam a essência da ordem social de que a ideologia seria uma “falsa consciência”, ou seja, a inversão da realidade. Alicerçando nossa reflexão, o autor traz que:

Podemos então afirmar que não há um conhecimento neutro, pois ele sempre expressa o ponto de vista de uma classe a respeito da realidade. Todo conhecimento está comprometido com os interesses sociais. Esse fato dá uma dimensão mais ampla ao conceito de ideologia; ela é uma ‘visão de mundo’, ou seja, o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social. (FIORIN, 2006, p. 29).

Nesta perspectiva, podemos inferir que há tantas visões de mundo numa formação social quantas forem as classes sociais. As visões de mundo podem estar presas às formas fenomênicas da realidade ou ultrapassar, chegando a sua essência, concluindo, assim, que nem toda ideologia é ‘falsa consciência’, pois, numa perspectiva histórica, temos aquelas que são consciência invertida da realidade e aquelas que não são. “A ideologia é constituída pela realidade e constituinte da realidade. Não é um conjunto de ideias que surge do nada ou da mente privilegiada de alguns pensadores”. (FIORIN, 2006, p. 30).

Numa visão mais materialista, temos que “até o momento, os homens sempre fizeram representações falsas de si mesmo, daquilo que eles são ou devem ser”. (MARX e ENGELS, 2007, p. 523), pois a ideologia não é um reflexo da realidade na cabeça dos seres humanos, mas sim, um modo pelo qual eles passam a representar para si próprios a aparência social, o aparecer social como se esse fosse a realidade social. A ideologia é, por conseguinte, um corpo coerente de ideias, representações, valores, normas e regras de conduta definidos e defendidos pela ou para a classe dominante. Em consonância a isso, poderíamos afirmar que a ideologia é “um sistema de ideias, de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social”. (ALTHUSSER, 1985, p. 81).

Entretanto, na visão de Althusser (1985), a luta de classes não é isso, a luta de classes é a dominação e poder que uma classe exerce sobre as outras, isso é luta de classes, e não os instantes nos quais as diferentes classes manifestam o seu antagonismo, reafirmando, temos: “Não há luta de classes sem classes antagônicas. Quem diz luta de classe da classe dominante diz resistência, revolta e luta de classe da classe dominada”. (ALTHUSSER, 1985, p. 106).

Complementando essa perspectiva, buscamos os dizeres de Pêcheux (2014a), ao afirmar que em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que possuem um caráter “regional” e comportam posições de classe, sendo assim:

Os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de servir deles” – seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem -, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de luta de classes) na Ideologia. (PÊCHEUX, 2014a, p. 132).

O que equivale dizer que não há, na luta ideológica (como nas outras formas da luta de classes), as chamadas “posições de classe”, que existam de modo abstrato e que sejam então aplicadas aos diferentes objetos ideológicos regionais das situações concretas, na escola, na família e assim por diante. Complementando o assunto, Freitas (2006) afirma que

[...] a ideologia não pode ser vista como “falsa consciência”, como disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento e não percepção da existência de contradições e da existência de classes sociais, promovidas pelas forças dominantes, aplicada ao exercício legitimador do poder político e organizador de sua ação de dominar e manter o mundo tal como é. (FREITAS, 2006, p. 101).

Essa autora argumenta que a ideologia pode distorcer a realidade, ser fiel ou até mesmo apreendê-la de um ponto de vista específico e que a classe dominante controla o poder para manter o mundo como ele é. Por sua vez, Orlandi (2009) propõe que o trabalho da ideologia é produzir evidências, colocando o homem em relação imaginária com suas condições materiais de existência e que “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para constituição do sujeito e dos sentidos”. (ORLANDI, 2009, p. 46). Convém recordar que, segundo a autora, assim como não há discurso sem sujeito, também não há sujeito e nem realidade sem ideologia.

Nessas condições, Pêcheux (2014a) argumenta que “o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos se realiza através do complexo das formações ideológicas e fornece a cada sujeito a sua realidade, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas –aceitas – experimentadas”. (PÊCHEUX, 2014a, p. 149).

Em consonância aos pressupostos de Pêcheux, Orlandi (2017) afirma que a ideologia é uma prática e uma prática constituída de interpretação, “em que trabalham o equívoco, a incompletude, a opacidade, a falha. Somos levados a interpretar e ao interpretar negamos a interpretação e suas condições, no mesmo momento em que ela se dá, e se tem a impressão do sentido “lá””: (ORLANDI, 2017, p. 26).

Há assim uma parte do dizer inacessível ao sujeito e que fala em seu dizer; o sujeito toma, então, como suas, as palavras que falam nele: efeito ideológico. A ideologia é, nesta perspectiva, interpretação de sentido em direção determinada pela relação da linguagem com a historicidade, matéria da contradição e do equívoco, em seus mecanismos imaginários. (ORLANDI, 2017, p. 26).

Trilhando o percurso do funcionamento, da falha (da língua), do equívoco e da interpretação (da exterioridade constitutiva e da historicidade discursiva) é que nos permitem trabalhar com o processo de identificação do sujeito, sobre sua posição, sobre o seu processo de significação e seus efeitos, que é o não exato.

A essa altura, é importante salientar que Foucault (2020) não opera com o termo ideologia enquanto categoria, no sentido de considerá-la pela ótica da luta de classes, o filósofo não entende as relações sociais como uma arena ideológica em que uma classe quer dominar a outra, mas por um modo diferente de entender o funcionamento do poder, ele torna mais complexo essas relações, procurando ater-se aos modos de funcionamento do poder-saber:

A influência da ideologia sobre o discurso científico e o funcionamento ideológico das ciências não se articulam [...] no nível da consciência dos sujeitos que a constroem; articulam-se onde a ciência se destaca sobre o saber. Se a questão da ideologia pode ser proposta à ciência, é na medida em que esta, sem se identificar com o saber, mas sem apagá-lo ou excluí-lo, nele se localiza [...]. Em resumo, a questão da ideologia proposta à ciência não é a questão das situações ou das práticas que ela reflete de um modo mais ou menos consciente; não é, tampouco, a questão de sua utilização eventual ou de todos os empregos abusivos que se possa dela fazer; é a questão de sua existência como prática discursiva e de seu funcionamento entre outras práticas. (FOUCAULT, 2020, p. 223).

Podemos, então, afirmar que, a ideologia não exclui a cientificidade; as contradições, as lacunas, as falhas teóricas podem assinalar o funcionamento ideológico de uma ciência, pois um discurso não anula sua relação com a ideologia, ele produz a ideologia retomando como prática entre outras práticas.

A ideologia, para o autor, carrega consigo uma noção de um sujeito que precisa estar lá, e é esse sujeito que Foucault (2022) está evitando, quando coloca a descontinuidade como conceito operatório na análise histórica. A ideologia está sempre se posicionando como secundária a uma certa noção à sua determinante, ou seja, a ideologia que está abaixo da infraestrutura, que por sua vez, em última instância, irá determiná-la, faz com que a própria noção de ideologia se transforme em algo que deve alguma explicação em infraestrutura. A infraestrutura lhe determina de uma forma ou de outra, porém Foucault (2022) vai dizer que não, que ele consegue analisar a partir das relações de saber-poder, sem fazer uma hierarquia fixa entre saberes e poderes. Consegue analisar, portanto, a partir das relações que são formadas tendo uma hierarquia específica em um momento ou em outro, ou não tendo hierarquia nenhuma, sendo relações mais ou menos caóticas organizadas, porém sem uma relação de força entre o nível do saber e o nível do poder, os dois atuando de uma maneira mútua, de forma que um configura o outro.

Nesse contraponto entre a ideologia e relações de poder, podemos afirmar que “o conjunto complexo de atitudes e representações que constituem uma ideologia pode se relacionar também às posições de grupos. A ideologia pressupõe conflitos, - conflito de classe, de grupo motivados por relações de poder”. (CARDOSO, 2014, p. 45).

Em contrapartida, Foucault (2022), nos expõe que o poder até o século XVIII estava totalmente centralizado na figura do Estado, colocando todo o seu poder sobre os outros; e esse autor propõe, em seu estudo, um outro ponto de vista que recusa esse conceito de poder verticalizado e centralizado no Estado. Para o autor, o poder está em todos os níveis de relação, por exemplo, entre eu e você, entre o professor e o aluno, entre o pai e o filho etc., há sempre uma relação de poder entre todos os seres humanos, além disso, as relações que estabelecemos com as instituições também são relações de poder.

Ao conjunto de relações que estabelecemos socialmente, esse autor denomina de microfísica do poder, em que o micro traz uma ideia de algo pequeno, menor; assim a física traz a teoria de como as coisas são ou vão se ajeitando, isso “significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua”. (FOUCAULT, 2022, p. 14). Esse autor afirma, ainda, que o poder não é algo grandioso, o poder está nas pequenas coisas, nas pequenas relações que nós estabelecemos no dia a dia.

Para o autor, não existe uma teoria geral sobre o poder. “O poder não é um objeto natural, uma coisa; é a própria prática social e, como tal, constituída historicamente” (FOUCAULT, 2022, p. 12). Exercemos e praticamos o poder cotidianamente, pois ele é gerado e materializado por meio das relações sociais, acreditando que os acontecimentos devem ser considerados em seu tempo, na sua história e no seu espaço. Porém, Foucault (2022) não nega a importância do Estado, “A razão é que o aparelho de Estado é um instrumento específico de um sistema de poderes que não se encontra unicamente nele localizado, mas ultrapassa e complementa”. (FOUCAULT, 2022, p. 15).

O filósofo, em estudo, formula que na sociedade existem redes complexas de relações de poder e o que norteia essa sociedade são essas relações de poder, para ele, vivemos em uma microfísica do poder. Explicando esse exemplo, ele complementa com a questão da escola, em que ele trata sobre as instituições disciplinares, no caso, o professor detém o poder na sala de aula, mas os alunos, ao mesmo tempo, também exercem o poder de estarem ali.

Contudo, Foucault (2022) defende que o poder centralizado vai possibilitar novas formas de controle social, permitindo que outras instituições comecem a disciplinar as pessoas usando o poder que está capilarizado na sociedade, para que se tornem dóceis e obedeçam aos comandos. Trata-se de uma padronização comportamental, não apenas com o Estado, mas que, de acordo com ele, é a ponta mais visível da microfísica do poder. Até mesmo as próprias pessoas passam a exercer o seu poder a partir de mecanismos de observação contínua. Estamos sendo sempre observados e, automaticamente, somos levados a nos comportar. À medida que o tempo passa, vamos internalizando essas ideias e tudo parece normal, tanto é, que já não ficamos mais intimidados quando lemos, por exemplo, a plaquinha “Sorria, você está sendo filmado”.

Um dos primeiros pontos do trabalho foucaultiano é justamente explicar os discursos, não do ponto de vista de uma ciência, mas do ponto de vista discursivo mesmo, e a partir disso, entender os movimentos do discurso, para se adequar a algumas regras de um certo discurso científico. Dessa maneira, essa postura entra em choque com a dominância científica dos

discursos intelectuais da época, o que acontece até hoje, busca uma alternativa de explicação que coloca a própria ciência em perspectiva.

Para isso, Foucault (2022) usa a noção de descontinuidade, que se trata de um elemento possível numa leitura histórica. Para o autor, a descontinuidade é um elemento possível, que coloca em jogo o sujeito fundante e a origem metafísica, porque vai negar essas duas noções. Ao se falar de descontinuidade, retira-se a noção de sujeito universal, de sujeito fundante, porque essa noção depende de uma leitura histórica contínua, uma leitura que trata de desenvolvimentos e vai retirar-se do jogo, quando se fala de descontinuidade, consideramos uma certa noção de origem universal, origem essência, uma certa noção de uma estrutura metafísica, que estaria por trás de uma certa explicação histórica.

A busca pela origem histórica não é o ponto foucaultiano. Foucault (2022) busca muito mais as emergências e os momentos de acontecimentos. A partir disso, tem-se uma quebra com a noção de sujeito corrente na época, e se tem também uma perspectiva de uma nova explicação histórica, de uma nova interpretação social, que retira o sujeito do centro, explica a constituição do sujeito, e, acima de tudo, não explica a história como uma linearidade, mas sim, como uma irrupção de acontecimentos. Coloca em jogo as relações de força entre os sujeitos, entre as instituições, porém não simplesmente uma história que precisa ser da maneira que é, para que o sujeito possa ser o que é, não precisa ser linear e contínua, para que se busque uma essência lá no seu início, uma essência que estaria fora da linha do tempo.

O poder circula no próprio discurso científico, e a partir dessa circulação, deve-se observar como o discurso científico se tornou dominante num dado momento (FOUCAULT, 2022). É a partir dessa observação que será possível verificar quais são os caminhos e as possibilidades do discurso científico, e vai ser possível entender se é de fato necessário se adequar ou não a ele, será possível verificar também o que ele tem ali de aspecto positivo, mas acima de tudo como ele atua, enquanto elemento de poder, de um jeito que nem dá para se notar, porém ele está lá atuando como poder, ele não está sendo levado pelo poder, que atua externamente à ciência, pelo contrário, o poder está na própria ciência, no regime discursivo científico.

Esse autor não concorda em deixar os acontecimentos de fora e a estrutura como elemento central, porque para ele o que interessa é observar a irrupção dos acontecimentos, as emergências, o que importa é observar como a dispersão dos fenômenos pode nos levar até uma observação, justamente, de regras que vão explicar essa dispersão, as regras que vão explicar as lutas e não só as harmonias, explicar as rupturas e não só as continuidades.

O filósofo propõe que o acontecimento tenha uma importância na análise que não deve ser desconsiderada, a explicação histórica deve explicar o acontecimento também, não só a estrutura, porque, inclusive, vai dizer que existem informações, séries de acontecimentos que estabelecem entre si, entre uma série e outra série de acontecimentos, relações que podem ser hierárquicas, por exemplo. Existem previsibilidades naquilo que é o acontecimento, apesar de a noção de acontecimento, dentro de uma oposição à estrutura, ser considerada uma noção da imprevisibilidade, a noção daquilo que foge da previsibilidade da estrutura, é possível ser explicada, a partir de regras sobre as possibilidades de os acontecimentos existirem ou deixarem de existir.

O desafio será encontrar os acontecimentos, separar os tipos de acontecimentos, as séries de acontecimentos e colocar uma estrutura hierárquica entre essas séries para conseguir descrever, de fato, como elas funcionam entre si, e, no fundo, ao fazer isso, se lidará com o campo do simbólico, campo do significante e ao mesmo tempo, lidará com as estratégias que são colocadas em jogo pelos diferentes grupos para fazer surgir, emergir diferentes acontecimentos.

Diante disso, podemos encontrar valiosas contribuições na arqueogenealogia desenvolvida por Foucault, ao se empenhar em encontrar a emergência dos discursos, no intuito de saber “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2020, p. 33) Assim, estaremos olhando os enunciados das Cartas do Guia, haja vista que os enunciados não se formaram, como propõe Foucault (2020), a partir do fundo confuso das ideias, a sua emergência aconteceu a partir da coexistência de outros enunciados. Todavia, não são todas as formas de coexistência, são apenas as autorizadas. O mesmo acontece com a posição dos sujeitos, que nem todas são permitidas, apenas as posições autorizadas. É preciso entrar no que o autor denomina de ordem do discurso para encontrarmos a emergência dos discursos.

A arqueogenealogia de Foucault (2020) oferece-nos ferramentas e condições que possibilitaram entender a emergência dos discursos das cartas do Guia 2020/2021. Uma vez que, assim como o filósofo, procuramos saber a emergência dos discursos, porque determinados enunciados foram passíveis de aparecer e não outro em seu lugar, almejando realizar uma descrição dos enunciados e interrogar o já dito no nível de sua existência. Além disso, é necessário analisar a função enunciativa, ver a qual formação discursiva o enunciado pertence, de qual arquivo faz parte e quais práticas discursivas determinam o seu aparecimento.

Conforme Gregolin (2004), a arqueogenealogia

[...] envolve a escavação, a restauração e a exposição de discursos, a fim de enxergar a positividade do saber em um determinado momento histórico. Ele se constitui na busca de elementos que possam ser articuladores entre si e que fornecem um panorama coerente das condições de produção de um saber em certa época. Analisando a extensa rede que constitui as positivities do saber, a arqueologia procura não as ideias, mas os próprios discursos enquanto práticas discursivas. (GREGOLIN, 2004, p. 71-72).

Segundo a autora, Foucault (2020) pensa a arqueogenealogia como uma investigação das diferentes modalidades de discurso que circulam em certa época. O filósofo condena a análise histórica do discurso, que obtém a repetição de uma origem e a continuidade dos acontecimentos, contudo, não se trata de buscar a continuidade e a sucessão dos fatos, mas pensar a dispersão deles na história, é encontrar na dispersão um fio que une os acontecimentos, pois há sempre um entrecruzamento de memórias, que voltam deslocando os sentidos. A arqueologia foucaultiana decide romper o fio da continuidade e assume as brechas, descobrindo o descontínuo. A análise arqueológica procura o emaranhado de fatos discursivos anteriores a um acontecimento que, ao mesmo tempo, o explicam e o determinam.

Sobre a arqueogenealogia, Gregolin (2004), em conformidade a Foucault (2020), pondera que cada palavra, cada texto, por mais que se aproxime de outras palavras e textos, nunca são idênticos aos que o precedem, tentando compreender a irrupção dos acontecimentos discursivos, investigando as condições histórico-sociais, que possibilitaram o seu aparecimento. Trata de investigar por que tal enunciado é um acontecimento na ordem do saber. É ver nos acontecimentos, nos discursos dispersos, a possibilidade de aparecerem certos discursos e desaparecerem outros. Sobre isso Foucault (2020) afirma:

Trata-se de compreender o enunciado na estreiteza de sua situação, de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semissilenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 2020, p. 34).

Os enunciados das cartas do Guia do PNLD 2020/2021, a partir da arqueogenealogia, devem ser tomados como acontecimentos, e nisso há uma ordem que faz com que esses enunciados apareçam, havendo regras que possibilitam a sua aparição, que, por sua vez, essas regras remetem a um arquivo, que possibilita que os enunciados apareçam e se transformem, porque a sua emergência está ligada a outros enunciados, que voltam diferentes, nunca da mesma forma.

Procuramos analisar as condições que tornaram possíveis os discursos para os professores, que surgiu devido a “democrática” atividade de escolha do livro didático realizada

pelo docente. A partir desses discursos, surgem saberes e poderes em relação aos estereótipos, ideologias, cristalização de ideias e preconceitos em relação ao profissional da educação. É preciso, desse modo, ver na descontinuidade da história esses discursos que surgem sem seguir uma ordem contínua.

Ancorada na teoria foucaultiana, Coracini (2007) complementa que o discurso é o lugar em que se exerce o poder, porém é também lugar de resistência do sujeito a esse mesmo poder, resistência esta que se encontra no próprio dispositivo do poder.

Segundo Foucault (2022), o discurso é instrumento e ao mesmo tempo efeito de poder, não somente um lugar de expressão de um saber, mas que por meio dele o poder se exerce. “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pela luta, o poder do qual nós queremos apoderar”. (FOUCAULT, 2014a, p. 10). Ainda seguindo o raciocínio foucaultiano, temos que “o poder não é mais localizável, mas multidirecional, espalhado como micro-poderes – grãos de poderes na mesa do social”, (SILVA, 2004, p. 160), ou seja, o poder não é exercido somente de cima para baixo e, sim, em todas as relações.

Ainda sobre esta questão, temos a argumentação de que:

O poder se localiza em determinados lugares, exercendo de forma negativa uma pressão sobre os sujeitos (assujeitados, dominados), fonte de coerção e controle ilegítimo, que não permite aos indivíduos realizar sua racionalidade inerente, expressar-se livremente e desenvolver-se plenamente; pressão essa que, acredita-se, é preciso (e possível) eliminar, ou naturalizar, em prol de valores humanísticos de independência e liberdade. (CORACINI, 2001, p. 181).

É justamente com o intuito de verificar se há esse controle ilegítimo e essa coerção nas cartas do PNLD, que analisamos as Cartas do PNLD, uma vez que as relações que se formam entre os sujeitos são relações de poder e esse poder é sempre um modo de agir sobre os sujeitos agentes que são capazes de praticar a ação e também são capazes de resistir. “Sabe-se que o poder opera por meio de práticas de saber que são, na verdade, práticas de disciplina, pelas quais o sujeito é assujeitado, ordenado, categorizado, normalizado e regulado”. (CORACINI, 2001, p. 183). A autora considera que o poder emana um saber reconhecido e que o poder está presente em qualquer relação humana, porque é objeto de desejo.

A formação do poder-saber coincide com a formação discursiva entendendo o discurso como o lugar onde se constrói a realidade; o acontecimento onde se constitui os objetos, onde o sujeito é mais falado do que fala, presença ausente e poderosa, que autoriza certas pessoas a falarem e silencia outras, ou no mínimo torna suas vozes menos autorizadas. “Todo discurso é, pois, excludente: é suficientemente poderoso para, ao mesmo tempo, constituir e excluir certas

possibilidades de pensamento e ação” (CORACINI, 2001, p. 182), portanto, não há poder sem saber.

O saber/conhecimento seria busca pela verdade sem interesse e neutra, enquanto o poder desvia, distorce e corrompe. Nas concepções de poder e conhecimento, temos os já ditos de “liberdade acadêmica”, de autonomia e de emancipação de professores no exercício de sua profissão. À luz do pensamento de Foucault (2022), é justamente porque provoca a sensação de liberdade e isenção, de verdade, que o poder (ideologia) é tão poderoso; convém lembrar que as práticas de coerção e repressão constituem exemplos de fracassos de poder.

A seguir, apresentamos, de modo sintetizado, algumas reflexões sobre os estereótipos do papel docente, as representações que formamos, ao longo da história, em nosso inconsciente e que estão cristalizados no imaginário social dos sujeitos sociais. Além disso, não poderemos deixar de correlacionar esses estereótipos ao jogo de imagens que é feito do professor que está presente nas Cartas analisadas nesta pesquisa, mais precisamente, no capítulo III.

1.4. Estereótipos do papel docente e o jogo de imagens

É importante pontuar o cenário de grande conflito que os estereótipos podem causar, trazendo mais características negativas do que positivas em nossa sociedade. O estereótipo é uma “forma de impressão em que os caracteres estão fixos; clichês ou matriz”, (CEGALLA, 2018, p. 161), já as autoras Amossy e Pierrot (2022) esclarecem que os estereótipos “são representações cristalizadas, esquemas culturais preexistentes, através dos quais cada um filtra a realidade ao seu redor” (AMOSSY e PIERROT, 2022, p. 34), ou seja, são as opiniões que adquirimos durante o nosso processo de socialização, que nos dão a falsa impressão de simplificar a realidade, mas que, na verdade, distorcem e generalizam características, atributos e comportamentos de certos grupos e pessoas, o que nos leva a crer que essas representações vão criando formas e modos de ser em sociedade, como se ditassem as regras, tem que ser assim e pronto, agora é só seguir, sem contestar, e vão sendo apreendidas pelos sujeitos. Há diversos tipos de estereótipos, porém vamos nos ater aos estereótipos profissionais, sobretudo direcionado aos professores.

A sociedade traz consigo rótulos generalistas e, às vezes, até rígidos, ignorando as diferenças individuais, o que acaba limitando as nossas expectativas e percepções que temos relativamente das pessoas. Sobre isso, Coracini (2015) assevera que:

As representações ou imagens do outro podem se transformar em rótulos ou estereótipos, se o sujeito não estiver atento a essa tendência. Mas, o que é importante assinalar é que as representações – de si, do outro e do outro de si – se constroem,

sempre e inevitavelmente, a partir do outro, que vê, julga, define, afirma características que podem evidentemente mudar, com o tempo, mas que podem também deixar marcas profundas no sujeito. (CORACINI, 2015, p. 141).

A propagação de estereótipos tende a ser duradoura, fugir deles é realmente difícil, porque estão enraizados, sabemos que não será disruptivo, mas deve acontecer nem que seja aos poucos, pois desfazer paradigmas e traçar novas estratégias pode ser um tanto ameaçador. Segundo Cardoso (2014), um discurso que passa por verdadeiro e veicula saber, é gerador de poder. “A geração desse discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e distribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder.” (CARDOSO, 2014, p. 22). Contudo, o mais importante é tentar evitar que esse clichê molde completamente os nossos comportamentos e nos atrapalhe pessoalmente, socialmente e profissionalmente.

“Cada indivíduo observa no outro algum traço que caracteriza um tipo bem conhecido e preenche o resto com os estereótipos que têm em mente: o operário, o proprietário, a professora, o negro”, (AMOSSY e PIERROT, 2022, p. 34), essas imagens que criamos em nossas mentes são fictícias, mas expressam um imaginário social, sendo assim, criou-se o estereótipo de que o professor não trabalha, só dá aulas. Como se não tivessem que estudar, preparar as aulas com antecedência, buscar e criar materiais e possibilidades, dominar o conteúdo, fazer cursos de atualização, preencher diários e mais uma infinidade de papéis burocráticos de projetos, indisciplina, apresentações de trabalhos, enfim.

O intuito aqui é mostrar como esse discurso desfavorável ao professor atravessa décadas, perpassa a história e as sociedades. Na verdade, a imagem que se tem dos professores está associada, via de regra, a personagens redentores e, ao mesmo tempo, exigentes quanto ao objetivo e ao desenvolvimento do aluno. “Entretanto, se o professor é falado por outros, poucas oportunidades lhes são concedidas de dizer o que pensa sobre si mesmo”. (CORACINI, 2015, p. 133). Essa imagem do professor, leva-nos a crer que a profissão docente é considerada algo vocacional e que a prática pedagógica, nos remeteria sempre ao progresso e ao desenvolvimento do país.

Outro estereótipo que se tem do professor é que se trata de um intelectual retratado como uma figura tímida e recatada, que se veste de maneira convencional e usa óculos, é reprimido sexualmente, passando uma imagem, uma representação que só se dedica às ideias e, quem sabe, nem vida amorosa tem. Conforme Freitas (2011) menciona em seu artigo, numa leitura feita da Revista Nova Escola:

E como não poderia deixar de ser, traz (a mídia) um modelo de professora que está muito presente em nosso imaginário social, traz-nos a imagem da ‘professorinha’, recatada, de cabelo preso, de óculos (símbolo do saber), roupa de manga (simbolizando a seriedade do professor), sorridente (demonstrando disposição para o trabalho), meiga (símbolo de subserviência). Este é o estereótipo de professor que pretende passar, é o tipo de professor que inspira confiança e que muitos da sociedade ainda gostariam de ter para seus filhos. (FREITAS, 2011, p. 214).

Consideramos que “uma dada sociedade ou um grupo social impõe aos sujeitos modos de pensar, de ver o mundo, de lidar com ele e nele, de considerar o outro, imprimindo, através da linguagem verbal ou visual, formas de representar o que está à sua volta” (CORACINI, 2015, p. 137), uma vez que a sociedade que eleva, é a mesma que desprestigia o papel do professor. Com o passar dos tempos, a ruptura da sociedade com o docente foi tomando proporções maiores que atingiu todas as áreas, chegando a tal ponto de um professor nem dizer que é um professor, e segundo a autora, isso faz emergir a imagem de professor desvalorizado e mal remunerado.

Na visão de Coracini (2015), a realidade funciona para o professor como um assédio moral, que cada vez mais, o incapacita para a profissão, torna-o solitário com suas derrotas, deprimido por ver as suas representações impostas pela cultura de uma sociedade preconceituosa que só quer exigir e responsabilizá-lo pelo que não deu certo.

O docente não pode ser o que os outros pensam que ele é. Temos que reverter essa situação, pensando e refletindo:

Mas, como saber quem, de fato, é (somos), como deve(mos) agir em cada circunstância, quando se trata de sala de aula, a não ser que internalizemos e assumamos uma identidade que ilusoriamente parece fixa, estável, coerente, racional, consciente e, portanto, apaziguadora. (CORACINI, 2015, p. 156).

Consoante a autora, assumimos uma identidade que nos traz a aparente sensação de que somos daquele jeito, criando um rótulo, uma imagem cristalizada, “a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (HENRY, 2014, p. 82). Segundo Coracini (2015, p. 156) “carregam consigo representações do outro – do aluno, dos pais, da escola, da sociedade”, e até mesmo do professor e assume uma outra identidade que ilusoriamente parece ser a sua. Indubitavelmente, o estereótipo tem impactado nosso desempenho, o nosso ser social, quer acreditemos neles ou não, gera um impacto supernegativo e, até pejorativo, sobre quem somos e como nos comportamos.

Ao lançarmos luz sobre as representações coletivas e cristalizadas que se relacionam a cada categoria, verificamos um impacto considerável sobre a nossa identidade social, influenciando também nas relações que os grupos e seus membros estabelecem entre si. (AMOSSY e PIERROT, 2022). Vale ressaltar também que o professor é muito cobrado,

esperam que ele seja criativo, que transforme a vida dos alunos, que ajude as famílias e a instituição a resolver os problemas, que ele não deve desistir, estar atento às queixas dos alunos exercendo vários papéis, e o mais importante, deve se calar e se curvar diante do tripé que o docente sustenta – governo, escola e família, além disso, mesmo fora da escola, nos momentos de lazer, o professor tem de continuar sendo professor, recatado e bem comportado.

Sem mencionar que é ele que propõe o diálogo, é ele que faz a mediação entre alunos, famílias, coordenação, é ele que executa as tarefas, as atividades e a disciplina. E, agora, é digital, não sabendo se isso é um aliado ou se é uma arma contra ele. Na era da informatização, o professor, muitas vezes, faz papel de palhaço para chamar a atenção do aluno e desenvolver o seu trabalho, que, aliás, é um dos que melhores funcionam.

Veja bem, o Estado envia os livros às escolas para entregar aos alunos e “supondo que todo conteúdo, ‘transmitido’ pelos livros, entraria pela cabeça, oferecendo-lhes assim um melhor conhecimento e de forma amorosa” (FREITAS, 2011, p. 219) pelos professores. A estrutura familiar modificou muito nas últimas décadas, as questões sociais não oportunizam condições para que os pais sejam tão presentes na vida familiar, assim, temos crianças e adolescentes tentando lidar com situações adversas que vão além do entendimento cognitivo e afetivo; os pais no trabalho, tentando suprir sua ausência, doa ao filho o que ele quer (objetos materiais), quando pode.

Assim, o professor, ou melhor, a professora, já que nossa sociedade também é preconceituosa quando se diz, principalmente nos anos iniciais, que se trata de um homem dando aulas para as criancinhas, torna-se um verdadeiro malabarista, sempre está na corda bamba. Já que o dever do professor é mediar, ajudar o aluno a entender tudo o que está acontecendo, ser aquele que ensina e medeia todos os conflitos, o salvador de tudo. Como não sermos subservientes?

