

## CAPÍTULO VI

# El *Mismo* y el *Otro* en la circulación de los discursos sobre el libro didáctico de portugués

Jorge Viana de Moraes<sup>1</sup>

*Uma vez adotado, o livro didático passa a conduzir o processo de ensino: de adotado, passa a adotar o professor e os alunos.*

(Geraldi, 1987, p. 4)

*Não se trata, evidentemente, de evitar os riscos do LD evitando o próprio LD, como foi comum apregoar, nas décadas de 1970 e 1980. [...] a recusa em utilizá-lo como instrumento legítimo pode ser revista.*

(Rangel, 2006, p. 15)

## 6.1 Introducción

Este capítulo, resultado parcial de una investigación en desarrollo<sup>2</sup>, tiene por objetivo investigar los gestos de interpretación de textos científicos sobre los Libros Didácticos de Lengua Portuguesa (LDP). Se hará el análisis del discurso de un 'texto oficial' del PNLD<sup>3</sup> en comparación con el discurso en

<sup>1</sup> Doctor en Lenguas Modernas por la Universidade de São Paulo (USP). Profesor Doctor de Lengua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus São Paulo, Correo electrónico: jorgevianamoraes@gmail.com.

<sup>2</sup> Proyecto provisoriamente intitulado O "discurso científico" sobre os livros didáticos: uma análise discursiva e reflexões críticas como desafios para a formação docente (El "discurso científico" sobre los libros didácticos: un análisis discursivo y reflexiones críticas como desafíos para la formación docente), desarrollado como práctica de postdoctorado en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, bajo supervisión del Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto.

<sup>3</sup> El PNLD, *Programa Nacional do Livro Didático* (Programa Nacional del Libro Didáctico) del gobierno federal brasileño, tiene por objetivo ofrecer a estudiantes y profesores de escuelas públicas de la educación fundamental y secundaria, de forma universal y gratuita, libros didácticos y diccionarios de lengua portuguesa para apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en clase. De acuerdo con la página oficial del Ministerio de la Educación y Cultura (MEC, 2019): "El Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNLD) es destinado a evaluar y poner a disposición obras didácticas, pedagógicas y literarias, entre otros materiales de apoyo a la práctica educativa, de forma sistemática, regular y gratuita, a las escuelas públicas de educación básica de las redes federal, estatales, municipales y distrital y también a las instituciones de educación infantil comunitarias, confesionales o filantrópicas sin fines lucrativos y convenidos con el Poder Público".

circulación sobre el libro didáctico en los años ochenta. Los datos han sido recolectados por medio de recortes de enunciados presentes en los dos textos: uno (el mismo) sobre *la elección del libro didáctico de portugués* (Rangel, 2006), enfocado específicamente para profesores que necesitan lidiar con la selección del libro didáctico, a partir de directrices creadas por el PNLD; el otro, originario de los años ochenta del siglo xx, es una entrevista, en que se presenta la *posición radicalmente contraria a la adopción del libro didáctico de portugués en clase* (Geraldí, 1987). La noción de *Mismo* y *Otro*<sup>4</sup> en el discurso, tributaria a Maingueneau (2008), nace de otros cuatro conceptos anteriores: el de *Formaciones Discursivas* (FD) e *Interdiscurso* de Michel Pêcheux (1997) y el de *Heterogeneidad mostrada* y *Heterogeneidad constituida*, propuesto por Authier-Revuz (1990). Estos conceptos han traído para el Análisis del Discurso la idea según la cual todo discurso *pertenece a, nace de, está filiado a, o dialoga*, de alguna manera, *con* otro discurso, es decir, un interdiscurso, aunque sea para contradecirlo. Según esto, todo discurso también pertenece a una determinada *Formación Discursiva*, que, en un primer momento, ha sido entendida como una “noción de máquina estructural cerrada”, pero que, después, revisitada por Pêcheux (1997), apareció resignificada, y es entendida ahora como “constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vienen de otro lugar (es decir, de otras FDs) que se repiten en ella, proporcionándole sus evidencias discursivas fundamentales” (p. 314). La contribución de Maingueneau (2008) viene precisamente de la idea, oriunda principalmente de estos dos autores, sobre la primacía del interdiscurso sobre el discurso.

Por ese motivo, el estudio tuvo como marco teórico-metodológico la *Heterogeneidad enunciativa*, según la propuesta de Jacqueline Authier-Revuz y el *Análisis de Discurso francés*, bajo la perspectiva de Michel Pêcheux y Dominique Maingueneau: *teórico*, porque ambos remiten a conceptos que constituyen una forma de observar la organización del discurso; *metodológico*, porque ambos son igualmente utilizados aquí como un recurso metódico para el análisis de los discursos. De Maingueneau (1997; 2006; 2008), utilizamos las hipótesis *Mismo* y *Otro* del discurso. Buscamos, en ese sentido, elucidar cómo los discursos (del *mismo*) se constituyen y son trabajados, en el texto analizado, en oposición al discurso del *otro*. Para contraponer los datos en análisis, utilizamos una entrevista que João Wanderlei Geraldí concedió a Ezequiel Theodoro da Silva, en 1987, para el periódico *Leitura: teoria &*

---

<sup>4</sup> De acuerdo con una nota del propio Maingueneau (2008) “este ‘Otro’ no corresponde, evidentemente, al de la teoría lacaniana” (p. 21).

“Una vez adoptado, el libro de texto comienza a conducir el proceso de enseñanza: de adoptado, comienza a adoptar el profesor y los alumnos. Obviamente, no se trata de evitar los riesgos de LD evitando el propio LD, como era común proclamar, en 1970 y 1980. [...] la negativa a utilizarlo como instrumento legítimo puede ser revisado.”

*práctica*, n° 9, precisamente porque esta entrevista será el *Otro* del juego discursivo aquí analizado.

En la primera sección, contextualizaremos el lector a respecto de las circunstancias que involucran el proyecto como un todo, y a continuación, presentaremos aspectos que delinear el presente texto como parte de ese proyecto mayor; en la segunda sección, haremos una pequeña presentación de los aspectos teóricos que han servido de base para el análisis. En la tercera sección, desarrollaremos una breve descripción del *corpus* seleccionado especialmente para este trabajo. En la cuarta sección, presentaremos el análisis en sí mismo y levantaremos aspectos relevantes que configuran el discurso científico sobre el libro didáctico que han sido observados. El capítulo se cierra con algunas consideraciones que prospectan a la próxima etapa del trabajo a ser desarrollado.

## 6.2 Contextualizando el lector: el “discurso científico” sobre los libros didácticos

Inicialmente es necesario establecer que los artículos, tesis, disertaciones, en fin, los textos científicos, que hacen referencia al libro didáctico (de ahora en adelante LD) aunque lo problematicen (como ciertos aspectos deficientes de su producción y uso) aún lo hacen de forma muy adherente a los discursos oficiales, con poca o ninguna independencia crítica. Algunos de esos textos ya consideran el LD como elemento fundamental, imprescindible al trabajo docente. En otras palabras, para sus autores, es como si al LD fuera dado, *a priori*, una legitimación incontestable.

Trabajos como los de Silva y Villela (2016), que personifican los ejemplos típicos de ese enfoque, nos dan la impresión de estar solamente preocupados en verificar si las políticas oficiales del gobierno, prefiguradas en las directrices del MEC, se cumplen o no por el(los) autor(es) de la(s) obra(s) analizada(s) por ellos. No vemos en dichos trabajos un compromiso más crítico, más detallado, más responsable, y que cuestionara, por ejemplo, las propias directrices presentadas por los documentos oficiales, entre ellos las de PNLD. Veamos: “Investigamos, por medio del análisis de aspectos organizacionales (boxes, links, elementos multimodales, etc.) y textos verbales y no verbales, se la hipertextualidad constitutiva del material está en consonancia con la documentación oficial de EJA (Educación de Jóvenes y Adultos) (Silva y Villela, 2016, p. 1).

Para esos autores, los discursos oriundos de los textos oficiales tienen tanta autoridad que ni siquiera son cuestionados. Por lo tanto, por inferencia,

se entiende que la legitimidad de sus prácticas discursivas es, en el entendimiento de esos autores, una verdad puesta, o una práctica incuestionable, o, una no-cuestión. Lo que parece no combinar muy bien con lo que es, normalmente, practicado en los *discursos científicos*.

Lo que hemos denominado 'discurso científico' en el contexto de esos discursos académicos sobre los LD no se trata tanto del intento de desenmascarar la vieja retórica del carácter supuestamente *desinteresado* de la investigación científica, como Pierre Bourdieu (1983) radicalmente puso en causa, con su teoría del "campo científico", o de explicitar un efecto de sentido muy común a ese tipo de discurso, que es la del *simulacro de la objetividad*, del discurso "despersonalizado y objetivado", que, según Greimas (1976), comporta una doble función, que "es al mismo tiempo, un *hacer* y un *hacer-saber*, un proceso cumulativo de producción y de transmisión, que utiliza los procedimientos de construcción de objetos semióticos y de hacer persuasivo" (p. 34). O, como entiende Coracini (1991), en estudio sobre la persona en el discurso científico, que destaca el que un autor intenta, más frecuentemente, asumir una postura de quien observa desde lejos su objeto de observación, de modo a tratar "el discurso científico" ampliamente como "un discurso sobre las cosas, donde un él no humano es el sujeto de verbos de estado y de proceso" (p. 105). No se trata exactamente de eso, incluso porque los autores mencionados ya han probado a la saciedad todas esas artimañas relacionadas al "discurso científico", sino de señalar las formas de tratamiento no comprometidas de esos discursos con la postura crítica frente al objeto analizado: en este caso, con los discursos oficiales sobre el LD.

