

FUNCIONAMENTOS DISCURSIVOS DE LIVROS E MATERIAIS DIDÁTICOS

Entrevista com Maria José Coracini¹

Nesta entrevista², a profa. Dra. Maria José Coracini responde perguntas sobre o funcionamento discursivo do livro didático e de materiais didáticos a partir da historicidade de suas pesquisas. Ela abre a entrevista falando sobre a sua inscrição na fronteira entre a Análise do Discurso e a Linguística Aplicada que, segundo a autora, não são incompatíveis. Por fim, a autora destaca a especificidade da escrita no processo de ensino-aprendizagem da língua (LM e LE).

CORACINI: Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos organizadores o amável convite para uma entrevista a respeito de um assunto que ocupa há muito tempo minhas pesquisas e minhas orientações. Falar sobre material didático, sobre livro didático é falar da prática de sala de aula, contexto sempre presente em nossas pesquisas, ainda que, por vezes, de forma indireta. Passemos, então, às questões que me foram formuladas.

Entrevistadores: A pesquisadora apresenta um relevante diálogo entre os estudos discursivos e os estudos da linguística aplicada. Em que medida a relação entre estes campos, em seus trabalhos, tem sido frutífero para pensar o livro didático e contextos de ensino?

CORACINI: Não vejo incompatibilidade alguma entre Linguística Aplicada e Análise de Discurso, mesmo porque a análise de discurso é um campo multidisciplinar e a LA se diz multidisciplinar há muito tempo. Além disso, a perspectiva discursiva que eu adoto nada tem de disciplinar como alguns colegas chegaram a dizer. Denomino já há muito tempo a perspectiva adotada por mim e pelos participantes dos grupos de pesquisa sob minha coordenação geral, discursivo-desconstrutiv(ist)a, porque ela se apoia em pensadores que conviveram entre si, mas que, embora compartilhando concepções semelhantes, guardaram diferenças entre si, que nos interessa resgatar. De um lado, estudamos Michel Foucault, um

¹ Professora titular na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Com experiência em Linguística Aplicada, atua principalmente, nos seguintes tópicos: ensino-aprendizagem (LM e LE), discurso de/sobre novas tecnologias, discurso de/sobre a pobreza, discurso científico, discurso pedagógico, tradução, identidade, leitura, escrita, subjetividade. Email: coracini.mj@gmail.com.

² Entrevista realizada por email pelos Prof. Dr. Guilherme Figueira-Borges e Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza. Os entrevistadores agradecem à Profa. Dra. Maria José Coracini por aceitar fazer parte deste volume da revista *Cadernos Discursivos* dedicado ao tema “Funcionamentos discursivos de livros didáticos e materiais didáticos: possibilidades de análise e de trabalho”.

pensador francês tido por muitos como historiador, que trouxe mudanças importantes para a história, e que se preocupou muito com o discurso como conjunto de modos de dizer, proceder e pensar (enunciados) inteiramente vinculados ao momento histórico-social, que estabelece verdades e orienta os modos de ver o mundo. Dele destacamos sobretudo a noção de poder que não tem a ver com o poder hegemônico da esfera política, que, de forma autoritária, exerce sua força coercitiva sobre aqueles que se veem obrigados a obedecer sob pena de punição violenta. Foucault trabalha com as micro-relações de poder que atravessam todas as esferas sociais e que se caracteriza pela possibilidade de resistência, além da noção de formação discursiva que interpreto como formação de discurso sempre em movimento, constituída ao mesmo tempo por regularidades, que permitem identificar um discurso, ao mesmo tempo em que é constitutivamente heterogênea.

