



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CRISTINA MOTT FERNANDEZ

**A TESSITURA DO GÊNERO TEXTUAL “MANUAL DO  
PROFESSOR DE COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA  
INGLESA” NAS TRAMAS DO PNLD**

---

Londrina  
2014

**CRISTINA MOTT FERNANDEZ**

**A TESSITURA DO GÊNERO TEXTUAL “MANUAL DO  
PROFESSOR DE COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA  
INGLESA” NAS TRAMAS DO PNLD**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Londrina  
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

F363t Fernandez, Cristina Mott.

A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD / Cristina Mott Fernandez. – Londrina, 2014.

354 f. : il.

Orientador: Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa – Formação de professores – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 4. Intencionismo sociológico – Teses. 5. Gêneros textuais – Teses. I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 802.0:37.02

CRISTINA MOTT FERNANDEZ

**A TESSITURA DO GÊNERO TEXTUAL “MANUAL DO PROFESSOR  
DE COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA” NAS TRAMAS  
DO PNLD**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora. Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Lopes Cristovão  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Clécio dos Santos Bunzen Jr.  
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lília Abreu-Tardelli  
Universidade Estadual de São Paulo – UNESP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elvira Lopes Nascimento  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana Reichert Assunção Tonelli  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 16 de abril de 2014.

*Dedico este trabalho a toda(o)s a(o)s  
professora(e)s de língua inglesa das escolas  
públicas brasileiras.*

## AGRADECIMENTOS

Quatro anos, tempo de construção e crescimento. Meus mais profundos agradecimentos...

à Deus, pelo dom da vida, pela saúde e pela alegria de poder ter chegado até aqui.  
ao meus familiares, meu querido esposo Pepe, meus filhos Guilherme e André, meus pais Angelo e Suzana, que souberam entender e compartilhar comigo os momentos de isolamento, angústias e aflição que o processo de pesquisa envolve.

à minha querida orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Lopes Cristovão, que soube, muito mais do que me fazer buscar o objetivo de minha pesquisa, levar-me a ser uma profissional melhor, pelo seu exemplo de pessoa inquieta e inquietante, apaixonada pelo que faz, sempre em busca de uma educação de qualidade e melhores condições de trabalho para os professores. A amizade que se construiu vai muito além das fronteiras dos ensinamentos científicos.

aos membros da banca de qualificação e defesa, Prof<sup>o</sup>. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Jr., Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lilia Abreu-Tardelli, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elvira Lopes Nascimento e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana Reichert Assunção Tonelli, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

às pessoas responsáveis pela produção dos manuais analisados, autores e editor, que se dispuserem gentilmente a responder o questionário enviado, mesmo com um tempo curto para resposta.

aos membros do Grupo de Pesquisa *Linguagem e Educação*, pelas muitas e valiosas contribuições que resultaram de nossas discussões. Pela amizade, companheirismo e alegria compartilhados dentro e fora desse espaço.

pela Universidade Estadual de Maringá e pelos amigos do Instituto de Línguas que me proporcionaram o afastamento para a realização de meus estudos, Mestrado e Doutorado.

FERNANDEZ, Cristina Mott. **A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD.** 2014. 354 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

## RESUMO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) após 28 anos de sua existência com essa denominação inseriu as línguas estrangeiras (espanhol e inglês) entre os componentes curriculares beneficiados. Grandes volumes de recursos públicos são gastos com a aquisição das obras para serem distribuídas nas escolas de todo país. As editoras procuram adequar suas coleções ao padrão de qualidade estabelecido pelo Programa para terem seus produtos aprovados e adquiridos pelo governo. Uma das preocupações dos elaboradores das normas para inscrição e aprovação das coleções inscritas no programa é com o manual do Professor (MP) das coleções. Dentro desse contexto, o MP constitui-se em um objeto complexo (BUNZEN, 2005) que merece ser investigado, principalmente porque existem poucos estudos sobre a questão (GOOD, 2003; GAYNOR, 2011; NAZARI, 2011). O objetivo deste estudo é investigar os MP das coleções de língua inglesa (LI) e verificar se eles se constituem em ferramenta potencial de desenvolvimento para o professor, seu usuário. A pesquisa foi desenvolvida por meio da análise documental (SANTOS, 2000; TOZONI-REIS, 2010). Para atingir meu objetivo, analiso, em primeiro lugar, as prescrições estabelecidas nos documentos oficiais, Edital-PNLD/2011 e Edital-PNLD/2014, que se referem diretamente ao MP. Em seguida, investigo os MP de todas as coleções de LI aprovadas nas duas edições do PNLD/LE. Finalmente, analiso questionários respondidos por autores/editores dos MP analisados, cujo objetivo foi verificar as representações que eles constroem sobre a elaboração dos MP. Os referenciais teóricos que embasaram a análise dos dados foram: estudos na área da linguagem e do desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 1988, 2000; BRONCKART, 1999; 2006a; 2008a, 2013), sobre prescrições (FILLIETAZ, 2004; BUENO, 2007); trabalho docente e seus elementos constitutivos (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2007; MACHADO; BARRICELLI, 2010); os artefatos e os esquemas de apropriação (RABARDEL, 1995; SCHNEUWLY, 2004; 2010) e gêneros textuais como instrumentos mediadores (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2007). Os dados foram analisados utilizando-se os procedimentos teórico-metodológicos do Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006a; MACHADO; BRONCKART, 2009). A partir da análise dos dados verificou-se que os MP analisados, da forma como estão constituídos, possuem um potencial de desenvolvimento pelas informações neles contidas, as quais são de cunho teórico, cultural e linguístico. Os MP são bastante influenciados pelas prescrições dos documentos que determinam o conteúdo mínimo para esse componente das coleções. Muito ainda se pode melhorar, de modo a tornar essa ferramenta mais acessível para o professor que mais necessita dele, aquele que tem menos recursos e informações à sua disposição. Com vistas a essa melhoria, proponho algumas diretrizes que podem colaborar com os elaboradores dos critérios destinados aos futuros MP, os autores que poderão transpor os critérios e elaborar um MP com maior probabilidade de ser apropriado pelo professor de LI e aos professores que poderão compreendê-lo melhor e transpor os conhecimentos inseridos no MP para sua prática efetiva. Todavia, para garantir essa apropriação, é preciso que haja a valorização desse profissional que passa pela melhoria efetiva de suas condições objetivas e subjetivas de trabalho.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento. Trabalho do professor. Gêneros textuais. Instrumento mediado. Manual do professor.

FERNANDEZ, Cristina Mott. **The fabric of textual genre "teacher teaching collections of English language manual" on the plots PNLD.** 2014. 354 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

## ABSTRACT

The National Textbook Program (Programa Nacional do Livro didático - PNLD) after 28 years of existence under that denomination inserted foreign languages (FL), English and Spanish, among those benefiting curriculum components. Large amounts of public funds are spent on the acquisition of books to be distributed in schools throughout the country. Publishers seek to tailor their collections into quality standards set by the program to have their products approved and purchased by the government. One concern of those who make the criteria for the book collection registration and approval involves the Teacher's guide (TG) of the collections. Within this context, the TG is a complex object (BUNZEN, 2005) which deserves to be investigated, mainly because there are few studies on the issue (GOOD, 2003; GAYNOR, 2011; NAZARI, 2011). This study aims to investigate the TG for English language textbooks to see if they constitute a potential tool for the teacher's development. The research was conducted through document analysis (SANTOS, 2000; TOZONI-REIS, 2010). To achieve such goal, firstly, I analyzed the requirements referring directly to the TG set out by the official documents (Edital-PNLD/2011 and Edital-PNLD/2014). After that, I investigated the TG of all the textbook collections for English Learning approved by both editions of PNLD for FL. Finally, I analyzed the questionnaires answered by authors/publishers of the TG analyzed. It aimed to verify the representations they build on the development of their TG. The theoretical framework that supported the data analysis were: studies in language and human development (VYGOTSKY, 1988, 2000; BRONCKART, 1999, 2006a, 2008a, 2013); prescriptions (FILLIETAZ, 2004; BUENO, 2007); teaching work and their constituent elements (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2007; MACHADO; BARRICELLI, 2010); artifacts and schemes of appropriation (RABARDEL, 1995; SCHNEUWLY, 2004; 2010) and textual genres as mediating tools (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2007). Data were analyzed using the theoretical and methodological procedures of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART 1999, 2006a; MACHADO; BRONCKART, 2009). It was found that some features of the TG analyzed made it a potential tool of development mainly because of the information they contain, which are of theoretical, cultural and linguistic nature. The TG is heavily influenced by the prescriptions of the documents that determine the minimum content for this component of the collections. A lot can still be done in order to make the TG a more accessible tool for the teacher who needs it, who has fewer resources and information at his/her disposal. In the view if such improvement I propose some guidelines that can help the developers of the criteria for future TGs, the authors who can translate the criteria and prepare a TG most likely to be appropriated by the teacher of English who can understand it better and translate the knowledge embedded in the TG into their actual practice. However, to ensure this appropriation, it is fundamental to give the teacher improved objective and subjective working conditions.

**Key-words:** Development. Teacher's work. Textual genre. Mediating instrument. Teacher's guide.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01</b> – A atividade de trabalho do professor em sala de aula e seus elementos constituintes .....	33
<b>Figura 02</b> – O conjunto possível de atividades do trabalho do professor que pode ser detectado por cada pesquisa .....	55
<b>Figura 03</b> – Eixo do EXPOR e eixo do NARRAR .....	104
<b>Figura 04</b> – Esquema das análises realizadas .....	116
<b>Figura 05</b> – Guia de Livros didáticos PNLD/2011 .....	144
<b>Figura 06</b> – Guia de Livros didáticos PNLD/2014 .....	144
<b>Figura 07</b> – Quadro comparativo-PNLD/2011 .....	145
<b>Figura 08</b> – Quadro comparativo-PNLD/2014 .....	145
<b>Figura 09</b> – PNLD 2011- Links- English for teens e Keep in Mind.....	214
<b>Figura 10</b> – PNLD 2014- Vontade de saber inglês, Alive! e It Fits.....	215

## LISTA DOS GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b> – Ocorrência dos tipos de discurso nas orientações gerais dos MP analisados .....	275
<b>Gráfico 02</b> – Ocorrência dos tipos de discurso nas orientações específicas dos MP analisados .....	281
<b>Gráfico 03</b> – Ocorrência dos tipos de discurso nas orientações específicas dos LA analisados .....	283
<b>Gráfico 04</b> – Protagonistas encontrados nas orientações específicas dos MP .....	299
<b>Gráfico 05</b> – Protagonistas encontrados nas orientações específicas dos LA .....	301

## LISTA DOS QUADROS

<b>Quadro 01</b>	– Panorama da pesquisa.....	92
<b>Quadro 02</b>	– Objetivos específicos, perguntas específicas, objetos e procedimentos de análise .....	93
<b>Quadro 03</b>	– Coleções - PNLD/ 2011 X Editoras X grupos empresariais .....	95
<b>Quadro 04</b>	– Coleções- PNLD/ 2011 X Autores .....	95
<b>Quadro 05</b>	– Coleções - PNLD/ 2014 X Editoras X Grupos empresariais.....	96
<b>Quadro 06</b>	– Coleções - PNLD/ 2014 X Autores .....	97
<b>Quadro 07</b>	– Marcas típicas do Discurso Interativo (DI) .....	105
<b>Quadro 08</b>	– Marcas típicas do Discurso Teórico (DT) .....	105
<b>Quadro 09</b>	– Marcas típicas do Relato Interativo (RI) .....	106
<b>Quadro 10</b>	– Marcas típicas da Narração (N).....	107
<b>Quadro 11</b>	– Sequências, representações dos efeitos pretendidos, fases correspondentes .....	109
<b>Quadro 12</b>	– Procedimentos de análise X sentidos obtidos.....	115
<b>Quadro 13</b>	– Temas encontrados nas respostas à sexta pergunta .....	170
<b>Quadro 14</b>	– Temas encontrados nas respostas à sétima pergunta.....	171
<b>Quadro 15</b>	– Temas encontrados nas respostas à oitava pergunta.....	173
<b>Quadro 16</b>	– Temas encontrados nas respostas à nona pergunta.....	174
<b>Quadro 17</b>	– Diferença de paginação entre os Editais de 2011 e de 2014 .....	179
<b>Quadro 18</b>	– Exemplo de motivo de exclusão da obra.....	180
<b>Quadro 19</b>	– Critérios gerais relacionados ao MP – item 2.1.5.....	189
<b>Quadro 20</b>	– Critérios específicos para LE do Edital de 2011 e 2014, referentes ao MP .....	194
<b>Quadro 21</b>	– Comparação entre as coleções submetidas ao PNLD-2011 .....	216
<b>Quadro 22</b>	– Levantamento da organização temática da coleção <i>Links: English for teens</i> .....	218
<b>Quadro 23</b>	– Levantamento da organização temática da coleção <i>Keep in mind</i> .....	219
<b>Quadro 24</b>	– Prescrições página 35 do Edital-PNLD/2011 – MP das coleções.....	220
<b>Quadro 25</b>	– Critérios gerais e específicos do Anexo X do Edital/2011- conteúdo do MP .....	226
<b>Quadro 26</b>	– Critérios gerais e específicos ligados à formação do professor.....	238
<b>Quadro 27</b>	– Comparação entre as coleções submetidas ao PNLD- 2014 .....	241

<b>Quadro 28</b> – Levantamento da organização temática da coleção <i>Vontade de saber Inglês</i> .....	243
<b>Quadro 29</b> – Levantamento da organização temática da coleção <i>Alive!</i> .....	245
<b>Quadro 30</b> – Levantamento da organização temática da coleção <i>It fits</i> .....	246
<b>Quadro 31</b> – Prescrições página 53 do Edital-PNLD/2014 – MP das coleções .....	247
<b>Quadro 32</b> – Critérios gerais e específicos do anexo III do Edital/2014 – conteúdo do MP .....	252
<b>Quadro 33</b> – Critérios gerais e específicos referentes à formação do professor.....	262
<b>Quadro 34</b> – Critérios específicos de 8 a 10 para o MP de LE - página 76 do Edital-PNLD/2014.....	266
<b>Quadro 35</b> – Balanço dos critérios cumpridos por coleção .....	270
<b>Quadro 36</b> – Ocorrência dos tipos de sequências nos MP.....	285
<b>Quadro 37</b> – Inserção da voz dos documentos oficiais que regem a educação brasileira (OG/MP).....	288
<b>Quadro 38</b> – Inserção da voz dos especialistas nas orientações gerais do MP.....	290
<b>Quadro 39</b> – Exemplos de emprego das modalizações nas orientações gerais dos MP .....	292
<b>Quadro 40</b> – Inserção da voz dos especialistas nas orientações específicas do MP.....	294
<b>Quadro 41</b> – Emprego das modalizações nas orientações específicas dos MP .....	295
<b>Quadro 42</b> – Emprego das modalizações nas orientações específicas dos LA .....	297
<b>Quadro 43</b> – Orações X protagonistas nas orientações específicas do MP .....	298
<b>Quadro 44</b> – Protagonista ‘professor’ X uso do imperativo/afirmativo nas orientações específicas do MP.....	300
<b>Quadro 45</b> – Orações X protagonistas nas orientações específicas do LA .....	300
<b>Quadro 46</b> – Semelhanças entre os MP 2011 e 2014 .....	304
<b>Quadro 47</b> – Exemplo de descritores.....	312

## LISTA DAS TABELAS

<b>Tabela 01</b> – Evolução PNLD- Ensino Fundamental – 2004 a 2013 .....	156
<b>Tabela 02</b> – Editoras do Grupo Abril X Vendas PNLD 2011 .....	157
<b>Tabela 03</b> – Valores negociados por Editora – PNLD 2011 .....	157
<b>Tabela 04</b> – Posição em vendas e quantidades vendidas por editoras - PNLD 2014.....	158
<b>Tabela 05</b> – Volume de aquisições por editoras - PNLD 2014 .....	159
<b>Tabela 06.</b> –Ocorrência dos segmentos dos tipos de discurso nas orientações gerais do MP .....	274
<b>Tabela 07</b> – Ocorrência dos segmentos de tipos de discurso nas orientações específicas dos MP .....	280
<b>Tabela 08</b> – Ocorrência dos segmentos de tipos de discurso nas orientações específicas dos LA.....	283
<b>Tabela 09</b> – Ocorrência das modalizações nas orientações gerais dos MP.....	290
<b>Tabela 10</b> – Ocorrência das modalizações nas orientações específicas dos MP.....	294
<b>Tabela 11</b> – Ocorrência das modalizações nas orientações específicas dos LA .....	296
<b>Tabela 12</b> – Protagonista “professor” X uso imperativo/infinitivo X modalizações nas OE/LA .....	301

## LISTA DE SIGLAS

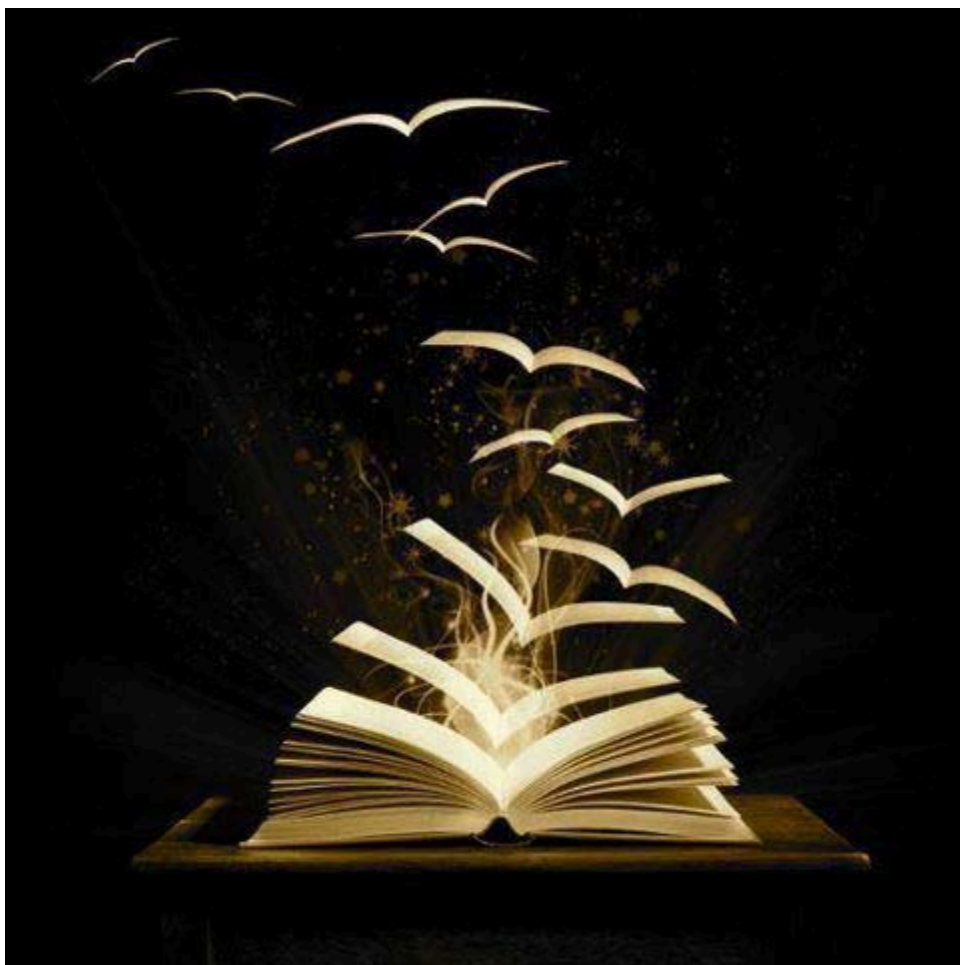
DI	Discurso Interativo
DT	Discurso Teórico
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Livro do Aluno
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Manual do Professor
N	Narração
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD/LE	Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira
RI	Relato Interativo
SOT	Segmentos de Orientação Temática
STT	Segmento de Tratamento Temático
TD	Tipos de discurso

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
JUSTIFICATIVA DA PESQUISA .....	18
OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS DA PESQUISA .....	21
A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E O MP - PERCURSO DA PESQUISA .....	22
PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE O MANUAL DO PROFESSOR .....	27
ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	32
<b>1 BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA</b> .....	34
1.1 A PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA .....	34
1.1.1 Concepção de Gênero na Perspectiva do ISD .....	43
1.2 TRABALHO DO PROFESSOR: MUDANÇAS NO PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR E OS CAMPOS DE PESQUISA SOBRE O TRABALHO .....	47
1.2.1 Os Elementos Constitutivos do Trabalho do Professor .....	53
1.2.2 O Trabalho do Professor: Trabalho Prescrito, Realizado e Real .....	57
1.3 DESENVOLVIMENTO E TRABALHO DO PROFESSOR.....	61
1.4 GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTOS MEDIADORES .....	74
1.4.1 O MP de Coleções Didáticas de LI como Gêneros Textuais – Ferramentas Potenciais de Desenvolvimento.....	79
1.5 SÍNTESE DA PRIMEIRA PARTE .....	87
<b>2 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	88
2.1 A NATUREZA DA PESQUISA .....	88
2.2 TESE, OBJETIVO E PERGUNTAS DA PESQUISA .....	91
2.3 A PESQUISA E SEU CONTEXTO .....	93
2.4 <i>CORPUS</i> DA PESQUISA.....	94
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	97
2.5.1 Análise do Contexto Sócio-Histórico e da Situação de Produção.....	98
2.5.2 Análise do Nível Organizacional.....	101
2.5.3 Análise do Nível Enunciativo.....	112
2.5.4 Análise do Nível Semântico .....	114
2.6 SÍNTESE DA SEGUNDA PARTE.....	115

<b>3</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	120
3.1	CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO MAIS AMPLO .....	120
3.1.1	Breve Histórico do Livro Didático e do Ensino de Língua Inglesa no Brasil .....	121
3.1.2	A Relação Estado x Livros Didáticos entre 1929 e a Atualidade.....	129
3.1.2.1	O guia do livro didático .....	143
3.1.2.2	O PNLD e as línguas estrangeiras modernas.....	147
3.1.2.3	As dimensões constitutivas do LD .....	150
3.1.2.4	A gestão dos recursos destinados à aquisição de LD .....	153
3.1.3	Contexto Subjacente aos Manuais do Professor das Coleções.....	160
3.2	COM A PALAVRA OS AUTORES DOS MANUAIS .....	163
3.2.1	Comentando as Respostas dos Autores .....	169
3.2.2	Síntese – respondendo a Primeira Pergunta .....	176
3.3	OS EDITAIS PNLD/2011 E PNLD/2014 .....	178
3.3.1	Organização Temática dos Editais PNLD 2011 e 2014 .....	179
3.3.2	Síntese – Respondendo a Segunda Pergunta .....	198
3.4	OS MANUAIS DO PROFESSOR DE COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA.....	201
3.4.1	Análise do Nível Organizacional.....	213
3.4.1.1	Organização temática MP/2011.....	215
3.4.1.2	Organização temática MP/2014.....	240
3.4.1.3	Síntese – respondendo a terceira pergunta .....	269
3.4.1.4	Tipos de discurso e tipos de sequência.....	273
3.4.2	Análise do Nível Enunciativo.....	287
3.4.2.1	Síntese – respondendo às perguntas quatro, cinco e seis.....	303
3.4.3	Análise do Nível Semântico - Quais Elementos Poderiam Constituir o Gênero MP de Coleções de LI, de Modo que ele Possa Tornar-se uma Ferramenta Potencial de Desenvolvimento para o Professor de LI?.....	305
3.4.3.1	Diretrizes para a elaboração dos MP de LI.....	311
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	316
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	330
	<b>ANEXOS</b> .....	343

ANEXO 1A –	Carta da Secretaria da Educação do Paraná enviada aos professores com o objetivo de chamar a sua atenção para a escolha do LD .....	344
ANEXO 2 B –	Questionário enviado aos autores das coleções didáticas enviadas em outubro de 2013.....	346
ANEXO 3 C –	Questionário – MP-Alive!.....	347
ANEXO 4D –	Questionário MP – V.S. I.....	349
ANEXO 5 E –	Questionário – MP-It Fits.....	351



*Jamais considere seus estudos como uma obrigação, mas como uma oportunidade invejável para aprender a conhecer a influência libertadora da beleza do reino do espírito, para seu próprio prazer e para proveito da comunidade à qual seu futuro trabalho pertencer.*

*Albert Einstein*

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o Brasil tem se destacado como país emergente, apresentando crescimento econômico, menores taxas de desemprego e boas relações comerciais com outros países. Esse desenvolvimento resulta na necessidade sempre crescente do aprimoramento de sua indústria<sup>1</sup> e, conseqüentemente, de sua força de trabalho, sendo esta composta pelas classes trabalhadoras que dependem dos serviços públicos prestados pelo Estado, como saúde e educação. Os filhos dos trabalhadores frequentam as escolas públicas e delas recebem uma educação pensada e projetada pelo Estado, a qual, teoricamente, busca prepará-los para se inserirem no mercado de trabalho.

A educação no Brasil, há várias décadas, optou pela valorização do livro didático (doravante LD) como política pública para a educação, recomendada pelo Banco Mundial (ALTMANN, 2002; HÖFLING, 2000) e acatada por sucessivas gestões federais. Recursos financeiros em volumes cada vez maiores<sup>2</sup> são destinados à compra de LD, sem que uma contrapartida consistente aconteça, na mesma proporção, com relação a outras questões envolvidas no trabalho educacional, como, por exemplo, as condições de trabalho nas escolas brasileiras. Estas dizem respeito diretamente ao trabalho do professor. Este, na política de aquisição e distribuição de LD, na maioria das vezes, tem apenas o papel de escolher a coleção que utilizará em seu trabalho em sala de aula.

A aquisição dos LDs destinados a cada aluno matriculado nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio é realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), o qual recebeu essa denominação em 1985, apesar da história da relação LD e Estado ser bastante antiga. Alguns autores (HÖFLING, 2000; SIMÕES, 2006; SANTOS; LIMA, 2011) indicam que seu início se deu no final da década de 1920 e início da década de 1930, embora Bittencourt (2004) e Jucá (2010) afirmem que o seu surgimento tenha sido no início do século XIX. Com o passar dos anos, o Programa sofreu mudanças significativas quanto aos componentes curriculares atendidos e sua abrangência e encontra-se sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB), em conjunto com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

---

<sup>1</sup> Entendo indústria como os diversos setores que compõem a economia.

<sup>2</sup> Para a aquisição dos livros, de acordo com informações obtidas na página eletrônica do FNDE, o montante gasto no PNLD/2011 foi de R\$ 893.003.499,76 e no PNLD/2014 foi de R\$ 1.127.578.022,81.

O processo de aquisição de LD no Brasil é muito atraente e editoras estrangeiras têm participado da concorrência há várias edições do Programa (TEIXEIRA, 2012). Apesar do expressivo número de editoras participantes, o maior montante permanece nas mãos de seis grupos principais. São eles: Abril, Santilhana, FTD, Saraiva, IBEP e Ediouro, além da Editora Brasil (HÖFLING, 2000; SOARES, 2007; CASSIANO, 2007). A Editora Abril<sup>3</sup> tem 42% de seu capital nas mãos de uma empresa sul-africana e a Santillana<sup>4</sup> é totalmente constituída de capital espanhol.

De acordo com Teixeira (2012), o interesse destes grupos é, em primeiro lugar, a obtenção de lucro, e para que isso ocorra, é necessária a aprovação do maior número possível de coleções didáticas a serem publicadas por eles. Isto posto, é preciso que a análise<sup>5</sup> desenvolvida pelas equipes constituídas pela SEB, em conjunto com a o e o MEC, seja estabelecida com critérios cada vez mais claros, de modo a assegurar a qualidade do material adquirido e a oportunidade para empresas nacionais de pequeno e médio porte poderem participar.

#### JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Os LDs são adquiridos pelo governo brasileiro na forma de coleções e estas são compostas pelo livro do aluno (doravante LA) e pelo manual do professor<sup>6</sup> (MP). No caso das línguas estrangeiras (LE), espanhol e inglês, as quais foram contempladas pelo PNLD a partir de 2011, estas são acompanhadas por um CD de áudio. As coleções de todos os componentes curriculares submetidas ao Edital PNLD/2014 passaram a ter a opção de inserir um DVD-ROM, com atividades interativas. O LD brasileiro constitui-se, talvez, na forma de documentação e consulta mais utilizada por professores e alunos e, acima de tudo, um dos principais fatores que organizam o trabalho didático, determinando objetivos, definindo

---

<sup>3</sup> Informação obtida no site oficial do Grupo Abril. Disponível em <http://www.grupoabril.com.br/>.

<sup>4</sup> Informação retirada do site oficial do Grupo Santillana. Disponível em <http://www.gruposantillana.com.br/>.

<sup>5</sup> Assumo o termo análise para o trabalho realizado pela equipe do MEC/PNLD com base em Tomlinson (1998), que diferencia “análise” de “avaliação” quando se refere a materiais didáticos. Para o autor, a análise do material baseia-se em critérios objetivos relativos ao conteúdo, objetivos e propostas didáticas presentes no material, enquanto que a avaliação leva em consideração um contexto específico para o qual o material será destinado. Entendo que a avaliação será sempre a ação realizada pelo professor ao escolher a coleção que melhor sirva ao contexto de sua sala de aula.

<sup>6</sup> Adoto a denominação “Manual do professor” por ser a adotada nos textos dos editais do PNLD, contudo eles poderiam receber o nome de “Livro do Professor”, “Assessoria Pedagógica”, “Livro do Mestre”, etc.. Entretanto, entendo que a palavra “manual” pode ser tomada num sentido negativo, visto que a mesma é utilizada para designar instruções de uso de máquinas, equipamentos, programas de computadores, e sua utilização não requer maiores conhecimentos de seu usuário.

conteúdos, escolhendo abordagens metodológicas e quadros conceituais (ROJO, 2000; BATISTA, 2003).

O LD tem hoje sua definição associada a uma política pública de aquisição e distribuição adotada pelo Governo, que traz repercussões não só no que tange ao aspecto do trabalho docente priorizado pelo governo, mas, também, por definir as práticas de ensino consideradas adequadas e, ao mesmo tempo, por legitimar os saberes e as formas de transmiti-los. Isto lhe assegura um papel ideológico de fortes contornos, o que nos leva a buscar entender as políticas públicas que envolvem sua concepção, aquisição e distribuição, por parte do governo (ALTMANN, 2002).

Com base em aspectos desse tipo, Bunzen (2005) investigou o livro didático de português (ora em diante LDP) como um objeto multifacetado e, portanto, complexo. O autor afirma que os LD “tem, por razões históricas e culturais, um papel na engrenagem escolar” e defende que “eles são, na sala de aula, assim como os programas de ensino, objetos de movimentos de recontextualização e de re-significação, em que as concepções dos professores e dos alunos assumem importantes significados” (BUNZEN, 2005, p. 12). Por isso, o autor defende que as investigações que tomam o LDP, e também de outras disciplinas, como objeto de estudo devem ir além do texto didático, e devem “perceber as diversas funções sociais que tal objeto cultural exerce na vida dos indivíduos de uma determinada comunidade” (BUNZEN, 2007, p.5).

Ele afirma ainda que para a compreensão desse objeto é preciso considerar alguns aspectos que somente na última década têm sido considerados nas pesquisas da área. São eles:

(i) o processo de autoria e de (re)profissionalização e formação acadêmica e pedagógica dos agentes envolvidos na produção e distribuição (autores, editores, divulgadores, etc.); (ii) a relação dos conhecimentos escolares legitimados com as mudanças curriculares e programáticas provenientes dos diversos órgãos que legislam sobre a educação formal; (iii) os critérios estabelecidos através dos Programas Nacionais de Avaliação do Livro Didático para os diversos níveis de ensino; (iv) a construção discursiva de um projeto didático autoral que se revela pela construção cheia de intercalações e intertextual do texto didático, entre outros aspectos (idem, *ibidem*, p. 4).

Por isso, o autor afirma que é premente a necessidade do uso de diferentes metodologias para a compreensão do LD e da rede de “disputas econômicas, sociais, políticas e epistemológicas que envolvem os processos de produção, circulação e consumo” (idem, *ibidem*, p. 4).

