

## LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DISPOSITIVO DE ENSINO OU DISPOSITIVO DE CONTROLE?

Ângela Francine FUZA

Paulo Cezar RODRIGUES

*Universidade Federal do Tocantins*

**RESUMO:** Analisa-se o livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, especificamente o Manual do Professor, a fim de verificar se, além de recurso didático, esse material pode se constituir como dispositivo de poder/controlar para subjetivar os indivíduos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem em contexto de ensino. Esta pesquisa adota como aporte teórico-metodológico os estudos de Bakhtin (2003), Bakhtin/Volochinov (1992) e Foucault (1987), tendo em vista os pressupostos de que o material didático apresenta caráter dialógico, ou seja, promove a interação entre os sujeitos (autor e aluno) e de que ele pode se inscrever como um dos dispositivos de ensino presentes no âmbito escolar. Por meio da análise do Manual do Professor, os resultados evidenciam que o livro didático se constitui como recurso didático e também como dispositivo de controle/poder a serviço do Estado, a fim de influenciar a práxis docente. Não obstante à força política-ideológica desse material, cabe exclusivamente ao professor a tarefa de estabelecer os limites, bem como o papel que o livro didático exercerá em sua sala de aula.

**Palavras-chave:** Livro didático. Dispositivo. Controle. Subjetivação. Sala de aula.

## THE PORTUGUESE TEXTBOOK: A DEVICE OF TEACHING OR A DEVICE OF CONTROL?

**ABSTRACT:** This work intends to analyze the Portuguese textbook of the high school, specifically the Teacher's Manual, in order to determine if, besides it is been used as a teaching resource, this material may be as a power device/control to subjectify individuals involved in the context of learning and teaching process. This research adopts a theoretical and methodological support, the studies based on Bakhtin (2003), Bakhtin/Voloshinov (1992) and Foucault (1987), having the assumptions that the courseware has dialogical character, i.e., promoting interaction between subject (author and student) and how it can be signed up as one of the teaching devices present in the school field. From the analysis of the Teacher's Manual, the results show that the textbook is constituted as a teaching resource and as a control device/power, favoring the state service in order to influence the teaching practice. Despite the political and ideological strength of this material, it lies with the teacher the task of establishing the limits, as well as the role that how the textbook will be used in the classroom.

**Keywords:** Textbook. Device. Control. Subjectify. Classroom.

## LIBRO DIDÁCTICO DE LENGUA PORTUGUESA: ¿DISPOSITIVO DE ENSEÑANZA O DISPOSITIVO DE CONTROL?

**Resumen:** Se analiza el libro didáctico de Lengua Portuguesa de la Enseñanza Secundaria, específicamente el *Manual do Professor*, con la finalidad de verificar si, aparte del recurso didáctico, este material puede constituirse como dispositivo de poder/control subjetivar a los individuos involucrados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en el contexto de clase. Esta pesquisa adopta como aporte teórico-metodológico los estudios de Bajtin (2003), Bajtin/Volochinov (1992) y Foucault (1987), visto lo supuesto de que el material didáctico tiene un carácter dialógico, o sea, promueve la interacción entre los sujetos (autor y alumno) y de que éste puede inscribirse como uno de los dispositivos de enseñanza presentes en el ámbito escolar. Por medio del análisis del *Manual do Professor*, los resultados indican que el libro didáctico se constituye como recurso didáctico y también como dispositivo de control/poder al servicio del Estado, con la finalidad de influir la praxis docente. No obstante a la fuerza política-ideológica de este material, cabe exclusivamente al profesor la tarea de establecer los límites, así como el papel que el libro didáctico ejercerá en su ejecución en clase.

**Palabras clave:** Libro didáctico. Dispositivo. Control. Subjetivación. Sala de clase.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Dentre os materiais didáticos existentes, o que tem ocupado de forma hegemônica o espaço das salas de aulas das escolas brasileiras, seguramente, é o livro didático, doravante LD. Talvez por isso, esse recurso didático tenha despertado, nas últimas décadas, o interesse e também a preocupação por parte de muitos pesquisadores (BUNZEN, 2005; CHOPPIN, 2004, ROJO, 2003; DIONÍSIO; BEZERRA, 2002, dentre outros) que têm se debruçado sobre esse material didático, produzindo pesquisas acerca dos mais diferentes aspectos e investigando-o sobre os mais diferentes ângulos.

