

DOCUMENTOS DE IDENTIDADE: A CONSTRUÇÃO DA POSIÇÃO “SUJEITO-PROFESSOR” NOS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS*

Marisa Grigoletto**

ABSTRACT: *The discourse of coursebooks produces an identity for teachers by representing them in certain ways and these representations interpellate the individual to occupy the ideological subjective position of “teacher”. With this assumption in mind, this article aims at providing answers to the following questions: what identity is produced for the teacher in EFL coursebooks? How do certain ways of saying interpellate the teacher so as to build a “teacher’s identity” for the individual? The sections “Foreword to the Teacher” of 10 different EFL coursebooks were analysed and the imaginary representations of “teacher” built into their discourse were investigated. Two theoretical perspectives underline this investigation: a poststructuralist view of Cultural Studies, for which identities are constructed through representations, and the French school of Discourse Analysis, for which the analysis of the ideological and historical constitution of language is essential for the understanding of how meanings are produced in discourse. The results show that the “teacher’s identity” is a cultural and political construction which appears fragmented into several conflicting ideological positions. It is fundamental to understand the constitution of the teacher as a subject of discourse in order to produce possible changes and deeper reflections in teacher development courses and other teaching practices.*

Introdução

Este artigo analisa os “prefácios ao professor” de livros didáticos de língua inglesa¹ com o objetivo de compreender o funcionamento desse discurso

** Professora da Universidade de São Paulo

* A pesquisa que resultou neste artigo é parte de minha contribuição ao Projeto Integrado CNPq *Interdiscursividade e Identidade no Discurso Didático-pedagógico (Língua Materna e Língua Estrangeira)*, sob a coordenação de Maria José R. F. Coracini. Uma primeira versão deste texto foi apresentada em forma de comunicação oral no simpósio “Identidade e formação de professores”, durante o XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULI), realizado na Universidade Estadual de Londrina, Paraná, de 3 a 6 de setembro de 2001.

¹ A relação dos livros analisados, com as referências bibliográficas completas, encontra-se no final do artigo. Nos excertos citados como exemplo, a identificação do livro é dada pela forma abreviada do título entre parênteses.

e algumas implicações daí decorrentes para o posicionamento do professor. Parto do pressuposto de que o livro didático forja uma identidade para o professor, por um movimento de interpelação que inscreve o indivíduo na posição discursiva de sujeito-professor, ao representá-lo, e representar as suas tarefas, de determinadas maneiras.

Silva (1999) propõe a expressão “documentos de identidade” como título de seu livro sobre as teorias de currículo. O autor argumenta que o currículo é discurso, território, percurso, relação de poder, todos componentes de um espaço – o próprio currículo – em que se forjam as identidades dos sujeitos com ele envolvidos na escola. Da mesma forma, e inspirada nessa perspectiva, defendo que os “prefácios ao professor” contidos nos livros didáticos constituem um espaço e um discurso que contribuem também como um “documento de identidade” do professor, além de tantos outros territórios discursivos nos quais esse sujeito se move e se molda. Os prefácios, como “lugar de entrada” no livro didático e espaço interlocutivo de relação com o professor, o interpelam ideologicamente do lugar de sujeito-professor, ajudando a constituir para ele essa posição subjetiva.² Os prefácios são o lugar de interpelação exclusivo do professor, já que a ele se dirigem explicitamente. Assim, é pelas formas de interlocução com esse usuário que se pode compreender o imaginário de professor subjacente a eles – e ao livro como um todo – e as posições enunciativas que se constroem para que o professor as venha ocupar, como sujeito discursivo. Evidentemente, o professor real pode não ocupar essas posições e, até mesmo, resistir a elas, de maneira consciente. Entretanto, como se trata de interpelação ideológica, engendrada pela opacidade da língua e por um certo funcionamento discursivo, o indivíduo real pode vir a assumir a posição subjetiva construída pelo discurso do livro didático sem qualquer defesa consciente.

São duas as questões que este texto procurará responder: que identidade é produzida para o professor no livro didático de língua inglesa como língua estrangeira? Como determinados modos de dizer interpelam o indivíduo de modo a “produzir” uma identidade de professor?

