

OS MANUAIS DE ENSINO E O LUGAR DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Denise Pacheco (UNESS, Escola Americana, UFRJ)¹
Vanise Medeiros (UERJ)

Resumo: O presente trabalho analisa o processo de institucionalização da língua portuguesa em escolas de imigrantes no Brasil e promove uma reflexão sobre a relação entre os manuais didáticos, vindo a reboque da produção de livros didáticos, e o lugar do professor de português como segunda língua.

Palavras-chave: português para estrangeiros; análise de discurso; manuais didáticos de português.

1. Introdução

A prática educacional do ensino de línguas e a produção de materiais didáticos têm sido objeto de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento – da educação, da linguística aplicada e do português para estrangeiros, para citar ao menos três –, bem como vêm sendo tratada sob diferentes enfoques teóricos. Com este trabalho, pretendemos promover uma reflexão sobre os manuais didáticos de livros de português para estrangeiros, ou mais exatamente, sobre

*“Admitir a história é admitir a diferença”
Orlandi*

a relação entre os manuais e o lugar do professor, à luz da análise de discurso (Pêcheux e Orlandi). Quais as injunções e quais os efeitos da instituição do livro didático e do manual para o professor ficam algumas das questões que nortearam a nossa pesquisa.

São, pois, as seguintes etapas a serem percorridas neste artigo. Em primeiro lugar, pretendemos recuperar o percurso histórico-social-político-pedagógico que vai instituindo materiais didáticos de português em português língua materna. Nesta etapa, observaremos o impacto

¹ Doutoranda da UFRJ.

da institucionalização da disciplina de língua portuguesa na produção de materiais didáticos e sua relação com a posição - professor. Em seguida, focalizaremos o ensino de língua portuguesa e a produção de materiais didáticos nas escolas comunitárias de imigrantes, visando novamente observar o lugar do professor e dos materiais didáticos e confrontando o que aí ocorre com o quadro que se apresenta aos livros de PLM. Em uma terceira etapa, iremos nos deter nos manuais didáticos propriamente – como surgem e quais as suas implicações no que tange ao lugar do professor são as nossas questões.

2. Da inscrição da língua portuguesa como disciplina escolar à produção de material didático

Nem sempre existiram livros didáticos, nem sempre os livros didáticos comportavam um manual para o professor. Nem sempre a língua portuguesa era ensinada nas escolas em solo brasileiro. Nem sempre tampouco a língua portuguesa era ensinada para estrangeiros nas escolas em solo brasileiro. Todos estes “fatos” têm história, têm memória e produzem sentidos. Dizem de nossa prática escolar e atuam em nossa prática do professor de língua portuguesa, seja para brasileiros, seja para estrangeiros. O que pretendemos nesta primeira parte é observar como se dá o processo de criação de materiais didáticos na nossa sociedade.

A inclusão da disciplina língua portuguesa no currículo escolar ocorre apenas no final do século XIX (Soares, 1996), mais exatamente em 1871, com a criação do cargo de professor de

português pelo governo imperial. Antes, a língua estudada nas escolas era o latim, e o ensino do vernáculo se restringia à alfabetização feita em escolas menores ou, o que era mais comum, nas próprias casas das classes abastadas. Importa salientar que a inclusão do estudo da língua portuguesa nos currículos é fruto de um processo de mudanças em curso em Portugal – com as reformas pombalinas – que têm impacto, também, na colônia, Brasil.

Em linhas gerais, dentre as principais medidas de Pombal, há que se citar o Decreto de 03 de maio de 1757, que instituiu a obrigatoriedade do ensino em todo o território da colônia em língua portuguesa. A reforma pombalina instituiu ainda o estudo da gramática do português, precedendo a latina. Ela determinava também, através da Instrução IV, as orientações que deveriam ser seguidas pelos professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica e de Retórica (Soares, 1996). Outras medidas foram tomadas e cabe aqui citar algumas.