No que se refere à presença constante do LD nas salas de aula, Batista (2003) destaca que ele passou a ser umas das poucas maneiras de documentação e de consulta utilizadas pelo professor e pelo aluno, influenciando o trabalho pedagógico “[...] determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas [...]” (BATISTA, 2003, p. 28).

Se por um lado, essa constatação causa certa apreensão, porque aponta para um apego exagerado dos professores a um único recurso didático, por outro, provoca efeitos positivos, no que se refere a despertar a preocupação, também, por parte dos gestores e do poder público, no que diz respeito à qualidade dos LD que estão sendo utilizados por professores e alunos nas escolas para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Esse fato desperta a incessante necessidade de estudos voltados aos materiais didáticos, uma vez que sua utilização de forma equivocada não seria difícil ou impossível de ocorrer, pois as orientações e as sugestões ao professor, presentes no LD, poderiam de alguma forma cercear a liberdade, direcionando e/ou determinando as escolhas inerentes à prática pedagógica docente.

Rodrigues (2011), em pesquisa que analisou a polifonia nos materiais didáticos, apontou que o LD poderia não ser apenas um recurso didático, com orientações e sugestões, mas sim uma espécie de “ditador sutil”, que ditaria comandos tanto ao professor quanto para os alunos, determinando e direcionando as ações de ambos, no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, imperativo se faz evidenciar ao professor que independentemente do “número de vozes [e de comandos] que possam emergir do(s) material(ais) didático(s) que venha utilizar em sua aula, é a sua voz a que deverá prevalecer” (RODRIGUES, 2011, p. 191).

Embora o caráter polifônico do LD revele alguns potenciais problemas ou a ponte para a possibilidade de utilizá-lo de forma equivocada, acredita-se que uma análise um pouco mais abrangente/profunda poderia trazer à tona uma faceta que, talvez, estaria subjacente e latente no material didático. Nesse sentido, acredita-se que, por mais bem intencionado que os LD estejam, ainda assim se justificaria a realização de uma análise que se propusesse a investigá-lo sob a ótica dos dispositivos de controle, discutidos por Foucault, segundo seus pressupostos de que:

**Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis,** ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea (FOUCAULT, 1987, p. 128, grifos nossos).

Diante do exposto, esta pesquisa busca verificar o papel que o LD desempenha no contexto escolar, não tendo como intenção descaracterizar e/ou desconstruir o papel de mediador do material didático no processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Procura-se, então, observar como o LD se constitui como um dispositivo e um instrumento político em sala de aula, tendo em vista o papel político que ele desempenha na sociedade brasileira, pois organiza didaticamente conteúdos, estando a serviço de interesses diversos, que não apenas educacionais.

Sendo assim, o LD poderia vir a se constituir como uma peça singular da arquitetura escolar, no caso, um importante dispositivo de poder/controlar, por meio do qual se daria ou seria possível ocorrer a subjetivação dos indivíduos, transformando-os em sujeitos dóceis, submissos e/ou manipuláveis. Hipótese que se apoia em Gallo (2006, p. 181) que afirma que “[...] os modos de se produzir a subjetivação [a constituição dos indivíduos em sujeitos] passa por aspectos econômicos, linguísticos, políticos e éticos, e em diferentes momentos históricos vemos a constituição de distintos modos de subjetivação [...]”. Se concebido como um dispositivo de poder/controlar, a utilização do LD poderia ser entendida como um dos “modos” pelos quais a subjetivação de indivíduos ocorreria.

Assim, considerando-se que os LD são essencialmente dialógicos e polifônicos e que teriam a capacidade de orientar, determinar, modelar e controlar o espaço da sala de aula por meio da linguagem (AGAMBEN, 2009, p. 38), é que este artigo tem por objetivo verificar se, além de recurso didático, o LD pode se constituir como dispositivo de poder/controlar para subjetivar os indivíduos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem em contexto de ensino.

Para tanto, foi selecionado como *corpus* o Manual do Professor, do LD “Português linguagens 3”, de Willian Roberto Cereja e Thereza C. Magalhães (2013), coleção que consta como recomendada e aprovada no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2015). A opção pelo estudo do LD utilizado por alunos do 3.º ano do Ensino Médio justifica-se, pois se trata do encerramento de um importante ciclo na vida acadêmica do aluno; e por esta coleção didática, além de ser amplamente empregada no país, ser adotada pelo maior colégio do município de Porto Nacional – Tocantins, o Centro de Ensino Médio (CEM) Prof. Florêncio Aires.

