

Concepções diferenciadas sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa expressas em textos introdutórios de livros didáticos

Different conceptions about the work of professor of Portuguese Language express in introductory texts of textbooks

Ana Cecília Gonçalves*

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre questões relacionadas ao trabalho docente, em especial, sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Nesse sentido, apresentam-se, primeiramente, considerações a respeito de pesquisas sobre o trabalho docente a partir do viés do Interacionismo Sociodiscursivo. Em seguida, é construído um quadro histórico a respeito da constituição da disciplina Língua Portuguesa e da caracterização do professor da área. Por fim, analisa-se a relação existente entre a linguagem e o trabalho docente, expressa em textos introdutórios de manuais didáticos, pertencentes a dois momentos distintos do ensino de língua materna: um período que vai até a década de 60, marcado por atividades calcadas em bases tradicionais; e o início da década de 80, período agitado por movimentos cruciais que interferiram veementemente no contexto de ensino de português, como o processo de democratização da escola e o surgimento das propostas de reformulação de ensino na área. Com isso, busca-se evidenciar a existência de concepções diferenciadas sobre o trabalho do “professor de português” atreladas a diferentes momentos da história do ensino da disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Língua portuguesa. Livro didático.

ABSTRACT: This article aims to reflect on issues related to teaching work, in particular on the work of the teacher of Portuguese. In this sense, it presents, first, considerations about research on teaching work from Sociodiscursive Interactionism bias. Then a historical framework on the formation of the discipline Portuguese and the characterization of the teacher of the area is built. Finally, the relationship between language and the teaching work is analyzed, expressed in introductory texts of textbooks, belonging to two different moments of the mother tongue teaching: one period up to the 60s, marked by activities based on traditional issues; and the beginning of the 80s, busy period for crucial movements that strongly interfere in the Portuguese educational context, as the school's democratization process and the emergence of educational reformulation proposals in the area. Thus, we seek to demonstrate the existence of different views on the work of the "Portuguese teacher" linked to different moments in the history of the discipline teaching.

KEYWORDS: Teaching profession. Portuguese language. textbooks.

1. Introdução

O presente artigo insere-se no quadro teórico-metodológico e analítico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), pautado nos escritos de Bronckart (1999, 2006), Machado e Bronckart (2004, 2009) e Machado *et al* (2009). A vinculação à teoria

* Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

justifica-se pelo fato de se entender a linguagem como uma forma de ação social que permite aos homens desenvolverem representações acerca do contexto no qual estão inseridos, assim como intervirem nesse meio, modificando-o e a si mesmo. De acordo com Bronckart (1999, 2006), a linguagem é fundadora do social, visto que, por ser uma capacidade específica, permite aos homens construir e compartilhar representações de mundo, como também avaliarem as atividades que se desenvolvem nesse meio. Por isso, pode-se dizer que é ela a principal responsável pela instituição do homem como agente social, capaz de produzir, em um contexto de permanente atividade, ações sociais e ações de linguagem, tornando-o, no meio social, um ser com habilidades superiores, diferenciado dos demais. Nesse sentido, a linguagem é entendida como uma forma de ação socialmente contextualizada, representando uma ação humana que pode ser desenvolvida em diferentes contextos sociais e por diversos agentes, sempre utilizada com um objetivo definido¹.

Nessa perspectiva, com o intuito de refletir sobre questões voltadas ao trabalho do professor de Língua Portuguesa, apresentam-se, primeiramente, considerações a respeito de pesquisas sobre o trabalho docente através do olhar do Interacionismo Sociodiscursivo. Posteriormente, discorre-se sobre a história da disciplina curricular “Português”, a partir da construção de um quadro histórico a respeito da disciplina e da caracterização do profissional da área. Para finalizar, analisa-se a relação existente entre a linguagem e o trabalho docente, observada em textos introdutórios de manuais didáticos de dois momentos diferenciados do ensino de Língua Portuguesa: de um lado, o período que vai até a década de 60, caracterizado por um ensino fundamentado em bases tradicionais, o qual manteve o ensino da gramática através da análise de textos literários de autores consagrados; de outro, a década de 80, período no qual começam a ocorrer transformações no conteúdo da disciplina relacionadas à ampliação do acesso à instituição escolar e às propostas de reformulação no currículo de língua materna, justificadas fundamentalmente pelo baixo nível de aprendizagem dos estudantes, principalmente em atividades voltadas para a utilização da língua formal em suas modalidades oral e escrita.

¹Partindo dessa concepção de linguagem, o ISD apresenta como referencial, principalmente, os pressupostos de Vygotsky, no âmbito do desenvolvimento, e de Bakhtin/Volochinov, no domínio da linguagem, atribuindo à Psicologia uma dimensão social, por meio da qual é possível explicar as condições de emergência, bem como do funcionamento do pensamento consciente específico dos seres humanos.

2. Relações entre linguagem e trabalho docente sob a perspectiva do ISD

A atividade de ensino, há algum tempo, tem ganhado especial atenção no âmbito dos estudos sobre educação. Isso fez com que as características do trabalho do professor passassem a ser objeto de reflexão e debates. Com o tempo, projetos de ensino modernizados surgem trazendo novos instrumentos, assim como pesquisas que investigam em que medida os professores exploram essas novas abordagens e se elas são, de fato, eficazes.

A disciplina da didática, por muitos anos, centrou-se nos alunos e em seus processos de aprendizagem. Há algum tempo, tomou-se consciência de que é preciso se deter, também, no trabalho docente. Isso não significa que o processo desenvolvido pelos alunos não é mais tão importante; ao contrário, essa análise continua sendo indispensável. No entanto, é necessário compreender quais são “as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício: a gestão de uma situação de aula e seu percurso” (BRONCKART, 2006, p. 207).

A prática do professor em sala de aula é consequência, por um lado, de um conjunto de expectativas e objetivos predefinidos por instituições e documentos reguladores de ensino e, por outro, do modo como o profissional da educação entende essas prescrições. E essa atividade de ensino desenvolvida pelo professor pode provocar reações efetivas dos alunos que, por sua vez, desenvolvem (ou não) habilidades referentes ao que foi ensinado.

Como em muitas profissões, o trabalho docente utiliza procedimentos determinados por outros, resultado de uma “cascata hierárquica” que se estende em nível nacional, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e passa por outros instrumentos reguladores característicos de cada instituição em particular (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 90). A prática do professor se dá, dessa forma, em um contexto que já está organizado, que lhe é imposto. Nesse sentido, analisar o trabalho educacional pressupõe refletir sobre todas essas questões que perpassam a prática docente e que interferem na construção de uma imagem do professor e na formação de sua identidade profissional. É preciso observar, então, o trabalho docente, suas prescrições, e, sobretudo, como isso participa da constituição de seu agir profissional.

Bronckart (2006, p. 209) faz algumas considerações sobre a concepção de trabalho:

O trabalho se constitui, claramente, como um tipo de *atividade* ou de *prática*. Mas, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de *formas de organização coletiva* destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de *divisão do trabalho*); assim, esses membros se veem com papéis e responsabilidades específicas a eles

atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia. (Grifos do autor).