O termo desconstrutiva ou desconstrutivista extraímos de Jacques Derrida, filósofo que o explica pela problematização ou questionamento a que submete todo discurso que se apoia no pensamento racionalista dicotômico da cultura ocidental de que somos herdeiros. Apesar das possibilidades de resistência, não adianta negar essa herança. Derrida não questiona o uso da razão, mas as consequências perniciosas das oposições radicais que discriminam tudo o que não cabe na dicotomia; por exemplo, o bem se opondo ao mal, a teoria, à prática; a ciência, às artes etc. Esse pensamento dicotômico não leva questionar o que é o bem e o que é o mal, o que é teoria e o que é prática; não se consideram as circunstâncias que podem transformar uma ação má em algo bom e vice-versa. As dicotomias são excludentes, de modo que, por exemplo, só há duas orientações sexuais possíveis: homem ou mulher; atente-se para a impossibilidade de haver outras orientações sexuais, o que aparece marcado pela partícula *ou*. Nessa forma de raciocínio, algo é objetivo ou subjetivo, não pode ser os dois ao mesmo tempo. Convém ainda assinalar que não basta ser excludente, a dicotomia estabelece uma hierarquia: se quisermos alcançar a verdade e a perfeição precisamos seguir o caminho da objetividade, da ciência, do bem, da teoria, do certo, do progresso... O outro caminho leva ao mal, à subjetividade, ao incerto, ao engano – sensações, sentimentos, artes...; este é o caminho a ser evitado, já afirmava Platão, e continuam a afirmar a sociedade e as religiões, tecendo juízos de valor para cada atitude humana, impondo verdades universais, desrespeitando os contextos geográficos e o momento histórico-social. É preciso, ainda, entender que desconstrução não é sinônimo de “destruição”. Longe disso. A desconstrução se dá de dentro do edifício e não de fora. O que isso significa? Para que eu

possa desconstruir o discurso de sala de aula, por exemplo, eu preciso estar dentro dele, seja como aluno, seja como professor para entender como ele se dá, como foi construído, em que circunstâncias específicas ocorre o processo de ensino-aprendizagem numa dada turma, na escola X, com as exigências familiares e educativas Y, com o professor W. Se eu não considerar todos esses elementos, eu estarei observando o edifício do lado de fora e marcando os defeitos visíveis, acreditando que, se for reformado, ou derrubado, então será possível afirmar que a solução foi encontrada para as fissuras, para os defeitos, para os problemas. Não me parece tão simples assim: como eu vou me desfazer do pensamento racional e dicotômico que dita soluções imediatas e garantidas? Olhando de fora, eu acredito que, destruindo esse edifício e construindo outro, eu estarei solucionando o problema. A questão que se coloca é a seguinte: serei capaz de inventar algo que prescindia da única estrutura que conheço? Olhando de dentro, eu me dou conta de que não consigo me desfazer completamente daquilo que me constitui, vou inevitavelmente repetir a estrutura ou pensarei estar criando outra estrutura refutando aquela. Dentro, eu consigo me deslocar, observar as consequências desta ou daquela parede ou viga, compreender como se encaixam e funcionam as articulações. E é aí que Derrida propõe a *différance* resultante da observação atenta de dentro do edifício logocêntrico da cultura ocidental: todo par de oposições se organiza na diferença – não há dois significantes iguais, ainda que se pareçam à primeira vista, assim como nenhum significado pode ser atrelado a um significante de uma vez por todas: o sentido último será sempre adiado, diferido... Essa forma de pensamento modifica tudo: nada mais terá seu valor definitivo na linguagem e na vida. Se eu dirigir esse olhar problematizador para o livro didático, chegarei à conclusão de que, se ele se dirige a um público de aprendizes de uma língua estrangeira, por exemplo, sofrendo pequenas adaptações, conforme o país a que deseja servir, ele não pode ser eficaz, porque desconhecera e foracluíra a língua-cultura dos aprendizes, bem como os próprios aprendizes. Se se pretende aplicar modelos de atividades ou exercícios a públicos indiscriminados, ainda que supostamente de uma “mesma” língua-cultura, ele não seria eficiente. Esse material didático estaria preocupado com a metodologia, com o conteúdo, mas não com os alunos nem com o professor. Se o autor do livro didático parte da ideia de que todos os alunos, independentemente de sua língua-cultura, aprendem da mesma maneira e, portanto, terão reações semelhantes diante deste ou daquele estímulo, estão se enganando e enganando professores e alunos. Enganando professores porque parte da ideia de que todos podem ensinar do mesmo modo, independentemente da formação de cada um e

das características subjetivas que os tornam diferentes. Esse é um primeiro ponto a ser considerado diante dos livros didáticos em geral e de línguas em particular.