## O LD E OS DISPOSITIVOS DE CONTROLE: BREVE DISCUSSÃO

De acordo com Bunzen (2005, p. 560), segundo o viés linguístico e discursivo, em uma perspectiva sócio-histórica e cultural, o LD pode ser entendido como o material que busca organizar os conhecimentos escolares, havendo, então, o sistema de valores que interfere “no processo de socialização e aculturação do público a quem se destina”. Ademais, ele pode ser concebido como instrumento pedagógico, refletindo tradições, inovações dentre outros fatores de uma época.

Essa diversidade de funções e de interesses leva a produção de um objeto cultural no qual vários agentes atuam com suas diferentes vozes, como autores, editores, avaliadores, professores, alunos etc. Sendo assim, o LD é fruto de um processo dialógico e polifônico (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1992) que o constitui, à medida que reúne relações dialógicas (diálogos entre sujeitos) por meio de suas vozes (polifonia)<sup>1</sup>.

Em análise de material didático, Rodrigues (2011) constatou que, embora haja necessariamente um diálogo entre sujeitos na confecção e na utilização do LD, ao analisar o Manual do Professor o que se constata geralmente é a voz do professor, sendo que no corpo do livro estão presentes outras vozes destinadas ao professor e ao aluno. Desse modo, o Manual do Professor continuaria sendo entendido como essencialmente dialógico – tendo em vista a natureza dialógica de constituição dos enunciados –, porém “monofônico” (BARROS, 2003), uma vez que nele não existem vozes, mas uma voz apenas, endereçada ao professor.

Com relação à “monofonia”, identificada no Manual do Professor, Barros (2003, p. 6) esclarece: “Monofonia e polifonia de um discurso são, dessa forma, efeitos de sentido decorrentes de procedimentos discursivos que se utilizam em textos, por definição, dialógicos”. Efeitos de sentido que são produzidos a partir dos discursos que emanam das páginas do LD, por intermédio de cada voz [monofonia] ou do conjunto de vozes [polifonia], em um texto ou obra.

---

<sup>1</sup> Esta análise não concebe dialogismo e polifonia como sendo sinônimos. Acerca desta distinção, coaduna-se com o pensamento de Rehdan (2003, p. 2), segundo a qual “[...] dialogismo não deve ser confundido com polifonia [!], porque aquele é o princípio dialógico constitutivo da linguagem e esta se caracteriza por ‘vozes polêmicas’ em um discurso”.

O LD é um dos instrumentos presentes no espaço escolar. Ao tratar da organização desse espaço, Foucault (1987) propõe a analogia entre escola e “fábrica”, pois ambas apresentam horários a serem cumpridos, resultados e metas a serem atingidos e recompensas a serem recebidas, ou não, de acordo com o desempenho individual de cada um e a partir da fiscalização e orientação de chefes e/ou encarregados, monitores, etc. O autor ainda argumenta que:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. [...]. Determinando lugares individuais, tornou-se possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. **Organizou uma nova economia de tempo de aprendizagem.** Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1987, p. 134, grifos nossos).

Nesse sentido, acredita-se que os LD, de modo geral, poderiam se inscrever como um dos dispositivos de controle/poder criados a partir das necessidades dessa “nova economia de tempo e de aprendizagem”, visto que em determinado momento da história da humanidade surgiu a necessidade de se ter algum instrumento ou algum dispositivo que servisse ou que pudesse ser utilizado, em situação de ensino, para orientar, determinar, modelar, controlar gestos, condutas de professores e alunos (AGAMBEN, 2009).

O LD que a escola conhece hoje resulta de um processo histórico com tempo e lugares definidos. Bueno (2011) destaca o percurso do LD em três fases. Durante a primeira delas – de 1500 a 1930 – não havia uma política específica para o material e ele era importado.

Na segunda, entre 1930 e 1985, o Estado assume as políticas sobre os livros, da compra à distribuição, mas não havia controle pedagógico, mas sim ideológico, buscando-se saber quais os valores que circulavam no material. Conforme Oliveira e Torga (2014), a organização curricular da escola passou por mudanças em razão das questões sociopolíticas, como, por exemplo, a democratização do acesso à escola, sendo preciso pensar na elite, mas também nas massas que tiveram acesso à educação. Segundo os autores:

Com a mudança do público na escola, houve dois grandes êxodos da escola pública: primeiro dos filhos das elites, que migraram para a escola

particular, pois não pretendiam conviver com os seus desiguais; segundo dos professores, que sentiam que não sabiam o que fazer para atender ao público, pois a descrição linguístico-normativa, muito presente nas aulas, não alcançavam os alunos do povo. Resultado disso foram as transformações econômica e cultural dos dois lados da ponte (OLIVEIRA; TORGA, 2014, p. 4-5).