Machado (2007) ressalta que o estudo acerca do trabalho do professor requer um olhar minucioso a respeito de pesquisas existentes sobre trabalho, sobre sua relação com a linguagem, sobre a relação existente entre a linguagem e a situação de trabalho. Por meio das considerações da autora, é possível perceber que as pesquisas desenvolvidas a partir do enfoque do ISD buscam uma concepção de trabalho docente diferenciada do que se tem de referente, isto é, representações que continuam a “sustentar uma imagem extremamente negativa dos professores, na medida em que continuam a negar-lhes o papel de verdadeiros atores de seu próprio trabalho” (p. 95). Em vista disso, Machado (2009, p. 18), em consonância com Bronckart (2006), afirma que

as ações só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações. Esses textos que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/interpretações/avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir para a consolidação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações.

Dessa forma, conforme a autora, para compreender o trabalho docente, é necessário tomar como objeto de análise não as condutas diretamente observáveis desses profissionais, mas os textos que são produzidos acerca dessa atividade. Essa forma diferenciada de refletir sobre a atividade do professor manifesta-se na escolha dos pressupostos metodológicos utilizados pelo ISD, os quais, por sua vez, focalizam o trabalho docente a partir de uma perspectiva linguístico-discursiva. Em consonância com essa proposta, neste trabalho, analisam-se dois textos produzidos no âmbito educacional, cuja principal função é prefigurar a atividade do professor de Língua Portuguesa.

3. Caracterização da disciplina Língua Portuguesa: questões históricas

Para refletir sobre a definição de saberes escolares que constituem/constituíram a disciplina de Língua Portuguesa, Soares (2002) assume uma perspectiva histórica, a partir da qual deseja mostrar como ocorreu o surgimento da disciplina e por quais transformações passou no decorrer do tempo. É através desse mesmo olhar histórico que Bunzen (2011), ao falar sobre

a fabricação da disciplina escolar “Português”, busca compreender os objetivos do ensino de Língua Portuguesa nos dias atuais.

Dessa forma, de acordo com Bunzen (2011), é depois do descobrimento que se inicia um processo de educação formal no país. Crianças indígenas e mamelucos frequentavam a escola para ter acesso, em especial, às doutrinas religiosas, assim como para aprender a ler, escrever e contar. O objetivo maior era formar, na colônia, seguidores do catolicismo. Nesse contexto, tinha-se o ensino formal do português europeu. Nessa época, conforme Soares (2002), havia a coexistência de três línguas no Brasil: a língua portuguesa, trazida pelo colonizador; a língua geral, que era a condensação das línguas indígenas faladas no território brasileiro; e, finalmente, o latim, a partir do qual se dava todo o ensino dos jesuítas. A língua geral prevalecia; o português, embora fosse a língua oficial, tinha um lugar secundário como língua falada.

Em seguida, ocorre a exclusão quase total da aprendizagem do português europeu oral do currículo. No seu lugar, são instituídas as “práticas pedagógicas baseadas na *Ratio Ataque Instituto Studiorum Societas Jesu*” que defendiam um currículo baseado em uma perspectiva “retórico-gramatical da cultura humanística” (BUNZEN, 2011, p. 889). Nesse contexto, como o latim representava uma língua de prestígio social, no ensino, há uma focalização da gramática e da literatura greco-latina, sem abertura para a língua materna, o que configurou em uma supremacia da língua latina sobre o português. Assim, os jesuítas dominavam o ensino no país; não havia espaço para a aprendizagem de língua portuguesa. Esse fato foi assimilado com facilidade, uma vez que a minoria privilegiada que se escolarizava tinha interesse em seguir o modelo de educação da época que se baseava na aprendizagem do latim e através dele. Segundo Soares (2002, p. 159), o português tinha, nessa situação, “pouco valor como bem cultural”, o que facilitou sua exclusão como disciplina escolar.

Nos anos 50 do século XVIII, o Marquês de Pombal intervém nesse contexto e torna, a partir das reformas que implantou, o uso da língua portuguesa obrigatório no Brasil, proibindo a utilização de outras línguas. É essencial destacar que “as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola” (SOARES, 1996, p. 160). Com a reforma, acontece a inserção da gramática de língua portuguesa – que passa a ser componente do currículo escolar – ao lado da gramática latina. Na verdade, seu ensino passa a preceder, inicialmente, o ensino da gramática latina, demonstrando uma natureza instrumental. Ou seja: ensinava-se, anteriormente, a gramática latina, falando-se e lendo-se em latim. A partir da reforma pombalina, aprende-se a gramática da língua portuguesa, e o português é instrumento para ensinar o latim e sua gramática.

Desse modo, conforme Bunzen (2011), no Brasil, a partir da segunda metade do século XVIII, as disciplinas de gramática, retórica e poética do secundário são ensinadas através da língua portuguesa. Esta, porém, buscava espaço em um contexto no qual ainda figurava o latim como língua privilegiada. Isso explica por que razão, em um primeiro momento, o ensino do Português tenha seguido a tradição do latim, ou seja, focalizava-se o estudo da gramática. Assim, na escola, as atividades de leitura e de escrita em língua portuguesa como também o estudo de sua gramática passam a ser componentes de um currículo que apresentava também o estudo do latim. O ensino de português, durante quase todo o século XIX, mantém-se dependente do ensino de língua latina. Essa colocação fica evidente se observar que a disciplina de gramática geral, por exemplo, priorizava comparações entre a língua portuguesa e o latim.

Em 1837, destaca-se a criação do Colégio Pedro II, tido, por um longo tempo, como modelo nacional de educação. Conforme Soares (2002), é possível notar a inserção da língua portuguesa no currículo a partir da retórica e da poética. Em 1938, a língua portuguesa aparece como principal objeto de ensino das aulas de gramática nacional, demonstrando o importante papel que os conhecimentos gramaticais tiveram no “processo de emergência e institucionalização do vernáculo enquanto disciplina escolar” (BUNZEN, 2011, p. 894). Embora tardiamente inserida no currículo escolar, pode-se observar uma ampliação da disciplina em decorrência, sobretudo, de sua inclusão nos exames preparatórios e da criação do cargo professor de Português em agosto de 1871.

Até os anos 40 do século XX, a disciplina de Língua Portuguesa manteve o ensino da gramática, da retórica e da poética (estudo voltado para a gramática da língua portuguesa e para a análise de textos de autores consagrados). No que diz respeito à parte voltada para a coletânea de textos, até o início do século, os livros traziam apenas trechos de autores consagrados. Não havia nenhum tipo de comentário ou nota explicativa, nem mesmo exercícios, o que revela uma concepção de professor como “aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos” (SOARES, 2002, p. 166). Pode-se enfatizar ainda que, nessa época, de acordo com Soares (2002), não existiam instâncias formadoras de professores², dessa forma, o professor de Português era um autodidata, estudioso da língua e de sua literatura e que, por seus conhecimentos, dedicava-se também ao ensino.