Por um lado, ele deve ser analisado, como sugere Choppin (1992), como um **produto de consumo**, uma mercadoria. Sua comercialização e sua distribuição dependem certamente das estruturas do mundo da edição, como também do contexto econômico, político e legislativo. [...]. Do ponto de vista linguístico e discursivo, numa perspectiva sócio-histórica e cultural o LDP é essencialmente, [...] um **gênero do discurso** (Bakhtin 1934-35, 1952-53) que procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares na forma de modelo(s) didático(s); por isso mesmo, não podemos deixar de perceber o sistema de valores que participa do processo de socialização e aculturação do público a quem se destina. Além disso, ele pode ser encarado como um **instrumento pedagógico**, uma vez que reflete as várias tradições, as inovações e as utopias de uma época (idem, ibidem, 2005, p. 18, destaques do autor).

Dentro da categoria LD, ou também coleção didática, encontra-se um elemento que tem o objetivo de orientar os professores no uso do LD a partir da concepção de ensino-aprendizagem assumida pelo autor, o qual é pouco mencionado nas pesquisas da área. Da mesma forma que o LD, o MP constitui-se em um gênero que sofre a influência de diversas instâncias, sejam elas políticas econômicas, sociais, culturais ou educacionais, e ao mesmo tempo, está inserido em uma rede de interesses, uma vez que faz parte de um conjunto o qual deve, como tal, ser aprovado e legitimado pelas práticas sociais nas quais está inserido.

Em um contexto em que o professor sofre com vários tipos de carências para o exercício de sua função, o MP pode constituir-se em peça fundamental na formação continuada do docente que, às vezes, não consegue, ou não se sente estimulado, a participar de cursos oferecidos pelo governo, seja em nível federal, estadual ou regional. Tal fato se deve à situação apresentada a estes profissionais na sua formação docente, inicial e/ou continuada, e/ou às suas precárias condições de trabalho, entre elas, o número excessivo de alunos em sala de aula, a pesada carga horária e os baixos salários por eles percebidos.

Além disso, os documentos responsáveis pela definição de critérios que devem ser seguidos pelos autores/editores<sup>7</sup> de coleções didáticas designam um papel de destaque para o manual. Os Editais do PNLD (BRASIL, 2008; 2011) afirmam que este deve ser uma ferramenta de formação para o professor. Teoricamente<sup>8</sup>, o MP deve ser entregue a todos os professores que utilizarão um dado LD, além de ser produzido de forma a servir de ferramenta potencial para a formação do professor, pois está à mão, presente em seu dia a dia, e ele pode se utilizar dele sempre que preciso. Um MP de melhor qualidade, mesmo sendo um elemento auxiliar do LD, podendo ser completamente ignorado pelo professor, poderia levar o

---

<sup>7</sup> Teixeira (2012) verificou em seu estudo que atualmente a autoria do LD passou a ser exercida muito mais por uma equipe do que por um autor em particular e, nesse contexto, o papel do editor ganha destaque.

<sup>8</sup> Alguns problemas já foram detectados na distribuição tanto dos LD quanto dos MP (SIMÕES, 2006; SARMENTO, 2011).

professor a se interessar a buscar nele respostas para suas inquietudes, bem como novos conhecimentos, resultando no seu desenvolvimento.

Em minha pesquisa de mestrado, constatei que duas professoras de LI de uma escola de idiomas, as quais possuíam bom nível de proficiência na LI e cerca de 20 anos de experiência no ensino do idioma, utilizavam o MP para preparar suas aulas na primeira vez que utilizavam o LD. Por outro lado, professores recém-formados podem sentir-se mais seguros se buscarem as informações veiculadas nos MP, visto que seu objeto de ensino nem sempre é amplamente dominado pelo jovem profissional (BORGHI, 2006; ROSSI, 2004).

Com base nessas questões, acredito que estudar o MP pode levar a uma conscientização, tanto por parte de quem formula os critérios, dos autores/editores que os tomam como base para adequá-los às exigências impostas pelos documentos, quanto por parte de seus usuários para que possam melhor utilizá-lo na atividade em sala de aula. Assim, a análise desse gênero textual mostra-se relevante, visto que possibilita identificar a correlação entre o que o PNLD determina, como os autores/editores realizam a transposição dos critérios para o MP, e o que o MP e as orientações disponibilizadas no LA propõem para o trabalho com LE nas escolas públicas brasileiras.

Desse modo, defendo a tese de que a caracterização do gênero textual MP de coleção de LI pode levar à elaboração de diretrizes norteadoras para a produção desses manuais de modo que possam tornar-se realmente um instrumento com vistas a promover espaço para autonomia, construção de conhecimento e exercício da criação do professor em seu trabalho.

A partir do exposto, apresento a seguir os objetivos geral e específicos de minha pesquisa.

#### OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS DA PESQUISA

O objetivo desta pesquisa é identificar as regularidades do gênero que poderiam caracterizar o MP de coleções de LI como gênero textual<sup>9</sup>, no contexto da escola pública brasileira, de modo que este possa constituir-se em uma ferramenta potencial de desenvolvimento<sup>10</sup> para o professor que atua nessa área.

---

<sup>9</sup> Trato deste conceito na seção de fundamentação teórica.

<sup>10</sup> A concepção de desenvolvimento que adoto nesta pesquisa tem como fundamento a obra de Vygotski e o Interacionismo Sociodiscursivo, dos quais trato na seção I.

Para atingir meu objetivo, dividi minha análise em três blocos: o primeiro, composto por três questionários respondidos por autores (no caso de uma das coleções, pelo editor) da coleção; o segundo, por documentos que estabelecem os critérios para a aprovação das coleções inscritas no processo de análise, ou seja, o Edital PNLD/2011 e o Edital PNLD/2014; e o terceiro,<sup>11</sup> constitui-se das duas coleções de LI aprovadas no PNLD/2011 e das três coleções aprovadas no PNLD/2014. Essas cinco coleções constituem a totalidade das coleções colocadas à disposição dos professores nas duas edições do programa para o Ensino Fundamental II.

Com a análise desses conjuntos de dados, buscando atingir os objetivos específicos, procurei identificar:

1. As representações dos autores com relação à elaboração dos manuais que acompanham as coleções didáticas de LI para o segundo ciclo do Ensino Fundamental.
2. As prescrições<sup>12</sup> estabelecidas nos documentos analisados para a produção dos manuais de livros didáticos de LI no Edital-PNLD/2011 e no Edital-PNLD/2014.
3. As prescrições que podem ser reconhecidas nos manuais analisados.
4. A forma linguístico-discursiva com que as prescrições são textualizadas nos manuais e suas implicações.
5. As regularidades que caracterizam o gênero de texto “manual do professor”.
6. As diferenças entre os MP das coleções submetidas ao PNLD/2011 e ao PNLD/2014, bem como os possíveis sentidos que podem ter.

No próximo item, descrevo o percurso da pesquisa a partir da minha relação com o manual do professor em minha prática.

#### A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E O MP - PERCURSO DA PESQUISA

Meu interesse sobre este componente da coleção é resultado de minha própria história como professora de LI. Quando iniciei minha carreira, era considerada uma

---

<sup>11</sup> Para Hüttner, Smit, Mehlmauer-Larcher (2009), um mini-corpus de, pelo menos, 15 exemplares, deve ser utilizado se se pretende caracterizar um gênero. Meu corpus de manuais constitui-se de 20 volumes, pois são cinco coleções com quatro volumes cada.

<sup>12</sup> As prescrições estão presentes na realização de qualquer trabalho. São normas/regras/limitações estabelecidas por instâncias superiores a que executa o trabalho. Voltarei a este tema na fundamentação teórica.

professora amadora (GERALDI, 1997), pois não havia recebido nenhuma educação formal para atuar como professora de línguas. Terminei o curso de Administração de empresas em 1986 e em 1988 fui convidada a ministrar aulas no instituto onde havia aprendido a LI<sup>13</sup>. Em 1990, prestei concurso público e fui contratada como professora efetiva. Em julho de 2013, completei 25 anos de trabalho na instituição.

Desde o início de minha carreira, a figura do MP tem estado presente de uma maneira mais ou menos intensa. Nos primeiros anos em sala de aula, na qual me encontrava sem experiência nem formação específica, com certeza a interação com meus colegas de trabalho fez parte do meu desenvolvimento. Contudo o MP foi meu companheiro e me ajudou a resolver as dúvidas mais imediatas e em momentos em que não podia contar com eles.

Em outros momentos, quando utilizava a mesma coleção durante anos, raramente recorria a ele por já ter interiorizado grande parte de suas instruções ou já ter transcrito no LA<sup>14</sup> as informações que julgava importantes para meu trabalho com o material didático adotado. Entretanto, o trabalho dos autores encontrava-se, de certa forma, subjacente ao meu trabalho.

Quando tive oportunidade de desenvolver uma pesquisa de mestrado, o objeto de estudo escolhido foi o MP. Intuitivamente, percebia que ele havia participado de meu desenvolvimento e, por isso, merecia que me debruçasse sobre ele. Naquele momento, dediquei-me a verificar as representações que duas professoras de LI construíam sobre o uso do MP e, para chegar a um resultado mais consistente, analisei as características do manual utilizado pelas professoras (FERNANDEZ, 2009; MOTT-FERNANDEZ; CRISTOVÃO, 2009).

Logo após a defesa de Mestrado, procurei ingressar no doutorado, sem, contudo, mudar o objeto da pesquisa, apenas mudando minha forma de olhar para ele. Após a realização da pesquisa, na qual desenvolvi a análise das características de um exemplar<sup>15</sup>, percebi que esta seria insuficiente para considerá-lo como representativo do gênero textual no qual estava interessada. Além disso, no ano da defesa do mestrado aconteceram as inscrições

---

<sup>13</sup> O Instituto é um órgão de uma universidade estadual do Paraná e tem características de uma escola de idiomas, pois atende a comunidade universitária e a comunidade em geral, sendo oferecidas cinco línguas: alemão, espanhol, francês, inglês e italiano.

<sup>14</sup> O livro destinado ao professor nas coleções internacionais (MOTT-FERNANDEZ, 2009) não costumam trazer as respostas impressas nas páginas que correspondem às páginas do LA, como acontece com os MP de coleções nacionais.

<sup>15</sup> No mestrado analisei o *Teacher's Book* (TB) (livro do professor) do nível pré-intermediário da coleção *New English File* (2005) da Editora *Oxford University Press*, de autoria de Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig e Paul Seligson, da Editora *Oxford University Press*.

das coleções de LE que participariam do processo de análise do PNLD pela primeira vez e, depois, da aquisição por parte do governo. Lendo o Edital-PNLD/2011 (BRASIL, 2008), que estabelecia os critérios para a elaboração de coleções para todas as disciplinas contempladas pelo programa, inclusive para LE, percebi que o MP possuía certo destaque e era mencionado várias vezes em todo documento, demonstrando a preocupação da equipe que havia formulado os critérios com esse componente da coleção.

Além de meu trabalho na instituição mencionada, eu também havia trabalhado como professora de LI no Ensino Fundamental II em um colégio da rede particular. Essa experiência me mostrou que os MPs de coleções que havia usado não apresentavam as características que o Edital exigia. Eles costumavam trazer as respostas dos exercícios e alguns comentários extras. Não havia fundamentação teórica ou sugestões de leituras complementares destinadas a melhorar o conhecimento do professor sobre seu trabalho, por exemplo.

A partir deste fato, meus questionamentos aumentaram em relação às características dos MPs que seriam disponibilizados aos professores a partir do ano 2011, pois estariam em todas as escolas brasileiras da rede pública de ensino. Passei a me questionar se os manuais de coleções nacionais teriam as mesmas características encontradas no MP internacional analisado. Acreditava que, se eu pudesse identificar as semelhanças e/ou diferenças entre as coleções nacionais e a coleção internacional analisada no mestrado, estaria mais próxima de identificar e determinar as regularidades do gênero textual MP.

Para tentar responder essa pergunta, coloquei-me como meta analisar quatro coleções nacionais e quatro internacionais, de modo a ter um número representativo de exemplares do gênero, além de buscar analisar documentos que pudessem ter interferido ou influenciado na elaboração dos MPs. Para as coleções nacionais seria o Edital-PNLD/2011, mas para as internacionais não havia algo que determinasse como o MP deveria ser constituído, mesmo que minimamente. O que havia era o *Common European Framework*, o qual orienta sobre o conteúdo das coleções. Pela diferença dos documentos, visto que um, claramente, estabelece critérios para o manual e o outro não, decidi ficar com a análise das coleções nacionais (duas aprovadas e duas não aprovadas).

Além desses documentos, ainda tinha a intenção de entrevistar, pelo menos, um dos autores de cada coleção, de modo a tentar compreender a produção desse gênero textual sob a perspectiva dos autores. Entretanto, tive acesso apenas aos autores das duas coleções nacionais que não haviam sido aprovadas e que eram da cidade de Londrina. Fiz

várias tentativas de falar com os autores das duas coleções aprovadas, mas sem sucesso. Desse modo, desisti da ideia e fiquei com a análise dos Editais e dos MPs.

Durante os dois anos e meio do doutorado persegui este objetivo. Contudo, no segundo semestre de 2011 foi lançado o Edital-PNLD/2014 com algumas diferenças em relação ao documento anterior, sendo a principal mudança a inserção do DVD-ROM que poderia acompanhar as coleções<sup>16</sup>. A lista das coleções aprovadas na edição 2014 foi divulgada no primeiro semestre de 2013 trazendo o nome das três coleções de LI aprovadas, dentre as quais não figuravam as coleções aprovadas no PNLD 2011, parte do *corpus* de minha pesquisa. Colocou-se diante de mim, assim, um novo desafio, pois estaria analisando coleções que não seriam mais usadas por um período de, pelo menos, três anos. Dessa maneira, se quisesse oferecer uma colaboração que pudesse ser efetiva com meu estudo, deveria incluir os MPs dessas novas coleções; de outro modo, estaria oferecendo a análise de quatro coleções reprovadas para os anos de 2014 a 2016, período em que nenhuma delas estaria sendo usada em escolas públicas brasileiras. Além disso, seria preciso verificar se os editais estabeleciam diferenças nos critérios relacionados ao MP, visto que realizei a análise com base nos critérios do Edital-PNLD/2011, de modo a verificar como estes aparecem nas coleções do PNLD/2014.

A primeira ideia foi transformar meu *corpus* de duas coleções aprovadas (*Keep in mind* e *Links: English for teens*) e duas não aprovadas (*Gear Up* e *Highlights*) na edição 2011, para um conjunto de nove coleções, pois somaria as três coleções aprovadas (*Vontade de saber inglês, It Fits* e *Alive!*) na edição 2014 e as duas coleções aprovadas no PNLD/2011 e não aprovadas no PNLD/2014 (*Keep in mind* e *Links: English for teens*). Teria, assim, no conjunto, coleções aprovadas e não aprovadas nas duas edições do PNLD, que incluíssem a LI na distribuição de LD.

Contudo a ideia foi abandonada pela dificuldade de obter documentos (os pareceres das coleções não aprovadas) que pudessem viabilizar minha investigação e por não ter conseguido a versão das coleções *Keep in mind* e *Links: English for teens* que teriam sido submetidas ao Edital, o que me impediria de chegar a resultados confiáveis.

Portanto, a solução foi limitar-me à análise somente das coleções aprovadas nas duas edições do PNLD, constituindo um *corpus* de 100% dos MPs de coleções de LI que já estiveram à disposição do professor para escolha e adoção a partir da implantação do PNLD. Assim, neste estudo analiso os critérios estabelecidos nos Editais para o MP,

---

<sup>16</sup> A partir da edição do PNLD-EM/2015, as coleções deverão ser acompanhadas por este recurso, podendo ser excluídas se esse componente da coleção não for aprovado.

entendendo que estes foram, de certo modo, elaborados, adaptados e/ou adequados a estes critérios para que pudessem ser aprovados na análise do PNLD, além das regularidades do gênero textual MP de coleções de LI.

Ainda para complementar minha investigação, após ter tido contato direto com autores e representantes das coleções aprovadas no PNLD/2014, e diante da necessidade de conhecer um pouco mais desse objeto complexo - o MP -, voltei a buscar um contato com todos os autores das cinco coleções que constituem meu *corpus*, para que pudesse obter algum tipo de informação dos que se dispusessem a participar da pesquisa.

Escolhi o questionário como instrumento de geração de dados, uma vez que não havia mais tempo hábil para realizar entrevistas semiestruturadas, como pretendia de início. Assim, obtive três questionários respondidos pelos produtores das três coleções aprovadas na edição PNLD/2014.

As decisões que tomei neste percurso baseiam-se na crença de que o MP é um gênero textual inserido em uma rede discursiva (BRONCKART; MACHADO, 2004) que, ao mesmo tempo, o constitui, resultante de um processo histórico, constituindo-se, assim, num objeto complexo (BUNZEN, 2005). Ele é um artefato simbólico, presente na esfera escolar e na realização do trabalho do professor. Para alguns professores, pode ser uma ferramenta importante que o auxilie em seu trabalho, podendo proporcionar novos conhecimentos e caminhos que o professor pode tomar; para outros, ele nunca, ou raramente, será utilizado, dependendo do conhecimento didático-pedagógico do professor e de seu conhecimento linguístico. Apesar de ser apenas um componente que acompanha o LD, há muito tempo presente nas salas de aula, é ainda muito pouco estudado.

Além disso, se os LDs de LI passaram a ser distribuídos pelo PNLD, isto significa que somas expressivas de dinheiro público estão sendo destinadas a sua aquisição. Desse modo, como aconteceu com outras disciplinas há mais tempo beneficiadas com tal política, como é o caso dos LDPs, por exemplo, vários estudos estão sendo desenvolvidos sobre os LDs de LI a partir de sua inclusão no PNLD em 2011 (FERREIRA, 2011; SARMENTO, 2011; SARMENTO; GOULART, 2012; SCHWAAB, 2012, entre outros) o que poderá levar a melhorias no processo de produção, análise, aquisição e distribuição dos LDs. Da mesma forma, acredito que as pesquisas voltadas ao MP, mais especificamente, poderão prestar um serviço para melhorar este componente da coleção didática.

Desse modo, no próximo tópico, apresento um panorama dos estudos encontrados, até o momento, cujo foco de pesquisa é o MP.

## PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE O MANUAL DO PROFESSOR

Ao desenvolver minha pesquisa de mestrado, já havia constatado a escassez de trabalhos que se propõem a analisar o MP de coleções voltadas para o ensino de línguas, tendo encontrado, até aquele momento, apenas sete trabalhos<sup>17</sup> (FERNANDEZ, 2009). O precursor dos estudos que pude identificar foi o desenvolvido por Coleman (1985), que se preocupou em verificar qual a avaliação que professores de LI, falantes não nativos da língua, fazem do MP do LD, uma vez que considera de suma importância que o professor leve em consideração a qualidade do MP que lhe servirá de instrumento. Esse autor é favorável a que o MP seja “forte” o suficiente para que possibilite aos professores, falantes não-nativos inseguros, desenvolverem a autoconfiança, demonstrando acreditar que este pode servir como mola propulsora para o desenvolvimento do professor. Hemsley (1997) realizou um estudo que segue a mesma linha e propõe um modelo de avaliação desse item da coleção didática para o contexto de escolas de idiomas.

No Brasil, o único estudo especificamente de MP de LI que encontrei até 2008 foi o de Costa (1998), no qual a autora investigou como os MPs eram avaliados, com vistas a buscar subsídios para a elaboração de um manual para a coleção didática de sua autoria.

Ainda relacionado ao LD destinado ao ensino de línguas, encontrei dois estudos sobre o MP de LP, o de Bueno (2004) e o de Marcuschi (2005). No primeiro estudo, a autora analisou a imagem do professor veiculada em manuais de LP e, no segundo, a autora buscou identificar como o tema “avaliação” era tratado nos MPs analisados.

Com relação aos estudos sobre o MP de coleções de LE, na época identifiquei outros dois, um sobre MP de língua alemã (PAULA, 2006), no qual a autora verificou a concepção de leitura presente no MP. E, finalmente, o estudo de Werner (2007), sobre o MP de espanhol, o qual investigou como o professor se representa ao utilizar o MP em suas aulas.

Na continuação de meus estudos, por meio de novas buscas nos bancos de dados anteriormente citados, e pelo contato com pesquisadores em eventos científicos, pude encontrar outros trabalhos que serviram para ampliar o conhecimento sobre o MP.

---

<sup>17</sup> Para aquele estudo, a busca foi feita em revistas como: DELTA, the ESpecialist e RBLA, além das bases on-line “Google”, “Scholar Google”, e a partir dos periódicos da CAPES, nas bases “ERIC”, “Science Direct”, “Blackwell”, e nos periódicos “Annual Review of Applied Linguistics” e “Applied Linguistics”, utilizando os termos: Teachers’ guide; Teachers’ guide + EFL; Teachers’ guide + English Teaching; Didactic collection + Teachers’ guide; Teachers’ book; Manual do professor + línguas estrangeiras; com e sem aspas do ano 1984 até 2008 e não foram encontradas outras referências sobre o assunto.

Entre esses estudos, alguns foram realizados no exterior, como o de Gearing (1999) e Good (2003), que seguem a linha de Coleman (1985). Gearing (*idem ibidem*) destaca a falta de estudos cujo objeto é o MP, não mudando o cenário apresentado no estudo desenvolvido por Coleman (1985). Para Gearing (1999), isto se deve à tendência de editores e autores pensarem em professores que não possuem dificuldades com o idioma que ensinam como é o caso de professores nativos ou que possuem um bom domínio do idioma. Por outro lado, a autora assevera que em países com professores com condições de formação mais precárias (como é o caso do Brasil), estes deixam de se beneficiar de um bom manual, se este não for desenvolvido de modo a fornecer os subsídios para a formação em serviço do professor de LI. Ela sugere uma lista de questões para auxiliar na análise de MPs por professores menos experientes, ou seja, que tiveram uma formação deficiente como professores de LI, ou que se sentem inseguros quanto ao seu nível de proficiência.

Da mesma maneira, o estudo de Good (2003) denuncia a pouca importância destinada ao MP, que muitas vezes é tão longo quanto o LA ou até mais extenso. Muitas listas de checagem, desenvolvidas para servir de instrumento de avaliação para os professores, relegam o MP a um plano muito inferior, destinando a ele uma ou outra pergunta muito genérica, insuficientes para abarcar as características que, na opinião do autor, este componente das coleções deve possuir. Good (*idem ibidem*) concorda com Gearing (1999) ao afirmar que o MP é uma ferramenta valiosa nas mãos de professores não nativos e com pouco conhecimento da língua ou pouca formação específica. Do mesmo modo, é um aliado na economia de tempo para aqueles com carga horária elevada e pouco tempo para o planejamento das aulas.

Certamente, o ideal seria um contexto em que o professor não enfrentasse esses problemas, que tivesse um vasto conhecimento do idioma ou que tivesse recebido uma formação adequada para desenvolver sua profissão com confiança, pudesse criar seu próprio material e pensar atividades extras para todas as aulas de todas as turmas, mas, como já é bastante conhecido por todos, no Brasil, a maior parte dos professores de LI da rede pública de ensino, carece tanto de um quanto de outro (ROSSI, 2004; GIMENEZ, 2011; LEFFA, 2011; PAIVA, 2011, para citar alguns).

Talvez a não valorização destinada ao MP nas listas de checagem para avaliação de materiais seja resultado da falta de preocupação das editoras com as carências dos profissionais que atuam em diversos países. Os grandes produtores de LD destinados ao ensino de LI no mercado mundial são, na maior parte, editoras oriundas dos EUA ou do Reino

Unido<sup>18</sup>. Certamente, não existem professores nativos em número suficiente para atender a atual demanda mundial que só tem crescido nos últimos anos, principalmente para fins comerciais e acadêmicos (GRADDOL, 1997).

Como resultado disso, alguns estudos sobre o MP para ser usado por professores de LI não nativos têm surgido em países do “outer circle”<sup>19</sup> ou do “expanding circle”, como é o caso do estudo realizado por Gaynor (2011), no Japão, e o de Nazari (2011), no Irã, demonstrando uma preocupação com os profissionais que atuam nesses contextos.

Gaynor (2011) analisou o MP da única coleção didática de dois volumes adotada para alunos do 5º e 6º anos das escolas públicas japonesas. No país, todos os professores deverão ensinar inglês em algum momento de suas carreiras, pois eles trabalham em sistema de rodízio. Entretanto, em pesquisa realizada por Benesse (2006 *apud* GAYNOR, 2011), a ampla maioria dos participantes (3.500 respondentes) afirmou ter pouca experiência prática no ensino do inglês. Neste contexto, o autor analisou o MP tanto como um documento de política de ensino de língua quanto como um guia pedagógico para ensinar inglês para jovens aprendizes. Verificou em sua pesquisa a falta de literatura sobre o assunto, já manifestada anteriormente, e a grande ênfase destinada ao MP, conferindo a ele papéis<sup>20</sup> que deveriam constituir parte de um curso de formação continuada mais consistente para professores de LI.

No Irã, Nazari (2011) investigou uma situação semelhante, visto que os alunos, do sexo masculino, do nível médio de ensino (14 a 17 anos) de todo o país estudam o idioma por meio de uma coleção de três volumes elaborada por especialistas do Ministério de Educação Iraniano. O MP, em especial, foi escrito por Parviz Birjandi e possui papel de destaque, uma vez que, de fato, determina o currículo e os objetivos de ensino de LI. O autor buscou identificar como o MP reflete e promove uma visão particular de ensino/aprendizagem de língua, além de procurar entender as implicações e concepções implícitas nessa ferramenta.

---

<sup>18</sup> Este tipo de coleção é bastante utilizado em institutos de idiomas que não possuem livro próprio de uma franquia, diferentemente do que ocorre em escolas como o Fisk e o CCAA. Sendo assim, mesmo que os livros procurem inserir variações linguísticas diversas, o predomínio será sempre da variedade americana e britânica.

<sup>19</sup> Adoto a divisão dos países, proposta por Kachru (1985), em três círculos concêntricos: 1) o “inner circle” (círculo central), que comporta os países onde a língua inglesa tem o caráter de língua materna (EUA, Reino Unido, Austrália e Canadá); 2) o “outer circle” (círculo periférico), do qual fazem parte os países que adotam a língua inglesa como segunda língua em contexto multilíngue (Singapura, Índia, Filipinas e Nigéria, por exemplo); 3) o “expanding circle” (círculo em expansão) que engloba os países onde a língua inglesa é amplamente ensinada como língua estrangeira (como o Japão, a China e o Brasil).

<sup>20</sup> O MP citado, de acordo com o autor, determina o currículo e a abordagem teórico-metodológica, constituindo-se em uma política pública de ensino.

No Brasil, alguns trabalhos com o objetivo de investigar o MP também têm surgido de maneira tímida. Três trabalhos investigam o MP de LP como gênero textual, o de Nóbrega (2008) e os de Nogueira (2011; 2014). Para Nóbrega (2008), o MP constitui-se em um gênero textual de divulgação científica, cujo objetivo é a divulgação de conceitos teóricos ligados à área de linguística. De acordo com a autora, a preocupação dos autores de LD/MP é maior com a descrição de teorias que embasam o LD e de sugestões metodológicas de atividades práticas para o professor.

Nogueira (2011; 2014), por sua vez, assevera que o MP deve ser visto como gênero catalisador do processo de ensino e formação docente, devido à sua cooperação com a formação e a ação pedagógica dos professores. O autor acredita que, ao ler o MP, o professor pode estabelecer relações teórico-práticas em sua ação pedagógica, ressignificando-a continuamente.

Com outro enfoque, Freitas (2010) buscou investigar o trabalho do professor de língua espanhola que atua em cursos livres e a interpenetração dos discursos e das práticas tayloristas no trabalho prescrito ao docente de empresas privadas que oferecem cursos livres de espanhol. Além da precarização do trabalho do professor e da quase total insegurança profissional nesta modalidade de ensino, o estudo identificou que os MPs utilizados nos cursos livres analisados, procuram antecipar e racionalizar totalmente a ação do professor, na forma de uma instrução escrita e detalhada, incluindo os meios utilizados e o tempo de execução. O MP corporifica a tentativa de padronização do trabalho do professor, visto que busca a uniformização dos métodos por meio da imposição de instrumentos, materiais e gestos.

Finalmente, Vargas (2012) realizou um estudo, com base no procedimento de análise do MP por mim proposto em minha dissertação de mestrado (FERNANDEZ, 2009). A autora investigou a imagem do professor veiculada por um MP de língua espanhola, aprovado pelo PNLD/2011. Seu objetivo foi verificar se o MP promove ou não a autonomia do docente da escola pública, destino do MP analisado. Como resultado, ela verificou que o exemplar analisado proporciona espaço para que o professor possa agir de forma autônoma em vários aspectos envolvidos em seu trabalho.

Desse modo, é possível perceber que, de algum modo, as pesquisas sobre este objeto estão acontecendo, mas acredito que muito há que se discutir para que ele possa ser mais eficiente e melhor utilizado pelos seus usuários, os professores.

Em minha pesquisa de mestrado (idem, ibidem) investiguei as representações de duas professoras de LI que atuam em uma escola de idiomas sobre o uso

que fazem do MP e a imagem do professor veiculada no MP utilizado por elas. Foi possível verificar que as professoras acreditam ser possível fazer alterações nos procedimentos propostos pelos autores do LD que utilizam em seu trabalho, mas não no conteúdo disponibilizado pelo LD. Elas ainda afirmam utilizar o MP, principalmente quando é a primeira vez que usam um LD. Além disso, o MP investigado veicula a imagem de um professor executor, marcando o seu apagamento no texto.

Apesar de o contexto investigado ser o de uma escola de idiomas e não o de uma escola de educação básica, as necessidades dos professores quanto às informações culturais e linguísticas podem ser semelhantes dependendo do seu nível de conhecimento e o MP, pelo menos, teoricamente, deveria ser o instrumento capaz de resolver dúvidas sobre os assuntos ou pontos a serem ensinados. É possível que o professor relegue o MP ao esquecimento, por considerá-lo cansativo ou desnecessário. Ele, talvez, prefira utilizar o LA à sua maneira ou, simplesmente, deixar ambos de lado. Isto também me parece válido, mas, mesmo um professor experiente pode se beneficiar em olhar o MP, nem que seja para reconfigurá-lo, ou, até mesmo, rejeitá-lo, caso não concorde com ele. Todavia, seu estudo se justifica pelo simples fato de ser um dos itens adquiridos pelo governo com recursos públicos.

Desse modo, considero minha pesquisa de relevância no campo do trabalho científico ao contribuir para a melhoria do instrumento MP de coleções de LI, elemento presente na esfera escolar e que pode beneficiar o trabalho do professor se este se apropriar dele e se ele realmente for coerente em sua proposta. Acredito também que ela possa ser insumo para discussões sobre a importância desta ferramenta/instrumento<sup>21</sup> no trabalho desenvolvido pelo professor. Além disso, pode servir como meio de repensar as políticas públicas que envolvem este trabalho de algum modo, como é o caso do PNLD.

Para atingir meu objetivo, desenvolvo uma pesquisa documental (TOZONI-REIS, 2010), uma vez que meus dados constituem-se de textos escritos, sem interação oral de nenhum tipo. A análise foi baseada nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) da escola de Genebra (BRONCKART, 1999, 2006a, 2008a; MACHADO; BRONCKART, 2009), os quais me fornecem ferramentas para analisar e caracterizar o gênero textual MP, ao mesmo tempo em que considera o contexto no qual a pesquisa está inserida.

A seguir, apresento a organização da pesquisa.

---

<sup>21</sup> Utilizo em meu trabalho os termos instrumento/ferramenta de maneira simultânea, visto que os adoto como sinônimos, com base em escritos de Marx (1985) e Vygotski (1988, 2000) que o consideram como o meio pelo qual o homem age sobre a natureza, transformando-a e sendo transformado em uma relação dialética e contínua e, como resultado, o instrumento comporta em si os construtos sócio-históricos da humanidade.

## ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Meu trabalho foi desenvolvido da seguinte maneira: em primeiro plano, na seção 1, apresento as bases epistemológicas da minha pesquisa, as quais são, principalmente, oriundas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cuja concepção de linguagem e língua estão bastante ligadas à concepção vygotskiana<sup>22</sup>, ou seja, que a linguagem é uma prática social, historicamente constituída. Além disso, essa corrente teórica mantém relações com outros campos de pesquisa, com o objetivo de entender o trabalho docente e os elementos que compõem o trabalho de ensino. Esse aspecto constitui o segundo tópico discutido nesta seção. Este tema já foi discutido em minha pesquisa de mestrado, porém o faço aqui com ampliação dos aspectos que são considerados relevantes em minha análise. Dentro desse assunto, traço relações com a obra de Vygotski e Leontiev, principalmente, ao me referir a conceitos como apropriação, instrumento, mediação e desenvolvimento, além de apresentar os aportes teóricos relacionados à noção de gênero textual como artefato simbólico.

Esse artefato, o qual pode vir a ser um instrumento, permeia a atividade docente. Os gêneros constituem estes instrumentos presentes a todo o momento na realização de toda atividade humana. No caso desta pesquisa, interesse-me pelo gênero textual MP de coleções didáticas de LI, por ser um gênero que visa assessorar o professor em seu trabalho e que, portanto, merece ser estudado. Acredito que, no caso dos professores de LI, os quais possuem muitas carências em sua formação (ROSSI, 2004; LEFFA 2011; PAIVA, 2011; GIMENEZ, 2011), esse artefato pode ser de grande ajuda se for bem elaborado e realmente produzido com seriedade e intenção de ser uma ajuda ao professor em seu trabalho. Assim, discuto a questão da constituição do MP em um gênero textual presente na prática do professor.

Na seção 2, descrevo a metodologia adotada para o desenvolvimento do trabalho, como a natureza da pesquisa, a tese por mim defendida, as perguntas geral e específicas, a pesquisa e a pesquisadora, o *corpus* analisado e os procedimentos de análise adotados.

A seção 3 é composta pelas análises dos três conjuntos de dados: os questionários respondidos pelos autores, os Editais que estabeleceram os critérios para aprovação das coleções e, conseqüentemente, dos MPs de LI, e a análise dos MPs das

---

<sup>22</sup> Apesar de existirem várias formas de grafar o nome do pesquisador russo, adoto aqui a grafia “Vygotski” apresentada nas versões de língua espanhola por terem sido a base de minhas referências sobre o autor.

coleções escolhidas. A análise busca atingir os objetivos específicos da pesquisa à medida que são desenvolvidos os diferentes tipos de análise.

Na última seção, as considerações finais, discuto os resultados alcançados, aponto os aspectos positivos e negativos do estudo desenvolvido, bem como as contribuições que espero oferecer aos autores dos MPs, aos professores que utilizarão dessa ferramenta e, por que não, aos elaboradores dos critérios estabelecidos nos futuros editais do PNL D.

## 1 BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA

O desenvolvimento humano na sociedade se realiza grandemente nos quadros de educação/formação, informal/formal, etc. É, portanto, importante analisar como as coisas se passam no terreno educativo. Em um nível em que está entre a epistemologia e o posicionamento político, existe a ideia de que, no quadro do ISD, o trabalho é sempre, ao mesmo tempo, trabalho científico e de intervenção na situação real. (BRONCKART, 2008b, p.274).

As bases epistemológicas que nortearam a pesquisa são discutidas nesta seção, na seguinte ordem: em primeiro lugar, apresento os razões de minha filiação ao interacionismo sociodiscursivo (ISD), bem como os conceitos-chave que são de fundamental importância para a compreensão das análises. Em segundo plano, discuto questões que envolvem o trabalho do professor na perspectiva do ISD. Sobre esse trabalho, apresento os elementos que o constituem, sendo os conceitos de trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real bastante elucidativos para meu estudo. Em seguida, desenvolvo uma discussão sobre a questão do desenvolvimento na concepção vygotskiana e suas relações com o trabalho do professor e os gêneros textuais como instrumentos mediadores, meu próximo assunto. Dentro desse tema, discuto o livro didático e o manual do professor como exemplos desses instrumentos.

No final da seção, sintetizo os temas abordados de forma a tornar clara minha linha de pensamento para o desenvolvimento da pesquisa. Início, assim, pelo primeiro tema, a seguir.

### 1.1 A PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA

Com o objetivo de compreender e analisar: a) os questionários respondidos pelos autores; b) os documentos oficiais que prescreveram a forma de elaboração das coleções de LI submetidas ao processo de análise do PNLD e; c) os seus respectivos MPs, assumo a concepção de linguagem defendida pelo ISD (BRONCKART, 1999, 2006a, 2008a; MACHADO; BRONCKART, 2009), que considera a interação pela linguagem decisiva na construção do conhecimento e da subjetividade humana. A linguagem, para o ISD, constitui-se em um verdadeiro instrumento semiótico. Em outras palavras, é a ferramenta simbólica capaz de gerar desenvolvimento, garantindo ao indivíduo seu agir nas atividades socialmente contextualizadas. Para Bronckart, a questão da linguagem é absolutamente central e decisiva e, para ele, o

Interacionismo sociodiscursivo (ISD) é, inicialmente, uma posição epistemológica e uma tomada de posição sobre o desenvolvimento humano, sobre uma ciência do humano e sobre as condições de seu desenvolvimento. É uma posição que é, ao mesmo tempo, sócio-histórica, materialista-dialética e que considera importantes – eu diria que considera centrais – as questões da linguagem e da formação-educação. (BRONCKART, 2008b, p. 273).

Com base nesta afirmação e por acreditar que o MP pode ter influência sobre o desenvolvimento do professor que o utiliza, encontro nesta perspectiva teórica lentes necessárias para olhar meu objeto, principalmente por seu posicionamento teórico e por buscar em outras correntes pressupostos e procedimentos de análise compatíveis com sua linha teórica. De acordo com Machado e Bronckart (2009), os quais consideram o ISD como uma *Ciência do Humano*, as contribuições mais significativas são as oriundas da Linguística, da Filosofia da Linguagem, da Filosofia, da Psicologia e da Sociologia, tornando o ISD uma “abordagem linguístico-discursiva pluridisciplinarmente informada” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 32).

O ISD busca um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem e trabalho e, principalmente, entre linguagem e trabalho educacional (idem, ibidem), estando essa questão inserida em um quadro maior das relações entre discursos, atividades sociais e ações, por meio de análises de práticas de linguagem *como, no e sobre* o trabalho educacional (MACHADO, 2004). A situação de trabalho se configura por uma rede de ações de linguagem que implicam umas às outras e que devem, por isso, ser consideradas nos estudos sobre qualquer tipo de trabalho.

Apesar de existir uma distinção entre os vários tipos de análise da linguagem relacionada às situações de trabalho, estas se apresentam de forma complexa e imbricadas umas às outras, tornando algumas distinções básicas necessárias. O estudo da linguagem *no* trabalho, de acordo com Nouroudine (2002), refere-se aos estudos cujos dados constituem-se de diálogos entre os envolvidos em uma situação de trabalho, no curso de seu desenvolvimento, mas que nem sempre estão relacionados à situação em si, como, por exemplo, falar do jogo de futebol do último domingo, durante a execução de uma tarefa.

Por outro lado, a linguagem *sobre* o trabalho visa a investigar o que o trabalhador fala sobre seu trabalho, utilizando-se de diversos meios para propiciar a geração dos dados<sup>23</sup> de análise. A linguagem *como* trabalho se refere às falas estratégicas do trabalhador as quais estão voltadas para um objetivo, além de serem completamente

---

<sup>23</sup> Vários métodos são utilizados, como a instrução ao sócia e as autoconfrontações. Para maiores detalhes ver Clot (2006a).

conscientes, visto serem “narráveis e comentáveis” (idem, ibidem, p.19). Estas podem constituir-se por gestos e falas que o protagonista utiliza ao se dirigir aos colegas durante uma atividade executada de maneira coletiva, ou de falas que dirige a si mesmo com o objetivo de acompanhar e orientar seus próprios gestos de maneira concomitante à execução de seu trabalho. Para o autor,

partindo do pressuposto da existência de uma linguagem que faz (a linguagem *como* trabalho), uma linguagem circundante (a linguagem *no* trabalho) e uma linguagem que interpreta (a linguagem *sobre* o trabalho), conduzir a análise das práticas de linguagem tendo em mente, ao mesmo tempo, suas distinções e suas imbricações revela-se adequada a uma melhor disponibilização do conhecimento a serviço da ação sobre o trabalho. (NOUROUDINE, 2002, p. 26, grifos meus).

Ao pensar em meu objeto de estudo, o MP, e tentar enquadrá-lo em um dos três tipos de linguagem, acredito que o texto redigido por um autor para auxiliar o trabalhador docente na execução de seu trabalho, visando, ao mesmo tempo subsidiá-lo com conhecimentos acerca dos fundamentos teóricos que embasam as atividades propostas no material, pode ser considerado, por um lado, como linguagem *sobre* o trabalho, pois em algumas partes trata de pressupostos teórico-metodológicos de ensino de LI. Por outro lado, ao apresentar orientações de como realizar uma dada atividade, o objeto de análise continua sendo a ação de linguagem referente a um trabalho, o ensino, mas esta se apresenta mais como uma linguagem *para* o trabalho, devido ao seu objetivo. A maneira como a ação de linguagem, MP, se dá, pode conduzir ao desenvolvimento do professor ou tornar-se um impeditivo para o trabalho, podendo, ao contrário, gerar estresse.

Por outro lado, Bronckart (2008a) propõe outra classificação para os textos, orais ou escritos, produzidos relativos às situações de trabalho. São eles: os “textos pré-figurativos”, os “textos produzidos em situação de trabalho” e os textos “avaliativos” ou “interpretativos”.

Ao tomar como dado de análise a linguagem, é preciso entender que o ISD, dentro da Psicologia da Linguagem, adota uma concepção na qual a linguagem,

[...] não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções) [...] é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas. Isso significa dizer que, no homem, as *funções psicológicas superiores* (ou os processos de pensamento acessíveis à consciência) e as *condutas ativas* que a elas estão associadas são o resultado da *semiotização de um psiquismo primário* herdado da evolução (e globalmente análogo ao dos mamíferos superiores). Consequentemente, nosso trabalho filia-se a uma abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que toma como unidades de análise a *linguagem*, as *condutas ativas* (ou o ‘agir’) e o *pensamento* consciente (BRONCKART, 2006a, p. 122, grifos do autor).

A vertente da Psicologia da Linguagem à qual o ISD se filia pertence ao quadro epistemológico das Ciências Humanas/Sociais, denominado interacionismo social (BRONCKART, 2006a), sendo que a obra de Vygotski representa seu principal fundamento. O interacionismo social atribui aos mecanismos e fatos socioculturais um papel decisivo, embora não exclusivo, no desenvolvimento das capacidades humanas (ao lado das dimensões biológicas e/ou cognitivas) e tem por objetivo validar, no campo científico, “uma concepção do estatuto do ser humano”, com base na obra de Spinoza<sup>24</sup>, tese que foi reforçada pelas contribuições de Darwin, Hegel e Marx/Engels.

Bronckart, ao citar Darwin (1859/1980 *apud* BRONCKART, 2006a), destaca que ele elaborou os primeiros elementos empíricos que mostram a continuidade da evolução das espécies vivas, propondo um novo caminho a ser seguido pelas pesquisas. Ao passo que Hegel (1807/1947 *apud* BRONCKART, 2006a) desenvolveu a ideia de que os processos históricos levaram à emergência do pensamento consciente humano e à construção dos mundos de obras e de culturas impregnados de significações sociais, com os quais contribuem as atividades de trabalho e de linguagem produzidas nas sociedades humanas, em um processo solidário e dialético. Por sua vez, Marx (1845/1951 *apud* BRONCKART, 2006a) e Engels (1825/1975 *apud* BRONCKART, 2006a), a partir dessas proposições, desenvolveram um esquema geral de antropogênese<sup>25</sup>, o qual consiste em três elementos principais.

O primeiro deles é o fato de que as capacidades biocomportamentais específicas dos organismos humanos tornaram possível a elaboração de atividades coletivas, assim como de instrumentos para sua realização concreta (ferramentas manufaturadas) e para a sua gestão global (signos de linguagem), sendo as atividades humanas reguladas pela linguagem. O segundo, é que essas atividades coletivas instrumentalizadas produziram o

<sup>24</sup> L’Ethique, 1677/1954 (*apud* BRONCKART, 2006a).

<sup>25</sup> Antropogênese refere-se ao surgimento e evolução da humanidade.

mundo econômico, o social e o semiótico, que passaram a constituir-se como uma parte específica do meio ambiente dos seres humanos como um processo de organização social das atividades. O terceiro elemento diz respeito ao encontro com as propriedades radicalmente novas do meio e, depois, sua apropriação e interiorização pelos organismos individuais que, aos poucos, foram transformando o psiquismo herdado da evolução, gerando o pensamento consciente em seu estado atual.

Os elementos elencados possibilitam, de acordo com Bronckart, “uma abordagem de explicação do funcionamento psicológico humano, tais como elas se organizam nas atividades e nas produções verbais coletivas” (BRONCKART, 2006a, p. 123).

Bronckart (2008a) afirma ainda que o desenvolvimento humano está intimamente ligado à questão da evolução do universo material e, por isso, o ISD adere aos princípios do materialismo, cuja ideia central é a de que o universo é constituído pela matéria em permanente atividade e que todos os “objetos” que nele se encontram (também os processos de pensamento da espécie humana) são realidades materiais. Além disso, também é adepto do monismo, por defender que, embora alguns desses objetos pareçam ser físicos e outros pareçam ser psíquicos, não há diferença na sua essência. Por fim, adere também ao evolucionismo, por afirmar que a matéria viva, com a marcha do universo, deu origem a objetos cada vez mais complexos e a organismos vivos, em um processo em que esses objetos e organismos criam mecanismos para sua própria organização.

Com base nesses princípios, o ISD se apoia também em uma “perspectiva interacionista social da linguagem e em teorias de linguagem que dão primazia ao social” (CRISTOVÃO, 2008, p. 4). Desse modo, ele está ancorado na teoria psicológica de Vygotski (2000), expandindo-a. Desta teoria, assume que as ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e de funcionamento das condutas humanas. Além disso, todos os processos de desenvolvimento humano se efetuariam com base nos pré-construtos humanos, isto é, nas construções sociais já existentes em uma determinada sociedade.

O desenvolvimento humano, por outro lado, se efetuará no quadro do agir, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em determinado quadro social. Assim, os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação do indivíduo seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do desenvolvimento humano, no qual a linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construtos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são reproduzidos ou reelaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos.

Com base nesses princípios, Bronckart (2006a, 2008a) afirma ser no interior das atividades sociais em uma formação social que se desenvolvem as ações de linguagem.

Partindo dos pressupostos mencionados, o programa de pesquisa do ISD propõe um método de análise descendente, o qual inclui um movimento dialético permanente (não linear e descontínuo) e envolve três tipos de análise: a) dos principais componentes dos pré-construtos específicos do ambiente humano, entre eles: as atividades sociais, as formações sociais, as línguas naturais e os gêneros de uma determinada sociedade; b) dos processos de mediação sociossemióticos em que se efetua a apropriação, tanto pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construídos e; c) dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação na constituição da pessoa dotada de pensamento consciente e, posteriormente, no seu desenvolvimento ao longo da vida.

O ISD admite que os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas. As pessoas, por sua vez, alimentam continuamente os pré-construídos coletivos. Então, baseando-se em Mead, Bronckart (2008a) afirma que “as mediações (re)constroem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais” (BRONCKART, 2008a, p. 112). Portanto, a abordagem descendente proposta pelo ISD, embora deseje ressaltar a primazia dos pré-construídos histórico-culturais nas análises das condutas humanas, não pretende reduzir-se a um determinismo unilateral do sócio-histórico sobre o individual.

Os princípios e pressupostos apresentados foram adotados nas análises dos dados de minha pesquisa por acreditar que, em se tratando de uma ciência que se autodenomina “ciência do humano”, esta não adota uma visão reducionista das ações humanas em geral. O ISD me possibilita, conforme Bronckart e Machado (2004), chegar à apreensão das ações por meio de interpretações produzidas, principalmente, com a utilização da linguagem em forma de textos. Esses textos exercem influência sobre a atividade social à qual estão ligados, bem como sobre as ações nela envolvidas; simultaneamente, “elas refletem representações<sup>26</sup>/interpretações/avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir para a consolidação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações” (MACHADO, 2004, p. 90).

Os diferentes textos que compõem a rede discursiva que envolve qualquer tipo de trabalho, inclusive o trabalho educacional, ao serem analisados, podem proporcionar

---

<sup>26</sup> Para Moscovici (2003), as representações são como um sistema de valores, ideias e práticas que permitem as pessoas orientarem-se em seu mundo material e social, controlá-lo e comunicarem-se umas com as outras através de um código de denominação e de classificação dos vários aspectos desse mundo e de sua história individual e grupal.

nova compreensão sobre ele, seja com relação ao agir concreto, seja em relação às representações que socialmente se constroem sobre ele. De acordo com Bronckart (1999), essas representações são construídas nas produções textuais e permitem situar e julgar a contribuição de cada indivíduo no desenvolvimento de uma dada atividade. Quando esses mesmos indivíduos se apropriam delas, elas se tornam representações individuais, ou seja, uma espécie de guias para suas ações futuras. Desse modo, a análise dos textos que formam essa rede torna-se fundamental para se poder acessar a compreensão da natureza e do papel que a linguagem aí desempenha (BRONCKART; MACHADO, 2004).

A linguagem é considerada como processo ativo e criativo, por Bronckart (2008a) e, baseado nesta concepção, o autor apresenta duas teses defendidas pelo ISD com relação ao estatuto da linguagem:

A primeira tese é a de que, dado que a linguagem é produtora de objetos de sentido, ela é também, necessariamente, *constitutiva* das unidades representativas do pensamento humano; a segunda é a de que, na medida em que a atividade de linguagem é atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é também, necessariamente, semiótico e social (idem, ibidem, p. 71, grifos do autor).

Posso afirmar, portanto, que os textos analisados em minha pesquisa são representativos do pensamento humano, sendo artefatos semióticos e sociais, visto que foram elaborados com um fim, tanto social quanto econômico, com vistas à realização de uma determinada atividade, o ensino de LI em escolas públicas brasileiras. A análise foi realizada sobre três tipos de textos: a) questionários respondidos por autores de coleções didáticas de LI aprovadas no PNLD/2014; b) os documentos que estabeleceram os critérios para a elaboração das coleções didáticas de LI (Edital-PNLD/2011 e Edital-PNLD/2014) e; c) os MPs de coleções que passaram pelo processo de análise do PNLD, tanto em 2010 quanto em 2013 (anos anteriores à aquisição e distribuição dos livros).

Dos textos mencionados, dois deles são textos envolvidos no desenvolvimento de condutas, tanto na própria situação de trabalho, como o MP, que tem a função de orientar a ação do professor, quanto as que se desenvolvem em outros momentos, como os documentos que estabelecem os critérios para a elaboração dos MPs.

Bronckart (2008a, p. 87), diferentemente de outras correntes teóricas, adota o termo *práticas languageiras* para designar a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas, ao invés de *discurso*. Para o autor, “a realidade da linguagem é totalmente constituída de práticas situadas” e, por isso, ele opta pela expressão *agir languageiro*, para não

deixar dúvida de que este se realiza pela *prática*. Esse agir se traduz em um *texto*, que, por sua vez,

pode ser definido como *toda a unidade de produção verbal* que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou então como *unidade comunicativa* de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir linguageiro (idem, ibidem, p. 87, grifos do autor).

Este agir é denominado ‘agir comunicativo’ por Habermas (1987 apud BRONCKART, 1999). Para ele, a emergência desse agir, além de ser constitutiva do psiquismo humano, é constitutiva do social, pois os signos, na concepção saussuriana do termo, estão disponíveis para cada indivíduo membro de uma dada sociedade, mas eles também “veiculam representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos que podem ser chamadas, segundo Popper (1972/1991) e Habermas, de **mundos representados.**” (BRONCKART, 1999, p. 33, grifos do autor).

Para Bronckart (2008a), a linguagem como atividade

é um mecanismo por meio do qual os membros de um grupo constroem um acordo sobre o que é o mundo em que estão mergulhados e, em particular, sobre o que são os contextos do agir e sobre as propriedades das atividades coletivas e de seu desenvolvimento. É por meio desse mecanismo de interação verbal que se constroem os *mundos representados*, que são o meio especificamente humano a partir do qual se avaliam todos os pensamentos e todo agir em particular (idem, ibidem, p. 72, grifos do autor).

Habermas sugere uma tripartição desses mundos, isto é, o *mundo objetivo*, o *mundo social* e o *mundo subjetivo*. O primeiro refere-se ao conhecimento acumulado (pré-construído) relativo aos aspectos do meio físico. Para que o indivíduo aja de maneira eficaz em uma dada atividade, precisa dispor de representações sobre os parâmetros do ambiente no qual ela está inserida.

Por outro lado, as modalidades convencionais de cooperação entre os membros de um grupo, condizentes com o modo de realização de uma tarefa, são conhecimentos coletivos acumulados sobre os quais os signos também atuam formando o mundo social.

Por fim, o mundo subjetivo diz respeito ao conhecimento acumulado relativo à incidência dos signos sobre as características individuais de um participante da atividade das quais é constituído (por exemplo, habilidades, sentimentos, etc.).

Considerando o agir linguageiro ou comunicativo, assumo os conceitos de uma semântica do agir, de acordo com Bronckart (1999), Bronckart e Machado (2004) e Machado e Abreu-Tardelli (2005), que visam esclarecer a conduta dos indivíduos envolvidos nas ações de linguagem analisadas.

O termo *agir*, mais amplo do que os termos *atividade* e *ação*, significa as diferentes intervenções dos seres humanos no mundo, que constitui o dado sob análise nas pesquisas do ISD. Este agir pode ser *praxiológico*<sup>27</sup>, como os gestos realizados durante a execução do trabalho, por exemplo, ou *linguageiro*, como os textos orais ou escritos, produzidos *na*, *para* ou *sobre* a realização do trabalho. Por outro lado, o termo *atividade* se refere às intervenções feitas de forma coletiva e o termo *ação* se refere às intervenções feitas de forma individual.

No que se refere aos seres humanos envolvidos no agir, estes podem ser designados como *actantes*, que significa qualquer entidade implicada no agir, podendo ser também um elemento não humano elevado a essa categoria no texto. O termo *ator* é utilizado quando o ser humano for representado pelas formas textuais como a fonte de um processo, com capacidade, motivos e intenções próprias e, portanto, com responsabilidade real nos processos prescritos, ao passo que *agente* é o termo usado quando essas mesmas formas não lhe atribuem essas propriedades e essa responsabilidade.

Relacionados ao agir, ainda se encontram os planos *motivacional* e da *intencionalidade* com relação ao trabalho a ser realizado. Com respeito ao primeiro plano, podem aparecer referências às categorias dos *determinantes externos*, ou seja, quando as razões para o agir são atribuídas a instâncias coletivas e *motivos*, quando essas razões são atribuídas a uma pessoa particular. Relacionados ao segundo plano, é possível encontrar os termos *finalidades*, quando essa intencionalidade é atribuída ao coletivo ou *intenções*, quando são razões para o agir atribuídas a uma pessoa específica.

Um último conjunto de termos relacionados ao trabalho sob análise diz respeito às categorias referentes aos recursos para o agir, que são os *artefatos*, materiais ou simbólicos, disponibilizados pelo meio social e as *capacidades*, ou recursos mentais ou comportamentais, que são atribuídas a um dado indivíduo.

---

<sup>27</sup> O agir praxiológico (que se refere à prática nas diferentes esferas), para Bronckart (2008a), agrupa três tipos de agires (o agir teleológico, o agir regulado por normas e o agir dramático), com base em Habermas, e está intimamente relacionado ao agir comunicativo, o qual estabelece um acordo necessário para a realização social das diversas formas do agir praxiológico (BRONCKART, 2008a, p. 25).

Na esfera escolar, na qual se situa a atividade de trabalho do professor, estão inseridas diversas categorias de artefatos, entre as quais se encontram os gêneros textuais. É sobre esse tema que discorro no próximo tópico.

### 1.1.1 A Concepção de Gênero na Perspectiva do ISD

O foco principal do ISD é a compreensão das ações humanas por meio da interpretação de textos orais ou escritos que configuram o agir humano. Estes textos, por sua vez, se organizam em gêneros, os quais são resultantes dos pré-construídos, ou seja, modificam-se com o desenrolar da história e de acordo com as necessidades apresentadas nas ações de linguagem. Para Bronckart (2008b, p. 280), isto se justifica pela dupla ancoragem da língua, fundamental para o desenvolvimento humano: “O que vem dos textos não deixa sinais apenas na cabeça do sujeito que fala, mas deixa sinais no nível coletivo”.

O ISD assume as concepções “bakhtinianas” relacionadas ao gênero do discurso, mas propõe a denominação de gêneros de texto, devido à distinção que faz dos tipos de discurso. A opção pela expressão *gêneros de texto* se apoia fundamentalmente no ISD, como justificado por Dolz e Schneuwly, (1996), pois, para os autores, os gêneros de texto são uma

maneira de formar os textos impostos no curso da história, textos compostos geralmente de segmentos de discurso e que, para os usuários da língua, constituem-se como modelos e instrumentos necessários para suas atividades de escrita e leitura. (idem, ibidem, p.75).

Todavia, Bronckart (2006a) aprofunda a questão afirmando que, embora Bakhtin tenha cunhado a expressão “gêneros do discurso”,

ainda falta um importante trabalho a ser desenvolvido para identificar e se classificar a totalidade das espécies de discursos efetivos. Observamos, sobretudo, que alguns autores [...] transformam, deliberadamente, a noção “gênero *do* discurso” em “gêneros *de* discurso”, para, desse modo, poderem designar as diferentes espécies de textos atestáveis. Esse “golpe de força” nos parece contestável por duas razões: primeiro porque ele implica anular a distinção de nível ou de ordem que o programa metodológico de Voloshinov (até mesmo de Bakhtin) estabelece entre o agir linguageiro (ou discurso) e o texto; segundo, porque, conseqüentemente, esse “golpe de força” leva a estabelecer, de *facto*, uma relação de correspondência biunívoca entre espécies de discursos/atividades e espécies de textos, o que é negado pelos fatos. É com o intuito de evitar esses dois obstáculos que preferimos reservar a noção de “gênero” somente aos textos (“gêneros de textos”), propondo utilizar, para outros níveis, as fórmulas “espécies de atividade geral” e “espécies de atividades de linguagem” (espécies de discurso) (idem, *ibidem*, p. 141, ênfase acrescentada pelo autor).

Os textos, por sua vez, podem ser definidos como “os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo e um texto como o correspondente empírico linguístico de uma determinada ação de linguagem” (BRONCKART, 2006a, p. 139, grifos do autor). Todavia, apesar do agente produtor mobilizar unidades linguísticas ao produzir um texto, sua constituição não depende do aspecto linguístico, mas é inteiramente determinado pela ação da qual se originou. Com base nisto, ao se analisar um gênero, qualquer que seja ele, este deve essencialmente ser visto em seu valor dialógico, que apresenta “traços não só do agir do produtor, mas das restrições genéricas relacionadas às atividades e às interações no quadro dos quais esse agir se realiza” (MACHADO, 2007b, p. VIII) e o seu domínio pode possibilitar aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos.

Isto se dá pela compreensão de que estes pertencem a um determinado gênero, sendo que tal conhecimento possibilita um agir mais eficaz com a linguagem, mesmo diante de textos pertencentes a novos gêneros. A compreensão de um gênero textual vai além da compreensão das suas características típicas, isto é, torna-se possível a compreensão de questões das esferas socioculturais e ideológicas de onde se originam (CRISTOVÃO, 2007).

Como Bronckart (1999, p. 71) afirma, todo texto conta com “mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos” específicos a cada tipo na geração da produção dos efeitos de sentido. Dessa forma, a interpretação e compreensão dos sentidos de qualquer que seja o gênero textual vai depender da ativação do conhecimento enciclopédico do ouvinte, do contexto sócio-histórico (refere-se à época e ao modo de interação, isto é, se determinado texto foi produzido na escola, na mídia, etc.) e das condições de produção do gênero, ou seja,

da contextualização do texto tanto no nível da influência quanto da organização que este pode apresentar.

Embora a dificuldade de se classificar os gêneros exista, principalmente pelo seu caráter extremamente mutável, dado que são produções textuais de caráter fundamentalmente histórico (BRONCKART, 1999), Coutinho (2007) afirma que

o gênero é selecionado de entre as possibilidades do arquitexto, em função das representações da ação de linguagem (razão pela qual uma mesma ação de linguagem pode suscitar escolhas genéricas diferenciadas); mas, por outro lado, a escolha do gênero acarreta consigo, necessariamente uma espécie de colagem às características da ação que determinou essa mesma escolha (ou que está na origem da impossibilidade de escolha, como também pode acontecer) (idem, *ibidem*, p. 108).

Os gêneros de texto, enquanto pré-construídos humanos e, portanto, histórico-sociais, são “produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis (as características discursivas e linguístico-discursivas que os compõem), que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso.” (BRONCKART, 2006a, p. 143).

Ao se propor a realizar uma dada ação de linguagem, o agente produtor mobiliza as informações disponíveis no arquitexto e nas formações sociodiscursivas relacionadas direta ou indiretamente à ação pretendida e constrói representações que o levam a escolher um gênero de texto adequado à situação de ação de linguagem, adaptando-o de acordo com as características específicas de tal situação (ANJOS-SANTOS; CRISTOVÃO, 2011).

Como exemplo disso, a elaboração dos MPs que foram submetidos aos Editais-PNLD/2011 e 2014 é resultante das representações que os autores possuíam da ação de linguagem que buscavam empreender e na qual estavam envolvidos, além da representação que possuíam dos analistas e sua forma de interpretar as prescrições. Nesse caso, ficou estabelecida a impossibilidade de se tomar como modelo unicamente os antigos manuais anteriores à inclusão da LI no PNLD, visto que o Edital de 2011 foi explícito em determinar que o MP não poderia ser “apenas, a cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos” (BRASIL, 2008, p. 2), pressupondo, de certa forma, a existência de um gênero textual com essas características, o que, a meu ver, tende à modificar-se, resultando no mesmo gênero com características novas: manual do professor de coleções didáticas de LI submetidos ao PNLD.

De acordo com Cristovão (2007),

cada texto encontra-se em relação com o contexto e o cotexto (ambiente linguístico), o gênero a que pertence, construindo-se com características particulares. Nessas características podemos observar o caráter sócio-histórico dinâmico que os gêneros possuem, especialmente se forem comparados textos do mesmo gênero em momentos históricos distintos. Sua contínua modificação gera uma transformação das representações dos agentes e, conseqüentemente, mudanças, tanto nas situações de produção quanto nas ações de linguagem. (idem, *ibidem*, p. 26).

No caso do MP, objeto desta pesquisa, este é considerado como um componente da coleção didática, formada ainda pelo LA. A ideia de considerar o LD e o MP como gêneros textuais tem sido defendida a partir de alguns estudos como os desenvolvidos por Bunzen e Rojo (2005) e Bunzen (2005), em cujo trabalho consideram o LD de LP como um gênero do discurso, e os de Nóbrega (2008) e Nogueira (2011; 2014), os quais estudaram o MP de LD de LP, caracterizando o MP como um gênero textual (ou do discurso).

Com relação ao MP de coleções de LI, as mudanças no gênero ocorreram devido à inserção das LEs em um processo que decidiria a possibilidade da adoção ou não de uma coleção didática pelo professor, dependendo de sua aprovação no processo de análise. A coleção consiste em um conjunto (LA, MP e CD de áudio, para as coleções de LA) e se qualquer um dos componentes, entre eles o MP, não se adequassem aos critérios, a coleção toda seria eliminada. Antes deste fato, os MPs eram, em geral, apenas a “cópia do LA com respostas de exercícios”, e, em alguns casos, o planejamento das aulas, como verificou Dourado (2008). Desse modo, o gênero teve mudanças substanciais provocadas pelas coerções resultantes da situação de produção da ação de linguagem, que, por sua vez, ocasionam mudanças nas representações, tanto dos autores e editores, quanto dos professores, seus usuários.