Os estudos sobre identidades culturais nos quais a presente reflexão se apóia³ postulam que as identidades são produzidas por práticas e discursos, freqüentemente como parte de uma política da identidade, de cunho altamente ideológico. O papel do discurso na produção das identidades é um dos pontos centrais dessa perspectiva, bem como a noção de que as identidades assim produzidas – na confluência de discursos, nos entrecruzamentos culturais, nas diásporas e em outros movimentos de contato – são sempre e

² Em artigo anterior (Grigoletto, 1999), discuti o caráter de discurso de verdade de que se reveste o livro didático de línguas e o papel de consumidor que é proposto ao professor.

³ Remeto o leitor a autores que se alinham com a perspectiva pós-estruturalista dos estudos culturais, tais como Hall (1992/1997 e 1997), Silva (2000) e Rajagopalan (1998).

necessariamente multifacetadas, instáveis e provisórias. Na busca pela precisão do conceito, alguns autores optam pelo termo *identificação*⁴, em vez de identidade, tomando-o no sentido a ele atribuído pela psicanálise freudiana e lacaniana. Laclau & Zac (1994) advogam que a identidade sempre falha na representação da totalidade do sujeito. Dito de outro modo, nenhum significante é capaz de representar o sujeito na sua totalidade, uma vez que se trata do sujeito da falta: um indivíduo já cindido pela falta na origem de sua constituição em sujeito. Assim sendo, todo ato de identificação é uma tentativa de suprir a falta e de estabelecer uma ordem e uma estrutura completas e imutáveis; e, ao mesmo tempo, toda identificação é também a impossibilidade de se alcançar uma identidade plena.

Na análise dos prefácios, as posições subjetivas construídas para o sujeito professor funcionam como identidades que lhe são propostas, cada uma constituindo um significante que daria conta de qualificá-lo; entretanto, ao mesmo tempo que procura completar o sujeito-professor ideal, o próprio movimento de preenchimento revela a falta na estrutura, abrindo, assim, a possibilidade de que outro significante venha a ocupar o seu lugar. Cada significante falha na tentativa de representar o sujeito e constantemente adia essa possibilidade, permitindo a irrupção de outro significante. Veremos como os diversos significantes que constroem uma posição subjetiva para o professor – o sujeito-de-direito autônomo, o sujeito não autônomo, o sujeito nomeado, o sujeito não nomeado ou impersonalizado – se alternam: sujeito não autônomo e autônomo; sujeito nomeado, personalizado e não nomeado, impersonalizado. Da representação do professor nessas posições desdobram-se determinados efeitos de sentido.

Uma segunda perspectiva teórica e também metodológica que sustenta este trabalho é a da vertente da análise do discurso⁵ que define o discurso como o encontro de duas materialidades: a da língua articulada à da história, que intervém no acontecimento enunciativo como um saber discursivo, parte de uma memória discursiva. E é esse trabalho das duas materialidades que produz sentidos. Portanto, nessa concepção, a linguagem não é transparente e os sentidos são produzidos em determinadas condições de produção, que devem ser detectadas pelo analista.

Análise: modos de dizer

Atentar para a materialidade lingüística dos textos sob análise e para as condições de produção de um discurso constituem o ponto de partida para

⁴ Vide, por exemplo, Laclau & Zac (1994).

⁵ Vide os escritos de Pêcheux (1975/1988 e 1983/1990) e Orlandi (1996 e 1999), entre outros.

se compreender o funcionamento de um dado discurso. No presente artigo, a análise da materialidade lingüística levou-me a eleger diferentes modos de dizer do discurso dos prefácios ao professor como formas de constituição de posições discursivas para o professor de língua estrangeira e, em consequência, de uma determinada identidade de professor.

O primeiro é um modo de dizer que denominarei *lógico*, pois, por meio dele, criam-se relações lógicas, tais como, de finalidade, causa-efeito, conclusão e afirmação-refutação. Nesse sentido, os prefácios apresentam uma profusão de construções sintáticas que estabelecem essas relações. A título de exemplo, vejamos os seguintes excertos:

(1) *Cada unidade pode, em princípio, ser trabalhada em três aulas. Desse modo, haverá tempo para avaliações, testes, revisões, recuperações, atividades e exercícios extras, a critério do professor.* (PW, p. 3)

(2) *Para resgatar o conhecimento prévio do aluno e assim prepará-lo para o desenvolvimento da leitura, o texto principal da unidade é introduzido por perguntas [...] Levando o aluno a formular hipóteses sobre o assunto e o tipo de texto, aumenta-se a motivação para a leitura e facilita-se a compreensão.* (PW, p. 4)

(3) *Research has shown that students are more successful when they become familiar with new language before having to produce it. Therefore, True Colors presents EFL students with an abundance of both receptive and productive models, [...]* (TC, 3, p. vii)

Por intermédio desse mecanismo, o discurso do livro didático interpela o professor a ocupar a posição subjetiva (e ideológica) de alguém sensível a argumentos lógicos e científicos; alguém que deve se pautar, na sua prática, por esse discurso racional e racionalizante.