É importante ressaltar que “o estereótipo permite designar os modos de raciocínio próprios a um grupo e os conteúdos globais no setor da doxa na qual ele se situa”, (AMOSSY, 2005, p. 126), ou seja, trata-se da opinião pública que interfere na construção do sujeito no meio social e podemos dizer que se trata de um processo de estereotipagem, em que consiste pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um verdadeiro esquema coletivo cristalizado. A visada da autora é que o sujeito se vale de ideias prévias construídas, cristalizadas e valorizadas a partir de representações apreendidas automaticamente e assume como parte de sua realidade para construir uma imagem de si e participar de determinado grupo social.

Quando falamos em estereótipo, falamos do já dito, e o enunciador aparece sempre preso pelas coerções e da ideia preconcebida, porém “nem sempre se deixa perceber na superfície do texto” (AMOSSY e PIERROT, 2022, p. 88), porque, para as autoras, é instaurado uma atividade de decifragem, que equivale em recuperar as características de um grupo a partir de várias formulações. É o que buscamos refletir nas cartas de apresentação do PNLD, pois o discurso oferece todos os elementos de que tem necessidade para constituir um retrato do enunciador, mesmo que os apresente de forma indireta ou implícita, uma vez que “Um estilo pontuado de exclamações permite induzir o caráter impetuoso ou colérico do locutor”. (AMOSSY, 2005, p. 126/127).

As cartas não apresentam assinatura, no entanto, é de conhecimento de todos que se trata do governo, o responsável por distribuir os livros didáticos, os quais as cartas vêm anexadas, estão no site do governo, ou seja, o governo é o remetente. É o poder/patrão falando para os funcionários/professores.

Seguindo o raciocínio de Amossy (2005), compreendemos que o estereótipo se baseia numa imagem refletida da realidade, ou seja, ele é um preconceito construído em cima de algo que não tem fundamento, numa imagem que reflete uma realidade simbólica, mas que muitas vezes não está em consonância à verdade, ele não é embasado no fato, ele é refletido numa imagem superficial que nós construímos como se fosse realidade.

Dessa forma, concluímos que o estereótipo nada mais é do que o julgamento que se faz com base na percepção do grupo ao qual o indivíduo pertence. Esses estereótipos funcionam como um rótulo ou carimbo que marca um indivíduo pertencente a uma determinada coletividade ou grupo, a partir do pré-julgamento de suas características em detrimento de suas verdadeiras qualidades individuais. Carregam aspectos negativos e simplistas podendo resultar em discriminação e preconceito. Nesse âmbito, Amossy (2005) reitera que são imagens que se integram em nossa mente e servem para mediar nossa relação com o real.

No trabalho interpretativo/reflexivo das cartas de apresentação, analisamos o jogo de imagens que se faz do professor, da sociedade e do governo (patrão), mobilizando e buscando entender como acontece o funcionamento do discurso que o governo faz do profissional da educação, que nem sempre é a imagem que ele quer passar para a sociedade. O texto trabalha uma construção imaginária de que trata o professor com o devido respeito, educação, enviando uma carta com respeitosa orientações, porém esse imaginário é alimentado pelas palavras “deve”, “participem”, “não esqueçam”, “devem ser”, “deverá ser”, “deverá inserir”, “é responsabilidade sua”, “sua escolha deve ser feita”. Com isso, observamos um tom de

hostilidade, de ordem e até de ameaça, com sentenças imperativas, o discurso se torna um jogo contra o professor, antecipando sua culpa, se algo der errado.

Seguindo o mecanismo da antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. (ORLANDI, 2020, p. 39).

Por isso, podemos afirmar, assim como Orlandi (2020), que o sujeito cria um jogo de imagens que condiz o seu dizer ao modo de pensar do seu interlocutor do que será dito e, conseqüentemente, molda o seu discurso para que se consiga atingir seu objetivo. “Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de forças, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer a ‘comunicação’”. (ORLANDI, 2020, p. 40).

Nesse jogo de imagens, fica evidente as relações de poder, a imagem que se tem do docente e a imagem que o Governo quer passar. E todos esses mecanismos de funcionamento do discurso fixam-se nas formações imaginárias. “Assim não são os sujeitos físicos nem os lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções”. (ORLANDI, 2020, p. 40). Dessa forma, nossa reflexão não se aterá somente ao linguístico, mas partiremos dele para encontrar as marcas discursivas presentes nas cartas e a exterioridade desses discursos, as condições de produção, que permitem a produção de sentido.

As condições de produção se misturam com o jogo de imagens que o sujeito está inserido, isto é, as formações imaginárias a respeito de sua própria imagem e da posição do outro que os sujeitos A e B podem atribuir a si mesmos, conforme Pêcheux (2014b) esboça:

[...] de A para A “Quem sou eu para lhe falar assim?”; de B para A “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”; de B para B “Quem sou eu para que ele me fale assim?”; de A para B “Quem é ele para que me fale assim”, e agora acrescentando um referente temos: de A sobre R “De que lhe falo assim?” e de B sobre R “De que ele me fala assim?”. (PÊCHEUX, 2014b, p. 82).

Levamos em consideração que o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que apontam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, “a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”, (PÊCHEUX, 2014b, p. 82), por isso, as perguntas vão sendo respondidas à medida que as funções imaginárias que um sujeito tem do outro no processo de formação discursiva. Em nossa leitura sobre as cartas, poderíamos apontar as questões ‘quem sou eu para que me fale assim?’; ‘quem é ele para que me fale assim?’ e ‘do que ele me fala assim?’

Pretendemos trabalhar melhor esse jogo de imagens no capítulo três, no momento das Análises, em que, com certeza, temos um imaginário social do Governo direcionando o fazer pedagógico do professor.

2. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO PNLD - PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. (FREIRE, 2022, p. 24).

Assim como a prática de velejar, a prática de educar requer uma série de saberes fundantes como o do domínio do conteúdo, entender o funcionamento da escola, das partes que compõem e da função de cada um da comunidade escolar, do dia a dia na sala de aula com os alunos, com os pais, o processo de escolha do livro didático, enfim, na prática de ensinar e aprender se modificam ou se ampliam esses saberes. Assim, Freire (2022) nos motiva a lidar com as práticas educacionais cotidianas, visto que nosso cenário ainda está distante de uma educação ideal, mas diante de nossas vivências e experiências docentes, buscamos elementos norteadores para velejarmos, atingir nossos desejos.

Velejando por esses caminhos de práticas educacionais, temos a questão do PNLD - Plano Nacional do Livro didático -, trazida para esta pesquisa por diversas vezes e continuaremos a discutir sobre esta questão, uma vez que esta é a temática central desta Dissertação. No entanto, é preciso detalharmos de onde, como, para quê, porquê e para quem surgiu o PNLD, isso faz parte da prática de velejar o processo ensino/aprendizagem.

Portanto, neste capítulo, temos como objetivo mergulhar um pouco mais sobre essa prática, entender e refletir sobre as condições de produção do nosso objeto de estudo, pois não temos como analisar, interpretar um discurso sem o escavarmos, sem irmos à raiz do assunto, ou seja, precisamos buscar as condições de produção do discurso do PNLD. Já que a forma de funcionamento e surgimento do objeto a ser pesquisado é fundamental em uma pesquisa, pois é por meio dessas condições de existência, de surgimento de um discurso que poderemos entender todas as relações de poder que perpassam essas condições de existência. Sobretudo, levando em consideração os processos e as condições de produção da linguagem estabelecidas pela análise da relação da língua com os sujeitos que as falam e as situações em que se produz o dizer, é fundamental para o analista, encontrar as regularidades da linguagem em sua produção e relacioná-la a sua exterioridade.

Por isso, vamos a essa escavação, ou seja, tentaremos entender melhor a trajetória do livro didático até o PNLD que temos hoje no Brasil. Já que é fundamental ter o domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma dessas partes.

2.1. O Livro Didático

De acordo com Coracini (2016), a existência do Livro Didático (doravante LD) vem desde a antiguidade. Segundo Magda Soares (1996), o livro didático foi criado na Grécia antiga e persistiu ao longo dos séculos, sempre presente nas instâncias formais de ensino, em todas as sociedades, assim como documenta a História da Educação.

A trajetória do LD no Brasil remonta ao ano de 1929, quando criou o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão específico para legislar sobre essa área. Ao longo das décadas, a política oficial para o LD passou por diversas adaptações, até chegar ao atual PNLD, criado em 1985. A partir daquele ano, o professor passou a escolher o livro mais adequado aos seus alunos e ao Projeto Político Pedagógico da Escola, porém, apenas os livros avaliados e classificados pela equipe do MEC, num ato de controle e censura, com implicações didático-pedagógica, (SOUZA, 1999), é que torna o processo democrático e transparente.

A educação é vista como um campo de ação estratégica onde o Estado pode atuar de modo massivo na manipulação do povo, ou em termos discursivos, impor seu assujeitamento ideológico sob a aparência de uma “ação neutra”. A teoria materialista de Louis Althusser (1980), fundamentada pelas ideias marxistas, explica que a escola funciona como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE) que atua na reprodução das condições de produção, isto é, na interpelação pela ideologia capitalista que assegura a manutenção da divisão de classes. (FERNANDES, 2016, p. 205).

Para Althusser (1985), a escola, a igreja e exército ensinam ‘saberes práticos’, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia. Segundo o autor, os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) são instituições que operam ao lado dos Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) com a diferença de que não funcionam predominantemente pela violência, mas pela ideologia, preferivelmente.

Sob a ótica de Coracini (1999), o LD tem por objetivo ensinar uma língua, nos mostrar o modo como ela se organiza tanto do ponto de vista fonético quanto morfológico e sintático, enfim, como falar, compreender textos orais e escritos e também como escrever, ou seja, o processo ensino/aprendizagem também tem sofrido fortes influências do LD. Apresenta diferentes representações ou imagens da função que esse material desempenha, de como concebe esse processo de ensino/aprendizagem de língua, do que seja se comunicar com o outro. O LD é, então, um mecanismo de poder, camuflado, opaco, insidioso, porque sabemos que quanto mais velado for o mecanismo de controle e poder, mais poderoso e eficiente ele será (FOUCAULT, 2022). Devido ao LD habitar o nosso imaginário como material, que apresenta e prioriza o conteúdo a ser estudado e não absolutamente aspectos sociais e ideológicos, torna-

se um mecanismo poderoso e produtivo, no sentido de produzir um saber-poder, justamente porque o usuário do LD não se dá conta disso.

Sabemos que, na maioria das vezes, assim como pontua Coracini (2016), o LD adotado pelo professor funciona como um portador de verdades absolutas que devem ser praticadas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. “A autoridade do livro didático estende-se à visão do livro, enquanto forma de critério do saber, criando paradigmas norteadores da transmissão de conhecimento em contexto escolar”. (CORACINI, 1999, p. 28). O LD parece ter como função primordial dar certa forma ao conhecimento, ‘forma’ no sentido de selecionar e hierarquizar o ‘saber’. Nesse mesmo raciocínio, em Souza (2010), o LD é tido como um depositário de um saber estável a ser transmitido ao aluno, ganhando estatuto de autoridade e de documento. A autora salienta ainda que o “LD costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado por professores de língua estrangeira e materna nas escolas da rede oficial de ensino”. (SOUZA, 2010, p. 114).

Para as autoras Barros e Matsudo (2016), o livro didático também é um importante recurso no processo ensino/aprendizagem, atuando como um direcionador das atividades pedagógicas, porém, em muitas situações, com escolas pouco favorecidas economicamente, havemos de considerar o fato de que, muitas vezes o livro didático é o único material de pesquisa do aluno do ensino médio e, talvez, a única fonte de leitura dos alunos em questão. Além disso, serve como fonte, em certos casos, para atualização de conhecimento do educador acerca dos temas trabalhados.

Vale ressaltar, ainda, que esse recurso se torna muito perigoso e simplificador do processo de ensino/aprendizagem, quando tomado como verdade absoluta e inquestionável. Entretanto, as autoras ressaltam que esse instrumento didático pode provocar limitações ao aprendizado dos alunos, em virtude de abordagens que pouco condizem com o contexto vivido, apresentando conteúdos e conceitos de modo puramente informativo. No entanto, Coracini (1999) também pontua que de uns quinze anos para cá, com a abordagem comunicativa, o LD passou a ser criticado por professores de língua estrangeira, uma vez que constituiria num material fabricado, artificial, pouco ou nada comunicativo que escravizaria o professor, limitando e até impedindo sua criatividade, nós acrescentamos que o mesmo ocorre com os professores de língua materna.

Contudo, as autoras Barros e Matsudo (2016), mostram que o LD não é produzido e nem escolhido de modo aleatório, é utilizado sistematicamente, em sua grande maioria, na prática da licenciatura, e apresenta, uma dimensão político-ideológica importante. Elas entendem que o movimento sócio-histórico incide, diretamente, no modo como os

acontecimentos são descritos e interpretados, compreendendo os acontecimentos como acontecimentos discursivos (PECHEUX, 2014a), ou seja, como uma marca no real da história, já que consideramos que não é necessário vivenciar fisicamente um fato para ser tocado por ele, porque há “coisas-a-saber” a respeito desses acontecimentos, em que o sujeito é afetado pelos sentidos desencadeados por eles. Desse modo, Barros e Matsudo (2016) afirmam que a história é marcada ideologicamente pelos sentidos desencadeados por acontecimentos, produzindo um efeito de evidência discursiva ou do já-dito.

A elaboração do LD é também afetada por esses sentidos, é o trabalho da memória, isto é, do interdiscurso que se faz atualizar na relação com o intradiscurso, num conjunto de fenômenos de co-referência entre o que foi dito, ao que será dito e ao que se diz agora (PÊCHEUX, 2014a). A atualização da memória, confere-se, a sua nova forma, novos modos de significar um mesmo acontecimento, seja pela organização de um Livro Didático, seja no modo diferente de materializar ou discursivizar um fato. Acrescentamos a isso a afetação ideológica pelo Estado, uma vez que Orlandi (2013a) propõe que somos individuados ideologicamente pelo Estado por meio das Instituições Sociais: “Dessa relação resulta um sujeito em cuja individualidade, conta (ou um indivíduo afetado) a forma como o Estado o relaciona com sentidos sociais que se apresentam como parte de sua memória (do indivíduo, do estado, da Sociedade)”(ORLANDI, 2013a, p. 12), que parece nem sequer perceber a limitação de sua própria liberdade, o professor cede ao LD a autoridade de ditar regras do jogo, de delimitar conteúdos e as metodologias a serem adotadas de acordo com a ideologia vigente. (CORACINI, 1999).

O ensino formal compreende sujeitos ideologicamente marcados e inseridos em um acontecimento discursivo, no qual os recursos didáticos adotados motivam atualizações e ressignificações da memória discursiva evocada. A respeito do LD, Lajolo e Zilberman (1996b) afirmam ser um material editado conforme as necessidades de um sistema, e não exatamente para a formação de sujeitos críticos e transformadores, ou seja, o uso do livro didático no Brasil determina, de forma decisiva, o que é ensinado, assim como direciona a forma de pensar e ver o mundo.

O LD, de acordo com Coracini (1999), constitui um bem de consumo para o professor e alunos, pois o docente acredita que o LD facilita a aprendizagem, trazendo modelos a serem seguidos pelos alunos, mas de fato, professores e alunos continuam sendo vigiados, controlados e punidos por toda a máquina do sistema escolar. Segundo a autora, o livro parece funcionar, na sala de aula, como um panóptico (FOUCAULT, 2014b), vigiando o professor, que por sua vez, atua da mesma maneira sobre os alunos.

Segundo Faria (1984), “o livro didático não vê o desenvolvimento do homem, da sociedade e o processo de trabalho dialeticamente, relacionando o homem que produz sua existência e sendo determinado pelo que e pelo como a produziu” (FARIA, 1984, p. 22), e ainda, o LD pretende um equilíbrio social impossível, enquanto a sociedade for dividida em classes. Quando o LD fala em educação, está se referindo ao trabalho, à vida e ao progresso, reforçando sempre à ideia de ascensão social e do sucesso pessoal na escola. A educação não está relacionada com a base material e sendo determinada por ela, o LD desconhece o processo histórico, a ação recíproca entre infra e superestrutura e que na sociedade primitiva a educação era uma função espontânea e integral.

Dessa forma, a educação não é mais integral, pois aqueles que iam se liberando do trabalho manual, não ensinavam seu conhecimento para garantir a dominação como organizador; e nem espontânea, porque passa a ser coercitiva. A educação, ainda segundo Faria (1984), vai assumindo características diferentes, porém apesar da autonomia relativa de que goza, seu objetivo é manter a sociedade como ela está. Já o LD não a vê desta forma, para ele, a educação escolar é um valor de uso, um investimento para o futuro, que garante uma boa educação econômica por meio de um bom trabalho. Dependendo do referencial teórico adotado, o LD, como uma das manifestações ideológicas da classe dominante, segundo Faria (1984), pode ser considerado arcaico, falso, diferente, verdadeiro, enfim, desta forma a ideologia burguesa, por intermédio do LD, contribui para justificar e manter a realidade, reproduzindo-a. As contradições também podem ser apreendidas, mas, sem colaborar para a sua superação. Essa contradição realidade-discurso encontrada no LD é própria da ideologia burguesa.

Sob o olhar de Faria (1984), o LD não é desligado da realidade, ele tem uma função a cumprir, que é reproduzir a ideologia dominante e a ideologia dominante também não é desligada da realidade, que por sua vez também tem um papel e o cumpre. O LD é pouco criativo e, por isso, não poderia ser diferente, porque é feito para uma pequena burguesia, a fim de arregimentá-la e comprometê-la com a classe burguesa, legitimando os valores dos pequenos burgueses, reconhecendo a desigualdade.

Para Fernandes (2016), o LD já passou de arma à armadilha, sendo considerado pelo discurso pedagógico o vilão do ensino de línguas, língua materna e línguas estrangeiras e nós acrescentamos que este é um grande vilão de todo processo ensino/aprendizagem, um grande reproduzidor das ideologias da sociedade. Entretanto, o livro didático volta a ganhar espaço no cenário escolar, por meio do incentivo do governo federal por meio dos atuais programas e políticas públicas de regulamentação da produção e distribuição desses materiais de ensino, no caso, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Segundo a autora, essas políticas, além

de atuar na distribuição trienal e gratuita de livros didáticos nas escolas públicas, também avaliam os livros didáticos segundo critérios baseados no projeto pedagógico adotado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1996).

Nos últimos anos, o LD vem se tornando uma ferramenta indispensável no processo de ensino/aprendizagem, tanto que o Governo Federal lançou vários programas, com o objetivo de difundir-lo para todos os alunos de escolas públicas do país, segundo Domingui (2010).

Para manter o domínio estatal, os AIE buscam, por meio de discursos, dissimular seu controle, ao produzir o efeito de verdade absoluta. Souza (1999) relata que o livro didático é visto como instrumento desse aparelho ideológico escolar que legitima como verdadeiros e naturais certos gestos interpretativos, barrando outros que são censurados. Já Fernandes (2016), nos mostra que essa censura na produção e reprodução do conhecimento se faz de acordo com a formação discursiva da classe dominante, que é beneficiária da manutenção da ideologia capitalista. De acordo com Grigoletto (1999), o efeito de verdade elaborado pelo LD confere transparência à linguagem, conciliando e cristalizando certos sentidos. Como resultado, produz-se um efeito homogeneizante e de uniformização dos alunos, que “são levados a fazer a mesma leitura, a chegar às mesmas conclusões, a reagir de uma única forma às propostas do manual”. (GRIGOLETTO, 1999, p. 68).

Conforme Coracini (1999), professores, alunos e o livro didático são criação da história e do momento sócio-político em que vivemos. Se a escola e, através dela, o LD parecem colaborar para a manutenção de tal ideologia, homogeneizando, disciplinando, uniformizando o que é constitutivamente heterogêneo, complexo, conflituoso e difuso: o discurso, a aprendizagem e o sujeito, não é culpa de um alguém, mas, sim, de um momento histórico-social que só pode ser enfrentado com as pequenas revoluções diárias.

Especificando melhor a situação, Carmagnani (1999) menciona que o controle da instituição sobre o trabalho dos docentes e dos alunos é, então, feito por meio do material didático. Em termos operacionais, o planejamento pontual das atividades parece facilitar o trabalho em uma escola, já que os conteúdos são homogeneizados, o controle do tempo gasto, padroniza a aprendizagem e flexibiliza a mudança de pessoal, pois todos os envolvidos sabem qual será a próxima lição.

Durante o período de regime militar, as escolas e os docentes não tinham participação na escolha de seus exemplares, o que resultou em inúmeras críticas a esse programa por educadores brasileiros. Somente, com o declínio da ditadura, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que teve início com o Decreto nº 91.542 de 1985, os professores tiveram a oportunidade de escolher seu material de trabalho. Entretanto, a escolha é feita, até hoje, por

meio de um filtro promovido por especialistas do MEC que avaliam os livros comercializados e produzem o Guia do Livro Didático (do PNLD), indicador dos possíveis livros a serem escolhidos. (FERNANDES, 2016). Isso porque “o autor do livro didático nem sempre tem autonomia para configurar seu material, nem mesmo o professor para a escolha do manual de sua preferência” (SOUZA, 1999, p. 31), já que todos esses devem seguir instruções “sugeridas” pelo sistema.

As políticas de controle do LD tornam evidente o papel da escola como um AIE como propõe Althusser (1985), haja vista que funcionam como ‘gestos de censura’ à prática pedagógica, orientando “professores no que tange ‘o que ensinar’ e ‘o como ensinar’, além da falta de acesso do aluno a outras fontes de estudo e pesquisa”. (SOUZA, 1999, p. 59).

Fernandes (2016) argumenta que muitas críticas foram tecidas a respeito do livro didático dos anos 90 e início dos anos 2000, mostrando que sua estrutura fechada não permite a constituição da autoria no contexto escolar, uma vez que o professor é percebido pelos autores dos livros e pelo Estado como mero usuário do manual, como um repetidor das instruções inscritas nele, e não um especialista do livro como observa Grigoletto (1999).

Mesmo sabendo, assim como Magnani (2019), que é ensinando que se aprende a ensinar e consideramos que esta deveria ser nossa concepção de ensino. O que ocorre é que o professor tem sido um mero mediador e o aluno, um receptor desinformado, e se não bastasse, muitos ainda são um mero seguidor de ordens. (CARMAGNANI, 1999).

Como o livro didático no Brasil tem uma trajetória fixada por leis, decretos e várias medidas governamentais que legitimaram esse material didático como um instrumento de poder (CORACINI, 1999), detentor da verdade sobre o saber a ser ensinado nas escolas, muitos docente seguem essas leis, decretos com subserviência. Ainda seguindo o raciocínio de Fernandes (2016), os sentidos que aparecem nos livros didáticos ganham credibilidade e seu método e conteúdo passam a direcionar os currículos escolares, delimitando os conteúdos a serem estudados em cada série.

Assim, notamos que a característica principal do LD é a busca de ordem e linearidade, ele parte sempre da pressuposição de que há uma ordem a ser seguida, e o aluno deve refletir, contudo o manual delimita a forma e sequência que devem orientar a sua reflexão; “o texto deve ser explorado quanto à sua construção, mas é preciso obedecer à linearidade do texto, a ser estudado sempre a partir do início”. (GRIGOLETTO, 1999, p. 74).

Conforme essa pesquisadora, o livro se torna um exercício disciplinar e o professor, um treinador. Retomando a Foucault (2014b), pelo vigiar cria-se a disciplina. “No LD, a disciplina

é criada pelo repetir, pelo guiar passo a passo, pela homogeneização dos sujeitos, tanto alunos quanto professores” (GRIGOLETTO, 1999, p. 75), tornando, assim, a economia do livro, parte mecânica do poder, que segundo Foucault (2014b), é própria da sociedade burguesa, que é o poder disciplinar. Esse poder disciplinar também se estende aos docentes, uma vez que o livro funciona como uma forma de controle do comportamento do professor. Já segundo o MEC (2008), o LD tem função pedagógica, social, contribui para a qualidade da educação brasileira e promove a inclusão social dos estudantes.

No mundo atual, caracterizado pela diversidade de recursos direcionados ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, o livro didático ainda se apresenta como eficaz instrumento de trabalho para a atividade docente e para a aprendizagem dos alunos. O acesso a esse instrumento contribui para a qualidade da educação básica, além de promover a inclusão social. (BRASIL, 2008, p. 5).

O MEC tem elaborado formas de avaliação do LD e a partir dessa iniciativa do governo federal, foi então criado o chamado PNLD, com Guias do Livro Didático, em que se trata de uma ação mais ampla do MEC, ao apresentar um projeto pedagógico difundido por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e dos Guias do Livro Didático (SOUZA, 1999). A iniciativa do MEC de avaliar e classificar os LD não deve necessariamente ser vista como um ato perverso de controle, porém não deixa de ser um gesto de censura, com implicações didático-pedagógicas. O governo trava uma política ‘bem intencionada’, em que diagnostica um problema no sistema educacional, convoca os especialistas para opinar e apresentar soluções. “Os especialistas concluem que se deve formar bem o professor e avaliar o livro didático, limpando-o de suas impurezas ou abolindo-o, se necessário. Assim, encontrar um bom livro didático pode assegurar a boa formação do professor e do aluno”. (SOUZA, 1999, p. 63).

Ainda na mesma linha de raciocínio, Souza (2010) nos traz que o LD pode se impor como “termômetro” indicativo da eficiência do professor, de sua capacidade para articular a transmissão do saber e do tempo. Afinal, a formação discursiva do professor parece justificar não apenas o papel detentor do saber como também a ideia de um dever a cumprir, isto é, da responsabilidade que lhe é imputada pela transmissão de conhecimento ao aluno desprovido desse conteúdo. O “livro didático enquanto depositário de um saber imutável, hierarquizado, pode levar alunos e professores a refletirem sobre uma tradição herdada de atividade didática muito dirigida” (SOUZA, 2010, p. 122), em busca de uma atitude mais crítica em relação à posição de encontrar um saber ‘organizado’, com tudo em seus devidos lugares, como manda o senso comum.

Tanto é assim que a elaboração e a veiculação dos LD da educação pública brasileira, desde o início, são submetidas ao controle do Estado, o que será melhor detalhado no próximo subitem.

2.2. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados a distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e em 1937, iniciou-se com outra denominação, segundo o site do FNDE. Entretanto, sabemos que houve outras políticas públicas antes dessa data, mas vamos nos ater somente ao que consta no site do FNDE. Portanto, ao longo desses 80 anos, o programa foi sendo aperfeiçoado, teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como exceção os alunos da educação infantil.

Em 1937, o Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil cria o Instituto Nacional do livro, sob o Decreto-Lei⁵ nº 93, de 21 de dezembro de 1937, para organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições; para editar todas as obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional; promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país, bem como facilitar a importação de livros estrangeiros e incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional. (BRASIL, 2023)

Em 1938, o governo federal publica o Decreto-Lei⁶ nº 1006, de 30/12/38, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cuja função é “examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso” (FNDE, 2021, histórico on-line), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país, no qual estabelece condições de produção, importação e utilização do Livro Didático. A partir de então, todo e qualquer Livro Didático a ser utilizado no país deveria passar pelo crivo de tal comissão, consolidando o total controle do governo sobre a adoção desses materiais, conforme estabelecido no artigo 3º deste Decreto-Lei:

Art. 3º - A partir de 1º de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais,

⁵ Decreto Lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937

https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/DECRETO-LEI%20N%2093%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201937.pdf

⁶ Decreto Lei nº 1006 de 30/12/38 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>

profissionais e secundárias, em toda a República. (BRASIL, Decreto-Lei⁷ n° 1006, de 30/12/38).

O referido Decreto-Lei consagrou o termo “Livro Didático”, tal qual o utilizamos atualmente.

Ainda no site do FNDE, em 1945, pelo Decreto-Lei⁸ n° 8460, de 26/12/45, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5°:

Art. 5° - Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado. (BRASIL, Decreto-Lei⁹ n° 8460, de 26/12/45).

Em 1966, um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade. (BRASIL, 2023).

Em 1970, a portaria n° 35, de 11/03/ 1970, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL), instituto já existente desde 1937, tendo como principal finalidade editar obras raras, enciclopédias e dicionários. (BRASIL, 2023)

No ano de 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/ Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático. (BRASIL, 2023).

⁷ Decreto Lei n° 1006 de 30/12/38 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>

⁸ Decreto-Lei n° 8460 de 26/12/45 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>

⁹ Decreto-Lei n° 8460 de 26/12/45 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>

Após essa data, em 1976, pelo Decreto¹⁰ nº 77.107, de 4/ 2/ 76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa. (BRASIL, 2023).

Já em 1983, em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental. (BRASIL, 2023).

Em 1985, com a edição do Decreto¹¹ nº 91.542, de 19/ 8/ 85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro (PNLD), que traz diversas mudanças, como: a indicação do livro didático pelos professores; a reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; a extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas comunitárias e o fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (BRASIL, 2023).

Em 1992, a distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental. (BRASIL, 2023).

Em 1993, a Resolução CD FNDE nº 6 vincula, em julho de 1983, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático. Em seguida, entre os anos de 1993 e 1994, são definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/ FAE/ UNESCO. (BRASIL, 2023).

¹⁰ Decreto nº 77.107, de 4/ 2/ 76 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>

¹¹ Decreto¹¹ nº 91.542, de 19/ 8/ 85 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>

Ainda de acordo ao site do FNDE, em 1995, de forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Neste ano, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história. Em 1996, é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didático” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

Em 1997, com a extinção em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público. (BRASIL, 2023).

Em 2000, é inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua Portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000. (BRASIL, 2023).

Em 2001, o PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braile. Atualmente, esses alunos são atendidos também com livros em libras, caracteres ampliados e na versão MecDaisy¹². (BRASIL, 2023)

O PNLD 2002, dos anos iniciais, teve a 1ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível; e para os anos finais teve a distribuição integral. Com o intuito de atingir em 2004 a meta de que todos os alunos matriculados no ensino fundamental possuam um dicionário de língua portuguesa para uso durante toda sua vida escolar, o PNLD dá continuidade à distribuição de dicionários para os ingressantes na 1ª série e atende aos estudantes das 5ª e 6ª série. Em 2002, foi executado o PNLD 2003. (BRASIL, 2023).

¹² Mecdaisy: um conjunto de programas que permite transformar qualquer formato de texto disponível no computador em texto digital falado.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13786%3Aprograma-amplia-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-ao-converter-texto-em-audio&catid=205&Itemid=826

O PNLD 2003, dos anos iniciais, teve a 2ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível); e os anos finais, a primeira reposição e complementação. O PNLD distribuiu dicionários de língua portuguesa aos ingressantes na 1ª série e atende aos alunos das 7ª e 8ª série, alcançando o objetivo de contemplar todos os estudantes do ensino fundamental com um material pedagógico que os acompanhará continuamente em todas as suas atividades escolares. É distribuído, também, Atlas Geográfico para as escolas que possuem, concomitantemente, EJA e turmas de 5ª a 8ª série do ensino regular. É publicada a Resolução CD FNDE¹³ nº 38, de 15/10/2003, que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Com execução em 2003, o PNLD 2004 atendeu aos alunos do ensino fundamental. (BRASIL, 2023).