O que muda no gênero textual analisado é a inserção de temas que antes estavam ausentes devido às coerções exercidas pela nova situação de produção que se estabelece. Estes temas são os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a proposta pedagógica da coleção, a inserção de sugestões de leitura complementar destinadas a formação contínua do professor, sugestões de *sites*, informações adicionais em cada unidade, etc. O que não parece ter mudado é a forma como as orientações relacionadas aos procedimentos que acompanham as atividades são textualizados, ou seja, pelo uso majoritário de imperativo ou infinitivo ao se referir ao professor, usuário do MP. Esta forma de textualizar as orientações lembra muito os manuais de diversos aparelhos eletrônicos, cujo objetivo é orientar o passo-a-passo do seu usuário e que podem ter servido como um dos componentes do arquitexto, ao qual os produtores do MP recorreram.

Tanto o LA quanto o MP são materiais que se encontram disponíveis para o professor realizar o seu trabalho. Ele é mais um recurso que se constitui em um artefato que pode ou não ser apropriado pelo professor. Para melhor compreender a questão do gênero e o trabalho do professor, passo à discussão desse tema no tópico seguinte.

## 1.2 TRABALHO DO PROFESSOR – MUDANÇAS NO PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR E OS CAMPOS DE PESQUISA SOBRE O TRABALHO.

Com o objetivo de abordar questões que podem contribuir para o desenvolvimento do professor, discuto as pesquisas que têm o trabalho do professor como foco, como um trabalho que vai além da sala de aula e da relação aluno/professor, como resultado das mudanças exigidas na atuação do professor em geral, e do professor de LI, mais especificamente. Além disso, trato dos elementos constitutivos desse trabalho complexo e multifacetado e, dentro dessa ideia, discuto a relação trabalho do professor/trabalho prescrito. Em seguida, discorro sobre o desenvolvimento e o trabalho do professor, envolvendo as concepções propostas por Vygotski sobre desenvolvimento, além da questão do gênero como artefato simbólico constitutivo do trabalho docente.

No final do século XX, os recursos tecnológicos disponíveis passaram a exigir um novo profissional em todos os setores da sociedade. Este deveria ter habilidades de comunicação aprimoradas para exercer sua função num mundo que passara a ser pequeno e interligado. Neste contexto, o professor não ficou ileso, visto que seu trabalho faz parte da formação desse novo profissional. Assim, também o perfil exigido dele sofreu fortes mudanças.

Como consequência, as instâncias governamentais, bem como as empresas, impulsionadas por essa premente necessidade, empenharam-se em divulgar o discurso dominante de que os profissionais e o ensino existentes não eram apropriadamente capacitados para formar esse novo exército de mão-de-obra.

Foi formulada, a partir desse discurso, uma série de mudanças nas políticas educacionais, como, por exemplo, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no Brasil, em 1998, e outros documentos posteriores, cujo objetivo passou a ser a constituição do profissional desejado. Esse fato teve efeito direto no agir do professor, na sua subjetividade e na sua identidade, pois a mensagem era a de que estava tudo errado e que seria preciso fazer tudo de forma diferente.

Nessa mesma direção, Machado e Cristovão (2009) realizaram um estudo no qual verificaram a construção da imagem do professor como uma pessoa dotada de superpoderes, a qual deveria realizar múltiplas atividades e que tudo estava pronto e perfeito para ele. Se algo desse errado, seria pelo despreparo do professor.

Com relação a um tipo de trabalhador mais específico, relacionado ao meu foco de pesquisa, acredito que as deficiências na formação de professores de línguas no Brasil são resultantes da lógica capitalista que rege a educação (SAVIANI, 2005). Neste quadro, muitas questões dificultam o trabalho do professor e produzem resultados insatisfatórios quanto ao objetivo de sua atividade, ou seja, o sucesso dos alunos na aprendizagem da LI, a satisfação do professor com seu trabalho, etc.. Decorrente disso, no ensino regular, este profissional é desvalorizado, até mais do que os de outras disciplinas (FACCI, 2004; ROSSI, 2004), pois, apesar de ter recebido uma formação específica na língua alvo, muitas vezes não domina o conhecimento necessário<sup>28</sup> para atuar e, assim, não pode oferecer o ensino como apregoado por Vygotski (2001) em que o professor deve ser o *transmissor* do conhecimento para os seus alunos, ou seja, a criança não conseguirá aprender conceitos científicos sem que um par mais experiente ou que detenha o conhecimento científico atue como mediador na interação, função destinada ao professor na escola.

Como consequência das novas demandas impostas, o trabalho do professor passou a ser objeto de investigação, embora a maioria dos estudos permanecesse ainda cativa da concepção “unifinalizada da atividade educacional” (SAUJAT, 2004, p. 28), o que significava conceber o trabalho de ensino reduzido ao seu objeto, a sua significação objetiva, ou seja, a transmissão de conhecimento.

Nessa concepção, o professor deveria utilizar metodologias de ensino criadas para favorecer a aprendizagem do aluno. Com o sistemático fracasso dessas metodologias as quais proliferaram no século XX, os olhares forçosamente se voltaram para um personagem sempre presente nos contextos de ensino, o professor<sup>29</sup>.

Grande parte desse fracasso se deve às pesquisas que consideram a ação do professor de um ponto de vista positivista e aplicacionista, e que viam seu papel como o de usuário das mais modernas metodologias de aprendizagem desenvolvidas em laboratórios ou em pesquisas de campo por especialistas, na maioria das vezes distantes da sala de aula. Esses

---

<sup>28</sup> Rossi (2004) realizou um estudo sobre a identidade dos alunos egressos do curso de letras e constatou a grande insegurança desses profissionais por não dominarem o conteúdo específico de sua área, a língua inglesa. Ora, se o próprio professor não consegue desempenhar minimamente as habilidades de falar, ouvir, escrever ou ler no idioma no qual foi formado, como poderá ensiná-lo a quem quer que seja?

<sup>29</sup> Para um panorama histórico detalhado do surgimento das pesquisas nesta área, ver Machado (2007a), Bronckart (2008a).

especialistas, segundo Amigues (2004, p. 38), elaboram “julgamentos externos que incidem sobre a forma do fazer do professor, que não são estudadas por si mesmas e que se desenvolvem em situações reais, que também não são objeto de uma análise particular”.

Contudo vários pesquisadores se colocaram contrários a esse discurso e a errônea percepção de que o professor é um mero executor de prescrições baseadas em teorias de ensino e aprendizagem pré-estabelecidas. Como consequência, com vistas a buscar respostas aos novos desafios, alguns pesquisadores, no final do século XX e início do século XXI, passaram a buscar na Ergonomia, e em seguida nas ciências do trabalho, como a Psicologia do Trabalho, a Sociologia do Trabalho e a Clínica da Atividade, novas lentes que pudessem ampliar a compreensão desse trabalho tão complexo.

As várias pesquisas ancoradas em uma perspectiva ergonômica enfrentaram o desafio de investigar esse trabalho de ensino levando em conta sua característica de atividade multifacetada e, portanto, necessitada de uma abordagem multidisciplinar. Assim, pesquisadores<sup>30</sup> como Ana Raquel Machado (em memória), linguísta aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Jean Paul Bronckart, psicólogo da linguagem da Universidade de Genebra, Yves Clot, psicólogo do trabalho, Renée Amigues, psicólogo do trabalho e Frederick Saujat, linguísta, da Universidade de Marseilles, juntamente com seus colaboradores, passaram a pensar o trabalho docente numa perspectiva marxiana, envolvendo a questão da linguagem como constitutiva deste.

Para os pesquisadores supramencionados, este trabalho pode ser considerado como

uma atividade *situada*, que sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo; é pessoal e sempre única, que engaja o trabalhador em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional etc.; mas, que é, ao mesmo tempo, impessoal, no sentido de que não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores ao trabalhador. (MACHADO, 2007a, p. 91, grifo da autora).

---

<sup>30</sup> O campo de pesquisa sobre o trabalho do professor é relativamente novo e tem sido um dos objetivos principais dos grupos de pesquisa do ISD, precursores das pesquisas nessa área no exterior e no Brasil. Em Genebra está o GROUPE LAF (Language-Action Fomation), coordenado por Jean-Paul Bronckart. No Brasil, essas pesquisas têm sido desenvolvidas a partir do grupo ALTER (Grupo Análise de Linguagem, Trabalho e Educação-PUC/USP, do grupo ATELIER- Linguagem e Trabalho da PUC/SP, e o grupo Linguagem e Educação da UEL (Universidade Estadual de Londrina). Há também o grupo ERGAPE (Ergonomie de l'Activité dês Professionnel de l'Education) de Marceilles. Esses utilizam-se dos aportes das Ciências do Trabalho, principalmente da Ergonomia e da Clínica da Atividade.

No caso desta pesquisa, analiso um instrumento/ferramenta destinado a auxiliar o professor em seu trabalho em sala de aula. Este professor atua em uma escola pública localizada em um ponto do Brasil, um país com extensão continental, com os mais variados contextos, desde os mais pobres imagináveis, nos quais as crianças sentam-se embaixo de árvores, por não terem nem carteiras, nem teto, até locais nos quais alunos e professores têm acesso a vários recursos tecnológicos, por exemplo, como é o caso de escolas nas áreas nobres das capitais. Suas tarefas são prescritas de maneira bastante ampla pelos documentos oficiais, como os PCNs e as Diretrizes Curriculares do Paraná, por exemplo. Além disso, com a adoção do LD para LE a partir de 2011, os objetivos de ensino, ou seja, o conteúdo programático passou a ser determinado por ele. Tanto os documentos quanto o LD são considerados prescrições impostas ao trabalhador. Ao mesmo tempo, a atividade de ensino torna-se

*prefigurada* pelo próprio trabalhador, na medida em que ele reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com o que as prescrições externas lhe demandam, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico (MACHADO, 2007a, p. 91, grifo da autora).

Isto significa que o professor, considerando seu contexto imediato, tenta, na medida do possível, reelaborar as prescrições, de modo a tornar seu trabalho exequível. Dependendo da autonomia e flexibilidade de que dispõe e do conhecimento teórico-prático que possui, ele poderá sentir-se mais ou menos realizado profissionalmente, o que poderia resultar em um maior ou menor dano à sua saúde física e psíquica.

Por outro lado, a atividade docente “*é mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos, na medida em que o trabalhador se apropria de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social” (idem, *ibidem*, p. 91, grifo da autora). O MP é, sem dúvida, um desses artefatos, que pode ou não ser apropriado pelo professor (SCHNEUWLY, 2004). Este MP visa, de acordo com os documentos oficiais, proporcionar ao professor um instrumento de aprendizagem e desenvolvimento privilegiado por estar a seu alcance diariamente.

Além disso, o trabalho do professor é uma atividade

*interacional*, no sentido mais pleno do termo, pois a interação é de natureza multidimensional e de mão dupla, pois, ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos (materiais ou simbólicos), o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos, mas, ao mesmo tempo, é por eles transformado (MACHADO, 2007a, p. 91, grifo da autora).

Desse modo, o professor transforma o LD e o MP à medida que o utiliza, podendo fazer uso de todos os recursos por eles disponibilizados ou de parte deles. Ao mesmo tempo, é transformado por eles, caracterizando uma relação dialética, uma vez que a aprendizagem pode ocorrer por meio da obtenção de novos conhecimentos sobre o objeto de seu trabalho. Acumulando-se aos conhecimentos prévios que possui, pode transformá-los de modo que, gradativamente, seja um profissional mais seguro, ou seja, desenvolvido.

Concomitantemente, a atividade caracteriza-se como “*interpessoal*, pois envolve interação com vários indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com ausentes” (MACHADO, 2007a, p. 91, grifos da autora). Além dos alunos com quem interage em sala de aula, ele estabelece relações com outros professores da escola, com a direção, com os pais dos alunos e com a comunidade. Estes podem ser caracterizados como os indivíduos presentes, em maior ou menor grau, na situação de trabalho. Os ausentes podem ser: os autores do LD e do MP; os especialistas cujas vozes são inseridas nos pressupostos teórico-metodológicos dos MPs; os elaboradores dos critérios de análise das coleções<sup>31</sup>, que, por conseguinte, determinaram uma lista de critérios sobre como as coleções deveriam ser elaboradas e; os autores dos vários documentos oficiais destinados a regulamentar a educação no país.

É também uma atividade “*transpessoal*, no sentido de que também é guiada por ‘modelos do agir’<sup>32</sup> específicos de cada ofício, sócio-historicamente construídos pelos coletivos de trabalho” (MACHADO, 2007a, p. 91, grifo da autora), isto é, os modelos de agir estabelecidos pelos pré-construídos pertencentes ao coletivo dos professores de inglês do segundo ciclo do Ensino Fundamental de escolas públicas, os quais possuem características específicas inerentes ao seu objeto de trabalho.

<sup>31</sup> De acordo com respostas dos autores de três das cinco coleções analisadas, os critérios estabelecidos no Edital-PNLD/2014 tiveram influência direta na elaboração do texto do MP. Apresento os resultados dos questionários aplicados aos autores na seção 3.

<sup>32</sup> Existem os “modelos de agir” de cada profissão e estes estão ligados à noção de “gêneros de atividade” ou “gêneros profissionais”. Para Clot (2006a), que se baseia na concepção de gênero do discurso desenvolvida por Bakhtin (1992), a ideia central que norteia essa noção de gênero é a de que, se não existissem os gêneros e se fosse preciso inventá-los a cada ação de linguagem, a comunicação seria impossível. Da mesma maneira, com relação ao *gênero profissional*, se fosse preciso criar as ações próprias de uma dada atividade profissional a cada momento no decorrer da realização do trabalho, este seria impossível de ser realizado.

Lanferdini (2012) desenvolveu um estudo no qual investigou os “agires” de professoras de LI de escolas públicas em uma cidade no oeste paranaense, e pôde identificar vários deles. Um “modelo de agir” característico desse grupo de professores (de LI) é que ele deve lidar com instrumentos eletrônicos em sala de aula e resolver problemas técnicos no decorrer de sua aula, como ajustar a qualidade do som que deve ser boa o suficiente para que todos possam ouvir a atividade proposta.

Esta atividade caracteriza-se, igualmente, como “*conflituosa*, pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições etc.” (MACHADO, 2007a, p. 91- 92, grifo da autora).

Isto quer dizer que o professor deve estar, o tempo todo, fazendo escolhas entre seguir tudo o que o LD e o MP determinam como conteúdo de uma determinada aula, ou entre a possibilidade de modificar, excluir ou incluir atividades ao que está apresentado como pronto. Estas escolhas são influenciadas pelas suas condições de trabalho, bem como por sua segurança no conhecimento que possui sobre seu objeto de ensino.

Por fim,

pelo próprio fato de ser conflituosa, pode ser *fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos* e para o *desenvolvimento de capacidades* do trabalhador, ou *fonte de impedimento* para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento, quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de agir no seu ofício. (MACHADO, 2007a, p. 92, grifo da autora).

Desse modo, investigar se os instrumentos podem ser propiciadores de desenvolvimento ou de impedimentos para tal, pode representar um avanço na melhoria de condições de trabalho do professor, de forma a minimizar possíveis efeitos nocivos de ferramentas mal formuladas, como pode ser o caso dos LDs e dos MPs.

Desse modo, estudar os elementos que constituem o trabalho do professor pode auxiliar na compreensão das dimensões desse trabalho que se apresenta multifacetado. É sobre esses elementos que discorro no próximo tópico.

### 1.2.1 Os Elementos Constitutivos do Trabalho do Professor

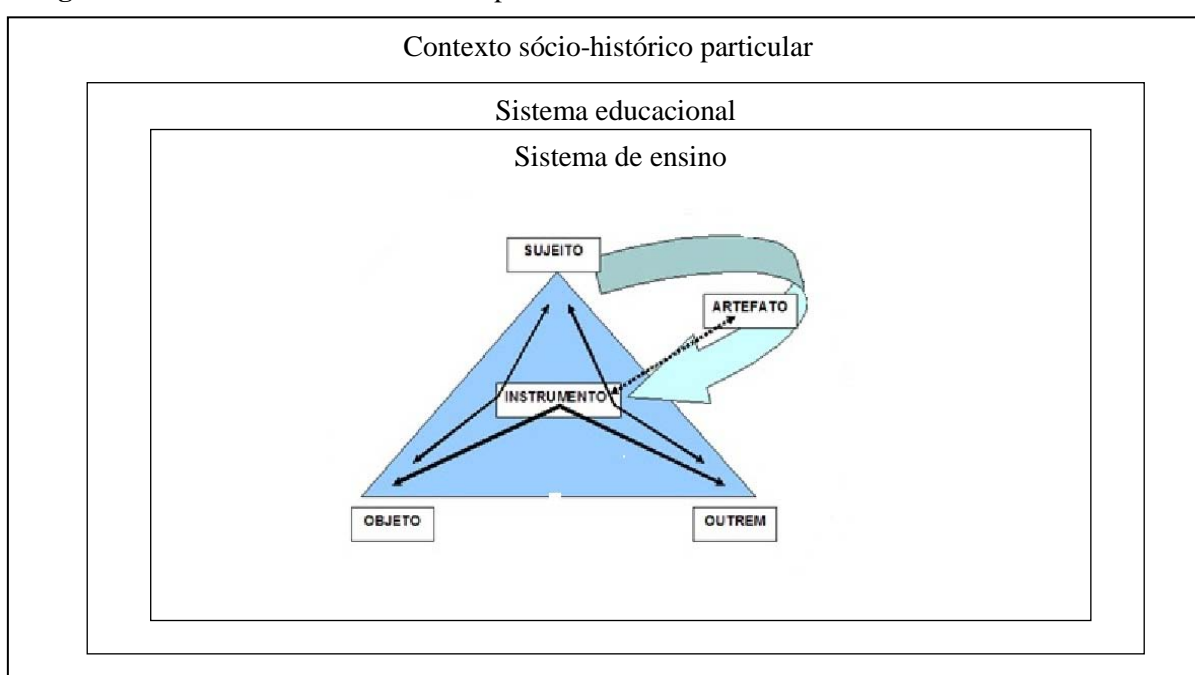
Com base nas questões expostas, adoto a representação elaborada por Machado e Barricelli (2010), a partir de autores como Marx (1985), Clot (2006a) e Machado (2007a), a qual apresenta os vários elementos constitutivos do trabalho do professor.

Na figura 01, é possível observar os elementos que compõe o trabalho docente, representado pelo triângulo, em cujos vértices encontram-se, de acordo com Machado (2007a), o sujeito (o professor), o objeto de seu trabalho (a organização de um meio que possibilita a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades) e outrem (que podem ser alunos, direção, pais, colegas e outros interiorizados).

A figura demonstra que o trabalho exercido pelo professor não é isolado, nem individual, no sentido restrito do termo. Ele é parte de uma rede de relações sociais que acontecem dentro de um contexto sócio-histórico e de um sistema educacional e de ensino específicos (MACHADO, 2007a).

A atividade do professor é mediada por artefatos materiais ou simbólicos que podem ser transformadas em instrumentos por meio dos esquemas de utilização (RABARDEL, 1995). Note que os vértices, bem como os artefatos e instrumentos, exercem influência uns sobre os outros representando a dinâmica do trabalho, o qual se reconfigura constantemente.

**Figura 1** – A atividade de trabalho do professor em sala de aula e seus elementos constituintes



**Fonte:** Adaptado por mim de Machado (2007a) e Machado e Barricelli (2010).

No caso da atividade docente, além dos aspectos econômicos, políticos e culturais mais amplos que constituem o cenário em que se delinea a atividade do professor, este contexto é composto principalmente por um Sistema educacional e um sistema de ensino. O sistema educacional que envolve meu objeto de estudo é o sistema brasileiro de educação básica, regido pelo MEC, por meio do FNDE e da SEB, o qual elabora e executa as políticas educacionais que regulamentam a aquisição e distribuição de LD e seus respectivos MP, por meio da elaboração de critérios de análise, da constituição de equipes que analisam as coleções didáticas, da publicação dos resultados da análise para que o professor realize sua escolha, do envio dos resultados para as editoras que fornecerão as obras escolhidas e, finalmente, da aquisição e distribuição das obras nas escolas brasileiras. O sistema de ensino a que se destinam os MP analisados nesta pesquisa é o ensino básico de escolas públicas, mais especificamente, o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

O objeto de ensino do professor relacionado à minha pesquisa é o ensino de LI. Para a realização de seu trabalho, o professor pode fazer uso de artefatos materiais e simbólicos, que o auxiliem na resolução de dúvidas com relação ao seu objeto de ensino. O MP pode ser considerado como um artefato material, visto que é composto por materiais físicos, como o papel. Nele, o professor pode fazer anotações em suas páginas, dobrar ou marcar para poder encontrar uma informação posteriormente. Pode também ser considerado um artefato simbólico, visto que é constituído pela linguagem e por recursos multimodais, como imagens, por exemplo, quadros e tabelas, fotos e pode requisitar o uso de som, por meio do CD que o acompanha.

Além de todos esses elementos, os aspectos político, econômico, social e cultural relacionados a esse lugar e esse momento histórico são relevantes ao se considerar o trabalho de um dado professor e sua atuação em sala de aula.

A simples escolha da coleção que o professor realiza pode ser analisada considerando-se diversos aspectos. Ela é um serviço prestado pelo MEC (sistema educacional), o qual requer que as prefeituras e suas respectivas escolas públicas, no caso da pesquisa, do 6º ao 9º ano (sistema de ensino), façam sua adesão ao Programa e indiquem a escolha das coleções que serão adquiridas<sup>33</sup>. Esta escolha deve ser realizada em uma data definida, por meio da indicação do nome da coleção de todos os componentes curriculares

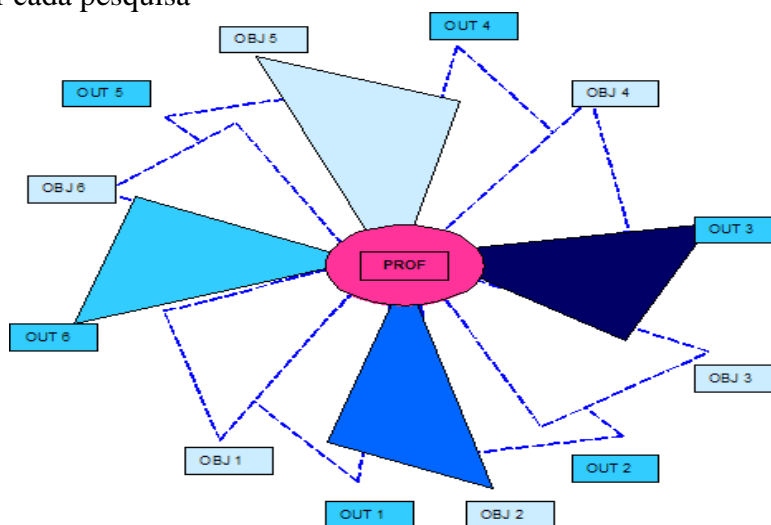
---

<sup>33</sup> O Programa garantia a distribuição de LD a todas as escolas públicas do território nacional. Entretanto, com a publicação do Decreto nº 7084, de 27 de janeiro de 2010 a distribuição ficou condicionada à adesão das escolas ao programa, possibilitando que estas escolham materiais de outras fontes como por exemplo, das secretarias de educação estaduais (como é o caso do Estado de São Paulo) e de alguns municípios que apresentem outras opções.

contemplados pelo PNLD. À medida que o professor incorpora o uso do LD em sua prática, este pode deixar de ser um artefato para si e para seus alunos, sendo apropriado por eles, tornando-se um instrumento. Ou, ao contrário, o professor pode simplesmente continuar seu trabalho, sem colocar o LD como quem determina conteúdo e objetivos de ensino, deixando o MP de lado.

Entretanto, o trabalho docente vai mais além. A figura 02, a seguir, representa uma sucessão de triângulos sobrepostos que significam as várias atividades exercidas pelo professor no exercício de sua função. Cada triângulo se refere a uma atividade, como a de ensino em sala de aula que é, ela mesma, composta de várias tarefas e etapas. Por exemplo, durante o curso da aula o professor apresenta um conteúdo aos alunos, observa quem está entendendo e quem não está, toma decisões de como continuar a aula, dependendo das suas observações. Se ele decide corrigir a tarefa e os alunos não trouxeram o que havia solicitado na aula anterior, deverá mudar o curso de sua aula.

**Figura 2** – O conjunto possível de atividades do trabalho do professor que pode ser detectado por cada pesquisa



**Fonte:** Machado e Barricelli (2010).

Os outros triângulos referem-se a outras atividades realizadas antes e após a aula em si. Esse é o caso do planejamento da aula. Se o professor utilizar o MP no planejamento da sua aula, ele poderá simplesmente usar o MP como um artefato, buscando apenas as respostas dos exercícios, ou ele pode usá-lo para buscar compreender os fundamentos da proposta apresentada no LD. Poderá, ainda, ler as orientações gerais em partes, buscando relacioná-las as atividades do LA, fora do momento da aula. Após a aula, pode ser um momento de analisar se o que havia planejado funcionou com seus alunos,

planejando uma nova aula. Isto requer uma avaliação de seu próprio trabalho, do trabalho realizado pelos alunos e a sua tomada de decisão sobre que caminho tomar. Outro triângulo, poderia estar relacionado ao registro de suas observações (se tiver tempo suficiente para isso<sup>34</sup>), a preparação de testes, a correção destes testes. Após os testes, outra atividade realizada pelo professor é o preenchimento de planilhas, como a lista de chamada e edital de notas. Outro ainda é a participação de reuniões para atender aos pais para explicar sobre o desempenho de seus filhos. Outra atividade desse professor pode ser conversar com outros professores para realizar atividades interdisciplinares, e tantas outras<sup>35</sup>. O cata-vento representa esses triângulos e expressa movimento, significando que algumas atividades ocorrem esporadicamente, revezando-se no cata-vento, outras ocorrem cotidianamente, como o planejamento das aulas e a aula em si.

Como é possível visualizar na figura supramencionada, o trabalho docente se constitui em uma atividade multifacetada e complexa demonstrando também a necessidade das pesquisas que o tomam como foco buscarem conhecimento interdisciplinar para sua realização.

Devido a isto, identificou-se que é preciso olhar esse trabalho profissional sob uma nova perspectiva, isto é, como uma atividade que resulta de uma série de fatores históricos, institucionais, socioculturais que envolvem diferentes elementos, além da personalidade do profissional, de sua história pessoal e sua interação com os alunos.

Assim, pode-se dizer que o trabalho do professor

não é exatamente a aprendizagem dos alunos, mas a constituição de meios de trabalho, primeiro para que os professores concebam seu próprio trabalho e, em seguida, para os alunos, que devem se engajar em atividades de conceitualização. Ressaltamos ainda, que as atividades de concepção, organização e regulação das diferentes situações fazem do professor um ator, um produtor de significação de situações e de finalização de sua própria ação que não corresponde absolutamente à imagem de executor ou de profissão de média importância que lhe costumam atribuir (AMIGUES, 2004, p. 51-52).

Com o intuito de abordar esse trabalho com o devido respeito que merece, busco, a seguir, desenvolver os conceitos que assumo em meu estudo e que me permitem ir

---

<sup>34</sup> De acordo com uma reportagem na Revista Carta Capital de 22 de maio de 2013, uma das professoras entrevistadas almoça em 15 minutos (marmitta trazida de casa), na escola em que trabalha de manhã para poder chegar a tempo para a primeira aula em outra escola, na qual leciona no período da tarde.

<sup>35</sup> Algumas vezes, as atividades realizadas pelo professor não estão diretamente relacionadas com o ensino-aprendizagem, como, por exemplo, um aluno que teve algum acidente na escola, o professor pode ser o primeiro a socorrê-lo, fazer curativo ou encaminhá-lo para atendimento, o que envolve a tomada de decisão sobre o que fazer naquela situação.

além da visão reducionista do trabalho desse profissional que carece de valorização pelo papel que pode desempenhar desde que tenha condições objetivas e subjetivas de trabalho para tanto. Esta valorização passa, necessariamente, pela noção de trabalho prescrito, real e realizado, meu próximo assunto.

### 1.2.2 O Trabalho do Professor: Trabalho Prescrito, Realizado e Real

Tornou-se necessário buscar nas teses vygotiskianas, por meio de autores russos, como Vygotski e Leontiev, uma nova maneira de conceitualizar o trabalho do professor.

Assim, para Amigues (2004), na tentativa de dar conta da complexidade das condutas dos professores e das situações de trabalho nas quais está inserido, buscou-se considerar a atividade, nos termos de Leontiev, como unidade de análise.

Embora não se reduza às ações desenvolvidas em aula, o trabalho do professor permite compreender o trabalho de ensino realizado em aula. A abordagem proposta elucida aspectos do trabalho deixados na sombra pela maioria das pesquisas em educação. Longe de serem *resíduos*, esses aspectos constituem o próprio cerne do ofício do professor (AMIGUES, 2004, p. 51, grifos do autor).

Segundo esse autor, somente adotando esta abordagem será possível a aproximação do trabalho real do professor, diferenciando-o das prescrições às quais está submetido, sejam elas oriundas dos planejadores locais, da própria escola ou do coletivo de trabalho, seja dos mais distantes como as instâncias governamentais, através dos documentos; dos especialistas, que desenvolvem metodologias; ou dos autores de coleções didáticas.

O autor distingue as noções de tarefa e atividade, sendo que a *tarefa* consiste do que *deve ser feito* e pode ser descrita de como as condições físicas e objetivas utilizadas e vivenciadas pelo indivíduo. Por outro lado, a *atividade* está relacionada “*ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito” (idem, ibidem, p. 39). Ou seja, a atividade remete às estratégias mentais que o indivíduo realiza para organizar os meios que tornarão possível atingir o objetivo da ação.

A expressão *trabalho prescrito*, por sua vez, refere-se ao trabalho

tal como é predefinido em diversos documentos produzidos pelas empresas ou pelas instituições, que dão instruções, modelos, modos de emprego, programas etc. Portanto, o “trabalho prescrito” constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas pertencem a esse nível (BRONCKART, 2006b, p. 208, grifos do autor).

Por outro lado, o *trabalho realizado* é considerado como a atividade efetivamente realizada e que pode ser diretamente observada no curso da tarefa. Entretanto, estes aspectos não compreendem o todo da atividade. É preciso investigar também o *trabalho real*, o qual compreende “além da própria atividade realizada, todas as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas, ou que algum impedimento não deixou que se realizassem” (LOUSADA, 2004, p. 275). Nesse sentido, o trabalho realizado e o real ganham a mesma importância.

Ao tomar a atividade como esta unidade de análise (AMIGUES, 2004), deve-se levar em conta esses três tipos de trabalho, pois isto permite levar o pesquisador à compreensão da distância entre eles, uma vez que “é nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal” (idem, ibidem, p. 40).

Entre os conceitos mencionados, o trabalho *prescrito* é o que poderá ser observado na presente pesquisa, visto que meu *corpus* de análise é composto, de acordo com a classificação de Bronckart (2004), por “textos prefigurativos”, porquanto possuem caráter prescritivo, como é o caso dos Editais e dos MPs. Os outros dois tipos de trabalho, para poderem ser observados, necessitam de outros tipos de dados como, por exemplo, os “textos produzidos em situação de trabalho”, e os “textos avaliativos ou interpretativos”, tornando possível a identificação do trabalho realizado e do trabalho real. Dependendo do tipo de prescrição colocado pelo MP e da maneira que a ação de linguagem se constitui (as escolhas dos temas, dos tipos de discurso e de sequências<sup>36</sup>, por exemplo), estas prescrições deixarão espaço para a autonomia do professor ou serão instrumentos de subsunção do trabalho docente (FERNANDEZ, 2009). Adoto o conceito de Marx (1985) de “subsunção”, no qual o *trabalho morto* prevalece sobre o *trabalho vivo*, isto é, quem dita o ritmo da produção é o trabalho que já fora incorporado na maquinaria e não o trabalho/habilidade do trabalhador/operador da máquina.