Note-se, ainda, no exemplo (3), como a voz da ciência se faz ouvir no que poderíamos denominar argumento de autoridade (*Research has shown*), que prontamente se liga à conclusão lógica com o conectivo *therefore*, produzindo o efeito de sentido de uma conclusão irrepreensível, já que é respaldada por resultados científicos.

Na forma como são apresentados pelo *modo de dizer lógico*, os procedimentos e suas razões, suas finalidades e os resultados propostos pelo livro didático revestem-se de um caráter final e definitivo. Não se trata de sugestões ou propostas; trata-se de um guia destinado ao sucesso, no qual os procedimentos devem ser tomados como receitas inquestionáveis.

Um segundo modo de dizer, que denominarei *sugestivo*, é expresso por meio de formas lingüísticas de sugestão. Estas aparecem mescladas às construções sintáticas descritas acima, como no excerto (1) (*Cada unidade pode, em princípio*), embora em menor número que as primeiras, ou nestes, a seguir:

(4) *Por sua simplicidade e praticidade, pode ser usado em sala de aula ou pelo autodidata, [...] (I, p. 3)*

(5) *If an appropriate song cannot be found, you may wish to write new words for a familiar melody, [...] (S, 5, p. xxiv)*

Contudo, não se trata de modos de dizer que se opõem, de fato; ao contrário, ambos interpelam o professor a ocupar uma posição de sujeito racional, plenamente consciente e coerente. Ao apelar para a capacidade de pensamento racional e lógico do professor, pelo primeiro modo de dizer, o discurso dos prefácios supõe um sujeito transparente e desambigüizado. O sujeito que se guia pela razão, e que, portanto, se pauta por argumentos lógicos, é um sujeito sobre o qual incidem a determinação, a clareza e a norma. Tudo o que se contrapõe a essas características – a indeterminação, a ambigüidade e a ausência de normas – abriria espaço para o risco da perda de controle do sujeito e dos sentidos, pode-se dizer.

Faço essas considerações à luz do estudo de Haroche (1984/1992) sobre as relações entre a determinação e a subjetividade no desenvolvimento histórico da gramática e do sujeito. Analisando a história da língua francesa, mas propondo uma reflexão sobre língua e gramática que pode ser estendida a outras línguas européias que tiveram suas gramáticas pensadas e escritas com propósitos semelhantes, a autora mostra a progressiva normatização da língua efetuada pela gramática, na qual se instaura a exigência de clareza, literalidade, estabilidade e desambigüização do enunciado. A partir do século XVIII na Europa, a exigência de ordem e determinação passa do interior da gramática para o sujeito como origem e fonte dessa determinação. Escreve a autora:

O sujeito, cuja imaginação acorda com a leitura de um texto vago e relativamente indeterminado, torna-se intérprete. A frase não lhe é mais imposta, determinada do exterior. Um papel de determinação é concedido ao sujeito [...] O sujeito se torna então o *detentor* do princípio da determinação. (Haroche, 1984/1992: 109)

Esse deslocamento, de ordem religiosa, filosófica e jurídica, vai aos poucos se concretizando em mecanismos individualizantes, por meio dos quais se confere ao sujeito uma aparente autonomia. Na verdade, o que há é a imposição da determinação *sobre* o sujeito, com o surgimento, pela passagem da ordem religiosa para a jurídica, da forma-sujeito jurídico: o sujeito-de-direito.