O PNLD de 2004, dos anos iniciais, teve a distribuição integral, enquanto que para os anos finais contou com a 2ª reposição e complementação. Para o PNLD 2005, foi feita aquisição e distribuição de livros didáticos para os alunos de 1ª a 4ª série, para reposição e complementação, e a última reposição e complementação do PNLD 2002 aos alunos de 5ª a 8ª série. O atendimento do Ensino Médio foi instituído progressivamente. Em 2004, seu primeiro ano de execução, foram adquiridos livros de matemática e português para os alunos do 1º ano do Norte e do Nordeste. Foram entregues ainda cerca de 38,9 milhões de dicionários aos estudantes, para uso pessoal. O dicionário é propriedade do aluno, que pode compartilhar a fonte de pesquisa com toda a família. Foram atendidos os alunos de 1ª série e aos repetentes da 8ª série. Além disso, 2004 é o ano de criação de uma ferramenta importante para a execução do PNLD, o Siscort, sistema direcionado a registrar e controlar o remanejamento de livros e a distribuição da Reserva Técnica. Em 2004, o Siscort foi implantado em todos os estados, para atender às turmas de 1ª a 4ª série. (BRASIL, 2023).

O PNLD e o PNLEM 2005 contam com a 1ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível) para os anos iniciais; para os anos finais, teve a distribuição integral e, para o ensino médio, a distribuição parcial (matemática e português para 1ª série do Norte e do Nordeste). Em caráter de reposição e complementação, são distribuídos livros didáticos de todos os componentes curriculares para os alunos do ensino fundamental, sendo plena a complementação dos livros consumíveis de 1º ano. No âmbito do PNLEM, houve distribuição de livros de português e matemática para todos os anos e regiões. Ainda em 2005, foram incluídas no sistema Siscort, as turmas de 5ª a 8ª séries. (BRASIL, 2023).

¹³ Resolução CD FNDE nº 38, de 15/10/2003 <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=99933>

Ainda de acordo com FNDE, a partir de 2005, a sistemática de distribuição de dicionários é reformulada, de maneira a priorizar a utilização do material em sala de aula. Assim, em vez de entregar uma obra para cada aluno, o FNDE fornece acervos de dicionários a todas as escolas públicas de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental. As obras também passam a ser adaptadas ao nível de ensino do aluno.

Para os anos iniciais, o PNLD e PNLEM 2006 contaram com a 2ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível); para os anos finais, tiveram a 1ª reposição e complementação; e no ensino médio, a distribuição parcial (de matemática e português para todos os anos regiões do país). A distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares para o 1º segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª série/ 1º ao 5º ano), no âmbito do PNLD 2007, e a segunda reposição e complementação do PNLD/ 2004 (5ª a 8ª série/ 6º ao 9º ano). No PNLEM, houve reposição e complementação dos livros de matemática e português, distribuídos anteriormente, além da compra integral dos livros de biologia. (BRASIL, 2023)

O PNLD e o PNLEM 2007 trazem para os anos iniciais a distribuição integral; para os anos finais, a 2ª reposição e complementação; e no ensino médio a distribuição é parcial (integral para biologia mais reposição e complementação de matemática e português). Os alunos surdos de 1ª a 4ª série receberam ainda cartilha e livro de língua portuguesa em libras e em CD-Rom. Com a publicação da resolução CD FNDE 18, de 24/ 04/ 2007, é regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais. (BRASIL, 2023).

Em 2008, o PNLD e PNLEM trouxeram para os anos iniciais a 1ª reposição e complementação (plena para 1ª série consumível); já para os anos finais, a distribuição integral; e no ensino médio a distribuição foi parcial (integral para química e história mais reposição e complementação de matemática, português e biologia). Para utilização em 2009, houve aquisição e distribuição, em caráter de complementação e reposição, dos livros didáticos anteriormente distribuídos aos alunos e todo o ensino fundamental (sendo plena para 1ª série consumível). No âmbito do ensino médio, houve atendimento integral, sendo incluídos os livros de física e geografia. A aquisição dos livros distribuídos no ano anterior para esse segmento (química e história), foi em caráter de complementação e reposição. (BRASIL, 2023).

O PNLD e o PNLEM 2009 tiveram, para os anos iniciais, a 2ª reposição e complementação (plena para a 1ª série consumível); para os anos finais, a 1ª reposição e complementação; e para o ensino médio, a distribuição integral de matemática, português,

biologia, física e geografia, mais reposição e complementação de química e história. Nesse ano, passaram a ser atendidos pelo Programa, além dos alunos das entidades parceiras do PBA, os alfabetizando jovens e adultos das redes públicas de ensino. (BRASIL, 2023).

No PNLD de 2010, os anos iniciais tiveram distribuição integral, os anos finais tiveram a 2ª reposição e complementação e o ensino médio, 1ª reposição e complementação. Ainda para os anos finais foram distribuídos livros de língua estrangeira pela primeira vez. O atendimento à EJA foi ampliado, com a incorporação do PNLA ao PNLD EJA. Assim, passaram a ser atendidos os alunos de 1º ao 9º ano das escolas públicas e entidades parceiras do PBA. Visando incrementar a aprendizagem no ciclo de alfabetização, foram adquiridos pela primeira vez, Obras Complementares para os alunos de 1º e 2º anos do ensino fundamental. Ainda é publicado o Decreto nº. 7084, de 277/ 01/ 2010, que dispõe sobre os procedimentos para execução dos programas de material didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). (BRASIL, 2023).

No PNLD de 2011, os anos iniciais tiveram a 1ª reposição e complementação (plena para alfabetização linguística e alfabetização matemática de 1º e 2º ano), os anos finais tiveram distribuição integral (incluindo língua estrangeira) e no ensino médio, a 2ª reposição e complementação. Nesse mesmo ano, o FNDE adquiriu e distribuiu integralmente livros para o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos. O material será utilizado inicialmente em 2012. Pela primeira vez, os alunos desse segmento receberam livros de língua estrangeira (inglês e espanhol) e livros de filosofia e sociologia (volumes únicos e consumíveis). (BRASIL, 2023).

O PNLD 2012 é direcionado à aquisição e à distribuição integral de livros aos alunos do ensino médio (inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos), bem como à reposição e complementação do PNLD 2011 (6º ao 9º ano do ensino fundamental) e do PNLD 2010 (1º ao 5º ano do ensino fundamental). Tivemos também importante e significativo avanço nos programas do livro ocorreu na área de tecnologia. Em 2012, foi publicado edital para formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional. (BRASIL, 2023).

Em 2015, é lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais no percurso da educação básica. O Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), foi criado em 2016, (Portaria¹⁴ 1.145, de 10 de outubro de 2016), que visa apoiar a implementação da

¹⁴ Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016 <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>

proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. (BRASIL, 2023).

Em 2017, foi instituída a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A Lei¹⁵ nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a chamada Lei da Reforma do Ensino Médio, estabeleceu uma série de mudanças na estrutura do ensino médio: ampliou o tempo mínimo do estudante na escola, definiu uma organização curricular mais flexível, com a oferta de diferentes itinerários formativos. Nesse ano, também foi homologada a BNCC, pela Portaria¹⁶ 1.570, de 20 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2023).

No ano de 2018, foi instituído o Programa de apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), com a finalidade de apoiar Estados e Municípios no processo de revisão ou elaboração e implementação dos currículos alinhados a BNCC (Portaria¹⁷ nº 331, de 5 de abril de 2018). A base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Em 14 de dezembro de 2018, é homologado o documento da BNCC para a etapa do ensino médio. (BRASIL, 2023).

O Ministério da Educação anunciou, em 11 de julho de 2019, um Compromisso Nacional pela Educação Básica¹⁸ em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), cujo objetivo é impulsionar a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação para jovens e adultos e tornar o Brasil referência na América Latina até 2030. (BRASIL, 2023).

De acordo com as Políticas Públicas para a Educação, em março de 2020, as escolas foram fechadas em todo Território Nacional, registrando 48 milhões de estudantes e 2 milhões de professores em casa, devido a pandemia da Covid-19. As escolas foram se organizar para a oferta do ensino remoto, por meio de atividades escolares não presenciais, mediadas ou não pela tecnologia. Os desafios e prejuízos foram enormes, entre eles destacamos os diferentes níveis de suporte escolar no processo de ensino-aprendizagem; dificuldades de acesso a equipamentos e internet; menor autonomia das crianças mais novas para acompanhar as atividades não-presenciais; as fragilidades dos sistemas de ensino e para sua implementação. O

¹⁵ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

¹⁶ Portaria 1.570, de 20 de dezembro de 2017 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>

¹⁷ Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>

¹⁸ Compromisso Nacional pela Educação Básica http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=77991:mec-firma-compromisso-para-tornar-brasil-referencia-na-america-latina-ate-2030&catid=211&Itemid=86

governo desenvolveu o Plano de Estudo Tutorado (PET) e trabalhado durante os anos de 2020 e 2021. (BRASIL, 2023).

Em outubro de 2021, o Governo anunciou que, a partir de novembro daquele mesmo ano, os alunos retornariam para as escolas de forma presencial, seguindo os todos protocolos sanitários, continuando com o estudo dos PET. Outro acontecimento importante, foi o lançamento do programa Itinerários Formativos por meio da Portaria MEC n. 733. Essa foi uma das ações com o intuito de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio. Pela primeira vez, os professores fazem a escolha dos livros didáticos para o início do Novo Ensino Médio, que entrará em vigor no próximo ano. (BRASIL, 2023).

O ano de 2022, marca o início da implementação da reforma do Ensino Médio nas escolas. Naquele ano, o Novo Ensino Médio começa para os alunos do primeiro ano: em 2023, para os alunos do primeiro e segundo ano e, até 2024, estará em todas as turmas do Brasil. O modelo de aprendizagem foi dividido por áreas do conhecimento que possibilitam uma formação técnica e profissionalizante, e, no final desta etapa de formação, o aluno terá duas certificações, conforme o Portal do MEC esclarece. Além da nova carga horária e dos itinerários formativos, uma das mudanças mais drásticas foram aplicadas ao livro didático, que, em prol da flexibilidade, saiu da antiga segmentação por disciplinas para ser dividido por áreas do conhecimento, atingindo até mesmo o mercado editorial, que tem absorvido fortemente o reflexo gerado nesse momento de transição.

Em 2023, as turmas dos 1º e 2º anos do Ensino Médio segue com as mudanças, tendo aulas dos Itinerários Formativos e dos Projetos de Vida, juntamente com as disciplinas regulares, enquanto que o 3º ano (EM), aguarda 2024 para definir a carga horária e ajustar em seu currículo o Novo Ensino Médio, afirma o site do MEC.

Portanto, uma grande estrutura de incentivo ao uso de materiais didáticos foi montada, tudo isso no intuito de fomentar a aquisição do conhecimento? Ou para direcionar o que se pode e se deve ensinar nas escolas, uma forma de moldar a forma de pensar e agir de professores e alunos?

2.3 O Guia e o processo de escolha do LD

Passemos, agora, a contemplar o Guia do LD, outra forma de controle, que surgiu em 1996, uma publicação direcionada aos professores, apresentando os livros ‘recomendados’ pelo MEC e o processo de escolha.

Segundo o site do MEC¹⁹, o Guia de livros didáticos é um documento oficial, disponibilizado pelo Governo Federal para ‘orientar’ os professores na escolha dos livros didáticos pelas escolas brasileiras. Este Guia contém a equipe responsável pela avaliação pedagógica, o sumário, a apresentação, que é a parte de interesse de nossa pesquisa, as informações sobre a escolha e o código das coleções; e de forma on-line, você encontra todas as informações mais as resenhas das obras aprovadas, tanto do Guia de 2020, quanto de 2021, porém é pertinente pormenorizar cada Guia para trazermos mais informações aos nossos leitores.

O Guia do PNLD de 2020, do Ensino Fundamental, contém 26 páginas. Depois da capa, vem a Equipe do Guia: o MEC composto pela equipe da Secretaria de Educação Básica (SEB) e seus colaboradores, pela Diretoria de Apoio às Redes de Educação Básica (DARE), pela Coordenação-Geral de Materiais Didáticos (Cogeam), pela equipe do FNDE, Diretoria de Ações Educacionais (DIRAE), pela Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI) e pela comissão técnica, composta por pós-doutores, doutores, mestres e especialistas, das disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, obras interdisciplinares, projetos integradores, contando também com leitores críticos, com uma equipe responsável pela análise de recursos, uma Instituição responsável pela elaboração do Guia, coordenação técnica, assessoria pedagógica, responsáveis pelo desenvolvimento do Guia Digital, revisão de conteúdo, equipe de governança de tecnologia da informação e apoio técnico.

Em seguida, temos o sumário que traz a apresentação, a escolha e o código das coleções. A apresentação é o que chamamos de “Carta de Apresentação do Guia”, um dos objetos de análise de nossa pesquisa. Esse documento conta com duas páginas de apresentação, páginas 1 e 2 do Guia, que chamamos carta, porque segue a estrutura de uma carta, conforme especificaremos no próximo subitem. Composta por nove parágrafos e inicia-se com um vocativo, “professores e professoras” indicando a quem é direcionada, depois traz a apresentação do Guia, e algumas normas legais, com mais esclarecimentos sobre o Guia Digital, menciona sobre a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor, e que a escolha se dará em dois momentos com as respectivas explicações. A despedida é de “boa escolha” e sem assinatura; ela se encontra em anexo ao final desta pesquisa. Na ocasião, não analisaremos a carta na íntegra, como a parte das normas legais e parte da apresentação. A análise partirá de seis recortes ao longo desta carta, selecionados em consonância aos objetivos desta pesquisa.

¹⁹ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>

Sobre o processo de escolha, o portal do MEC traz o Guia Digital do Ensino Fundamental 2020, traz várias informações de cada etapa, a começar pelo PNLD, a Nova Legislação, Termo de Adesão, Beneficiários do PNLD 2020, Modelo de escolha, prazo, escolha, Autonomia dos professores no processo de escolha, transparência do processo de escolha, normas de conduta, recebendo livros, conservação e devolução de livros, remanejamento, revista técnica, desfazimento de livros, compromissos da escola relativos à moralidade e isonomia no processo de escolha, compromissos da escola relativos ao registro da escolha no sistema, compromissos relativos à transparência no processo de escolha e compromissos. Traremos de modo sucinto cada um dos itens mencionados, para o caso de nosso leitor não tenha acesso ao Guia, de onde foram retiradas todas estas informações.

O PNLD é uma política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação, destinado a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias de forma sistemática, regular e gratuita. O PNLD é um dos maiores programas de distribuição de livros do mundo. Os materiais adquiridos vão diretamente para as mãos dos alunos e professores das escolas públicas participantes do Programa, que têm a sua disposição materiais de excelente qualidade, de acordo com o Portal do MEC.

A Nova Legislação, com a edição do Decreto²⁰ nº 9.099, de 18/07/2017, os Programas do Livro foram unificados. Assim, as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), foram consolidadas em um único Programa, chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Além disso, a abrangência do Programa também aumentou, passando a incluir o atendimento à educação infantil e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público, desde que atendam à educação infantil. Ainda com mais informações retiradas do site do MEC, outra inovação trazida pelo referido decreto foi a possibilidade de as redes de ensino, em conjunto com suas escolas, decidirem pela unificação ou não dos materiais que serão distribuídos pelo FNDE.

É importante ressaltar que, mesmo em caso de unificação, cabe a cada escola participante do PNLD registrar suas escolhas individualmente. Finalizado o prazo para registro das coleções, o sistema identificará as redes com escolha unificada e fará o levantamento do material mais escolhido por elas para que seja adotado pelas escolas da rede. À Secretaria de

²⁰ Decreto nº 9.099, de 18/07/2017 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>

Educação compete apenas orientar as escolas sobre o processo de escolha dos livros do PNLD e sobre o modelo adotado pela rede.

Segundo o site do MEC, sobre o termo de adesão, participação do PNLD as redes de ensino e instituições federais que tenham aderido previamente ao Programa. Redes de ensino e escolas federais que ainda não tenham aderido podem formalizar sua participação no sistema PDDE Interativo/SIMEC. Apenas o perfil de acesso do Secretário de Educação ou Dirigente Federal poderá formalizar adesão, não sendo necessário o envio de documentos ao FNDE. Com as inovações trazidas pelo Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, as redes de ensino e escolas federais deverão selecionar as etapas de ensino e o tipo de material que desejam receber. As secretarias de educação e escolas federais que já possuem adesão ao Programa não precisam aderir novamente. Contudo, caso mudem suas opções de atendimento, é necessário que seja feita a atualização no sistema, registrando no SIMEC as etapas efetivamente atendidas pela rede ou escola federal. Um manual com as orientações para atualização da adesão está disponível no portal do FNDE²¹ e pode ser consultado no FNDE.

Os beneficiários do PNLD 2020, serão atendidas, com distribuição integral, as escolas das redes de ensino participantes do Programa com alunado nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) registrado no censo escolar de 2018. Também serão atendidas, em caráter de reposição e complementação, as escolas públicas com alunado na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio, cujas redes de ensino participem do Programa e cujo alunado conste no mesmo censo escolar. Já as escolas novas que tenham alunado nos anos finais do ensino fundamental, ainda não constando no censo escolar de 2018, poderão ser atendidas por meio da reserva técnica ou de aquisição complementar, desde que estejam incluídas na prévia do censo escolar de 2019.

No ano de 2018, o processo de escolha mudou. Agora as redes de ensino têm três modelos possíveis de escolha e devem decidir qual pretendem adotar. A rede de ensino deve informar se deseja que cada escola receba o material registrado no sistema, se deseja criar grupos de escolas que receberão o mesmo material ou ainda se deseja adotar o mesmo material para todas as escolas da rede de ensino. É importante observar que, mesmo no caso da criação de grupos de escolas ou de adoção de material único para toda rede de ensino, os professores continuarão participando da escolha e o material a ser distribuído será o mais escolhido pelas escolas. Cabe ressaltar aqui, que mesmo escolhendo um material, se não for o escolhido pela

²¹Portal do FNDE: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/termo-de-adesao>.

maioria das escolas, não receberemos o material escolhido, deixando a não autonomia do professor.

Quanto ao prazo, o registro da escolha do PNLD 2020 será realizado no Sistema PDDE Interativo²²/SIMEC²³, no período de 04 de setembro a 16 de setembro. A maioria dos diretores e diretoras das escolas participantes já é cadastrada no referido sistema. Gestores escolares que ainda não tenham acesso ao PDDE Interativo/SIMEC, deverão entrar em contato com a Secretaria de Educação para solicitá-lo. Apenas a diretora ou o diretor da escola poderá realizar o registro dos livros escolhidos no sistema.

A escolha será registrada no sistema PDDE Interativo/SIMEC e esse registro somente poderá ser efetuado mediante CPF e senha do diretor(a) da escola. As obras didáticas destinadas aos anos finais do ensino fundamental serão de três tipos: Disciplinares, Interdisciplinares e Projetos Integradores. Todas as obras didáticas serão compostas por livros reutilizáveis. As obras didáticas dos anos finais do ensino fundamental, avaliadas no PNLD 2020, terão ciclo de 4 anos. Além disso, os livros de todos os componentes curriculares são reutilizáveis, inclusive Língua Inglesa. Para o componente curricular de educação física serão adquiridos somente o manual do professor impresso e digital. Não serão adquiridos livros do estudante para esse componente. Para cada componente curricular, deverão ser escolhidas duas opções, 1ª e 2ª, de editoras diferentes. Depois que a 1ª opção for indicada, obrigatoriamente, o diretor deverá indicar a coleção que deseja receber em 2ª opção.

Caso não seja possível ao FNDE, a contratação da editora da 1ª opção, serão distribuídos os livros indicados da 2ª opção. Por esse motivo, a escolha da 2ª opção precisa ser tão cuidadosa quanto à da 1ª. As coleções interdisciplinares abrangem os componentes de língua portuguesa e arte. Se a sua escola optar por escolher uma coleção interdisciplinar, o sistema bloqueará a escolha das coleções disciplinares, cujos componentes são abrangidos na coleção interdisciplinar escolhida, no caso, língua portuguesa e arte. O contrário também é verdadeiro, caso a escola selecione opção das coleções disciplinares, as coleções interdisciplinares não estarão disponíveis para escolha. Para cada componente curricular, a escola escolherá uma

²² O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar. PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola. Disponível no endereço eletrônico <http://pddeinterativo.mec.gov.br>.

²³ O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É no Simec que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades.

coleção, que atenderá do 6º ao 9º ano. Isso não impede que sejam escolhidas coleções de editoras diferentes para outros componentes curriculares.

Também estarão disponíveis para a escolha coleções de projetos integradores, que são obras didáticas com propostas pedagógicas integrando no mínimo dois componentes curriculares. Cada escola poderá escolher uma coleção de projeto integrador, independentemente de ter realizado escolha pelas coleções disciplinares ou interdisciplinares. Caso a escola não queira receber livros de algum componente curricular, deverá indicar a opção “NÃO DESEJO RECEBER LIVROS DESTA COMPONENTE”. Caso queira, sim, receber livros do referido componente, basta escolher uma das coleções disponíveis para escolha. A escola deverá registrar a escolha para todos os componentes em um mesmo momento.

O sistema não prosseguirá se a escola deixar de indicar coleção para algum componente, excetuando-se os casos de componentes que a escola não queira receber, conforme descrito no parágrafo anterior. Dessa forma, aumentamos a segurança do seu registro de escolha no sistema. É possível, também, solicitar a exclusão de determinado componente curricular para algum ano/série específico do ensino fundamental que a escola não atenda ou não queira receber livros.

Além disso, se a escola não acessar o Sistema ou não gravar opção em nenhum momento, será encaminhado aleatoriamente um dos títulos dentre aqueles aprovados constantes no guia, para cada componente curricular, conforme critérios de alocação definidos pelo FNDE, desde que o gestor local tenha aderido ao PNLD. A gravação do registro da escolha poderá ser alterada a qualquer momento no período de 04 de setembro a 16 de setembro. Prevalecerá sempre o último registro gravado. Para proteger o registro da sua escola, é necessário finalizá-lo.

Ao finalizar, o registro não poderá mais ser alterado, mesmo que ainda esteja vigente o período de registro para a escolha. Essa é mais uma forma de garantir a segurança do sistema de escolha. Certifique-se de que os livros registrados estão de acordo com a ata da reunião de escolha, antes de finalizar. Após a finalização, o último registro prevalecerá. As escolas deverão inserir a ata de reunião da escolha no sistema PDDE Interativo/SIMEC e, caso não o façam, precisam apresentar uma justificativa. Os livros didáticos serão disponibilizados integralmente, mediante senha gerada pelo sistema PDDE Interativo/SIMEC ao diretor(a) da escola, para visualização pelos professores durante o período de registro da escolha no Guia do PNLD Digital.

Sobre a autonomia dos professores no processo de escolha, compete às escolas e às redes de ensino garantir que o corpo docente da escola participe do processo de escolha democraticamente. Para registrar a participação dos professores na escolha e dar transparência

ao processo, a decisão sobre a escolha das coleções deve ser documentada por meio da Ata²⁴ de Escolha de Livros Didáticos. Lembrando que a Ata é um tipo de documento oficial escrito com base em uma redação mais técnica, cujo objetivo é registrar os acontecimentos de uma reunião, assembleia ou outro evento que necessite de anotações formais para registro. Isso significa que uma ata serve como prova documental do que foi discutido durante uma reunião e serve, também, como arquivo de conferência pós-reunião, por isso precisa ser bem detalhada.

Com relação à transparência do processo de escolha, a ata de Escolha de Livros Didáticos e o Comprovante de Escolha, disponíveis para impressão pelo sistema, devem ser afixados na escola, em local apropriado, público e de fácil acesso. Dessa forma, todos os membros da comunidade escolar poderão ter ciência da escolha. A Ata de escolha deverá ser anexada no sistema de registro da escolha. Os referidos documentos devem ainda ser arquivados para eventuais consultas pelo FNDE ou pelos órgãos de controle. Pede ao Professor(a), que confira se a escolha realizada democraticamente pela equipe docente e protocolada em ata (ou outro documento) corresponde às coleções registradas no sistema, observando o Comprovante de Escolha. As coleções encaminhadas pelo FNDE à sua escola são definidas pelos dados gravados no sistema. Caso o documento não seja disponibilizado, procure a direção da sua escola e solicite a divulgação.

Aproveitamos a oportunidade para abriremos parênteses sobre as características do gênero Ata. Trata-se de um gênero que é considerado um documento formal e possui pouca flexibilidade em sua composição. É um “registro escrito em que se relata o ocorrido numa sessão, num congresso” (FERREIRA, 2010, p. 74), ou seja, a Ata é um documento escrito com base em uma redação técnica, cujo objetivo é registrar os acontecimentos de uma reunião, assembleia, congresso ou outro evento que necessite de anotações formais para registro. Segundo o Portal do MEC²⁵, tudo o que acontecer durante a reunião ou assembleia (ocorrências, propostas, decisões, etc.) deve ser registrado na Ata; que não pode apresentar abreviaturas e os números devem ser escritos por extenso; não há parágrafo no texto; os registros das reuniões e assembleias são feitos um após o outro, sem pular ou deixar espaços em branco. E se sobrar algum espaço em branco depois das assinaturas, esse espaço deve ser tracejado até o final da linha; não pode ser rasurada. Se um erro for cometido, não deve ser riscado ou apagado. A

²⁴ Esse documento pode ser encontrado no final do Guia 2020 e também está disponível no portal do FNDE, em <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2020>

²⁵ Portal do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1200-materiais-do-encontro&Itemid=30192#:~:text=A%20Ata%20n%C3%A3o%20pode%20apresentar,de%20dois%20mil%20e%20sete.&text=N%C3%A3o%20h%C3%A1%20par%C3%A1grafo%20no%20texto.

correção deve ser feita com uma ressalva logo em seguida, se já for verificado, imediatamente, o erro, usando a palavra “digo”; ou ao final da Ata, antes de todos assinarem, com a escrita “Onde está escrito..., lê-se...”; depois de redigida, deve ser lida para que todos os presentes tomem conhecimento do que diz o texto e para que as correções possam ser feitas antes das assinaturas; todos os presentes devem assinar a Ata no final da reunião ou da assembleia. No caso da Ata do LD, a escola recebe uma Ata pronta para completar com os dados necessários.

Sendo assim, uma Ata serve como prova documental do que foi discutido durante o encontro e serve como arquivo de conferência, por esse motivo, precisa ser detalhada e deve incluir nomes das pessoas participantes, os tópicos abordados e as resoluções. Por ser um documento que confere credibilidade, a Ata requer cautela em sua produção. Devido aos objetivos desse documento Ata, ela deve ser redigida de forma objetiva, ser “fiel” ao que foi discutido, sem modificação. Sendo um recurso muito eficiente para a documentação de discussões e deliberações, a justificativa que se tem é que funcione como prova de tudo que foi feito e de todos os participantes.

Para garantir a integridade do processo de escolha e a autonomia das escolas. Foi publicada a Resolução²⁶ nº 15, de 26/07/18, que dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do PNLD, também encontradas no portal do MEC. De acordo com a resolução, são obrigações das escolas: manter sigilo sobre os dados de acesso ao sistema de registro de escolha; informar sobre a visita de representante que realizou a divulgação de material do PNLD no sistema PDDE Interativo/Simec; divulgar, em local público, a Ata da Escolha, o Comprovante do Registro da Escolha e o Comprovante de Modelo de Escolha; dentre outras obrigações. Por sua vez, é proibido às escolas: aceitar, a qualquer tempo, vantagens, presentes ou brindes dos representantes em razão da escolha dos materiais do PNLD; permitir o acesso de representantes nas dependências da escola durante o período de Registro da Escolha; permitir acesso de representantes aos dispositivos em que é realizado o registro da escolha; disponibilizar, a qualquer tempo, espaço público para a realização de eventos promovidos pelos representantes; permitir, a qualquer tempo, a participação dos representantes em eventos promovidos pela escola; entre outras vedações. É responsabilidade dos dirigentes escolares, professores e todos os envolvidos na execução do PNLD denunciar²⁷ quaisquer violações às normas de conduta do PNLD.

²⁶ A íntegra da Resolução nº 15, de 26/07/18, e os demais instrumentos legais que regulam a execução do PNLD estão disponíveis para consulta em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/legislacao>.

²⁷ Denunciar quaisquer violações às normas de conduta do PNLD pelo e-mail: ceac@fnde.gov.br.

De acordo com a referida Resolução, aos representantes das editoras participantes do Programa é vedado: acessar o sistema de registro da escolha; realizar orientação pedagógica ou divulgação de materiais, durante o período de registro da escolha; patrocinar, apoiar ou realizar eventos relativos ao PNLD para escolas e beneficiadas ou redes de ensino; oferecer vantagens, distribuir presentes ou brindes, ou induzir, pressionar ou assediar para que seus materiais sejam escolhidos.

As informações dos quantitativos de livros e encomendas adquiridas para a sua escola estarão disponíveis no Sistema Distribuição. Esses dados deverão ser utilizados para a conferência das encomendas entregues pelos Correios. As quantidades adquiridas e destinadas à sua escola também poderão ser verificadas no portal do FNDE²⁸, em consulta ao Sistema de Distribuição de Livros. Nesse sistema, a escola poderá acompanhar inclusive as datas de postagem e recebimento das encomendas a ela destinadas. A entrega dos livros será parcelada. Se não receber todos aqueles destinados à sua escola até fevereiro de 2020, solicite à Secretaria de Educação que busque informações ao FNDE ou aos Correios sobre o destino dos materiais.

A conservação e devolução de livros funciona assim, os livros dos anos finais do ensino fundamental serão cedidos aos alunos provisoriamente, devendo ser devolvidos às escolas ao final de cada ano. No âmbito do PNLD 2020, as obras didáticas do 6º ao 9º ano serão todas reutilizáveis. A meta de devolução dos materiais do PNLD é de 90% de livros devolvidos por escola. Se a sua escola atingiu esse índice, isto é um sinal de boa gestão.

Mesmo com a conservação e a devolução dos livros, devido à movimentação dos alunos dentro e entre redes de ensino, pode ocorrer sobra ou falta de exemplares em algumas escolas. Portanto, é necessário realizar o remanejamento de livros entre escolas. Para possibilitar o remanejamento, escolas e redes beneficiadas têm a obrigação de informar a existência de materiais excedentes, ou que não estejam sendo utilizados, disponibilizando-os para as entidades onde ocorra falta de material. O FNDE desenvolveu a ferramenta de remanejamento, via sistema PDDE interativo/SIMEC, com o intuito de facilitar as trocas dos livros didáticos entre as escolas participantes do PNLD. Dessa forma, a unidade de ensino que possui obras em excesso deverá ofertá-las no sistema para que as escolas que tenham falta de livros possam demandá-los. A ferramenta do remanejamento, no PDDE interativo/SIMEC, fica permanentemente aberta e disponível para as escolas realizarem as trocas dos livros didáticos durante todo o período letivo, no portal do MEC.