Además, entendemos, con Possenti (2009), que la cuestión de la cientificidad —y, por lo tanto, de sus discursos— tiende a ser tratada con menos simplificación de lo que han hecho algunos autores. En *Sobre a linguagem científica e linguagem comum* ("Sobre el lenguaje científico y lenguaje común"), Sírio Possenti nos llama la atención en que "hubo una época en que se leía Foucault y de esa lectura se concluía —saltando partes— que todo es discurso" (p. 194). Conforme reflexiona el propio autor, en ese sentido, "se borraba el mundo, los diferentes campos, objetos y condiciones, y se igualaban todos los discursos". De ese equívoco, uno de los (d)efectos, siempre según Possenti, ha sido el de calificar la ciencia como un discurso entre otros. No podemos *demonizar* lo que ha sido construido históricamente como ciencia. Muchos han entendido que "el hecho de la ciencia ser un discurso inmediatamente implicaría que ella no es científica". Asimismo, se argumenta, por ejemplo,

que la ciencia es históricamente condicionada, con eso se quiere decir que el hecho de un discurso históricamente condicionado implica concluir obligatoriamente que su tarea no puede ser la búsqueda de la(s) verdad(es). Como si tratara, más aun, de "encontrar" verdades. O como si el hecho de que las verdades sean producidas implicara que [ellas] no existen. (Possenti, 2009, p. 194)

Conforme explica Possenti, es necesario adoptar una postura ponderada, "poniendo cada uno de esos discursos", los que tienen actitud ingenua delante de cualquier hecho calificado como científico, y los que detestan todo lo que sea presentado con esa característica, "en su debido lugar, lo que significa, por un lado, no endiosar la cientificidad, verdadera o falsa, de un discurso, y, por otro, no imaginar que la ciencia no existe como tal, que es apenas un discurso como cualquier otro" (p. 195).

No se trata exactamente de poner en jaque al 'discurso científico' en sí mismo, sino de profundizar las discusiones de como él ha sido asumido por los autores sobre los LDS.

Por lo tanto, es con ese sentido, y teniendo en cuenta todos los matices anteriormente apuntados, que hemos denominado el 'discurso científico' de los trabajos que actualmente se han ocupado de los documentos oficiales *del y sobre* el LD. Las comillas aquí son necesarias, precisamente, para marcar nuestro alejamiento de ese decir, con el cual no estamos de acuerdo, justamente porque no presenta una de las principales características que ese tipo de discurso, mínimamente, en la teoría, debería presentar: la criticidad.

El *corolario* resultante de esas observaciones es que las políticas de Estado que han lidiado en los últimos veinte años con la cuestión de LD (PNLD, SUS Evaluaciones y sus Guías), así como ciertas concepciones que han sido adoptadas en los últimos treinta años acerca de lengua, lenguaje y su enseñanza, fomentan directa o indirectamente ese 'discurso científico' al cual nos hemos referido sobre el LDP, determinando lo que *puede* y lo que *debe ser dicho* por los sujetos en el interior de esa *Formación Discursiva* (Moraes, 2017).

Basado en un *corpus* conformado por artículos, disertaciones, reseñas y guías PNLD, cuyos autores incorporan en sus *prácticas discursivas* el discurso *científico*, y en el cual presentan, actualmente, el libro didáctico de portugués (en adelante LDP) como una herramienta imprescindible al trabajo de mediación docente, el proyecto al cual este texto se vincula, y se configura como una parte de él, tiene por objetivo hacer el análisis del discurso de los *discursos científicos* acerca del Libro Didáctico de Lengua Portuguesa, buscando, en el curso del estudio, destacar los siguientes puntos: 1. caracterizar

el discurso *científico-académico* con respecto al LDP en los años posteriores a la reconfiguración del PNLD hasta los días actuales, es decir, de 2002 a 2016 y 2. verificar si las características del discurso científico se aplican a los textos que han analizado el Libro Didáctico. Las preguntas que orientarán nuestro análisis pueden ser resumidas en las siguientes cuestiones: ¿qué caracteriza el discurso científico de los textos académicos con respecto al LDP en los años de 2002 a 2016?, ¿cómo se singularizan los discursos científicos en enfoques epistemológicos distintos?, ¿cómo y cuáles características del discurso científico (en los diferentes enfoques epistemológicos) se aplican o no a los textos analizados sobre el Libro Didáctico? y ¿los discursos sobre el LDP, que se autorrefieren como científicos, presentan *efectivamente* cuales de esas singularidades?

Sin embargo, para el presente texto, nos restringiremos apenas a la primera pregunta, y, con respecto a ella, analizaremos los recortes de enunciados presentes en el libro *A escolha do livro didático de português* (“La elección del libro didáctico de portugués”, en traducción libre) (Rangel, 2006), y en el capítulo de Egon Rangel. La elección inicial ha recaído sobre ese texto porque pretendemos iniciar nuestro análisis partiendo de lo que estamos denominando *discursos y autores oficiales y autorizados del PNLD y del LDP*. Las voces de esos autores son voces oficiales y autorizadas no *solamente* porque emanan de documentos oficiales que legitiman la actual política sobre el LDP, sino, sobre todo, porque direccionarán las demás voces que se ocuparán del LDP, sea en su elección, sea en su análisis, endosándolas.

## 6.3 Aspectos teóricos y metodológicos

### 6.3.1 Heterogeneidades enunciativas: la inscripción del otro en el discurso

Según ha defendido Authier-Revuz (1990) —que parte de marcos teóricos tan distintos entre sí, como los de la lingüística de la enunciación, de la pragmática, del análisis del discurso, de la teoría del signo, de la descripción de textos y de los géneros literarios, pero que presentan algunas características comunes— hay, básicamente, dos modalidades de configuración del discurso: una, denominada *heterogeneidad mostrada*, que es un conjunto de formas que inscriben el otro en la secuencia del discurso mediante el discurso directo, de las comillas, de las formas de retoque o de glosa, del discurso indirecto libre, de la ironía, así como de ciertas fórmulas que mantienen distancia de los decires del otro; y, otra forma denominada *heterogeneidad constitutiva del sujeto y del discurso*, que toma el discurso como el producto del interdiscurso

o del dialogismo bakhtiniano, así como lo entiende como el resultado del “enfoque del sujeto y de su relación con el lenguaje permitido por Freud y su relectura por Lacan”, en que “toda habla es determinada afuera de la voluntad del sujeto y que este ‘es más hablado de que habla’” (p. 26), lo que significa que todo discurso es constitutivamente construido con lo que viene de afuera de él, en una relación dialógica con otros discursos, cuya presencia, en el propio hilo del discurso, es esencial e innegablemente como la de un huésped, aunque indeseado. Como consecuencia de esta perspectiva, podemos afirmar que siempre hay la ilusión del sujeto enunciador como el señor de su decir y que todo discurso contiene en sí una polifonía no intencional. Según Segundo Authier-Revuz (1990): “Heterogeneidad constitutiva del discurso y heterogeneidad mostrada en el discurso representan dos órdenes de realidad diferentes: la de los procesos reales de constitución de discurso y la de los procesos no menos reales, de representación en un discurso, de su constitución” (Authier-Revuz, 1990, p. 32).

Por lo tanto, la heterogeneidad constitutiva del discurso parte del supuesto básico en el que todo discurso es atravesado por otros discursos, es decir, cuando el sujeto enuncia, siempre está utilizando el otro en sus discursos, sea como representación del interlocutor o como retomada de decires anteriores. Lo que debemos tener en mente es que todo discurso proferido tendrá un carácter heterogéneo, o sea, él nunca será uno, siempre habrá otros discursos (anteriores) que lo fundamentan, lo refuerzan, lo reciben o lo refutan.

En palabras inciertas, las no coincidencias del decir y la heterogeneidad mostrada y heterogeneidad constitutivo son elementos para un acercamiento al otro en el discurso. Authier-Revuz (1998; 2004) confiere a esa noción un mayor desarrollo y muestra que es precisamente en la concepción de interdiscurso propuesta por el AD francés, en la teoría del sujeto construida por la psicoanálisis y en las nociones de dialogismo y en la polifonía, presentadas por Mikhail Bakhtin, que se basa para desarrollar el concepto de heterogeneidad enunciativa.

Authier-Revuz afirma que es propio *el pertenecer de las palabras y de las secuencias de palabras al discurso en curso*. Se parte de las formas marcadas que atribuyen al otro un lugar lingüísticamente descriptible, delimitado al discurso, que pasa por el *continuum* de las formas recuperables de la presencia del otro en el discurso, se llega, inevitablemente, a la presencia del otro —a las palabras de los otros, a las otras palabras— en toda parte siempre presentes en el discurso, no dependiente de un enfoque lingüístico (Authier-Revuz, 2004). Según las propias palabras de la autora,

*para la descripción lingüística* de las formas de heterogeneidad mostrada, la consideración de la heterogeneidad constitutiva es, a mi parecer, un *anclaje*, necesario, en el *exterior* del lingüístico: y eso, no solamente para las formas que parecen oscilar fácilmente debido a las modalidades inciertas de su rescate, pero, fundamentalmente, para las formas más explícitas, más intencionales, más delimitadas de la presencia del otro en el discurso. (p. 22)

Pasemos ahora al aprovechamiento que Dominique Maingueneau hace acerca de las dos teorías descritas anteriormente: la de Pêcheux (1997) y la de Authier-Revuz (1990). Vamos a comenzar con la de Pêcheux.

### 6.3.2 Mismo y Otro: el derecho y el revés, según Maingueneau

Jacques Guilhaumou, uno de los principales nombres del Análisis del Discurso, especialmente de lo que se ha entendido como “análisis del discurso del lado de la historia”, analista que ha enunciado del lugar del “historiador lingüista”, considera como centrales los dos conceptos formulados por Michel Pêcheux (1975): formación discursiva e interdiscurso. Según Guilhaumou (2009), la noción de formación discursiva, más allá de su valor descriptivo de una unidad de enunciados dispersos, permite determinar lo que puede y debe ser dicho en una determinada coyuntura. Sin abordar el aporte de esa noción —de acuerdo con lo que él mismo dice—, Guilhaumou aclara que el riesgo que ella ofrecía era el de inducir a la clasificación de las diversas formaciones discursivas de una formación social, teniendo en cuenta la oposición entre nobleza/burguesía en el Antiguo Régimen. Por ese motivo, el concepto de interdiscurso es fundamental para el AD. Según Guilhaumou (2009)

El concepto de interdiscurso ha introducido un enfoque más dialéctico, en la medida en que él permite decir que toda formación discursiva disimula, en la transparencia del sentido propia a la linealidad del texto, una dependencia a un “todo complejo con dominante” según la fórmula del filósofo marxista Louis Althusser (1965), conjunto que no es otro sino el interdiscurso, este espacio discursivo e ideológico donde se desarrollan las formaciones discursivas en función de relaciones de dominación, de subordinación y de contradicción. (p. 24).