O mais contundente documento legal da reforma pombalina foi o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, que determinava a expulsão imediata e compulsória dos jesuítas das terras brasileiras, instituindo a criação de um sistema escolar que estivesse a serviço do Estado, além de determinar reforma dos estudos menores (Fávero, 2000). A Dedução Cronológica, documento de 1765, determinava a criação do cargo de Diretor Geral dos Estudos, ao qual deveriam se subordinar os professores, tanto na esfera pública quanto particular do ensino. Ela preconizava ainda a obrigatoriedade de exames para todos os professores que desejassem ser aceitos

como tal, além da obrigatoriedade da licença do Diretor Geral de Estudos quer para o ensino público quer para o particular. A abrangência da reforma revelou finalmente preocupação com os materiais didáticos utilizados pelos docentes para o desenvolvimento das atividades de ensino e proibia o uso dos materiais didáticos, como, por exemplo, os de Manuel Álvares e de Bento Pereira “pelo perigo que se há de imprimir logo nos primeiros anos a multidão de palavras bárbaras de que está cheio” (§ 12 da Dedução Cronológica, apud, Fávero, 2000).

São medidas que incidem sobre a língua portuguesa (no caso, com a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa nas colônias), sobre a forma de ensino (deve ser estudada a gramática da língua portuguesa), sobre o lugar da língua portuguesa (deve-se estudar a gramática portuguesa precedendo a gramática latina), sobre as instituições de ensino (as medidas prevêm a criação de um sistema escolar a serviço do Estado, prevêm também a criação de cargo de Diretor Geral dos Estudos e, por fim, a sujeição dos ensinos públicos e privados a esse Diretor Geral), sobre o professor (na medida em que prescreve orientações a serem seguidas pelo professor e na medida em que impõe exames para a incorporação de professores aos recintos escolares), e, finalmente, sobre o material didático (livros são proscritos e instaura-se a necessidade de criação de materiais

outros). São medidas, portanto, que configuram um saber – língua portuguesa – e o institucionalizam. São medidas, enfim, que funcionam como dispositivos regularizadores da língua portuguesa e de seu ensino.

Se essas medidas têm impacto na sociedade – e têm – isto não significa, no entanto, que todas tenham sido aplicadas de imediato. Por exemplo, o cenário educacional na colônia pouco se modificou até o início do século XIX, quando foi criado, via Decreto Imperial, o Colégio Pedro II, em 1837.²

Com a criação do Colégio Pedro II, tem início um processo de disciplinização da língua portuguesa. De início, a gramática da língua portuguesa é incluída sob a forma das disciplinas Retórica e Poética (Soares, 1996), em seguida, a gramática portuguesa passa a ser mencionada e, em 1871, é criado o cargo de professor de Português. A partir daí, professores do Colégio Pedro II passam a produzir materiais didáticos – obras que se inscrevem fortemente na memória discursiva pedagógica brasileira dado o longo período em que foram utilizados nas escolas e o seu grande número de (re) edições.

Ou seja, a criação da disciplina de língua portuguesa, e de cargo a ela correspondente fazem parte de uma política linguística que também prevê a elaboração de materiais didáticos em solo brasileiro. Esses materiais didáticos, inicialmente dedicados ao ensino

² Cabe lembrar que o Colégio Pedro II, inaugurado no ano seguinte ao Decreto, isto é, em 1938, serve de modelo para outros institutos, como é o caso, por exemplo, do Instituto Porto Alegre no Rio Grande do Sul.

superior em função da criação de escolas superiores (Lajolo e Zilberman, 1996) e posteriormente aos demais aprendizes, têm como efeito estabelecer a posição-sujeito professor trabalhada a partir da posição-autor de gramática brasileira. Antes de melhor expor a relação entre posição-sujeito professor de língua portuguesa e posição-autor de gramática brasileira, cabe dizer que "a importância atribuída pelo Estado de compêndios era tão grande que nenhum lente poderia ser adiantado de posto ou receber recompensas sem ter elaborado um." (Nizza da Silveira, *opud* Lajolo e Zilberman, 1996:132)

Contome Oriandi (2002:191), o "autor de gramática do século XIX tem uma posição de saber que não é simples reprodução do saber linguístico português". Ao se produzirem em solo brasileiro gramáticas, deslocou-se um processo de saber legítimo de Portugal para o território brasileiro, surge a posição-autor de gramática brasileiro que funciona como um gesto de apropriação da própria língua e que trabalha a ruptura com a filiação portuguesa. Em última instância, os autores de gramática "asseguraram nossa identidade de cidadão brasileiro na sociedade brasileira" (*idem*: 192).