²⁸ Em consulta ao Sistema de Distribuição de Livros: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet>

A obrigação de remanejar os materiais é das redes de ensino e escolas beneficiadas. No caso de o remanejamento não ser suficiente para ajustar as quantidades de livros de cada escola, o site do FNDE disponibiliza reserva técnica de livros didáticos, destinada ao atendimento das escolas novas, novas turmas e novos alunos que não tenham sido previamente computados no censo escolar. A reserva técnica forma um estoque nacional, composto proporcionalmente pelos títulos escolhidos no país e dimensionado inicialmente para atender até 3% das matrículas projetadas para cada ano de atendimento.

Todas as redes de ensino e escolas federais participantes do PNLD devem fazer a gestão dos seus livros disponibilizados em reserva técnica, conforme orientações do FNDE. A previsão da Autarquia é que as escolas possam solicitar esse material a partir de março de 2020. A guarda e a distribuição dos livros ficam a cargo dos Correios, como nos anos anteriores. Atualmente, todas as solicitações de reserva técnica são realizadas no sistema PDDE interativo/SIMEC. Os pedidos de reserva técnica podem ser realizados pelas escolas e/ou pelas secretarias de educação. No caso dos pedidos realizados pelas escolas, obrigatoriamente, a rede de ensino deverá analisar a solicitação e validar o pedido, para que o FNDE possa atender a demanda. O sistema da reserva técnica em 2020 ficará aberto e disponível para utilização durante um período específico, estabelecido pelo FNDE, em seu site.

É importante destacar que a gestão e o atendimento das necessidades de cada escola é responsabilidade da rede de ensino correspondente ou da própria instituição federal. Os livros da reserva técnica possuem caráter excepcional. Primeiramente, deve ser realizado o remanejamento entre escolas, sendo observados os princípios da economicidade dos recursos públicos, da eficiência e da sustentabilidade social. Dessa forma, deve-se avaliar a pertinência e a viabilidade de atendimento com a reserva técnica disponibilizada a cada unidade gestora.

Após o término do ciclo de atendimento (4 anos, no caso do PNLD 2020), o material didático é doado e passa a integrar, definitivamente, o patrimônio da escola ou da rede de ensino. Conforme a regulamentação do Programa é facultada a essas entidades a opção de doação ao estudante ou de descarte do material. O FNDE sugere que os livros sejam doados aos estudantes que fizerem uso do material no último ano de atendimento.

Caso a opção seja o desfazimento dos livros, deverá ser feito de forma transparente e amparada em legislação local vigente, se esta existir. A Resolução nº 15, de 26/07/18 estabelece que é obrigação das redes de ensino e das escolas zelar pelo adequado desfazimento dos livros, cujo ciclo de atendimento foi encerrado. Considerando os princípios de sustentabilidade ambiental e social, o portal do FNDE recomenda que sejam desenvolvidas ações de reciclagem para reaproveitamento dos livros. É importante conhecer a legislação do PNLD e as definições

locais da sua rede de ensino sobre o descarte desses materiais. Pode ser que exista uma política de desfazimento específica em sua região.

As escolas devem observar compromissos relativos à moralidade e à isonomia no processo de escolha. Desse modo, às escolas é vedado: permitir o acesso de representantes das editoras nas dependências da escola durante o período de Registro da Escolha. No PNLD 2020, que vai de 04/09/2019 a 16/09/2018; aceitar, a qualquer tempo, vantagens, presentes ou brindes dos representantes das editoras em razão da escolha dos materiais do PNLD; disponibilizar, a qualquer tempo, espaço público para a realização de eventos promovidos pelos representantes das editoras; permitir, a qualquer tempo, a participação dos representantes das editoras em eventos promovidos pela escola; solicitar reposição de materiais do PNLD diretamente aos representantes das editoras.

Além disso, consta também no Guia que as escolas têm a obrigação de garantir a isonomia no processo de escolha; garantir a participação do professor na escolha do material adequado à realidade da escola e dos alunos; informar, em sistema disponibilizado pelo FNDE, sobre visitas de representantes das editoras para divulgação de material do PNLD na escola.

Considerando que a direção de escola é responsável pela guarda e sigilo da senha de escolha, são obrigações da escola: manter sigilo sobre os dados de acesso ao sistema de registro de escolha dos materiais do PNLD; impedir acesso de representantes das editoras aos dispositivos de realização o registro da escolha e registrar a escolha do material didático nos sistemas disponibilizados pelo FNDE de acordo com a Ata de Escolha assinada pelos professores.

Os compromissos relativos à transparência no processo de escolha visam assegurar que a escolha seja realizada democraticamente a partir de reflexão conjunta do corpo docente de cada escola. Nesse sentido, são obrigações das escolas: a direção da escola deverá descrever o processo de escolha, bem como os títulos escolhidos, na Ata de Escolha de Livros Didáticos PNLD 2020, constante neste Guia; divulgar, em local público, a Ata da Escolha, o Comprovante do Registro da Escolha e o Comprovante de Modelo de Escolha adotado pela rede de ensino obtido no sistema PDDE Interativo/SIMEC.

As escolas devem promover ações eficazes para garantir a conservação e a devolução dos livros didáticos do PNLD 2020 (todos reutilizáveis), inclusive mediante campanhas de conscientização. As escolas também devem realizar o controle contínuo da entrega e devolução dos livros reutilizáveis, bem como apurar o percentual de livros devolvidos ao final de cada ano, até o término do correspondente ciclo de atendimento.

Todos esses compromissos apontam atitudes e ações que os colaboradores da escola precisam assumir para que o PNLD alcance o objetivo de contribuir para a promoção do desenvolvimento da pessoa e do exercício da cidadania, conforme disposto na Constituição Federal. E, por fim, o código das coleções e livros de cada conteúdo compõem a parte impressa do Guia. Para acessar a relação das obras destinadas ao ensino fundamental 2020, basta entrar no site do PNLD e clicar na disciplina desejada.

Vamos abordar, agora, o Guia do PNLD de 2021, do Ensino Médio, portanto, as informações a seguir foram retiradas do Guia 2021, no portal do MEC. Traremos apenas informações diferente do Ensino Fundamental, para evitar repetições. O Guia 2021 contém 26 páginas e segue a mesma estrutura do Guia anterior. Depois da capa, apresenta a Equipe do Guia com alguns diferenciais, a comissão técnica é composta por áreas, como: área de ciências da natureza e suas tecnologias, área de ciências humanas e sociais aplicadas, área de linguagens e suas tecnologias, área de matemática e suas tecnologias; os Projetos Integradores: área de linguagens e suas tecnologias, área de matemática e suas tecnologias, área de ciências humanas e sociais aplicadas e área de ciências da natureza e suas tecnologias. Projeto de Vida com coordenadores adjuntos na área de matemática e suas tecnologias; área de ciências da natureza e suas tecnologias; área de ciências humanas e sociais aplicadas; área de linguagens e suas tecnologias. Além de avaliadores na área de linguagens e suas tecnologias, área de matemática e suas tecnologias, área de ciências humanas e sociais aplicadas e área de ciências da natureza e suas tecnologias. Contando com doutores e mestres em todas as áreas. Há uma coordenação geral, vice coordenação geral, mais as equipes que aparecem no outro Guia 2020.

Em seguida, temos o sumário que traz a mesma sequência do Guia anterior, apenas com um item a mais: Por que ler o Guia? Apresentação. Escolha. Código dos Projetos. Vamos começar pela questão: Por que ler o Guia? Começa com os vocativos: “Prezada Professora, Prezado Professor”, e depois inicia-se o corpo do texto. Este texto é aberto com um convite, espera-se, que irá contribuir para o seu trabalho com estudantes situados no extenso e diverso território que forma o Brasil. É o convite para a leitura deste Guia.

E por que lê-lo? A resposta é simples, mas aponta para um pedido, um aceno: aqui você irá encontrar registros e materiais diversos que irão contribuir para a escolha do livro didático que irá acompanhar seu cotidiano escolar com os estudantes do Ensino Médio. No trabalho pedagógico, muitas instâncias convergem: os saberes dos estudantes que chegam até nós, com suas muitas vivências construídas ao longo de suas vidas; os saberes docentes e cidadãos; os saberes de outros profissionais que circulam no dia a dia das instituições de educação; as teorias de muitos autores; os currículos sistematizados nas fronteiras dos municípios, dos estados e da

federação brasileira; as legislações e muitas outras coisas que fazem parte do ser/estar no ofício da docência. (GUIA DIGITAL PNLD, 2021).

O espaço escolar é o local onde essas diversas dimensões sociais convergem, incluindo o livro didático.

Artefato cultural importante de mediação e apoio ao seu fazer pedagógico, sua escolha deve ser feita com bastante cautela e certeza. A cautela para a boa seleção é a de que será em consonância com o projeto político pedagógico que sua escola adota e defende como caminho educativo para o desenvolvimento dos estudantes e fortalecimento da esperança de um Brasil mais justo. Lembre-se de que os livros didáticos são possibilidades para os estudantes sentirem e conhecerem novas experiências e vivências. (GUIA DIGITAL PNLD, 2021)

Por isso, é apregoado que este Guia foi escrito e deve ser lido! Demonstrando informações sobre as obras aprovadas no PNLD 2021, disponíveis para chegar até a sua instituição. Para ajudar nessa escolha, diversas resenhas foram escritas, com o intuito de apresentar não apenas a estrutura que forma cada obra didática, mas também seus conteúdos, princípios, fundamentos teóricos e suas propostas de atividades e avaliação. As resenhas foram divididas nas seguintes seções: visão geral, descrição da obra, análise da obra e em sala de aula. Este Guia espera subsidiar os critérios de sua escolha consciente. Daqui para frente é com você, mas este processo não deve ser solitário. Converse com outros professores e professoras, com outros profissionais de sua escola e, coletivamente, definam as obras que irão ajudar a fortalecer o trabalho e a ação pedagógica de todos que lutam por um Brasil melhor! Convite feito! Boas leituras! (GUIA DIGITAL PNLD, 2021)

Na sequência, a Apresentação, que é a segunda “Carta de Apresentação do Guia”, que compõe a nossa pesquisa. Temos três páginas de apresentação, páginas 4, 5 e 6 do Guia. Composta por dezessete parágrafos é iniciado com o vocativo, “Caro professor, cara professora” indicando a quem é direcionada, iniciando a apresentação do Guia, seguido da explicação sobre os Projetos Integradores, sobre as normas legais, sobre os Projetos de Vida e suas dimensões, concluindo a carta contando com a leitura dos guias pelos professores e com uma despedida de boa leitura, sem assinatura.

Essa carta também se encontra em anexo ao final desta pesquisa. Algumas partes como as normas legais e parte da apresentação não serão analisadas. A análise partirá de seis recortes selecionados ao longo desta carta, totalizando em doze recortes.

O Termo de Adesão traz a data diferente. A adesão ao PNLD está aberta para atualizações no PDDE Interativo/SIMEC, no período de 13/07 a 11/08/2021. A adesão às obras didáticas para o ensino médio é fundamental para a escolha do PNLD 2021 – Objeto 2 – Áreas do Conhecimento.

Os beneficiários do PNLD 2021 - Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento, serão atendidas as escolas das redes de ensino e entidades federais participantes do Programa com estudantes no ensino médio (1º ao 3º ano) registrado no censo escolar de 2020. A opção do modelo de escolha ao PNLD 2021 – Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento esteve aberta no PDDE Interativo/SIMEC, no período de 13/07 a 20/07/2021.

O registro da escolha do PNLD 2021 - Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento será realizado no Sistema PDDE Interativo/SIMEC, no período de 13/07 a 11/08/2021. As escolas com estudantes no ensino médio deverão registrar a escolha para áreas do conhecimento e para obras didáticas específicas.

As obras das áreas do conhecimento estão divididas em seis volumes por área. A escola deverá indicar quais volumes deverão ser destinados a cada ano do ensino médio. Não há limite de indicação de volume por ano. Mas se um determinado volume for indicado para um ano específico, esse mesmo volume não poderá ser indicado para outro ano do ensino médio.

A escola não é obrigada a indicar todos os volumes de determinada área do conhecimento. Ela pode escolher obras para a Área do Conhecimento Linguagens e suas tecnologias e/ou Língua Portuguesa. Ao indicar escolha para a Área do Conhecimento Linguagens e suas tecnologias com vinculação à obra específica de Língua Portuguesa, o sistema preencherá automaticamente escolha de uma obra de Língua Portuguesa. O contrário também é verdadeiro. Se a escola indicar escolha para obra específica de Língua Portuguesa com vinculação à Área do Conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, o sistema preencherá automaticamente escolha de uma obra de Linguagens e suas Tecnologias. Se a escola indicar escolha para a Área do Conhecimento Linguagens e suas tecnologias, sem vinculação à obra específica de Língua Portuguesa, deverá registrar obrigatoriamente escolha de uma obra de Língua Portuguesa. O contrário também é verdadeiro. Se a escola indicar escolha para obra específica de Língua Portuguesa sem vinculação à Área do Conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, deverá registrar obrigatoriamente escolha de uma obra de Linguagens e suas Tecnologias.

As obras didáticas específicas são compostas por volumes únicos. As obras didáticas específicas de língua inglesa e ciências humanas e sociais aplicadas em diálogo com a matemática são independentes. Para cada obra, deverão ser escolhidas duas opções, 1ª e 2ª, de editoras diferentes. Depois que a 1ª opção for indicada, obrigatoriamente o gestor deverá indicar a obra que deseja receber em 2ª opção. Caso não seja possível ao FNDE a contratação da editora da 1ª opção, serão distribuídos as obras indicados da 2ª opção. Por esse motivo, a escolha da 2ª

opção precisa ser tão cuidadosa quanto à da 1ª. A escolha de uma obra de determinada editora não impede que sejam escolhidas editoras diferentes em outras obras.

Por último, o código dos Projetos de Vida e Projetos integradores compõem a parte impressa do Guia. Para acessar a relação de todos os projetos destinadas ao ensino médio 2021, basta entrar no site do PNLD e clicar em cada área do conhecimento e nas obras específicas desejada. É possível visualizar na íntegra os manuais do professor por meio de chave de acesso fornecida ao diretor(a) de cada escola no sistema PDDE Interativo. Além disso, são apresentadas orientações sobre o registro da escolha, modelo de Ata para as reuniões da sua escola, informações sobre acesso ao sistema de escolha, bem como sobre o acompanhamento da distribuição dos livros, conforme o Guia 2021.

Outro ponto que não poderia deixar de comentar, é que o Novo Ensino Médio e a BNCC tiveram um impacto muito grande no PNLD, por que até 2021, cada disciplina tinha um livro didático em volume único, e, a partir de 2022, os livros do Ensino Médio não são mais determinados por disciplinas. No lugar disso, são seis obras por cada área do conhecimento: Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Agora, os estudantes terão, ao todo vinte e quatro livros para todo o Ensino Médio e, a cada semestre, receberão o material de acordo com a área do conhecimento. Por ano, serão oito livros. É bom ressaltar que os conhecimentos individuais de cada disciplina permanecem abordados no Novo Ensino Médio, no caso, História, Geografia, Sociologia e Filosofia, por exemplo, estão juntos em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por sua vez, Química, Física e Biologia fazem parte de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ou seja, já não vem mais os livros das disciplinas específicas. Português e Matemática sofreram menos alterações em suas bases curriculares e seguem com uma carga horária mínima obrigatória, segundo o site do MEC.

Durante o processo de escolha, observa-se que há algumas etapas a serem seguidas, como receber as obras na escola; exposição dessas obras na biblioteca, para que os professores possam apreciá-las nos horários de cumprimento obrigatório; dar um tempo para os professores se interagirem dos conteúdos trabalhados por cada editora; reunir os professores para as análises das obras, questionamentos e escolhas; as supervisoras devem preencher a ata e, por fim, entrar no site específico e inserir os códigos dos livros escolhidos, conforme orientações do Guia 2021.

Sob uma aparente liberdade de escolha, segundo Cardoso (2014), impõe-se aos sujeitos, no caso os professores, seu assujeitamento ou coerção. “Esse assujeitamento à ideologia, que se impõe ao locutário, e se cobra pela obediência às suas normas e seus preceitos, se dá pela Palavra, aquela que não pode e não deve ser contestada”. (CARDOSO, 2014, p. 109). Assim,

não são todos os professores que possuem a liberdade e a oportunidade de participarem da escolha, situação em que acontece o assujeitamento e a obediência, não contestamos, porque é imposto a nós que é assim que deve ser, e acontece também, muitas vezes, de nossa escolha não ser recebida na escola. Entretanto, na carta de apresentação do Guia (2021), vem escrito que “é responsabilidade sua”, “sua escolha deve ser feita com cuidado”, no entanto, na grande maioria das vezes, não recebemos o livro que escolhemos. Sem mencionar, que a “escolha” se dá dentre um número limitado de obras enviadas pelo FNDE.

A escolha de um livro didático é de suma importância, é uma ferramenta pedagógica que ajuda o professor a desenvolver os valores, as ideologias, os conteúdos estabelecidos no processo de educação escolar. Corrêa (2000) define o livro didático da seguinte maneira:

Trata-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas. É também portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social. (CORRÊA, 2000, p. 12).

Observamos a grande relevância do livro contribuindo com a história, as práticas, as representações, os valores de cada época, a formação social e até mesmo com as relações sociais formalizadas e trazidas por meio desse artefato pedagógico. “O professor [...] com o auxílio do material didático, que frequentemente a escola e as editoras colocam à sua disposição, a progressão da matéria a ser aprendida, até mesmo à revelia do interesse dos próprios alunos” (CORACINI, 2010, p. 43), traz conhecimentos a serem desenvolvidos nos processos de ensino/aprendizagem, levando por toda a vida escolar, formatando e normalizando o nosso trabalho educativo, senão por toda a vida.

Lajolo (1996a) traz uma definição a respeito do livro didático que é importante destacarmos:

Um livro didático é aquele que [...] vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. [...] o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. [...] Assim, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. (LAJOLO, 1996a, p. 04).

Tal como a autora define, o livro didático é um instrumento de grande importância, embora não seja o único material que professor e aluno vão utilizar, ele desempenha um papel

considerável na aprendizagem, o LD deveria ser considerado um dos materiais de pesquisa a ser utilizados na escola, mas não o único.

2.4 O gênero discursivo cartas de apresentação do Guia do PNLD

Neste subitem, trazemos algumas considerações a respeito de gênero carta e tecemos uma trama sobre o gênero discursivo das cartas de apresentação dos Guias do PNLD 2020/2021. A escolha do LD é intermediada por uma carta de Apresentação do Guia, que é dirigida ao professor. Assim sendo, é importante fazermos algumas considerações sobre esse gênero discursivo “carta”, objeto de análise desta pesquisa.

O estudo dos gêneros é fundamental para estabelecer uma relação entre locutor e interlocutor. “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Em nosso cotidiano, usamos palavras, sentenças, expressões e textos que constituem a nossa comunicação. Isso significa dizer que usamos gêneros discursivos diferentes no dia a dia, tanto no trabalho, quanto em casa. Bakhtin (2011) denomina de enunciado, trocamos enunciados que constituem os recursos formais da língua e que a intenção discursiva do falante é aplicada e adaptada ao gênero escolhido.

Segundo Bakhtin (2011), os gêneros discursivos, denominados assim por ele, devem ser classificados, conforme seu uso intencional, ou seja, de acordo com o uso da linguagem. Sendo assim, o autor divide os gêneros em dois tipos distintos: temos o gênero primário, em que ele é espontâneo e o uso da linguagem é simples e informal, já aparece nas primeiras relações sociais que temos com as pessoas mais próximas, podendo ser representado por um bilhete, um diálogo em que não há a necessidade de uma elaboração prévia; e o gênero secundário, exigindo uma elaboração prévia, com uma linguagem mais elaborada, como por exemplo, uma reportagem, um artigo científico, uma carta e assim por diante.

Os principais elementos que um gênero discursivo precisa ter é o conteúdo temático, isto é, o assunto, o tema principal; o conteúdo composicional, ou seja, a forma, a estrutura que será usada para formar aquele gênero, e por fim, o estilo que é o modo de dizer está relacionado com a escolha das palavras.

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais e escritos. Em termos

práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Entendemos os gêneros discursivos como um fenômeno social, que segundo Bakhtin (2011), é dotado de imensa riqueza e grande diversidade, transformando-se e se diferenciando, conforme o tempo e o uso dos falantes de determinada língua. É importante ressaltar que o gênero vai se adaptando conforme a necessidade dos usuários levando-os a refletir sobre o nosso papel frente a linguagem e ao papel social, visto que escolher um gênero é, verdadeiramente, colocar a linguagem em prática, ou seja, uma prática social, é a língua em uso. O conhecimento de um gênero, é importante para facilitar a interação, a interpretação e a comunicação. As formas de gênero, nas quais adaptamos o nosso discurso, diferem das formas da língua por serem mais flexíveis, plásticas e livres contando com nossa entonação.

Seguindo o raciocínio de Bakhtin (2011), a diversidade de gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação e que os “gêneros oficiais possuem um alto grau de estabilidade e coação”, (BAKHTIN, 2011, p. 284). Sabendo-se que o nosso locutor é o Governo Federal, ao ler as cartas notamos um tom mais seco e frio, (re)acentuando, assim, a comunicação com teor de imposição aos docentes, com uma entonação de autoritarismo.

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, vamos abordar sobre o gênero discursivo carta. Trata-se de um texto que se caracteriza por envolver um remetente e um destinatário, ou seja, um indivíduo que envia a carta e outro que a recebe. A carta possui sempre uma intenção, um propósito, um motivo para estabelecer a comunicação direta entre os interlocutores e de acordo com o contexto de circulação e o seu propósito comunicativo a carta pode ser pessoal, carta do leitor, ao leitor, carta aberta, comercial, de reclamação, de solicitação, de informação, argumentativa, oficial, de apresentação, de recomendação, entre outras.

O gênero discursivo “Carta ao leitor”, objeto principal desta pesquisa, é a carta oficial do Governo que apresenta o Guia do LD aos professores. Trata-se de um documento utilizado nas instituições públicas, exigindo uma linguagem mais formal e um certo distanciamento entre os interlocutores, porém ao escolher o gênero carta, como fonte de comunicação, nos mostra o seu interesse em manter um contato mais próximo e persuadir a ação do outro, no caso o professor, do que se usasse um ofício, que se apresenta como mais formal e mais sério. Apesar dos vários tipos de cartas, podemos elencar algumas características comuns em suas estruturas como, por exemplo, local e data, vocativo, saudação, corpo do texto, despedida e assinatura.

As cartas, em análise, são classificadas como Cartas, porque apresentam a estrutura do gênero carta, consta a etapa de ensino e o ano: “ENSINO FUNDAMENTAL – 2020” e

“ENSINO MÉDIO – 2021”, logo abaixo vem escrito “APRESENTAÇÃO”, informando-nos que se trata de uma apresentação, isto é, aquela parte que vem antes do sumário, publicada pelo próprio autor, fornecendo informações relevantes do conteúdo do Guia em questão, e, em seguida, o vocativo, endereçando a carta aos professores: “Professor, Professora” (GUIA DIGITAL PNLD, 2020); “Caro professor, cara Professora”. (GUIA DIGITAL PNLD, 2021). Começa o texto com uma saudação “É com grande satisfação que apresentamos o Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2021 (PNLD 2021)”; já a carta do ensino fundamental não apresenta saudação, começa com “Este é o Guia Digital do PNLD 2020”, fazendo a apresentação do que iremos encontrar no Guia e como o “professor” deve proceder.

Dando sequência, vem o corpo do texto, a mensagem. Em ambos textos vem as normas legais, que não serão analisadas, e toda explicação, na qual faremos a análise discursiva de seis recortes da carta do ensino fundamental e seis recortes do carta do ensino médio. Para ratificar a estrutura de uma carta, na carta do ensino médio (2021), há uma despedida “Por fim, queremos registrar nossos agradecimentos, pela parceria de sempre, no esforço conjunto para termos uma educação pública de qualidade e principalmente – para vermos nossos jovens do Ensino Médio motivados com os estudos e estimulados para serem agentes de transformação social.” Seguida de “Boa leitura”, sem assinatura. Já no texto de 2020, temos apenas “Boa leitura” e também não consta despedida.

Podemos observar na carta do ensino médio, uma atenção maior com o professor, por parte do Governo, talvez pela implantação do Novo Ensino Médio, que chegou e mudaria toda a estrutura do segmento educacional, promovendo um certo interesse, já que não aparece a mesma empolgação na outra carta, dando a entender que não é sempre assim que se referem aos docentes.

Com isso, verificamos que são utilizados discursos diferenciados, conforme os objetivos que o Governo quer atingir e, em conformidade com o seu interlocutor. Segundo Orlandi (2003), o tipo de discurso pedagógico resulta do funcionamento discursivo como uma atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, por um falante determinado e com finalidades específicas, o que será melhor discutido no terceiro capítulo.

Há também dois processos constitutivos da tensão que produz o texto – o parafrástico e o polissêmico. Orlandi (2003) propõe os tipos de discurso: o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário, cujas características são manifestadas nas cartas em estudo direcionadas ao professor e enviadas pelo Governo. Ao analisarmos mais detalhadamente os discursos dessas cartas, o que faremos no próximo capítulo, verificaremos que nessas cartas, há o predomínio de um discurso autoritário.

Vejamos a definição de cada um desses discursos nos dizeres de Orlandi (2003):

Discurso lúdico: é aquele em que a reversibilidade entre interlocutores é total, sendo que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução, resultando disso a polissemia aberta. O exagero é non sense. Discurso polêmico: é aquele em que a reversibilidade se dá sob certas condições e em que o objeto do discurso está presente, mas sob perspectivas particularizantes dadas pelos participantes que procuram lhe dar uma direção, sendo que a polissemia é controlada. O exagero é a injúria. O discurso autoritário: é aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso e a polissemia contida. O exagero é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento ao comando. (ORLANDI, 2003, p. 154).

Considerando as definições da autora, o discurso lúdico mantém seu objeto presente e os seus interlocutores se expõem a essa presença e o resultado disso chamaríamos de polissemia aberta, o exagero é non-sense. Já o discurso polêmico também mantém a presença do seu objeto, porém seus interlocutores não se expõem, mas, ao contrário, procuram dominar seu referente, buscando lhe uma direção e indicando perspectivas particularizantes, o que resulta na polissemia controlada, o exagero é a injúria. Já no discurso autoritário, o referente está ausente e oculto pelo dizer, não há interlocutores realmente, mas sim um agente exclusivo, que resulta na polissemia contida, o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, e o sujeito passa a instrumento de comando, que é o que se verifica nas cartas, o professor é tratado como assujeitado. (CARDOSO, 2014).

Além disso, o discurso pedagógico é o tipo de discurso que os professores usam para transmitir o saber, sendo um discurso institucional que reflete as relações institucionais das quais o docente faz parte. Essas relações tendem a ser autoritárias. Mantendo o mesmo raciocínio da autora, “para ordenar exige-se uma certa relação hierárquica entre quem ordena e quem obedece; para interrogar, há também a exigência de certas condições, e o direito de interrogar, exercido por uma autoridade”. (ORLANDI, 2003, p. 18). Sendo assim, observamos que o mesmo acontece entre Governo e Professor, esse discurso autoritário é imposto ao Professor pelo Governo, como podemos perceber pelo léxico empregado nas cartas, a ser detalhado no próximo capítulo, com o uso das palavras “dever”, “ser preciso” etc.

Desse modo, podemos afirmar que um discurso de poder se pronuncia sobre a educação, definindo suas metas, seus objetivos e seus conteúdos, isto é, tomando as decisões. “Professores e alunos acabam sendo excluídos do discurso pedagógico, não tendo outra opção a não ser assujeitarem-se livremente a esse pronunciamento”. (CARDOSO, 2014, p. 50).

É importante destacar que o professor é considerado o porta-voz da ideologia da escola, que, por sua vez, é um aparelho ideológico de Estado (ORLANDI, 2003). De acordo com Althusser (1985), os aparelhos ideológicos representados pela política, pela cultura, pela

religião, pelo direito, pela imprensa, pela família e pela escola estão presentes não só nas ideias, mas também nas práticas dessas instituições detentoras de uma ideologia dominante, pois “O indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão, para que ele ‘realize por si mesmo’ os gestos e atos de sua submissão”. (ALTHUSSER, 1985, p. 104).

Mediante o exposto, podemos afirmar que o MEC, ao convocar um grupo de profissionais para avaliar e selecionar os livros do PNLD, deixa entrever que o professor é incapaz de escolher o próprio livro didático, que o Governo tanto insiste em dizer que ‘a responsabilidade é nossa’ e que somos ‘nós que conhecemos a realidade do nosso aluno’.

Entretanto, deixam-nos dependentes do conhecimento de outros profissionais, que talvez nem tenham conhecimento da realidade de uma escola pública e de seu alunado. Não deixa de ser uma maneira de exercer a sua autoridade. Primeiro, os especialistas escolhem e depois, os professores, na tentativa de atenuar o seu discurso autoritário, oferece ao docente a ‘autonomia’ que tanto querem, mas que, na verdade, vem como uma submissão, um assujeitamento.

2. 5 O professor e sua autonomia dentro e fora da escola

Passemos, neste subitem, a discutir sobre a autonomia do professor dentro e fora do reduto escolar, uma vez que as cartas de apresentação, apesar de serem destinadas aos docentes, está disponível para toda sociedade.

Desde que nos “formamos” e assumimos uma identidade profissional de professor, nós docentes passamos por inúmeros desafios, que se construíram ao longo da história, pela relação com o conhecimento, nossa história e nossas identificações e segue em movimento até os dias de hoje. Portanto, pautada em Geraldi (2015), essa relação com o conhecimento, juntamente com a relação pedagógica e os aprendentes, diferentes perfis profissionais foram traçados que constitui a história de nossa profissão. Nós nos formamos e a nossa formação inicial trata-se de um conjunto de conhecimentos, que ainda sustentam nossa formação, organizados ao longo da história. São alguns anos de estudos de certos conteúdos, que nos tornam desenvolvidos, remodelados e “formados”, porém não professores.

Nesse movimento da história e da construção de nossos conhecimentos e experiências, podemos afirmar que a escola é “lugar em que se ensina, lugar em que se aprende. Como ensinar e aprender demandam objetos, e estes são conhecimentos, então, há na escola uma relação com certos conhecimentos”. (GERALDI, 2015, p. 82). Para o autor, há uma relação triádica: o professor, o aluno e os conhecimentos, dando ênfase ora em um, ora em outro. Com certeza,

antes da existência desta escola que une professor, alunos e conhecimento, houve outras escolas, cujo sentido havia um produtor de conhecimentos, e esse produtor de conhecimentos era buscado por seguidores, por interesses no conhecimento de prestígio.

Esse autor menciona as características identitárias da profissão professor: “ser hábil para ensinar mesmo não sendo dotado; sua função é comunicar (e infundir) na juventude uma erudição já preparada, e não retirada da própria mente; para exercer sua função, tudo se lhe dá nas mãos: o quê e o como ensinar”. (GERALDI, 2015, p. 85). Acrescenta ainda que, o docente não precisa ser um especialista, porém precisa saber tudo o que se deve fazer, e quando diz tudo, está se referindo tudo que lhe é dado nas mãos pelos doutos, que preparariam o que ensinar e como ensinar. Quando um sujeito produz conhecimento e transmite este conhecimento, ele está sempre atualizado, todavia se esse sujeito transmite um conhecimento produzido por outro, instaura na constituição da identidade profissional uma desatualização. Contudo, vemos a necessidade de uma contínua atualização para estar sabendo o que se produz de novo, para se tornar objeto de ensino, que passará a conteúdo de ensino.