Courtine e Marandin (2016) en *Materialidades discursivas* ya indicaban que una FD no es “un solo lenguaje para todos”, tampoco “cada uno con su lenguaje”, pero “los lenguajes en uno mismo”. Los autores entienden que se trata “pues, tanto en el trabajo teórico del concepto de FD como en los procedimientos de descripción que regulan ese concepto, de definir una FD con base en su *interdiscurso*” (p. 39). Basados en esos puntos críticos, ellos afirman que el interdiscurso consiste en un proceso de *reconfiguración incesante*



en el cual una FD termina por “incorporar elementos preconstruidos en su exterior, para producir en ella la redefinición o el retorno, para igualmente evocar sus propios elementos, para organizar su repetición, pero también para provocar en ella la supresión, el olvido o incluso la denegación”. Por fin, de acuerdo con Courtine e Marandin (p. 40), el *interdiscurso de una formación discursiva puede ser considerado como lo que regula el desplazamiento de sus fronteras*.

Maingueneau (1997; 2006; 2008), a su vez, quien ha representado una alternativa teórica a los analistas del discurso que trabajan con discursos que no son los políticos, ha apostado en la “primacía del interdiscurso”. El *interdiscurso*, según él, está para el discurso, así como el intertexto está para el texto, y puede ser definido como “un Conjunto de Discursos (de un mismo campo discursivo o de campos distintos, de épocas diferentes)” (Maingueneau, 2006, p. 86). También se entiende como *memoria discursiva*, cuyo funcionamiento ocurre antes, en otro lugar e independientemente del sujeto, pero cuya movilización ocurre siempre que el sentido es producido. Al citar Courtine (1981), Maingueneau (2006) también entiende que el *interdiscurso* es “una articulación contradictoria de formaciones discursivas que se refieren a formaciones ideológicas antagonistas” (p. 86). Este es el principal punto de esa fundamentación teórica que se busca aquí: la idea de contradicción entre las formaciones discursivas.

Maingueneau (2008) afirma que la primacía del interdiscurso se inserta en la perspectiva de una heterogeneidad constitutiva —así como presentamos anteriormente y es defendida por Authier-Revuz—, “que amarra, en una relación inextricable, el Mismo del discurso y su Otro” (p. 31). Sin embargo, Maingueneau sobrepasa tales ideas de la alteridad, inicialmente encontradas en Authier-Revuz, y, en ese sentido, afirma que “podemos esperar ir más allá de la distinción entre heterogeneidad ‘mostrada’ y heterogeneidad ‘constitutiva’”, para “revelar la relación con el Otro independientemente de cualquier forma de alteridad marcada” (p. 37), una vez que esa relación constitutiva no está marcada solamente por pocos índices en la superficie discursiva.

Aunque que sea tentador establecer un vínculo entre las nociones presentadas anteriormente con el punto de vista de la fenomenología heideggeriana, sobre todo cuando Heidegger afirma que “lo que hace valer un pensamiento [...] no es lo que él dice, sino lo que queda sin decir, haciéndolo todavía venir a la luz, evocándolo sin enunciarlo”, es necesario ser prudente. Según el autor, por lo tanto, “esta perspectiva, cuando se enfrenta a un texto, debe escucharlo como manifestación del ser, eso significa no solamente comprender lo que él dice; pero, antes que nada, comprender lo que evoca”

(*apud* Eco, 1971, p. 241). Esa noción, bajo una perspectiva estructuralista, también ha sido reaprovechada por el semiólogo y escritor italiano Umberto Eco, que la ha denominado de “estructura ausente” (1971). Entretanto, no es posible ignorar que Pêcheux ha buscado alejar del *Análisis del Discurso* cualquier enfoque que lo relacionara a la noción idealista de lengua y de lenguaje, según se puede observar en su lectura crítica a la Lógica (principalmente a la de Frege), a la Psicología y a la Fenomenología (ver Pêcheux 2009)<sup>5</sup>.

Pero ¿qué es ese “Otro”, en términos (inter) discursivos, de acuerdo con la noción presentada por Maingueneau? En primer lugar, hay que decir que ese “Otro” no se confunde con el “Otro”, su homónimo, del psicoanálisis lacaniano. En segundo lugar, ese “Otro” son las voces, ni siempre explícitas, pero muchas veces inscritas, constitutivas de un juego discursivo dado.

Maingueneau (2008) propone una teoría global del discurso mediante siete hipótesis, una que implica en la otra —Aquí voy a tratar solamente de la primera y la segunda—; asimismo, presentaré brevemente cada una de ellas, para que no haya la impresión que se opera de una teoría incompleta.

La *primera* hipótesis se refiere al *interdiscurso*. Mejor aún, a su precedencia sobre el discurso. Maingueneau (2008) afirma que “el interdiscurso tiene precedencia sobre el discurso” (p. 21), al derribar, más bien, al reconstruir, una hipótesis aceptada anteriormente donde la formación discursiva era estructuralmente cerrada, si bien, como se sabe, Pêcheux, en 1983, ya hubiera antes minado la supuesta clausura estructural de la formación discursiva, al decir que la “FD no es un espacio estructural cerrado, pues es constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vienen de otro lugar (es decir, de otras FD)

---

<sup>5</sup> En *Les vérités de la Palice*, la (o)posición clara de Pêcheux (2009) con respecto al idealismo y la lógica tradicionales se encuentra explícita, conforme también en otras partes, en el siguiente fragmento: “El pensamiento es una forma particular del real y, como tal, es parte integrante del movimiento objetivo y necesario de las determinaciones de desigualdad-contradicción-subordinación que constituyen el real como proceso sin sujeto. Consecuentemente, el ‘pensamiento’ no tiene, en absoluto, la homogeneidad, la continuidad conexas, la transparencia —en resumen, la interioridad subjetiva de la ‘consciencia’— que, sin tregua, todas las variedades del idealismo le han atribuido: de hecho, ‘el pensamiento’ solamente existe bajo la forma de regiones de pensamiento, disjuntas y sometidas entre sí a una ley de exterioridad distribuida, que está relacionada con la exterioridad contradictoria inmanente a los modos histórico-materiales de existencia del ‘pensamiento’ que exprime la dependencia global de este con respecto a una exterioridad que lo determina. Por lo tanto, leyes ‘internas’, cuyo funcionamiento remite a un ‘exterior’. Digamos luego lo que no es ese ‘exterior’ del pensamiento, en respuesta a la filosofía (idealista) del lenguaje que tiene una solución completamente lista bajo la forma de la exterioridad de la lengua en relación al pensamiento: el contrapaso indefinidamente repetido por los filósofos idealistas (y por la lógica, por la Psicología y por la Retórica) entre ‘la estructura de la lengua’ y ‘la estructura del pensamiento’ sería, sin embargo, una solución elegante para esa cuestión de la exterioridad” (p. 234).

que se repiten en ella, aportándole sus evidencias discursivas” (Pêcheux, 1997, p. 314). O, conforme también Pêcheux (2009) dirá en *Les vérités de la Palice*, citado aquí a partir de su traducción brasileña, que “lo propio de toda formación discursiva es disimular, en la transparencia del sentido que se forma en ella, la objetividad material contradictoria del interdiscurso, que determina esa formación discursiva como tal, objetividad material esa que se encuentra en el hecho de que ‘algo habla’ (*ça parle*) siempre ‘antes, en otro lugar e independientemente’” (p. 149). En ese sentido, tanto en Maingueneau como en Pêcheux (1997), “la noción de interdiscurso es introducida para designar ‘el exterior específico’ de una FD” (p. 314); en otras palabras, lo que “viene de afuera”; las fuerzas contrarias a aquella FD; contraria tanto desde el punto de vista discursivo como del punto de vista ideológico. Los discursos sobre los LDP, que han sido construidos de diferentes FD, pueden ser un buen ejemplo para ilustrar lo que se busca decir con *lo que “viene de afuera”*, es decir, de fuerzas contrarias, que se rebelan y que se enfrentan entre sí.

La *segunda* hipótesis se refiere al carácter constitutivo de la relación interdiscursiva en la interacción semántica entre los discursos, que, en ese caso, parece, según Maingueneau, “un proceso de traducción, de *interincomprensión* regulada” entre los discursos, y que podría ser representada como una conversación entre “sordomudos”<sup>6</sup>.

Según Cox y Rodrigues (2011), autoras que acompaño muy de cerca en el gesto de lectura que hago de la obra de Maingueneau, la interincomprensión significa más que un simple intercambio entre discursos. En la evaluación segura de dichas autoras, se trata sobre todo de mantener, necesariamente, con relación al Otro, la ilusión de identidad del Uno:

Se trata de un proceso de interpretación, en que cada formación discursiva “comprenderá” solamente su Otro de acuerdo con sus propias reglas, traduciendo los gestos de interpretación del Otro como negativos, amenazadores, incompatibles con su propia ideología. Así, a los ojos del Otro, una posición será incomprendida y, entre más grande la oposición, más grande la no-aceptación recíproca y, consecuentemente, más delimitada será la identidad del discurso con respecto a la amenaza del

<sup>6</sup> El ejemplo, sin cualquier rasgo de prejuicio, apenas busca establecer una fuerte imagen acerca de la idea de no comprensión. Cabe destacar además que la comunidad de sordos tiene un lenguaje para comunicarse y está tan sujeta a las negociaciones de significado cuánto cualquier otra. El “sordo”, en ese caso, no es el sujeto de la sordera física, en el sentido de ausencia, pérdida o disminución considerable del sentido de la audición. Es el individuo que *no quiere oír*. La imagen podría ser construida de otra manera, como entre interlocutores que no dominan el mismo idioma, pero no tendría la misma fuerza argumentativa que se buscó con esta. Además, conforme veremos más adelante, la noción de *intercomprensión* va más allá de la simple noción de (de)codificación.

opositor, una vez que entender positivamente un Otro sería confluír con él y, así, perder la ilusoria identidad. (Cox y Rodrigues, 2011, p. 151)

Eso es lo que podríamos calificar como un lugar social, ideológico y discursivo bien marcado, definido; es decir, los sujetos enuncian de lugares sociales, ideológicos y discursivos bien delineados y que no se confunden con el lugar del Otro, lo que hace que el interdiscurso de una formación discursiva sea tomado como el *que regula el desplazamiento de sus fronteras*. Para un ejemplo emblemático de ese tipo de proceso de traducción, que es la *interincomprensión*, conforme denominado por Maingueneau, sugerimos que se acompañe el debate entre Michel Foucault e Noam Chomsky, sobre *La naturaleza humana: justicia vs. poder*, realizado en la Universidad de Ámsterdam, en noviembre de 1971, y transmitido por la televisión holandesa<sup>7</sup>. Cada uno de los dos interlocutores discursó en su propia lengua. Más que el problema de la barrera lingüística —una vez que, aunque hayan discursado cada uno en su idioma, los interlocutores comprendían fácilmente la lengua del otro—, el problema de la barrera discursiva, o de la *barrera interincomprensiva*, por así decir, es el de principal relevancia.