Além dessas questões, outras rondavam o contexto educacional, dentre elas o LD, pois se questionava o que seria feito com materiais, como as “Antologias e a gramática normativa, haja vista não atendiam aos anseios políticos da época? A resposta foi a sua modificação” (OLIVEIRA; TORGA, 2014, p. 5). O LD, então, estruturou e facilitou o trabalho do professor naquele momento, abordando conteúdos, atividades de ensino, sendo organizado em séries, bimestres etc. Assim, autores e editores de LD são decisivos na didatização dos objetos de ensino e na construção de capacidades a serem ensinadas (BUNZEN; ROJO, 2008, p. 80).

A partir de 1985, surge a terceira fase com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Apesar de o governo controlar ainda a compra e a distribuição dos livros, houve a preocupação com o viés pedagógico do material, pois o professor passa a escolhê-lo.

É nesse contexto histórico que o LD foi se firmando como instrumento de ensino e de aprendizagem. Todavia, ressalta-se que, além dele, outros materiais estão presentes em sala de aula e também se inscreveriam na esteira dos dispositivos de poder/controlare, criados para o controle do espaço escolar como os diários de classe, o boletim de notas, as cadernetas e ou livros e fichas de registros das ações de alunos e professores. Para Foucault (1987):

O desenvolvimento das escolas paroquiais, o aumento de seu número de alunos, a **inexistência de métodos** que permitissem **regulamentar simultaneamente a atividade de toda uma turma**, a desordem e a confusão que daí provinham tornavam necessária a **organização dos controles** (FOUCAULT, 1987, p. 157, grifos nossos).

Quanto ao momento histórico em que a sociedade começou experimentar ou a ser submetida a(os) processo(s) de disciplinamento por meio dos mais diversos tipos e formas de dispositivos de controle/poder, o autor (1999) esclarece:

**O século XVIII foi o século do disciplinamento dos saberes, ou seja, da organização** interna de cada saber como uma disciplina tendo, em seu

campo próprio, a um só tempo critérios de seleção que permitem descartar o falso saber, o não-saber, **formas de normalização e de homogeneização dos conteúdos, formas de hierarquização e, enfim, uma organização interna de centralização** desses saberes em torno de um tipo de axiomatização de fato (FOUCAULT, 1999, p. 217, grifos nossos).

O autor também deixa evidente que as forças que operam por trás das normas e dos dispositivos não são outras, que não as movidas pelas mãos do Estado, a quem cabe o governo das ações e diretrizes para o ensino. Desse modo, o Estado interviria, direta ou indiretamente, a partir de quatro procedimentos de controle: a eliminação ou desqualificação dos pequenos saberes ou saberes inúteis; a normalização dos saberes [úteis]; a classificação hierárquica dos saberes e, por último, a centralização piramidal, que permitiria não somente o controle, mas também a seleção e transmissão desses saberes (FOUCAULT, 1999, p. 216).

Nessa esteira, considera-se importante lembrar o que diz a legislação brasileira sobre o papel do Estado, no que se refere ao controle e fiscalização do processo de produção do LD, conforme Decreto-Lei nº. 1.006, de 30 de Dezembro de 1938, em seu Artigo 3.º, ainda vigente:

A partir de 1 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, profissionais e secundárias, em toda a República (BRASIL, 1938).

Em outras, palavras, para que o LD possa chegar à sala de aula, ele precisa da chancela do Estado, que não somente detém o poder para conceder esse tipo de autorização, como também se incumbe do controle, da fiscalização e da autorização ou não da sua distribuição às escolas, conforme descrito no Guia do PNLD (BRASIL, 2015):

[...] a seção central deste *Guia* resenha todas as coleções didáticas de LP aprovadas pelo processo avaliatório oficial. Cada uma dessas coleções pretende fornecer parte significativa daqueles recursos de que o docente precisa, nas séries em que atua [...] (BRASIL, 2015, p. 7).