Mas, falta ainda abordar Lacan. Deste pensador extraímos nosso modo de ver o sujeito, evanescente por ser efeito entre significantes, sujeito da linguagem, constituído pelo inconsciente, fal(t)ante como a linguagem, que é sempre atravessada pelo outro, sempre equívoca, cujos sentidos escapam tanto àquele(a) que fala quanto àquele(a) que ouve. Dessa concepção provém a impossibilidade da completude, da inteireza, de se poder ter acesso à verdade absoluta, à perfeição. Daí a inadequação de falar de identidade (idem = o mesmo) como conjunto de características que definiriam um indivíduo de modo que o indivíduo x seria y (características que funcionariam como metonímias), podendo ser acrescentadas, mas não modificadas; a identidade só existiria enquanto ilusão de completude. Lacan prefere o termo identificação que permite compreender que o sujeito se identifica com algum traço do outro, que ele repete como se fosse seu, alienando-se. Parece claro que tal concepção de sujeito transforma as relações entre professor/educador e aluno, a visão de ensino-aprendizagem de língua(s).

Por estas colocações, talvez tenham ficado claras as diferenças e os diferentes aportes que esses pensadores trazem ao nosso olhar analítico e didático-pedagógico, mas, com certeza, não apontam para o fato de que não constituem um todo completo (ao contrário, trazemos deles fragmentos que nos interessam) e de que compartilham, ao menos em parte, de noções, do nosso ponto de vista, fundamentais. Sabemos que Foucault foi professor de Derrida e que Lacan convidou Foucault para seus seminários; que os três foram contemporâneos e que compartilhavam, dentre outras, noções como sujeito - cindido, descentrado, incompleto, sujeito do inconsciente -, linguagem – opaca, equívoca, faltosa -, verdade dependente do momento histórico-social e do espaço geográfico determinantes para a constituição da cultura. Além disso, os três são desconstrutores, cada um à sua maneira, Derrida afirma isso numa entrevista a Roudinesco (*De que amanhã...*). Ele desconstruiu obras que amava de autores que admirava (Rousseau, Freud, Saussure, Lacan, Emmanuel Lévinas, Maurice Blanchot, dentre outros...); segundo ele, a própria linguagem se desconstrói. Foucault desconstruiu instituições como a prisão, o manicômio, a família... Lacan, depois de Freud, desconstruiu a noção de sujeito cartesiano instituindo o sujeito - da linguagem, do desejo ou da falta. Os três se posicionaram contrários à adoção pela universidade da concepção de

sujeito cartesiano, sujeito do pensamento, de que depende sua existência, na época dos movimentos estudantis de 68.

Entrevistadores: No capítulo “O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula” presente na obra “Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático”, publicada em 1999, a pesquisadora chamou atenção para a reduzida quantidade de pesquisas, sobre livros didáticos, no campo da Linguística e da Linguística Aplicada. Desse momento até a contemporaneidade quais as principais mudanças ocorreram no panorama traçado naquela época?

CORACINI: De fato, na década de 90, quando eu e as colegas do grupo de pesquisa efetuamos os estudos sobre o livro didático, voltado para línguas – língua portuguesa e língua estrangeira -, encontramos poucas pesquisas a respeito nas bibliotecas universitárias, nas livrarias, enfim, poucas teses e dissertações. Ainda assim, quando encontrávamos, a pesquisas se colocavam na defesa de uma metodologia de ensino (no caso da língua estrangeira, a favor do ensino comunicativo de línguas e, no caso da chamada língua materna, a favor dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como se estes contivessem a verdade a ser respeitada sem o menor questionamento), da qual o material proposto no livro didático (LD) deveria ser exemplar. Hoje, o número de pesquisas e de artigos acadêmicos sobre o livro didático aumentou muito: há muitos colegas, no Brasil todo, interessados e analisar LDs utilizados com frequência numa dada região, estado ou cidade. E isso me parece muito bom, porque, de certa forma, mostra que é preciso estudar a organização, as propostas dos livros didáticos para que se possa escolher aquele que pareça ser o mais conveniente para tal escola, tal professor, tal grupo de alunos.