Nesta ordem, o assujeitamento ao Estado opera de forma mais sutil e menos visível que o modo anterior, de sujeição à igreja, pois preserva a (ilusão de) liberdade e autonomia do sujeito. A sutileza está em fazer parecer ao sujeito que este pode ser espontâneo e não determinado. No entanto, ressalta a autora, “há um trabalho prévio às exigências do jurídico; para que o

sujeito-de-direito possa responder por si, por seus atos, por seu comportamento, é preciso, previamente, tornar o homem uniforme, regular, determinado, predizível, mensurável...” (Haroche, *op. cit.*: 30). O sujeito torna-se, assim, “livre para se obrigar”, ou seja, se assujeitar. Esse é o funcionamento da ideologia jurídica. A injunção à determinação, clareza, linearidade e desambigüização passam a ser feitas, então, sobre o sujeito, sendo que um dos meios de coerção são os mecanismos gramaticais: “a imposição da transparência, a exigência de clareza, o ideal de completude” (*idem, ibid.*: 22) da língua descrita pela gramática.

Voltando aos prefácios do livro didático, o *modo de dizer lógico* apela ao caráter racional e coerente do sujeito, enquanto o *modo de dizer sugestivo* faz realçar a autonomia do sujeito, em função do apelo ao exercício da vontade. No primeiro, está implícita a autonomia; no segundo, esta é explicitada. Entretanto, embora os dois modos de dizer pressuponham uma mesma concepção de sujeito, o sujeito-de-direito – senhor de sua vontade e livre de determinações, em tese – a ênfase sobre as relações lógicas, a clareza e a racionalidade do primeiro exercem, de fato, uma coerção sobre o sujeito, ao passo que o apelo do segundo centra-se na liberdade de escolha do sujeito representado como autônomo. Contudo, a coerção é camuflada por um efeito de convencimento operado pelo modo *lógico*: aparentemente, o sujeito não está sendo guiado a adotar procedimentos inquestionáveis, mas sim, convencido pela sua própria razão.

Vê-se, portanto, que a representação de sujeito-professor nos prefácios do livro didático, mesmo quando estruturada sobre a noção de sujeito-de-direito autônomo, oscila entre duas posições que têm entre si algumas diferenças: a de sujeito “verdadeiramente” autônomo – que *pode* decidir, que *pode* aceitar ou não – e a de sujeito sobre o qual pesa o dever de coerência, determinação e racionalidade.

Um terceiro modo de dizer, denominado *instrucional*, expressa-se em instruções detalhadas concebidas com o intuito de oferecer um guia minucioso para o professor. Esse é um procedimento muito freqüente nos livros didáticos analisados. Nas instruções, há uma mescla de formas lingüísticas modalizadas (tais como, *pode, é uma boa idéia, é melhor, é possível*, entre outras)⁶ com a forma imperativa, forma típica do gênero textual instrucional, com menor ênfase nesta última. Uma segunda maneira de expressão do *modo de dizer instrucional* ocorre por meio de perguntas que visam introduzir um tópico novo e que são respondidas na seqüência do texto do prefácio. Seguem-se alguns excertos que exemplificam esse modo de dizer:

⁶ Essas formas modalizadas foram analisadas no *modo de dizer sugestivo*, por meio do qual se mesclam os sentidos de sugestão e de instrução ao professor, produzindo outros efeitos de sentido, conforme procurei mostrar na análise daquele modo de dizer.

(6) *The Teacher's Book contains a presentation of the course design, methodological principles, as well as detailed teaching notes interleaved with pages from the Student's Book.* (MU, Intermediate, p. iv)

(7) *Sugestões metodológicas*

Solicitar aos alunos que resolvam os exercícios:

- *em classe, de várias formas: [...]*
 - *em casa, devendo nesse caso ser corrigidos em classe, [...] Além da correção oral, convém escrever as respostas no quadro-negro, [...]*
- (NEP, Book 1, p. 5)

(8) *Quais são os objetivos do estudo da língua inglesa no ensino médio?*

1. *Possibilitar ao aluno acesso às mais atuais informações técnicas, culturais e científicas, [...]*
2. *Usar a língua inglesa como instrumento em qualquer área do nível superior e também como ferramenta profissional.* (NEP, Book 1, p. 3)

Ao pretender guiar o professor passo a passo, ao comandá-lo a seguir os procedimentos expostos como adequados e eficazes ou ao conduzi-lo à aceitação de respostas assertivas a perguntas retóricas cujo efeito de sentido é o de não possibilitar outros dizeres, o discurso dos prefácios provoca um efeito de completude, por intermédio da busca de saturação e de contenção dos sentidos. Na verdade, a contenção é o resultado da fixação de determinados sentidos, o que, por sua vez, produz a ilusão de saturação. As instruções detalhadas, o modo imperativo e as respostas assertivas às perguntas criam o efeito de que não há outras possibilidades de sentido; instaura-se uma completude ilusória dos dizeres sobre aquilo que é certo ou não, eficaz ou não nas metodologias e técnicas de ensino de línguas estrangeiras.