Se ve claramente que, si bien que trata de temas idénticos, el diálogo parece ocurrir entre “sordomudos”, porque los interlocutores hablan de lugares epistemológicos distintos, y en ciertos puntos, en momentos extremos, incluso opuestos. Cada uno habla en su encerramiento, a partir de las particularidades de sus propios constructos teóricos que, para el otro, muchas veces, no significan nada. Por fin, las demarcaciones de sus respectivas *Formaciones Discursivas* quedan muy evidentes a lo largo de la exposición de sus ideas<sup>8</sup>. Lo que ocurre con los discursos sobre el LDP sigue el mismo principio y la misma regularidad discursiva.

Aún con respecto a la segunda hipótesis, Maingueneau defiende esa idea de proceso de traducción, de interincomprensión regulada, y afirma que “cada uno introduce el Otro en su encerramiento, traduciendo sus enunciados en las categorías del Mismo y, así, su relación con ese Otro se da siempre bajo la forma del ‘simulacro’ que construye de él” (p. 21).

Para sostenerla, el autor apela a la noción de *heterogeneidad constitutiva* y *mostrada*, tal como formulada por Authier-Revuz (1990), que retomó el *dialogismo bakhtiniano* (1993), así como las relecturas de Lacan (1953) sobre

---

<sup>7</sup> Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=9\\_HaHtcKG9c](https://www.youtube.com/watch?v=9_HaHtcKG9c).

<sup>8</sup> El debate en sí, que también ha sido publicado integralmente en el libro *La naturaleza humana: justicia vs. poder*, merecería un análisis exclusivo. Hay una reciente traducción en portugués, publicada por la editorial WMF (2017).

Freud, acerca de la relación sujeto y lenguaje. La *heterogeneidad constitutiva* se fundamenta en el principio que un discurso es oriundo de la relación entre discursos. Se trata de la, sin duda, sucinta, pero precisa "afirmación de que, *constitutivamente*, en el sujeto y en su discurso está el *Otro*" (Authier-Revuz, 1990, p. 29, resaltado de la autora).

Al partir de esas consideraciones de Authier-Revuz, Maingueneau (2008) destaca que solamente la "heterogeneidad mostrada", como forma de alteridad físicamente marcada en el hilo del discurso, es directamente accesible mediante el aparato lingüístico. La "heterogeneidad constitutiva, que amarra, en una relación inextricable, el Mismo del discurso y su Otro" (p. 31), no es, de esa manera, directamente aprehensible mediante un enfoque lingüístico *stricto sensu*. En otras palabras, por medio del discurso citado, autocorrecciones, palabras entre comillas, etc. Según veremos, el discurso sobre el LDP está completamente constituido por esos dos tipos de *heterogeneidad*. Ora el discurso viene más marcado, ora menos y, por lo tanto, más (di)simulado.

Para operacionalizar el concepto de *interdiscurso*, hasta ahora demasiado vago, conforme reconoce el propio autor, y así volver el análisis discursivo apto para evidenciar las peculiaridades de la heterogeneidad que constituye el discurso Mismo en el Otro y viceversa, Maingueneau (1997; 2008) propuso una triada conceptual: universo discursivo, campo discursivo y espacio discursivo, tipos de circunscripciones, que van de lo más amplio a lo más restricto.

El *universo discursivo*, según él, es "el conjunto de formaciones discursivas de todos los tipos que interactúan en una coyuntura dada" (Maingueneau, 2008, p. 33). Como es inviable el análisis del universo discursivo, debido a su amplitud y dispersión, Maingueneau postula, entonces, es decir, recorta, el "campo discursivo".

El *campo discursivo* es "un conjunto de formaciones discursivas que se encuentran en competencia, se delimitan recíprocamente en una región determinada del universo discursivo" (Maingueneau, 2008, p. 34). Por fin, para elucidar el concepto de "campo discursivo", el autor enumera, como ejemplos, los campos político, filosófico, dramático, gramatical, etc. Observa, sin embargo, que dichos campos no son zonas insulares determinadas de antemano, pero "una abstracción necesaria, que debe permitir múltiples redes de cambios" (p. 34). Un campo es formado por diversas formaciones discursivas que entretienen las más diversas relaciones (confronto, alianza, neutralidad, etc.).

Aunque el campo sea más cerrado que el universo, es todavía demasiado amplio para ser investigado en su totalidad. Por ese motivo, para fines de operacionalización del interdiscurso como objeto de estudio, Maingueneau (1997) propone el *espacio discursivo* que “delimita un subconjunto del campo discursivo, que conecta por lo menos dos formaciones discursivas que, se supone, mantienen relaciones privilegiadas, cruciales para la comprensión de los discursos considerados” (p. 117). En nuestro caso, sería imposible abarcar todos los discursos y, en especial, todos los discursos sobre libro didáctico de portugués; es decir, nadie analiza un *universo discursivo*, cualquiera que sea su área, o su tema, y la posición adoptada por sus autores, independientemente de sus formaciones discursivas. En ese sentido, fue necesario (de)limitar nuestro campo de acción, que es un *campo discursivo* sobre educación. E incluso fue necesario establecer el *espacio discursivo* que será analizado: que son los discursos sobre LDP en determinada formación discursiva, en comparación con otra formación discursiva —que aquí llamamos de *Mismo* y *Otro*—, y en determinado periodo.

Tercer elemento de la triada, o el espacio más concéntrico y delimitado, más nuclear, el espacio discursivo es un enfoque teórico-metodológico. En él, el analista enfoca la interacción de las formaciones discursivas pertinentes para poder interpretar los efectos de sentido históricamente constituidos con respecto a los objetos estudiados. Ellos no están determinados. Como veremos, el discurso sobre el LDP sufre un desplazamiento cada vez más fuerte en el sentido de estar más coherente a los “discursos oficiales” sobre los LDP: sea con respecto a su concepción, producción, circulación y elección, sea con relación a su contenido. Para restringir/seleccionar, en un campo, las relaciones discursivas que serán leídas/interpretadas, el analista deberá tener “hipótesis basadas sobre un conocimiento de los textos y un saber histórico, que serán en seguida confirmados o invalidados cuando la investigación progresar” (Maingueneau, 2008, p. 35). Además, ese procedimiento analítico ya es en sí mismo un efecto secundario e inevitable del *interdiscurso*, puesto que las hipótesis que surgen en nosotros y son sugeridas por nosotros, analistas, no vienen de la nada, pero antes de nuestro conocimiento, es decir, de nuestra interacción con los diversos “horizontes discursivos” en una determinada formación discursiva.

Con la hipótesis de la primacía del interdiscurso, los discursos no pueden ser considerados como espacios cerrados, simplemente yuxtapuestos en una relación de intercambios. Por lo contrario, son espacios “tan abiertos”, “tan recíprocos” que un discurso *Mismo*, aunque no haga mención lingüística ninguna a su competencia, a su *Otro*, lo tiene presente en sí. Es, por lo tanto,

la presencia del *Otro* en el *Mismo*, la noción de *heterogeneidad constitutiva* la que nos ayuda a desmenuzar del complejo de formaciones discursivas. Se trata, así, de desenredar el proceso dialógico que hace que el *Mismo* y el *Otro* sean inseparables, como el derecho y el revés (Cox y Rodrigues, 2011). En cuanto a los discursos sobre los LDP, como veremos, el propio enunciado interrogativo: “¿en favor o contra?”, presente en las consideraciones discursivas del *Mismo* y del *Otro*, inextricablemente trae esas marcas *interconectadas* una en la otra, o mejor, de *un* discurso en el *otro*.

En la *tercera* hipótesis, Maingueneau propone la existencia de “un *sistema de restricciones semánticas globales*”, para que esa interincomprensión sea regulada en el interior de cada formación discursiva, y posibilite, de esa manera, cada una de ellas pueda remitir al mismo hecho, aunque construyan al mismo tiempo, cada cual a su modo, significaciones diferentes; dicho así para usar una expresión importante para Pêcheux (2002), para quien los “enunciados remiten (Bedeutung) al mismo hecho, pero ellos no construyen las mismas significaciones (Sinn)” (p. 20), cierto es que el confronto discursivo, oriundo de FDS diferentes prosigue por medio del acontecimiento, de modo que “unos y otros van a empezar a ‘hacer trabajar’ el acontecimiento [...] en su contexto de actualidad y en el espacio de memoria que él convoca y que ya empieza a reorganizar” (p. 19). Es lo que ocurre en el trabajo discursivo sobre el LDP en ambas formaciones discursivas aquí analizadas. Apenas para quedar en un ejemplo más directo y notorio para el análisis desarrollado aquí, *libro didáctico de portugués* no significa, o no representa, en absoluto, la misma cosa tanto para *uno* como para el *otro*.

Con dicho ejemplo, tal vez sea más fácil entender porque Maingueneau (2008) afirma que el carácter “global” de esa semántica se manifiesta en que ella restringe, de forma simultánea, “el *conjunto de planes discursivos*”, que configuran tanto el vocabulario como los temas tratados, así como la “intertextualidad o las instancias de enunciación” (p. 22). Se trata, con ello, según Maingueneau, de libertarse —discusión que se encuentra ya hace mucho tiempo en los estudios del lenguaje, por cierto— “de una problemática del signo, o incluso de la sentencia, para aprehender el dinamismo de la ‘significancia’ que domina toda discursividad: el enunciado, pero también la enunciación, e incluso más allá de ella”.

En ese sentido, Maingueneau rechaza la idea sobre que habría, en el interior del funcionamiento discursivo, un lugar en que su especificidad se condensaría de manera exclusiva o incluso privilegiada, como en el uso de las palabras, de las frases, de los arreglos argumentativos. Lo que significa que “ya no hay, entonces, lugar para una oposición entre ‘superficie’ y ‘profundidad’,

que reservaría apenas para la profundidad el dominio de validez de las restricciones semánticas” (p. 22). Con ello, Maingueneau rechaza imágenes arquitecturales que están implícitas en el discurso y propone superar la dicotomía *nivel superficial* (lengua) *versus nivel profundo* (discurso): “un discurso —afirma él— no tiene ninguna ‘profundidad’”, puesto que “su especificidad no se encuentra en alguna ‘base’ que sería su fundamento”. Al contrario, un discurso “se despliega sobre todas sus dimensiones” (p. 18). Eso significa que, con respecto a los discursos sobre los LDP, palabras y sintagmas como “adopción”, “alienación”, “autonomía”, “autoría” “secuencia didáctica” y “clase”, por ejemplo, tendrán valores específicos, cuando no, generalmente, tengan valores incluso antagónicos entre sí, conforme sean utilizados en los discursos del *Mismo* y del *Otro*.