Essa análise, na verdade, deveria ser feita pelos professores a cada novo ano escolar; a questão é que nem sempre se encontram preparados para isso; aí, quando a escola solicita que seja feita a escolha do livro didático, o professor se preocupa com as ilustrações, com o conteúdo programático, como aspectos gramaticais, mas, muitas vezes, não leva em conta os textos escolhidos pelos autores dos livros didáticos sobretudo para língua portuguesa. Seria interessante pensar que os textos são o que há de mais importante num livro didático porque orientam as leituras e a escrita dos alunos.

Ainda hoje, o que o LD traz para ser lido são trechos de obras, completamente descontextualizados, soltos, cujo interesse é suscitar o ensino de uma categoria gramatical qualquer, desconsiderando que leitura é interpretação e que é pela interpretação que o aluno é

capaz de se colocar, colocar seus problemas, suas dúvidas, posicionar-se com relação aos valores que o guiarão na vida, com relação aos compromissos que deseja assumir no futuro. Além disso, o texto foi escrito para ser lido, interpretado e não apenas para servir de instrumento para o ensino da gramática, ainda que seja gramática textual. Quando fiz a pesquisa, deparei-me com professores que consideravam que a aula de leitura se caracterizava pelo exercício de leitura em voz alta de um trecho por cada aluno, leitura essa que era precedida pela leitura do professor(a), que serviria de modelo, para a pronúncia e entonação corretas; ao final, não se fazia nenhuma discussão a respeito do texto, quando muito retomavam-se as questões de compreensão que não tinham outro propósito a não ser levar o aluno a reconhecer a resposta no texto, o que ele, em geral, fazia sem pensar... Ainda hoje, muitos livros didáticos e professores consideram que compreender é diferente de interpretar, como se fosse necessário para interpretar ter abordado o texto como um objeto, passível de decodificação... Quando nos pedem para falar de um filme a que assistimos e de que gostamos, já expomos nossa opinião a respeito ao mesmo tempo em que expomos as informações que julgamos importantes. Por que, então, não podemos fazer o mesmo com um texto lido?

Entrevistadores: Em alguns estudos a pesquisadora debate a constituição identitária do Educador e do Linguista Aplicado inscrito em um mundo fragmentado. Constituição essa que remete a uma dialética entre teoria e prática. Como situar, nesse sentido, o livro didático entre o desejo da teoria e a contingência da prática?

CORACINI: De fato, parece fazer parte da identidade do educador e do linguista aplicado a tendência a buscar uma relação entre teoria e prática, sobretudo, evidentemente, para o linguista aplicado interessado em fazer pesquisas de cunho acadêmico-científico. Sabe-se, no entanto, que a academia valoriza mais a teoria do que a prática. No âmbito dos estudos da linguagem, a Linguística teria, nessa visão, o mérito de produzir teoria (“pura”), para, depois, ser aplicada em contextos sociais, como na fonoaudiologia, na editoração, na sala de aula de língua(s), por exemplo. Desse modo, a Linguística Aplicada ficaria com a parte menos relevante dos estudos da linguagem. Há, no entanto, alguns aspectos que merecem ser contemplados: em primeiro lugar, a teoria não teria interesse se não tivesse onde ser aplicada: é assim com a física, com a matemática, com a medicina. Por que seria diferente com os estudos da linguagem? Em segundo lugar, é a prática ou a sua aplicabilidade em contextos

pragmáticos que devolve à teoria o seu valor ou a necessidade de novas pesquisas. Mais ainda: toda atividade prática ou, no dizer de Foucault, toda prática discursiva veicula necessariamente aspectos teóricos, ainda que não tenha relação com os resultados das pesquisas teóricas mais recentes. Assim, por exemplo, há teoria constituindo o livro didático, ainda que seu autor procure camuflar sua tendência teórica, para não restringir o público interessado, afinal, o livro didático é uma mercadoria... e é preciso mostrar que ele serve para todos os grupos de alunos: o importante é considerar o nível de conhecimento pressuposto por este ou aquele volume. Engana-se, portanto, aquele que acredita que existe prática sem teoria, ou teoria sem prática alguma. Em *Microfísica do Poder*), Gilles Deleuze, conversando com Foucault, diz o seguinte: “A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra”. Essa frase pretende explicar que a prática não é consequência da teoria ou, melhor, não é aplicação da teoria, como muitos acreditaram num passado não muito distante, e que a teoria precisa necessariamente se inspirar na prática; na verdade, as relações teoria-prática “são muito mais parciais e fragmentárias” (Deleuze, em *Microfísica do Poder*, p.69). A ideia de revezamento – interessam questões teóricas e falas de pessoas sobre as questões que estão sendo tratadas – defende que nem as questões teóricas são mais importantes nem as falas que dão testemunho do que acontece numa dada situação ou instituição são menos importantes. A relevância de ambas deve ser atestada e defendida.