Representa-se, então, o professor como um indivíduo destituído de autonomia, pois tem de ser guiado passo a passo e não pode agir por si mesmo de forma independente. Vê-se que tal posição subjetiva é contrária àquela estabelecida pelos *modos de dizer lógico e sugestivo*, e sobretudo por este último. Não se trata aqui do sujeito-de-direito autônomo, mas sim, do sujeito que não sabe ou que, sozinho, corre o risco de não chegar às melhores respostas e aos melhores resultados. São posições de sujeito que se alternam no espaço discursivo dos prefácios (muitas vezes, em um mesmo livro) e que, no movimento de constituição de uma identidade para o professor, abrem diferentes possibilidades de identificação para esse sujeito.

Encontram-se, ainda, nos prefácios, dois outros modos de dizer relativos à representação da voz que se dirige ao professor: essa voz, expressa por um locutor⁷, e que apresenta a perspectiva enunciativa do autor ou autores

⁷ Na teoria polifônica da enunciação de O. Ducrot (1984/1987), o locutor é a figura do discurso responsável pelo dizer; ele pode falar de diferentes perspectivas, ou seja, pode assumir diversos pontos de vista, representados por diferentes enunciadores.

do livro, ora se manifesta em um *modo de dizer impessoal*, ora em um *modo de dizer personalizado*. Nos livros em que o modo de dizer é o *impessoal*, modo predominante nos prefácios, há dois mecanismos de apagamento do sujeito da enunciação: o nome do livro didático ocupa a posição de sujeito sintático ou lança-se mão da voz passiva sem agente.⁸ Vejamos alguns exemplos:

(9) *Spectrum acknowledges that students can understand more English than they are able to produce. [...] To this end, Spectrum places great emphasis on comprehension.* (S, 5, p. viii)

(10) *O conteúdo programático foi dividido em 8 unidades didáticas [...] O ponto gramatical é apresentado através de um exemplo, [...] (I, p. 3)*

(11) *Key language points are presented in the form of a listening text. The material is generally exploited in the following ways: [...] (BO, p. 4)*

Por meio desses dois mecanismos de impessoalização do enunciador que expressa o ponto de vista do autor, o discurso do livro didático provoca uma ilusão de objetividade, pelo aparente apagamento do caráter subjetivo inerente à concepção e produção de um livro. Em consequência, reforça-se o caráter de “verdade” das afirmações, ao fazer ecoar, nesse discurso, a posição do sujeito da ciência.

O discurso da ciência é um discurso em que predominam as marcas de impessoalidade: os “objetos falam e agem”, ao passo que os sujeitos pesquisadores são apagados do texto pelo uso de formas verbais impessoais, da voz passiva e da colocação dos dados e fatos na posição de sujeito sintático, o que faz destes supostos agentes das ações. Tais procedimentos contribuem para o efeito de verdade de que se reveste o discurso científico. Ao fazer uso dos mesmos mecanismos de impessoalização, o livro didático estabelece uma relação interdiscursiva com o discurso da ciência, relação essa que faz surgir o efeito de verdade científica.

No que tange à posição subjetiva que se delineia para o sujeito-professor, a ocultação da figura do autor interpela o professor a partir do lugar das verdades científicas ou de um dizer objetivo, o que dificulta a produção de críticas e outros argumentos contrários às propostas do livro. Ocultando-se o sujeito da enunciação das concepções e propostas do livro, a dimensão subjetiva é neutralizada, por assim dizer, e o sujeito-professor é interpelado a aceitar as “verdades científicas”.

Já nos casos em que se nomeia o autor ou autores na enunciação, o locutor expressa a perspectiva de um enunciador que se designa por meio do pronome “nós”. A primeira pergunta a ser feita é: qual a abrangência dessa

⁸ É de se notar, entretanto, que, em alguns livros, ocorre uma alternância entre os modos de dizer *impessoal* e *personalizado* em um mesmo prefácio.

forma plural? E, ainda, a referência do “nós” é sempre a mesma ou ocorre uma oscilação semântica?