En la *cuarta hipótesis* presentada por el autor, “ese sistema de restricciones debe ser concebido como un modelo de *competencia interdiscursiva*”, en el mismo sentido de *competencia* atribuido por Chomsky al modelo generativista de la gramática. Sin embargo, en el caso específico del discurso, postula-se la existencia, en los enunciadores de un discurso cualquiera, “el dominio tácito de reglas que permiten producir e interpretar enunciados que resultan de su propia formación discursiva y, correlativamente, permiten identificar como incompatibles con ella los enunciados de las formaciones discursivas antagonistas” (p. 22), lo que configura, conforme nos referimos anteriormente, en una producción infructuosa en la “conversación entre sordomudos”.

La *quinta hipótesis* apunta que el discurso debe ser pensado como una práctica discursiva y no solamente como un conjunto de textos. La *sexta hipótesis*, a su vez, considera que la práctica discursiva no define apenas la unidad de un conjunto de enunciados; puede ser considerada también como una *práctica intersemiótica*, que integra producciones (pintura, música) a otros dominios semióticos. Por fin, la *séptima hipótesis* presupone que “el recurso a esos sistemas de restricciones no implica de ninguna manera en una disociación entre la práctica discursiva y otras series de su ambiente sociohistórico. Al contrario, él permite “profundizar el rigor de esa inscripción histórica, abriendo la posibilidad de isomorfismo entre el discurso y esas otras series” (p. 23), entretanto, sin que con eso se reduzca la especificidad de los términos así correlacionados. Por ello, la formación discursiva es revelada, en esos términos, según Maingueneau, como “‘esquema de correspondencia’ entre campos aparentemente heterónimos” (p. 23), porque, según Foucault, citado en nota, y de quien el término es tomado en préstamo, tanto por Maingueneau como por Pêcheux,



Una formación discursiva no desempeña, pues, el papel de una figura que para el tiempo y lo congela por décadas o siglos [...] ella establece el principio de articulación entre una serie de acontecimientos discursivos y otras series de acontecimientos, transformaciones, mutaciones y procesos. No se trata de una forma intemporal, sino de un esquema de correspondencia entre diversas series temporales. (Foucault, 2013, pp. 88-89)

En otras palabras,

los discursos se repiten: "sincrónicamente" en el hilo de su desenrollar y "diacrónicamente" en el hilo del tiempo: los mismos temas, las mismas formulaciones, las mismas figuras retornan, reaparecen. [...] Una secuencia discursiva son esas reformulaciones tomadas en la red de enunciados y en la red de lugares enunciados que instauran el sujeto en el hilo del discurso. (Courtine y Marandin, 2018, p. 45).

Esas diversas hipótesis (siete), según Maingueneau (2008) pueden dejar la falsa impresión de querer articular instancias entre las cuales se tiende frecuentemente a establecer discontinuidades fácilmente justificadas por las necesidades de la investigación. Lo que realmente no es verdad. Maingueneau está intentando mostrar justamente lo contrario: no es indispensable multiplicar las líneas de ruptura para pensar la discursividad; además, no se puede pensar un sistema de articulaciones sin anular la identidad de cada instancia.

Como observan Cox y Rodrigues (2011), en el juego discursivo, un discurso no se interpreta a sí mismo, pues el trabajo de interpretación se da al exterior por parte de otro discurso. Maingueneau (2008, p. 100) declara que ese proceso de interpretación, movido por la interincomprensión, ocurre mediante la traducción y el simulacro. La traducción a la que se refiere el teórico, así como advierten Cox y Rodrigues (2011), no es la traducción de una lengua para otra, sino de un discurso para otro. En el espacio discursivo, un discurso reconoce/ve el otro a partir de la creación de un simulacro. Maingueneau llama el discurso traductor de "discurso-agente" y el discurso traducido de "discurso-paciente". Tal proceso de traducción, en el enfrentamiento entre discursos, beneficiará el primero, pues el simulacro es creado con la función de expresar negativamente el Otro (paciente), a fin de conferir una identidad positiva al agente. Así, es por medio de esa traducción-simulacro que los discursos se preservan en la ilusión del cierre semántico.

Cox y Rodrigues (2011) recuerdan también que ese proceso de interincomprensión es una revelación cabal de como los sentidos no son inmanentes a las palabras, pero pueden ser positivos, negativos, polémicos, ambiguos, etc. en el interior de las formaciones discursivas, al amparo de las cuales

son producidos, es decir, ganan "vida" y se materializan en las actividades lenguajeras cotidianas. Los ejemplos que presenté anteriormente con respecto al uso de expresiones como "adopción", "alienación", "autonomía", "autoría" "secuencia didáctica" y "clase", con relación al LDP, en el interior de cada formación discursiva, son bastante ilustrativos en ese sentido.

Así, en el nivel propiamente polémico, al evidenciar el enfrentamiento entre formaciones discursivas antagónicas, cada una de ellas traerá el *Otro* para el interior del *Mismo* mediante una traducción negativa, o sea, "[...] puesto en conflicto con el cuerpo citante que lo involucra, el elemento citado se expulsa por sí propio, simplemente porque se alimenta de un universo semántico incompatible con el de la enunciación que lo involucra" (Maingueneau, 2008, p. 112).

El hecho es que la polémica simplemente puede irrumpir en la superficie en un momento cualquiera, dado que el conflicto entre los adversarios ya está inscrito en su propia constitución, conforme destacan Cox y Rodrigues (2011). Veamos, ahora, cómo dichas hipótesis enunciativas y discursivas se manifiestan en el discurso "Mismo" de los "textos oficiales" del PNLD de Lengua Portuguesa, en su relación con los discursos "Otros", que son los discursos en circulación sobre el libro didáctico desde los años ochenta del siglo xx que, por ser oriundos de una cierta "formación discursiva" no quedarán en los años ochenta, es decir, no desempeñan, pues, el papel de "una figura que para el tiempo y lo congela por décadas o siglos", pero, que antes "establece el principio de articulación entre una serie de acontecimientos discursivos y otras series de acontecimientos, transformaciones, mutaciones y procesos", conforme afirma Foucault (2013, p. 88), al aclarar lo que es propio de una determinada Formación Discursiva. O sea, "no se trata de una forma intemporal, pero de un esquema de correspondencia entre diversas series temporales" (p. 89). Es lo que ha ocurrido con el discurso del *Otro* sobre el libro didáctico de portugués en las últimas dos décadas. Veamos.

## 6.4 Corpus

### 6.4.1 Caracterizando el discurso Otro del análisis: la entrevista de Geraldí (1987)

Normalmente, los escritos que tratan la temática sobre el LD de lengua portuguesa parten de un texto de Geraldí (1987), *Livro didático de Língua Portuguesa: a favor ou contra?*, que aparentemente es uno de los que, en términos contemporáneos, ha orientado la cuestión. Es en ese texto, que se encuentra la conocida declaración de Geraldí sobre el LD, según la cual: "una

vez adoptado, el libro didáctico pasa a conducir el proceso de enseñanza: de adoptado, pasa a adoptar el profesor y los alumnos” (p. 4).

En investigación de levantamiento bibliográfico, realizado en el acervo de la Biblioteca de Feusp, tuvimos acceso al referido texto. Se trata de una entrevista que João Wanderley Geraldi (Instituto de Estudios del Lenguaje, Unicamp) ha concedido a Ezequiel Theodoro da Silva (Facultad de Educación de Unicamp) para el periódico *Leitura: teoria & prática*, n.º 9, sobre la utilización de libros didácticos en las escuelas brasileñas.

En la primera cuestión, Ezequiel pide a Geraldi que comente su postura fuertemente marcada contra la adopción de libros didácticos. Geraldi, a su vez, inicia la respuesta explicando su concepción de libro didáctico que, para él, es un libro con contenidos idealizados para ser utilizados por profesores, muchas veces, no capacitados y destinados a alumnos homogéneamente idealizados, lo que él considera totalmente inadecuado.

Al seguir las justificativas presentadas, Geraldi expone tres razones para la no-adopción de los libros didácticos: la alienación; la predeterminación y la falsificación. La alienación, según él, impide al profesor ejercer su trabajo de manera correcta al preparar su propio material, tomando en cuenta todas las particularidades de los alumnos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de limitarlos a los contenidos, prendiéndolos apenas a las secuencias propuestas allí. La predeterminación, que unifica bajo un único material una gran parte de los alumnos con inúmeras variantes que merecerían un tratamiento diferenciado para los diferentes temas abordados; y la falsificación, que retira el real trabajo del profesor de enseñar, sin, no obstante, lograr los objetivos que se espera con los alumnos, además de proporcionar agravantes como los pésimos resultados que comprueban la mala calidad de la educación y el desaliento de los profesionales del área. Después de responder a algunas otras preguntas, conectadas o resultantes de esa, Geraldi refuerza su punto de vista, y añade que para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en el país es necesario un serio cuestionamiento de las posturas reproducidas en clase y, principalmente, de la utilización del libro didáctico como canon indiscutible, en contraposición a reflexiones necesarias para el planeamiento de las clases por parte de los profesores.

Pero, por algún motivo, los autores que citan ese trabajo de Geraldi lo hacen de manera sesgada. Los motivos son los más diversos. Expondré aquí apenas dos de ellos.

El *primer caso* se da en trabajos como los de Dias et al. (2010), cuyo objetivo es el de presentar “la contribución de los libros didácticos para el

proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua portuguesa en las escuelas brasileñas” (p. 117). Los autores, después de presentar un breve histórico sobre el LDP, de enfocar su proceso de evaluación por el PNLD (Plan Nacional del Libro Didáctico) y de su compra por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE) —discurso, más aún, como se ve, fuertemente vinculado al “discurso oficial” sobre los LDP, conforme he destacado—, afirman que “Geraldí (1987) también advierte a los profesores con respecto a la ‘ropa nueva’ de algunos libros didácticos, que acaban conquistando su espacio en el mundo escolar” (Dias et al., 2010, p. 117).