Transformações começam a ocorrer no conteúdo da disciplina a partir dos anos 50 do século XX. Estas modificações estão relacionadas à ampliação do acesso à instituição escolar,

²As faculdades de Filosofia surgem apenas nos anos 30 do século XX.

processo denominado de democratização da escola. Soares (2002) afirma que, com isso, primeiramente, mudam-se as características socioeconômicas do alunado, que passa a ser representado não mais pela classe dominante apenas, mas também pela classe menos privilegiada da sociedade. Essa transformação deve-se, sobretudo, à reivindicação das camadas populares que cobravam seu direito à educação; esse movimento ganhou força na época. Com um número maior de alunos na escola, houve, conseqüentemente, uma ampliação da necessidade de professores, os quais foram escolhidos a partir de processos de seleção pouco criteriosos. É nesse contexto que figura a gramática articulada ao texto como elemento constituinte da disciplina de Língua Portuguesa. É através da gramática que, de um lado, estudam-se os elementos essenciais para a compreensão do texto, e é no texto que, de outro, buscam-se estruturas da língua para explicar a gramática.

Nos anos 50 e 60 desse século, outro aspecto interessante a ser destacado está relacionado à inclusão de exercícios aos materiais didáticos. Com isso, há um silenciamento da voz do professor, a quem não cabe mais formular as atividades e questões da disciplina; essa tarefa é cada vez mais atribuída ao autor do livro didático, inclusive, os próprios professores passam a esperar que o material as apresente. Concomitante a isso, ocorre uma desvalorização da profissão em decorrência de fatores relacionados à seleção de professores, que já não era tão criteriosa. Isso faz com que os salários baixem gradativamente; também, as condições de trabalho tornam-se cada vez piores. O livro didático entra, nessa situação, como um facilitador do trabalho docente, que, por ter seu salário rebaixado, precisa trabalhar um número bem maior de horas, ficando com pouco tempo para o preparo de suas aulas. Assim, para facilitar a atividade docente, usa-se o livro didático, no qual o professor encontra não só os exercícios, mas também aulas prontas. Nesse contexto, o professor perde, aos poucos, sua autonomia como profissional, e o livro vai, gradativamente, tomando seu lugar.

Cumprido salientar que os livros didáticos já não apresentam mais a divisão característica entre gramática e seleta de textos, própria das antologias que figuraram no ensino até os anos 50. A partir dos anos 60, há uma junção dessas partes e os livros didáticos passam a apresentar unidades que se constituem de texto mais gramática, prevalecendo os tópicos gramaticais.

Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX; talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou, vazio que só recentemente começa ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto. (SOARES, 1996, p. 168).

O contexto militar dos anos 70 promove novas mudanças no âmbito educacional. Com a lei 5.692, reformula-se o ensino primário e médio³ e a educação passa a apresentar objetivos condizentes com a ideologia do Regime Militar que buscava o desenvolvimento do país. Nesse sentido, a língua era entendida como instrumento propiciador de desenvolvimento e a disciplina Português sofre mudanças na sua denominação.

não mais português, mas *comunicação e expressão*, na séries iniciais do então criado primeiro grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no segundo grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau, passa ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*. (SOARES, 1996, p. 169) (Grifos do autor).

Compreendendo a língua como instrumento primordial de comunicação, amplia-se o conceito de leitura e os livros didáticos da época passam a trazer textos verbais e não verbais, e um enfoque não só voltado para a escrita, como de costume, mas também para a linguagem oral. Nessa mesma época, há o desenvolvimento da indústria gráfica no país, o que levou a uma ampla produção de livros didáticos.

Na segunda metade dos anos 80 do século XX, a disciplina volta a se denominar “Português”. Também, novas teorias linguísticas chegam à escola aplicadas ao ensino de línguas e interferem consideravelmente no ensino de língua portuguesa. Um aspecto importante trazido para a discussão é a questão das variedades linguísticas: reflete-se sobre a diferença existente entre as variedades faladas pelos alunos e a variedade de prestígio a qual a escola se propõe a ensinar. Junto a isso, novas concepções de língua e de gramática do português são apresentadas.

A língua passa a ser concebida como forma de interação social e o papel central dado à gramática no ensino de Língua Portuguesa é questionado. Somam-se a isso os estudos realizados pela Linguística Textual e pela Semântica, que propõem um olhar diferenciado para o texto. Dessa forma, o ensino tradicional da gramática normativa é fortemente discutido e, cada vez mais, propõe-se que se desenvolvam habilidades de leitura e de escrita nos alunos, ficando a análise linguística com um lugar secundário nas aulas de língua materna. Nesse sentido, há uma denúncia, conforme Bunzen (2011), contra o ensino tradicional de português, já que se observa que os estudantes de escolas públicas não conseguem ler e escrever com propriedade. Com isso, surge o discurso da mudança (PIETRI, 2003), caracterizado por um

³É importante esclarecer a que correspondem esses níveis de ensino se comparados com os atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio: ensino primário - da 2ª à 5ª séries do Ensino Fundamental; ensino médio - da 6ª à 9ª séries do Ensino Fundamental mais os três anos do atual Ensino Médio.

conjunto de reflexões propostas por pesquisadores da época⁴. Muitos textos voltados para a reformulação do ensino são apresentados, oferecendo aporte para uma reconstrução de propostas curriculares. Assim, confronta-se, continuamente, o ensino tradicional, voltado para a reflexão sobre a língua e para o trabalho com gramática normativa, com o ensino dito inovador, baseado em procedimentos de leitura, de escrita e de análise linguística. Esse discurso da mudança traz críticas fortes à utilização do livro didático e tenta, com isso, reconstruir, aos poucos, a autonomia do professor que passa, novamente, a ser o responsável pela organização de sua atividade.

Duas políticas públicas federais recentes (anos 1990) sobre o ensino de língua materna são destacadas por Bunzen (2011): o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) representam a síntese das discussões sobre o ensino de língua materna ocorridas entre os anos 70 e 90. Conforme o autor,

os PCN têm a função de selecionar e organizar determinados objetivos para a construção de materiais didáticos e programas de ensino, enquanto que o PNLD exerceria uma dupla função: avaliação dessas propostas pedagógicas e legitimação pelos critérios de avaliação de formas de selecionar e organizar os objetos de ensino. (BUNZEN, 2011, p. 905).

O autor salienta que tanto os PCNs quanto o PNLD, bases orientadoras de um currículo prescrito de língua materna, focalizam práticas de usos da linguagem e de reflexão sobre esse uso. Dessa maneira, propõem como unidade de ensino o texto. Por focar a linguagem observando questões voltadas para sua utilização, para a importância do contexto de produção e para a relação existente entre esse contexto e a organização dos discursos, propõe-se como objeto de ensino de língua materna os gêneros textuais.