O professor enquanto sujeito que sabe o saber produzido por outrem, assume uma identidade social que tem um saber e por este saber, ele é respeitado, demonstrando poder, sendo autorizado a falar e a impor disciplina e comportamentos. A escola e os professores organizaram e serriaram um conjunto de conhecimentos que consideraram essenciais à formação dos sujeitos sociais, o que, segundo Geraldi (2016), não deixa de ser um conjunto de cerceamento que se tornou tradição na escola.

Com o passar dos anos, o desenvolvimento das tecnologias, a divisão do trabalho, uma nova identidade do professor é construída. O professor já não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, no início do século XX, “se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula”. (GERALDI, 2015, p. 86). A nova identidade do professor é a identidade do capataz, daquele que age obedientemente, daquele que controla a aprendizagem do aluno, pois a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pelo professor, e sim pelo material didático, que instrui; quanto ao docente, compete distribuir o tempo, as pessoas, verificar as respostas. A responsabilidade da escola e do professor, que é a transformação do conhecimento em conteúdo de ensino, passa a ser, agora, a atribuição dos autores do material didático e das equipes de produção, sendo o próprio aprendiz o responsável pelo seu sucesso ou insucesso. A culpa é do aluno e não do material que ele tentou aprender.

Há tempos, ensinar não é mais um modo de construir uma civilização, mas, sim, um modo de controlar e restringir sentidos. A escola, por sua vez, ensina verdades de forma verdadeira, e é o espaço privilegiado de construção das igualdades sociais entre os sujeitos

desiguais. Segundo Geraldi (2015), se é dada a oportunidade a algum estudante e, mesmo assim, ele não aprende, trata-se de incapacidade, incompetência para construir o seu próprio cuidado de si, um problema individual e não um problema da estrutura da sociedade, assim é pressuposto.

Conforme Geraldi (2015), o professor como sujeito que controla o processo ensino/aprendizagem enfrenta desafios nas últimas duas décadas do século XX, assim como vários outros setores como os sistemas de produção, os paradigmas científicos, o nosso próprio modo de habitar a terra, enfim, a escola é chamada a responder um desafio que não é seu, porque já não é mais um desafio apresentado pela relação entre professor, alunos e conhecimentos, e sim, pelos saberes e práticas produtivas obsoletas, que, como consequência, temos as reformas curriculares, cursos rápidos; criando uma pressa em formação, atribuindo à escola, uma vocação que não é dela.

Nesse contexto, a escola se torna uma instituição ‘tábua de salvação’ e ao mesmo tempo culpada pelo insucesso de sua formação, face às exigências do mercado de trabalho, que está se tornando diminuto, porque o desenvolvimento está permitindo cada vez menos trabalho para se obter os mesmos resultados. A amplitude desse desafio se estende, conforme a população tem acesso às novas tecnologias, trazendo a necessidade de redefinir a função da escola e com ela a identidade do profissional professor também. (GERALDI, 2016).

Diante de tantos desafios, Geraldi (2015) afirma que a identidade do profissional professor é definida pela estrutura global da sociedade, porém seu exercício profissional também é força propulsora de transformações, porque depois que estudamos, nos apropriamos de conhecimentos, sempre vamos às fontes disciplinares, retornamos a cursos de formação continuada e aprendemos mais do que nos é ensinado, ou seja, estamos prontos, mas não acabados. Aqui podemos perceber que a nossa identidade e autonomia são influenciadas tanto pelos que estão dentro da escola, como os que estão de fora também.

Vamos retomar aqui o conceito de autonomia, segundo o Dicionário Aurélio (2010):

Autonomia: [Do gr. *Autonomia*] S. f. **1.** Faculdade de se governar por si mesmo. **2** Direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias. **3.** Liberdade ou independência moral ou intelectual. **4.** Distância máxima que um veículo, um avião ou um navio pode percorrer sem se reabastecer de combustível. **5.** Ét. Propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta. [Cf. heteronomia.] (FERREIRA, 2010, p. 81)

Como se pode ver, a autonomia é um termo de origem grega, cujo significado está relacionado com a independência e liberdade, alguém que esteja apto a tomar suas próprias decisões de maneira consciente. Contudo, Geraldi (2016) nos mostra que podemos detectar que a autonomia faz referência ao “eu” e ao “outro”, apesar do aparente sentido que remete ao

próprio sujeito, enquanto sua faculdade ou sua escolha, mas ao remeter a conduta e a leis, esse conceito remete aos outros, ao conjunto dos outros do qual estamos inseridos. Isso significa que, assim como a nossa liberdade, a nossa autonomia também tem uma existência relativa.

A autonomia do professor também é relativa, segundo Geraldi (2016), se constrói em alguns espaços sociais como, por exemplo, a sociedade, que está do lado de fora, e define para si as funções da escola, como deseja que seja a educação de seus filhos e cidadãos, esquecendo-se que no interior de uma sociedade há diferenças de posições sociais, políticas, ideológicas que interferem nos indivíduos dentro da escola, cuja instituição social foi construída ao longo do tempo, com o primeiro propósito, de educar crianças e jovens tanto para que se insiram ‘adequadamente’ no meio social, quanto para que se façam agentes da manutenção de uma herança cultural, capazes de elaborar críticas coerentes contribuindo para a transformação social. Hoje, podemos dizer que somos um mediador na compreensão do vivido contemporâneo e não mais um comunicador de conhecimentos.

Outro conjunto de cerceamento que tem tradição na escola é a seriação dos conhecimentos, que fazem com que os acontecimentos de sala de aula que poderiam abrir horizontes para novas aprendizagens, até pelo interesse dos estudantes, nada pode ser tomado como ponto de partida para aprendizagens, uma vez que não estão previstas no programa, em tal currículo, que deve ser seguido à risca. Então o professor só pode ensinar o que está previsto no programa, outra forma de cerceamento da conduta do professor.

No mundo contemporâneo, os professores sofrem, ainda, mais uma outra restrição a sua autonomia relativa: o controle ideológico exercido pelos gestores da escola e pelos próprios alunos com relação ao professor, seja por um posicionamento, seja pelo material didático, enfim, o docente é observado e criticado como se todos tivessem que ditar como ele deve desenvolver o seu trabalho.

Temos de nos lembrar que esses materiais também têm uma grande parcela a contribuir com a nossa falta de autonomia, em que os responsáveis pelas instituições educacionais têm colocado à nossa disposição. Ainda seguindo Geraldi (2016), toda vez que um professor manuseia o material que o Estado lhe impõe, deve sempre pensar a quem está servindo e até que ponto está decretando sua própria morte no futuro.

Vale ressaltar também que as políticas públicas educacionais, no Brasil, não têm sido tão eficazes, no quesito condições de igualdade para aprender, quanto mostram os documentos oficiais na definição de suas metas, objetivos, modos de gestão e os índices desejados, pelos programas governamentais, elaborados, editados e tornados práticas (não correntes nas salas de aula), efetivas do sistema educacional, como menciona Geraldi (2016). O autor traz alguns

desses programas, que acabam interferindo na autonomia do docente, tais como a avaliação, os PCN, o PNLD, as matrizes de referência, o IDEP.

A avaliação é um dos grandes cerceamentos à autonomia do professor, porque as provas que avaliam a retenção de informações, de conhecimentos, sobrepõem-se à educação da cidadania, para que se preparem indivíduos capazes de responder a testes. Neste contexto, surgem, então, os PCN em Ação, que vão definir e ajustar o que estava previsto equiparando seus sentidos e levando a práticas sempre iguais, sendo que a função dos PCN seria propor um modo de agir do professor.

O PNLD, parte de maior interesse para esta pesquisa, é responsável pela compra distribuição dos livros pelas escolas de todo país. Um programa que libertava os pais da compra dos livros. Os livros eram e continuam sendo avaliados por uma comissão de especialistas, e deveriam estar de acordo com os PCN. Geraldi (2016) complementa, ainda que, o que era liberdade de organizar o ensino, tornou-se uma atividade rotineira de seguir o livro indicado e distribuído para a escola. Para tentar manter as aparências de um sistema democrático e transparente, os professores poderiam escolher os livros que desejassem dentro da lista dos livros aprovados pela equipe especializada e até assinar a Ata para posterior comprovação. Como bem sabemos, ocorreram e ocorrem inúmeras falhas operacionais, tais como os livros entregues não serem os mesmos que foram escolhidos, o atraso na entrega que se estendia até o final do primeiro semestre. Além da obrigatoriedade de o professor ter de utilizar o LD escolhido como o principal material didático em sala de aula, quando não o único.

Geraldi (2016) menciona também sobre a elaboração de matrizes de referência que definem os objetivos e os conteúdos das matérias ensinadas, e os professores deveriam atingir metas previstas pelas matrizes, preparando os alunos para responderem as avaliações. Como se isso não bastasse, criaram o IDEP e assemelhados que passam a fazer parte do dia a dia da escola e da sala de aula. A luta dos professores começa, mais uma vez, preparando os alunos para as avaliações, enchendo-os de simulados, mensais e semanais, para tentarem alcançar os resultados desejados. O MEC dispõe de um banco de dados para impressão e inserção dos resultados, passando a falsa impressão de transparência, o que na verdade é controle, uma forma sutil de poder panóptico (FOUCAULT, 2014b), que é internalizado pela escola, pelos gestores e pelo professor.

Sobre isso, Geraldi (2016) traz que “Nada é mais cerceador da autonomia relativa do professor do que um sistema panóptico de controle”. (GERALDI, 2016, p. 134). Os resultados dos índices devem ser publicados e expostos nas escolas, acentuando ainda mais a nossa vigilância pelos pais. Por fim, alguns estados começaram a pagar bônus aos professores das

escolas que se destacaram nas avaliações, transformando o bom desempenho dos alunos em remuneração extra para o professor. “Este conjunto de programas e medidas tornam-se sempre cerceamentos da autonomia do professor e fazem do exercício da profissão um martírio que sangra a todos – gestores, professores e alunos – no altar do aprofundamento das desigualdades sociais”. (GERALDI, 2016, p. 135).

Compreendemos que todas as políticas implantadas nas escolas brasileiras cerceiam os professores por todos os lados, quase sem autonomia para realizar o seu trabalho, sendo meros formadores de sujeitos repetidores, competitivos, egoístas e individualistas. Vivemos em uma sociedade capitalista, de economia de mercado, cujo princípio é a questão da produtividade, a produtividade de mercadoria e de mentes, que também se transformam em mercadorias. Contreras (2012) nos mostra que nessa sociedade de classes, a autonomia do professor, no sentido de poder ensinar, poder exercer com liberdade plena a sua profissão ainda está distante, porque uma sociedade que é opressora, não vai querer que o professor tenha uma educação emancipadora.

O autor analisa a profissão docente a partir de uma perspectiva histórica e de profissionalização do ofício, denunciando o distanciamento que existe entre a concepção de ensino e a execução do ensino, que também encontramos em Paulo Freire (2022), quando ele argumenta que a educação em sua essência é emancipadora, porém não há liberdade para educar para a liberdade e ensinar os estudantes a questionarem as forças que os oprimem. Por isso, Contreras (2012) afirma que a profissão docente é cerceada, que a docência se condena a uma crescente perda de controle das suas ações e uma contínua desqualificação profissional, é isso que ele vai chamar de proletarização da carreira docente, o que significa dizer que o professor se torna apenas um produtor de mentes para o capital, produzindo mentes para a indústria, para o trabalho, mas que não produzem mentes capazes de libertarem-se a si mesmas.

Para Contreras (2012), a sociedade tem um olhar de controle sobre o professor. E a questão do professor reflexivo fica deixada de lado, pois a maior parte dos materiais são apostilados nas redes privadas e na rede pública, temos que dar conta do conteúdo do livro, deixando um currículo totalmente engessado, gerando uma sobreposição de olhares vigiadores: o professor vigia o aluno; o coordenador vigia professor; o vice-diretor vigia o coordenador; o supervisor vigia o diretor, os pais.

Enfim, são inúmeros olhares que se posicionam dentro do cotidiano da escola, não na perspectiva de ajudar e colaborar na maioria das vezes, mas na perspectiva do vigiar e punir, como diz Foucault (2014b), vigiar se tudo está sendo feito corretamente e punir, caso algo saia fora daquilo que é planejado. Na visão de Contreras (2012), há a parte positiva em relação ao

profissionalismo, temos que nos ver como um profissional, que tem uma carreira docente e que não pode ser vista como nos moldes de um profissional de linha de produção, que vai produzir seres humanos de forma igual. A educação é diversa, as pessoas são diversas, os processos são diversos, os professores são diversos e nós temos que considerar essas diferenças e diversidades ao pensar a carreira docente.

Neste sentido, Contreras (2012) vai associar os conceitos de democracia e de autonomia dentro da prática docente, pensando o conceito, sobretudo, de democracia e vai entender que ao confrontarmos à prática docente, ou seja, o que acontece dentro da escola com aquilo que se planeja, o que se pensa e legisla em relação à educação. Aspirando a uma educação democrática, o autor afirma o que está posto a partir de uma perspectiva democrática e não nos é possibilitado uma autonomia docente, temos aí uma contradição. Ser professor tem se resumido a ter um conteúdo e um método para ensinar, reduzindo a carreira docente a uma racionalidade técnica. O próprio sistema educacional está preparado e organizado para que o professor seja, constantemente, jogado em pedagogias tradicionais, por isso não conseguimos dar aulas inovadoras sempre. Até mesmo a estrutura da escola nos induz a elaborarmos apenas metodologias que estão dentro do que é proposto pelo sistema de ensino, pelo LD, a escola forçando o tempo inteiro e nem percebemos.

Concordamos com Martins (2006) ao afirmar que “a escola é considerada a principal responsável pela formação do leitor/aprendente, porém o que se observa é que a prática escolarizada está voltada para a leitura do código, trabalhando com atividades mecanicistas que não levam o aluno a dialogar com o texto e o autor”, (MARTINS, 2006, p. 1835), muito menos com os problemas sociais do momento. Segundo a autora, isso acontece, porque o principal instrumento de trabalho do professor são os livros didáticos, não fornecendo subsídios para ampliar a competência discursiva do leitor/aprendente. Portanto, não há muita oportunidade para se ter leitores ativos e reflexivos em sala de aula, e um dos grandes vilões tem sido os manuais didáticos, cujas sugestões de trabalho não proporcionam momentos de reflexão e interação sobre as atividades.

Com isso, a instituição escolar legitima o professor como sendo um intérprete do autor do livro didático e/ ou sistema apostilado (CORACINI, 2010), sendo que os manuais didáticos deveriam contemplar os alunos como seres ativos e reflexivos, criar situações de comparações com outros textos para que os estudantes vivenciassem uma variedade de significados.

Dessa forma, o professor passa a ser repetidor do conteúdo do LD, sem autonomia de ação, passa a ser subserviente. Sabendo-se que segundo Contreras (2012), a autonomia é uma busca e ao mesmo tempo uma prática e, nesse processo, o professor vai se abrindo para a

construção contínua da reconstrução de sua identidade profissional para estabelecer uma relação com essa sua autonomia, concluindo que a autonomia do professor é uma decisão reflexiva, a partir de uma consciência profunda do compromisso social de sua prática. Entretanto, o professor está longe de ter essa autonomia.

Freire (2022) também menciona em sua obra, que o professor tem que insistir sempre em seu processo de reflexão e não de transferir conhecimento, mas também esclarecer as relações de ensino/aprendizagem numa perspectiva reflexiva. Então, Contreras (2012) propõe que a autonomia não significa fazer o que quiser, significa a liberdade de, constantemente, refletir a sua prática, (re)construir a sua identidade de educador a partir da compreensão da função social de sua profissão.

[...] a autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição auto-explicativa. (CONTRERAS, 2002, p. 193).

Para se falar de autonomia, há de se falar em liberdade, de reflexão, e não é parar para refletir, é uma reflexão que acontece junto a prática. O autor reconhece que a autonomia prescinde de uma reformulação nas relações e construções de vínculos entre o professor, entre o seu ambiente educativo e entre a sociedade que educa. Porque é impossível falarmos de autonomia, sem falarmos das políticas públicas educacionais, que, segundo Contreras (2012), elas podem ampliar, limitar ou podar a autonomia dos professores, podendo ser mais autônomo ou menos autônomo, de acordo com a pressão do nosso sistema educacional.

O nosso sistema educacional, nossas escolas, nossa comunidade, todos são sujeitos envolvidos nesse processo de aquisição ou de repressão da autonomia do professor. No entanto, há uma resistência muito grande em possibilitar essa autonomia, as nossas pesquisas em sala de aula, o que poderia ser a chave para resgatarmos a tão sonhada qualidade na educação.

Depois de percorrer informações sobre LD, fazer um tour pelo PNLD e trazer esclarecimentos acerca do professor, partiremos para o último capítulo, talvez o mais importante, desenvolvemos as análises dos recortes das cartas, as quais nos propomos interpretar no início desta pesquisa, unindo e melhor refletindo sobre todos (des)caminhos para o processo ensino/aprendizagem, uma vez que será na prática de velejar que se confirmam, se modificam ou se ampliam os saberes necessários para nossa constituição identitária.

3. AS CARTAS DO PNLD E AS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSOR: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Ai, palavras, ai, palavras,
sois de vento, ides no vento,
no vento que não retorna, e,
em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma!
(MEIRELLES, 1967).

Nos versos de Meirelles (1967), temos em evidência as palavras. Sem elas não há como expandir as nossas vivências, externar nossas ideias, expressar nossos sentimentos, opiniões, pensamentos, ideologias. Como a palavra é potente, é forte, pois consegue ampliar, construir, formar, e transformar sentidos e significados, entretanto as palavras conseguem também registrar a dor, o grito, os estereótipos, o preconceito, a hipocrisia e as representações que se manifestam disfarçadamente em todos os lugares. Assim, partiremos de um dos possíveis sentidos das palavras que constituem as cartas, uma vez que a significação das palavras não se apresenta de forma fixa e estática, que carregam em si um único sentido. Nesse sentido, iniciamos nossa reflexão acerca dos sentidos das palavras no intuito de mostrar o que o Governo quer expressar.

O objetivo deste capítulo consiste em analisar os efeitos de sentido que configuram as representações de professor nas cartas do PNLD, que se encontram nos Guias 2020/2021, encontradas nos recortes discursivos enunciados pelo Governo. Para tanto, tecemos articulações com os objetivos, as justificativas e teorizações desta pesquisa, elencadas na Introdução, nos capítulos I e II, procuramos buscar respostas às nossas inquietações, perguntas sobre as representações do docente nas cartas de apresentação do Guia, como essas cartas se dirigem, ou que imagens fazem do professor.

Para o desenvolvimento das análises desta pesquisa, selecionamos seis excertos da carta do ensino fundamental 2020, e seis excertos da carta do ensino médio 2021, para constituir nosso corpus. Separamos esses doze excertos, conforme as temáticas que objetivamos analisar e em conformidade aos objetivos desta pesquisa. A carta do Ensino Fundamental, de 2020, contém duas páginas, 1 e 2 do Guia, composta por nove parágrafos. A carta do PNLD do Ensino Médio, de 2021, é um pouco mais extensa, porém segue o mesmo padrão da carta do Ensino Fundamental, sendo escrita em três páginas, 4, 5 e 6 do Guia, contendo dezessete parágrafos. Selecionamos somente os parágrafos que estão em consonância aos objetivos desta pesquisa, pois não consideramos explorar as cartas como um todo, já que algumas passagens não estão

de acordo com nossos objetivos. Além disso, consideramos que nossa interpretação é apenas uma das leituras possíveis, já que não é possível exaurir a leitura de um texto e, a cada leitura, novos sentidos são produzidos.

Nas duas cartas, objeto de nossa pesquisa, pretendemos verificar como o professor é cobrado, ou mais precisamente, se é imperativamente cobrado, já que geralmente o sistema joga toda a responsabilidade em suas mãos, mesmo não sendo o docente considerado por esse sistema o detentor do saber, já que há sempre um “outro” que produz o conhecimento para ele ter de seguir. Sabemos que as representações sociais podem tanto caracterizar pessoas ou prescrever os modos de pensamento, impondo o que deve ser pensado, levando em consideração os tipos de discursos em seu funcionamento propostos por Orlandi (2003).

Para melhor organização dos dados, optamos por analisar as cartas conforme as materialidades foram surgindo e confirmando nossas inquietações, conforme nossas perguntas de pesquisa. Para identificar os recortes discursivos, utilizamos a letra R, intitulado R1, R2 e assim sucessivamente. Para reiterar uma informação mencionada anteriormente, as normas legais das cartas não foram analisadas.

Os recortes são problematizados e interpretados por um exercício de leitura, mediante os pressupostos teóricos da AD, a fim de analisar as relações de poder/saber; ideologia/autonomia e as representações de professor. Observando os objetivos específicos desta pesquisa e selecionados os recortes, organizamos e agrupamo-los de acordo com suas relações discursivas a saber: analisar os tipos de discursos que são direcionados ao professor; as marcas linguísticas que caracterizam os efeitos de sentido que configuram as representações de professor, bem como os estereótipos do papel docente.

De acordo com esses objetivos, procuramos mergulhar nos discursos do objeto selecionado, nos próximos subitens: “A trama discursiva das cartas do PNLD: do interdiscurso aos efeitos de sentido”; “O professor e a autonomia de escolha: os ditos e não ditos”; “Os tipos de discurso presentes nas cartas do PNLD”; “As representações identitárias e os estereótipos do professor” e “As relações de poder dentro da escola”.

Assim, considerando a constituição do objeto e o recorte discursivo que realizamos, iniciaremos nossas reflexões e problematizações dos excertos selecionados, produzindo nossa leitura, trazendo à baila os efeitos de sentidos presentes na materialidade discursiva e, conseqüentemente, remetida aos seus principais interlocutores, os professores.

3.1 A trama discursiva das cartas do PNLD: do interdiscurso aos efeitos de sentido

Compreender como os professores são discursivizados em textos produzidos pelo Governo, é refletir sobre os efeitos de sentido que são gerados a partir dos diversos recursos atravessados pela materialidade discursiva, deixando possível, pelo viés discursivo, constatar o escamoteamento do autoritarismo que sustenta o poder exercido pelo Governo sobre o professor. Sabendo que a Análise do Discurso é uma área do conhecimento heterogênea, desenvolvemos as análises das cartas, separando por subitens de temáticas diferenciadas, visando melhor tecer os sentidos, os discursos outros, e/ou compreensão das formações discursivas.

Assim sendo, no primeiro recorte selecionado (R1), temos:

R1: Caro Professor, cara Professora

É com **grande satisfação** que **apresentamos** o **Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2021 (PNLD 2021)**, que contém as resenhas das obras de **Projetos Integradores e de Projetos de Vida** aprovadas para o **Ensino Médio**. Trata-se de um **material didático original, produzido e distribuído pela primeira vez no país**, e que **poderá oferecer subsídios para o trabalho interdisciplinar, assim como para o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem**. (GUIA DIGITAL PNLD, 2021, p. 4). (Grifos meus)

A escolha do vocativo “Caro Professor, cara Professora”, estabelece uma proximidade reforçada por um vínculo de velhos conhecidos, pois os termos “caro, cara” seria o mesmo que “querido, amado”. A seleção lexical desses adjetivos, cujos significados são “1. Que custa um preço muito alto, elevado; 2. Dispendioso; 3. Querido, amado”, (FERREIRA, 2010, p. 143), mostram o interesse do enunciador em relação ao interlocutor de abraçar os novos projetos produzidos e distribuídos pela primeira vez no país. Para reforçar, usa os dois gêneros “professor” e “professora”, dirigindo a palavra diretamente ao profissional corroborando para uma aproximação maior entre leitor e locutor. Uma maneira cordial para iniciar o texto, porém na AD entendemos que a linguagem é opaca e não transparente. Uma vez que esse “caro” e “cara”, poderia ser uma forma de ironia também.

A opacidade da linguagem é uma definição apresentada por Foucault (2014a), que consiste em compreender o enunciado na estreiteza e na singularidade de sua situação, ou seja, de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, mostrar que outras formas de enunciação são excluídas, ou podem ser ditas. Quando menciona “Caro/cara” – não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semissilenciosa de um discurso, pois o que nos parece é que o objetivo seja o de adoçar o leitor (professor (a)), uma vez que o enunciador

o considera “inferior”, menor no poder hierárquico e que lhe custa caro, no sentido de custar um preço muito alto. Uma vez que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. Então a questão pertinente a análise seria: que singular existência é esta que vem à tona no que diz e em nenhuma outra parte? Se os leitores verificarem, como nós, vão perceber que em nenhuma outra carta aparece tais adjetivos.

O uso desses vocativos na Carta de Apresentação também pode representar uma forma de ganhar o professor “o principal propagandista dos materiais didáticos”, (CORACINI, 1999), para que ele possa, assim, aderir à escolha dos livros, à divulgação dos materiais didáticos do PNLD e, conseqüentemente, a adoção do LD para os principais interlocutores: o aluno. No trecho “Trata-se de um material didático original, produzido e distribuído pela primeira vez no país”, do recorte R1, o Governo usa sua sagacidade ao abordar sobre o novo material, mas sua intenção é fazer com que o profissional faça a tarefa basilar de divulgação do material, embora o docente não tenha consciência e nem cobre por isso, pois o locutor sabe que há toda uma movimentação dentro e fora das escolas com relação às obras preferidas, contando com sua responsabilidade, atenção e compromisso, para tudo acontecer dentro do cronograma.

Sob o gênero carta, o enunciador dirige-se ao sujeito-leitor com o uso do verbo “apresentar”, conjugado em primeira pessoa do plural, “apresentamos”, para delinear que há uma equipe organizadora do Guia. Esse Guia é o resultado de uma avaliação organizada para seleção das obras que vão fazer parte do PNLD, já há uma pré-seleção, ou seja, não é o professor que vai escolher determinado livro, e, sim, indicar, dentre os pré-selecionados pela equipe, as obras que podem chegar até a sua escola, num gesto de “democracia”, em que os docentes participam, porém de forma restrita, cerceada, desde que constem da relação oficial das obras de uso autorizado. Conforme Decreto-Lei nº 8460, de 26/12/45, no Art. 5º, onde é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, direcionando o professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.

Seguindo a análise dos processos enunciativos, por meio do item lexical “Guia”, que segundo Ferreira (2010), é o ato ou efeito de guiar, trazendo os demais significados como pessoa que acompanha viajantes e turistas, livro de instruções, publicação para orientar visitantes, funciona como um mecanismo norteador em relação ao que deve ser feito no ato da escolha das obras. O que nos leva a entender que o professor é considerado um executor de projetos “dados” por outros, portanto, um incapaz que precisa ser “guiado” e tutelado.

Nessa linha de interpretação, Foucault (2020) descreve que um certo número de enunciados, há semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade, diremos, por convenção que se trata de uma formação discursiva, sendo assim, temos uma formação discursiva educacional trazida pelas palavras “professor”, “professora”, “guia”, “Programa Nacional do Livro Didático”, “projetos”, interdisciplinar”, “ensino/aprendizagem”, que define a regularidade dos enunciados, permitindo identificar os laços de familiaridade e insistência, a regularidade na dispersão dos enunciados como unidades elementares de determinado discurso. Nesse sentido, é possível observar que perpassa uma ironia que faz emergir um efeito de sentido de uma falsa “satisfação”.

Ao consultar a carta do ensino fundamental, verificamos que, em nenhum momento, o locutor, que é o mesmo, diz que “é com grande satisfação que apresenta o Guia” do ensino fundamental. Além disso, para afirmar com mais propriedade, consultamos as cartas de anos anteriores e não verificamos nenhuma introdução demonstrando “grande satisfação”. Logo, essa “satisfação” é de apresentar um “material didático original, produzido e distribuído pela primeira vez no país”. O locutor busca tratar bem o professor, demonstrando zelo e atenção a ele, fazendo uma introdução com palavras de cordialidade, criando uma falsa ilusão de que são amigos e que a relação do locutor com o seu interlocutor (professor) é das melhores, de reconhecimento e satisfação. Visando que o docente receba bem e desenvolva com maestria o novo material proposto pelo Governo, numa tentativa de convencer o interlocutor não só a utilizar esse material em sala de aula, como também que seus alunos façam “bom” uso desse material. Com isso, havendo a adesão dos interlocutores a essas ideias e, assim, passando a ser os fieis propagandistas desses materiais.

Nos dizeres de Orlandi (2009), a formação discursiva é definida como aquilo que numa formação ideológica dada, determina o que pode e deve ser dito, as formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas. Dessa forma, o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Mencionar o que uma palavra significa, em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória, uma vez que os sentidos resultam de relações, ou seja, um discurso aponta para outros discursos que os sustentam, discursos realizados, imaginados ou possíveis.

Na seguinte parte do recorte R1, temos a seguinte passagem: “[...] poderá oferecer subsídios para o trabalho interdisciplinar, assim como para o aprimoramento dos processos de

ensino e de aprendizagem”, aponta para o discurso da integração entre duas ou mais áreas do conhecimento, numa abordagem que integra conceitos, teorias e práticas, para obter um melhor aprimoramento no processo ensino/aprendizagem. Assim, o autor/a das cartas aplica termos atuais trabalhados na educação, tal como o “trabalho interdisciplinar”, o que traz mais respeito e notoriedade ao discurso da Carta em análise.

Verifica-se que os termos utilizados: “trabalho interdisciplinar”, “processo de ensino aprendizagem”, “projetos integradores” e “projetos de vida” pertencem a uma mesma formação discursiva educacional, são os termos integradores utilizados para melhor convencer ao professor da qualidade dos Materiais didáticos oferecidos. Sobre isso, temos em Orlandi (2009) a afirmação de que as palavras derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem, e estas por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Assim, os sentidos sempre são determinados ideologicamente e as formações discursivas constituem o que chamamos de interdiscurso, determinam a dominação da formação discursiva. (PÊCHEUX, 2014a).

Quanto ao interdiscurso, verificamos que há uma relação entre o já dito e o que se está dizendo, o interdiscurso e o intradiscorso, pois “as palavras falam com outras palavras”, (ORLANDI, 2009, p. 43), ou seja, toda palavra é sempre parte de um discurso e todo discurso se delinea na relação com outros dizeres presentes que se alojam na memória. Assim, temos em R1, que o “trabalho interdisciplinar” tem relação com o que já foi dito, com os diversos já ditos, uma vez que sempre trabalhamos a partir de outras áreas do conhecimento, nenhum conteúdo tem sua origem em si mesmo, sempre origina-se de um discurso outro, o que delinea a relação com outros dizeres presentes em nossa memória, bem como o aprimoramento no processo ensino/aprendizagem, trabalhada diariamente em sala de aula.