No Decreto-Lei nº. 1.006, de 30 de Dezembro de 1938 também podem ser verificados quais eram os critérios da época, os quais deveriam ser seguidos e obedecidos pelos autores e editoras de LD, para que esses manuais pudessem ser produzidos e, posteriormente, utilizados



nas escolas. Ressalta-se que não se observou a existência de nenhum outro decreto ou lei, mais recente, que discipline ou regule o tema. Assim, o LD só poderia ter sua distribuição e uso autorizado se atendesse aos seguintes quesitos:

Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) **que atente**, de qualquer forma, **contra** a unidade, a independência ou a **honra nacional**;
- b) **que contenha**, de modo explícito ou implícito, **pregação ideológica** ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) **que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação**, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) **que despreze ou escureça as tradições nacionais**, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) **que encerre** qualquer afirmação ou sugestão, que **induza o pessimismo** quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) **que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões**;
- g) **que incite ódio contra as raças** e as nações estrangeiras;
- h) **que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais**;
- i) **que procure negar ou destruir o sentimento religioso** ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) **que atente contra a família**, ou **pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais**;
- k) **que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana** (BRASIL, Decreto-Lei n.º 1.006, 1938, art. 20, capítulo IV, grifos nossos).

Embora não sejam diretrizes elaboradas exclusivamente para o LD de Língua Portuguesa, mas sim para LD de todas as disciplinas e áreas do conhecimento, observa-se a preocupação por parte do Estado, em direcionar os autores e editores sobre o modo como o LD deverá ser produzido. Os critérios parecem estar voltados exclusivamente para o controle das ações e dos comportamentos, visando ao assujeitamento dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, por meio da obtenção e manutenção de “corpos dóceis” e submissos, do que com qualquer outra questão ou preocupação de ordem didático-pedagógica,

geralmente comum e presente na elaboração desses materiais (FOUCAULT, 1987). Para Gallo (2006):

[...] as ‘instituições sociais de sequestro’, como a **escola**, o quartel, o hospital, que **confinam o indivíduo e o disciplinam, num processo de subjetivação que é sobretudo assujeitamento**. Na escola moderna, os processos de formação foram constituídos como processos de subjetivação externa, heterônoma, constituindo sujeitos para uma máquina social de produção e de reprodução [...] (GALLO, 2006, p. 187).

Ainda sobre a presença fiscalizadora do Estado no ensino, Foucault (1987, p. 158) afirma se tratar de “uma relação de fiscalização, definida e regulada [...] inserida na essência da prática de ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente, e multiplica sua eficiência”. Assim, acredita-se que não seriam poucas as evidências que apontam para o LD como sendo um dispositivo a serviço do Estado, para a fiscalização e controle das práticas escolares.

#### **LD: RECURSO DIDÁTICO E DISPOSITIVO DE PODER/CONTROLE?**

Conforme Choppin (2004), o número de pesquisas sobre LD é crescente de trinta anos para cá. Dentre elas, há aquelas voltadas à qualidade desse material utilizado nas escolas, demarcando preocupação com o tipo de atividades que são destinadas aos alunos. Pode-se afirmar que o próprio Guia do LD (BRASIL, 2015, p. 15) tem foco no viés avaliativo dos LD quando informa que “[...] das 17 coleções que passaram pelo processo avaliatório no PNLD 2015, foram aprovadas 10 (58,82%)”. Além disso,

[...] todas elas trazem textos, informações, conceitos, noções e atividades capazes de colaborar, em diferentes graus de eficácia, com os objetivos oficiais estabelecidos para cada um dos quatro grandes objetos de ensino da disciplina — leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. **Seguindo as orientações curriculares oficiais**, as coleções de LP dirigidas para o ensino fundamental tratam esses objetos, desde 1995, como *eixos de ensino*, consagrando seções específicas a cada um deles (BRASIL, 2015, p. 15, grifos nossos).

Sobre esse processo avaliatório, destaca-se a reprovação de sete, das dezessete coleções analisadas. Fato que só reforça a crença de que os educadores, de modo geral,

precisam estar constantemente atentos e preocupados quanto à qualidade e à forma como esses materiais poderiam estar sendo utilizados pelos professores em sala de aula porque independentemente do número de vozes presente no material, é a voz do professor que deve prevalecer (RODRIGUES, 2011).

O LD “Português Linguagens, 3” está na lista dos aprovados no PNLD (2015) e segundo o Guia apresenta como “ponto forte: a articulação promovida pela leitura [...] [e] ponto fraco: trabalho com conhecimentos linguísticos com poucas oportunidades de reflexão” (BRASIL, 2015, p. 55).