Nesse sentido, observa-se, através desse percurso histórico, que a proposta de ensino de Língua Portuguesa, nos dias atuais, parte de uma perspectiva de língua em uso, afastando-se gradativamente de uma concepção tradicional de língua, a qual perpetuou por muito tempo no ensino, como também de uma visão tecnicista e comunicativa de linguagem, característica dos anos 70 e 80. Esse olhar diferenciado, no entanto, nem sempre é posto em prática nas aulas de língua materna, uma vez que o perfil do professor de português que se tem atualmente, muitas vezes, não condiz com as propostas inovadoras apresentadas pelos programas governamentais e pelas ciências linguísticas, nas quais essas políticas se baseiam. A depreciação do trabalho docente, iniciada nos anos 60, contribuiu para que o professor perdesse autonomia como

⁴ Para citar alguns: Franchi (2006), Geraldi (1984), Possenti (1984, 1996).

profissional. As propostas atuais de ensino, voltadas para uma concepção sócio-interativa de linguagem, tentam colocá-lo como sujeito de sua atividade, entretanto, nem sempre têm sucesso. Assim, pode-se notar que as aulas de Língua Portuguesa apresentam um caráter heterogêneo que transita entre o tradicional e o novo, já que seu eixo norteador é, de fato, a concepção de linguagem do professor.

4. Aspectos metodológicos

A metodologia adotada neste trabalho desenvolve uma análise do texto introdutório – destinado ao professor – de dois manuais didáticos. Essa investigação será realizada baseando-se no modelo de análise e descrição de textos proposto por Bronckart (1999) e reformulado por Machado e Bronckart (2009), o qual propõe uma análise descendente da atividade de linguagem. Nessa perspectiva, o modelo relaciona as condições de produção de um texto – as ações de linguagem e suas relações de interdependência com o contexto social e com a intertextualidade – e sua organização material. Assim, são levados em consideração, como procedimentos de análise, não só a identificação do contexto de produção dos textos, mas também a organização das análises textuais que ocorrem em três níveis correlacionados: o organizacional, o enunciativo e o semântico. —

De acordo com Bronckart (1999, p. 93), o contexto de produção é entendido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Nessa perspectiva, consideram-se, primeiramente, aspectos relacionados ao mundo físico e, em um segundo momento, aos mundos social e subjetivo. Com relação ao primeiro plano, é preciso ter em vista que todo texto é resultado de um ato que se realiza em um contexto físico, definido por parâmetros, como o lugar de produção, o momento de produção, o produtor do texto, o destinatário (pessoas que podem receber concretamente o texto). Já no que diz respeito ao segundo plano, o autor explica que a produção de um texto inscreve-se “no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa” (BRONCKART, 1999, p. 94). Isso implica tanto as normas, os valores e as regras do mundo social, quanto a imagem que o produtor do texto tem de si e de seu agir, ou seja, as referências de seu mundo subjetivo. Esse plano também pode ser definido por parâmetros, como o lugar social, ou a formação social ou instituição a partir da qual o texto é produzido (família, mídia, escola etc.); a posição social do produtor do texto, ou melhor, o papel social que desempenha e que lhe confere o estatuto de enunciador (pai, jornalista, professor etc.); a posição social do destinatário, o papel social que lhe é atribuído

(filho, leitor, aluno etc.); e o objetivo da interação, isto é, os juízos de valores do enunciador, seu ponto de vista, que podem produzir efeitos de sentido no destinatário.

Com relação ao nível organizacional, neste trabalho observa-se o plano global, o qual está relacionado à organização do conteúdo temático: gênero a que pertence o texto, condições externas de produção, actantes principais colocados em cena etc.. Por isso, é perceptível no próprio processo de leitura e pode ser expresso por um resumo.

No nível enunciativo, por sua vez, analisa-se o uso de modalizações, as quais correspondem às avaliações realizadas acerca de alguns aspectos do conteúdo temático. Podem ser divididas em quatro subconjuntos:

- a) modalizações lógicas – julgamentos relativos ao valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como: certas, possíveis, prováveis, necessárias, improváveis, etc.
- b) modalizações deônticas – avaliam o enunciado em decorrência de valores sociais: permitido, proibido, necessário, etc.
- c) modalizações apreciativas – julgamento mais subjetivo; os fatos enunciados são apresentados como bons, maus, estranhos, etc., sob o ponto de vista da instância avaliadora.
- d) modalizações pragmáticas – julgamento relativo a uma faceta da responsabilidade de uma personagem com relação ao seu papel de agente em um processo: capacidade de ação, intenção e as razões.

As modalizações são cristalizadas por unidades linguísticas denominadas modalidades. Como exemplo, têm-se os tempos verbais no futuro do pretérito, os auxiliares de modalização (poder, dever, etc.), certos advérbios (certamente, sem dúvida, etc.), algumas frases impessoais (é evidente que... , etc.).

Para finalizar, no nível semântico, volta-se para o entendimento do que Machado e Bronckart (2004, 2009) e Machado et al (2009) denominam de semiologia do agir. Trata-se de elementos constitutivos do agir que possibilitam analisar a relação existente entre a linguagem e o trabalho educacional, e, por isso, funcionam como figuras interpretativas da atividade do professor. Neste trabalho, focaliza-se, em especial, a categoria de actante. Esse termo é utilizado para fazer referência a qualquer entidade que é colocada no texto como sendo a fonte de um agir. Caso o actante apresente razões, intenções e recursos para determinado agir, tem-se um *ator*; se ao actante não são atribuídas essas propriedades, tem-se um *agente* (MACHADO; BRONCKART, 2009). Observa-se, então, se o papel atribuído ao professor, no texto dos manuais didáticos, é o de ator ou o de agente.

Com relação ao *corpus* de análise, importa destacar que, conforme Machado (2009, p. 19),

o ser humano age de uma determinada forma, movido por uma certa prefiguração do agir, que lhe é dada por textos anteriores e que lhe fornecem uma espécie de 'modelo para agir' e que ele adapta a sua situação particular, prefigurando, ele mesmo, sua forma de agir nessa situação específica.

A autora denomina esses textos relacionados ao agir em situação de trabalho de textos de prefiguração específica, sendo que os mesmos podem ser classificados de duas formas: textos que provêm de instâncias externas e que indicam as tarefas a serem realizadas; e textos produzidos pelos próprios professores sobre seu trabalho⁵.

Assim, como já foi mencionado anteriormente, o *corpus* analisado são os textos introdutórios de dois manuais didáticos – anos 60 e 80, respectivamente – destinados ao professor de Língua Portuguesa. Estes textos funcionam como prefigurativos, uma vez que determinam o modo de agir do professor. São manifestações linguísticas oriundas de uma instância externa (o livro didático), que indicam as tarefas que devem ser realizadas no quadro dessa profissão e que revelam concepções diferenciadas do professor e de seu trabalho, vinculadas a momentos distintos do ensino de língua materna.

Ao escolher esse *corpus*, adota-se uma posição, segundo a qual, para compreender a atividade educacional, propõe-se que se analisem não as condutas que podem ser observadas, mas “os textos que se desenvolvem, tanto *na* própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, *sobre* essa atividade profissional⁶” (MACHADO et al, 2009, p. 18). Além disso, acredita-se que essa análise histórica torna-se pertinente ao professor e ao quadro de estudos do trabalho docente sob a perspectiva do ISD, uma vez que ajuda a levantar informações sobre o profissional da área de Língua Portuguesa e a evidenciar perfis diferenciados desse trabalhador.