Obviamente, o professor(a) se encontra sempre numa encruzilhada, difícil de atravessar, entre a teoria e a prática. Se a teoria suscita o desejo de saber - do saber como verdade -, o desejo de um conhecimento formalizado, científico de preferência, a prática apresenta modelos, exemplos de situações de ensino/aprendizagem em sala de aula. A questão é que, muito frequentemente, a teoria parece desvinculada da prática e vice-versa, daí os frequentes comentários de professores, atrapalhados com escolhas metodológicas ou de conteúdo programático ou ainda de avaliações, segundo os quais a teoria não serve para nada; a universidade não ensinou a ensinar... Na verdade, como ensinar a ensinar se não for através de estereótipos generalizantes, muito frequentemente inadequados a uma determinada turma de alunos, num determinado contexto escolar? Como compreender o valor da teoria, se o que se vê em sala de aula são questões que envolvem a prática e apenas ela? O grande problema é não compreender a relação inevitável entre as duas, embora jamais totalizante, como já dissemos. É preciso analisar o LD, buscando, nas atividades e exercícios, as concepções

teóricas subjacentes do que seja ensinar e aprender uma língua, do que seja uma língua (materna ou estrangeira), do que seja saber uma língua, do que seja ler e escrever...

É da natureza do LD velar a preferência teórica e revelar a prática, porque essa é sua função. Muitas vezes, espera-se do LD ou do material didático aquilo que ele não pode dar, porque não foi criado para isso. Daí a necessidade de analisar o material didático ou o LD dentro da sua discursividade. O importante é não valorizar uma em detrimento da outra, mas considerar a teoria na prática e esta naquela, de forma fragmentária e parcial, sem separar e polarizar, entendendo que fragmentos de uma interferem na outra, também fragmentada, que uma modifica necessariamente a outra.

Falar, portanto, em desejo da teoria e contingência da prática, considerando que o professor, o livro didático, o linguista aplicado se encontram no espaço entre (*in between*), espaço híbrido, em que os opostos se confundem ou se unem - como o fora e o dentro na soleira da entrada de uma casa -, é considerar e legitimar a necessidade de compreender que os opostos se unem, que não há polarização porque não há separação radical entre eles. Daí o título de um dos livros que organizei com Ernesto Bertoldo, um de meus ex-doutorandos e colega de grupo de pesquisa: *Entre o desejo da teoria e a contingência da prática*. É claro que há o desejo de “dominar”, de ser o senhor (lt.: *dominus*) da teoria, mas, costuma-se dizer: na prática, a teoria é outra, o que significa que há contingências a serem levadas em conta, que vêm evidentemente do contexto de cada sala de aula: dos alunos, dos diferentes conhecimentos que carregam, das dificuldades ou facilidades que têm para aprender determinados aspectos da linguagem, contingências que têm a ver com a escola, com o material didático e com o professor que é, muitas vezes, relegado a último plano, como se não fosse um elemento de máxima relevância para o que estamos tratando aqui.

E é aí que estão as maiores lacunas dos livros didáticos que, por razões óbvias de interesses comerciais, universalizam as facilidades e as dificuldades, porque são feitos para serem utilizados em todos os contextos, para serem, se possível, aplicados a todos os alunos, que se veem, assim, classificados em níveis de proficiência linguística ou de conhecimentos, em faixas etárias (crianças, adolescentes, adultos), por interesses (inglês/francês/espanhol para fins específicos, como comércio, viagens, secretariado...). O que menos importa, dada a vocação globalizante do LD, são o público de alunos e os professores, que, por vezes, têm acesso ao manual do professor, cujo objetivo é dar as respostas “certas” (ainda que não raro se encontrem falhas, erros...), a fim de garantir a homogeneidade do ensino, que fica reduzido,

subsumido às regularidades, esquecendo as especificidades de cada realidade. As diferenças e, portanto, as contingências – que são muitas - ficam por conta da competência e do tempo do professor...