Portanto, nesse momento, século XIX, a institucionalização da disciplina "língua portuguesa" serve também à legitimação da posição-autor de gramática brasileiro. Considerando que os autores de gramáticas brasileiras eram professores, a posição-autor deles em função da produção de materiais didáticos – gramáticas e compêndios professor de língua portuguesa. Melhor explicando, a posição-sujeito professor

de língua portuguesa no Brasil é legitimada a partir da posição-autor de gramática brasileira e de sua produção sobre a língua.

Duas observações precisam ser feitas. Em primeiro lugar, se esta era a situação em algumas instituições de ensino no século XIX e início do século XX, como é o caso do Colégio Pedro II e algumas outras poucas instituições escolares, não é a que se irá observar nas escolas das comunidades de imigrantes no século XIX. Em segundo lugar, se os materiais didáticos elaborados em solo brasileiro funcionaram como legitimadores da posição-professor no século XIX em escolas como Colégio Pedro II, não é o que irá se verificar em relação aos materiais didáticos no século XX. Vejamos primeiramente a situação da língua portuguesa e dos materiais didáticos nas escolas de imigrantes.

3. As escolas comunitárias dos imigrantes: ensino de língua portuguesa e materiais didáticos

Ainda durante o período imperial, outros problemas foram sendo enfrentados pelas autoridades coloniais para seguirem o que preconizara a reforma pombarina. Os movimentos abolicionistas foram pressionando a tomada de medidas de substituição da mão-de-obra escrava através de uma política de incentivo à imigração, para fazer frente ao modelo preponderantemente agrário de nossa economia. A chegada de levas de imigrantes alemães, poloneses, italianos e japoneses ao Sul e Sudeste do país, notadamente nas zonas rurais, evidenciou ainda mais intensamente o afloramento de uma

diversidade linguística e cultural, que a reforma pombarina tentara, ineeficientemente, abafar e controlar.

Grandes levas de imigrantes que aqui chegaram eram alfabetizados e logo percebiam a carência de ofertas de ensino público no país. Cômicos da importância de escolarização de seus filhos, à revelia do Estado, iam criando em seus povoados uma rede de escolas comunitárias, nas quais seus filhos começavam a estudar. Se, em um primeiro momento, e em alguns estados, como é o caso do Rio Grande do Sul, houve liberdade de ensino para essas escolas comunitárias dos imigrantes (Kreutz, 2003), ainda no século XIX começaram a ser tomadas medidas, em função de políticas nativistas, voltadas para a assimilação do imigrante, que afetavam diretamente essas escolas.

Muitas ações do governo, algumas delas bastante contundentes, foram sendo tomadas em caráter regional, especialmente em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Elas incidiam sobre o ensino da língua portuguesa e tinham impacto nas escolas comunitárias dos imigrantes. Como parte de um fato conjunto de medidas legais adotadas, podemos citar a Lei Estadual 1114 de 30 de setembro de 1886, através da qual passava-se a vincular o auxílio financeiro do Estado às escolas que ensinavam a língua portuguesa. Ou seja, para se ter ajuda financeira do Estado tornava-se imperioso ensinar português. Cabe ressaltar que esta medida não implicava ainda o fechamento das escolas que não ensinavam a língua portuguesa, como ocorrerá com medidas posteriores.