Analisando excertos como estes,

(12) *Devido [...] à exigüidade da carga horária que é destinada a nós, professores de inglês, acreditamos que este livro vem [...] ao encontro das necessidades [...]* (l, p. 3)

(13) *We can expect this sample [of the English language] to be interesting and generative, [...] We favour learning by doing.* (A, Starter, p. 4)

(14) *Após cerca de uma década do lançamento da série [...] enfrentamos esse desafio e estamos felizes em poder apresentar Password – Special Edition [...]* (PW, p. 2)

nota-se que a referência e a abrangência do pronome “nós” (implícito ou explícito) varia entre “nós” = autor/autores do livro, em (13) e (14), e “nós” = autor/autores, mas também professor/professores de inglês, em (12). Trata-se, no primeiro caso, claramente do “nós” exclusivo, segundo a denominação de Benveniste (1966/1991), que seria a junção da pessoa com a não-pessoa (*eu + ele*) e que não inclui o interlocutor. Já no segundo caso, em (12), instaura-se uma ambigüidade, contida na oscilação semântica entre o “nós” inclusivo (*eu + você*), que inclui o interlocutor (neste caso, os professores de inglês), indiciado em *destinada a nós, professores de inglês*, e o “nós” exclusivo, isto é, “nós” = autor/autores, expresso em *acreditamos*.

Por meio dessa estratégia de uso do “nós”, cria-se, para o sujeito-professor, uma posição subjetiva que estabelece uma possível aproximação entre locutor e interlocutor.⁹ Mesmo nos casos em que o interlocutor não é diretamente interpelado por intermédio do “nós” inclusivo, o efeito de aproximação pode se dar pelas marcas de subjetividade contidas em um discurso emocional (é o caso de *estamos felizes*, em (14)). Esse efeito de aproximação funciona de modo a persuadir o interlocutor a crer no que lhe diz o locutor.

Finalmente, do ponto de vista da construção de uma posição discursiva para o alocutário, os prefácios operam também com dois modos de dizer semelhantes: um, *impessoal*, e um segundo, *personalizado*.

No primeiro caso, o alocutário, função enunciativa destinada ao professor nos prefácios dos livros didáticos, permanece implícito e não nomeado. Esse é o modo mais freqüente de designação do alocutário professor. No segundo, a nomeação pode se dar de duas maneiras: pelo uso do sintagma “professor” e por meio da forma de tratamento “você”. Seguem-se algumas

⁹ Para a compreensão desse efeito de aproximação entre locutor e interlocutor, inspirei-me na análise de Brandão (1997) sobre o discurso da propaganda institucional da Petrobrás.

formulações que exemplificam os dois modos de designação do alocutário. O excerto (15) evidencia o modo *impessoal*; os demais, assim como o excerto (5), já analisado acima e reproduzido a seguir, são exemplos do modo *personalizado* de nomear o professor, alocutário do discurso dos prefácios.

(15) *It is useful to establish a marking scheme at the beginning of the course [...] It may be helpful to award a set of three different marks [...]* (PM, p. iv)

(16) *It will enable the teacher to assess the level of his class and, [...] give him the opportunity to review whatever basic point(s) [...]* (E 1, p. 3)

(17) *This may mean that you will not always be in a position to supply the specialist terms the students need. [...] provided that you make clear your limitations [...]* (BO, p. 5)

(5) *If an appropriate song cannot be found, you may wish to write new words for a familiar melody, [...]* (S, 5, p. xxiv)

Há um efeito de sentido semelhante tanto no modo *impessoal* quanto na designação do alocutário através do sintagma “professor”; ambos produzem a ilusão de distanciamento do locutor em relação ao alocutário, ao situar o professor numa perspectiva genérica de “todo e qualquer professor”, “não importa qual”. Essa perspectiva reforça o caráter ilusório de verdade do discurso dos prefácios, uma vez que as estratégias e os procedimentos neles contidos são propostos como um guia aplicável em todos os contextos e por qualquer usuário indistintamente. Dessa forma, produz-se um efeito de indistinção do indivíduo, que se vê interpelado da posição subjetiva daquele para quem todas as sugestões e instruções do livro didático se aplicam. O sujeito-professor é, pois, colocado na posição de quem aceita as propostas do livro; com isso, qualquer posicionamento contestatório ou crítico fica dificultado.