O Manual do Professor, segundo o Guia, “explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica da coleção” (BRASIL, 2015, p. 55) e encontra-se ao final da obra. Ele é composto por quarenta e sete páginas, as quais estão divididas em seis seções, denominadas: “Introdução”; “Metodologia”; “A estrutura da obra”; “Sugestões de estratégias”; “Sugestões de leitura extraclasse e de filmes” e “Bibliografia”.

Na “Introdução”, observa-se a preocupação por parte dos autores em apresentar ao professor a mais recente edição do LD, bem como informá-lo acerca das alterações que foram realizadas na coleção. Nesse sentido, constatou-se que a única voz identificada e presente do início ao fim do “Manual do Professor” é a voz dos autores, cujo objetivo, segundo Rodrigues (2011, p. 183), não seria outro senão o de apresentar ao professor “[...] as concepções teóricas que embasam a coleção em questão, bem como dos objetivos do livro e das atividades que ele contém”. Fato que caracteriza a monofonia, ou seja, a presença de uma voz, embora seja consenso que o material didático é essencialmente dialógico. Eis um exemplo:

**Esta coleção chega à sua oitava edição, reformulada e atualizada.** Todas as frentes da disciplina de Língua Portuguesa – Literatura, Gramática, Produção de Textos e Interpretação de Textos – tiveram mudanças a fim de tornar a obra mais adequada às atuais necessidades dos professores e dos alunos (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 5, grifos nossos).

Acredita-se que esta reformulação, anunciada pelos autores do LD, tenha sido motivada talvez não somente devido às necessidades dos professores e alunos, mas principalmente, para adequar a coleção à legislação e às novas exigências oficiais, por

intermédio de instrumentos como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – linguagens, códigos e suas tecnologias e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000) (dos Ensinos Fundamental e Médio), por exemplo, conforme está descrito no Guia de livros didáticos de Língua Portuguesa (2015).

Os autores do material analisado afirmam que há atividades de língua, de gramática e de literatura subsidiadas por teorias como a Semântica, a Linguística Textual, a Teoria do Discurso e o Interacionismo, proposto por Bakhtin (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 6). Contudo, o LD é um produto, como qualquer outro, que precisa se adequar às exigências do mercado, para ser comercializado. Exigências para os LD que o próprio PNLD precisa considerar, conforme se destaca:

“Organização geral das coleções” [...] Provavelmente, **em consequência das mudanças que as orientações oficiais para o EM vêm preconizando, em especial a partir das orientações curriculares publicadas** em 2006, dois modelos de organização geral podem ser observados, nas coleções resenhadas neste *Guia* (BRASIL, 2015, p. 16, grifos nossos).

Há, então, exigências oficiais para a elaboração do material que parecem, na realidade, que foram interpretadas pelos autores da obra como “recomendações” e não como imposição, por força de lei, as quais tanto autores quanto professores e alunos deverão seguir e se sujeitar:

Tendo em vista que, apesar de o **MEC recomendar** o trabalho de produção textual a partir da perspectiva dos gêneros do discurso, ainda tem sido uma constante a exigência da produção de *texto dissertativo* tanto nas provas do Enem quanto nos vestibulares, esta edição apresenta um trabalho reforçado sobre esse tipo de texto, com capítulos específicos nos três volumes. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 6, grifos nossos)

A “sensação” de que não haveria uma imposição por parte do Estado (por meio do Guia do PNLD ou outro instrumento oficial) ou por parte dos autores do LD, mas sim sugestões e orientações para a realização do trabalho de professores e alunos, talvez possa ser entendida com o auxílio de Foucault (1987). O autor afirma que “pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem

grandeza [...]” (FOUCAULT, 1987, p. 128), ou seja, astúcias e sutilezas discursivas, geralmente, implementadas pelo uso de certos recursos linguísticos, como os atos ilocucionários de modalização, entre outros, os quais possibilitam ao locutor, ao produzir um discurso, manifestar:

[...] suas intenções e sua atitude perante os enunciados que produz através de sucessivos atos ilocucionários de modalização, que se atualizam por meio dos diversos modos de lexicalização que a língua oferece (operadores modais). Entre os vários tipos de lexicalização possíveis das modalidades podem-se citar: [...] f) modos e tempos verbais: imperativo; certos empregos de subjuntivo; uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade [...] (KOCH, 2008, p. 85).