5. Análise e discussão dos dados

Nesta seção, tem-se o objetivo de apresentar os resultados da análise do contexto de produção e da análise linguístico-discursiva do *corpus*, realizadas a partir dos pressupostos

⁵Trata-se de textos provenientes dos próprios trabalhadores acerca de sua atividade antes de realizarem uma determinada tarefa (planos de aula, planejamento etc.) – denominados de “textos planejadores ou autoprescritivos” (MACHADO, 2009, p. 19).

⁶ Grifos da autora.

teórico-metodológico-analíticos do ISD. Para isso, por uma questão organizacional, analisa-se, primeiramente, cada texto referente ao *corpus* da pesquisa, e, em uma etapa posterior, busca-se relacionar estas análises. Passa-se, agora, para a análise e discussão do Texto 1.

- Texto 1:

	<p>O ENSINO DO PORTUGUÊS ATRAVÉS DOS TEXTOS <i>(ao professor)</i></p>
1	<i>O ensino da Língua Portuguesa no Curso Secundário, para que se torne vivo,</i>
2	<i>eficiente e ameno, há de ser ministrado com o apoio nos excertos de bons autores</i>
3	<i>modernos.</i>
4	<i>Desde a 1ª Série Ginásial os alunos serão postos em contacto direto com os</i>
5	<i>textos literários de modelares escritores nacionais.</i>
6	<i>A leitura atenta, metódica e assídua irá familiarizando o aluno com as coisas</i>
7	<i>da língua, despertando nêlo o gosto literário e desvendando-lhe progressivamente os</i>
8	<i>segredos da tão bela mas não menos difícil arte da palavra.</i>
9	<i>Para que a utilização dos textos literários apresentados neste compêndio</i>
10	<i>alcance o seu verdadeiro objetivo, deverá desenvolver-se dentro do seguinte</i>
11	<i>esquema:</i>
12	<i>1) Breves considerações preliminares, feitas pelo professor, sôbre o gênero</i>
13	<i>literário do texto, o autor, a obra de que foi extraído, a época em que foi</i>
14	<i>escrito.</i>
15	<i>2) Esclarecimento de eventuais dificuldades que o texto possa apresentar aos</i>
16	<i>alunos.</i>
17	<i>3) Leitura silenciosa e atenta do texto pelos alunos, que procurarão penetrá-lo</i>
18	<i>sob todos os seus aspectos (literário, gramatical e ortográfico).</i>
19	<i>4) Leitura oral e expressiva do texto, feita diante da turma por um aluno</i>
20	<i>designado pelo mestre.</i>
21	<i>5) Correção de erros de dicção cometidos pelos alunos na leitura do texto.</i>
22	<i>6) Observações de caráter gramatical, ortográfico e estilístico, feitas pelo</i>
23	<i>professor.</i>
24	<i>7) Interpretação escrita, ou exposição oral resumida do texto, feitas pelo o aluno,</i>
25	<i>sob a orientação do mestre.</i>
26	<i>8) Exercícios gramaticais escritos baseados no texto lido ou por êle sugeridos.</i>
	<i>D.P.C.</i>

Com relação ao contexto de produção do Texto 1, trata-se de um texto introdutório destinado aos professores de Língua Portuguesa, que se encontra na obra *Português*, cujo autor é Domingos Paschoal Cegalla, personagem de grande credibilidade e prestígio no âmbito de ensino de língua materna da época, por isso, o livro didático em questão representa um manual que foi muito usado por professores da área (CARGNELUTTI, 2009). Nesse sentido, a obra que tem como data de publicação o ano de 1968, apresenta-se na sua décima quinta edição. Por ter sido um manual didático muito utilizado, suas várias edições acabaram se estendendo até os

anos 60, perpetuando sua visão de ensino de Língua Portuguesa, que preconizava o ensino tradicional e que tinha como modelo o texto literário.

Quanto à estrutura do texto, esse apresenta um total de vinte e três linhas, organizadas em quatro parágrafos. O volume de texto é maior no quarto parágrafo (quinze linhas), em que é construído um esquema que auxilia o professor a utilizar os textos literários apresentados no material. Através dessa divisão em parágrafos, é possível notar o conteúdo temático mobilizado, identificando um tema central e temas subsequentes. Dessa forma, pode-se detectar como temática principal *o ensino de Português através de textos literários*. Atrelados a essa temática, observam-se alguns temas subsequentes, como a utilização de textos de bons autores modernos, a importância do contato direto com textos literários de escritores tidos como modelos nacionais, a questão da familiarização do aluno com as características da língua e do despertar do aluno para o gosto da literatura e a proposta de um esquema para a utilização dos textos literários que prevê uma série de ações realizadas pelo professor.

O conteúdo temático mobilizado no texto, de modo geral, assinala o protagonismo do professor, o qual é responsável por organizar todas as atividades tendo como eixo norteador o texto literário. A partir dessa ferramenta, o professor faz considerações sobre o texto, esclarece dúvidas, media o contato do aluno com o texto, corrige erros de dicção dos estudantes, faz observações que demonstram conhecimento sobre a língua e propõe as atividades gramaticais.

Com relação ao uso de modalizadores, mecanismos que contribuem para marcar as avaliações – julgamentos, opiniões, sentimentos – referentes a alguma temática levantada no texto introdutório do manual, detecta-se uma maior utilização de modalizações apreciativas, fundamentadas em posições pessoais; e deônticas, em que as avaliações são feitas a partir do mundo social, das regras e convenções.

É possível perceber, inicialmente, a ocorrência de modalização deôntica (*há de ser*), mediante a apresentação de algo que deve ser entendido como uma obrigação moral e social; também, é possível notar o uso de modalização apreciativa (*bons*), que permite a avaliação de determinado ponto. Nesse caso, avalia-se um aspecto considerado benéfico para o ensino, o apoio em *bons* autores modernos.

O ensino da Língua Portuguesa no Curso Secundário, para que se torne vivo, eficiente e ameno, há de ser ministrado com o apoio nos excertos de bons autores modernos (linhas 1-3)

Pode-se observar, também, o parâmetro do desejável (modalização deôntica) quando se fala da necessidade de por o aluno em contato com o texto literário, entendido como principal

forma de acesso ao conhecimento e de estudo da Gramática Normativa, uma vez que era utilizado como pretexto para o ensino formal da linguagem; ainda encontra-se modalização apreciativa (*modelares*) no sentido de que se avalia o texto literário como modelo de ensino.