Já o modo *personalizado* expresso no “você” como forma de designação do alocutário (professor) ocorre em contextos de instruções ou aconselhamentos. Ao imprimir um tratamento personalizante do professor por meio do pronome, cria-se um efeito de aproximação entre o alocutário e o locutor (algo como “falo diretamente a você, professor”), que é semelhante ao efeito persuasivo da interpelação direta do leitor ou espectador no discurso da propaganda. Por essa via, o discurso dos prefácios opera com dois apelos ao mesmo tempo: o professor é interpelado a ocupar tanto a posição do sujeito que aceita os conselhos e as instruções, pois já foi persuadido pelo locutor, quanto a do sujeito autônomo que pode tomar suas próprias decisões. É digno de nota o fato de que o pronome “você” endereçado ao professor vem sempre acompanhado de formas lingüísticas de modalização (*This may mean; provided that you; you may wish*), mecanismo discursivo que reforça o efeito de sentido de autonomia do sujeito.

Assim, a análise dos modos de designação do locutor e do alocutário do discurso dos prefácios mostrou que há uma oscilação entre duas posições enunciativas tanto num caso quanto no outro: uma posição cujo efeito é de subjetividade, que remete à figura do sujeito passível de falhas porém autônomo, mas que é persuadido a aceitar as afirmações do livro; e outra, cujo efeito é de objetividade, de um sujeito portador de verdades.

Considerações finais

Resumindo a análise das posições enunciativas criadas para o sujeito-professor através dos modos de dizer dos prefácios dos livros didáticos, observou-se que são quatro:

- 1) a posição do sujeito-de-direito, que ora enfatiza a autonomia (o sujeito livre para decidir), ora a (injunção à) determinação, clareza e racionalidade do sujeito;
- 2) a posição do sujeito destituído de autonomia e que tem de ser guiado em todas as suas ações;
- 3) a posição do sujeito que aceita as “verdades” do livro didático, dado o seu caráter supostamente objetivo e genérico;
- 4) a posição do sujeito que é persuadido a crer nas afirmações do livro, ao mesmo tempo que crê na sua autonomia.

Esse quadro permite perceber que o livro didático forja uma identidade de sujeito-professor fragmentada entre posições enunciativas conflitantes e, mesmo, contraditórias. As diversas posições que se alternam sugerem que nenhum significativo é capaz de preencher uma identidade plena de “professor”. Assim, a inscrição da autonomia não só se confronta com o seu oposto – a ausência de autonomia –, como também resvala para a injunção à determinação e clareza; e a persuasão, que se instaura no movimento de representação da autonomia, desliza para uma quase imposição de aceitação de “verdades”.

Na qualidade de professores, usuários de livros didáticos, de pesquisadores e/ou de formadores de outros professores, cabe perguntar a que tipo de reflexão essa análise pode nos levar. Vários aspectos podem ser abordados.

Em primeiro lugar, como professores ou formadores de professores, nós também não desejamos ser ou formar um professor “completo”?¹⁰ Não procuramos freqüentemente ser ou formar um professor que pode se completar com uma nova teoria, a qual será a resposta para a sua prática transformadora?

¹⁰ Em artigos anteriores (Grigoletto, 2000; Grigoletto, 2001), analisei as representações imaginárias de alunos e futuros professores de língua inglesa sobre essa língua estrangeira e sobre sua aquisição, tendo constatado que a ânsia pela completude (por exemplo, ter conhecimento *total* da língua) e a ilusão de que seria possível atingir esse cume são recorrentes na relação de aprendizes e futuros professores com as línguas. Trata-se, eu diria, de uma forma de assujeitamento que incide com grande peso sobre o sujeito que ocupa a posição seja de aprendiz seja de professor de línguas.

Não desejamos ser ou formar um profissional dotado de constante clareza e linearidade? Um professor que se posiciona como sujeito racional cujos pensamentos e ações são todos pautados por uma lógica que pode sempre ser explicitada em fórmulas tais como “faço isso porque...”, “se fizer isso, o resultado será...”, “faço isso com a finalidade de (atingir um resultado x)...”, na ilusão de que detém total controle sobre seus atos e sobre as conseqüências destes últimos?