Nesse contexto, a modalização de certas expressões ou frases constitui-se como um importante recurso linguístico-discursivo à disposição do sujeito-enunciador, uma vez que contribui para que ocorra uma espécie de atenuação ou um abrandamento do sentido de um enunciado ou frase, verificada nas instruções ao professor que, em vez de soarem ou se parecerem com ordens, dando uma ideia de obrigatoriedade, acabam se parecendo com sugestões, causando no leitor a impressão de que ele teria a opção de decidir se deve seguir ou não determinada “sugestão”. Nesse sentido, a modalização de determinados termos torna perfeitamente possível ao leitor interpretar uma ordem como se fosse uma sugestão:

[...], **o primeiro passo a ser dado pelo professor é buscar** respostas para perguntas como estas: Como eliminar a insegurança e a angústia do aluno em relação ao ato de escrever? [...] Desde os anos iniciais, **há a necessidade de que o professor demonstre** ao aluno que o ato de escrever pressupõe alguns elementos essenciais: [...]. [...]. Com vistas a cativar o aluno para o ato de escrever e implementar uma prática continuada de produção de textos na escola, **sugerimos ao professor** do ensino médio: **descartar** o lugar comum [...]; **escolher** um dia especial [...]; **favorecer** a desinibição [...]; **estimular** a vontade de escrever [...]; **propor** aos alunos que recriem textos [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 17, grifos nossos).

Embora o texto não recorra diretamente ao emprego de verbos no imperativo, os quais atribuiriam um sentido ou um caráter de obrigatoriedade muito mais explícito, do que aquele que se poderia obter por meio do uso de outras formas verbais, como as no infinitivo, ainda

assim considera-se evidente a intenção dos autores do LD em direcionar as ações didáticas do professor com seus alunos. Além dessas orientações, o LD apresenta outras:

**O papel do professor** nesse momento **é identificar as dificuldades** da escrita [...] **para serem trabalhadas** em outro momento, **individual ou coletivamente**. [...]. Para que os alunos se sintam motivados a escrever, **pode-se criar** um espaço físico para leitura e produção de textos [...]. [...]. As produções nesse espaço de criação e **resultantes de projetos devem ser expostas ao público** (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 18, grifos nossos).

Orientações específicas, voltadas exclusivamente para o trabalho com o ensino de conteúdos de LP, também constam no Manual do Professor, as quais podem ser verificadas, quando os autores do LD apresentam a seguinte conclusão:

Assim, **o trabalho linguístico não pode se limitar ao nível da frase** (o que não significa que, às vezes, não se possa trabalhar com frase). **Deve**, no caso, **ser também considerado** o *domínio do texto* e, mais que isso, o do *discurso*, ou seja, o contexto em que se dá a produção do enunciado linguístico [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 22, grifos nossos).

Ademais, quando os autores tratam de determinados temas como: “Assim, por exemplo, ao se tratar de um assunto rico como a Idade Média, é estimulante que o aluno desenvolva outras atividades relacionadas ao tema, como assistir a alguns dos muitos filmes de ambientação medieval” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 28). Nessa esteira, o Manual do Professor segue, do início ao fim, apresentando tanto os conteúdos abordados no LD quanto as sugestões e/ou orientações para o trabalho didático-pedagógico do professor com seus alunos, de acordo com o que sugerem os autores:

#### PROFESSOR, PROGRAME-SE

**É conveniente que**, já **no início** do bimestre, **sejam organizadas** algumas atividades: **distribuir as atividades sugeridas** no capítulo *Intervalo*, comentando o que se espera de cada proposta e marcando as datas de apresentação; **se achar conveniente, propor** a leitura extraclasse de um livro de sua escolha, de acordo com o conteúdo a ser trabalho no bimestre [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 34, grifos nossos).

Nesse sentido, considera-se importante lembrar que, embora nesta pesquisa não se tenha assumido o compromisso de avaliar a pertinência ou a relevância de tais orientações,

mas sim o de verificar se, em função de tais características detectadas e analisadas, o LD poderia se constituir como um dispositivo de controle/poder, na perspectiva de Foucault (1987), a serviço do Estado, para controlar e vigiar a práxis docente, pensa-se que, tanto as orientações identificadas no Manual do Professor quanto as que, geralmente, também são identificadas no interior das unidades/capítulos do LD, podem ser consideradas como importantes, pois poderiam servir, para muitos professores, como uma referência metodológica para o trabalho com os alunos, em sala de aula.