Entrevistadores: Por que e em que medida um trato discursivo do livro didático pode contribuir no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica para pensar práticas identitárias e trabalho com a constituição dos sujeitos alunos?

CORACINI: O que apreendemos da análise que fizemos e das pesquisas de orientandos que lançaram seu olhar sobre livros didáticos para problematizar, questões como aspectos culturais em livro didático de língua francesa, uso das chamadas novas tecnologias e o uso de tirinhas de humor em livros didáticos de língua inglesa, dentre outras questões, é que o padrão das perguntas e dos aspectos metodológicos de ensino de língua estrangeira, e aqueles dos LDs da língua dita materna, se mantém o mesmo, de modo que, apesar do avanço no que diz respeito às ilustrações, às cores, as atividades, os textos escolhidos, os aspectos gramaticais (talvez mais voltados para o texto do que na década de 90) são previsíveis. Em alguns dos meus textos, cheguei a afirmar que, em decorrência dessa previsibilidade e da manutenção de metodologias mais ou menos fixas, o(a)s professores(as) acabam internalizando o livro didático, repetindo os modelos encontrados nos LDs quando decidiam usar material dito autêntico, recortado de revistas e livros escritos para nativos, em aulas de língua estrangeira e até mesmo de língua portuguesa. Nada parecia diferente.

Ora, o que esses livros didáticos apontam é que eles estão com a verdade no que diz respeito ao ensino de língua(s), afinal o(s) autor(es) se dizem especialistas no que fazem... E mais do que isso: esse modo de apresentar o material pedagógico como correto, digno de obediência por parte dos professores (basta lembrar do livro do professor, entregue ou vendido pelas editoras, que aponta respostas corretas ainda que afirme constituírem meramente sugestões), supõe que os alunos devam obedecer cegamente aos professores, porque estes são os intérpretes autorizados dos livros didáticos, numa cadeia hierárquica que dificulta uma relação interessante e produtiva entre material didático-alunos e professores, cada qual respondendo exatamente ao que o outro deseja..., sem provocar em uns e outros questionamentos ou problematizações que levariam ao desenvolvimento de mentes inquietas, férteis e criativas.

Nessas condições, nem alunos nem professores são tomados como sujeitos pelos livros didáticos, já que pressupõem em uns e em outros repetições do mesmo. Ainda que o professor possa resistir e trazer em parte sua criatividade para a sala de aula, sabemos que as condições de trabalho, com jornadas prolongadas, não contribuem em nada para desenvolver a criatividade e o dinamismo. Parece evidente, ao menos para mim, que, se o livro didático abrisse a oportunidade para os professores usarem a sua inteligência, a fim de construírem situações reais de aprendizagem, em que os alunos se sentissem de fato interessados e envolvidos como agentes de discursividades, muita coisa mudaria, mas talvez, primeiro, tivéssemos de mudar a política de ensino no Brasil e, com isso, a formação de professores, de modo a que estivessem aptos a desenvolverem nos alunos suas habilidades mais singulares em qualquer disciplina, e a possibilitarem que, investidos de coragem e autoconfiança, se constituíssem sujeitos em busca da realização de seus desejos...

Entrevistadores: Em que as pesquisas recentes da professora podem ser direcionadas a um olhar outro para o livro didático e materiais didáticos no ensino de língua materna e língua estrangeira?

CORACINI: O livro que eu e Juliana Santana organizamos, intitulado *(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático* – discurso, identidade, ensino (Editora Pontes, 2016) abre uma perspectiva interessante, ainda pouco explorada, acredito eu, que é a de considerar o livro didático como um veículo capaz de colaborar para a educação e, portanto, para a formação de jovens e adolescentes. Muitos dos capítulos publicados apresentam pesquisas que pretendiam observar se o LD apresentava elementos relativos ao multiculturalismo, à migração, à negritude, ao gênero, à pobreza, às culturas indígenas, aos idosos e como traziam essas questões de modo a discutir situações de racismo, de exclusão, de preconceito, de xenofobia, enfim questões bastante atuais que merecem ser consideradas em veículos que se pretendem educativos. A análise da materialidade linguística muito contribuiu para as conclusões, dentre as quais podemos afirmar que a maioria dos LDs ignoram essas questões, limitando-se, por exemplo, a trazer, dentre as personagens de uma historinha ou de uma ilustração, uma pessoa negra e/ou um oriental, um cadeirante, um cego, um gay (estereotipado evidentemente)..., o que parece insuficiente para provocar questionamentos e consequentes posicionamentos nos alunos jovens e adolescentes.