---

<sup>36</sup> Estes termos serão retomados na seção 2.

Assim, as prescrições representam um aspecto importante em minha pesquisa, pois as prescrições estabelecidas pelos Editais do PNLD parecem ter exercido, de acordo com autores das coleções de LI submetidas ao PNLD/2014, influência sobre a elaboração dos manuais, objeto de minha análise.

Os MPs, por sua vez, representam prescrições destinadas ao professor para utilização do LD, as quais podem ser seguidas e/ou reelaboradas levando à geração de outras que o professor cria para si mesmo. No caso do contexto para o qual estes MPs são destinados, ou seja, da escola pública, as prescrições estabelecidas pelos MPs podem, simplesmente, ser ignoradas, deixando de ser prescrições para o professor<sup>37</sup>.

Em minha pesquisa de mestrado (FERNANDEZ, 2009), foi possível verificar que a única autonomia que restava às professoras de um instituto de línguas em que o LD era seguido por todas as professoras de LI era a mudança no procedimento e a substituição ou inclusão de novas atividades, desde que abordassem o mesmo conteúdo, pois havia um calendário comum e um conjunto de testes elaborados, os quais deveriam ser aplicados em data pré-definida. Dessa forma, elas criavam outras prescrições para si mesmas e, naquele caso, as professoras o faziam na tentativa de resgatar sua capacidade de criar. Marx (1985) afirma que o homem sente a necessidade de reconhecer-se em seu trabalho e as tentativas de controle exercidas em alguns setores, geralmente levam os trabalhadores a buscarem formas de burlar o que foi estabelecido pelas regras ou prescrições.

De acordo com Bueno (2009), as prescrições são as regras, as limitações e coerções direcionadas aos trabalhadores de um determinado gênero profissional que são tematizadas em textos de maneira explícita. Estas prescrições são sempre produzidas por níveis hierárquicos superiores e podem compreender objetivos, procedimentos e diferentes áreas de trabalho.

Elas possuem uma relação complexa com o campo prático, segundo Fillietaz (2004) e, desse modo, ao se proceder a sua investigação, deve-se levar em conta alguns fatores:

- Elas tomam a forma de textos produzidos em contextos sócio-históricos específicos, funcionando como ações finalizadas dentro de práticas sociais específicas, mediadas por gêneros textuais (por exemplo, o manual, as instruções de montagem, etc.). Mais especificamente, pode-se considerar que esta categoria de discurso antecipatório é geralmente

---

<sup>37</sup> Não faz parte deste estudo verificar **se** ou **como** os professores da escola pública, que recebem os MP, fazem uso desse artefato. Contudo este se constitui um importante tópico para investigação futura.

usada para transmitir informações a alguém de modo a realizar ações futuras de forma bem sucedida. Este é o nível da prefiguração da ação.

- Elas podem tomar a forma de produções discursivas, pois os textos procedimentais mobilizam recursos linguísticos que veiculam, direta ou indiretamente, formas de ações discursivas, por meio de dispositivos enunciativos e ilocucionários<sup>38</sup> muito particulares, as quais garantem o tom diretivo do enunciado (aconselhar, recomendar, sugerir, prescrever, comandar, ordenar). É neste sentido que os textos colocam em funcionamento uma “prescrição”.
- Finalmente, podem tomar a forma de instrumentos semióticos, uma vez que os textos permitem a designação de condutas finalizadas imputáveis a outras instâncias de agentividade. Mais especificamente, eles consistem na evocação de operações organizadas que realizam a transformação de um estado inicial em um estado novo. É esta organização particular de conteúdos de referência que são identificados como "procedimento" (FILLIETAZ, 2004, p. 155-154, tradução livre).

Para compreender o funcionamento do discurso de prescrição, Fillietaz (ibidem) sugere investigar: a) o conteúdo, ou seja, como a ação é representada no conteúdo temático, o que é dito; b) como algo é dito, ou seja, como a ação é veiculada por meio das forças *ilocutórias* e; c) qual o efeito que uma proposição pode causar, tal como é mediatizada por efeitos não convencionais ou *perlocutórios*.

Se a utilização do MP pelo professor representa potencialmente a oportunidade de gerar desenvolvimento em seu usuário, é preciso entender, primeiramente a concepção de desenvolvimento, de apropriação e de instrumento que adoto. Este constitui meu próximo assunto.

---

<sup>38</sup> Bazerman (2005) apresenta, baseado em autores como Austin e John Searle, uma distinção dos atos de fala que ocorrem em três níveis: o ato *locucionário* é literalmente o que é dito; o ato *ilocucionário* é aquele que pretendo que meu ouvinte reconheça, ou seja, falo indiretamente desejando que minhas palavras tenham força ilocucionária suficiente para levar meu interlocutor a entender como pretendia, por exemplo, quando digo, “está um pouco frio nesta sala” (idem, ibidem, p.26), gostaria que o dono da casa aumentasse o termostato; o efeito *perlocucionário* é o “modo como as pessoas recebem os atos e determinam as consequências deste ato para futuras interações” (id., ibid., p. 27).

### 1.3 DESENVOLVIMENTO E TRABALHO DO PROFESSOR

Apesar de saber que mudar a situação da desvalorização do trabalho do professor (FACCI, 2004)<sup>39</sup> não depende somente de mudar sua atuação em sala de aula, como tentam fazer crer muitos estudos regidos pela agenda neoliberal, acredito que, por meio do uso de instrumentos presentes em sua rotina de trabalho, é possível oferecer-lhe caminhos que o levem a conscientizar-se de sua realidade para poder realizar as mudanças que estão ao seu alcance. Schneuwly (2004) assevera que, uma vez mudado o instrumento, pode-se mudar a atividade. No caso em tela, a mudança poderia ocorrer simplesmente para que o professor possa agir frente à situação que se lhe apresenta em seu contexto de trabalho. Em outras palavras, “o instrumento torna-se, assim, lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las, são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização” (idem, ibidem, p. 24).

Hoje o LD de LI é uma realidade disponível para todas as escolas públicas do país. Desse modo, acredito que elaborar um artefato que vise o desenvolvimento do seu usuário, como uma oportunidade de formação em serviço, pode ser uma maneira de auxiliar neste desenvolvimento tão desejado, mesmo que mínimo, se houver a apropriação do artefato pelo professor.

De acordo com os resultados de minha pesquisa de Mestrado (FERNANDEZ, 2009; MOTT-FERNANDEZ; CRISTOVÃO, 2009), o modo como o MP retrata a imagem do professor e a maneira como este o utiliza pode promover a autonomia ou a subsunção do trabalho docente. Desse modo, conhecê-lo melhor, além de conhecer seu processo de apropriação, o processo de internalização e o possível desenvolvimento proporcionado por seu uso nos possibilitaria aprimorá-lo de forma a promover algum desenvolvimento do professor quando da sua utilização.

O trabalho do professor acontece em contextos específicos<sup>40</sup>, e estes possibilitam diferentes formas de interação, seja com os alunos, com os outros professores ou

---

<sup>39</sup> Facci (2004), apoiada em Vygotski e na Psicologia Histórico cultural, discute a influência de Piaget no construtivismo e das teorias do professor reflexivo de Schön, que tem embasado o ensino no Brasil e que esvaziam o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem, não dando ênfase ao conhecimento científico que o professor deve dominar para que possa exercer sua profissão e relegando o seu papel ao segundo plano. Não bastasse isso, as condições sociais que se apresentam na sociedade brasileira hoje afetam diretamente a vida na escola, tendo como resultado a desvalorização desse profissional.

<sup>40</sup> Segundo Schneuwly (2009), o objeto de trabalho do professor é o objeto de ensino, ou seja, os modos de pensar, de falar e de agir de seus alunos, um tipo de material psíquico que deveria ser transformado em concordância com as finalidades designadas pelo sistema escolar. Todavia, esta afirmação resulta em uma contradição, visto que não há nenhuma possibilidade de ação direta do professor sobre o objeto real de seu trabalho, os processos psíquicos dos alunos. Na verdade, o professor só cria as condições de uma eventual

com a comunidade. Para Machado e Bronckart (2009), a atividade de trabalho é complexa e conflituosa, porquanto o trabalhador se depara com escolhas constantes a serem feitas que envolvem “conflitos com o outro, com o meio, com artefatos, com as prescrições, etc.” (idem, ibidem, p. 37). O LD de LI, mesmo tendo sido escolhido pelos professores entre duas (PNLD-2011) ou três opções (PNLD-2014) para ser, em seguida, adquirido pelo governo, pode ser entendido como algo bem vindo ou como algo imposto e ao qual o professor terá que se adaptar, se a escola tiver aderido ao Programa e adquirido o LD.

Para poder compreender a complexidade do trabalho docente, faz-se necessária a compreensão de questões relacionadas ao seu desenvolvimento. Por isso, procurei em Vigotsky os aportes conceituais que pudessem servir de base para meu estudo.

A noção de desenvolvimento não é nova e foi desenvolvida por estudiosos como Piaget (1973) e Wallon (2007), contemporâneos de Vygotski, mas foi esse último autor que estabeleceu a base histórico-cultural da relação aprendizagem/desenvolvimento (FACCI, 2011; TULESKI 2008; SFORNI, 2004).

Vygotski (2000) considera o desenvolvimento humano como sendo construído por meio de relações recíprocas do homem com o meio e, portanto, o conhecimento é construído no interior dessas relações. Este conceito é adotado por Bronckart (2008a), o qual afirma que estes processos são constituídos por mudanças, ou seja, a emergência de algo novo que, por sua vez, interage com o existente, resultando em uma transformação marcada cultural, histórica e socialmente. No interior desses processos encontramos ferramentas, atividades e signos que possuem papel mediador fundamental para o estabelecimento de significados compartilhados.

Para Cristovão e Fogaça (2008), a partir da concepção Vygotskiana do termo, o desenvolvimento pode ser visto

como um processo cultural e social constituído por atividades situadas e significativas, ancoradas na colaboração e na interação social, que o antecedem e o provocam. [...] A atividade de linguagem (materializada em textos orais e escritos) tem um papel central no desenvolvimento e na construção das atividades coletivas, das formações sociais, dos mundos representados e das mediações formativas (idem, ibidem, p. 29).

Para melhor compreender o pensamento de Vygotski com relação a esse tema, é necessário abordar os conceitos que se relacionam com meu objeto de estudo. São eles: aprendizagem e desenvolvimento; mediação e internalização; o papel do conflito no desenvolvimento; o conceito de instrumento e apropriação.

Uma diferença básica entre as teorias de Vygotski e Piaget sobre desenvolvimento humano está na concepção de aprendizagem e desenvolvimento, ou melhor, na sua relação de interdependência. Piaget priorizava o aspecto biológico, afirmando que, para que houvesse aprendizagem, a criança deveria alcançar um determinado estado de maturação e que, quando este tivesse sido atingido, ela estaria pronta para aprender. Assim, o desenvolvimento significaria a maturação do organismo da criança, tornando possível para ela realizar tarefas, adquirir conhecimentos, valores, etc.

Já para Vygotski, a aprendizagem consiste no processo pelo qual as pessoas adquirem conhecimentos, valores, habilidades, a partir da interação social e de seu contato com o meio. Esta é sempre mediada e o processo de desenvolvimento é sempre sócio-histórico. Entretanto, Vygotski não ignora o aspecto biológico, o qual é condição básica para que o organismo desenvolva as funções elementares, mas para que aconteça o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) estas possuem caráter primordialmente sócio-histórico e não se realizam a não ser por meio da interação com o meio. As *funções psíquicas superiores* são as que nos diferenciam dos animais, ou seja, a memória, a atenção, a vontade, a escrita, dentre outras, e estas não são herdadas ou de caráter biológico, mas, sim, são resultado da interação com o meio cultural, histórico e social.

Além disso, a aprendizagem é condição para que ocorra o desenvolvimento, que acontece de maneira lenta e gradual, pois cria a “zona de desenvolvimento proximal” ao despertar diversos processos internos de desenvolvimento (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008), uma vez que, se adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento mental que levará ao desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas, ou superiores (VYGOTSKI, 2000). Esta diz respeito aos elementos postos em questão pelo professor ou formador (e no nosso caso, os autores do MP), que lhes pareçam ser exploráveis pela pessoa, de modo a gerar conflitos de representações, desde que estes possam ser “gerenciáveis” pela pessoa em seu estado atual de desenvolvimento. Para Bronckart (2013) esta “zona” é sempre uma “aposta”, visto que quem a propõe possui apenas representações desse “estado de desenvolvimento”.

Vygotski utiliza o termo russo “obuchenie” para designar aprendizagem e, ao mesmo tempo, ensino, pois, em russo, esta palavra se refere tanto a um processo quanto ao

outro. Todavia, o sentido atribuído a ele vai além e refere-se àquele que ensina, àquele que aprende e a relação entre as pessoas. Na falta de uma palavra equivalente em outras línguas como o português, o termo tem sido traduzido ora como um, ora como outro (OLIVEIRA; DANTAS, 2006).

Os sujeitos podem apropriar-se de pré-construídos sociais, de conhecimentos coletivos e de produções culturais por meio das interações organizadas em atividades e, segundo Davis (2005), é a apropriação do social, do que foi historicamente acumulado a cada estágio, que gera desenvolvimento, dentro de uma continuidade na qual parte-se do existente para o novo, sem, contudo, prescindir do conhecimento apropriado em estágios anteriores, não sendo este eliminado, mas apenas transformado.

Outro conceito fundamental para a compreensão do desenvolvimento em Vygotski é o de mediação. Ele se encontra estreitamente relacionado ao conceito de internalização. Devido ao caráter social e histórico das FPS, seja na criança, seja no adulto, estas dependem essencialmente do processo de mediação. Esta é uma das teses principais do trabalho de Vygotski. A mediação pode ser compreendida como o “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p. 26). Apesar de Vygotski não ter chegado a discutir o desenvolvimento na fase adulta, vários autores, como Bronckart (2006a, 2008b, 2013) e Schneuwly (2004, 2009), estendem seus conceitos para a aprendizagem em adultos nas diversas instâncias de formação de professores e de outros trabalhadores.

Schneuwly (2009), a partir da definição marxiana de trabalho, afirma que a atividade é realizada durante o processo de trabalho, por meio do uso de meios, ou seja, de instrumentos, com vistas a modificar o objeto pretendido. Entretanto, à medida que esta modificação acontece, o indivíduo é também modificado por ele.

Retomando o esquema elaborado por Machado e Barricelli (2010), apresentado na presente seção, é possível afirmar que a relação do homem com o mundo é mediada por instrumentos/ferramentas, materiais e simbólicas, em um dado contexto sociocultural, no qual a pessoa, a qual é constituída pela linguagem, interage com outrem, sobre determinados objetos. Central nesse processo se encontram os artefatos culturais, que são, ao mesmo tempo, as ferramentas simbólicas e materiais.

De acordo com Cristovão e Fogaça (2008), Vygotski distingue três tipos de mediação: por meio de artefatos materiais, os quais podem vir a ser convertidos em instrumento se houver sua apropriação pelo indivíduo; por meio de signos (ou artefatos psicológicos); e de outros seres humanos.

Como exemplo de artefatos materiais utilizados pelo professor de LI no exercício de sua profissão, posso citar os aparelhos eletrônicos, desde que ele se disponha a usar exercícios de áudio em sua aula. Ele deve habituar-se às novas mídias, como CDs, *pendrives* e cartões de memória, nos quais pode armazenar arquivos de áudio, para que, durante o decorrer de uma atividade, não encontre problemas em localizar uma determinada gravação para poder realizar o exercício com os alunos. Pode parecer simples, mas as mudanças nessas mídias exigem do professor disponibilidade para aprender e, ao dominar a novidade, ele pode sentir-se seguro de usar outros recursos que, porventura, sejam introduzidos no seu dia-a-dia, como TVs, *pendrive*, *tablets*, etc<sup>41</sup>.

Com relação aos signos ou artefatos psicológicos, segundo Bronckart (2008b, p. 281), Saussure demonstra que

os signos são o ponto de junção entre um funcionamento psíquico elementar, como nos animais superiores, e um funcionamento psíquico propriamente humano. Os processos psíquicos colocados em jogo na construção [...] dos signos não se aplicam mais somente aos elementos do mundo físico externo, mas dizem respeito aos acordos sociais convencionais: a criação do signo é uma fixação psíquica de acordos sociais.

Eles são “integralmente psíquicos”, visto não possuírem nenhuma base material, pois são construídos por representações de sons associados às representações do objeto real, sem, contudo, serem determinados por suas propriedades. Essas associações, por sua vez, são resultado de um acordo implícito que se estabelece durante as “trocas socioverbais”, fato que leva Saussure a afirmar que “os signos são também integralmente sociais.” (BRONCKART, 2013, p. 95).

Os signos formam processos internos de mediação, chamados por Vygotski de “processos de internalização”, que vão ocorrendo ao longo do desenvolvimento do indivíduo, por meio da mudança entre o uso de marcas externas para representar o mundo, por signos internos ou representações mentais (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008).

Por outro lado, a mediação realizada por outrem pode ser considerada como toda a mediação realizada por um par mais experiente, na qual a transmissão de conhecimento

---

<sup>41</sup> O ProInfo é um programa educacional do MEC, cujo objetivo é promover o uso pedagógico da informação na educação básica. Para que ações como essa e outras desenvolvidas pelo MEC, com vistas a levar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para o cotidiano escolar tenham êxito, é necessário que sejam acompanhadas por iniciativas que capacitem os educadores para operar pedagogicamente os recursos digitais, como é o caso do ProInfo Integrado – Programa nacional de Formação continuada em Tecnologia Educacional - é voltado ao uso didático pedagógico das, articulado a outros programas existentes na mesma linha. Maiores informações podem ser encontradas no endereço <http://www.governoeletronico.gov.br/acoese-projetos/inclusao-digital/proinfo-integrado>. Acesso em 20/01/2014.

está envolvida. No caso da escola, esse seria, principalmente, o professor. Em outras situações, poderiam ser os colegas de trabalho, especialistas em cursos, ou, no caso dessa pesquisa, os autores dos LDs à medida que inserem novos conhecimentos que poderão entrar em conflito ou desacomodar os conhecimentos que o professor já possui ao utilizar o MP.

Assim, se o MP apresentar um conhecimento novo para um dado professor, este representará possibilidade de aprendizagem e de desenvolvimento para ele. A partir dessas reflexões poderia me perguntar: o MP pode ser considerado um mediador com potencial de proporcionar o desenvolvimento do seu usuário? Como seria possível chegar ao desenvolvimento desejado pelos documentos que estabelecem os critérios de sua elaboração?

Para responder a essas perguntas, baseio-me em Cristovão e Fogaça (2008), ao afirmarem que a aprendizagem não necessariamente precisa acontecer em situações sociais que envolvam a interação interpessoal. Para os autores,

Muitas vezes as descobertas ocorrem individualmente e são depois compartilhadas no plano social. No entanto, é preciso ressaltar que, ainda que possa estar fisicamente só em determinados momentos, o indivíduo estará sempre em contato com algum tipo de instrumento material ou psicológico sócio-historicamente construído, parte de uma cultura compartilhada por um determinado grupo social. Em outras palavras, a presença do “outro” se encontra impregnada nas ferramentas que utiliza na mediação de seu aprendizado, sejam elas materiais ou simbólicas (idem, *ibidem*, p. 19-20).

Entendo, a partir do exposto, que o MP é esse instrumento material e simbólico, com o qual o professor se encontra muitas vezes só ao preparar suas aulas, antes de efetivamente realizá-las, ou na sala de aula, durante o curso da aula, quando tem dúvidas, e busca resolvê-las com as informações disponibilizadas pelo MP, visto que não há ali ninguém que possa atendê-lo, salvo em raras exceções quando algum aluno possui um conhecimento adquirido em outros contextos<sup>42</sup>.

A presença dos autores que o escreveram e, além deles, dos autores dos documentos prescritores que definiram o formato e o conteúdo mínimo que este deveria ter,

---

<sup>42</sup> Uma pequena porcentagem dos alunos de escola pública pode pagar cursos de idiomas para ter um conhecimento mais avançado, ou seja, diferente do disponibilizado pelo ensino na escola. Outra parcela (que pode ser composta pelos mesmos alunos) tem contato direto com *Internet* e com jogos de vídeo em inglês. Mas a realidade da maioria dos alunos de escola pública é que estes provêm de famílias carentes que têm dificuldade até de mantê-los na escola. Até bem pouco tempo, a grande maioria dos alunos de escolas públicas brasileiras estavam a distâncias intransponíveis de uma experiência no exterior, por exemplo. Hoje, começam a surgir programas como “jovens embaixadores”, que visa oportunizar a ida de alunos de escolas públicas do ensino médio para o exterior. Entretanto, um dos requisitos é a fluência na língua inglesa, e esta não é a realidade mais comum dos alunos do segundo ciclo do ensino fundamental (nível de ensino para o qual os MPs analisados nesta pesquisa são destinados), por exemplo.

está impregnada no manual por meio das concepções teórico-metodológicas escolhidas por eles para serem inseridas no texto e da maneira como colocam esses conhecimentos à disposição dos seus usuários. Por isso, se os autores do MP colocarem algum conhecimento novo, mas de modo vago, sem conexão com as atividades propostas, também não alcançarão o objetivo de constituir o MP em um instrumento de formação para o professor. Desta maneira, o MP não levaria o seu usuário a construir novas relações entre o que é proposto (atividades didáticas), com base em que pressupostos e o objetivo que sua realização, da maneira como é proposta, visa alcançar.

Se o texto do MP for este instrumento de formação, a internalização dos novos conceitos, por sua vez, pode acontecer à medida que o professor lê as orientações e os pressupostos teóricos disponibilizados, utiliza as atividades propostas em sala de aula, da maneira que foram concebidas pelos autores, ou de maneira diferente, se assim achar melhor para seus alunos em seu contexto de ensino, ou, simplesmente, por meio da eliminação de certas atividades.

Um fator que está intimamente ligado ao processo de internalização é a questão do tempo, pois o conhecimento novo leva um tempo para amadurecer e não é apreendido na primeira vez em que a pessoa tem contato com ele. Será preciso que o indivíduo (criança ou professor) seja exposto a uma série de eventos durante o processo de aprendizagem, para que o desenvolvimento ocorra (VYGOTSKI, 1988). Ou seja, é somente durante o vai-e-vem entre a leitura interessada do professor, a realização das atividades em sala e a experimentação em fazer diferente, fazendo adaptações às orientações do MP, é que ele poderá aprender novos conhecimentos e, talvez, desenvolver-se a partir do uso desse instrumento. O professor se desenvolverá a medida que houver a internalização da cultura objetivada no instrumento pelas gerações que os criaram (VYGOTSKI, 1988, 2000, 2001).

Essa internalização ocorre por meio da combinação entre os instrumentos físicos, que orientam as ações externas do indivíduo, com os simbólicos (signos) que orientam as ações internas ou psicológicas. A constituição de uma função psíquica superior ocorre a partir dessa interiorização, a qual se origina sempre da vida social, na qual o indivíduo está inserido. Por exemplo, se o MP for apenas disponibilizado para o professor e não despertar no seu usuário uma necessidade ou motivo para que seja utilizado, o professor poderá até manuseá-lo, mas não terá acesso ao instrumento simbólico que pode orientar suas ações psicológicas ou internas, visto que não houve a internalização dos conhecimentos ali contidos.

Para Vygotski (1988, p. 64), a “*internalização* [é] a reconstrução interna de uma operação externa”. Ela acontece sempre do social para o individual. Primeiro, a operação

acontece no nível interpessoal, ou seja, entre pessoas em uma dada interação, para depois passar para o nível intrapessoal (ou intrapsicológico), isto é, no interior do indivíduo.

A função dos instrumentos criados para uma determinada atividade deve ser a de auxiliar neste processo do externo para o interno, com o objetivo de promover o desenvolvimento do(s) indivíduo(s) que participa(m) do processo. Isto pode acontecer, por exemplo, com o aluno de forma direta, pois se constitui no outrem sobre o qual a mediação é realizada, e com o professor, de forma indireta, visto que, ao agir com o auxílio do instrumento, visando à aprendizagem do aluno, pode ele também desenvolver-se por meio da ressignificação da atividade e do próprio instrumento, devido ao aspecto dialético da atividade mediada.

No caso do MP, o desenvolvimento ocorrerá a partir da internalização de conceitos, aspectos culturais e linguísticos, que o professor vai experimentando ao fazer uso dele. É claro que ele pode buscar este tipo de informação em outros meios que não o MP. Por isso, este deve ser elaborado de forma que atraia a atenção e curiosidade do seu usuário. Se esse instrumento não for elaborado de modo sério, se for relegado ao segundo plano, feito às pressas, apenas como cumprimento de uma mera formalidade, a distância entre o que é proposto (*prescrito*) e o que é *realizado*, será intransponível. Aí se encaixa o trabalho *real* de que falei anteriormente e, desse modo, o MP não fará parte dele.

Retomando o pensamento de Machado (2007a, p. 91) ao definir o trabalho do professor como uma atividade que “é *mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos, na medida em que o trabalhador se aproprie de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social”, busco diferenciar o instrumento do artefato, do qual trata a autora.

O conceito de instrumento confunde-se com a história humana<sup>43</sup> e vem sendo estudado nos vários campos do conhecimento (HILA, 2011). A gênese do instrumento confunde-se com o momento em que o homem se encontra com as mãos livres para agir sobre a natureza (ENGELS, 1977). Num primeiro momento, seu instrumento constituiu-se apenas da força realizada sobre os seus músculos e tendões, para quebrar, construir e transformar o que estava a seu alcance de modo a atingir um dado objetivo. À medida que os homens evoluíram, com eles evoluíram também os instrumentos, influenciando uns aos outros de forma recíproca e dialética.

---

<sup>43</sup> Abreu-Tardelli (2006) desenvolve uma revisão histórica do desenvolvimento humano por meio do seu trabalho e da criação de instrumentos.

Vygotski e Leontiev debruçaram-se sobre a questão do papel do instrumento no desenvolvimento humano e, tomando como base os estudos de Marx e Engels, prestaram valiosas contribuições para a sua compreensão. Para Leontiev (2004, p. 287),

o instrumento, além de ser um produto da cultura material que leva em si não apenas os traços característicos da cultura humana, mas também suas propriedades é um objeto social, pois nele estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaborados.

Levando em conta esse fato, o MP de coleções didáticas de LI, destinadas aos alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, possuem especificidades bastante próprias, uma vez que seguem determinações específicas. Se tomar um MP de coleções de LI destinadas às escolas de idiomas, por exemplo, posso encontrar características bastante diferentes (FERNANDEZ, 2009), pois elas não são produto das mesmas prescrições. Da mesma maneira, se analisar um manual de uma coleção utilizada antes da implantação da distribuição dos livros para LE, como era o caso das coleções antes do PNLD 2011, ele apresentará características diversas dos dois tipos de MP citados anteriormente (DOURADO, 2008). Por isso, é possível afirmar que o instrumento é uma construção que traz em si marcas sócio-históricas e culturais determinantes.

Porém, Vygotski (1988, 2000) assevera que nem todo meio de trabalho introduzido na atividade pelo indivíduo pode ser considerado instrumento. Se este não gerar desenvolvimento, deverá ser considerado como mero artefato, pois ficará restrito ao uso prático do instrumento, e não ao conhecimento de suas propriedades mais internas. Para que seja transformado em instrumento é preciso que seja “apropriado” pelo indivíduo.

De acordo com Schneuwly (2004), Marx e Engels afirmam em *A ideologia alemã* que “A apropriação não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos” (1845-1846/1969 apud SCHNEUWLY, 2004).

Rabardel (1995), com vistas à apropriação do artefato, buscando atingir o potencial de desenvolvimento intrínseco à ferramenta, desenvolveu os esquemas de utilização. Para o autor,

O processo de apropriação de um artefato é acompanhado, no sujeito, de construções de representações relativas ao instrumento, e a realidade sobre a qual ele pode atuar ou que lhe permite analisar [...] é também acompanhada

da elaboração de estruturas que permitem a organização da ação do sujeito<sup>44</sup> (idem, ibidem, p. 3, tradução minha).

Estes esquemas referem-se às características generalizáveis da atividade de utilização dos instrumentos. Estas consistem em invariáveis representativas e operativas correspondentes aos tipos de situações da atividade instrumentalizada. As representativas são relativas aos tipos de transformações realizáveis, às condições dessas transformações, às modalidades técnicas próprias para estas transformações e ao funcionamento do artefato. Quanto às operativas, estas são relativas aos objetivos, às ações elementares, isto é, aos procedimentos que direcionam a organização, a planificação e a gestão da ação no curso de seu desenvolvimento.

Os esquemas de utilização possuem um caráter ao mesmo tempo individual e coletivo, pois seu surgimento resulta, por um lado, de um processo coletivo que ajuda os seus usuários, mas também os idealizadores dos artefatos. Por isso, devem ser considerados não somente por suas dimensões particulares, mas, igualmente, como esquemas sociais de utilização.

Levando isso em conta, a formação das funções psicológicas superiores se dá mediante a apropriação progressiva de novos instrumentos por meio da utilização desses esquemas, os quais implicam em

reorganizações psicológicas que indicariam, precisamente, progressos no desenvolvimento psicológico. Progressos que não significam a substituição de funções psicológicas por outras mais avançadas, mas por uma espécie de integração dialética, as funções psicológicas mais avançadas reorganizam o funcionamento psicológico global variando fundamentalmente as inter-relações entre os diversos processos psicológicos (BAQUERO, 2001, p. 36).

Os professores de LI, até o ano de 2011 desenvolviam seu trabalho de maneira variada. No estado do Paraná, por exemplo, a Secretaria de Educação mantinha o Projeto Folhas no Portal do Professor, o qual consistia na disponibilização de material didático elaborado por professores da rede pública estadual, para que pudesse ser utilizado por todos os outros professores. Este projeto deu origem ao Livro Didático Público que poderia ser utilizado por todos os professores da rede estadual. Outros podiam desenvolver seu próprio material, definindo conteúdos e objetivos de ensino. Outros ainda preferiam adotar

---

<sup>44</sup> Le processus d'appropriation d'un artefact s'accompagne, chez le ujet, de constructions representatives relatives à l'instrument, à la réalité sur laquelle Il permet d'agir ou qu'il permet d'analyser... Il s'accompagne aussi de l'élaboration de structures permettant l'organisation de l'action du sujet. (RABARDEL, 1995, p. 3).

outro LD, dependendo do seu contexto. Os LDs apresentavam as respostas dos exercícios, transcrições dos exercícios orais, sugestão de planejamento anual por meio da distribuição das aulas e do conteúdo. O novo MP, diferentemente disso, viabilizaria o acesso do professor a conteúdos bastante novos para ele, de modo que poderia causar certo estranhamento ao manuseá-lo. Este fato poderia resultar em certa resistência do professor em utilizar o MP na íntegra, levando-o a buscar apenas alguns aspectos do MP com os quais estaria acostumado, como as respostas aos exercícios.

Desse modo, ao entrar em contato com novos conhecimentos ou conhecimentos mais avançados, o professor poderia ser colocado em situação de conflito, o qual poderia gerar ou não desenvolvimento.

Em uma releitura da obra de Vygotski, Clot (2006b) resgata aspectos que considera fundamentais na obra do autor e que frequentemente são relegados ao segundo plano ou esquecidos pelos estudiosos. Entre esses aspectos encontram-se os conflitos.

O conflito pode ser definido como toda e qualquer tensão entre pessoas em um processo de interação social: pontos de vista diferentes em uma determinada situação; diferentes percepções ou confrontos originados pela interlocução entre teoria e prática, entre consciente e inconsciente, detectados em marcas da linguagem. A maneira como os autores constroem o MP, mesmo que não estabeleça uma interação física entre pessoas, pode constituir-se em um diálogo entre o professor que o utiliza e os autores que o escrevem. Este diálogo, ao mobilizar conceitos novos, pode ser gerador de conflitos com os conceitos que os professores já possuem, podendo proporcionar, assim, sua reorganização.