Quanto ao caráter de dispositivo de controle/poder do LD, alvo principal desta investigação, considera-se que, embora os autores do LD recorram a alguns recursos linguísticos/discursivos com o intuito de atenuarem o sentido de certos enunciados presentes no Manual do Professor, conforme já mencionado, o que se verifica, na verdade, são direcionamentos e ordens transmitidas ao professor, sob a forma de sugestões e/ou orientações, o que aponta para mais uma função que talvez seja necessária ao LD: dispositivo de controle/poder, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem possa ocorrer de forma, minimamente organizada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora a organização sequencial dos conteúdos apresentados no LD seja importante, e necessária, considera-se, também relevante investigar o seu “entorno”, observando-se o modo e a forma como os desdobramentos dessa organização acabam chegando ao professor.

Nesse sentido, justifica-se a realização desta pesquisa, uma vez que pode contribuir tanto para os autores de materiais didáticos como para professores para que tenham consciência e clareza em relação ao papel político e pedagógico que o LD pode desempenhar no processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

No tocante ao LD se constituir como um dispositivo de controle/poder (FOUCAULT, 1987) a serviço do Estado, a fim de controlar e até de vigiar a práxis do professor, acredita-se que, em função das evidências levantadas e analisadas, o LD pode ser considerado como um dispositivo de controle/poder. No entanto, conforme já mencionado, pensa-se que essa

constatação não desqualifica e nem tampouco deslegitima o LD como importante e necessário recurso didático a serviço de professores e alunos. Nesse contexto, considera-se importante ressaltar que, não se pretende, também, “legitimar” ou justificar a “função” ou caráter de dispositivo, verificada no LD, que vise exclusivamente ao assujeitamento dos indivíduos, “constituindo sujeitos para uma máquina social de produção e de reprodução” (GALLO, 2006, 187).

Assim, defende-se que caberia exclusivamente ao professor impor e estabelecer os limites à “autoridade” e ao “poder” que o LD deve ou poderá ter em sua sala de aula. Acredita-se que a utilização consciente do LD, por parte de professores e alunos, possa ser considerada como algo extremamente positivo para melhorar as relações na escola e em sala de aula, uma vez que auxiliará os envolvidos no processo de ensino na tarefa de identificar e de ocupar o lugar/papel que cada um, de fato, tem na tão complexa arquitetura escolar.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009
- BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (org.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2. ed. 1. reimpr. –São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 5-6.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do livro didático (PNLD). In: ROXANE, R., BATISTA, A. A. G. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 25-68.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938 – Publicação original. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20/01/2016.
- BRASIL, P.N.L.D. *Guia de livros didáticos: Língua Portuguesa*. 2015. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015. Disponível em:



<<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

BRASIL, S. E. F. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BUENO, L. O livro didático no Brasil e os livros analisados. In: Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de português como gênero do discurso. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Org.). Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte, MG: Ceale/Autêntica, 2008., p. 73 – 119.

BUNZEN, C. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. *Estudos Linguísticos*, 2005, p. 557-562. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/construcao-de-um-objeto-1329.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português linguagens: volume 3. 8. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2013.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, 2004.

DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*: 2 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. Aula de 25 de fevereiro de 1976. In: \_\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France. Tradução: M. E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GALLO, S. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: KOHAN, W. O.; GONDRA, J. (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177 – 189.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, A. S. S.; TORGA, V. L. M. Uma história heteroglóssica dos livros didáticos de língua portuguesa no Brasil. *Revista Línguas & Letras*, v. 15, n. 31, 2014, p. 1-12. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewArticle/11223>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

RECHDAN, M. L. de A. Dialogismo ou Polifonia? *Revista Ciências Humanas*, v. 9, n. 1, 2003. Disponível em: <[http://www.unitau.br/prppg/publica/humanas/download/dialogismo\\_N1/2003.pdf](http://www.unitau.br/prppg/publica/humanas/download/dialogismo_N1/2003.pdf)>. Acesso em: 28 dez. 2005.

RODRIGUES, P. C. A polifonia no livro didático: de quem é a palavra (a) final? *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 3, n. 1, jan./jul, 2011. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/82.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

ROJO, R. B. *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita*. Mercado das Letras. 2003.

### **Ângela Francine FUZA**

Possui doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2015). É mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá – UEM (2010) e é graduada em Letras Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Inglesa pela UEM (2007). Atualmente, é professora Associada da Universidade Federal do Tocantins - UFT, sendo responsável por lecionar disciplinas de Estágio Supervisionado e Investigação da Prática Pedagógica. Além de atuar no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado), no campus de Porto Nacional.

### **Paulo Cezar RODRIGUES**

Doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente, é professor do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

*Recebido em abril/2016 - Aceito em abril/2017*