Na busca de entender os possíveis efeitos de sentido que perpassam o fio intradiscursivo da materialidade eleita, trazemos o recorte R2, que nos leva a empreender mais um gesto de interpretação:

R2: O Ministério da Educação **conta** com a sua leitura **atenta** e com sua escolha **cuidadosa** do material didático a ser trabalhado. Por fim, **queremos** registrar nossos agradecimentos, pela **parceria de sempre no esforço conjunto** para termos uma educação pública de qualidade e **principalmente – para vermos nossos jovens do Ensino Médio motivados com os estudos e estimulados para serem agentes de transformação** social. (GUIA DIGITAL PNLD, 2021, p. 6). (Grifos meus).

Em R2, o enunciador usa a terceira pessoa do singular “conta”, criando um distanciamento entre os sujeitos e manifestando, assim, a autoridade do Ministério da Educação (MEC), que “conta” com a leitura atenta do professor, assim como a escolha cuidadosa do livro. Observamos que a preferência pelos adjetivos “atenta” e “cuidadosa” não foi por acaso, nessa

escolha lexical, já vem arraigado o efeito de sentido de que a leitura do professor não é atenta e nem sua escolha é cuidadosa, portanto, é preciso sempre reforçar, senão ele não faz uma leitura atenta, como um profissional da educação deveria fazer, remetendo-nos a um estereótipo de que o professor sempre faz uma leitura desatenta e sem cuidado. O discurso do MEC, está impresso na terceira pessoa, marcado pela impessoalidade, na tentativa de não se colocar pertencente ao grupo, visando dar mais autenticidade e veracidade ao que diz, utiliza-se do “discurso verdadeiro”, o da instituição MEC, como instituição superior hierarquicamente, com uma formação ideológica própria em que está inserido.

Por meio desses dizeres, confirma-se que o MEC é o responsável pelas cartas de apresentação do Guia do PNLD, mesmo sem ter a assinatura no final do texto. Como bem definiu Pêcheux (2014b), o “discurso é o efeito de sentido entre locutores” (PÊCHEUX, 2014b, p. 82), a ausência de assinatura cria um efeito de sentido, uma vez que esse gênero discursivo carta, inclui em sua estrutura uma assinatura, ou até mesmo as iniciais. Depreendemos que este gesto é uma forma de intimidar o leitor, que ao ler a carta, não sabe quem a escreveu, quem é o seu enunciador; ou seria para não ser cobrado, caso alguém quisesse exigir e/ou solicitar algo, o enunciador poderia se eximir de suas responsabilidades, alegando que não assinou nada.

Para finalizar a Carta, o enunciador usa a primeira pessoa do plural “queremos” na tentativa de produzir um efeito de proximidade entre os sujeitos e diminuir a posição de superioridade do Governo, ou seria o MEC, seu porta-voz, indicando uma falsa modéstia, assume o enunciado com um querer coletivo, isto é, um querer partilhado por toda comunidade, pleiteia a adesão do professor, justamente pela busca do interesse em receber e trabalhar o “novo” material do Novo Ensino Médio, como um executor de projetos “dados” por outros, portanto, um incapaz que precisa ser guiado, tutelado. Até faz um agradecimento encontrado apenas na carta do ensino médio, o que confirma o seu interesse em melhor persuadir, ganhar a adesão do outro.

Isso posto, podemos buscar em Pêcheux (2014b) a afirmação de que todo discurso se constitui a partir de uma memória e do esquecimento de outro. Assim, a memória é o saber discursivo, o já dito, os sentidos a que já não temos mais acesso, que foram constituídos ao longo de uma história e que estão em nós. Há recortes em que o não-dizer constitui o processo discursivo, pois quando o locutor usa o adjetivo “Novo”, esse dito nos remete a um não-dito, ou seja, ao “velho”, podemos pensar que o Velho ensino médio precisava de mudanças, de uma reformulação, e em 2021, o Novo entrou em funcionamento, deixando todo o Velho de lado, dando início ao Novo discurso, Nova forma de ensinar, o Novo Ensino Médio.

Sobre isso, podemos refletir, será que é novo mesmo? Coracini (2007) observa a dificuldade de mudança, mitigada pelos especialistas e pelos livros didáticos que reforçam o novo, ainda que o novo não passe de uma forma de revestir o velho, ou de um engodo sedutor, que angustia os professores no desejo não realizado de ver a escola mudada, ainda que essa mudança seja apenas aparente. Geraldi (2015) menciona que as falas são associações e teceduras do aqui e do agora com o já dito, com o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novos sentidos, por isso o novo não está no que se diz, mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete.

Enfim, o que queremos mostrar é que os dizeres são efeitos de sentidos, produzidos em condições determinadas e estão, de alguma forma, presentes no modo como se diz. (ORLANDI, 2009). Entretanto, a novidade no ensino médio deveria estar na nova maneira de ver os sujeitos que vamos formar, o lócus em que eles estão inseridos e na capacidade de novos cidadãos transformarem nossa realidade social e não na lista de conteúdo, listadas pelo MEC.

A escolha do termo “parceria” (R2), cujo significado é “reunião de duas ou mais pessoas que visam a um interesse comum; sociedade; companhia”, (FERREIRA, 2010, p. 564), demonstra que o locutor visa a um interesse comum junto ao seu interlocutor sobre o “novo” material e o Novo Ensino Médio.

Em seguida, utiliza o advérbio “sempre”, para intensificar o sentido do substantivo “parceria”, demonstrando que esse interesse comum não é de agora, trata-se de uma “parceria de sempre”, de muito tempo, também na tentativa de uma aproximação, vem para reforçar que sempre foram parceiros, sem medir esforços na busca de uma educação de qualidade, revelando aqui o seu propósito discursivo, em que o locutor ordena, sutilmente, como quem não quer nada, e o seu leitor professor, obedece. Segundo Orlandi (2009), o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Na passagem seguinte, temos os termos “no esforço conjunto”, enunciador e interlocutor no esforço conjunto, trabalhando juntos, em busca da tão sonhada educação de qualidade, como se só dependesse do “Novo Ensino Médio” para ela acontecer e da melhor escolha do LD em consonância ao esperado para esse Novo Ensino Médio. Dessa maneira, as editoras e os autores de LD, na tentativa de agradar os seus interlocutores, vão buscar, nas “novas” teorias sobre ensino/aprendizagem, argumentos que reforcem a qualidade do produto, sem, contudo, se preocuparem se estão criando algo de tão novo assim, pois sabemos que, ainda que aparentem se distanciar do já existente, é nele que se baseiam, já que o novo se

constrói pelo retorno do já-dito, (CORACINI, 1999); por isso, a constante frustração e, conseqüentemente, a eterna busca do “novo”. A autora também lembra como o brasileiro se move pelo mito do “novo”: basta adicionar o adjetivo ‘novo’ a um dado substantivo e, imediatamente, as atenções se voltam para o fenômeno ou objeto indicado (no caso de termos como “estado novo”, “nova república”, “plano Brasil novo” etc.).

Vale salientar, ainda, o uso do advérbio “principalmente”, trazendo uma informação mais importante: “para vermos nossos jovens do Ensino Médio motivados com os estudos e estimulados a serem agentes de transformação”, como sendo mais importante do que o que foi dito anteriormente, da “parceria de sempre no esforço conjunto”, uma vez que o advérbio está indicando algo de modo principal, de preferência, acima dos demais. Sendo assim, o sujeito que diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2009).

Assim, podemos afirmar que os trechos analisados neste item, demonstram a trama discursiva dos discursos, interdiscursos e relações de saberes em prol de um LD que visa a um Novo Ensino Médio mais eficaz, cabendo ao professor defender e ser propagandista desse material. Para dar seqüência aos nossos gestos interpretativos, passamos a mergulhar nossos olhares mais diretamente à possível autonomia do professor na escolha desses materiais.

3.2 O professor e a autonomia de escolha: os ditos e não ditos

Há certos tipos de discursos sobre o professor que já fazem parte do inconsciente das pessoas, estão cristalizados em nossa memória, tornou-se normal e acaba (re)construindo uma imagem negativa dentro e fora da escola, influenciando até mesmo o desenvolvimento do trabalho pedagógico. “Ao mesmo tempo que constrói o imaginário discursivo da sociedade a seu respeito, vê também seus valores, interesses e necessidades de toda ordem sendo construídos e modificados por essa mesma sociedade”(CORACINI, 1999, p. 33), levando-nos a acreditar que os docentes são despreparados profissionalmente ou, que para ser professor basta ter “vocaçãõ” para o ofício, como é muito comentado em nossa sociedade, até mesmo por alguns professores.

O cenário nada favorável ao professor gera um certo desconforto tanto na vida pessoal quanto profissional, o que traz à tona que ele deve lecionar em vários turnos, aumentar a sua jornada de trabalho, reduzir ou parcelar seu salário, o que produz a cristalização no imaginário da sociedade de que o docente é um sofredor, mal formado, incapaz, sem autonomia para produzir suas próprias aulas, por isso, torna-se um mero reproduzidor do discurso a ele proposto, sobretudo do LD.

Esse sujeito professor está no cerne de nossa pesquisa, a partir das marcas linguístico-discursivas, como a representação, os estereótipos e a imagem desse docente as quais ficam evidenciadas nas cartas que fazem parte dos Guias do PNLD 2020/2021, enviadas pelo Governo Federal, a todas as escolas junto às obras e de forma on-line também, cujos materiais didáticos são colocados no centro da questão. Consideramos que todo discurso é heterogeneamente constituído, isto é, que todo discurso é atravessado por fragmentos dispersos de outros discursos (interdiscursos), tendo em vista a manifestação da memória discursiva, dos dizeres outros que nos precedem e nos constituem como sujeitos (CORACINI, 2007), lançamos nosso olhar sobre o recorte R3, para compreendermos melhor os discursos abordados:

R3: Primeiramente, cada escola deve realizar reuniões com a participação de todos os professores para análise e definição conjunta das obras a serem adotadas. **É a participação efetiva e o direito a voz das professoras e professores na escolha do livro didático que garante aos estudantes brasileiros o acesso a materiais adequados à sua realidade e às propostas pedagógicas da sua escola. Participem!** Garantindo assim que a escolha dos livros a serem usados nos próximos 4 anos seja um processo democrático e transparente. **Por essa razão, não esqueçam: as reuniões devem ser registradas em ata, que deverá ser inserida no sistema PDDE interativo/ SIMEC.** (GUIA DIGITAL PNLD, 2020, p. 2). (Grifos meus).

Para iniciar o processo de escolha do livro didático, há toda uma dinâmica. O recorte R3, traz uma sequência a ser seguida, especificada pelo advérbio de ordem “Primeiramente”, indicando-nos que há outras etapas a serem seguidas. Ao utilizar os termos “a escola deve realizar”, temos a presença de uma locução verbal imperativa “deve realizar”, o que confirma o discurso autoritário do Governo até mesmo para se referir à escola, está explícita a ordem, o “dever” da escola e do professor, desde o início da carta. Portanto, o que era sugestão, já se torna imposição desde o início.

A escola, por sua vez, “deve” proporcionar a reunião “com a participação de todos os professores”, mas na realidade não é assim que funciona, como já mencionei anteriormente, são apenas os efetivos que participam da reunião, e, se for fora da escola, participa apenas um professor de cada área do conhecimento. Quando o enunciador diz: “participação efetiva” tenta reforçar uma participação ilusória, levando-nos a acreditar que todos os docentes vão participar da escolha.

Em seguida, é mobilizado o enunciado “e o direito a voz das professoras e professores na escolha do livro didático”, vem afirmando que os profissionais tem direito a voz, numa tentativa de representar o interlocutor como um profissional de destaque, merecedor de ser ouvido, e para produzir uma persuasão maior, usa a forma feminina e masculina “professora”

e “professor”, exaltando a importância de ambos profissionais. Ora, o professor já tem direito a voz, é fato. Estamos falando de democracia, no entanto, é uma ilusão acreditar que serão ouvidos, essa democracia é imposta. Já que esse processo de escolha é bastante controlado pelas hierarquias que “vigiam” todo o processo.

Os PCN, de acordo com Souza (1999), trazem características marcantes a respeito do papel do professor no processo educacional brasileiro: o professor é definido enquanto mais uma peça alheia ao processo como um todo, fora das discussões sobre a necessidade de mudança no sistema educacional. O docente é apresentado, nesses documentos, paradoxalmente, “como um agente sem voz e sua atuação está restrita à sua capacidade de adaptação a novas pedagogias e metodologias; a sua criatividade, ao manuseio do livro didático e à busca de soluções para os problemas encontrados na sala de aula”. (SOUZA, 1999, p. 60).

Notamos que a atuação efetiva do professor é silenciada e ele passa a ser mais um item na lista de problemas a serem solucionados, no mesmo nível que a eficácia do livro didático, da metodologia, do professor etc., sem levar em conta a complexidade e especificidade de cada um desses elementos. Ainda nos estudos de Souza (1999), esse documento exerce um efeito silenciador da figura do docente em relação ao processo ensino/aprendizagem, enquanto sujeito capaz de opinar e tomar decisões, no entanto, destituído de qualquer grau de autonomia e criticidade. O profissional está caracterizado ora como vítima, ora como vilão. A autora explica que, no papel de “vítima”, encontram-se questões como a desvalorização salarial do magistério, longas jornadas de trabalho, falta de tempo para atualização profissional, dentre outras; enquanto “vilão”, torna-se o principal responsável pelos elevados índices de repetência e evasão escolar, em decorrência da baixa titulação e baixa qualidade de ensino.

Assim como o livro didático, o professor é citado no documento, essencialmente, enquanto elemento a ser avaliado e não como um dos agentes determinantes na constituição do processo educacional. Seguindo esse raciocínio, o MEC decide convidar especialistas da academia, com larga experiência docente, como se o professor do ensino fundamental não tivesse capacidade, para decidir sobre os livros didáticos a serem adotados, cabendo a esse grupo de especialistas a elaboração de critérios para a avaliação dos LD.

Nesse contexto, o professor recebe o LD pronto e espera-se dele que o utilize. Ele é visto como um usuário, assim como o aluno, e não como analista. É um consumidor, segundo as diretrizes ditadas pelo autor do livro. Essa concepção do professor como consumidor e não construtor, como usuário e não analista pode ser inferida também por outra característica do livro do professor, bastante difundida, embora haja livros que não a sigam, que é a de trazer

para o professor as respostas a todos os exercícios. (GRIGOLETTO, 1999).

Esses processos estabelecem o LD como um objeto fechado à interpretação, revelando a concepção do autor e editor do LD e, provavelmente, também pelos consumidores, de que o livro seja um lugar no qual os sentidos se fecham, se completam e aparecem de forma transparente ao professor, além de tudo, traz o discurso da verdade. A estrutura cristalizada do LD revela seu caráter massificante, ao negar espaço para a individualidade do aluno, abafando a expressão de voz de cada um, a heterogeneidade, suprimindo a voz do professor também.

Dando sequência a R3, no trecho “que garante aos estudantes brasileiros o acesso a materiais adequados à sua realidade e às propostas pedagógicas da sua escola. Participem!” Conforme Souza (1999), é inegável a existência de uma tradição que confere ao LD o caráter de mediador principal no ensino institucionalizado, chegando, em muitos contextos, a se constituir em fonte primeira, senão única, de acesso ao conhecimento disponível ao professor. Porém, não significa dizer que somente a participação efetiva do professor no processo de escolha possa garantir a melhor escolha, que esses materiais convergem à realidade do aluno, porque nem sempre as obras “escolhidas” pelos professores, chegam até as escolas. Por isso não tem como serem os mais adequados à realidade dos alunos e nem às propostas pedagógicas da escola, pois como um livro produzido em outras regiões por autores que não conhecem a realidade de nossos alunos, pode atender a sua realidade?

O locutor tenta mostrar a eficiência do sujeito-professor, de sua capacidade de escolher o melhor para seu aluno, afinal, a formação discursiva do professor parece justificar não apenas o papel de detentor do saber, como também a ideia de um dever a cumprir. (SOUZA, 2010). O sujeito-professor precisa dessa “ilusão necessária”, no dizer de Pêcheux (2014b), precisa acreditar que depois das escolhas já terem sido feitas pela equipe do MEC, ele, o professor, irá fazer a escolha mais acertada para sua escola, para seus alunos, num processo democrático e transparente. No entanto, sabemos que a obra que ele escolheu pode não ser a enviada pelo PNLD e que dentre as obras selecionadas pelo PNLD, pode não ter nenhuma que atenda às necessidades dos alunos ou concepções pedagógicas da escola. Criando, assim, a possibilidade de o livro selecionado não ser o adotado, ou usado nos próximos quatro anos.

Segundo Foucault (2020), de um modo ou de outro, as coisas ditas dizem bem mais que elas mesmas, sendo assim, o locutor quer que tudo seja registrado em Ata e inserida no sistema PDDE Interativo/SIMEC, conforme o próximo trecho em R3: “Por essa razão, não esqueçam: as reuniões devem ser registradas em ata, que deverá ser inserida no sistema PDDE Interativo/SIMEC.” Faz-se necessário a comprovação em Ata, para “calar” qualquer manifestação de direito a terem a sua voz ouvida quando manifestarem, em forma de denúncia,

a sua não participação, pois lhe foi tolhido o direito democrático de exercer a cidadania profissional. A exigência do documento Ata produz e (re)afirma o descrédito dos enunciados sobre os profissionais do sistema educacional. Para Foucault (2020), o enunciado não é assombrado pela presença secreta do não dito, das significações ocultas, das repressões, ao contrário, a maneira pela qual os elementos ocultos funcionam e podem ser restituídos depende da própria modalidade enunciativa, pois sabemos que o “não dito”, o “reprimido”, não é o mesmo, nem em sua estrutura nem em seu efeito.

Para reforçar o que foi dito, que podem ser demarcado sobre o campo enunciativo do que não foi dito, temos uma sequência de imperativos “não esqueçam”, “devem ser” e “deverá ser”. O imperativo é usado para expressar ações que se exige do interlocutor, por meio de ordens, pedidos, sugestões ou conselhos. Por se tratar de um documento mais formal, utilizam-se da Ata, no intuito de registrar a transparência e a reunião democrática. Além do mais, a função do imperativo é de impelir ações aos docentes, e não de dar conselhos, sugestões ou fazer um pedido. Para o filósofo, todo enunciado é portador de uma certa regularidade e não pode ser dissociado dela. Pensando nisso, o locutor usa o gênero Carta para conversar com seu interlocutor, para guiá-lo, uma vez que na carta, o locutor explica sobre o Guia; e usa o gênero Ata para exigir o registro do que o seu interlocutor fez, por isso o uso dos imperativos.

Observamos que para o governo se relacionar com seu interlocutor, usou uma carta, cujo gênero discursivo é considerado um dos mais simples, acessível, de fácil entendimento, menos formal; já o docente para relacionar-se com seu interlocutor, o Estado, deve usar o gênero Ata, que é mais formal, mais rígido e oficial, cuja finalidade é reproduzir, resumidamente, com fidelidade, tudo o que aconteceu na(s) reunião(ões). Deixando, assim, bem demarcado o poder hierárquico até pelos gêneros discursivos utilizados.

3.3 Os tipos de discurso presentes nas cartas do PNLD

Neste subitem, trazemos algumas considerações sobre os tipos de discurso presentes nas cartas do PNLD, sob o viés discursivo de Orlandi (2003), cuja fundamentação norteia nossa pesquisa.

De acordo com as condições de produção a que estamos inseridos, nosso discurso muda, utilizamos tipos de discursos diferentes conforme a situação. Orlandi (2003) parte da suposição de que há três tipos principais de discursos: o lúdico, o polêmico e o autoritário. O critério para a distinção está na relação entre os interlocutores, ou seja, nas condições de produção. De acordo com as relações sócio-histórica, política e ideológica, nosso imaginário social faz uso de discursos que melhor pode atender à situação.

Nesse sentido, segundo Orlandi (2003), teremos no discurso lúdico a expansão da polissemia, pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso; finalmente, no discurso autoritário, há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer. Mediante essas características, nesta pesquisa, descartamos o discurso lúdico e o polêmico, uma vez que não encontramos, nas cartas, muitos discursos com essas características, enquanto que o discurso autoritário é o que mais se manifesta, procurando estancar a reversibilidade.

Mediante o exposto, aprofundaremos um pouco mais sobre as características desse tipo de discurso, bem como passaremos a analisar discursos das cartas que deixam bem marcados a presença do discurso autoritário.

Segundo a autora, o discurso pedagógico (DP) se apresenta, mais notadamente, como autoritário. Desse modo, a partir de nossa análise, procuraremos caracterizar o discurso autoritário em seu funcionamento. Nele “o referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida”. (ORLANDI, 2003, p. 15-16). Curiosamente, o referente não aparece, está oculto no interior das cartas e também na assinatura, o que ocorre de forma proposital, uma vez que todos sabem quem as envia, ou seria um gesto intimidador com o seu interlocutor, ocasionando, assim, uma polissemia, que segundo a autora, a polissemia é uma força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado, essa é a tensão básica do discurso, tensão entre o texto e o histórico-social, o conflito entre o ‘mesmo’, paráfrase, e o ‘diferente’, polissemia.

Ainda sobre o discurso pedagógico, Orlandi (2003) o tem definido como um discurso circular, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende, que é a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra/revela em sua função. O DP em sua definição seria um discurso neutro que transmite informação, isto é, caracterizado pela ausência de problemas de enunciação, não teria sujeito à medida em que qualquer um poderia ser seu sujeito, e onde existiria a distância máxima entre os interlocutores. No entanto, pudemos observar que o DP, como se mostra atualmente em uma formação social como a nossa, se apresenta como um discurso autoritário, sem nenhuma neutralidade.

A partir dessas considerações, vejamos o recorte R4:

R4: Este Guia Digital é o documento oficial, disponibilizado pelo Governo Federal para orientar a escolha dos livros didáticos pelas escolas brasileiras. **Leia-o com atenção.** (GUIA DIGITAL PNLD, 2020, p. 1). (Grifos meus).

R4 é um enunciado, cuja modalização é a injunção (ordem precisa e formal), contendo uma sugestão que explicita a posição de superioridade do enunciador perante o seu interlocutor, que é o professor. Uma ordem para que o interlocutor “leia-o com atenção”.

No entanto, em alguns casos, o enunciador se coloca mais próximo do interlocutor para tentar amenizar essa oposição de autoridade absoluta. De modo geral, nesse tipo de discurso, utiliza-se verbos no imperativo, embora outras formas verbais possam ser empregadas, como por exemplo, o emprego do verbo no infinitivo, de forma flexionada, com valor de imperativo, que por ser impessoal, produz um efeito menos impositivo. (CUNHA; CINTRA, 1995).

No excerto acima, depreendemos também o verbo no imperativo como “leia-o”, cujo significado é expressar uma ordem, trata-se de um enunciador que manda com autoridade, que busca uma imposição, demarcando a sua superioridade hierárquica, impondo sua força de influência ao leitor, ou seja, o discurso pedagógico plenamente autoritário acaba por fomentar práticas discursivas, utilizando o imperativo para cristalizar a imagem de professor que não lê, e por isso é preciso mandá-lo ler, bem como manter uma relação de força perante a sociedade, demonstrar sua superioridade, aquele que manda. A materialidade discursiva aqui ajuda a manter uma imagem negativa do docente, como se para ele ler, é preciso que alguém mande, no caso o governo, aquele que dá as ordens e “nós”, professores, obedecemos, o que resulta em um discurso de silenciamento do docente e de autoritarismo por parte do Governo.

O discurso do Governo, nas cartas, trata-se de um discurso com traços de autoritarismo, embora seja também hierárquico, uma vez que manifesta seu poder e sua hegemonia, sem ressalvas, sem disfarces, pelo contrário, suas palavras de força são claramente perceptíveis. Por meio dos gestos de interpretação, veremos, nos recortes, a imposição e o atravessamento dessas relações de poder, pois segundo Foucault (2022), todo discurso tem poder, e, nas cartas, apenas o Governo mantém o discurso, o professor não exerce o seu poder, porque não há discursos do docente, o seu único ‘discurso’ é a sua assinatura na Ata, portanto, não há diálogo.

No bojo de nossas compreensões, encontramos o dito “com atenção”, para que o professor leia com atenção, emergindo o não-dito de que o professor não lê com atenção, que é preciso exigir, com autoritarismo e imposição, que não é só para ler, é para ler e com atenção, construindo em nosso imaginário mais um estereótipo de que não somos leitores e nem cumpridores de deveres, tais como o de ler um documento oficial. Assim, a autonomia/autoridade do profissional “profissão professor” não é respeitada, o professor não tem competência própria, pois o “patrão”, instituição Governo Federal/Ministério da Educação, ordena ao professor/escola que leia, que faça reuniões que “escolha”, que faça atas... enfim, somos objetificados, seguidores de instruções, ordenados.

Na esteira dessas reflexões, trazemos mais um recorte discursivo, intitulado R5. Vejamos:

R5: Apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor é um dos objetivos do PNLD. Durante a etapa de escolha, **cabe ao conjunto de professores definir as coleções didáticas a serem enviadas a cada escola.** (GUIA DIGITAL PNLD, 2020, p. 1).(Grifos meus).

Chama-nos atenção a formação discursiva pedagógica do enunciador ao colocar um objetivo do PNLD, que é “apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor”. Como há apoio em nossas escolhas, se a equipe escolhe primeiro, como há autonomia, se o que o professor escolhe, não vem? como há desenvolvimento profissional, se precisam de guias, de especialistas que escolham pelos docentes? Coracini (1999) propõe que a escola, como instituição, poderia colaborar para isso, questionando o que parece ser inquestionável, discutir o que parece natural, problematizar o que parece óbvio, exibindo a heterogeneidade e a complexidade do que parece homogêneo e simples. Para isso acontecer, precisamos de mudanças profundas, em que professores e alunos não sejam mais vistos como meros consumidores e rotulados para servirem de parâmetro para a concepção de “novo”, embora sempre velhos materiais de consumo.

Ainda em R5, o enunciador segue o discurso sobre a etapa de escolha, que já abordamos anteriormente. Empreendemos, agora, nosso gesto de interpretação a partir da materialidade “cabe ao conjunto de professores definir as coleções didáticas a serem enviadas a cada escola”, podemos verificar o uso do imperativo “cabe” para se referir aos docentes, ou melhor, ao conjunto de professores, mas esse conjunto, é um professor de cada área do conhecimento, ou será que não é do conhecimento do enunciador, que nem todos participam? Se bem que um professor de cada área, já forma um conjunto. Esse conjunto se reúne e define as coleções, que nem sempre chegam às escolas.

O autoritarismo está incorporado nas relações sociais, segundo Orlandi (2003), está na escola, está no discurso e uma forma de interferir no caráter autoritário do DP é questionar os seus implícitos, o seu caráter informativo, sua unidade e atingir seus efeitos de sentido. Com os implícitos, o discurso coloca algumas informações, que aparecem como dadas, predeterminadas, e não deixa espaço para que se situe a articulação existente entre o discurso e o seu contexto mais amplo. O próprio discurso autoritário fixa o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor e negar isso, não é negar a possibilidade de ser ouvinte, é não aceitar a estagnação nesse papel, nessa posição.

Além dessas marcas, ainda temos o uso dos substantivos “professor” e “professora”, apesar de haver também em outros trechos, isso demonstra a ilusória importância aos

profissionais; o uso da 3ª pessoa evidencia um posicionamento de distanciamento do enunciador em relação ao seu leitor. O termo no masculino demonstra uma opção pelo uso genérico em detrimento do fato de as mulheres serem a grande maioria a atuar na educação, ou até demonstrar a subserviência da mulher, em oposição a outras partes do texto, que optou por usar os dois substantivos, no masculino e no feminino.

Vejamos agora o recorte intitulado R6, em que registra enunciados de ordem, de forma hierárquica direcionando com ênfase o que ‘deve’ ser feito:

R6: O registro das obras **deve ser realizado com muita atenção** e a escolha **deve ser finalizada** para garantir a segurança do registro. **Quando a escolha é finalizada, nenhuma alteração poderá ser realizada.** Além disso, só as escolas com escolha finalizada receberão os materiais indicados no sistema. As demais receberão algum dos materiais deste guia, aleatoriamente, para cada componente curricular. (GUIA DIGITAL PNLD, 2020, p. 2). (Grifos meus)

Podemos entrever que esse gesto de enunciação de R6, vem para reforçar que o discurso pedagógico é autoritário, trazendo um efeito de sentido de afirmação, em que o enunciador atribui todas as tarefas que o professor subserviente “deve cumprir e/ ou realizar”. O docente pensa ter a liberdade para escolher, para agir, no entanto é governado pelas normas/regras do Estado e do MEC. Vamos antecipar uma informação ao nosso leitor, que você pode encontrar mais adiante em R10, de que “apenas os diretores da escola terão acesso ao código para visualização das obras na íntegra e poderão repassá-lo aos professores da escola para acessar o conteúdo das obras aprovadas”. (GUIA DIGITAL PNLD, 2020, p. 2).

Verificamos que a carta é direcionada aos professores, mas quem faz o registro das obras não são os professores, quem finaliza a escolha também não é o professor, haja vista que a senha é enviada aos diretores e repassada aos professores para ‘analisar’ as obras, quem faz todo esse processo de registrar as obras e finalizar a escolha é o diretor ou supervisor da escola.

O enunciador usa os imperativos “deve ser realizado” e “deve ser finalizada” para demarcar o poder da sua hierarquização, o poder que vem de cima para baixo, parece estar tão cristalizado, que é o professor quem faz tudo, que leva a culpa de tudo que não deu certo, até mesmo o que não é função dele, passa a ser. Usa, ainda, “com muita atenção” o advérbio “muita” intensificando o substantivo “atenção”, indicando que deve estar muito concentrado para finalizar a escolha e garantir a segurança do registro, porque “quando a escolha é finalizada, nenhuma alteração poderá ser realizada”. Entretanto, se o responsável por inserir os códigos dos livros, esquecer de finalizar a escolha, a escola receberá qualquer material, aleatório do Guia, ou seja, todo o trabalho foi perdido, porque a obra não virá, não chegará até os professores que analisaram, se reuniram e “escolheram as obras mais adequadas” à realidade

dos seus alunos.

Em R7, podemos observar o quanto a materialidade linguística pode fazer emergir um discurso cristalizado, que circula em nossa sociedade há anos e permanece até hoje, é a ideia de que a “responsabilidade é toda do professor”:

R7: **Por fim**, este Guia oferece a você, professor ou professora, o resultado da avaliação das obras de Projetos Integradores e de Projetos de Vida. **É responsabilidade sua**, agora, escolher as obras que são mais apropriadas para a sua **prática pedagógica**, a realidade de sua escola e a da comunidade em que a **escola** está inserida. Sua escolha deve ser feita com cuidado, para que, em suas mãos, essas obras produzam **aprendizagens** significativas, que promovam a **educação integral** de seus **estudantes**, considerando as **competências e habilidades** previstas para o **Ensino Médio**. É importante, portanto, ler este Guia com atenção. Nele você encontra, além de informações importantes sobre a BNCC, as resenhas das obras aprovadas, por áreas de conhecimento. (GUIA DIGITAL PNLD, 2021, p. 6).