Na busca do sujeito claro, explícito, linear e livre de indeterminações, assim como na injunção à constituição desse tipo de sujeito pelos discursos que circulam nos contextos pedagógicos, a indeterminação e as ambigüidades são vistas como falhas ou erros que têm de ser corrigidos. O sujeito do discurso didático-pedagógico, seja ele professor ou aluno, é interpelado a buscar a clareza, a racionalidade e a linearidade a todo custo e a todo o momento. Novamente, no bojo dessa busca, encontra-se a ilusão de que o sujeito seja dotado de uma consciência plena, que lhe permitiria atingir essas metas. Esquece-se que a condição mesma de *ser sujeito* implica ser sempre-já disperso entre discursos, atravessado pela ideologia e afetado pelo inconsciente.

Como professores e formadores de professores, é necessário nos interrogarmos sobre as posições enunciativas que o professor é levado a ocupar pelos discursos que o interpelam e o constituem na escola e no seu entorno. Entretanto, tal questionamento não deve ser feito com o intuito de atingir, ou fazer o professor atingir, uma consciência plena, tarefa impossível, mas sim, com o objetivo de abrir possibilidades para que o professor produza deslocamentos nas posições que lhe são oferecidas, mesmo que não se tenha nenhuma garantia dos resultados.

Nesse sentido, creio que é preciso não tentar “suplantar” as posições subjetivas que são oferecidas aos professores pelos vários discursos que os constituem, justamente porque se trata de *constituição*, que não se apaga; ao contrário, é preciso permanecer nesse espaço discursivo, analisá-lo e interrogá-lo, sobretudo, buscando compreender a opacidade dos sentidos e os deslocamentos como forma de produzir o novo, já que o novo nunca é totalmente estranho ao que já está posto. Vale lembrar a afirmação de Foucault (1971/1999: 26) de que “[o] novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.” Com tal perspectiva em mente, corre-se menos risco de resvalar para a ilusão de que seria possível “libertar” o professor dos assujeitamentos que constituem o indivíduo em sujeito e fazê-lo encontrar as soluções definitivas. A questão não pode ser colocada nesses termos; se há possibilidade de deslocamentos e de novos posicionamentos para o professor, o desafio está em tentar compreender o discurso didático-pedagógico e expor o seu funcionamento. Esse é o movimento necessário, mesmo que não se possa ter nenhuma garantia prévia de quais caminhos serão trilhados pelo sujeito e pelos sentidos.

Referências bibliográficas

- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. 3ª edição. Campinas: PONTES, 1991 [1966].
- BRANDÃO, H. N. *Subjetividade, argumentação, polifonia. A propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987 [1984].
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1999 [1971].
- GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*, M. J. Coracini (org.). Campinas: Pontes, p. 67-77, 1999.
- GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. *Claritas*, São Paulo, nº 6, p. 37-47, 2000, periódico anual.
- GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso dos futuros professores de língua inglesa. In: *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*, A. M. CARMAGNANI & M. Grigoletto (orgs.). São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, p. 135-152, 2001.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997 [1992].
- HALL, S. (ed.) *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications & The Open University, 1997.
- HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Hucitec, 1992 [1984].
- LACLAU, E. & ZAC, L. Minding the gap: the subject of politics. In: *The making of political identities*, E. Laclau (ed.). London/New York: Verso, p. 11-39, 1994.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988 [1975].

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990 [1983].

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*, I. Signorini (org.). Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, p. 21-45, 1998.

SILVA, T. T. da *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Livros analisados

AUN, E., Moraes, M. C. P. de & Sansanovicz, N. B. *New English point*. Book 1. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOWKER, D. & Lodge, P. *Accelerate – a skills-based short course*. Starter. Oxford: Heinemann, 1997.

COSTINETT, S. & Byrd, D. R. H. *Spectrum – a communicative course in English*. Book 5. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Regents, 1995.

GREENALL, S. *Move up*. Intermediate. Oxford: Heinemann, 1996.

GUDE, K. & Duckworth, M. *Proficiency masterclass*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

MARQUES, A. *English 1*. 13ª edição. São Paulo: Ática, 1996.

MARQUES, A. *Inglês*. São Paulo: Ática, 2000.

MARQUES, A. *Password – special edition*. São Paulo: Ática, 1999.

MAURER, J. & Schoenberg, I. E. *True colors: an EFL course for real communication*. Book 3. London & New York: Longman, 1999.

PHILLIPS, A. & Phillips, T. *Business opportunities*. Oxford: Oxford University Press, 1994.