Con esa afirmación acerca de cómo Geraldí (1993) alerta a los profesores con respecto a algunos libros que se presentan con “ropa nueva” y por ello acaban “conquistando su espacio en el mundo escolar”, las autoras nos dan la impresión que para Geraldí el hecho de haber sido travestidos en “ropas nuevas” tal vez haya hecho de algunos LDP —así como ocurre en el cuento del dinamarqués Hans Christian Andersen—, paradójicamente un nuevo objeto inexistente; tal vez más confiable, por así decirlo. Y lo que es todavía peor, nos dan la falsa impresión, si se quiere seguir el revés del hilo de los discursos de las autoras, que Geraldí “aprobaría” libros que realmente hubieran incorporado ese “nuevo ropaje”. La metáfora de la vestimenta en la concepción de las autoras sirve para decir que los LDP reformulados, en términos teóricos y metodológicos, habrían tenido una mejor aceptación por parte de ese escritor. Lo que no corresponde exactamente con los hechos, porque, con respecto a eso, Geraldí no cambia de opinión con relación al problema.

Más aún, por lo que entendimos, el problema de la adopción del LDP para Wanderlei Geraldí estaría más allá de su contenido y de su enfoque metodológico. O, si se quiere decir de otra manera, estaría más allá de la presencia física del libro. Esa idea ha sido reforzada en la tesis de doctorado de Corinta Geraldí (1993), su esposa. Según Corinta, tal adopción no ocurre solamente por la presencia física del libro, “sino por la ‘maquinaria didáctica’ que lo constituye y lo extrapola, y se incorpora al quehacer del profesor” (p. 226).

El *segundo caso de citación sesgada* del texto de Geraldí (1987) que trato aquí es típico de aquellos discursos a los que se puede denominar “discurso irresoluto” o, si se quiere ser más fieles a la metodología discursiva analítica adoptada aquí, es el típico discurso que se queda en el “borde” entre dos *formaciones discursivas* antagónicas, es decir, en el medio de dos *interdiscursos*, sin decidir, efectivamente por ninguno de ellos. Un ejemplo es lo que ocurre en Bunzen (2000), donde el autor está preocupado en investigar el concepto de gramática encontrado en libros didácticos de portugués. En cierta parte del texto, en una sección irónicamente intitulada de *A Bíblia do Professor*:

*o livro didático* ("La Biblia del Profesor: el libro didáctico", en traducción libre) Bunzen afirma que "cuestionar los materiales didácticos es cuestionar la propia enseñanza que se cristaliza en ellos" (p. 2); afirma también que "una práctica de enseñanza dedicada exclusivamente al libro didáctico tiene como 'objetivos' un plan de trabajo elaborado por el autor del libro". Como se puede notar, Bunzen inicia su enfoque sobre los LDP por medio de una *aparente* crítica sobre ellos. Esa (aparente) crítica se vuelve más fuerte cuando el autor cita un fragmento del texto en cuestión de Geraldi (1987), lo que, en teoría, sería un fuerte recurso argumentativo, una vez que traería sobre el tema el peso de la voz autorizada de ese reconocido autor.

La adopción del libro didáctico significa, para Geraldi (1987:4), "la filiación del profesor a las concepciones que orientaron la organización del libro didáctico adoptado [...] el libro didáctico pasa a conducir el proceso de enseñanza: de adoptado pasa a adoptar el profesor y los alumnos". (Bunzen, 2000, p. 2)

Lo que da el falso indicio para creer que él estará de acuerdo con Geraldi (1987) es lo que viene después. Digo *falso indicio* y *aparente crítica* porque, a continuación, Bunzen (2000) rechaza su enfoque inicial y afirma que "es importante destacar que este análisis no representa un *dictamen que abone o desabone esas obras*" (p. 3, resaltado mío), es decir, los libros didácticos analizados por él. A seguir, el autor afirma: "Ellas nos sirvieron *apenas* para una reflexión sobre el material didáctico en la enseñanza de Lengua Portuguesa" (p. 3, resaltado mío). En otras palabras, es un análisis que no es un análisis. Es una crítica que no es una crítica. Entonces, ¿qué sería?

Ahora, si ellas sirvieron "*apenas* para una reflexión sobre el material didáctico en la enseñanza de Lengua Portuguesa", conforme busca modalizar el autor en su justificativa, entonces de nada valió su análisis, que era el de criticar los enfoques gramaticales prescriptivos encontrados en esos materiales, objetivo de su investigación inicial.

En conformidad con mis propios objetivos, esos dos ejemplos son suficientes para mostrar, de forma ilustrativa, cómo los discursos que citan ese trabajo de Geraldi lo hacen sesgadamente, trabajándolo cada uno a su manera.

Paso a la descripción del *corpus* del *Mismo*, que aquí es representado por el trabajo de Rangel (2006) y, en seguida, al análisis en sí mismo.

#### 6.4.2 A escolha do livro didático de português, de Egon Rangel (2006)

*A escolha do livro didático de português: caderno do professor* (“*La elección del libro didáctico de portugués: cuaderno del profesor*”, en traducción libre), de Egon de Oliveira Rangel (2006) es una especie de material de apoyo para un curso de formación docente continuada, compuesto de cuatro capítulos. Como el propio título orienta, el libro se enfoca, sobre todo, en ofrecer subsidios al profesor en formación al momento de elegir el libro didáctico de portugués. Para ello, Egon Rangel, que es un autor reconocidamente vinculado a las políticas oficiales de MEC para el PNL D y, especialmente, para el LDP, busca, en el primer capítulo, circunscribir aspectos de enseñanza-aprendizaje, y pone en evidencia las situaciones, los sujetos involucrados y, obviamente, el papel de los materiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese contexto, el autor define lo que es enseñar y aprender; lo que son los materiales didácticos; y, sobre todo, libro didáctico, y lo trata como un caso particular.

Después de eso, Rangel (2006) lanza una pregunta (“¿contra o en favor del LD?”) que nos interesará más de cerca porque trae marcas del interdiscurso y que, un poco más adelante, analizaremos. En el capítulo dos, el autor trata de la necesidad de diferenciar lo que es el “portugués en Brasil” y el “portugués de Brasil”, y por qué enseñarlo, demostrando, así, una preocupación común, sino de todos, por lo menos de gran parte de los actuales investigadores de la lengua portuguesa y de su enseñanza, que es cuál lengua o variación deberá ser objeto de enseñanza en la escuela.

En el capítulo tres, el autor entra propiamente en el tema del libro que es la idea de auxiliar al profesor, sea en formación inicial, sea en formación continuada, a elegir un LDP y lo que debe tener en cuenta en el momento de elegir. Para ello, Rangel, aquí representante del discurso del *Mismo*, construye enunciados que buscan aclarar “las funciones de un LDP en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 33); así como “la organización del primer seguimiento de la Educación Básica y los LDP” (p. 37); las “perspectivas y nociones organizadores de la propuesta didáctico-pedagógica del LDP” (p. 40); “los criterios oficiales de evaluación del LDP” (p. 43) y, por último, “los contenidos y tratamientos didácticos” (p. 46).

El capítulo cuatro, con el título “Organizando la elección del LDP en la escuela” (en traducción libre) (p. 53) tiene el objetivo de demostrar al profesor que él tiene el derecho de participar de lo que el autor denomina de “el juego del PNL D” (p. 54), así como tiene el derecho de realizar una elección cualificada del LDP y de cómo se da, según Rangel, esa “organización de la elección cualificada” (p. 56) del LDP.

## 6.5 Regularidades discursivas sobre LDP: el funcionamiento de los “textos oficiales” del PNL D

¿Cómo funcionan, entonces, las regularidades discursivas sobre el LDP en los “textos oficiales” del PNL D, tales como se presentan en obras como la de Rangel (2006)? Ya en la Introducción de *La elección del libro didáctico de portugués*, Rangel (2006) afirma que:

Adoptar un Libro Didáctico de Portugués (LDP) o incluso utilizar algún material alternativo puede parecer una decisión muy simple y natural, un resultado directo de preferencias y experiencias personales. Sin embargo, muchos otros factores interfieren en ese proceso, que es mucho más complejo y negociado de lo que parece. (p. 7)

Al comenzar su trabajo haciendo tal constatación, el enunciador asume que antes de ser un acto de voluntad propia, una satisfacción de gusto personal, o de un acto naturalizado, la “adopción” de un LDP es, antes que nada, un acto social y negociado. Esa constatación nos lleva al siguiente pensamiento: el profesor no tiene la supuesta “libertad” que muchos, incluso él mismo, imaginan tener. Ese gesto de lectura apunta para otra constatación: que toda acción docente, incluso la elección del material que será usado es regulada de afuera hacia adentro. Entonces, hay una falsa ilusión que será el profesor quien elegirá solo el material que le servirá de apoyo durante las clases. La intervención, según Rangel (2006) viene de todos los lados: de los pares; de los coordinadores; de los padres e, incluso, de los alumnos; por lo tanto, un gesto altamente regulado.

Ese posicionamiento discursivo remite, aunque indirectamente (sin citar a nadie), al discurso del *Otro*; en ese caso, el de Geraldí (1987), que afirma que “la adopción de un libro didáctico por parte del profesor significa, en la teoría y en la práctica, la *alienación*, por parte de un profesor”, y, por lo tanto, la abdicación del “derecho de elaborar sus clases” (Geraldí, 1987, p. 4, resaltados del autor). Note que, al adoptar un LDP, el profesor deja el *derecho* que le corresponde *de elaborar sus propias clases*, pero, al mismo tiempo, cede ese derecho de regente pleno de la disciplina para terceros, probablemente para el autor del LDP adoptado. Porque participar de la elección de un LDP, conforme el discurso del *Mismo* afirma, presupone deliberar con más sujetos que pueden interferir en la elección del profesor.

Al analizar, entonces, el discurso del *Otro*, se puede percibir que lo que está en juego aquí son los “derechos” del profesor de “elaborar sus propias clases”. O de concebir *la clase como acontecimiento*, conforme Geraldí (2010) la denominó, transcurridos más de veinte años después de esa impactante

entrevista. Note que, por la perspectiva del *Mismo*, la propia elección del libro didáctico, o de cualquier cosa equivalente, no es una actitud aislada y solitaria del profesor. En otras palabras, tal actitud no ha constituido un “derecho” del profesor, tal como lo es en la perspectiva del *Otro*.