Uma breve observação ainda: nesse período, nas escolas comunitárias dos imigrantes, a língua portuguesa era

considerada como segunda língua (cf. Kreutz, 1994) e seu ensino passou a ser proposto em uma segunda etapa de ensino, que, no entanto, não ocorria. Melhor explicando, alfabetizava-se o aluno em sua língua materna e este, posteriormente, deveria aprender a língua portuguesa, uma vez que esta era obrigatória. Como a segunda fase coincidia com a saída do aluno da escola em função do trabalho, o aprendizado do português, previsto pelos decretos, não se efetivava.

Com a proclamação da República, foi iniciada, em 1911, uma campanha de nacionalização do ensino, incentivada pelo 'insucesso' dos movimentos de luta por uma língua brasileira liderado pelos românticos. A campanha basicamente propunha a esterilização do ensino, através da criação de escolas públicas nas zonas de imigração. Novos decretos foram sancionados, escolas públicas foram criadas; no entanto, como a oferta de profissionais era extremamente limitada (em decorrência do próprio desenvolvimento do sistema educacional do país), esses postos de trabalho foram sendo ocupados por profissionais não habilitados.

Na contramão desse processo, os grupos de imigrantes não envidavam esforços para melhorar a qualidade da educação oferecida a seus filhos. Desde o início da implantação das escolas comunitárias dos imigrantes, foram organizadas associações de professores, produzidos jornais do professor, elaborados cursos para professores e dado amplo incentivo à produção de materiais didáticos. A este respeito, Kreutz (2003) lembra que: "No Rio Grande do Sul, tiveram ainda uma

revisita especializada sobre o livro escolar editado de 1917 a 1938, e produziram mais de 150 manuais didáticos para uso específico da escola teuto-brasileira³.

Ou seja, os manuais didáticos para alunos imigrantes surgem, grosso modo, como uma necessidade das escolas comunitárias de imigrantes. No início, cartilhas manuscritas, logo depois materiais didáticos impressos em suas próprias gráficas³. Portanto, os materiais didáticos para imigrantes nascem sem uma sanção direta do governo, diferentemente do que se observou com os materiais didáticos destinados a alunos que não estudavam em escolas imigrantes.

Ainda sobre as escolas comunitárias de imigrantes, há que se observar que há diferenças entre elas em função da nacionalidade do imigrante. Se as observações feitas até esse momento podem ser, em sua maioria, concernidas, sobretudo, ao universo das escolas de imigrantes alemães, por outro lado, há que se destacar que há algumas diferenças em relação às outras escolas de imigrantes (cf. Kreutz, 2003). O que aqui importa salientar é que os imigrantes tentaram prover a carência de ensino existente no país criando suas próprias escolas e seus próprios materiais didáticos. Cumpre observar ainda que a maior parte desses materiais se perdeu com o fechamento das gráficas e das escolas comunitárias, após a política nacionalista do Estado Novo.

Com o Estado Novo, verifica-se um novo processo de nacionalização do ensino, que vai institucionalizando o ensino de português em território nacional, por meio de medidas e decretos os mais diversificados que, em sua maioria, incidem sobre as escolas de imigrantes. Por exemplo, em maio de 1938, o decreto 406 determinava que o material a ser usado em escola elementar fosse em português e que os professores e diretores fossem brasileiros natos (Kreutz, 2003). Além disso, proibiu-se que circulassem textos, livros e jornais em língua estrangeira nos distritos rurais e que se ensinasse língua estrangeira a menores de 14 anos. Ainda em 1938, o decreto 868 definiu ações sobre o ensino primário em núcleos de população de origem estrangeira. Em 1939, foi delegada ao ministro da educação a função de supervisionar todos os livros usados na rede de ensino elementar e de ensino médio. E, para terminar a lista de exemplos, que não se esgota aqui, em 1941, interditiava-se a importação de livros, jornais, revistas e publicações estrangeiras. A guisa de comentário, houve inclusive prisão de algumas lideranças docentes e destruição de materiais didáticos. Todas essas medidas resultaram no fechamento de escolas comunitárias de imigrantes ou na incorporação dessas escolas ao sistema governamental, o que também significou o término de suas propostas e a destruição de seus materiais didáticos.