De acordo com Cristovão e Fogaça (2008), os conflitos podem ser considerados como constitutivos de um processo de natureza dialética. “Qualquer atividade compartilhada em grupo pode abrir zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKI, 2000) pelo confronto de representações, de conceitos, sejam eles científicos ou cotidianos” (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008, p. 22). Os conceitos cotidianos possuem relação direta com o fenômeno e possuem caráter inconsciente. Referem-se àqueles que partem da experiência concreta e, às vezes, chega a um conceito que nem sempre é nominalizado de forma científica. Por outro lado, os conceitos científicos possuem relação mediada por instrumentos e é planejada. É de caráter consciente e parte do conceito para a experiência pessoal. Além disso, requer o uso de várias operações mentais e elaboração abstrata.

Segundo Bronckart (2006b), os textos são o palco da construção e reconstrução de representações individuais e coletivas e o enfrentamento das diferentes representações são geradores de conflitos que, quando tratados de forma positiva, podem

resultar em relações mais duradouras e fortes e, quando negativas, levam ao distanciamento e rejeição de algo considerado imposto. Se os autores do MP construírem, por exemplo, um texto que não implica nem autores, tampouco os seus usuários correm o risco de terem sua obra relegada ao esquecimento, devido ao fato dos professores que o manusearem não se sentirem envolvidos na ação de linguagem, como se aquele texto tivesse sido escrito para outrem, que não eles.

Bronckart (2013) assevera que Vygotski propôs em sua obra duas faces bastante distintas para o conceito de desenvolvimento. Na primeira delas, ele sustenta que o desenvolvimento é um processo *ininterrupto*, ou seja, acontece durante toda a vida do indivíduo. Por isso, a formação inicial ou continuada dos professores, por exemplo, carrega em seu bojo, um desenvolvimento em potencial, pois a pessoa pode se desenvolver em qualquer momento da vida, desde que seja submetida a experiências de conflito que geram uma tensão positiva.

O desenvolvimento acontecerá nesta formação se houver *rupturas* durante esse processo contínuo, constituindo, assim, a segunda face do conceito desenvolvida por Vygotski. Isto quer dizer que o desenvolvimento é “um processo resultante da interação de conflitos entre os recursos psicológicos já disponíveis de um aprendiz e os recursos novos que lhe são propostos por seu meio cultural” (BRONCKART, 2013, p. 88). Ao se propor um MP que traga os pressupostos teórico-metodológicos que embasam a concepção de linguagem, ensino/aprendizagem, ensino com base em gêneros, etc., e que as atividades propostas no LA estejam de acordo com tais pressupostos (BRASIL, 2008), o MP pode oferecer a oportunidade de serem confrontados os conceitos de que o professor dispõe com outros conceitos novos, gerando essa ruptura de que falam Vygotski e Bronckart.

Isto pode ser explicado por Bronckart (2013), ao afirmar que desde o nascimento da criança, o ambiente humano lhe fornece

os elementos de informação provenientes de sua história cultural, ou lhe coloca à disposição os elementos das representações coletivas no quadro de produções linguageiras associadas às atividades “práticas”. Esses elementos externos geram então necessariamente a *contradição* e *conflito* com a organização psíquica herdada: por seu caráter semiótico, ou “meta”, eles provocam as relações entre as funções psicológicas previamente disjuntas, e por seu caráter sócio-histórico, eles fornecem ao organismo os elementos

cuja apropriação gera para as entidades psíquicas um teor radicalmente novo. E é sob o efeito desses dois processos que as “funções psicológicas superiores” são suscetíveis de emergir, as quais reorganizam o aparelho psíquico herdado sob uma modalidade sociocultural e formam a base das “pessoas” (idem, *ibidem*, p. 90, grifos do autor).

Para que isso ocorra também nos cursos de formação, ou pelo uso de artefatos como o MP, é preciso que a “zona de desenvolvimento proximal” seja estabelecida. Bronckart (*ibidem*, p. 91, *aspas do autor*) ressalta que é essencial distinguir

três ordens de desenvolvimento em função dos três tipos de mundos formais postulados por Habermas (*op. cit.*), na medida em que são esses últimos que fornecem os critérios de avaliação: desenvolvimento de conceitos, avaliadas em termos de saberes elaborados pelas ciências e matemáticas a propósito do “mundo objetivo”; desenvolvimento de capacidades de ação, avaliadas em termos de saberes das ciências humanas ou de “senso comum”, elaborados sobre o “mundo social”; desenvolvimento das pessoas, avaliado em termos de saberes das ciências humanas ou “senso comum”, elaborados sobre o “mundo subjetivo”.

O primeiro tipo encontra facilmente respaldo nos saberes relativamente estáveis, visto que trata mais especificamente dos domínios das ciências chamadas exatas, enquanto os outros dois tipos, a avaliação do desenvolvimento das capacidades de ação e da identidade do indivíduo, parecem ser muito mais problemáticos, devido às diferenças e conflitos existentes entre os saberes coletivos de referência acerca da questão (*idem, ibidem*).

A partir desses pontos levantados é possível entender que o desenvolvimento se realiza em um processo dialético entre o meio social e o indivíduo que se encontra envolvido em atividades mediadas por artefatos materiais ou simbólicos os quais resultam em mudanças como consequência de novos conceitos que interagem com os já existentes gerando conflito de representações. Esse processo é marcado de maneira cultural, histórica e social e, dentro desse processo, as ferramentas, as atividades e os signos, também eles carregados de significado cultural, desempenham papel fundamental como mediadores (CRISTOVÃO; MACHADO, 2009).

No esquema representativo do trabalho docente, apresentado anteriormente, um dos aspectos que o compõem são os artefatos materiais ou simbólicos, dentre os quais encontram-se os gêneros textuais cuja apropriação, seja por parte dos alunos, seja por parte dos professores, é potencialmente propiciadora de desenvolvimento (BRONCKART, 2008b). É sobre esse assunto que me debruço no próximo tópico.

#### 1.4 GÊNEROS TEXTUAIS COMO INSTRUMENTOS MEDIADORES

A noção de gênero remonta à época de Aristóteles, mas tomou força no século XX com os estudos desenvolvidos pelos russos Volochinov, Medvedev e Bakhtin, a partir da década de 1920<sup>45</sup>. Nos últimos anos, o conceito de gênero no ensino de línguas tem sido difundido por pesquisadores oriundos de várias vertentes teóricas. Todavia, eles têm como base comum, principalmente, os estudos apresentados na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Bakhtin/Voloshinov, 1992)<sup>46</sup> e no texto assinado por Bakhtin, *Gêneros do Discurso*, presente na obra *Estética da criação verbal*, que traz a definição mais utilizada pelos estudiosos do gênero das mais diversas vertentes, ou seja, que define gênero do discurso como sendo “tipos relativamente estáveis de enunciado” por meio dos quais a língua se efetua. Tais enunciados são “concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Barros e Nascimento (2007, p. 245), com base nos estudos supramencionados, asseveram que estes enunciados são “constituídos historicamente nas atividades humanas, caracterizados por um “esqueleto”, mais ou menos estável, porém suscetível a determinadas modificações/adaptações”, como reflexo das coerções sócio-históricas exercidas pelas esferas<sup>47</sup> a que pertencem.

De acordo com Bakhtin, cada esfera social possui uma variedade de gêneros do discurso que se modifica e se amplia à medida que também as esferas a que pertencem se tornam mais complexas (BAKHTIN, 1992). As mudanças e as variações no gênero acontecem como resultado das coerções exercidas sobre os integrantes da comunicação verbal. Além disso, a escolha do gênero a ser utilizado em uma ação de linguagem é determinada pela esfera, pelas necessidades da temática, pelo conjunto dos participantes e pela intenção do locutor (SCHNEUWLY, 2004).

A respeito da aquisição e domínio desses gêneros discursivos por parte dos sujeitos, Bakhtin (1992) afirma que

---

<sup>45</sup> Para maiores detalhes sobre o caminho percorrido pela noção de gênero, ver Hila (2011).

<sup>46</sup> Bronckart e Bota (2012) afirmam, de forma categórica, que a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* é, na verdade, de autoria de V. Voloshinov. Apesar de aderir ao pensamento dos referidos autores, nesta obra mantereí o nome de Bakhtin quando tiver recorrido à obras que não apresentam essa distinção e o trazem como autor, de modo a não gerar problemas com as normas técnicas de referênciação. Para maiores detalhes sobre a questão, recomendo a leitura da obra *Bakhtin desmascarado: história de uma mentira, de uma fraude, de um delírio coletivo* (BRONCKART; BOTA, 2012).

<sup>47</sup> Bakhtin (1992) afirma que os enunciados refletem ideologicamente os campos ou esferas nas quais estão inseridos. Exemplos de esferas podem ser as do cotidiano (familiares, pessoais, pequenos grupos); ou as esferas dos sistemas ideológicos constituídos (esfera da religião, da ciência, da arte, política, jurídica, etc.).

As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que essa correlação seja rompida. (...) [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. *Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível* (idem, ibidem, p. 302, grifos meus).

O domínio dos gêneros do discurso possibilita ao indivíduo agir de forma adequada em diferentes situações de comunicação, de modo que, ao lançar mão do uso de um determinado gênero, pertencente a uma dada esfera social, este possa responder a certas coerções impostas pela interação entre seus participantes, de modo a ser bem sucedido em sua ação. Um advogado, por exemplo, ao necessitar fazer um pedido ao juiz, qualquer que seja ele, não poderá fazê-lo por meio de um pedido oral. Deverá elaborar uma “petição”, em que constem as escolhas lexicais e linguísticas apropriadas ao gênero escolhido pertencente à esfera jurídica.

Este fato se dá porque

o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem, mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. [...] Elabora-se (o enunciado) em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. O papel dos *outros*, para os quais o enunciado se elabora [...] é muito importante. [...] O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de *dirigir-se* a alguém, de estar voltado *para o destinatário* (id., ibid., p.320, grifos do autor).

Para Matencio (2008, p. 192), se o enunciado apresenta-se como resultante das vivências comunicativas do indivíduo inseridas em diferentes esferas sociais, “tem-se que, desse ponto de vista, os gêneros de discurso são um artefato simbólico de mediação entre o sujeito e o outro, entre o outro e o objeto, entre o sujeito e uma dada atividade e, enfim, entre o sujeito e uma certa esfera social.”

A diversidade dos gêneros do discurso é determinada por particularidades que constituem as diferentes maneiras de se dirigir a alguém, a partir da concepção que se tem dos diferentes destinatários que participam de uma dada interação (BAKHTIN, 1992).

Além disso, conforme assevera Matencio (2008),

Do ponto de vista de Bakhtin/Voloshinov (1979[1929]), p. 144), há a prevalência do intertextual sobre o textual, na medida em que a interação social – essencialmente dialógica – implica a construção conjunta de sentidos, na atividade de linguagem; ou seja, a ação de linguagem é significada na atividade de interação, na qual as forças sociais (ideológicas) encontram-se em constante tensão, em razão das vozes que aí emergem.

Desse modo, os gêneros submetem-se a um conjunto de condições que cercam seu funcionamento, o qual é definido pelos processos de produção e recepção, além da esfera social na qual são utilizados, dos interlocutores (os papéis sociais que exercem), o lugar social a que pertencem, as representações que os participantes da interação constroem sobre o objeto da interação. Todos esses fatores, entre outros possíveis, imprimem à ação de linguagem uma configuração interessante no que se refere aos três elementos, considerados por Bakhtin (1992, p. 279), como fundidos “indissolúvelmente no *todo* do enunciado [...] e marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”. São eles: o conteúdo temático; estilo e construção composicional.

Considerando o gênero MP de coleções de LI, o conteúdo temático é constituído pelo(s) assunto(s) tratado(s), que deve(m) estar em consonância com as prescrições estabelecidas pelos documentos oficiais, os quais delegaram o poder a alguns destinatários (a equipe de analistas do PNLD) de os julgarem apropriados ou não, para o fim a que se propõem. Com relação à construção composicional do MP, este, a meu ver, deve apresentar elementos de estruturas discursivas/semióticas que compõem este gênero. Já o estilo consiste nas escolhas mais genéricas e/ou individuais como, por exemplo, o vocabulário, as modalizações e outros itens gramaticais. Qualquer que seja a análise feita de um determinado gênero, esta deve sempre considerar a indissociabilidade desses elementos, bem como sua estreita relação com o contexto em que se insere.

Em outras palavras, a escolha de um gênero para a realização de uma determinada ação de linguagem se dá em função da finalidade do gênero, dos destinatários a que se destinam e do conteúdo que deve conter para atingir seu objetivo. O agente produtor, de posse dessas informações, pode escolher um gênero a partir de um conjunto de “possíveis” (BRONCKART, 2006a), considerando seu lugar social e o de seu destinatário. Os gêneros, apesar de não apresentarem uma configuração rígida, possuem certa estabilidade, uma composição ou, como assevera Schneuwly (2004, p. 26) “eles têm uma certa estrutura definida por sua função”.

Por exemplo, os autores e editores, ao decidirem elaborar um MP de uma coleção didática de LE para ser submetido à análise da equipe do PNLD, poderiam adotar um esqueleto com base em MPs de coleções de LI que se encontram no mercado, mas que não foram submetidos ao crivo da análise segundo os Editais do PNLD 2011 e 2014. De acordo com um estudo realizado por Dourado (2008), os MPs de coleções de LI não traziam os pressupostos teórico-metodológicos nos quais a proposta pedagógica se baseava, nem tampouco sugestões de leitura complementar para que o professor pudesse ampliar seu conhecimento. Por outro lado, poderiam se basear ainda em coleções estrangeiras da disciplina de LI. Nesse caso, uma diferença marcante entre os dois tipos de MP é que os de coleções estrangeiras não trazem nenhuma resposta ou orientação diretamente nas páginas do LA, além de não incluir os pressupostos teóricos ou sugestões de leitura para o professor. Outros MPs que poderiam servir de base para a elaboração do gênero em questão seriam os de coleções de outros componentes curriculares que já tivessem passado por várias edições do Programa, como é o caso das coleções de LP.

Com certeza, várias modificações ou adaptações deveriam ser feitas como efeito das coerções econômicas, históricas e culturais que afetam a elaboração de uma coleção de LI e de seu MP para serem submetidos à análise, se o objetivo for ser aprovado e, posteriormente, adquirido pelo governo.

Bazerman (2005) afirma que não se pode tomar o gênero apenas como um conjunto de traços textuais, sob pena de se negar “o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos”. Desse modo, ignoram-se

as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo” (idem, *ibidem*, p. 31).

Assim, no caso do objeto dessa pesquisa, deve-se considerar a percepção do usuário do MP. Se ele achar que o MP pode ser útil para sua prática, dará um sentido para ele. Do contrário, será mais um material enviado pelo governo, mas que não significa uma novidade para o trabalho do professor.

De acordo com Schneuwly (2004), os gêneros podem ser considerados como instrumentos que possibilitam a comunicação. A linguagem está presente em todas as trocas sociais, tornando-se uma ferramenta e um instrumento de primeira importância para a concretização das ações que se deseje efetivar em determinada situação. A materialização da

linguagem, em nossas ações diárias, se dá por meio de textos produzidos por nós a partir de modelos pré-existentes (MACHADO, 2005), os gêneros textuais.

Para Dolz e Schneuwly (1996, p. 65), o gênero é entendido como:

(...)[...] um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que o chamamos por vezes de “mega-instrumento” para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas, fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular.

Essa ação mencionada pelos autores, mediada pelo gênero, que é o instrumento, possibilita a comunicação, visto que o domínio dos gêneros empodera o indivíduo, uma vez que estes são ferramentas semióticas complexas que nos permitem a produção e a compreensão de textos (idem, ibidem) e são constituídos por subsistemas semióticos (linguísticos e paralinguísticos) (CRISTOVÃO, et. al., 2010) e, ao utilizar-se desse instrumento, o agente produtor, além de agir discursivamente, também se apropria de suas funções e de seus atributos.

Schneuwly (2004) destaca que o instrumento é fator de desenvolvimento das capacidades humanas. Ao colocar-se entre o sujeito e a situação, ele adquire a função de mediador, porém

O instrumento, para se tornar mediador, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. Esses esquemas de utilização são plurifuncionais: por meio deles, faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo (o machado e a natureza da madeira, para tomarmos o exemplo leontiviano). Ele define classes de ações possíveis, através das finalidades que se podem atingir graças a ele (cortar árvores); ele guia e controla a ação durante seu próprio desenvolvimento. (idem, ibidem, p. 24).

Dentro do trabalho específico de professores de línguas, o artefato mais utilizado na realização de seu trabalho é o material didático. Em meu estudo, o artefato privilegiado é o MP, o qual tem sua utilidade, tanto para professores de escolas públicas quanto de escolas de idiomas (MOURA, 2005). Dessa maneira, tomá-lo como objeto de estudo significa proporcionar possibilidades de mudanças nesse artefato, de modo que os professores possam se apropriar dele de forma a terem uma maior autonomia na sua prática de ensino. Esse é o assunto que abordo no próximo tópico.

#### 1.4.1 O LD e o MP de Coleções Didáticas de LI como Gêneros Textuais –Ferramentas Potenciais de Desenvolvimento

Nas escolas brasileiras, devido à política de aquisição e distribuição de LDs, o artefato “material didático” privilegiado nas escolas públicas brasileiras é o LD e este deve ser escolhido pelos professores, caso tenham aderido ao Programa, dentre as opções inseridas no Guia do Livro Didático<sup>48</sup>, ou seja, as coleções aprovadas no processo de análise a que foram submetidos, seguindo as determinações do PNLD. O LD é considerado como objeto do conhecimento por Barbim e Cristovão (2003) e tem se expandido significativamente. Além disso, tem tido lugar de destaque dentro da sala de aula, reinando quase absoluto, pois, na maioria das vezes, é o único recurso utilizado pelo professor (CORACINI, 1999; ROJO, 2000; MOURA, 2005; TÍLIO, 2008).

Sem dúvida, a existência de um LD que serve para auxiliar o professor na sua atividade de ensino do dia-a-dia é bastante importante, pois, segundo Pereira (2004), eles suprem, muitas vezes, a falta de formação adequada daquele profissional (seja ela linguística, cultural ou metodológica).

Freitag, Costa e Motta (1989), concordando com esta afirmação, asseveram que já houve tentativa de incentivar os professores a produzir seu próprio material com bons resultados, contudo, em alguns contextos menos favorecidos, nos quais os recursos e o conhecimento disponíveis para os professores eram muito incipientes, o resultado foi o considerável atraso na educação das crianças. Desse modo, a inclusão da LE no PNLD significou um avanço, visto que pode beneficiar professores em contextos nos quais eles só contavam com poucos recursos para realizar seu trabalho, beneficiando, em consequência, os alunos.

Entretanto, Rojo (2000) assevera que a adoção do livro didático tem substituído a prática de elaboração de projetos de ensino/aprendizagem e a seleção de objetivos de ensino, passando a ditar o conteúdo a ser ensinado e os objetivos de ensino/aprendizagem. Esses materiais têm sido “entusiasticamente” adotados para suprirem a falta de tempo para a preparação das aulas e a falta de outros recursos didáticos, o que, segundo Good (2003), não é uma situação restrita ao Brasil.

---

<sup>48</sup> O Guia do Livro Didático é um recurso disponibilizado pelo PNLD para todas as escolas públicas, cujo objetivo é fornecer informações sobre as coleções que foram aprovadas, além de oferecer questionamentos que possam orientar o professor em sua escolha. Discorrerei sobre esse documento na seção das análises.

Com a inclusão da LE no PNLD, todos os professores recebem as coleções que foram escolhidas por eles ou por outros. Alguns estudos demonstram que nem sempre elas são realizadas pelos seus usuários diretos (TAGLIANI, 2009, COSTA VAL, 2002, para citar alguns). Algumas situações inusitadas acontecem, como constatou Sarmiento (2011), em um estudo sobre os LD de LI em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Ela identificou problemas de compreensão das prescrições dadas pela Secretaria de Educação, resultando na não utilização dos exemplares, por medo de terem de devolver os CDs que acompanhavam a coleção. Todos estavam estocados e os professores da referida escola só tomaram ciência da categoria de livro consumível por meio da pesquisa da autora em meados do ano letivo. Havia uma divergência entre o que estava impresso na capa do livro (consumível) com a carta enviada pela secretária de educação que identificava os livros como não consumíveis.

Até a publicação do Decreto nº 7084 de 2010, o qual determina que os municípios devem aderir ao Programa para receberem as coleções, a distribuição dos LD atingia todas as escolas públicas. O resultado era que muitas delas recebiam material em duplicidade, como nos Estados de São Paulo, Paraná e Minas Gerais, que possuem materiais próprios produzidos pelas suas Secretarias de Educação. Confirmando esta situação Rangel (2005) afirma que os materiais impressos de todo tipo (LD, revistas, jornais e minidicionários) enviados pelo governo

são, muitas vezes, subutilizados. E mesmo o LD chega a ser descartado. Nesse último o desuso parece dever-se, quase sempre a escolhas mal sucedidas [...]. Há, ainda, o caso de escolas que dispensam o livro didático porque preferem elaborar impressos alternativos, mas, ainda assim, receberam obras que não chegaram a solicita (RANGEL, 2005, p. 31).

Nesse caso, ficava nítido o desperdício de grandes volumes de recursos públicos pela entrega de material em duplicidade e pela falta de sintonia entre os diversos poderes. Isto parece ter sido sanado com a publicação do referido Decreto.

Como mencionado anteriormente, uma coleção é composta pelo LA, o MP, e no caso das LE, o CD de áudio. Segundo a última versão do Edital 2014, DVD-ROMs contendo recursos de multimídia poderiam ser incluídos nas coleções como um recurso extra. Entretanto, nenhuma das coleções de LI encontradas no Guia 2014 apresentou esse recurso. Caso as editoras incluíssem-no na coleção e este não fosse aprovado na análise não implicaria na reprovação da coleção. Porém, no PNLD/2015, que contempla o Ensino Médio, esse

recurso passou a ser obrigatório para todos os componentes curriculares e, portanto, passível de reprovação.

Devido ao fato do governo adquirir uma coleção e não apenas um LD, parte desses recursos são empregados na aquisição do MP, que, embora sejam adquiridos em menor quantidade (para o PNLD/2011 foram adquiridos 11.349.749 LA e 232.699 MP), estes são igualmente avaliados pela equipe do PNLD e podem colaborar na aprovação ou reprovação de uma coleção. Portanto, ele recebe lugar de destaque nas prescrições dos Editais que determinam os critérios que os autores e editores devem seguir na elaboração das coleções, e são considerados como possíveis promotores do desenvolvimento do professor pelos Editais do PNLD.

Os MPs dos livros de inglês têm a função de orientar o trabalho do professor organizando o conteúdo linguístico e cultural; propondo atividades; apresentando informações e explicações adicionais sobre o conteúdo linguístico e cultural; prestando orientação teórico-metodológica; e fornecendo material complementar para o LA.

Contudo, como já mencionado na introdução desse trabalho, os estudos que tomam o MP como foco são bastante escassos (GOOD, 2003; TOMLINSON, 2003; COLEMAN, 1985; CUNNINGSWORTH; KUSEL, 1991; HEMSLEY, 1997; GEARING, 1999). Eles parecem não receber a devida atenção, apesar do potencial que podem ter na formação continuada do professor. Ao contrário, os “MP são geralmente escritos às pressas, apesar do fato de que um bom MP pode melhorar a qualidade de ensino” (CUNNINGSWORTH; KUSEL, 1991, p. 129). Talvez pelo fato dos MPs venderem menos cópias do que os LAs, eles recebam, por parte de seus autores e editores, pouco investimento de tempo e de energia no desenvolvimento de seu conteúdo.

As pesquisas supramencionadas foram realizadas em outros países, baseando-se, principalmente, em contextos em que os professores possuem condições precárias de formação e conhecimento limitado da língua que ensinam. É possível verificar, por meio deles, que o MP raramente é mencionado de forma explícita, em textos mais voltados ao LD, e, quando isso acontece, abordam apenas o aspecto da sua praticidade para o professor, de maneira muito superficial (COLEMAN, 1985). Grande parte da literatura existente sobre a análise e a avaliação de materiais assume que o professor ou é falante nativo de inglês ou altamente proficiente na língua (CUNNINGSWORTH; KUSEL, 1991; GEARING, 1999). Por esta razão, a análise detalhada do MP tende a receber pouca atenção, ser negligenciada completamente (TOMLINSON, 2003) ou ser relegada a repreensões acerca do uso excessivo do MP (GOOD, 2003).

Gearing (1999) acredita que este fato se dê, principalmente, pela concepção equivocada daqueles que propõem as listas de checagem dos materiais didáticos. Tais preconceitos são insustentáveis em contextos como o do Japão e Nigéria (GAYNOR, 2011), por exemplo, onde o que acontece é que o idioma é ensinado por professores com deficiências didáticas e linguísticas. Por isso, em tais situações, o objetivo mais importante do MP é “fornecer apoio essencial para professores cujo conhecimento de inglês é fraco e incompleto, o qual, talvez, só tenha uma compreensão básica de alguns rudimentos do ensino de línguas” (CUNNINGSWORTH; KUSEL, 1991, p. 131, tradução minha). Se fosse diferente no Brasil, os problemas do ensino de LI não estariam tão evidentes na literatura atual (cf. o livro *Inglês em escolas públicas não funciona?*).

O LD é uma ferramenta de uso diário do professor de LI e o MP pode ser usado como apoio para a prática do professor, dependendo da necessidade que ele tenha das informações nele contidas. Eles envolvem objetivos, valores e métodos de uma situação particular de ensino/aprendizagem (FERNANDEZ, 2009). Então, parece-me que investigar como esse gênero se constitui em termos do que pode representar para a realização do trabalho do professor, quais efeitos busca fazer surgir em seu interlocutor, a quem ele se dirige e como se materializa essa ação de linguagem em termos da materialidade linguística, são aspectos que deveriam se constituir em foco de pesquisa, visando o aprimoramento desse artefato que pode ser instrumento de desenvolvimento do professor, nos mais diversos rincões de nosso país.

De acordo com Good (2003), o uso do MP pelo professor pode variar desde a ausência de uso; consultas rápidas em busca de respostas; até uma alta dependência dele para se obter um plano de aula completo, notas para implementação, administração da aula, informações adicionais sobre a língua e conselhos para lidar com possíveis problemas; em suma, um tipo de minitreinamento para o professor. Se ele pode ter um papel tão preponderante, deveria receber mais destaque nas várias listas de checagem propostas para a avaliação de materiais didáticos de LI a serem implantados nos mais diversos contextos.

Para o autor, muitos professores confiam no MP para diminuir a carga que representa a preparação das aulas para os professores em início de carreira, e, especialmente em países nos quais se ensina LI como língua estrangeira, o uso do MP pode ser bastante disseminado e intenso. Nas escolas em que trabalhou fora do Reino Unido, muitas vezes recebia ordens para seguir o MP passo-a-passo de modo a não haver desvios. O material deveria ser, como afirma Allwrite (1981, p. 6), materiais “à prova de professores, os quais, nenhum professor, embora deficiente seria capaz de ensinar mal com ele”. Este tipo de

situação, de acordo com Good (2003), continua acontecendo, principalmente, em escolas nas quais os professores tenham pouca ou nenhuma experiência ou qualificação de ensino. Em algumas escolas, o conjunto MP e LA não se tornavam somente a única fonte de material, o conteúdo do curso, mas também o formador e responsável pelo desenvolvimento do professor. Mesmo em escolas onde os professores tinham mais liberdade, mas possuíam cargas horárias elevadas, cerca de 30 horas por semana, por exemplo, os professores preferiam utilizar o MP para diminuir o trabalho de preparação de aulas. Parece-me não ser diferente no contexto brasileiro, tanto na Educação Básica, quanto nos institutos de idiomas (MOURA, 2005; FERNANDEZ, 2009).

Vários autores (CUNNINSWORTH; KUSEL, 1991; GEARING, 1999; GOOD, 2003; GAYNOR, 2011; NAZARI, 2011) concordam que, para professores inexperientes e falantes não nativos, o MP pode ser a única fonte de informações culturais e linguísticas necessárias para lidar com as lições do LA e com as perguntas dos alunos que, porventura, possam surgir. Gaynor (2011) afirma que o MP preenche o papel de material formador do professor, fornecendo orientação metodológica sobre questões variadas, como informação linguística e informações extras sobre questões culturais e, assim, pode funcionar explicitamente como fonte para o desenvolvimento profissional do professor.

Para Nazari (2011), em países como Irã e, de acordo com Gaynor (2011), também Nigéria e Japão, os MPs representam mais do que dar orientações pedagógicas e metodológicas, mas se constituem, de fato, no currículo a ser ensinado em nível nacional, visto que incluem declarações sobre os objetivos do curso, o conteúdo, a implementação e a metodologia e, algumas vezes, até mesmo procedimentos de avaliação.

Os diversos tipos de MP que acompanham as coleções destinadas a diferentes contextos apresentam características um pouco diferentes. Ele pode ser um volume separado ou inserido no LA. Pode conter somente um conjunto de respostas das atividades propostas. Os autores podem entender que tem o objetivo de dar assistência didática e linguística para o professor, e, assim, podem inserir dicas gerais sobre o uso do material ou instruções mais específicas sobre como desenvolver certos tipos de atividade. Pode também ser um guia passo-a-passo para ser seguido fielmente. Outros podem fornecer todo o raciocínio da teoria linguística e pedagógica que embasam o material. Além disso, conselhos que vão além do ensino do conteúdo do LA podem ser fornecidos como, por exemplo, as estratégias de aprendizagem, habilidades de estudo, motivação dos alunos, desenvolvimento/formação do professor. No caso dos MPs analisados, estes encaixam-se em

um tipo específico para o contexto da escola pública brasileira. Contudo, pelos critérios apresentados nos Editais para o MP, espera-se muito dessa ferramenta.

Por outro lado, antes de ser um complemento de uma coleção, o MP é um tipo de texto que pertence a um gênero específico, o qual possui características relativamente estáveis e é resultado do contexto e da situação de produção em que foi concebido.

Uma questão que pode ser colocada pelo leitor desse texto é o porquê estudar o MP como um gênero textual. Em primeiro lugar, seguindo o pensamento de Bronckart (1999),

os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de textos**) e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores (idem, ibidem, p. 137).

Desse modo, o MP é resultado de uma ação de linguagem (orientar o professor no uso do LA que ele acompanha), com objetivos e interesse específicos (participar da análise e possivelmente ser adquirido pelo governo) e que segue modelos indexados, disponíveis no arquiteito (por exemplo, outros MPs que acompanham coleções de outros componentes curriculares de edições anteriores do PNLD).

Essa visão é corroborada por Bunzen e Rojo (2005), que analisaram LD de LP do ensino médio sob o olhar do gênero, ao justificarem sua escolha com o seguinte argumento:

Se o gênero é resultado de um trabalho coletivo histórico que está intrinsecamente relacionado com a interação do locutor com o interlocutor, no interior de uma determinada cultura, podemos claramente dizer que enfocar o LDP como um gênero do discurso significa dar relevo à sua própria historicidade, ou seja, compreendê-lo não como um conjunto de agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas observar suas contínuas transformações, que têm uma forte relação com o próprio dinamismo das atividades humanas (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 87).

Com base neste argumento, duas pesquisas sobre o MP de LD de LP também o tomam sob a ótica do gênero: o estudo de Nóbrega (2008), que assume que o MP é

um gênero de divulgação científica, pois “se presta mais à divulgação de teorias do que à orientação didático-pedagógica” (idem, ibidem, p. 16), de acordo com suas análises, e; o estudo de Nogueira (2011), no qual ele caracteriza o MP como um gênero

catalizador<sup>49</sup>”, pois o professor traz para sua prática as sugestões e encaminhamentos fornecidos pelo MP, inserindo em seu “domínio pedagógico conhecimentos teórico-metodológicos que estarão presentes, certamente, em outras circunstâncias de atuação profissional (idem, ibidem, p. 96).