Deprendemos que em R7, temos a parte final da carta do Ensino Médio, introduzida pela conjunção conclusiva “por fim”. Diante das materialidades linguísticas “prática pedagógica”, “escola”, “aprendizagens”, “educação integral”, “estudantes”, “competências”, “habilidades” e “Ensino Médio”, fica mais do que caracterizado que esse discurso faz parte da formação discursiva educacional, sendo que “uma formação discursiva caracteriza-se pela existência de um conjunto semelhante de objetos e enunciados que os descrevem, pela possibilidade de explicitar como cada objeto do discurso tem, nela, o seu lugar e sua regra de aparição”. (FERNANDES, 2021, p. 42).

Sob o gênero carta, o enunciador, no caso o Governo Federal, dirige-se ao interlocutor, no caso o Professor, com o uso do substantivo feminino “responsabilidade”, cujo significado é de condição de causador de algo, que tem culpa, que tem obrigação e dever. Ao utilizar esse termo com o pronome possessivo “sua” antecedendo-o, demonstra que a responsabilidade pertence a alguém ou a algo, para promover um efeito de sentido de que a responsabilidade da escolha do livro didático é do professor. Afinal ele assinou uma Ata de reunião para escolha.

O enunciador constrói seu dizer com vistas a delinear ao leitor que se a sua escolha for bem ou mal sucedida, a responsabilidade é somente “sua”, e esse pronome se repete várias vezes, é porque se quer enfatizar alguma ideia, dar luz a uma ideia que se queira reforçar, portanto, o enunciador quer ressaltar a responsabilidade do professor. O que nos remete a memórias cristalizadas, de que tudo que não dá certo na instituição escolar é culpa do docente.

Embora este material traga em seu bojo a ideia de carta contendo orientações, informações e conselhos sobre como prosseguir para a escolha do livro didático, emergem no discurso marcas de representações sobre o professor ligadas a estereótipos e preconceitos, como por exemplo, “é responsabilidade sua”, confirmando, assim, o estereótipo de que o professor é

um incapaz, por isso deve estar sempre sendo alertado; “leia com atenção”, faça com atenção”, “sua escolha deve ser feita com cuidado”, “a responsabilidade é sua”, reforçando o preconceito que de que o professor não faz o seu trabalho direito, que não trabalha, por isso tem de ser mandado.

Nessa compreensão, é importante ressaltar que esse enunciador traz uma falsa “liberdade” ao docente quando diz “escolher as obras que são mais apropriadas para sua prática pedagógica, a realidade de sua escola e a da comunidade em que a escola está inserida”, contribuindo para a divulgação de estereótipos e ideias cristalizadas pela sociedade, uma vez que não são todos os professores que participam dessa escolha e nem sempre vem as obras escolhidas pelos docentes, sem contar que nós escolhemos as obras que a Equipe escalada pelo Governo selecionou primeiro.

É possível notar no enunciado de R7, o seguinte excerto “**deve ser** feita com cuidado”, a presença do discurso pedagógico autoritário trazido por Orlandi (2003), utilizando-se, mais uma vez, do modo imperativo para se dirigir ao professor. Ressaltando que, para nós estudiosos da língua, o modo imperativo trata-se de um modo que expressa uma ordem, acentuando, assim, o caráter autoritário do discurso pedagógico. (ORLANDI, 2003, p. 15).

Seguindo os rastros da complexidade da linguagem, podemos alcançar pistas que são usadas para chegar à produção de sentidos dos discursos produzidos, deixando-nos entrever parte da história, do sujeito e da ideologia, pois a linguagem vai além do que está dito e da realidade encontrada, há sempre um não dito no já dito. Quando temos um enunciador que diz “deve ser feita com cuidado”, e sabendo que “há sempre no dizer um não-dizer necessário” (ORLANDI, 2009, p. 82), observamos que este enunciado está silenciando outro dizer como se o trabalho do professor não fosse feito com cuidado e atenção, é preciso um discurso impositivo para que o professor o faça com cuidado, atenção, reflexo do discurso autoritário do enunciador, o Estado.

3.4 As representações identitárias e os estereótipos do professor

É possível refletir, num gesto analítico, as práticas discursivas muito presentes na sociedade hoje, materializadas nos Guias 2020/2021, tem colaborado para acentuar ainda mais os estereótipos acerca do docente, “[...] não é a realidade, mas uma construção que permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta”. (GREGOLIN, 2007, p. 16). O que vem estabelecer e reforçar certas ideias já cristalizadas na memória discursiva da sociedade a respeito do professor.

Nesse sentido, a representação de sujeito-professor ecoa na sociedade e na opacidade do discurso pedagógico, presente nos Guias, emergem efeitos de sentido que (d)enunciam um discurso autoritário, que passa por “despercebido” aos olhos da comunidade. “Mergulhada em tal situação, a única solução que seu inconsciente pôde encontrar foi a de construir uma outra identidade [...]” (CORACINI, 2007, p 126), ou seja, a identidade que se constitui como sujeito e a única forma de se enunciar seria pela própria linguagem. Vejamos o recorte R8:

R8: No que se refere aos princípios éticos, as obras didáticas do Ensino Médio, precisam estar isentas de qualquer tipo de **estereótipo ou preconceito quanto à condição socioeconômica, regional, étnico-racial, quanto à opção religiosa, de gênero, de orientação sexual, bem como quanto à idade, linguagem ou necessidades especiais**. [...]. (GUIA DIGITAL PNLD, 2021, p. 4). (Grifos meus).

No fio interdiscursivo, os ditos sobre o Novo Ensino Médio proposto pelo Governo visa à isenção de qualquer tipo de estereótipo e preconceito, e a escola sendo um Aparelho Ideológico do Estado que ensina e forma o cidadão, funcionando por meio da ideologia, “molda” os alunos e também seus funcionários, tece sutis combinações tácitas ou explícitas no cotidiano, (ALTHUSSER, 1985), ou seja, tornando seus corpos dóceis, assim como “Vigiar e punir” (FOUCAULT, 2021), e, ao mesmo tempo que esta carta propõe esses princípios, sem “estereótipos ou preconceitos quanto à condição socioeconômica, regional, étnico-racial, quanto à opção religiosa, de gênero, de orientação sexual, bem como quanto à idade ou necessidades especiais”, o locutor deixa rastros de outros estereótipos para o profissional como, por exemplo, que o docente não é capaz de escolher o próprio material que vai trabalhar, precisa de uma equipe especializada para selecionar os livros para os professores.

Um outro exemplo que precisa ser ressaltado, é o fato de os docentes terem que ser guiados nestas ações, uma vez que são enviados a eles, um Guia explicando o passo-a-passo de como proceder; e, por fim, temos que assinar um documento “Ata”, para nos “calar” posteriormente sobre um possível questionamento. Esses estereótipos circulam dentro da escola, no entanto, temos os que circulam fora da escola como “os professores são desvalorizados socialmente e profissionalmente”, “são coitados”, “não viajam”, “são tristes”, enfim, a construção de estereótipos é parte do ser humano, que internaliza a partir das representações dos grupos a que pertence, contudo, contribuem com a manutenção desses preconceitos.

Nesse sentido, afirmamos que os estereótipos fixam e cristalizam as identidades dos sujeitos e dos grupos que fazem parte. A noção de sujeito, trazido por Eckert-Hoff (2003), é visto como um sujeito descentrado, que se constitui de pequenos fragmentos, constituído de

pequenas unidades fraturadas, esfaceladas, o que evidencia a heterogeneidade que o constitui. E, por ser heterogêneo, a autonomia do sujeito é uma ilusão, porque ele não é dono do seu dizer, assim como lhe escapa o controle dos efeitos de sentido que o seu dizer causa, já que as palavras são sempre as palavras de outrem, vêm sempre de um já-dito na fala do outro, pois nenhuma palavra é inteiramente nossa, muito menos ‘neutra’, “mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’”. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27).

Por isso nossas identificações estão sempre em movimento, Coracini (2003) aborda a questão da identidade a qual permanece sempre incompleta, em processo, em formação, pois é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos. Ao falar de identidade, é preciso entendê-la não como resultado da plenitude ou da completude ilusória de um sujeito indiviso, mas de uma “falta”, uma falta de inteireza que procuramos preencher, a partir de nosso exterior, pelas formas por intermédio das quais imaginamos ser vistos por outros, eu sei quem eu sou em relação ao outro que não posso ser. A palavra ‘professor’ traz em si um discurso carregado de estereótipo em busca de construir uma identidade que não seja criada por outros. Souza (1999) destaca que o professor está inserido nesse contexto do paradigma do LD, não podendo fugir de certos conflitos que se impõem. É, ainda, nesse mesmo contexto, que se pode buscar compreender de que forma se dá a constituição da identidade do professor.

No decorrer das etapas da escolha do LD, nota-se que há uma certa restrição que vai se estendendo durante todo o processo, como “apenas um professor vai representar a escola quando tem encontro externo de professores para a escolha do livro?”; “deve ser a mesma escolha das outras escolas”, dentre outras afirmações que não é o nosso foco, mas que deixam os professores incomodados, por serem tão responsabilizados pelo que não deu certo na educação, inclusive na escolha do livro didático, que acaba, por vezes, não sendo usado por não atender às necessidades dos alunos, sobretudo, quando, muitas vezes, não vem a obra escolhida pelo corpo docente, representado por um só professor.

No entanto, onde está a autonomia, a democracia e a igualdade dentro da escola? Não seria a escola o locus de ensinar tudo isso, partindo do exemplo prático? Assim questionamos: o fato de todas as escolas terem de adotar os mesmos LD nos dá autonomia de escolha? As necessidades dos alunos de uma escola seriam as mesmas de os alunos de outra escola, de outro bairro? De outro município? Isso é respeitar a realidade de nossos alunos?

No bojo dessas indagações, lançamos nosso olhar sobre o Recorte 9:

R9: Do ponto de vista metodológico, a adoção da **pedagogia de Projetos no material didático do Ensino Médio** segue o pressuposto de uma atuação efetiva por parte dos estudantes dessa faixa etária, a quem se quer dar protagonismo, enquanto se **confere ao professor o importante papel de mediador e orientador do processo de aprendizagem**. (GUIA DIGITAL PNLD, 2021, p. 5). (Grifos meus)

Nesse excerto, podemos entender que o enunciador parece querer nos convencer sobre a “pedagogia de Projetos no material didático do Ensino Médio”, que essa adoção é de agora, porém a inserção de projetos interdisciplinares, como propõe o ‘novo’ ensino, sempre foi trabalhado nas escolas. O que ocorre é que o ‘velho’ está em uma roupagem ‘nova’, com o pressuposto, ou seja, com aquilo que supõe, pensa ou imagina antecipadamente que dará certo. A atuação efetiva dos estudantes vai depender da qualidade dos materiais e das propostas didáticas, depende do professor, da escola, depende dele mesmo, isto é, de toda a comunidade escolar. O protagonismo dentro da escola teria de ser voltado ao aluno, porém sabemos que esse protagonismo parece ser negado a ele, o aprendente, como não tem vez nem voz, sequer é mencionado no momento de escolha dos LD.

O Governo quer nos fazer acreditar que sua proposta para o Novo Ensino Médio é algo inovador, nunca visto antes, mas não passa de uma troca de nomenclaturas. Observe o excerto “confere ao professor o importante papel de mediador e orientador do processo de aprendizagem”, olha que contraditório, ao escolher os livros, os professores não exercem papel importante, não tem autonomia, porque tem os especialistas que escolhem por eles, porém no momento de fazer o uso do ‘novo’ material com os estudantes, o docente desempenha uma função importante.

Também já faz algum tempo que os profissionais da educação deixaram de ser os detentores do saber, eles não criam/produzem o material didático que seu aluno precisa, eles são apenas seguidores de LD. Considerados os mediadores e orientadores no processo de ensino/aprendizagem, ensino que o enunciador nem faz questão de mencionar. Coracini (2007) reforça que a responsabilidade pela motivação do aluno continua nas mãos do professor e, portanto, sua aprendizagem se dá como um movimento singular que captura o externo, continua nas mãos do professor, o saber que lhe confere e tira o poder. De acordo com a autora, é necessário ter muito critério na seleção e na forma como as informações são veiculadas, pois, pode-se (re)cair em um discurso já internalizado ou cristalizado. (CORACINI, 1999).

Ao desconsiderar toda a capacidade produtiva, de agir e reagir do professor, de ele mesmo diagnosticar a sua turma e saber que conteúdos e estratégias precisam criar para que os aprendentes possam ter um processo ensino/aprendizagem mais exitoso, o MEC coloca o

professor na escala hierárquica mais inferior não só no processo de escolha do LD, mas dentro da esfera educacional.

3.5 As relações de poder dentro da escola

Mediante o exposto, consideramos importante refletir um pouco mais sobre as relações de poder dentro da escola, como essas relações se laçam e entrelaçam nessa esfera?

Consideramos que o poder é fortemente capaz de criar e produzir identidades conforme os interesses de quem o exerce. (FOUCAULT, 2022). Nessa perspectiva, problematizaremos os discursos das cartas que circulam em época de escolha dos livros didáticos, o Governo é o detentor do poder e delega esse poder à escola, aos diretores para colocar em prática as ações emitidas, que por sua vez, controla as ações dos professores. Vejamos:

R10: **Apenas** os diretores da escola terão acesso ao código para visualização das obras na íntegra. Atenção: **As e os diretores poderão repassá-lo aos professores** da sua escola. Para acessar o conteúdo completo dos Manuais do Professor das obras aprovadas, **o professor deverá inserir a chave de acesso**, única e exclusiva para cada escola. (GUIA DIGITAL PNLD, 2020, p. 2). (Grifos meus).

Lançamos o nosso olhar em R10, e nos deparamos com o advérbio de exclusão “apenas” que traz em si o significado de exclusão, pois os diretores têm acesso exclusivo dos códigos para a visualização na íntegra, com capacidade para excluir ou “repassar” aos demais, no sentido de que são os únicos, somente ele tem a chave, o poder na mão. Assim, ele pode escolher a quem repassar, como se fosse um favor que estivesse fazendo aos docentes que ele repassasse.

As relações de poder instauradas historicamente latejam nos ditos desse recorte, e trabalham a circularidade. (FOUCALUT, 2014a). Elas trazem para o discurso pedagógico o assujeitamento ao comando, ou seja, a relação do referente é exclusivamente determinada pelo locutor e a verdade é imposta. (ORLANDI, 2003). Quando o enunciador opta por essas escolhas lexicais “As diretoras e os diretores poderão repassá-lo aos professores”, o sintagma verbal no futuro do presente “poderão” vem confirmar que as diretoras e os diretores das escolas poderão sim, repassar as senhas e os códigos, porém se não for da vontade deles, os gestores não são obrigados, podem passar ou repassar, se quiserem. Importa sublinhar que o enunciador nem faz questão de dizer “diretora”, usa apenas o determinante feminino “as”, que acompanha os substantivos para se referir às diretoras.

Além disso, podemos notar o uso do verbo “deverá”, no excerto “o professor deverá inserir”, que apesar de estar no futuro do presente, carrega o sentido de dever, de obrigação,

como se fosse um modo imperativo num discurso marcado pela ordem, pelas regras e normas construídas de forma anônima, em busca do cuidado de interesses, orientações comportamentais, atitudes e sentidos possíveis em um momento histórico-social específico. (CORACINI, 2010). Por falar em forma anônima, lembramos que as cartas não são assinadas, assim, buscamos em Foucault (2022) quando menciona que o poder é anônimo, corre como uma combinação das relações de poder, sendo assim, o Governo exerce seu poder na/pela linguagem sem precisar se identificar.

Nesse percurso de sentidos, trazemos R11, que nos leva a empreender mais uma mobilização analítica de poder com probabilidade de nos ajudar na (des)construção dos discursos institucionalizados. Vejamos:

R11: O acesso ao sistema é feito por meio de senha pessoal e intransferível do diretor ou diretora da sua escola. Ao acessar o sistema, será gerada a chave de acesso da escola, que possibilitará visualizar cada obra aprovada na íntegra. Dessa forma, sua escola tem ferramentas para realizar uma escolha consciente. (GUIA DIGITAL PNLD, 2020, p. 2). (Grifos meus).

Podemos problematizar, a partir de Foucault (2022), que a questão do poder é algo que você exerce, ele existe em ação, portanto, o poder é uma relação social, ele está presente em uma relação de força contra força, o poder é resultante dessa relação, entendemos, assim, o poder como uma grande rede de relações, onde as relações de força estão em cada posição oposta. O poder, para o autor, não se concentra em algum lugar, ele pode ter suas matrizes, onde os lugares são mais eficientes para se executar o poder, onde se possa exercer para cima de grandes massas, mas ele atua em todas as relações sociais, atua capilarmente, tanto nas grandes instituições, como nas relações mais simples.

Ao mesmo tempo que o poder não é algo que se tem, que se controla, é necessário ter uma analítica cotidiana em cima das relações de poder, é necessário, portanto, observar como a rede é distribuída mediante as relações de poder. Em R11, notamos que “o acesso ao sistema é feito por meio de senha pessoal e intransferível do diretor ou diretora da escola”, nesse caso, o Governo transfere seu poder ao diretor e à diretora, pois somente eles têm acesso à senha e ela é intransferível, mostrando, assim, que o poder não se encontra em um só lugar.

O(a) diretor(a), “ao acessar o sistema, é gerada uma chave de acesso da escola, que possibilitará visualizar cada obra aprovada na íntegra”, nesse excerto, fica evidente que é possível ter contato com as obras on-line, porém só é possível se o(a) diretor(a) repassar a chave de acesso, que geralmente eles repassam, uma vez que o poder hierárquico deve ser mantido

também, do Governo para com a instituição escola, e esta com o professor. “Dessa forma, sua escola tem ferramentas para realizar uma escolha consciente”, note que o acesso on-line às obras, tem a finalidade de fazermos uma escolha consciente, sem as obras on-line, não se faz uma escolha consciente, sem contar que o enunciador menciona “a escola tem ferramentas” e os “professores não têm ferramentas”, reflita conosco, leitor, isso significa dizer que vão repassar a senha de acesso ou não? Ou será que, assim como o professor não tem competência para escolher os livros, também não tem competência para lidar com essas ferramentas? Talvez fique a critério da escola, que também detém o poder, decidir isso. O enunciador também faz questão de se aproximar do diretor e da diretora, fazendo o uso do masculino e do feminino, no sentido de aumentar o seu poder.

Na esteira dessas reflexões, trazemos o recorte discursivo intitulado R12, que por meio de seus ditos, evidencia seu poder hegemônico por meio do DP autoritário com palavras de ordem:

R12: Além disso, **é importante esclarecer aos estudantes e professores que a construção dos projetos de vida no Novo Ensino Médio depende de a comunidade escolar compartilhar o entendimento acerca das juventudes nelas presente. Nessa perspectiva**, as vivências coletivas na transição das dimensões **devem ser planejadas com muita atenção**, para possibilitar uma escuta ativa e responsiva dos estudantes, por meio de ações pedagógicas baseadas em metodologias ativas. (GUIA DIGITAL PNLD, 2021, p. 6). (Grifos meus).

Ao lançarmos nosso olhar sobre as materialidades linguísticas desse excerto “é importante esclarecer aos estudantes e professores”, chama-nos atenção o fato de as cartas serem direcionadas aos professores e ter nota de esclarecimento aos estudantes, uma vez que esta carta de apresentação se encontra no Guia on-line e todos têm acesso a ela, porém o que o enunciador espera é que o professor repasse estas informações e esclarecimentos sobre “a construção dos projetos de vida no Novo Ensino Médio” aos alunos, porque “depende de a comunidade escolar compartilhar o entendimento acerca das juventudes nelas presente”. Ou seja, o Governo transfere a responsabilidade à comunidade escolar “depende de a comunidade escolar compartilhar”.

“Nessa perspectiva”, ou seja, seguindo esta ideia de responsabilidade, assim como em outros recortes das cartas, em R12, temos, mais uma vez, uma locução verbal em que o modal deôntico “deve” expressa uma obrigação, em que o enunciador instaura uma obrigação, ou seja, um cumpra-se, que deve ser cumprida pelo interlocutor-professor a quem o discurso se dirige, pois quem planeja são os professores. Os discursos que constituem as cartas não podem ser naturalizadas, uma vez que os conceitos articulados resultam um conjunto de práticas

discursivas estabelecidas socialmente, a partir de relações de poder (FOUCAULT, 2022), que possibilitam atribuir aos professores mais responsabilidade.

Nota-se que o enunciado “muita atenção”, vem para reforçar a ideia de que o professor é desatencioso, deve ter mais atenção do que normalmente se tem, porque nada pode dar errado, deve ser tudo planejado e com muita atenção, “para possibilitar uma escuta ativa e responsiva dos estudantes”, como se fosse somente as ações pedagógicas dos professores baseadas em metodologias ativas que fossem fazer os alunos ouvirem e se tornarem responsáveis. Entendemos que para isso, é preciso a participação dos alunos também, até porque eles também fazem parte da comunidade escolar.

Portanto, temos duas Cartas de Apresentação de livros didáticos que pretendiam ser neutras e apenas orientadoras do processo de escolha dos manuais que norteiam todo o processo ensino/aprendizagem por quatro anos ininterruptos. Entretanto, podemos notar que essas Cartas são muito controladoras das ações do professor, se dirigem a um professor que na visão do interlocutor dessas cartas não são profissionais capazes de agir sem ser monitorados e, por isso, além de ter de escolher um material que guiará seus passos em sala de aula, ainda precisa de um Guia para guiar a sua “escolha” do livro didático que poderá ser adotado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações tecidas nesta pesquisa, em relação à representação do professor nas Cartas de Apresentação do Guia do PNLD 2020/2021, por parte do poder hegemônico do Governo, e de nossas perguntas de pesquisa: se há um discurso autoritário nessas cartas ao se referir ao docente e qual a representação de professor está presente nessas cartas, fomos delineando nosso percurso de pesquisa e familiarizando-nos com os excertos selecionados, num total de doze, sendo seis da Carta de apresentação do Ensino Fundamental/2020 (anos finais) e seis da Carta do Ensino Médio/2021, mergulhando nos possíveis sentidos que atravessam essas cartas. Não no sentido de encontrarmos o significado pretendido, mas para interpretarmos, refletirmos sobre os efeitos de sentidos das cartas e, a partir daí, relacionarmos com nossos objetivos, sobretudo, no que se refere à função do professor no processo de escolha do LD e na construção do processo ensino/aprendizagem, sem nos desvincularmos da formação identitária dos docentes que estarão envolvidos nesse processo de escolha.

No capítulo três, procuramos dar respostas aos nossos objetivos de pesquisa, os quais foram subdivididos em temáticas, as quais foram subdivididas em cinco pontos analisados. Em relação ao primeiro ponto mobilizado “do interdiscurso aos efeitos de sentido” que emergem a partir da materialidade linguística que se inscrevem e são inscritos pelos movimentos discursivos, constatamos o escamoteamento do autoritarismo que sustenta o poder exercido pelo Governo sobre o professor. O enunciador tenta estabelecer ora uma proximidade, demonstrando interesse em relação ao seu interlocutor para abraçar os “novos” projetos, ora um distanciamento, considerando o leitor inferior, menor no poder hierárquico, submetendo o profissional ao papel de propagandista dos materiais didáticos, sem mesmo ele (o professor) se dar conta disso, pois o papel de escolher o livro já é delegado à equipe especializada, escolhida pelo MEC, trazendo um Guia, sem assinatura, para seguirem as instruções, mostrando a sua subserviência e sua incapacidade diante das tomadas de decisão.

Ao lançar uma leitura mais reflexiva sobre a análise discursiva, do segundo ponto mobilizado no capítulo três, sobre “o professor e sua autonomia entre ditos e não ditos”, a realidade que vem à tona é de um cenário desfavorável ao professor provocando um desconforto em sua vida pessoal e profissional, destacando-se a necessidade de lecionar em diferentes horários, prolongando a carga de trabalho, reduzindo ou parcelando o salário. Isso contribui para a percepção na sociedade de que o professor é um indivíduo que não tem um saber especializado, é incapaz e sem autonomia para desenvolver suas próprias aulas, acabando por

se tornar um mero reprodutor do discurso que lhe é imposto, sobretudo, pelo livro didático. Utilizando um discurso autoritário, palavras imperativas, sintagmas que camuflam a representação negativa do profissional da educação, tenta persuadi-lo de sua importância no papel democrático que exerce no processo de escolha do LD. Uma democracia forjada, imposta, uma mera peça na lista de instruções do Guia, que não passa de uma atuação silenciada, destituído de qualquer autonomia, fazendo-o acreditar que sua escolha é a mais acertada, escolhendo o mesmo livro das outras escolas, do mesmo município, sendo a escolha das obras selecionadas por outrem, correndo o risco de não chegar, denominando isso de democrático e transparente, com a exigência de Ata, para reforçar o silenciamento do dito e não dito.

Foi-nos necessário, então, realizar um movimento pelos tipos de discursos, no terceiro ponto mobilizado no capítulo três, que fez com que concluíssemos que discurso autoritário é o que prevalece no discurso pedagógico, segundo Orlandi (2003), pois o seu referente está ausente, como comprovamos pela ausência dele na assinatura e no interior das cartas. Com um discurso circular, institucionalizado, que transmite informação e uma distância entre os interlocutores. O discurso do Governo é autoritário, embora seja também hierárquico, manifesta seu poder pelas palavras sem disfarces, claramente perceptíveis pelas coerções e imposições, num gesto de autoridade, contribuindo para a cristalização da imagem negativa do professor, carregando a culpa de tudo que não deu certo, que é um “pobre coitado”, que está sempre cheio de afazeres que nunca termina, ou por incompetência, sem liberdade, por isso deve ser guiado, instruído, porque não lemos e não temos atenção.

Na busca de perseguir caminhos teóricos-metodológicos que apontassem para as representações identitárias e os estereótipos do professor, no quarto ponto do capítulo três, a representação do sujeito-professor que ecoa na sociedade, marca a não transparência da linguagem do discurso pedagógico presente nas cartas, emergem efeitos de sentido que (d)enunciam um discurso autoritário, que passa despercebido aos olhos da sociedade, influenciando na identidade do profissional. O que o próprio Governo propõe em seu material, como por exemplo, estar livre de estereótipos de preconceitos, o professor vivencia em seu cotidiano, como se não bastasse, o enunciador ainda discursiviza que o docente não é capaz de escolher o próprio material, o LD. A sua autonomia é uma ilusão, a sua identificação é sempre incompleta, porque está sempre buscando algo que não seja criado por outros. O enunciador faz o professor acreditar que tem papel importante de mediador e orientador no processo ensino/aprendizagem, porém não tem autonomia nem para escolher um livro. Segundo Coracini (1999), as informações veiculadas podem (re)cair em um discurso já internalizado ou cristalizado, se não tiver um critério na seleção das palavras, e pelas análises, o enunciador,

mesmo que inconscientemente, não demonstra receio e nenhum cuidado em usar as palavras de ordem e poder.

Em relação ao quinto ponto do capítulo três, que traz o empreendimento das relações de poder dentro da escola, inspiramo-nos em Foucault (2022), ao afirmar que o poder é capaz de criar e produzir identidades. Dessa forma, observamos que o Governo, conforme seus interesses, utiliza discursos que controlam as ações dos professores, colocando à prova o discurso pedagógico, que de acordo com Orlandi (2003), há um assujeitamento do docente, ao comando do que é imposto pelo enunciador, marcado pelos sintagmas verbais imperativos, sem mesmo precisar se identificar, ficando mais fácil transferir a responsabilidade, principalmente, aos professores e se eximir de qualquer situação indesejada, porque ele, o Governo, é detentor do poder, instaurando uma obrigação, um cumpra-se, um dever ao professor.

Diante disso, pudemos problematizar, conforme questionado no princípio desta pesquisa e observado nos recortes de R1 a R12, que a representação do professor inscrita no material deixa escapar, a sua falta de autonomia. Por meio das análises mobilizadas, vimos que na representação do sujeito-professor trazida nas Cartas do Guia, ainda ecoa, interdiscursivamente, uma identidade marcada pelo preconceito e estereótipos.

Na esteira teórico-metodológica dos estudos da AD francesa e da arqueogenealogia de Foucault (2020), pudemos observar como são construídos as representações, os estereótipos e as cristalizações das ideias que circulam pela sociedade, desvalorizando o professor, desmerecendo suas identificações, com uma participação coercitiva, moldando as ações do professor por parte do governo, em lugar de valorizá-lo perante uma sociedade hegemônica. Portanto, conseguimos identificar que não há autonomia, não há democracia e não há igualdade dentro da escola, justamente por ser o locus de ensinar tudo isso, partindo do exemplo prático.

Em busca da compreensão do funcionamento discursivo deste arquivo, levamos em consideração aspectos linguísticos e sócio-ideológicos para atingirmos o campo da discursividade, uma melhor compreensão do objeto selecionado para esta pesquisa. Esse procedimento de análise possibilitou-nos a analisar o texto das cartas de modo a refletir sobre as representações do sujeito-professor, bem como as relações de saber-poder institucional.

Nosso gesto interpretativo das cartas possibilitou-nos delinear alguns efeitos de sentido da representação do professor que, embora seja enunciada na contemporaneidade, apresenta autoritarismo, estereótipos e cristalização de ideias que vem se arrastando há anos dentro e fora da escola e que às vezes, sequer notamos. Vale ressaltar que, segundo Ferreira (2010), autoritário é aquele “que se baseia na autoridade, ou por ela se impõe”, e autoridade é o “direito ou poder de fazer-se obedecer, dar ordens, tomar decisões”. (FERREIRA, 2010, p. 81). Para

Nash (1968), o autoritarismo está voltado para um processo de imposição, com medidas punitivas, enquanto que a autoridade trata-se de uma prática cujo objetivo é levar o ser humano a entender as normas empregadas pela sociedade. Nesse sentido, entendemos que as cartas de apresentação do Guia apresentam autoritarismo, uma vez que o Governo está voltado para um processo de imposição aos professores, sem propor um diálogo, sem escolher os LD e para comprovar e se isentar de nenhuma responsabilidade, faz os docentes assinarem uma Ata.

A representação que o Governo e a sociedade fazem dos profissionais da educação é de que são pessoas pouco capacitadas e com pouca competência, por isso precisam ser guiadas e instruídas por outrem, mas que ainda os servem, porque precisam do trabalho, do mísero salário e fazem o serviço assim como eles ordenam, mandam, e como subservientes que são, se submetem ao discurso pedagógico, que é autoritário, em que tudo gira em torno do poder, acabam acatando todas as imposições que vem de cima para baixo.

Do resultado da análise dos excertos e dos enunciados, verificamos em relação ao objetivo geral, que ao problematizar os possíveis efeitos de sentido de representações de professor emergidos das cartas do Guia do PNLD 2020/ 2021, nos possibilitou observar criticamente o processo de constituição da identidade do sujeito docente, bem como os movimentos das relações de saber e poder institucionais sobre a autonomia dos professores.