³ Em relação aos materiais didáticos, cabe dizer que há materiais produzidos – inúmeros – na língua do imigrante bem como, embora em número menor, em língua portuguesa – no caso, gramáticas, dicionários ortográficos, entre outros. (cf. Kreutz, 1994).

Diversas foram, pois, as medidas legais tomadas com o objetivo de institucionalizar o ensino de língua portuguesa no território brasileiro como língua única e nacional. No caso das escolas dos imigrantes, o que se pode observar é que a imposição da língua portuguesa se fez por meio de medidas que interditaram o ensino de língua estrangeira, impediram a ocupação dos cargos de professor e de diretor por estrangeiros, proibiram a elaboração de materiais em língua estrangeira e submeteram todo e qualquer material didático à sanção do governo. Ou seja, medidas que levaram ao apagamento das propostas de ensino das escolas comunitárias. Cabe destacar que as propostas político-pedagógicas das escolas de imigrantes também dizem respeito ao ensino de português como segunda língua. Nesse sentido, a interdição sobre as escolas de imigrantes não somente incidia sobre a produção destas escolas de material em língua materna (no caso, língua do imigrante), como também incidia sobre a produção existente voltada para o ensino de português, no caso, como segunda língua. Em suma, a língua portuguesa foi sendo imposta nas escolas para imigrantes como língua materna e às custas da interdição da língua estrangeira (da língua dos imigrantes).

Se, em um primeiro momento, políticas assimilationistas reconheciam a língua portuguesa nessas escolas de

(e para) imigrantes como uma segunda língua (o que se pode observar na primeira Campanha de Nacionalização do Ensino, cf. Luna, 2000) e se, em um segundo momento (com a segunda Campanha de Nacionalização do Ensino, agora promovida por Vargas, cf. Luna, 2000), não havia mais tal reconhecimento, em nenhum desses dois momentos de intervenção político-pedagógica nessas escolas, no entanto, a língua portuguesa foi proposta como uma segunda língua por parte de medidas governamentais.

Melhor explicando: mesmo o reconhecimento da língua portuguesa como segunda língua nessas comunidades – como foi o caso na primeira campanha de nacionalização do ensino – não significou a adoção de estratégias de ensino do português como segunda língua por parte do governo. Ao contrário, as propostas governamentais pautavam-se no ensino da língua portuguesa como língua materna. O mesmo ocorria com os materiais didáticos elaborados sob a sanção do governo. Transferiu-se, então, em ambos os momentos, as diretrizes das escolas destinadas a falantes de língua portuguesa para as de comunidades de imigrantes (em que a língua portuguesa não era língua materna). Deslocava-se a questão da língua materna para língua nacional: impunha-se como língua materna a língua nacional⁴.

⁴ É interessante observar nesse sentido a permanência da denominação Língua Pátria, hoje empregada em escolas bilíngües, como é o caso da Americana do Rio de Janeiro, apesar da denominação oficial Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, conforme os históricos escolares expedidos pelo estabelecimento.

Indo mais adiante, a interdição das propostas pedagógicas geradas nessas escolas, bem como de seus materiais, teve como efeito o apagamento da posição-sujeito de professor dessas escolas comunitárias na sociedade brasileira e, por conseguinte, a posição-sujeito professor de português como segunda língua⁵.

4. A hora e a vez do manual para o professor

Nas duas partes anteriores pudemos observar que os materiais didáticos tiveram trajetórias distintas em escolas de imigrantes e em escolas para “brasileiros”. Nestas, os materiais didáticos, a reboque das gramáticas brasileiras que funcionaram como instrumentos de legitimação da posição-autor de gramática, serviram para legitimar a posição-professor de língua portuguesa. Naquelas, o material não resultou em legitimação da posição-professor de língua, sobretudo de português como segunda língua. Ao contrário, o material existente foi proscrito, muitas vezes queimado e

desapareceu, por vezes nos sótãos⁶ dos colonos. É hora de nos centrarmos no manual didático para professor, mas para isto é preciso fazer referência, ainda que breve, às gramáticas no século XX e aos materiais em português língua materna pós-NGB.