Ambos os estudos ressaltam a característica dos MPs de coleções de LP, que é a de fornecer conteúdos teórico-metodológicos que embasam a proposta da coleção. Esta é, certamente, uma característica dos MPs de coleções destinadas às escolas públicas brasileiras, pois são resultantes das prescrições estabelecidas pelo Programa, visto que todos trazem construtos teóricos com extensões que podem variar entre diferentes MPs.

Nóbrega (2008) afirma ainda que, ao inserir fragmentos de teorias, os autores idealizam “um professor leitor que esteja inserido no processo de formação continuada. Se a situação não for diferente, gerará um distanciamento do professor em relação ao MP, visto que este não dialogará com os saberes linguísticos inseridos no MP” (idem, ibidem, p.133), resultando no seu afastamento e na rejeição do gênero como instrumento. Seu uso poderia ser apenas na condição de artefato, visto que não se apropriará dos conhecimentos que o constitui.

Desse modo, ao decidirem selecionar e inserir no MP determinados recortes teóricos, orientações gerais e/ou específicas, com orientações impressas ou não nas páginas do LA, os autores estão produzindo um enunciado em um gênero do discurso, cuja função social é re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem (BUNZEN; ROJO, 2005).

As escolhas feitas pelos autores e editores levam em consideração seus interlocutores, ou seja, os analistas e os professores, e são especialmente determinadas pelas representações que têm deles.

---

<sup>49</sup> “Gêneros discursivos que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes” (SIGNORINI, 2006, p. 08).

Nogueira (2011), por sua vez, assevera que, ao ler o MP, o professor deve ter a possibilidade de encontrar o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, tornando-se, assim, parte de sua formação continuada. Por outro lado,

se o MP atende às demandas do professor, resta apenas a este fazer a parte que lhe cabe: sentir-se partícipe da construção do sentido do conteúdo apresentado no MP, depreendendo dele o que lhe favorecerá – concepções que fortalecerão a organização dos conteúdos e a qualidade do ensino. Isto é, o professor deve considerar, nesse momento, dois aspectos: seu letramento e o processo de ensino-aprendizagem (idem, ibidem, p. 19).

Nesta mesma linha de pensamento, Rangel (2005) afirma que todo e qualquer material didático, com seus componentes, LA e MP, por exemplo, independente de seu grau de especialidade e de qualidade, para atingir seu potencial deve contar também com:

a formação intelectual e pedagógica, a criatividade didática e mesmo a presença de espírito de cada professor; o perfil sociocultural e escolar dos aprendizes; as características da escola e de seu projeto pedagógico particular e; as diferentes situações de ensino/aprendizagem em que se recorre a esse material. (idem, ibidem, p. 26).

Se o MP pode e, em minha opinião, deve ser visto como um gênero textual e, como afirmado anteriormente, como um artefato/instrumento utilizado na realização do trabalho do professor, este deve procurar apropriar-se dele por meio de esquemas de utilização nos moldes que Rabardel (1995) coloca, visto que se encontra entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual age, passando a ser, “assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Portanto, acredito ser de fundamental importância verificar como o MP, que orienta a ação do professor, chama a atenção para as diversas questões (ou as ignora), as quais envolvem a utilização de determinado material/livro didático. Se os autores/editoras desses materiais estiverem muito preocupados com o volume de vendas que podem alcançar com determinado produto, poderão não dar a devida importância a esse item da coleção que pode apresentar um reforço importante na formação do professor de LI.

Se ele for feito “às pressas” ou sem receber a devida atenção, pode ser mal elaborado, visando apenas o cumprimento de critérios, causando conflitos e gerando estresse para o professor ou, simplesmente levando ao abandono da profissão. Um exemplo disso seria defender nas orientações que adota uma determinada abordagem, a qual proporciona uma determinada forma de conceber o aprendizado da língua e, ao contrário, elencar nas atividades

propostas atividades/tarefas/exercícios que engessam a autonomia do professor, requisita preenchimento de lacunas, utiliza o texto como pretexto para ensinar gramática. Este tipo de manual, certamente, não conduz ao desenvolvimento do seu usuário, visto que, ao apresentar um pressuposto teórico, não propõe uma experiência real da abordagem proposta.

Com base nessas questões, apresento a seguir a síntese do capítulo.

## 1.5 SÍNTESE DA SEÇÃO 1

O objetivo dessa primeira seção - As bases epistemológicas da pesquisa – foi tratar de temas importantes para a discussão sobre o gênero textual MP de coleções de LI, como instrumento potencial de desenvolvimento. Iniciei abordando os aportes teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo, principalmente suas origens e os pressupostos relacionados aos estudos da linguagem.

Em seguida, discorri sobre o trabalho docente e as mudanças em seu perfil profissional, seguido dos elementos constitutivos do trabalho do professor e as noções de trabalho prescrito, realizado e real, dando ênfase ao prescrito, por relacionar-se diretamente com o meu foco de pesquisa.

Na sequência, abordei o desenvolvimento profissional a partir da perspectiva vygotskiana e sociodiscursiva, chamando a atenção para os termos desenvolvimento, mediação, conflito, instrumento e apropriação, buscando esclarecer seus significados e suas relações com a pesquisa.

Finalmente, na última parte da seção, ainda relacionado à questão do desenvolvimento, trato do papel mediador dos gêneros e da sua apropriação pelo professor na realização de seu trabalho, o que pode resultar no seu desenvolvimento. Mais especificamente, discuto a possibilidade do MP de coleções de LI constituírem-se nesses instrumentos mediadores com potencial para promover o desenvolvimento.

Apresento, na próxima seção, a metodologia adotada em meu estudo, cujo objetivo é caracterizar este gênero textual que está se reconfigurando.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

As ideias são informações tomando forma.

Jim Rohn (1995, p. 62)

Nesta seção, tenho por objetivo descrever a natureza da pesquisa, o seu contexto, o *corpus* da pesquisa, bem como os procedimentos de análise usados para responder às perguntas que visam atender os objetivos geral e específicos estabelecidos.

## 2.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa que desenvolvo é de natureza qualitativa e compreende a análise documental, contudo, utilizo dados quantitativos em parte do conjunto de dados.

A pesquisa qualitativa, segundo Guba e Lincoln (2004), é um campo de investigação que engloba formas de conhecer que são históricas, comparativas, observacionais e interacionais. Ela também abarca múltiplas posições metodológicas, estruturas teóricas e métodos de pesquisa, tornando-a rica, principalmente por não privilegiar determinado campo filosófico ou abordagem metodológica para sua realização. “É a ordem das escolhas epistemológicas, teóricas e metodológicas feitas pelos pesquisadores qualitativos que colocam a pesquisa qualitativa a parte como uma forma particular e frutífera de entender o fenômeno social” (GUBA; LINCOLN, 2004, p. 1).

Além disso, este tipo de pesquisa caracteriza-se, segundo Quevedo-Camargo (2009), por apresentar dados não numéricos que são analisados, utilizando-se, prioritariamente, métodos não estatísticos. Por outro lado, a linguagem deve ser considerada como elemento fundamental na realização das análises, pois, como afirma Freitas (2007), baseando-se em Vygotski, o homem e, conseqüentemente, os processos humanos, não são constituídos como resultado de fenômenos internos ou biológicos ou como produto passivo do meio, mas, sim, devem ser considerados a partir das relações sociais que os constituem, via linguagem.

Tanto Freitas (2002) quanto Bronckart (1999) defendem que a linguagem constitui papel crucial nas relações humanas, além de possuir caráter fundamental na abordagem qualitativa. Ao mesmo tempo, defendo minha escolha, por entender que todo conhecimento produzido pelo homem tem seu ponto de partida e de chegada nos processos da vida humana, historicamente construídos.

Freitas (2007), que se insere na perspectiva sociohistórica de pesquisa, baseando-se em Vygotski, assevera que é preciso ir à gênese do fenômeno e este deve ser considerado em seu movimento e evolução. A pesquisa qualitativa permite investigar o homem e os processos humanos em sua totalidade, visto que possibilita integrar a análise do meio social, no qual vive, da sua história e também de sua cultura. A autora ainda firma que

os estudos nas ciências humanas precisam ser resultantes da articulação dos diversos aspectos que integram o fenômeno estudado de forma dialética, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence.

Isto significa que os sujeitos são tomados como pertencentes a um dado momento histórico e, por isso, portadores de determinadas características. São seres concretos, criadores de ideias e consciência, que estão inseridos em uma cultura própria de seu tempo e lugar, que produzem ou reproduzem uma realidade social ao mesmo tempo em que são produzidos ou reproduzidos por ela. (FREITAS, 2002).

Para a autora, o pesquisador integra a pesquisa e não pode ser tomado como elemento neutro desta e sua própria atuação deve ser tomada como objeto de análise. Ela (ibidem, 29) ainda afirma que

a contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sociohistórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com seus sujeitos.

Pela característica dos meus dados, desenvolvo em meu estudo uma análise documental (SANTOS, 2000; TOZONI-REIS, 2010), visto que analiso documentos escritos de dois tipos: editais publicados por um órgão do governo, com o objetivo de executar uma política educacional, ou seja, a compra dos LDs; manuais das coleções de língua inglesa que foram submetidas aos Editais<sup>50</sup>. Esse tipo de análise se caracteriza pela fonte de dados ser composta de um ou mais documentos, como, por exemplo, documentos históricos, institucionais, associativos, oficiais, etc.. A busca de informações, portanto, é realizada nos documentos, para a produção de conhecimentos. Exemplos de documentos bastante conhecidos e que instigam a pesquisa na educação são: os PCN; a LDB; o Plano Nacional de Educação; os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; a Carta de Salamanca, entre outros.

Para Tozoni-Reis (2010), “a pesquisa documental em educação, portanto, é uma ‘visita’ que o pesquisador faz a documentos que tenham significado para a organização da educação ou do ensino, com o objetivo de empreender uma análise, em geral crítica, das propostas em questão” (idem, ibidem, p. 32).

---

<sup>50</sup> Analiso também os questionários respondidos pelos autores dos MP analisados, mas estes não chegam a ser considerados documentos no sentido tomado pelos autores mencionados.

Além disso, ancorei minha pesquisa nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo sociodiscursivo, desenvolvido pela “Escola de Genebra”, sob a liderança de Jean Paul Bronckart. Este autor (BRONCKART, 1999) destaca o papel que a linguagem, o trabalho e os instrumentos desempenham na construção da consciência e, portanto, do desenvolvimento humano apoiado nos trabalhos de Vygotski. Para ele, “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**” (idem, *ibidem*, p. 21, destaques do autor). Desse modo, justifica sua adesão à psicologia interacionista-social que leva os estudiosos do ISD a abordar o estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e/ou textuais, as quais são indissociáveis das dimensões sociais, históricas e culturais. Bronckart (*ibid.*), ancorado em Habermas e Ricoer, afirma que

É no contexto da **atividade** em funcionamento nas **formações sociais** que se constroem as ações imputáveis a agentes singulares e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos. As condutas verbais são concebidas, portanto, como formas de ação (...) [...], ao mesmo tempo específicas (dado que são semióticas) e em interdependência com as ações não verbais (...) [...] (BRONCKART, 1999, p. 13).

Seguindo a linha de pesquisa do ISD, desenvolvo uma análise descendente dos dados, iniciando pela contextualização do lugar histórico e social e da situação de produção da ação de linguagem. Além disso, realizo parte das análises dos dados de forma quantitativa, visto que esta abordagem pode revelar a recorrência de elementos linguísticos que caracterizam determinados funcionamentos da operação de linguagem de um determinado gênero ou ação languageira e esta pode me orientar para uma determinada construção de sentido. A quantificação das recorrências revela as escolhas lexicais e é possível estabelecer uma relação entre estas e os sentidos construídos.

A seguir, apresento a tese que defendo, os objetivos da pesquisa e as perguntas que buscam atingir estes objetivos, que serviram de base para minhas análises.

## 2.2 TESE, OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA

A tese defendida neste estudo me leva a assumir que o manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa pode se tornar uma mola propulsora de

desenvolvimento profissional por constituir-se em um artefato cultural que pode transformar-se em um instrumento de formação continuada (COLEMAN, 1985; HEMSLEY, 1997; MARCUSCHI, 2005) ao alcance do professor em seu dia-a-dia. Desse modo, defendo que a elaboração de diretrizes norteadoras, a partir da caracterização do gênero textual MP de coleção de LI e da definição de descritores, pode auxiliar os responsáveis pela sua elaboração, buscando tornar o MP realmente um instrumento que possa promover espaço para autonomia, construção de conhecimento e exercício da criação do professor em seu trabalho.

Assim, este estudo foi idealizado visando à elaboração de diretrizes norteadoras para a elaboração de manuais de coleções didáticas de LI e desenvolvido com base nos resultados das análises de documentos que influenciam sua elaboração bem como nas análises de um conjunto desses manuais e dos questionários respondidos pelos seus produtores.

A pergunta fundamental para atingir este objetivo geral é a seguinte:

**Quais elementos poderiam constituir o gênero MP de coleções LI, de modo que ele possa constituir-se em uma ferramenta potencial de desenvolvimento para o professor de LI?**

O objetivo geral está representado no quadro 01, no qual apresento o panorama da pesquisa. Este é complementado pelo quadro 02, logo a seguir, contendo os objetivos específicos.

**Quadro 01** – Panorama da pesquisa

	<b>Objetivo da pesquisa</b>	<b>Pergunta da pesquisa</b>	<b>Objetos da pesquisa</b>
<b>Objetivo geral</b>	Caracterizar o gênero de texto MP de coleções de LI e elaborar orientações que norteiem a redação dos manuais de suas coleções.	Quais poderiam ser os elementos constitutivos do gênero MP de coleções LI de modo que possa ser uma ferramenta potencial para o desenvolvimento do professor de LI?	Dados levantados ao atingir os objetivos específicos;  Dados oriundos da pesquisa bibliográfica

**Fonte:** a autora.

Para que pudesse atingir esse objetivo geral e responder a essa pergunta, tracei três outros objetivos específicos. O primeiro foi analisar as representações de produtores dos MP analisados com relação à sua elaboração. Para isso, analisei questionários que foram respondidos por três produtores dos exemplares analisados. O segundo objetivo foi analisar as prescrições estabelecidas pelos documentos que, de alguma maneira, pudessem ter influenciado na elaboração dos manuais das coleções didáticas analisadas. O terceiro objetivo foi a análise dos manuais de coleções didáticas para a identificação das características do gênero textual MP de coleção de LI. No quadro 02 apresento os objetivos específicos da pesquisa, as perguntas de pesquisa, os dados relativos a cada objetivo específico, além dos procedimentos utilizados na análise. Estes servirão de caminho para chegar à resposta de minha pergunta geral.

**Quadro 02** – Objetivos específicos, perguntas específicas, conjunto de dados e procedimentos de análise.

	Objetivos da pesquisa	Perguntas da pesquisa	Dados	Procedimento de análise
	Analisar as representações dos autores acerca da elaboração do MP	1. Que representações os autores constroem sobre a elaboração do MP de sua coleção?	Questionário com os autores/editores	Contexto sócio-histórico mais amplo; situação de produção; conteúdo temático – plano textual; Tipos de discurso
Objetivos Específicos	Analisar os documentos que influenciam/orientam a elaboração dos MPs	2. Quais as prescrições estabelecidas para a produção de MP de livros didáticos de LI nos Editais PNLD-2011 e PNLD-2014?	Edital PNLD-2011 Edital PNLD-2014	Contexto sócio-histórico mais amplo; Situação de produção; Levantamento da organização temática.
		3. Quais destas prescrições podem ser identificadas nos		

Analisar exemplares de MP de coleções de LI	manuais analisados?	Coleções didáticas de LI dos anos finais do EF – 6º ao 9º anos submetidos ao PNLD/2011  Coleções didáticas de LI dos anos finais do EF – 6º ao 9º anos submetidos ao PNLD/2014	- Contexto sócio-histórico mais amplo; - Situação de produção - Análise do nível organizacional: <ul style="list-style-type: none"> <li>• organização temática;</li> <li>• tipos de discurso;</li> <li>• tipos de sequência</li> </ul> - Análise do nível enunciativo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• vozes;</li> <li>• modalizações;</li> </ul>
	4. De que maneira as prescrições são textualizadas nos diferentes textos?		
	5. Quais recorrências do gênero de texto “manual do professor” são comuns aos diferentes manuais e que podem ser consideradas como componentes deste gênero textual?		
	6. Há semelhanças e/ou diferenças entre as coleções submetidas ao PNLD/2011 e ao PNLD/2014? Quais? O que podem significar?		

**Fonte:** a autora.

Na sequência, procuro contextualizar a pesquisa por meio da descrição dos elementos que a constituem.

### 2.3 A PESQUISA E SEU CONTEXTO

Como mencionei na introdução desse trabalho, sou professora de LI em um instituto de línguas de uma universidade estadual do Paraná, na qual trabalho há 25 anos. No início de minha carreira o MP representou um aliado em minha prática, pois eu havia me formado como administradora de empresas e não como professora de línguas. Assim, desde minha pesquisa de Mestrado tenho investigado esta ferramenta de modo a buscar entender como se constitui.

O PNLD representa um importante aspecto das políticas públicas educacionais no Brasil. Apesar do LD ser uma questão bastante antiga, foi a partir de meados dos anos 1980 que recebeu mais força por parte dos governos federais. No governo Fernando Henrique Cardoso, a distribuição passou a ter fluxo contínuo garantido por recursos federais. Até 1996, nenhum LD tinha passado por qualquer processo de avaliação para ser adquirido pelo MEC e, por esse motivo, as coleções distribuídas nas escolas constituíam-se alvo de muitos estudos que apontavam erros conceituais, preconceito e má qualidade do material (SIMÕES, 2006).

Apesar de o Programa ter mais de 15 anos nos moldes atuais, a distribuição de livros para a disciplina de LE só foi contemplada no PNLD/2011 para entrega dos livros aos alunos do terceiro e quarto ciclos do EF. O ensino médio foi contemplado no PNLD 2012.

Foram apresentadas 37 coleções para avaliação em 2009<sup>51</sup>, sendo 11 de espanhol e 26 de Inglês. Duas coleções para cada língua foram aprovadas e disponibilizadas para a escolha dos professores em 2010. Posteriormente, foram adquiridas pelo MEC para distribuição dos livros em 2011. Os professores que utilizam este material, na sua maioria, são formados em cursos de Letras com habilitação dupla (inglês/português) ou em Letras com habilitação única.

Em 2011, foi lançado o Edital-PNLD/2014. No ano seguinte, as coleções que se inscreveram no programa foram entregues no segundo semestre de 2012. O resultado da análise foi divulgado no primeiro semestre de 2013, com três coleções de LI aprovadas, entre as 21 submetidas. A escolha deveria ter sido feita até o dia 12 de agosto de 2013 e a aquisição e distribuição dos exemplares aconteceu de modo que as coleções estivessem disponíveis em todas as escolas públicas do Brasil no início das aulas de 2014.

#### 2.4 CORPUS DA PESQUISA

Foram realizadas análises dos textos oriundos dos seguintes documentos:

- a) Três questionários respondidos por dois autores e um editor das coleções aprovadas no PNLD/2014.
- b) dois Editais:
  - PNLD/2011, por ser determinante na elaboração das coleções que desejavam concorrer aos editais do PNLD e conseguir uma fatia desse mercado;
  - PNLD/2014, por ser a segunda edição do programa destinado à aquisição de obras de LE, na qual foram aprovadas as três coleções analisadas neste estudo.
- c) Os MPs de cinco coleções de língua inglesa aprovadas nos PNLDs 2011 e 2014.

Analisei as duas coleções sugeridas pelo Guia do Livro Didático PNLD/2011, visto que, se foram aprovadas, elas deveriam ter seguido os critérios de análise estabelecidos no Edital PNLD/2011. As coleções são:

- Editora Scipione - *Keep in mind* de Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Zaorob.
- Editora Ática - *Links English for teens* de Denise Santos e Amadeu Marques.

As duas editoras que publicaram as coleções analisadas pertencem a um grande grupo detentor de meios de comunicação em massa. As editoras Ática e Scipione são

---

<sup>51</sup> Esses números foram obtidos no Guia do Livro Didático PNLD 2011 e Guia do Livro didático PNLD 2014.

de propriedade do Grupo Abril Educação S.A., o maior grupo editorial do país, que pertence ao grupo que controla a mídia televisiva no Brasil.

No quadro a seguir, apresento a distribuição das coleções, conforme as editoras e os grupos a que pertencem:

**Quadro 03** – Coleções - PNLD/ 2011 X Editoras X grupos empresariais<sup>52</sup>.

COLEÇÕES	LINKS - English for tens	KEEP IN MIND
EDITORA	Ática	Scipione
GRUPO	Abril	Abril
SEDE	São Paulo	São Paulo

Fonte: A autora

Os autores das coleções são:

**Quadro 04** – Coleções - PNLD/2011 X Autores

COLEÇÕES	LINKS-English for tens	KEEP IN MIND
Autores do livro do aluno	Denise Santos; Amadeu Marques	Elizabeth Young Chin; Maria Lúcia Zaorob
Autores do MP	Os mesmos <sup>53</sup>	Os mesmos

Fonte: A autora

A seguir, apresento as coleções aprovadas no PNLD/2014, as editoras detentoras dos direitos autorais e os autores.

Todas as coleções de LI aprovadas no PNLD 2014 foram analisadas. São elas:

- Edições SM – *It fits*, produzida por um corpo editorial, como obra coletiva.
- Editora ODT/Edições SM – *Alive!*, de autoria de Vera Menezes, Junia Braga, Katia Tavares e Claudio Franco.
- Editora FTD – *Vontade de saber inglês* (doravante *V.S.I.*), de Mariana Killner e Rosana Amancio.

<sup>52</sup> Um grupo empresarial consiste em um grupo de pessoas que comandam, em outras palavras, são proprietários de empresas atuantes em diversos segmentos. Mesmo que as empresas pareçam menores, elas possuem grande poder de negociação e de obtenção de vantagens devido ao poder do grupo maior. As Editoras Ática e Scipione sofreram uma fusão e hoje são conhecidas como Ática-Scipione, pertencente ao Grupo Abril, que é também detentor de empresas do setor de comunicações, como é o caso da Rede Globo de televisão. De acordo com Teixeira (2010), esses grupos são muito fortes no PNLD.

<sup>53</sup> Não há informação explícita nos volumes analisados sobre autores do MP, por isso tomo como certo de que não há outros autores.

As duas editoras que tiveram suas obras aprovadas possuem sede na cidade de São Paulo. Contudo a produção da coleção *V.S.I.*, da Editora FTD, foi realizada na cidade de Londrina, no Paraná, onde as autoras residem, por uma empresa terceirizada. A FTD tem sua sede na cidade de São Paulo, como as demais. As Edições SM são originárias da Espanha e atuam no Brasil desde 2004. Em sua página eletrônica informam que atuam no setor de didáticos e a Fundação foi criada para realizar projetos educacionais em parceria com os governos das esferas federal, estadual e municipal, além de instituições privadas. No quadro a seguir apresento as coleções, conforme as editoras a que pertencem:

**Quadro 05** – Coleções - PNLD/ 2014 X Editoras X Grupos empresariais

COLEÇÕES	IT FITS	ALIVE!	V.S.I.
EDITORIA	Edições SM	Editora ODT	Editora FTD
GRUPO	Fundação SM	Fundação SM	Marista
SEDE	São Paulo	São Paulo	São Paulo

**Fonte:** A autora.

Com relação aos autores<sup>54</sup> dessas coleções, os da coleção *It Fits* constituem um grupo diferente. Na verdade, a obra foi produzida por um grupo de colaboradores, mas seus nomes não são divulgados. Existe apenas um editor chefe. A produção acontece do mesmo modo que os sistemas de ensino. Os autores da coleção *Alive!* são membros de instituições de nível superior dos Estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro. As autoras da coleção *V.S.I.* são do Paraná e foram formadas na Universidade Estadual de Londrina.

Os autores das coleções aprovadas em 2014 são:

**Quadro 06** – Coleções - PNLD/ 2014 X Autores

COLEÇÕES	IT FITS	ALIVE!	V.S.I.
<b>Autores do livro do aluno</b>	Grupo de autores, liderados por um editor responsável <sup>55</sup>	Vera Menezes Kátia Tavares (volumes 6º e 7º anos) Junia Braga Claudio Franco	Mariana Killner Rosana Amancio
<b>Autores do MP</b>	Os mesmos	Os mesmos	Os mesmos

<sup>54</sup> As informações foram obtidas durante um curso de extensão promovido pela Universidade Estadual de Londrina, em 27/07/2013, cujo objetivo foi promover discussões acerca dos critérios que deveriam ser considerados na avaliação e escolha do LD que seria adotado pelo professor, a qual seria feita em momento posterior e em local diferente. No evento, os autores das coleções tiveram um espaço para apresentar sua obra e responder perguntas. No caso da coleção *It fits*, quem apresentou a obra foi uma representante comercial da Editora Moderna, a qual estava responsável pela divulgação da coleção.

<sup>55</sup> Não menciono o nome do Editor responsável pela coleção, atendendo a seu pedido, visto que, no questionário que respondeu ele se coloca como editor e que não se encaixaria na figura de autor.

**Fonte:** A autora

Cada coleção conta com quatro volumes (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental). A coleção entregue aos alunos se diferencia da coleção entregue ao professor, pois esses volumes contam com o complemento denominado MP. Cada um deles é composto pela parte referente ao LA, na qual se encontram impressas orientações específicas para as atividades propostas. A parte correspondente ao MP apresenta orientações gerais e orientações específicas, também essas referentes às atividades propostas nas unidades do LA correspondentes ao volume. Foram analisadas:

- a) as instruções gerais para os professores, verificando se o conteúdo é o mesmo para cada volume da coleção;
- b) as páginas referentes às instruções específicas das unidades do LA de cada volume e;
- c) as páginas do LA que constam do MP, visto que elas também trazem orientações específicas para a realização das atividades propostas.

Em seguida, escolhi o volume do 7º ano de cada coleção para proceder às análises das orientações específicas. A escolha se deu por ser um volume do meio da coleção. A seguir, discorro sobre os procedimentos de análise que adoto para abordar os dados da pesquisa.

## 2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Neste tópico apresento os diversos procedimentos propostos pelo ISD para a análise de textos que adoto em minha pesquisa. Apesar do conjunto de procedimentos envolver mais aspectos dos que serão apresentados, procedo dessa maneira por acreditar que os procedimentos escolhidos na análise são suficientes para atingir meu objetivo, isto é, é a caracterização do gênero textual MP de coleções didáticas de LI.

Início pela apresentação da importância da análise do contexto sócio-histórico mais amplo e da situação de produção em que acontece uma ação de linguagem. Em seguida, discorro sobre os três níveis de análise linguístico-discursiva (cf. BRONCKART, 1999; 2006a; MACHADO; BRONCKART, 2009), ou seja, os níveis organizacional, enunciativo e semântico.

### 2.5.1 Análise do Contexto Sócio-Histórico e da Situação de Produção

De acordo com Bronckart (1999), as ações de linguagem se materializam em textos (orais e escritos), que, por sua vez, se organizam em gêneros. Tais gêneros são historicamente construídos, segundo Bakhtin (1992), e são modificados, transformados ou adaptados conforme a necessidade durante a ação de linguagem. A língua, por sua vez, é composta por dois aspectos: internos (regras fonológicas, lexicais e morfossintáticas) e externos (as condições de produção dos diferentes textos e seus efeitos na coletividade humana).

Para alcançar o sentido atribuído ao texto pelo agente-produtor, devo considerar que

um texto não ganha sentido senão através da atividade de interpretação de seus leitores, a qual reconstrói sentido a partir dos índices disponíveis na materialidade textual. [...] os índices materiais presentes em um texto funcionam fundamentalmente como *instruções*, como *sistemas de restrições* destinados a orientar o leitor em sua interpretação (BRONCKART, 1999, p. 146-147, grifos do autor).

Com isso em mente, ao analisar um texto, seja ele oral ou escrito, devo promover, primeiramente, a análise das propriedades dos mundos formais (objetivo, social, subjetivo) que envolvem a ação de linguagem e que exercem influência sobre a produção textual. Somente assim, é possível uma aproximação do(s) sentido(s) destinado(s) ao texto pelo seu produtor, por meio da análise das marcas linguísticas empregadas.

A ação de linguagem, na vertente teórica do ISD, deve ser tomada, tanto em sua dimensão psicológica quanto linguística e esta é passível de perder sua substância e sua significação próprias se uma delas for abstraída quando da análise de uma dada ação de linguagem. Isto significa dizer que, qualquer que seja o elemento em foco, todas as análises feitas devem considerar essas dimensões.

Esta visa à identificação das *condições de produção* do texto em questão, considerando-se alguns aspectos que envolvem o momento específico da sua produção. Essas condições de produção podem ser submetidas a dois tipos distintos de análise, porém indissociáveis, que são: a análise do *contexto sócio-histórico mais amplo* e a análise da *situação de produção* (MACHADO; BRONCKART, 2009).

A primeira análise compreende o levantamento de características e fatos relacionados ao momento histórico, econômico e cultural no qual o enunciador está vivendo e que poderiam influenciar na elaboração do texto, por exemplo, o significado da inclusão da

LE no PNLD e a possibilidade do governo adquirir uma dada coleção para ser distribuída em escolas públicas do país; os fatos que estão acontecendo no contexto nacional, como os eventos mundiais no Brasil; a história do LD e, conseqüentemente, do MP.

Seguido essa linha de pensamento, a situação de produção pode ser definida como “o conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto pode ser organizado. [...] fatores que exercem influência necessária (mas não mecânica!)” (BRONCKART, 1999, p. 93). Estes estão relacionados a dois conjuntos de fatores: os relacionados ao mundo físico; e os relacionados aos mundos social e subjetivo. O mundo físico refere-se a parâmetros precisos como: o lugar de produção (ex: a cidade de São Paulo); o momento de produção (ex: 2008 ou 2012); o agente produtor (ex: professor com experiência em educação em escola pública ou professor do ensino superior); o receptor (ex: a comissão instituída pelo PNLD para realizar a análise; o professor de LI da rede pública de ensino).

Já o contexto sociossubjetivo engloba o mundo social com seus valores, regras e normas, e o mundo subjetivo, ou seja, a imagem que o enunciador dá de si ao agir. Este, por sua vez, comporta outros quatro parâmetros: o lugar social de onde se enuncia (qual instituição – ex: escola; família; governo; comércio); o papel social que o agente-produtor exerce <sup>56</sup> (se é um pesquisador reconhecido nacional e internacionalmente, com experiência tanto na educação básica quanto no ensino superior; ou um autor experiente na elaboração de LD para outros contextos, sem experiência no ensino superior, etc.); o papel social que o receptor exerce (se o professor que utilizará o livro é experiente ou não na sua profissão, com ou sem pós-graduação; se são os analistas do PNLD que têm poder para aprovar ou reprovar a obra elaborada pelo produtor); finalmente, o objetivo da ação de linguagem (se a obra foi elaborada para auxiliar o professor em seu trabalho; se foi elaborada para passar pelo crivo da equipe analista e ser adquirida pelo governo).

Assim, a análise dos dados desta pesquisa parte da definição do momento histórico, econômico e social no qual ocorre a inserção da LE em um programa de governo que envolve uma visão de educação, e no qual o MP precisa ser elaborado dentro dos moldes estabelecidos por documentos oficiais, resultando em um material com características distintas de outros manuais de coleções didáticas de LI.

---

<sup>56</sup> A Professora Vera Menezes, uma das autoras da coleção *Alive!*, por exemplo, é editora do periódico *Qualis A* mais conhecido do Brasil, além de ser professora titular de uma das mais reconhecidas Universidades do Brasil.

Outra noção fundamental a ser considerada na realização das análises é a de *arquitexto*<sup>57</sup>. Para Bronckart (1999), este é “constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas” (idem, *ibidem*, p. 100). A análise do MP, por exemplo, deve necessariamente estabelecer relações com o *arquitexto* que, no caso em tela, é composto pelos editais aos quais as coleções foram submetidas para análise, os documentos que nortearam sua elaboração e as concepções inseridas nos editais. Além deles, também outros manuais disponíveis no intertexto que podem ter servido de “modelos”.