Desde a 1ª Série Ginásial os alunos serão postos em contacto direto com os textos literários de modelares escritores nacionais. (linhas 4-5)

A partir desse viés, é função do professor mediar o contato do aluno com o texto literário, proporcionando-lhe o conhecimento de uma linguagem bela, culta e modelar:

A leitura atenta, metódica e assídua irá familiarizando o aluno com as coisas da língua, despertando nêle o gosto literário e desvendando-lhe progressivamente os segredos da tão bela mas não menos difícil arte da palavra. (linhas 6-8)

Percebe-se o jogo lexical, através de modalizações apreciativas (*tão bela, menos difícil*), que coloca o conhecimento da língua – a arte da palavra – como algo diferenciado, belo, complexo, contudo, possível de ser ensinado por alguém que tem propriedade para isso: o professor. Em seguida, a partir de uma modalização deôntica (*deverá*), apresenta-se um esquema no qual o professor deve se basear para desenvolver seu trabalho. Esse esquema traçado pelo autor funcionaria como uma garantia de aquisição de conhecimento, através do apoio fundamental do texto literário, uma vez que seria esta a ferramenta principal do professor para o desenvolvimento de suas aulas:

Para que a utilização dos textos literários apresentados neste compêndio alcance o seu verdadeiro objetivo, deverá desenvolver-se dentro do seguinte esquema. (linhas 9-11)

Assim, o esquema prescrito pelo autor, cujo principal instrumento é o texto literário, prevê as seguintes ações do professor:

- 1) Breves considerações preliminares, feitas pelo professor, sobre o gênero literário do texto, o autor, a obra de que foi extraído, a época em que foi escrito. (linhas 12-14)

Isso demanda do professor de Língua Portuguesa da época um largo conhecimento literário, visto que não há, no manual, atividades ou informações de apoio para auxiliar o trabalho docente. Esse conhecimento é responsabilidade do professor, ou seja, infere-se que o

profissional da área tenha domínio do assunto, tenha conhecimento para realizar o que é proposto. Desse modo, presume-se que o professor domina sua área de trabalho e tem autoridade para esclarecer dúvidas.

- 2) Esclarecimento de eventuais dificuldades que o texto possa apresentar aos alunos. (linhas 15-16)

Vale salientar que não há uma previsão de possíveis dúvidas que possam surgir, visto que a aula de Língua Portuguesa pode apresentar um caráter dinâmico (expresso pela utilização do modalizador *possa*, que evidencia o parâmetro do possível, do que pode acontecer) e, para a gestão de seu trabalho, o professor precisa ter conhecimento para sanar qualquer tipo de dúvida que venha a surgir.

Além disso, o professor deve orientar a leitura e o aluno tem como obrigação social (modalização deôntica: *procurarão*) buscar o conhecimento nos níveis destacados.

- 3) Leitura silenciosa e atenta do texto pelos alunos, que procurarão penetrá-lo sob todos os seus aspectos (literário, gramatical e ortográfico). (linhas 17-18)
- 4) Leitura oral e expressiva do texto, feita diante da turma por um aluno designado pelo mestre. (linhas 19-20)

Nessa passagem, demonstra-se a autoridade do professor que é responsável por designar o aluno que, na sua concepção, tem capacidade de realizar a atividade proposta, isto é, a leitura expressiva, atividade entendida como essencial, na época. De acordo com Soares (2001), a ênfase dada na dicção e na expressividade era explicada pelo fato de que se pensava que esses dois aspectos seriam determinantes para a compreensão do texto.

Além disso, a responsabilidade de corrigir erros de dicção cometidos pelo aluno pressupõe um professor preocupado com o padrão formal da língua, que entenderia desvios de linguagem da norma culta como erros.

- 5) Correção de erros de dicção cometidos pelos alunos na leitura do texto. (linha 21)

Ressalta-se, nesse caso, que o professor, na posição daquele que corrige erros da fala dos alunos, é um profissional que domina o padrão culto e o utiliza em suas manifestações

linguísticas. Também, a preocupação em corrigi-los estaria ligada ao fato de se entender que a leitura em voz alta, sem erros de dicção, facilitaria o entendimento do texto pelos alunos.

Dando seguimento ao esquema, em outra passagem, percebe-se que o professor de Língua Portuguesa deve mobilizar uma gama de conhecimentos formais e estéticos sobre a língua.

- 6) Observações de caráter gramatical, ortográfico e estilístico, feitas pelo professor. (linhas 22-23)

Destaca-se, aqui, o fato de que essas observações não vêm prontas depois de cada texto; é responsabilidade do professor decidir o que deve ser enfatizado, o que pressupõe que esse profissional tem autonomia para isso.

O trabalho do professor também é verificar a construção do conhecimento do aluno, de orientá-la:

- 7) Interpretação escrita, ou exposição oral resumida do texto, feitas pelo o aluno, sob a orientação do mestre. (linhas 24-25)

O professor deve, além de tudo, desenvolver exercícios gramaticais baseados no texto literário lido, atividades vistas como essenciais para a aprendizagem dos alunos. Desse modo, entende-se que é o professor quem tem a responsabilidade de elaborá-los.

- 8) Exercícios gramaticais escritos baseados no texto lido ou por êle sugeridos. (linha 26)

Através da análise do nível enunciativo, portanto, pode-se notar que o emprego majoritário de modalizadores deônticos denota que as avaliações baseiam-se no mundo social, contexto de regras e convenções que constituem o âmbito de ensino do professor de Língua Portuguesa e que marcam seus deveres enquanto profissional. Já a utilização do valor apreciativo, aponta as avaliações realizadas pelo enunciador do texto, sobretudo, a respeito da língua e dos autores de textos literários, entendidos como modelo de ensino.

Condizente com essas características, no plano semântico, pode-se identificar, como actante principal o professor, o grande responsável pelas atividades de planejamento, organização e avaliação referentes às aulas de Língua Portuguesa. A interpretação do agir que é vinculado a esse profissional denota-lhe a atribuição de recursos, o conhecimento inquestionável sobre a língua e sobre a literatura, o que lhe confere autonomia e propriedade

para desenvolver sua atividade, configurando-o, portanto, como um ator. As orientações explicitadas no manual evidenciam, desse modo, uma concepção de professor como um profissional familiarizado com a literatura e com grande conhecimento sobre a língua:

na sala de aula, o trabalho de leitura e estudo dos textos ou, através deles, o estudo da língua, era confiado ao professor: o livro dependia dele que, na concepção dos autores, seria um leitor capaz de analisar os textos tanto do ponto de vista da literatura quanto da língua, e em condições de utilizá-los didaticamente (SOARES, 2001, p. 54-55)

É possível notar certa autonomia característica do trabalho docente da época: o professor tinha propriedade para decidir o que fazer em sala de aula, de que forma trabalhar com os objetos de ensino propostos – o texto literário e a gramática tradicional. É nesse sentido que se pode afirmar que havia um contexto em que o livro didático dependia do trabalho do professor.

Para dar continuidade, observa-se, a seguir, a análise do Texto 2.