Ao apresentar o discurso das cartas de apresentação, verificamos que o tipo de discurso direcionado ao professor é de autoritarismo, por meio de um discurso pedagógico autoritário embora seja visível em toda a sociedade a desvalorização desse profissional e a coerção em suas atividades.

Ao analisar as marcas linguístico-discursivas que caracterizam os efeitos de sentido que configuram as representações de professor, vimos que a representação do professor, trazida nas cartas que acompanham os Guias ainda ecoa, interdiscursivamente, a representação escamoteada do docente pelo próprio Governo, produzindo uma identidade marcada pelo autoritarismo, que, entretanto, parece nos confundir, pois constrói-se a subjetividade e autonomia apenas como uma cortina, ou pano de fundo, para tecer entre as palavras a nossa marginalização.

Ao refletir sobre os estereótipos do papel docente, notamos a necessidade de mudança dentro e fora da escola, camuflada pelo Governo, de que o professor não trabalha, que precisa ser guiado, ser interpelado em tudo que tem que fazer, mandar ler com atenção, assinar Ata, num gesto de se isentar que qualquer consequência que venha surgir. Sobre isso, Orlandi (2013b) destaca que as sociedades, juntamente às suas instituições, são regidas por regras. O ponto em questão é que essas regras estabelecem hierarquias e atribuem valores, gerando

preconceitos, estereótipos e processos de exclusão. Isso ocorre devido à forma como as diferenças são interpretadas no imaginário social. Afinal, aquilo que é considerado como norma, ou que é amplamente aceito, passa a ser um critério que qualifica ou desqualifica os cidadãos, concedendo-lhes um lugar na convivência social ou excluindo-os dela.

Observamos que há um escamoteamento de interesse do Governo em cercear e controlar a importância das ações do docente, que para parecer democrático, deixa o professor participar de uma das etapas da escolha do livro didático (livro este que, na verdade, já foi selecionado, passou por outras etapas de seleção, antes de chegar ao professor). Sabemos que o livro é um instrumento importante no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, que auxilia na formação ou formatação de todos os sujeitos envolvidos na educação. Quando se propõe a um professor a escolher um livro, o docente leva em consideração uma série de fatores que colaboram para o crescimento de seu público em geral, como, por exemplo, as suas vivências, a sua realidade, os seus conhecimentos, afim de garantir que sua escolha seja a mais acertada e aí começam as coerções.

Sabemos que o professor acredita que o livro facilita a aprendizagem, pois traz alguns modelos que podem ser seguidos pelos alunos, e como o professor conhece seus alunos, ninguém melhor do que ele, sabe o que deve ser ensinado, portanto, se sente autorizado, para não dizer instado, a obedecer (CORACINI, 1999). Assim, o professor (que é o especialista de sua área) estudou, graduou-se e muitos têm pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu) não é autorizado a produzir e selecionar os conteúdos necessários para serem ministrados a seus alunos. Seria como se um médico tivesse que prescrever os remédios para seus pacientes de um Guia ou livro a ser seguido.

Mediante o exposto, podemos afirmar que os professores têm uma falsa autonomia, acredita ser livre para escolher, para tecer os fios representativos de sua profissão, todavia é possível notar, por meio dessas cartas, a hegemonia e o atravessamento do discurso do Governo em relação ao docente, atribuindo toda a responsabilidade do que não der certo a ele.

No entanto, essa responsabilidade deveria ser atribuída a toda comunidade escolar, uma vez que são citados ao longo de todo texto: à escola, aos jovens, aos estudantes, aos alunos, aos pais e aos docentes, ou seja, toda instituição escolar está envolvida, mas o responsável, o que é o profissional, é o professor. Pelo fio discursivo, observamos uma referenciação que há nesse coletivo, escola, em que todos tem seu papel dentro da escala hierárquica, cada um deveria assumir uma posição marcando a hierarquização das funções a serem desempenhadas em decorrência das relações de poder. (FOUCAULT, 2022).

É por essa razão que consideramos fundamental ter desenvolvido este estudo, estudar e problematizar as Cartas do Guia do PNL, oportunidade em que refletimos sobre os ditos e os efeitos de sentidos mistificados na história. Haja vista que o “novo” não é tão “novo” assim e o discurso pedagógico é autoritário, e as representações do professor pode ser sentida na mesma intensidade dentro e fora da escola.

Por fim, analisar esse material foi um gesto de resistência, pelo fato de desejar mudança do fluxo discursivo com relação ao docente e aos conteúdos que são enviados, via LD, a serem trabalhados em sala de aula. Afinal, toda estrutura de poder é construída no/pelo discurso. Com esse pensamento, esperamos que esta pesquisa abra novos caminhos e interpretações na valorização e autonomia dos profissionais, que tentam ensinar e mediar todos os processos que ele mesmo sofre.

REFERÊNCIAS

AUTHIER- REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de estudos linguísticos**, IEL-Unicamp, n. 19, jul./dez. 1990.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AMOSSY, Ruth. **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

AMOSSY, Ruth. PIERROT, Anne Herschberg. **Estereótipos e clichês**. Coordenação da tradução Mônica Magalhães Cavalcante. Tradução de Alena Ciulla. São Paulo: Contexto, 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1993.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mickhael Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. – 16 ed. – São Paulo: Hucitec, 2014.

BARROS, Chrystina Bianchi de; MATSUDO, Sandra Harumi Santos. **A dimensão político-ideológica do livro didático**: a discursivização do movimento de Canudos nas décadas de 80 e 90. In: (Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino. Orgs. Maria José Coracini e Juliana Santana Cavallari. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral**. São Paulo: nacional/ EDUSP, t.1, 1976.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3ª ed. rev. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. **Decreto Lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937**. Dispõe sobre a organização e a publicação da Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/DECRETO-LEI%20N%2093%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201937.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto Lei nº 1006 de 30/12/38**. Dispõe sobre a instituição da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8460 de 26/12/45**. Dispõe sobre a consolidação da legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do LD. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 77.107, de 4/ 2/ 76.** Dispõe sobre o governo assumir a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19/ 8/ 85.** Dispõe sobre o Plidef dar lugar ao PNLD. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18/07/2017.** Dispõe sobre a unificação dos Programas do Livro. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Física: catálogo do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM 2009. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação.** PNLD 2020: apresentação – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Programa do Livro. Escolha, 2020. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2020>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Programa do Livro. Escolha 2021. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2021-projetos>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Compromisso Nacional pela Educação Básica. Impulsiona a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação para jovens e adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=77991:mec-firma-compromisso-para-tornar-brasil-referencia-na-america-latina-ate-2030&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Sistema de Distribuição de Livros. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Programa do Livro. Termo de Adesão. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/termo-de-adesao>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Dispõe sobre o Guia dos livros didáticos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Mecdaisy. Programa amplia inclusão de pessoas com deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13786%3Aprograma-amplia-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-ao-converter-texto-em-audio&catid=205&Itemid=826>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Últimas notícias do portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/213-1762821894/1843-sp1561288697#:~:text=Ao%20longo>>. Acesso em: 22 jun.2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Tudo que acontece durante a reunião ou assembleia deve ser registrado em Ata. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1200-materiaisdoencontro&Itemid=30192#:~:text=A%20Ata%20n%C3%A3o%20pode%20apresentar,de%20dois%20mil%20e%20sete.&text=N%C3%A3o%20h%C3%A1%20par%C3%A1grafo%20no%20texto.>> Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Guias do PNLD 2021. Projetos Integradores de Vida. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/assets/pnld/guias/Guia_pnld_2021_proj_int_vida_Apresentacao.pdf>. Acesso em 02 fev. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Denunciar quaisquer violações às normas de conduta do PNLD pelo e-mail: ceac@fnde.gov.br. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/normas/de/conduta/do/pnld>> Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto** (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Introdução. Versão preliminar, MEC, Brasília.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Programa do Livro. Legislação sobre os Programas do Livro. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-dolivro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Programas do Livro. Escolha do PNLD 2021. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha_pnld2021-projetos>. Acesso em 11 dez. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Disponível em: <<http://pddeinterativo.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/143-simec>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Guia do PNLD 2020. Apresentação. Disponível em: <https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_Apresentacao.pdf>. Acesso em 20 dez. 2022.

BRASIL. **Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Dispõe sobre o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo Integral (EMTI). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre a homologação da BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Dispõe sobre a revisão ou elaboração e implementação dos currículos alinhados a BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 15, de 26/07/18**. Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do PNLD. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/legislacao>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CD FNDE nº 38, de 15/ 10/ 2003**. Dispõe sobre a instituição do PNLD para o Ensino Médio (PNLEM). Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=99933>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CARMAGNANI, Anna Maria G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**: língua materna e língua estrangeira. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. **A representação do professor em Manuais do Professor de Livros de Alfabetização e Letramento do Programa Nacional do Livro**

Didático [manuscrito] / Juliana Cabral Junqueira de Castro. – 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/30985>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CÂNDIDO, Cássia Marques; ASSIS, Monique Ribeiro de; FERREIRA, Nilda Teves; Souza, Marcos Aguiar de. **A representação social do bom professor no ensino superior**. *Psicologia e Sociedade*, 26 (2), 356-365. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000200012>>. Acesso em 18 nov. 2022.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário de dificuldades de língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2018.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. -2. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Catálogo de Teses**. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em 18 nov. 2022.

CORACINI, Maria José. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999. p. 33-43.

CORACINI, Maria José. Autonomia, poder e identidade na sala de aula. In: PASSEGI, Luis, OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Linguística e Educação: Gramática, discurso e ensino**. São Paulo: Terceira Margem, 2001.

CORACINI, Maria José. **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade, línguas (maternas e estrangeira), pluralismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CORACINI, Maria José. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3ª ed, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

CORACINI, Maria José. **Representações de professor entre o passado e o presente**. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.23, n.1, p.132-161, jan./jun.2015.

CORACINI, Maria José. Pobreza e marginalidade em livro didático como língua estrangeira: entre o poder e a discriminação. In: CORACINI, Maria José e CAVALLARI, Juliana Santana (Org.). **(Des)Construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CORRÊA, Rosa L.T. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. *Cadernos cedes*, ano XX, nº 52, novembro 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2023.

COSTA, Maria Aparecida Tenório Salvador Da. **(Des)Caminhos do poder profissional docente: uma leitura das representações sociais do professor**. 2009. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9420>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

DA SILVA, Josiele Oliveira; FERREIRA, Maira. **Representação de professores em redes sociais: discursos sobre a docência e identidade docente**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, dez. 2018. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://doi.org/10.17058/rea.v27i1.9963>>. Acesso em: 24 out. 2022.

DOMINGUINI, Lucas. **Fatores que evidenciam a necessidade de debates sobre o livro didático**. V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul – RS – p. 1-16. Maio de 2010. Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/Fatores%20que%20Evidenciam%20a%20Necessidade%20de%20Debates%20sobre%20o%20Livro%20Didatico.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: a costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, Maria José. **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. – Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. Apresentação de Vanice Sargentini. 1 ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

FERNANDES, Carolina. O livro didático na construção da autoria. In: CORACINI, Maria José e CAVALLARI, Juliana Santana. **(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 1ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação Marina Baird Ferreira. 8. ed. Rev. Atual. Curitiba: Positivo, 2010.

FIGUEIREDO, Débora De Carvalho, e BONINI, Adair. **"Recontextualização e Sedimentação do Discurso e da Prática Social: Como a Mídia Constrói Uma Representação**

Negativa para o professor e para a Escola Pública." *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* 33.3 (2017): 759-86. Web.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 8º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 10. Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2016. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. – 8. ed. – [Reimpr.]. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Trad. Jorge Coli. 8. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREDERICO, Eloiza de Oliveira. **The media representation of Brazilian professor in White and yellow pages of veja and Carta Capital**. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1021>>. Acesso em: 18 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Silvane Aparecida. Ideologia: um dos pilares do pensamento bakhtiniano. **Guavira Letras**, v. 3, p. 100-108, 2006.

FREITAS, Silvane Aparecida. **Análise discursiva da imagem do professor nas propagandas sobre educação**. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 36, n. 61, p. 206-221, jul.- dez., 2011.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. 208p.

GERALDI, João Wanderley. Notas sobre a autonomia relativa do professor e seu cerceamento constante. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino, arte e militância docente**. Curitiba, p. 116-138, 05/2016.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Análise do discurso e mídia**: a (re)produção de identidades. *Revista Comunicação, Mídia e Consumo*. São Paulo, v. 4. n. 11, p. 11-25, 2007.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José. **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**: língua materna e língua estrangeira. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

GRIGOLETTO, Marisa. Leituras sobre identidade: contingência, negatividade e invenção. In: **Práticas identitárias**: língua e discurso. Orgs. MAGALHÃES, I.; CORACINI, M.J.; GRIGOLETTO, M. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 15-26.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da análise automática do discurso de Michel Foucault (1969). 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, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA, IBICT. **Catálogo de Teses**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=%2A%3A%2A&type=AllFields>. Acesso em 18 jun. 2022.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia, estudos culturais**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. SP: EDUSC, 2001.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um quase manual de usuário. **Revista em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, p. 2-9, jan./ mar. 1996a.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996b.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. **Glossário de termos do discurso**. Edição ampliada. 1. Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**. (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas, **Livros didáticos x sistema apostilado**: um paralelo sobre as atividades de leitura. *Estudos Linguísticos XXXV*, Unidade Universitária de Paranaíba, Unidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), p. 1835-1843, 2006.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Supervisão editorial: Leandro Konder; tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. – São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, Karoline Rodrigues de. **Teaching work: Its representation for the professor of graduate in law**. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MEIRELLES, Cecília. Romance das palavras aéreas. **Obra Poética**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: José Aguilar Editora, 1967, p.560-561.

MORTATI, Maria do Rosario Longo. **Em sobressaltos**: formação de professora. – 3. ed., rev. e ampl. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. 380 p.

NASCIO, Juan-David. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

NASH, Paul. **Autoridade e liberdade na educação**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1968.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4ª edição, 3ª reimpressão - Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. 3ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Eu, Tu, Ele** – Discurso e real da história. Campinas, SP: Pontes: Editores, 2ª Edição, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni P. Orlandi – 5ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradução Bethania S. Mariani... [et al.]. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014(b).

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014(a).

PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso**. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi – Campinas, SP: 4ª Edição. Pontes Editores, 2015.

PRYJMA, Leila Cleuri. **Ser Professor**: Representações Sociais de Professores. 2016. p.143 Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Campus de Presidente Prudente.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**:

elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donoio. Formação (des)continuada e representação de professor em materiais didáticos da Olimpíada de Língua Portuguesa. **Revista Diálogo Educacional**, 12(36), 549–573. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.6100>>. 2012. Acesso em: 24 out. 2022.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 28.ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, Giovana Cristina da. **A representação do tutor presencial sobre si**: uma identidade holográfica. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Taubaté. Taubaté, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/3321>

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Gisele dos Santos da. **Cultura e representações do livro didático de Língua Inglesa do PNLD**. Curitiba. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1884/69274>>. Acesso em 18 nov. 2022.

SILVEIRA, Hermínia Maria Martins Lima. H554s **Ser professor na contemporaneidade** [manuscrito]: tensão entre o particular e o coletivo / Hermínia Maria Martins Lima Silveira. – 2017.

SOARES, Magda Becker. **Um olhar sobre o livro didático**. Presença Pedagógica, v. 2, n. 12, p. 53-63. 1996.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org). **Interpretação, Autoria e legitimação do livro didático**. 1ª ed. – Campinas, SP: Pontes, 1999.

SOUZA, Deusa Maria de. Do monumento ao documento. In: CORACINI, Maria José (Org). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3º Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Apresentação do Ensino Fundamental/ 2020

Apresentação

Professora, Professor,

Este é o Guia Digital do PNLD 2020. Nele estão disponíveis para escolha de sua escola as obras didáticas para os anos finais do Ensino Fundamental. São livros de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia e História; obras Interdisciplinares de Linguagens, contando com Língua Portuguesa e Arte; e obras de Projetos Integradores, destinadas aos estudantes e professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Todas as obras foram aprovadas na avaliação pedagógica do Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Nessa avaliação, que visa garantir o padrão de qualidade dos materiais distribuídos pelo governo federal às escolas públicas, é verificada a observância das obras inscritas aos critérios listados no Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017 e aos previstos no Edital 01/2018 - CGPLI, tais como a adequação à Base Nacional Comum Curricular; a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; a correção e a atualização de conceitos.

Para cada edital do PNLD é composta comissão técnica específica e equipe de avaliação (avaliadores; coordenadores-adjuntos; coordenadores-pedagógicos) constituídas por docentes das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica, inscritos no Banco de Avaliadores do MEC. A comissão orienta, supervisiona e valida os resultados da avaliação que é documentada em pareceres e resenhas.

Este Guia Digital é o documento oficial, disponibilizado pelo Governo Federal para orientar a escolha dos livros didáticos pelas escolas brasileiras. Leia-o com atenção. O Guia contém as resenhas das obras aprovadas, os princípios e critérios, o modelo das fichas avaliativas e a equipe responsável pela avaliação pedagógica. Durante o período de escolha, também é possível visualizar a íntegra dos manuais do professor por meio de chave de acesso fornecida ao diretor ou diretora de cada escola no sistema PDDE Interativo. Além disso, são apresentadas orientações sobre o registro da escolha, modelo de ata para as reuniões da sua escola, informações sobre acesso ao sistema de escolha, e também sobre o acompanhamento da distribuição dos livros.

Apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor é um dos objetivos do PNLD. Durante a etapa de escolha, cabe ao conjunto de professores definir as coleções didáticas a serem enviadas a cada escola.

A escolha do livro didático, baseada neste Guia, se dá em dois momentos:

Primeiramente, cada escola deve realizar reuniões com a participação de todos os professores para análise e definição conjunta das obras a serem adotadas. É a participação efetiva e o direito a voz das professoras e professores na escolha do livro didático que garante aos estudantes brasileiros o acesso a materiais adequados à sua realidade e às propostas pedagógicas da sua escola. Participem! Garantindo assim que a escolha dos livros a serem usados nos próximos 4 anos seja um processo democrático e transparente. Por essa razão, não esqueçam: as reuniões devem ser registradas em ata, que deverá ser inserida no sistema PDDE interativo/SIMEC.

O segundo momento é o registro das obras escolhidas no sistema PDDE Interativo/SIMEC. O acesso ao sistema é feito por meio de senha pessoal e intransferível do diretor ou diretora da

sua escola. Ao acessar o sistema, será gerada a chave de acesso da escola, que possibilitará visualizar cada obra aprovada na íntegra. Dessa forma, sua escola tem ferramentas para realizar uma escolha consciente. Apenas os diretores da escola terão acesso ao código para visualização das obras na íntegra. Atenção: As e os diretores poderão repassá-lo aos professores da sua escola. Para acessar o conteúdo completo dos Manuais do Professor das obras aprovadas, o professor deverá inserir a chave de acesso, única e exclusiva para cada escola. O registro das obras deve ser realizado com muita atenção e a escolha deve ser finalizada para garantir a segurança do registro. Quando a escolha é finalizada, nenhuma alteração poderá ser realizada. Além disso, só as escolas com escolha finalizada receberão os materiais indicados no sistema. As demais receberão algum dos materiais deste guia, aleatoriamente, para cada componente curricular.

Caso sua escola precise de apoio durante esse processo, basta acessar o Portal do Programa do Livro Didático, no site do FNDE (<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2020>). Ali, estarão disponíveis todas as orientações necessárias para garantir o sucesso da escolha dos livros do PNLD 2020, colaborando assim para a qualidade da educação pública brasileira.

Boa escolha!

ANEXO B – Carta de Apresentação do Ensino Médio/ 2021

Apresentação

Caro Professor, cara Professora

É com grande satisfação que apresentamos o Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2021 (PNLD 2021), que contém as resenhas das obras de Projetos Integradores e de Projetos de Vida aprovadas para o Ensino Médio. Trata-se de um material didático original, produzido e distribuído pela primeira vez no país, e que poderá oferecer subsídios para o trabalho interdisciplinar, assim como para o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem.

As obras de Projetos Integradores e de Projetos de Vida foram elaboradas com base nas diretrizes da reforma do Ensino Médio, cujo objetivo é promover uma trajetória escolar que faça sentido para os jovens, que seja capaz de engajá-los em ações transformadoras, estabelecendo diálogo efetivo com seus planos e realizações, ao mesmo tempo que desenvolva conhecimentos, habilidades, atitudes e valores com potencial de os capacitar para lidar com os desafios da sociedade contemporânea. Do ponto de vista escolar, a reformulação do Ensino Médio compreende a ampliação da carga horária mínima e a flexibilização curricular. Ela implica também um direcionamento do foco, voltando-se para o estudante, de modo a incorporar práticas mais dinâmicas e interativas, que considerem as especificidades e demandas dos jovens deste século. Nesse sentido, os jovens passam a ocupar lugar estratégico no processo educacional, transformando-se no centro do trabalho pedagógico. No novo Ensino Médio, espera-se que a escola se organize para acolher as culturas juvenis atuais e considere os diferentes perfis de seus estudantes, respeitando seus direitos, singularidades, interesses e aspirações. Espera-se igualmente que a escola possa promover o desenvolvimento integral dos estudantes, o que significa contemplar não apenas a formação intelectual, mas também estimular as dimensões física, social, emocional e cultural da aprendizagem, a fim de preparar o alunado para resolver situações corriqueiras, das mais simples às mais complexas, atuar no mundo do trabalho e exercer a cidadania plena.

Do ponto de vista normativo, as obras didáticas seguem um conjunto de princípios éticos e marcos legais

para a Educação determinados pelo Edital de convocação Nº 03/2019 – CGPLI, dentre as quais a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996), a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), o Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 (Lei 13.005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e a Resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP Nº 02/2017).

No que se refere aos princípios éticos, as obras didáticas do Ensino Médio, precisam estar isentas de qualquer tipo de estereótipo ou preconceito quanto à condição socioeconômica, regional, étnico-racial, quanto à opção religiosa, de gênero, de orientação sexual, bem como quanto à idade, linguagem ou necessidades especiais. Para serem aprovadas, também devem estar livres de outras formas de discriminação, de violência ou de violação aos direitos humanos. Devem representar

a diversidade cultural social, histórica e econômica do país, promover positivamente a imagem da mulher, de afrodescendentes, quilombolas, povos indígenas e povos do campo, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, no intuito de valorizar seus saberes e sua cultura, para garantir-lhes visibilidade e protagonismo. As obras devem, ainda, representar a diversidade histórica, econômica, política, demográfica e cultural do Brasil e as diferenças em relação à diversidade de outros povos, a fim de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira em comparação com a do resto do mundo.

No que se refere aos marcos legais, além de assegurar a qualidade, correção e adequação dos conteúdos impressos e digitais apresentados, as obras precisam garantir os direitos de aprendizagem aos estudantes do Ensino Médio, conforme previsto nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os materiais didáticos devem, portanto, contemplar as competências gerais, competências específicas e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias, na qual se inserem os Projetos Integradores e os Projetos de Vida.

As obras didáticas de Projetos Integradores são compostas por seis projetos, que promovem o desenvolvimento de nove competências gerais da BNCC. Quatro projetos abordam temas integradores obrigatórios (STEAM, Protagonismo Juvenil, Mídiaeducação e Mediação de Conflitos) e dois são de livre escolha dos autores. Além dos temas obrigatórios, os projetos precisam abordar ao menos um tema contemporâneo transversal (TCT). Com relação às competências gerais da BNCC, cabe ressaltar nos projetos a ênfase à competência geral 7, “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias”. Essa competência relacionada à argumentação deve ser trabalhada prioritariamente em todos os seis Projetos Integradores.

O mesmo enfoque na argumentação é exigido das obras de Projetos de Vida. Nessas obras espera-se igualmente o desenvolvimento da competência geral 6, “valorizar-se e apropriar-se de conhecimentos e experiências para entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida”. As obras de Projetos de Vida são divididas em três partes, correspondentes às três dimensões do desenvolvimento, que objetivam criar oportunidades para os jovens se conhecerem e se fortalecerem: dimensão pessoal (encontro consigo mesmo), dimensão cidadã (encontro com o mundo), dimensão profissional (encontro com o futuro e o nós).

Do ponto de vista metodológico, a adoção da Pedagogia de Projetos no material didático do Ensino Médio segue o pressuposto de uma atuação efetiva por parte dos estudantes dessa faixa etária, a quem se quer dar protagonismo, enquanto se confere ao professor o importante papel de mediador e orientador do processo de aprendizagem. De acordo com essa perspectiva, o conhecimento se constrói ao longo dos projetos, de maneira contínua, ativa e cooperativa, seja no desempenho individual, seja no coletivo da turma. Quanto a isso, as obras de Projetos Integradores respondem ao desafio lançado pela reforma do Ensino Médio de motivar os estudantes a partir de um problema ou questão desafiadora que exija deles o uso da criatividade. Os projetos propiciam situações de aprendizagem contextualizadas, em que a conexão com a realidade dos jovens pode ocorrer, de modo que o processo de aprendizagem se torne efetivo, fazendo sentido para sua vida pessoal e comunitária. O conhecimento contextualizado possibilita aos estudantes estabelecerem conexões entre as realidades local, regional, nacional e mundial.

O material didático de Projetos Integradores explora a aprendizagem interdisciplinar, sugerindo caminhos de articulação entre os diferentes componentes curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua

Portuguesa). As práticas específicas desses componentes curriculares devem contribuir para que a diversidade de vivências e experiências seja favorecida na articulação que o trabalho com projetos proporciona. Os diferentes percursos e etapas de desenvolvimento dos projetos devem conduzir à criação de um produto final, de relevância para a comunidade escolar e extraescolar, com a qual será compartilhado. Alguns produtos finais podem ganhar a forma de apresentações orais ou escritas, manifestações artísticas ou culturais (livros, fanzines, exposições, espetáculos de teatro ou mímica, instalações etc.), produtos midiáticos (reportagens, vídeos, *sites*, *blogs*, *vlogs*, programas de rádio, jornais), objetos que propiciem a chamada “cultura maker” (jogos, aplicativos) ou propostas de intervenção social para resolução de problemas da escola ou da comunidade local.

O material didático de Projetos de Vida objetiva principalmente atender ao conceito de ‘protagonismo’. Nesse material, o protagonismo dos estudantes é incentivado nas variadas vivências relacionadas às práticas de leitura e escrita – na língua materna, na língua inglesa, nas tecnologias digitais –, no cuidado com o próprio corpo e o respeito com o corpo do outro, em ações voltadas ao bem comum para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Essas vivências estão ligadas à identidade pessoal e a questões sociais, culturais e ambientais contemporâneas, na perspectiva de uma formação cidadã. As obras de Projeto de Vida, ainda, abrem espaço para que os jovens pensem sobre como desejam continuar seus estudos após o Ensino Médio e quais as suas aspirações e oportunidades para inserção no mundo do trabalho.

Visando à criação e ao fortalecimento de uma escola que acolhe as juventudes, o material didático de Projetos de Vida foi elaborado com base na consideração de que a formação dos jovens dá-se em três dimensões que se interconectam: (1) a dimensão pessoal, na qual se pretende incentivar o autoconhecimento dos estudantes, para que eles descubram suas aspirações, interesses, potenciais e desafios pessoais; (2) a dimensão cidadã, na qual se objetiva estimular, nos jovens, a ampliação dos seus relacionamentos interpessoais e a adoção de um comportamento respeitoso e ético, na perspectiva das regras de uma boa convivência; (3) a dimensão profissional, na qual se almeja abrir caminhos para que o jovem se encontre como profissional e cidadão.

Assim, as atividades propostas nas obras de Projetos de Vida não podem perder de vista essas três dimensões. No desenvolvimento da primeira dimensão – a do autoconhecimento – a escola deve, entre outras ações, oportunizar ao jovem a identificação de seus interesses e necessidades; o conhecimento de suas atitudes como estudante (por exemplo, saber por que, com quem e como estudar e aprender); o estabelecimento de objetivos e metas; a reflexão sobre as maneiras como se relaciona com o outro e com o bem comum; a compreensão de suas emoções e de como lidar com elas; a abertura para novas culturas, pessoas e ideias; a identificação de caminhos e estratégias para superar as dificuldades; a busca da realização dos sonhos e o enfrentamento do futuro sem medo.

No desenvolvimento da segunda dimensão, cabe à escola propiciar a reflexão sobre os princípios éticos necessários à construção da cidadania e à atuação coletiva, o que implica levar o aluno a conhecer os direitos e deveres perante si mesmo e a sociedade; a percepção do estudante como parte de um coletivo e como parte interdependente de redes locais e virtuais, de modo que ele reconheça a força de agir coletivamente e a necessidade de agir com empatia, sendo capaz de assumir a perspectiva dos outros, compreendendo as necessidades e sentimentos alheios; a busca de soluções concretas para problemas existentes; e a percepção de seu valor como integrante de uma família, escola, comunidade.

No desenvolvimento da terceira dimensão, a escola deve compreender o mundo do trabalho como um espaço de competição, em que há variados níveis de sociabilidade, com chefia, colegas de trabalho e público em geral. Assim, a escola deve apoiar o jovem no planejamento de sua caminhada, tanto no final do Ensino Médio quanto após o seu término. As vivências e experiências escolares devem possibilitar ao jovem a reflexão e o diálogo sobre seus interesses em relação à inserção no mundo do trabalho, bem como em relação à ampliação dos conhecimentos sobre os contextos, as características, as possibilidades e os desafios do trabalho no século XXI; o reconhecimento de si mesmo como estudante no final da Educação Básica, identificando os caminhos de desenvolvimento até o momento, as necessidades de melhorar as possíveis continuidades de estudos para o futuro.

Além disso, é importante esclarecer aos estudantes e professores que a construção dos projetos de vida no novo Ensino Médio depende de a comunidade escolar compartilhar o entendimento acerca das juventudes nela presente. Nessa perspectiva, as vivências coletivas na transição das dimensões devem ser planejadas com muita atenção, para possibilitar uma escuta ativa e responsiva dos estudantes, por meio de ações pedagógicas baseadas em metodologias ativas.

Por fim, este Guia oferece a você, professor ou professora, o resultado da avaliação das obras de Projetos Integradores e de Projetos de Vida. É responsabilidade sua, agora, escolher as obras que são mais apropriadas para a sua prática pedagógica, a realidade de sua escola e a da comunidade em que a escola está inserida. Sua escolha deve ser feita com cuidado, para que, em suas mãos, essas obras produzam aprendizagens significativas, que promovam a educação integral de seus estudantes, considerando as competências e habilidades previstas para o Ensino Médio. É importante, portanto, ler este Guia com atenção. Nele você encontra, além de informações importantes sobre a BNCC, as resenhas das obras aprovadas, por áreas de conhecimento.

O Ministério da Educação conta com a sua leitura atenta e com sua escolha cuidadosa do material didático a ser trabalhado.

Por fim, queremos registrar nossos agradecimentos, pela parceria de sempre no esforço conjunto para termos uma educação pública de qualidade e – principalmente – para vermos nossos jovens do Ensino Médio motivados com os estudos e estimulados para serem agentes de transformação social.

Boa leitura!