Um outra questão que eu gostaria de abordar e que não tem a ver necessariamente com o LD, mas que também traz à baila o seu uso e a sua serventia no que diz respeito a línguas de modo geral, é a questão da metodologia de ensino que, cada vez se torna mais claro para mim, não é o que há de mais relevante em sala de aula, ao lado do conteúdo a ser ensinado. O que mais importa é a relação aluno-professor(a). Se este(a) funcionar como sujeito-suposto-saber - não como analista, porque não é o caso de transformar a sala de aula em consultório de psicanálise -, será capaz de despertar no(a) aluno(a) o desejo de aprender. Se o(a) professor(a) estiver de fato envolvido(a) naquilo que ensina, dedicando-se de forma entusiasmada e entusiasmante à sua tarefa de ensinar seja a língua primeira, prioritariamente voltada ao ensino-aprendizagem da língua escrita (produzir sentidos pela leitura e pela escrita), seja a língua estrangeira, enganchando o(a) aluno(a) pela sonoridade da língua, pelo desejo do outro ou de gozar como o outro, enfim pela língua-cultura do outro, então, esse(a) professor(a) estará cumprindo uma importante função: a de orientar o aluno para a busca e realização do seu desejo e não do desejo do outro. O sujeito realiza o desejo do outro quando, por exemplo, estuda por obrigação, para agradar os pais, para passar de ano, sem nenhum compromisso consigo mesmo, com seu desejo. Se o(a) professor(a) suscitar no(a) aluno(a) o desejo de aprender, pouco importa o LD que estiver sendo usado, pouco importa a metodologia de ensino, ele(a) aprenderá do mesmo jeito e talvez mais do que pretendia o(a) professor(a), porque será cativo de seu desejo. Mas, para isso, o(a) professor(a) também precisa estar em busca dele (já que o sujeito jamais o alcançará inteiramente), deverá estar enganchado na língua que ensina, envolvido com o LD escolhido, comprometido com a leitura e a escrita, porque, sabemos que ninguém ensinará a ler, se não amar a leitura; ninguém ensinará a escrever, se não se entregar à escrita... É de Marina Colasanti a seguinte frase, recentemente compartilhada em redes sociais: “O professor que não é leitor não tem como formar leitores – não formará um. A leitura é contaminação amorosa: o professor tem que acreditar no que diz e, para acreditar, ele tem que ser leitor”, ao que eu acrescentaria: e não mero repetidor de um livro didático ou de um modelo seja ele qual for... E a escrita? É possível ensinar a escrever que não seja através de fórmulas, modelos de uma escrita padronizada, estereotipada? O impasse se encontra quando se quer ensinar a ser criativo, aí a coisa complica. Talvez o melhor meio seja deixar o aluno escrever, respeitá-lo, curtir o que ele(a) escreve, oferecer a possibilidade (não a obrigatoriedade) de refacção, de correção formal, de discussão de ideias a partir de leituras que precederiam a escrita (o que já se faz, à força, sob pena de punição...).

Só assim o saber, o conhecimento, passará pelo corpo, transformando em sangue o que é matéria bruta, em fragmentos o que se apresenta como um bloco; mas esse sangue, esses fragmentos que vêm do outro resultam de uma digestão que é disruptiva, singular, subjetiva, capaz de transformar outras matérias a serem digeridas em algo próprio. Desse modo, o material didático utilizado não será o centro do processo de ensino-aprendizagem, mas funcionará como um meio, certamente eficaz, de entrar no mundo do outro e com o outro aprender, se enriquecer e se transformar.

Recebido em janeiro de 2021.

Aceito em janeiro de 2021.