Texto 2:

	<i>Ao professor</i>
1	<i>São bem conhecidas as condições de trabalho do professor, no Brasil, hoje. É</i>
2	<i>preciso dar muitas aulas, para sobreviver; não há, quase, tempo para preparar essas</i>
3	<i>muitas aulas, nem para corrigir exercícios, muito menos para planejar atividades que</i>
4	<i>complementem ou enriqueçam o livro didático.</i>
5	<i>Foi pensando nisso que criamos – a editora e a autora – este tipo de livro do</i>
6	<i>professor que aqui está: não apenas informações sobre a estrutura do livro, indicação</i>
7	<i>de objetivos, especificação de conteúdos e procedimentos de ensino e as respostas aos</i>
8	<i>exercícios – tudo isso está, sim, incluído. Mais que isso, porém: procuramos estar junto</i>
9	<i>do professor em todos os momentos, apresentando comentários a cada página do livro</i>
10	<i>do aluno, justificando as respostas aos exercícios, fundamentando, teoricamente, o</i>
11	<i>conteúdo desenvolvido e a didática adotada, sugerindo procedimentos de</i>
12	<i>complementação, fixação, correção e avaliação, e atividades de enriquecimento.</i>
13	<i>A autora gostaria de estar, assim, tornando menos difíceis as condições em que</i>
14	<i>o professor de língua materna realiza seu trabalho, esse trabalho que forma os alunos</i>
15	<i>para o exercício da atividade mais fundamental do ser humano: a comunicação.</i>
	<i>A autora</i>

O segundo texto analisado é do material didático *Novo português através de textos*, de Magda Soares, destinado à sétima série do primeiro grau, cuja data de publicação é 1982. A análise do contexto de produção permite notar que se trata de uma carta direcionada aos professores de língua materna em que a autora tenta apresentar, primeiramente, as condições de trabalho dos professores, na época, para, em seguida, propor uma forma de trabalho na qual

o livro didático teria participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (CARGNELUTTI, 2012).

A leitura e análise do Texto 2 demonstra a constituição de um cenário diferenciado do anterior, no qual o professor já não tem autonomia para conduzir seu trabalho. Pode-se perceber que, neste contexto, o trabalho do professor da área já foi atingido por questões cruciais que ajudaram a construir uma concepção diferenciada sobre esse profissional. As manifestações linguísticas evidenciam dois fatos marcantes que mudaram o âmbito de ensino de Língua Portuguesa: as propostas de reformulação no ensino de português que começavam a surgir na época e que ganham força a partir da segunda metade da década de 80, trazidas pelos ainda recentes estudos da Linguística e, sobretudo, o processo de democratização da escola. Com relação ao segundo ponto, Soares (2001, p. 69) afirma

A democratização do ensino, além de trazer a diversidade entre professores, alunos e situações de ensino-aprendizagem, trouxe ainda [...] grande alteração nas condições de trabalho do professor e nas condições de estudo de um novo tipo de clientela que chegava às escolas.

O texto estrutura-se em quinze linhas, organizadas em três parágrafos. Tem-se um maior volume de texto no terceiro parágrafo (oito linhas), no qual é caracterizado o tipo de livro em questão e o que oferece ao professor. O conteúdo temático mobilizado, nesse sentido, tem como tema central *a apresentação do livro para o professor*. Relacionados a essa temática principal, encontram-se os seguintes temas subsequentes: as condições de trabalho do professor (sobrecarga e falta de tempo para o desenvolvimento de atividades próprias da profissão), a apresentação de características habituais do livro (informações sobre estrutura, objetivos, conteúdos, procedimentos), de características que o diferenciam dos demais (o acompanhamento contínuo da atividade docente, a justificativa de respostas, a fundamentação teórica, a sugestão de procedimentos de complementação do trabalho do professor) e o desejo de tornar menos difíceis as condições de trabalho docente.

É possível perceber, portanto, que o conteúdo temático mobilizado no texto aponta para um cenário complexo, no qual a atividade docente é realizada com grande dificuldade. Os problemas relacionados à profissão ajudam a construir um perfil de professor cujas ações estão submetidas a precárias condições de trabalho, observadas na excessiva carga-horária, na falta de tempo para o desenvolvimento de atividades de planejamento e avaliação, e na dificuldade de se buscar uma contínua formação, através de estudo e atualização. Todas essas questões não lhe asseguram autonomia e propriedade para realizar seu trabalho, ao contrário, o convívio

direto com situações difíceis contribuem para estabelecer um contexto de desvalorização, ocasionando, gradativamente, uma sensação de impedimento.

No que concerne ao nível enunciativo, encontra-se, primeiramente, modalização epistêmica (*É preciso*), como condicionamento de verdade das proposições, sob o parâmetro do possível e do impossível. Ao mesmo tempo em que é necessário dar muitas aulas, sobra pouco tempo para seu planejamento, por isso, o livro didático entra, nesse cenário, como uma ferramenta essencial do trabalho docente, uma vez que mobiliza uma série de ações que seriam responsabilidade do professor.

- 1) São bem conhecidas as condições de trabalho do professor, no Brasil, hoje. É preciso dar muitas aulas, para sobreviver; não há, quase, tempo para preparar essas muitas aulas, nem para corrigir exercícios, muito menos para planejar atividades que complementem ou enriqueçam o livro didático. (linhas 1-4)

É preciso planejar as aulas, mas é impossível, devido às condições de trabalho do profissional: a saída, então, é o livro didático. Nesse sentido, o livro faz aquilo que deveria ser feito pelo docente. Além disso, serve como suporte teórico-metodológico orientador de seu trabalho, visto que tenta prever as dúvidas que podem surgir não só por parte do aluno, como também por parte do professor. A responsabilidade em desenvolver o trabalho educacional passa a ser uma obrigação do autor do livro didático, que deixa de orientar para, mais especificadamente, realizar grande parte das atividades que deveriam ser feitas pelo professor. Isso fica evidente na passagem, a seguir, em que se apresenta o que o livro do professor traz:

- 2) não apenas informações sobre a estrutura do livro, indicação de objetivos, especificação de conteúdos e procedimentos de ensino e as respostas aos exercícios – tudo isso está, sim, incluído. Mais que isso, porém: procuramos estar junto do professor em todos os momentos, apresentando comentários a cada página do livro do aluno, justificando as respostas aos exercícios, fundamentando, teoricamente, o conteúdo desenvolvido e a didática adotada, sugerindo procedimentos de complementação, fixação, correção e avaliação, e atividades de enriquecimento. (linhas 6-12)

Chama-se a atenção para o uso do pronome indefinido *todos*, que evidencia uma modalização apreciativa, uma vez que se apresenta um juízo de valor, segundo o qual o fato de estar junto ao professor é apresentado como positivo sob o ponto de vista da instância avaliadora, a autora do texto. Tem-se, dessa forma, uma configuração diferenciada do material didático que passa a oferecer aos professores explicitação detalhada de seus objetivos,

orientações metodológicas, sugestões de atividades e, sobretudo, algo que, segundo Soares (2001), seria impensável até alguns anos: as respostas dos exercícios. Com isso, a figura do professor tem cada vez menos espaço em seu ambiente de trabalho e suas aulas e seu papel começam a passar por uma transformação: há uma perda de autonomia do profissional:

nas primeiras décadas do século, uma concepção de professor a quem bastava que o manual didático oferecesse os textos [...] um professor que, considerado bom leitor e conhecedor de língua e literatura, seria capaz de, autonomamente, definir uma metodologia de trabalho com textos, na sala de aula; progressivamente, e sobretudo a partir dos anos 70, uma concepção de professor a quem o livro didático deve oferecer não só os textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos, um professor [...] reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas. (SOARES, 2001, p. 73)

Podem-se notar ainda, no texto introdutório destinado ao professor, mais parâmetros de avaliação subjetiva por parte da autora, através do uso de modalização apreciativa (*menos difíceis*), que demonstra a posição de alguém que reconhece que o professor precisa de ajuda e reconhece também que essa ajuda não vai resolver seus problemas, apenas tornar seu trabalho menos difícil do que é.