Otro factor, que establece la interincomprensión de los discursos sobre el LDP en el interior de FDS diferentes, ocurre en el nivel constitucional de esas propias formaciones discursivas, es decir, ella es un mecanismo necesario y regular en los procesos discursivos, de forma que los sentidos serán establecidos de acuerdo con el tipo de traducción efectuado entre los discursos. Veamos cómo eso se establece con relación al concepto de libro didáctico determinado por cada una de las FDS en análisis aquí. Rangel (2006), por ejemplo, considera el LDP como “un caso particular” de material didáctico. Por ese motivo afirma que

La gran diferencia entre el libro didáctico y los otros materiales didácticos, en especial los que usan la imagen, como la película, el video, la foto y otros, está en el hecho de ser, antes de nada, un legítimo producto de la tecnología escrita. Por eso mismo, es posible tener, por medio de él, un acceso efectivo a la cultura letrada. En un país como Brasil, en que la convivencia con la escrita y sus productos es muy desigualmente distribuida (Lajolo e Zilberman, 1991), generando grandes desajustes de letramiento, esa característica del LD puede significar, bien utilizada, una gran ventaja, tanto por su significado cultural como por su valor individual. (Rangel, 2006, p. 13)

Dentro de esa FD lo que es puesto en relevo es que se muestra el LD, según Rangel (2006) como “un legítimo producto de la tecnología escrita. Por eso mismo, es posible tener, por medio de él, un acceso efectivo a la cultura letrada”. O sea, el discurso del *Mismo* aquí entiende el LD como “una gran ventaja, tanto por su significado cultural como por su valor individual”. Es decir, al LDP se le da todo el estatuto de representante de una cultura más elevada, más elaborada. Pero, si confrontamos esos enunciados con los del *Otro*, con respecto a la definición, del concepto de libro didáctico, y en especial del LDP, veremos que “un libro didáctico [según Geraldi (1987)] se caracteriza como un libro organizado en lecciones o unidades centradas en algún tema previamente seleccionado, destinado a un público específico y a una utilización específica —los alumnos y el aula, respectivamente” (p. 4). Se nota que la tendencia del discurso del *Mismo* es asignar al LDP una legitimidad cultural, tecnológica y letrada. Al paso que en el discurso del *Otro* es notoria la reducción de su legitimidad e importancia, una vez que el LDP es definido apenas como “un libro organizado en lecciones”, destinado a “un público específico y a una utilización específica”, es decir, los alumnos y el aula.



Retomando una vez más las ideas de Maingueneau (2008), Cox y Rodrigues (2011) entienden que el concepto de polémica como interincomprensión se mantiene en el mismo nivel de un sistema global, o sea, a pesar de ser comúnmente entendido como una forma de conflicto perceptible en la superficie lingüística, marcado por controversias explícitas, la polémica se hace presente en la forma de un dialogismo constitutivo. Así, Maingueneau (2008) —conforme ya destacamos anteriormente— busca en sus observaciones no disociar el “superficial” de lo “profundo”. Los discursos se relacionan constantemente, se imbrican sin que haya necesidad de una forma de citación mostrada en la superficie lingüística. Es lo que ocurre también en los discursos sobre el LDP cuando cada FD enuncia posiciones propias con respecto a la *organización* y al *contenido* transmitidos por los LDP. Rangel (2006), por su turno, afirma que:

Más que cualquier otro material, el LD, sea por su vínculo necesario con la escrita, sea por su estructuración como *libro*, es capaz de reunir y *organizar en sistema* (Rangel, 1994) los saberes que se pretende enseñar/aprender, así como indicar, en la forma como se presenta, el tratamiento a ser dado a la materia en clase. Y con la ventaja adicional de, en función de su actual producción en masa y de sus características físicas, permitir consultas individuales directas, rápidas y continuadas, especialmente si el volumen es de uso personal. (p. 14)

Geraldi (1987), por otro lado, irónicamente señala que:

Espíritus clarividentes definen, a la distancia en el tiempo y el espacio, contenidos que serán enseñados y aprendidos, lecturas que serán hechas, redacciones que serán ejecutadas. La *predeterminación* de todo, pero específicamente la *predeterminación* de los contenidos de educación, es *uniformizadora*, congela posibles movimientos en clase y vuelve “letra muerta” estudios e investigaciones tanto de la psicología del aprendizaje como del área específica (en este caso, el lenguaje). El niño puede estar en cierto momento interesado en saber algo sobre X, pero esto queda para el próximo grado (incluso porque alguien ha predefinido que ahora, en este grado, el niño no puede tener ese interés porque el asunto es muy abstracto, exige condiciones previas, etc.). (p. 5)

Em nombre de una *organización sistemática* de los objetos de enseñanza y de una *individualidad*, con respecto al uso, al manejo del LDP, el discurso del *Mismo* deja entrever lo que es posible detectar en el discurso del *Otro*: la *predeterminación* y la *uniformización* de los objetos de enseñanza, y lo que tal vez sea peor, la elección de esos objetos hecha por otros que no es el profesor.

En ese nivel, entonces, tanto una citación ruidosa/polémica que un discurso hace de su Otro como el silencio “calculado”, la denegación, que uno puede mantener con respecto al Otro, son fenómenos de una misma

fase dialógica. Apenas para evitar una reducción de las especificidades de la polémica, Maingueneau (2008, p. 112) diferencia dos niveles, el nivel dialógico (nivel de la interacción constitutiva) y el propiamente polémico (nivel de la heterogeneidad mostrada).

En ese sentido, para el enunciador Mismo de la FD analizada,

La interacción con el LD, en las consultas, en las respuestas de los ejercicios, en los apuntes personales hechos a lápiz en los márgenes, permite una apropiación bastante personalizada del conocimiento, pudiendo funcionar, bajo ciertos aspectos y condiciones, como un diario, un cuaderno de apuntes, un libro de cabecera. (Rangel, 2006, p. 14)

Decir que el LDP “permite un apropiación bastante personalizada del conocimiento, pudiendo funcionar, bajo ciertos aspectos y condiciones, como un diario, un cuaderno de apuntes, un libro de cabecera” es posicionarse diametralmente contra el discurso del *Otro*, es decir, contra el discurso en circulación sobre el libro didáctico desde los años ochenta, representado aquí por la “famosa” entrevista de Geraldí, concedida a Ezequiel Theodoro, que dice que el libro didáctico imprime cierta impersonalización a la educación. Eso porque, según Geraldí, es el profesor —y no el LDP— quien debe imprimir un ritmo a sus clases, de acuerdo con las necesidades y las características de cada grupo. Por ello, el discurso de la clase no puede ser homogéneo. El LD, al contrario, “se organiza en función de los contenidos que serán enseñados, no en función del movimiento del proceso de enseñanza/aprendizaje” (Geraldí, 1987, p. 5).

Conforme explicaron Cox y Rodrigues (2011), el factor determinante para la incompreensión se encuentra en el interior de cada discurso; es decir, el universo semántico de cada formación discursiva repartido en dos registros, uno positivo y otro negativo. El registro positivo, marcado por lo que “puede y debe ser dicho”, es la parte reivindicada por el discurso *Mismo*. Los semas positivos pertenecientes a ese registro son los responsables por la aceptación de los enunciados asociables a las ideas de ese discurso, habiendo entonces un filtro positivo. La otra parte, determinada por el registro negativo, detiene semas que rechazan los enunciados diferentes a las ideas del Mismo, que vienen de formaciones discursivas antagónicas. El principio de heterogeneidad constitutiva es fundamental para la explicación de la inextricable conexión de un Mismo y su Otro.

Es cierto que el lugar en que el *propriamente polémico* (nivel de la heterogeneidad mostrada) se instaure en el discurso del *Mismo* aquí en análisis es en la sección “¿Contra o en favor del LD?”, cuyo enunciado interrogativo,

que funciona como su subtítulo, y que ha sido reelaborado por el *Mismo*, retoma, por medio de la alusión, el título de la entrevista de Geraldí, el *Otro*, que había sido construido como: "Libro didáctico de Lengua Portuguesa: ¿en favor o contra?" (en traducción libre). La única diferencia entre el título encontrado en el discurso del *Mismo* y en el del *Otro* es la inversión que se hace en el orden sintagmático de la cuestión<sup>9</sup>. En el discurso del *Mismo* la expresión *contra* ha quedado topicalizada: "contra o en favor", lo que marca el enunciado de forma negativa y lo remite al *Otro*. Mientras en el discurso del *Otro* la expresión *en favor* es que, de esa vez, ha quedado topicalizada: ¿en favor o contra?, lo que marca el enunciado de manera positiva. Tal inversión no puede ser simplemente vista como una casualidad. Antes, él evoca la denegación que se encuentra constitutivamente marcada en el discurso del *Mismo* y del *Otro*. Como estamos en el nivel de la *heterogeneidad mostrada*, es fácil constatar lo que se afirma aquí, veamos lo que dice Rangel (2006):

Por una serie de motivos relacionados tanto a esas características del LD como al lugar que ha ocupado en las políticas públicas de educación en Brasil, el LD es, hoy, un elemento-clave para el entendimiento y la transformación de nuestra realidad educacional. De manera general, se puede decir que, por lo menos aquellos que constan de los *Guías* de MEC son, en la mayoría, manuales que pueden tanto prestar excelentes servicios a la escuela como pueden perjudicar. (p. 15)

Por fin, al afirmar que *manuales que pueden tanto prestar excelentes servicios a la escuela como pueden perjudicar*, Rangel (2006) agrega con relación a este último enunciado la afirmación que "no se trata, evidentemente, de evitar los riesgos del LD evitando el propio LD, como ha sido común predicar, en las décadas de 1970 y 1980". Esa explicación final trae a la luz, en el hilo del discurso del *Mismo*, no solamente su posición favorable al uso del LDP en clase, sino también trae las marcas del *interdiscurso* y, consecuentemente, la oposición ocupada por el *Otro*, en el interior de su FD, con todas sus marcas y posiciones declaradas. Como se sabe, con lo que ha sido desarrollado hasta aquí, Geraldí ha sido quien encabezó el movimiento en oposición al LDP, "evitando", de esa manera, "el propio LD".

<sup>9</sup> En Rangel (2005), el autor elabora la misma estrategia discursiva, mediante igual cuestión; agrega, sin embargo, la posibilidad del uso o no del "material alternativo" — libros propios, paradidácticos etc.: "¿Contra o en favor del LD? ¿Contra o en favor del material alternativo?" (p. 33).