Em linhas gerais, a grande quantidade de gramáticas no início do século XX e as diferenças entre elas desencadeiam a proposta da NGB, em 1957. Com a NGB, impõe-se uma nomenclatura comum, cujo efeito é o de apagamento da posição-autor de gramática (cf. Orlandi, 2002). Melhor explicando, impõe-se com a NGB uma nomenclatura que passa a servir de “modelo” às gramáticas que vão sendo elaboradas a partir daí. As gramáticas anteriores à NGB deixam de ser reeditadas e as posteriores passam a seguir a padronização imposta pela nova nomenclatura. Com isso as gramáticas pós-NGB passam a descrever o fenômeno linguístico a partir da terminologia imposta pela NGB⁷. Ficam, pois, destinadas a explicar e a repetir uma terminologia⁸. Perde-se, assim, a posição-autor de gramática tal como

funcionava no século XIX; perda que também terá impacto na posição-professor de língua portuguesa, por um lado, na medida em que a posição professor estava atrelada à posição-autor de gramática, por outro, na medida em que uma série de questões outras estavam em jogo trabalhando não mais a legitimação do lugar do professor. É preciso, então, expor brevemente algumas dessas injunções outras da mudança de lugar do professor.

Paralelamente a esse quadro, os anos 50 assistem a uma outra mudança significativa: a entrada na escola de filhos de classes trabalhadoras. Com isso, é necessário aumentar o número dos professores nas escolas e o processo de entrada deixa de ser seletivo, como ocorria anteriormente. É também necessário produzir material didático para os novos alunos. É nesse contexto político-pedagógico que nos manuais didáticos começam a aparecer exercícios⁹, que retiram do professor a tarefa de sua produção. É também decorrente destas mudanças que começam a surgir os manuais de livros didáticos, agora para professores.

Melhor explicando, se, em um momento bem anterior, a produção de gramáticas e as coletâneas escolares pressupunham um sujeito-professor, do qual se exigia autonomia e competência suficientes para, a partir somente dos

textos propostos pelos livros didáticos, elaborar questões de aula de interpretação, exercícios de revisão e de fixação, agora a inclusão de exercícios indica um outro lugar para o professor: não mais aquele que elaborava, mas aquele que aplica e segue as recomendações do livro didático. Aquela que está submetido às propostas pedagógicas regularizadoras do ensino. Agora quem elabora é o autor do material didático.

Mas os materiais didáticos não passam a conter agora apenas exercícios (e até suas respostas), eles incluem também orientações ao professor. Ou seja, uma outra etapa desse processo de mudança da posição-professor consiste na entrada em cena dos manuais para professores.

Gradual e paulatinamente vão sendo introduzidos, nos livros didáticos, instruções aos professores para que façam delas uso em sua prática docente. Inicialmente, as orientações do autor do livro didático se consubstanciam através das notas de rodapé¹⁰, depois vão sendo incluídas nas próprias páginas do livro do aluno, em letras de fontes e cores diferentes, a seguir, em função de seu aumento gradativo, as instruções vão sendo publicadas em um anexo incluído ao final do livro didático. É desse modo que o manual do professor vai se constituindo como parte integrante do

⁵ A esse respeito, é interessante notar a ausência de disciplinas voltadas para o ensino de português como segunda língua nos currículos de Letras (as iniciativas que se apresentam nessa direção são atuais).

⁶ Conversa informal com Miriam Sutter, professora doutora da PUC-Rio, filha de imigrantes alemães.

⁷ Para dar um exemplo, a NGB (portaria de 1959) prevê a próclise, ênclise e mesóclise, já no Anteprojeto, de 1957, a mesóclise era proscrita. O que é interessante observar é que os três fenômenos – próclise, mesóclise e ênclise – passam a fazer parte de toda descrição da língua portuguesa nas gramáticas posteriores à NGB.