- 3) A autora gostaria de estar, assim, tornando menos difíceis as condições em que o professor de língua materna realiza seu trabalho (linhas 13-14)

Também, percebe-se o uso de modalização pragmática (ou intencional) através da possibilidade de explicar a responsabilidade que tem o professor ao desenvolver sua atividade (*esse trabalho que forma*); além disso, por meio de modalização apreciativa, avalia-se a atividade de comunicação, concebida como *fundamental*:

- 4) esse trabalho que forma os alunos para o exercício da atividade mais fundamental do ser humano: a comunicação. (linhas 14-15)

Nesse caso, ressalta-se o papel do livro didático, já que cabe ao seu autor desenvolver as atividades que antes ficavam a cargo do professor; este, por sua vez, por uma série de razões sociais, econômicas e políticas, não consegue mais realizar sua função, dessa forma, passa a utilizar o livro didático como ferramenta principal de suas aulas.

A partir dessa perspectiva, identifica-se, no plano semântico, o professor como um actante sem capacidades e recursos para desenvolver sua atividade. Depara-se, por conseguinte, com um agente, concebido como um indivíduo ao qual não podem ser atribuídas a responsabilidade e a capacidade para agir. Assim, o livro didático, toma o espaço do professor em sala de aula, e este passa a ser um simples mediador da relação entre livro didático e aluno.

Dessa maneira, analisando e comparando esses dois textos, pode-se observar que as mudanças na concepção sobre o trabalho do professor de língua materna podem ser explicadas, segundo Soares (2001), por fatores interligados que interferiram ativamente nesse quadro.

Em primeiro lugar, têm-se as transformações no alunado decorrentes do movimento de democratização da escola, afinal, já não é mais apenas a elite que frequenta a escola, os filhos de trabalhadores, após fortes reivindicações das camadas populares, ganham direito à escolaridade. Com o aumento do número de alunos, precisa-se, com certa urgência, de mais professores, com isso, começam a ocorrer muitos problemas na formação dos profissionais. A área de língua materna, mais especificadamente, passa por uma série de mudanças e propostas de reformulação no ensino. Há uma tentativa de por em prática conceitos novos, vindos da Linguística, sobretudo sobre concepção de língua, de leitura, de escrita. Em função de serem estudos recentes, as instituições formadoras de professores de Letras da época não conseguiam introduzi-los em seus currículos, ou não os introduziam de forma adequada. Assim, era comum encontrar (e ainda é) professores angustiados que, inseridos em um cenário de propostas de mudança, não conseguiam se desprender de um ensino tradicional justamente em decorrência de toda uma história de ensino de língua.

Também, em função do grande acesso à escola, tem-se uma seleção mais ampla e menos criteriosa de profissionais da área e, conseqüentemente, um rebaixamento dos salários e a desvalorização do trabalho educacional. Nesse contexto, entra o livro didático como facilitador da atividade docente, uma vez que passa a ter a tarefa de preparar as aulas e os exercícios, apresentando uma metodologia de ensino ao professor.

É possível concluir, então, que, nesse contexto de depreciação do trabalho docente, o livro didático assume a responsabilidade e a tarefa de formar o aluno, uma vez que o professor passa a ser entendido como um profissional que não possui mais condições necessárias para o exercício de seu trabalho.

6. Considerações finais

Levando em consideração que qualquer avaliação sobre a atividade docente precisa ter como base toda a amplitude que lhe é característica, a análise sobre o trabalho educacional realizada nesta pesquisa voltou-se para a apresentação e reflexão sobre fatos históricos que constituíram a disciplina Língua Portuguesa, focalizando, em especial, textos prefigurativos da atividade do professor de língua materna que revelam concepções diferenciadas sobre esse trabalhador.

Em vista disso, focalizando-se as relações entre linguagem e trabalho, conforme estipulado pelos pressupostos do ISD, a análise dos textos introdutórios de diferentes épocas, destinados ao professor de língua materna, contribuiu para compreender questões que constituem o contexto de trabalho do professor de Língua Portuguesa em específico. Assim, a partir do que foi exposto, percebe-se que há uma inversão de papéis com relação ao professor e ao livro didático no desenvolvimento do trabalho docente ao longo da história do ensino de Língua Portuguesa. Em um primeiro momento, tem-se um professor que tem conhecimento e domínio do que faz e que utiliza o livro didático como apoio complementar. O papel fundamental no desenvolvimento do trabalho educacional é do professor; ele é sujeito de suas atividades. Em um contexto posterior, encontra-se uma troca de posições: o professor passa a ter um lugar secundário no seu espaço de trabalho; há um silenciamento de sua voz e um apagamento de suas ações, por outro lado, o livro didático ganha importância e passa a ser o ator principal no ensino de português. Tem-se, assim, um professor entendido como mero coadjuvante, como aquele que põe em prática o trabalho que é pensado pelo autor do livro didático.

Aderindo aos pressupostos do ISD, acredita-se que o conhecimento sobre questões que perpassam o cenário de trabalho do professor pode auxiliar a compreender essa atividade. Nessa lógica, com a finalidade de entender melhor a esfera de trabalho do professor de Língua Portuguesa, nesta pesquisa, apontam-se fatos sócio-históricos que ajudaram a assimilar aspectos que subjazem a disciplina Língua Portuguesa e que evidenciam questões determinantes, as quais, de alguma forma, interferiram na atividade desse docente.

Referências bibliográficas

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BUNZEN JR., C. dos S. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CARGNELUTTI, J. Considerações sobre a história do ensino da língua portuguesa no Brasil: um livro didático da década de 1960. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 38 (2): 123-133, maio-ago. 2009.

_____. Novo português através dos textos: processo de constituição da unidade didática. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 44, junho de 2012.

CEGALLA, D. P. ; ROCHER, D. D. du. **Português**. 15 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: Leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GUIMARÃES, A. M. de M. Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita. **Calidoscópio**, Revista de Linguística Aplicada. São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 67-72, jul.-dez. 2004.

MACHADO, A. R. *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismosociodiscursivo. ABREU-TARDELLI, L. S. e CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**.Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp. 15-30.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter-Lael. ABREU-TARDELLI, L. S. e CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**.Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp. 31-77.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp.77-100.

_____; BRONCKART, J.-P. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, pp.131-163.

PIETRI, E. de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003, 202f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: Leitura & produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, São Paulo: ALB: Mercado de Letras, 1996.

SOARES, M. **Português na escola:** história de uma disciplina curricular. São Paulo: Loyola, p. 155-177, 2002.

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

_____. **Novo Português através de textos.** 7ª série do Ensino de Primeiro. São Paulo: Abril Educação, 1982.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

Artigo recebido em: 14.08.2015

Artigo aprovado em: 29.12.2015