## 6.6 Consideraciones finales

El objetivo de este capítulo ha sido investigar los gestos de interpretación de un texto científico sobre los Libros Didácticos de Lengua Portuguesa (LDP). En ese sentido, se ha realizado el análisis del discurso de un “texto oficial” del PNLD en comparación con el discurso en circulación sobre el libro didáctico en los años ochenta. El texto en análisis fue *A escolha do livro didático de português* (“La elección del libro didáctico de portugués”, en traducción libre), de Egon Rangel (2006). Para comparar los datos analizados, utilicé una entrevista que João Wanderlei Geraldi concedió a Ezequiel Theodoro da Silva, en 1987, para el periódico *Leitura: teoria & prática*, n° 9, entrevista que ha servido como el *Otro* en el juego discursivo que ha sido analizado aquí.

Nos hemos basado en Maingueneau (1997; 2006; 2008), de quien utilizamos las hipótesis *Mismo* y *Otro* del discurso, para elucidar cómo los discursos (del Mismo) se constituyen y son trabajados en el texto analizado, así como hemos apelado a Authier-Revuz (1990) para definir y desarrollar la noción de *Heterogeneidad constitutiva del discurso*, y de *interdiscurso* y *FDS*, nociones encontradas en Pêcheux (2009), en cuanto al quehacer discursivo de los autores sobre el LDP.

Conforme aclaramos, nuestra elección inicial se ha enfocado sobre este texto de Rangel (2006) porque pretendemos comenzar nuestro análisis a partir de lo que denominamos discursos y autores oficiales y autorizados del PNLD y del LDP. Según entendemos, las voces de esos autores son voces oficiales y autorizadas no solamente porque emanan de documentos oficiales que legitiman la política actual sobre el LDP, pero, sobre todo, porque direccionan las demás voces que se ocupan del LDP actualmente, sea en su elección, sea en su análisis, endosándolas.

La comparación de la entrevista de Geraldi (1987) con el texto de Rangel (2006) nos muestra, esencialmente, que el *interdiscurso* es predominante sobre el discurso, conforme hemos argumentado a lo largo del texto. Si el objeto de disputa entre ambas FDS, representadas por la función-autor<sup>10</sup>, aquí desempeñadas por Geraldi y Rangel, es el poder (o no) de elegir del LDP por el profesor, entonces, por el discurso del *Mismo* (Rangel, 2006), sabemos que hay una falsa ilusión en que será el profesor quien elegirá solo el material que le servirá de apoyo durante las clases. La intervención, como hemos visto, según Rangel (2006) viene de todos los lados: de los pares; de los coordinadores; de los padres, e incluso de los estudiantes; por lo tanto, es un gesto altamente

---

<sup>10</sup> Para el concepto de *función-autor*, ver Foucault (2001), en *¿Qué es un autor?*

regulado. De manera que, para hacer que ese discurso funcione, es decir, hacer que él tenga sentido en *discontinuidad* y *contradicción* con su *Otro*, será necesario traer al interior de su FD el discurso de ese *Otro* (Geraldi, 1987), según el cual hay la creencia que “una vez adoptado, el libro didáctico pasa a conducir el proceso de enseñanza: de adoptado, pasa a adoptar el profesor y los estudiantes” (p. 4).

Para finalizar, cabe informar que, en futuras investigaciones, analizaremos trabajos que se identifican con este sesgo, así como Geraldi (1987) lo ha entendido, y que pueden ser encontrados, por ejemplo, en Francalanza y Santoro (orgs.) (1989); Brandão, Micheletti y Chiappini (orgs.) (1997); Silva et al. (1997) y Coracini (org.) (1999). Pero, también, trabajos como los de Dionísio y Bezerra (orgs.) (2000); Rojo y Batista (orgs.) (2003); Batista (2005); Kleiman (2011); Bueno (2011), Bunzen (org.) (2015), Costa Val y Marcuschi (orgs.) (2008) que se identifican con un sesgo discursivo de evaluación más positiva, por decirlo así, en relación al LDP. En esos trabajos, nuevamente buscaremos elucidar la voz del Mismo en la voz del Otro y viceversa, para establecer, de esa manera, la dinámica conflictiva de las FDs de los discursos sobre el LDP que, bajo un análisis más detallado, demuestran estar en juego. Seguro de que la heterogeneidad constitutiva imbrica, en una relación inextricable, el Mismo del discurso y su Otro, conforme aclaró Maingueneau (2008, p. 31).

## Referencias

- Authier-Revuz, J. (1990). Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Linguísticos*, 19, 1-17.
- Authier-Revuz, J. (1998). *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. (C. R. Castellanos Pfeiffer et alli. Trans.). Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Authier-Revuz, J. (2004). *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Batista, A.A. y Rojo, R. (Orgs.) (2003). *Livro Didático de Língua Portuguesa Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Batista, A.A. (2005). Política de materiais didáticos, do livro e da leitura no Brasil. En Ministério da Educação, Brasil. *Materiais didáticos: escolha e uso* (pp. 12-24). (Boletim 14), TV Escola, Salto para o Futuro.
- Batista, A.A. y Rojo, R. (2008). Livros escolares no Brasil: a produção científica. En Costa Val, M. y Marcuschi, B. (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania* (pp. 13-45). (1ª reimp.). Belo Horizonte: Ceale.
- Bezerra, M.A. y Dionísio, Â. (Orgs.) (2000). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.

- Bourdieu, P. (1983). Campo Científico. In: Ortiz, Renato (org.). *Bourdieu – Sociologia* (pp. 122-155). São Paulo: Ática.
- Brandão, Helena N., Micheletti, G. y Chiappini, L. (orgs.) (1997). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez.
- Bueno, L. (2011). *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas/SP: Mercado de Letras (Col. Ideias sobre Linguagem).
- Bunzen, C. (2000). O tratamento do conceito de gramática nos livros didáticos. Ao pé da Letra. *Revista dos alunos da Graduação em Letras*, 2. <http://revistaaopedaetra.net/volumes-aopedaetra/vol%202/O-tratamento-do-conceito-de-gramatica-nos-livros-didaticos.pdf>.
- Coracini, M.J. (1991). *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. Campinas, São Paulo: EDUC: Pontes.
- Coracini, M.J. (1999). (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes.
- Corinta Geraldi, C.M. (1983). *A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia*. [Tesis Doctoral en Educación no publicada], Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Costa Val, M.G., Marcuschi, B. (Orgs.) (2008). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica.
- Courtine, J. y Marandin, J-M. (2016). "Que objeto para a análise de discurso?" En Conein, B; Courtine, J-J; Marandin, J-M. y Pêcheux, M. (org.). *Materialidades discursivas* (pp. 33-54). ( E. Orlandi et al.). Campinas, SP: Editora da Unicamp, (Anais do colóquio 24, 25 e 26 de abril de 1980).
- Cox, M.I. y Rodrigues, S.R. (2011). O português não-padrão em livros didáticos: posições discursivas. *Linguagem y Ensino*, 14(1), 145-171.
- Dias, E., Carvalho, M.E., Borges, F.L., Freitas, R.M, Resende, O.M. y De Lima, M.C. (2010). A contribuição dos livros didáticos para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nas escolas brasileiras, *Polifonia*, Cuiabá, MT, jul./dez. 21(17), 117-131.
- Dionísio, A. P y Bezerra, M. A. (Orgs.). (2002). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Eco, U. (1971). *A estrutura ausente*. São Paulo: Perspectiva.
- Foucault, M. (2001). *Ditos y Escritos vol. III*. Estética: literatura e pintura, música e cinema. (Org.) Manoel Barros da Motta. (I. A. Dourado Barbosa Trans.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2013). *A Arqueologia do Saber* (8ª ed.) (L. F. Baeta Neves Trans.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Fracalanza, H. y Santoro, M.I. (Coords.) (1989). *Que sabemos sobre livro didático*: Catálogo Analítico. Campinas: Editora da Unicamp.
- Geraldi, J.W. (1987). Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista concedida a Ezequiel Theodoro da Silva. *Leitura: Teoria y Prática*. 9, 4-7.
- Geraldi, J.W. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro y João Editores.
- Greimas, A.J. (1976). *Semiótica do discurso científico. Da modalidade*. (C. Pais Trans.). São Paulo: DIFEL/ SBPL.
- Guilhaumou, J. (2009). *Linguística e história – recursos analíticos de acontecimentos discursivos*. (Coord. e org. de la traducción Roberto Leires Baronas & Fábio César Montanheiro). São Carlos, SP: Pedro y João Editores.
- Kleiman, Â. (2011). Apresentação. En: Bueno, L. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas/SP: Mercado de Letras (Col. Ideias sobre Linguagem).
- Maingueneau, D. (1997). *Novas tendências em Análise do Discurso* (3ª ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Maingueneau, D. (2008). *Gênese dos discursos*. (S. Possenti Trans.). São Paulo: Parábola.
- Maingueneau, D. (2006). *Os Termos-Chaves da Análise do Discurso* (2ª reimp.) (M. Venício Barbosa y M. E. Amarante Torres Trans.). Belo Horizonte: Editora.
- Ministério da Educação, Brasil, PNLD (2016): *Língua Portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica seb – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica.
- Moraes, J.V. (2017). *O discurso científico sobre os livros didáticos: uma análise discursiva e reflexões críticas como desafios para a formação docente*. [Proyecto de Investigación Postdoctoral en Educación no publicado]. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Pêcheux, M. (1990). *Análise automática do discurso*. Campinas: Editora Unicamp.
- Pêcheux, M. (2009). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (4ª ed.). (E. Puccinelli et al. Trans.). Campinas: Editora da Unicamp.
- Possenti, S. (2009). *Os domínios do discurso – ensaios sobre discurso e sujeito*. São Paulo: Parábola.
- Rangel, E.O. (2005). Avaliar para melhor usar – avaliação e seleção de materiais e livros didáticos: Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. En Ministério da Educação, Brasil. *Materiais didáticos: escolha e uso* (pp. 25-34). (Boletim 14), TV Escola, Salto para o Futuro.
- Rangel, E.O. (2006). *A escolha do livro didático de português: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale (Coleção Alfabetização e Letramento).

Rojó, R. y Batista, A. A. G. (orgs.). (2003). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Silva, A.C.; Sparano, M.E. y Cerri, M. S. (1997). A leitura do texto didático e didatizado. En Chiappini, L.; Brandão, H. y M. Guaraciaba (orgs.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos* (pp. 31-93). São Paulo: Cortez [Col. Aprender e ensinar com textos, Vol. 2].

Silva, J.M.P.A y Villela, A.M.N. (2016). O livro didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ferramenta para certificação ou para um processo de ensino e aprendizagem significativo? *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, .1, 1-18. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.PDPe.26721>.