⁸ É interessante observar em diversas gramáticas pós-NGB a ocorrência de notas de pé de página bem como de quadros explicativos. Ambos, como corpos à parte, tratam de fenômenos não contemplados pela NGB. A nosso ver, estes lugares constituiriam espaços de resistência à nomenclatura imposta.

⁹ Conforme Soares, é desse período, anos 50 e 60, que “os manuais didáticos passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática”. (1996: 17)

¹⁰ Soares (1996: 24) faz menção a como “ao longo do tempo, os manuais didáticos vão progressivamente incluindo e ampliando o apoio ao professor para o desenvolvimento das aulas”.

livro didático: do rodapé para o corpo do livro didático para, finalmente, constituir corpo próprio.

Os manuais para o professor cumprem, portanto, um percurso em que se vai apagando a posição -professor até chegar ao ponto dele se (poder) prescindir, como é o caso de manuais que se dirigem a professor e aluno concomitantemente. Qualquer um pode agora fazer uso do livro didático, qualquer um pode estar na posição do professor. Inclusive o aluno. Indo mais adiante, este agora passa a ser investido de duas tarefas: a de aprender e a de seu próprio mestre.

Ou seja, materiais didáticos para alunos e manuais para o professor resultam na destituição da posição-professor, seja de língua materna, seja de português como segunda língua. Se, por um lado, se apresentam como servindo a um processo de instrumentalização do professor, por outro lado, funcionam como dispositivos de apagamento de seu lugar. É este seu efeito.

Uma palavra para terminar: dado que materiais didáticos se apresentam como uma necessidade na sociedade (cabe lembrar que escola, pais, alunos e professores não querem e/ou não podem abrir mão de materiais didáticos), dado que manuais para professores também seguem a mesma direção, isto é, da "necessidade", refletir sobre as injunções dessa "necessidade" permite observar o lugar do professor na relação com estes dispositivos: não na posição sujeito-professor, mas em uma posição que silencia e apaga seu saber/fazer.

Referências Bibliográficas

- CAMPOS, Maria Regina Machado & CARVALHO, Maria Aparecida de. *A educação nas substituições brasileiras*. Campinas: Pontes, 1991, p. 19.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Heranças – A Educação no Brasil Colônia*. In: *Revista da ANPOLL*, n. 8, p. 87-102, jan-jun.2000.
- KREUTZ, Lúcio. *A educação de imigrantes no Brasil*. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira et alii. (orgs). *500 anos de Educação no Brasil*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 349.
- KREUTZ, Lúcio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.
- LAILOLO, Marisa. & ZILBERMAN, Regina. *Aformação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- LUNA, José Marcelo Freitas de. *A Política Governamental para o Ensino de Português a Imigrantes Alemães no Brasil: Geradora e destruidora da Experiência da Escola Teuto-Brasileira*. In: *Revista da ANPOLL*, n. 8, p. 2000:61.
- MARIANI, Bethania. *Colonização lingüística e efeitos de memória* In: *Revista Língua e Instrumentos Lingüísticos*, Campinas, : ed. da Unicamp e Sp. ed. Pontes, 2003.
- ORLANDI, Eni. "Ética e Política Lingüística". In: *Líguas e Instrumentos Lingüísticos*.

Campinas: SP: Pontes, 1998, p. 7-16.

_____. *Língua e conhecimento lingüístico*. Campinas, SP: Ed Cortez, 2002.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Unicamp, 1988.

RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira*. 15ª ed. Campinas: Editores Associados, 1988, p.:23, apud Fávero, 2000: 88-9.

ROJO, Roxane & BATISTA, Antonio Augusto Gomes. *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ROMANELLI, Otáiza. *História da Educação no Brasil*. 4 edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SOARES, Magda. *Português na escola: História de uma Disciplina Curricular*. Material de divulgação da obra *Português através de textos*- Venda proibida, uso exclusivo do professor. Texto originalmente escrito para a *Revista de Educação AEC*, ano 25, nº 101, out./dez de 1996.