Machado e Bronckart (2009) acreditam que outras ciências como a História da Educação e a Sociologia do Trabalho podem prestar valiosa contribuição para a análise dessas condições de produção, uma vez que possibilitam o estabelecimento de relações que esclarecem as influências dos aspectos político, econômico, social e cultural no trabalho docente, aspectos esses nem sempre contemplados nas pesquisas. Entretanto, o pesquisador pode apenas formular hipóteses, visto que as representações do agente-produtor não podem ser direta ou mecanicamente acessadas. Ao mesmo tempo, a análise das condições de produção deve sempre preceder a análise dos aspectos internos, sendo que estas encontram-se intimamente interligadas e indissociáveis.

Os aspectos internos recebem, na linha teórica do ISD, um tratamento tão importante quanto os aspectos externos e uns não podem prescindir dos outros. Com o intuito de tornar a análise dos textos mais clara, Machado e Bronckart (2009) desenvolveram uma reorganização dos elementos considerados nas análises em obras anteriores de Bronckart (1999; 2006a). De acordo com essa reorganização, três tipos de análise, consideradas como textual/discursiva, são desenvolvidas e classificadas de acordo com o nível da textualidade enfocado: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico.

Gostaria de destacar que o termo “nível” pode induzir à ideia errônea de que estas são análises que ocorrem de forma desvinculada, pois, apesar de o analista se dedicar a cada uma delas em momentos distintos, elas estão estreitamente correlacionadas e uma complementa a outra. De forma mais marcante, é possível verificar que os resultados das análises das condições de produção dos textos e dos níveis organizacional e enunciativo são a base para a interpretação dos elementos do nível semântico que pode nos levar ao agir docente. A seguir, discorro sobre esses três tipos de análise.

---

<sup>57</sup> Em sua obra de 1999, Bronckart utilizava o termo *Intertexto*, modificado em Bronckart (2006a).

### 2.5.2 Análise do Nível Organizacional

A *análise organizacional* do texto acontece nos moldes propostos por Bronckart (1999), com a identificação da organização temática (conteúdo temático e plano global do texto), a sequência global que eventualmente o organiza, os tipos de discurso (TD) e as sequências locais. De acordo com a reconfiguração proposta por Machado e Bronckart (2009), os mecanismos de textualização, como os de coesão e conexão, foram também inseridos neste nível de análise e sua função é dar coerência entre os diversos segmentos que compõem o texto.

O levantamento da organização temática começa pelo resumo dos temas apresentados no texto. Para Bronckart (1999, p. 119), “as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor” e podem dar acesso aos aspectos subjetivos da ação de linguagem, uma vez que se constitui em “*conhecimentos* que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados em sua memória, previamente” (idem, *ibidem*, p. 97). Esse levantamento possibilita não somente identificar o objeto temático elegido pelo agente-produtor, mas também as nuances de sua ação de linguagem que privilegiam ou relegam a um segundo plano os temas mobilizados em seu texto, por meio da análise do seu movimento, como proposto por Fernandez (2009), Bulea (2010) e Cristovão e Fernandez (no prelo).

No presente estudo, o conteúdo temático de um MP pode variar, por exemplo, se seus autores forem professores com experiência no ensino de LI em escolas da rede pública, ou se forem oriundos da academia, uma vez que possuem diferentes representações do que é importante enfatizar no trabalho em sala de aula. Os primeiros poderão visualizar mais a prática e, os outros, mais a teoria.

Feito isso, para aprofundar as análises e poder identificar os recursos utilizados pelo agente-produtor para (re)construir, no mundo discursivo, os elementos do mundo ordinário, outros aspectos devem ser considerados a partir do levantamento da organização temática.

A maneira como a ação de linguagem se apresenta pode ser extremamente variada, uma vez que os gêneros a que pertence também o são. Além disso, depende igualmente de outros fatores que conferem a ela sua singularidade. Tais fatores dizem respeito ao tamanho do texto, do seu conteúdo temático, além de suas condições de produção. Levando isso em conta, é preciso considerar que a organização temática adotada pelo agente

produtor é determinada “pela combinatória específica dos tipos de discurso, das sequências e das outras formas de planificação que aparecem no texto” (BRONCKART, 1999, p. 249).

Para Bronckart (idem, ibidem), as duas dimensões maiores a serem consideradas na análise mais “profunda” são os tipos de discurso e os tipos de planificação local, ou seja, tipos de sequência, sendo que ele, diferentemente de Adam, sustenta a primazia da combinação dos tipos de discurso sobre a das sequências, uma vez que essas últimas ocorrem eventualmente nos textos, ao passo que os tipos de discurso necessariamente o constituem, sendo estes baseados em operações que compõem os mundos discursivos.

Dentro da perspectiva do ISD, os tipos de discurso são formas de organização linguística, em número limitado que servem de organizadores de representações, os quais, de acordo com Bronckart (2011)<sup>58</sup>, constituem-se filtros necessários da troca contínua entre representações individuais e coletivas. Qualquer conjunto de representações que se origine de um indivíduo deve ser organizado de acordo com as regras de um tipo de discurso para que possa interagir com representações coletivas. O mesmo acontece se estas forem originadas no coletivo e se dirigirem a um indivíduo em particular.

Isto quer dizer que as representações humanas são sempre estruturadas na forma de discurso e, para que possam ser negociadas/trocadas, elas devem, necessariamente, ser discursivamente reestruturadas.

Os tipos de discurso são segmentos de texto que

podem ser definidos como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado que podem entrar na composição de todo texto. [...] estes tipos traduzem o que denominamos de *mundos discursivos*, ou seja, formatos semióticos que organizam as relações entre as coordenadas do mundo do vivido de um agente, as de sua situação de ação e as dos mundos construídos coletivamente (BRONCKART, 2006a, p. 148).

Eles são formas específicas de semiotização dos segmentos constitutivos de um texto e estas são dependentes dos recursos morfossintáticos de uma língua e, por isso, em número certamente limitado. Eles traduzem “a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de **textualização** e por mecanismos

---

<sup>58</sup> Palestra proferida em Lisboa, intitulada *The language system at the heart of the systems that make up the human being*, na Universidade de Lisboa em julho de 2011. Disponível em <http://ww3.fl.ul.pt/unidades/institutos/ici/isfc38/bronckart-abs.html>. Acesso em 05/02/2012.

**enunciativos** que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional” (BRONCKART, 1999, p. 149, grifos do autor).

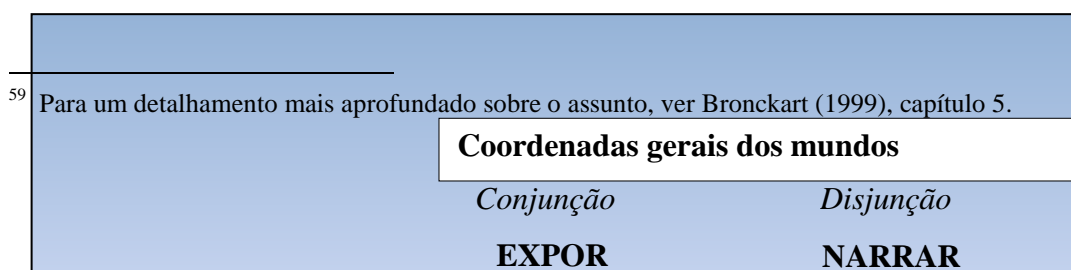
Bronckart deu continuidade aos estudos de Benveniste, de Weinrich, e Simonin-Grumbach, os quais buscavam desenvolver uma *ciência da linguagem* de modo que fosse possível dar conta das operações que o enunciador efetua ao realizar uma ação de linguagem. Desse modo, o ISD busca descrever, por um lado, os mundos ou planos de enunciação, além das operações psicológicas efetuadas pelo enunciador. Por outro, busca descrever as operações linguísticas efetuadas pelo enunciador de modo que possam traduzir as operações psicológicas e os mundos aos quais estão ligadas.

Todos os gêneros textuais são compostos por tipos de discurso. Um mesmo tipo pode aparecer como elemento constitutivo de numerosos gêneros diferentes. Ao mesmo tempo, vários tipos de discurso podem estar presentes em um mesmo texto. Os segmentos de texto são identificáveis e diferenciados com base em suas características linguísticas específicas, como um conjunto de tempos verbais, certos organizadores, verbos modais, advérbios de tempo e lugar, etc., os quais denotam a relação espaço-tempo e de agentividade estabelecida pelo agente produtor, levando em conta o destinatário.

A organização do conteúdo temático mobilizado em relação às coordenadas do mundo ordinário pode apresentar caráter *conjunto* (fatos apresentados como acessíveis no mundo ordinário dos protagonistas da interação de linguagem – estes são **mostrados** ou **expostos**) ou *disjunto* (fatos organizados em um mundo efetivamente colocado no passado ou organizados em um mundo **narrado** autônomo ou atemporal). A partir desta distinção, o ISD adota a terminologia para o primeiro, de mundo do EXPOR e para o segundo, de mundo do NARRAR.

Por outro lado, o agente produtor de uma ação de linguagem em curso *poderá* ou *não* explicitar a relação que ele e seu(s) destinatário(s) mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem. No primeiro caso, a relação que se estabelece é de *implicação*, enquanto que, no segundo, a relação é de *autonomia*, ou seja, esta relação não é explicitada, denotando que as instâncias de agentividade da ação de linguagem mantêm uma relação de indiferença referente aos parâmetros materiais da ação de linguagem. Essas relações estão demonstradas na figura 3<sup>59</sup>.

**Figura 03** – Eixo do EXPOR e eixo do NARRAR.



**Fonte:** Bronckart, 1999.

As unidades analisadas para a identificação desses tipos não consideram unidades como substantivos, verbos, adjetivos e outros, por serem comuns a todos os tipos. As unidades consideradas nas análises estão descritas nos quadros (07, 08, 09 e 10) a seguir, desenvolvidos a partir de Cristovão (2007, p. 20), o qual foi adaptado para a análise dos manuais. O quadro, a seguir, oferece um resumo das marcas do discurso interativo (DI):

**Quadro 07** – Marcas típicas do Discurso Interativo (DI)

Conjunção – EXPOR	
	<b>DISCURSO INTERATIVO</b>
	Apresenta referências explícitas aos parâmetros da situação de produção:
<b>I</b>	- presença de frases não declarativas – interrogativas; imperativas; exclamativas;
<b>M</b>	- tempos verbais – presente (valor de simultaneidade); pretérito perfeito (valor de anterioridade);
<b>P</b>	futuro perifrástico (valor de posteridade);
<b>L</b>	- presença de dêiticos espaciais e temporais – ex.: aqui, lá, este, essa, agora, amanhã, ontem;
<b>I</b>	- presença de pronomes 1ª e 2ª sing/pl se referindo aos participantes da interação verbal – ex.:
<b>C</b>	eu, nós, você, para mim, minha, nosso;
<b>A</b>	- anáforas pronominais- 2ª sing/pl – seu(s); sua(s);
<b>Ç</b>	Pode ser oral ou escrito;
<b>Â</b>	Pode estar da forma de diálogo ou por escrito;
<b>O</b>	Auxiliares de modo: poder;

	Outros auxiliares: dever; querer; ser preciso; Densidade verbal elevada; Densidade sintagmática baixa.
--	--

**Fonte:** Adaptado por mim de Cristovão (2007).

Algumas das marcas de DI elencadas no quadro anterior podem ser identificadas no exemplo a seguir, em *itálico*:

Ex 1: Dentro de *nossa* proposta de estabelecer um diálogo e uma interação contínua com *você, professor e nosso* interlocutor, *gostaríamos* de sugerir as seguintes leituras como forma possível de entender melhor a posição de autores diferentes sobre o tema avaliação[...].

No próximo quadro, são apresentadas as marcas do discurso teórico:

#### Quadro 08 – Marcas típicas do Discurso Teórico (DT)

Conjunção – EXPOR	
A U T O N O M I A	<b>DISCURSO TEÓRICO</b>
	Ausência de frases não declarativas;
	Tempo verbal – presente pretérito perfeito com valor genérico; presente simples e passado simples;
	Ausência de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa;
	Presença de pronomes, verbos e adjetivos: 1ª pl que não se remetem aos participantes da interação;
	Organizadores lógico-argumentativos:
	Modalizações lógicas – aparentemente
	Procedimentos metatextuais: uso de citações com aspas;
	Procedimentos de referência intratextual: anáforas pronominais, nominais e referenciação dêitica;
	Procedimentos de referência intertextual: nomes;
Frases passivas;	
Densidade sintagmática elevada;	
Densidade verbal fraca;	
Geralmente monologado e escrito.	

**Fonte:** Adaptado por mim de Cristovão (2007).

No exemplo 2, indico as marcas linguísticas, em **negrito**, que caracterizam o discurso teórico (DT):

Ex 2: Em paralelo, **a coleção concebe** a aprendizagem como um processo social de construção do conhecimento, em que **professores e alunos interagem** constantemente, participando, assim, ativamente do processo pedagógico.

Continuando a caracterização dos tipos de discurso, apresento as marcas linguísticas que possibilitam a identificação do relato interativo (RI), no quadro 09:

**Quadro 09** – Marcas típicas do Relato Interativo (RI)

Disjunção – NARRAR	
<b>I</b>	<b>RELATO INTERATIVO</b>
<b>M</b>	Ausência de frases não declarativas: sentenças afirmativas;
<b>P</b>	Tempo verbal: presente, pretérito perfeito e imperfeito com valor genérico, às vezes associados
<b>L</b>	ao uso do futuro simples ou futuro do pretérito;
<b>I</b>	Organizadores temporais (marcando origem espaço-temporal) – ex: quando;
<b>C</b>	Presença de pronomes, verbos e adjetivos – 1ª, 2ª, sing/pl que se referem diretamente aos
<b>A</b>	participantes da ação de linguagem;
<b>Ç</b>	Anáforas pronominais – 3ª sing. – dele, dela;
<b>Â</b>	Anáforas nominais por repetição do sintagma antecedente;
<b>O</b>	Caráter monologizado, podendo ser real ou ficcional, oral e escrito;
	Densidade verbal maior que a densidade sintagmática.

**Fonte:** Adaptado por mim de Cristovão (2007).

No exemplo 3, as marcas que possibilitam a identificação do RI encontram-se em *itálico negrito*:

Ex 3: A questão que *nos inquietou* logo de saída foi: com que saudação *deveríamos nos* dirigir aos professores e professoras que se tornariam, a partir dali, *nossos* interlocutores e *nossas* interlocutoras?

Finalmente, no quadro a seguir, apresento as características que podem ser identificadas nos segmentos da narração (N):

**Quadro 10** – Marcas típicas da Narração (N)

Disjunção – NARRAR	
<b>A</b>	<b>NARRAÇÃO</b>
<b>U</b>	Frases declarativas;
<b>T</b>	Tempo verbal – pretérito perfeito e imperfeito;
<b>O</b>	Organizadores temporais marcando origem espaço-temporal;
<b>N</b>	Ausência de pronomes e adjetivos 1ª, 2ª sing/pl;
<b>O</b>	Anáforas pronominais e anáforas nominais;
<b>M</b>	Sempre monologado e geralmente escrito;
<b>I</b>	Densidade verbal maior do que do discurso teórico, mas menor que a do discurso interativo.
<b>A</b>	

**Fonte:** Adaptado por mim de Cristovão (2007).

Desse modo, no exemplo a seguir, as marcas da narração podem ser identificadas pelo uso do sublinhado:

Ex 4: [...] na maioria das vezes, tudo que acontecia na sala de aula girava em torno de um “pacote fechado de materiais”, razão por que esses componentes, de modo especial, o livro didático, começaram a simbolizar a própria concepção de método.

Esses tipos de discurso podem ocorrer de forma isolada em um gênero textual. Contudo, a forma mais comum é a ocorrência de mais de um tipo em um dado gênero. A articulação de diversos tipos de discurso pode ocorrer por *encaixamento* ou por  *fusão*. No primeiro tipo, eles continuam delimitados e ordenados, ocorrendo uma relação de subordinação de um tipo (secundário) em relação ao outro (principal). Por outro lado, a articulação por fusão pode dar origem a tipos mistos, como é o caso do discurso interativo-teórico.

O tipo misto interativo-teórico é um exemplo particular dessa articulação por fusão [...] encontra-se nos textos do gênero exposição científica, obra didática, etc., e decorre da *dupla restrição* que se exerce sobre seu autor: ele deve apresentar informações que sejam, a seu ver, verdades autônomas e se inscrevem, portanto, nas coordenadas de um mundo teórico e deve, ao mesmo tempo, levar em conta os receptores, solicitá-los e, assim, inscrever-se nas coordenadas de um mundo interativo (BRONCKART, 1999, p. 254-255).

Os tipos de discurso podem, por sua vez, ser articulados por meio do uso de sequências que desempenham um papel importante na forma de planificação do conteúdo temático e que denotam aspectos das operações psicológicas desenvolvidas pelo agente produtor.

A utilização de sequências, conceito apresentado por Adam (1992 *apud* BRONCKART, 1999), constitui-se em uma forma possível de planificação dos conteúdos<sup>60</sup>. Para os autores.

as sequências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam *macroproposições*, que, por sua vez, combinam diversas *proposições*, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências (BRONCKART, 1999, p. 218, grifos do autor).

<sup>60</sup> Bronckart expõe exhaustivamente o conceito de sequências em Adam e suas diferentes formas de associações em sua obra *Atividades de linguagem, textos e discursos* (1999).

Machado (2005), ao revisitar os vários trabalhos de pesquisadores do ISD, propõe uma sistematização dos vários procedimentos de análise. Para ela, as escolhas feitas pelo agente-produtor denotam as representações que constroem sobre os objetivos de sua ação de linguagem, ou seja, se deseja convencer, fazer compreender ou manter a atenção do destinatário, por exemplo. Também demonstra suas representações sobre o objeto de sua ação linguageira (conteúdo temático), que pode ser entendido como controverso ou de difícil compreensão ou, da mesma maneira, suas representações sobre as capacidades do destinatário de compreensão do conteúdo mobilizado, as quais podem divergir da sua. Isso denota o estatuto fundamentalmente dialógico atribuído às sequências (BRONCKART, 1999). Para atingir seu objetivo, o agente-produtor planifica sua ação de linguagem por meio de vários tipos de sequência, as quais estão apresentadas no quadro 11, elaborado com base no quadro apresentado por Machado (2005, p. 246-247). Além das relações propostas pela autora, procurei inserir no quadro os tipos de discurso comumente relacionados aos tipos de sequências.

**Quadro 11** – Sequências, representações dos efeitos pretendidos, fases correspondentes

<b>Tipos de planificação</b>	<b>Efeitos pretendidos-representação do objeto da ação de linguagem</b>	<b>Fases</b>	<b>Tipos de discurso em que ocorrem predominantemente</b>
<b>Sequência Descritiva</b>	Fazer o destinatário <i>ver em pormenor</i> elementos de um objeto de discurso, conforme a <i>orientação dada a seu olhar</i> pelo produtor	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação	Narração; Discurso teórico
<b>Sequência Explicativa</b>	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avalia-	Discurso interativo

		ção	
<b>Sequência Argumentativa</b>	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário)	Estabelecimento de: -premissas -suporte argumentativo - contra-argumentação -conclusão	Discurso interativo
<b>Sequência Narrativa</b>	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução	Apresentação de: - situação inicial -complicação -ações desencadeadas -resolução -situação final	Narração e relato interativo
<b>Sequência Injuntiva</b>	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção	Enumeração de ações temporalmente subsequentes	Discurso interativo
<b>Sequência Dialogal</b>	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta	Abertura Operações transacionais Fechamento	Discurso interativo
<b>Esquematização</b>	Objeto apresenta-se como neutro	Sem sequência convencional	Discurso teórico
<b>Script</b>	Objeto apresenta-se como neutro	Sem sequência convencional	Narração

Fonte: Adaptado por mim de Machado (2005).

Como se pode constatar, ao se observar o quadro anterior, o agente produtor organiza sua ação de linguagem com um objetivo em mente, ou seja, fazer o destinatário olhar de uma determinada forma, fazê-lo compreender um objeto ou convencê-lo de algo que julga controverso, manter sua atenção sobre o objeto, fazer o destinatário manter-se na interação proposta ou fazê-lo realizar algo. Para isso, sua ação de linguagem pode estar organizada em algumas fases, que podem ser todas as apresentadas na terceira coluna do quadro supramencionado, ou apenas algumas delas.

Além disso, as sequências, de acordo com Bronckart (1999), podem organizar os enunciados que pertencem a um determinado tipo de discurso, visto que estes, necessariamente, compõem o texto, enquanto que as sequências podem estar presentes de maneira completa ou parcialmente. Em alguns casos, entretanto, podem ocorrer apenas as esquematizações ou os scripts, que são apresentadas nas duas últimas linhas do quadro 11.

Essas duas formas de planificação, as *esquematizações* e os *scripts*, não são exatamente consideradas sequências por Bronckart (1999), mas organizam igualmente tipos de discurso específicos, ou seja, constituem o grau zero de planificação dos segmentos da ordem do EXPOR e da ordem do NARRAR, respectivamente.

Para os tipos de discurso interativo, discurso teórico e misto, interativo-teórico, pertencentes à ordem do EXPOR<sup>61</sup>, a planificação do conteúdo temático pode realizar-se por meio de cinco modalidades que podem vir fundidas/encaixadas: a **esquematização**, a **sequência explicativa**, a **argumentativa**, a **descritiva** e a **injuntiva**. Além delas, as esquematizações

organizam o conteúdo temático em uma ordem sequencial que, presumidamente, reflete as etapas dos procedimentos de raciocínio da lógica natural. [...] Os discursos da ordem do EXPOR são majoritariamente organizados em forma de esquematizações, no quadro das quais as sequências se inserem, local e brevemente. [...] as esquematizações são amplamente dominantes nos discursos teóricos (eventualmente acompanhadas de sequências descritivas), enquanto a sequência argumentativa, a explicativa e a injuntiva aparecem, sobretudo, nos discursos mistos. (BRONCKART, 1999, p. 243).

Bronckart (ibidem, p. 219) assevera que “é da diversidade das sequências e da diversidade de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos”. Desse modo, mesmo que os Editais do PNLD tenham estabelecido os critérios para a elaboração dos MPs, a maneira em que estes são inseridos no texto depende das representações construídas pelo agente-produtor sobre os aspectos supramencionados. Ele pode utilizar, por exemplo, sequências explicativas, se entender que o elemento do tema tratado (objeto do discurso), embora pareça para si incontestável, corre o risco de ser problemático, ou de difícil compreensão, para o destinatário. Por outro lado, as esquematizações podem ser entrecortadas por sequências descritivas, de caráter secundário (BRONCKART, 1999), se a intenção do autor for conduzir o olhar do destinatário para uma dada direção. Além disso, por se tratar de um manual, o MP pode conter sequências injuntivas que consistem em descrições que envolvem ações ao invés de objetos ou situações, cujo objetivo é levar o destinatário a agir de uma dada maneira ou em determinada direção.

Estas colocações, a meu ver, são importantes no sentido de esclarecer as escolhas de análise por mim adotadas, uma vez que podem clarificar as escolhas do agente produtor dos MPs.

---

<sup>61</sup> Refiro-me mais atentamente aos tipos de discurso e tipos de sequência relacionados ao eixo do EXPOR por terem sido os mais encontrados na análise dos dados da presente pesquisa. Para maiores detalhes sobre as planificações do eixo do NARRAR, ver Bronckart (1999; 2006a); Machado (2005); Machado e Bronckart (2009) para citar alguns.

Ainda dentro desse nível de análise, encontram-se os mecanismos de textualização, que servem para dar ao texto sua coerência linear ou temática, com o uso de elementos de coesão nominal e conexão.

A análise da coesão nominal<sup>62</sup> proporciona elementos valiosos para a identificação dos “actantes principais postos em cena e de que modo vão sendo construídas as representações sobre eles no desenvolvimento da progressão temática” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 56).

Por outro lado, os organizadores textuais desempenham um papel muito importante na progressão da organização temática, por meio da organização das fases das seqüências e dos tipos de discurso. Os organizadores podem ser classificados, segundo Adam (2008), como:

- *organizadores textuais propriamente ditos* - os quais são responsáveis por ordenar as partes das representações discursivas nos eixos de tempo e espaço (*organizadores espaciais e temporais*);

- *organizadores argumentativos* – responsáveis pela estruturação da progressão do texto e pela identificação de suas diferentes partes (*marcadores de mudança de tópico, ilustração, exemplificação e enumerativos*).

A análise desses mecanismos ficou em segundo plano na presente pesquisa, servindo apenas de complementação, quando necessário. Por esse motivo, não me estenderei na sua explicação neste trabalho.

A seguir, avanço na apresentação do segundo nível de análise, o nível enunciativo.

### 2.5.3 Análise do Nível Enunciativo

A análise do nível enunciativo refere-se à análise dos *mecanismos de responsabilização enunciativa* marcados por um elevado número de unidades linguísticas. Dentre eles, encontra-se a ausência ou presença das marcas de inserção de vozes e das modalizações.

---

<sup>62</sup> Para maiores detalhes, ver Bronckart (1999), capítulo 8.

Segundo Bronckart (1999), a análise desse nível, ou seja, das marcas linguístico-discursivas que compõem a materialidade do texto,

contribuem para o estabelecimento da *coerência pragmática* do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações: quais são as instâncias que as assumem ou que se “responsabilizam” por elas? (idem, *ibidem*, p. 319, grifos do autor).

A análise dos índices de inserção de “vozes” tem por finalidade “explicitar o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e que conferem a ele sua coerência interativa” (BRONCKART, 2006a, p. 149). Isso se dá por meio da explicitação das vozes, instâncias enunciativas que têm a responsabilidade pelo que é expresso e das modalizações que servem para explicitar as avaliações e julgamentos originados dessas instâncias. Tal análise nos permite, ainda segundo Machado e Bronckart (2009, p. 60), “identificar o grau de distanciamento ou de aproximação com que o enunciador se relaciona com elas”. Além disso, é possível, por meio dela, verificar diferentes representações de um mesmo agir, as quais podem ser contraditórias, revelando o “debate social” sobre um determinado item da organização temática e, conseqüentemente, sobre o agir.

Para Bronckart (1999), todo tipo de texto possui instâncias formais de enunciação (vozes): o expositor ou o narrador são instâncias de gestão dos mundos discursivos da ordem do EXPOR e da ordem do NARRAR, respectivamente. As vozes podem ser definidas, segundo o autor, “como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (idem, *ibidem*, p. 326).

Entretanto, de acordo com Bronckart (*ibid.*), outras vozes se inserem no discurso que são gerenciadas pelo expositor ou pelo narrador, as quais podem ser classificadas como: a) vozes de personagens, referentes às vozes de seres humanos ou entes humanizados, implicados na qualidade de agentes dos acontecimentos ou ações constitutivas da organização temática; b) vozes sociais, personagens, grupos, instituições sociais que não intervêm “como agentes no percurso temático, porém são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo” (BRONCKART, 1999, p. 327) e; c) voz do autor, diretamente do produtor do texto. Essas vozes podem ser inseridas de modo direto, as quais estão presentes no discurso interativo dialogado, ou indireto, presentes em qualquer tipo de discurso e podem ser inferidas a partir do significado assumido em um segmento, ou de modo explícito por expressões que designam sua origem, como “de acordo com”, “segundo fulano”,

etc. Para Bronckart (ibidem, p. 326, grifo do autor), são essas vozes que assumem as formas “mais concretas de realização do posicionamento, que são as *modalizações*”.

Seguindo essa linha de pensamento, outro aspecto que procurei investigar de maneira um pouco mais profunda foi a presença e o sentido das *modalizações* empregados no texto. Estes podem ser definidos como “as unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 61).

As modalizações podem ser classificadas, segundo Bronckart (1999), como:

- modalizações lógicas:

indicam uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o *mundo objetivo*, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc. (idem, ibidem, p. 330, grifo do autor);

- modalizações deônticas:

consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiado nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do *mundo social* apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso (id., ibid., p. 331, grifo do autor);

- modalizações apreciativas:

consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do *mundo subjetivo* da voz de quem é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora (id., ibid., p. 332, grifo do autor);

- modalizações pragmáticas:

contribuem para a explicitação de alguns aspectos da *responsabilidade* de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esses agentes intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou, ainda, capacidades de ação. (id., ibid., p. 332, grifo do autor);

Todos esses tipos de modalizações podem ser marcados por alguma(s) das seguintes unidades: os verbos no futuro do pretérito; os auxiliares de modo (*querer, dever, ser necessário e poder*), ou outros verbos que podem funcionar como auxiliares de modo (*crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado a, ser constrangido a*, etc.); advérbios ou locuções adverbiais (*certamente, provavelmente, evidentemente, talvez, verdadeiramente, sem dúvida, felizmente, infelizmente, obrigatoriamente, deliberadamente*, etc.); orações impessoais (*é provável que ..., é lamentável que ..., admite-se geralmente que..., etc.*).

Assim, de acordo com Bronckart (1999), as *modalizações lógicas e deônticas* podem ser marcadas pelo emprego de unidades como tempos verbais no futuro do pretérito, auxiliares, advérbios e/ou orações impessoais. As *modalizações apreciativas*, por sua vez, seriam marcadas, principalmente, por advérbios ou orações adverbiais e as *modalizações pragmáticas* ocorreriam, preferencialmente, pelo uso dos auxiliares de modo.

Entretanto, o autor afirma ainda a existência do “grau zero”, ou seja, a não ocorrência de unidades linguísticas que marquem essa posição, que seria a simples asserção, pela qual o enunciador apresentaria a proposição como sendo uma verdade incontestável.

No próximo tópico discorro sobre o último nível de análise, que pode ser considerado como o nível mais abrangente por considerar todas as análises anteriores.

#### 2.5.4 Análise do Nível Semântico

Este nível refere-se à semiologia do agir e os elementos semânticos que as análises dos níveis textuais mencionados nos itens anteriores permitem identificar. Estes conduzem o pesquisador à apreensão mais completa do sentido do texto, produto da ação de linguagem. Para minha pesquisa, esta análise mostra-se fundamental, visto ser a junção das diversas partes e a construção do todo, ou seja, a possibilidade de estabelecer diretrizes norteadoras para a elaboração do MP, de modo que este possa proporcionar uma oportunidade de desenvolvimento de seus usuários. Ao mesmo tempo, pode dar condições dos professores poderem avaliar os MPs, de modo a verificar se estes poderão se constituir em um instrumento a ser utilizado em seu trabalho.

No quadro a seguir, elaborado a partir de Machado e Bronckart (2009), resumo os elementos textuais que analiso neste trabalho, o que é possível realizar por meio de sua identificação e o sentido que podem trazer para o texto.

#### **Quadro 12** – Procedimentos de análise X sentidos obtidos

Análise	O que é possível realizar	Que sentido pode ser obtido
<b>Plano global</b>	- Actantes principais postos em cena; - segmentos temáticos centrais;	- as categorias do agir às quais os segmentos se referem
<b>Sequência</b>	- identificação da sequência global e das sequências locais	- o modo como o enunciador considera o objeto temático (controverso; de difícil compreensão etc.)
<b>Tipos de discurso</b>	- identificação do discurso interativo; discurso teórico; relato interativo e narração	- a relação que o actante produtor mantém com o conteúdo temático mobilizado
<b>Organizadores textuais</b>	- identificação do tipo e da presença ou ausência dos organizados	- o curso do agir; - identificação de vozes; - o que dizem essas vozes; - valor atribuído a elas; -determinantes externos, motivos, finalidades, ou objetivos atribuídos a um agir.
<b>Mecanismos de inserção de vozes</b>	- identificação da(s): - voz do autor ou narrador; - vozes sociais; -vozes dos personagens;	- a quem é atribuída a responsabilidade de um determinado agir linguageiro
<b>Modalizações do enunciado</b>	- identificação de verbos auxiliares de modo; advérbios ou locuções adverbiais; orações impessoais, etc.	- como o agir é representado em relação aos critérios de verdade ou necessidade; -reações que provoca na instância enunciativa; - tipo de interação que elas estabelecem entre os interactantes

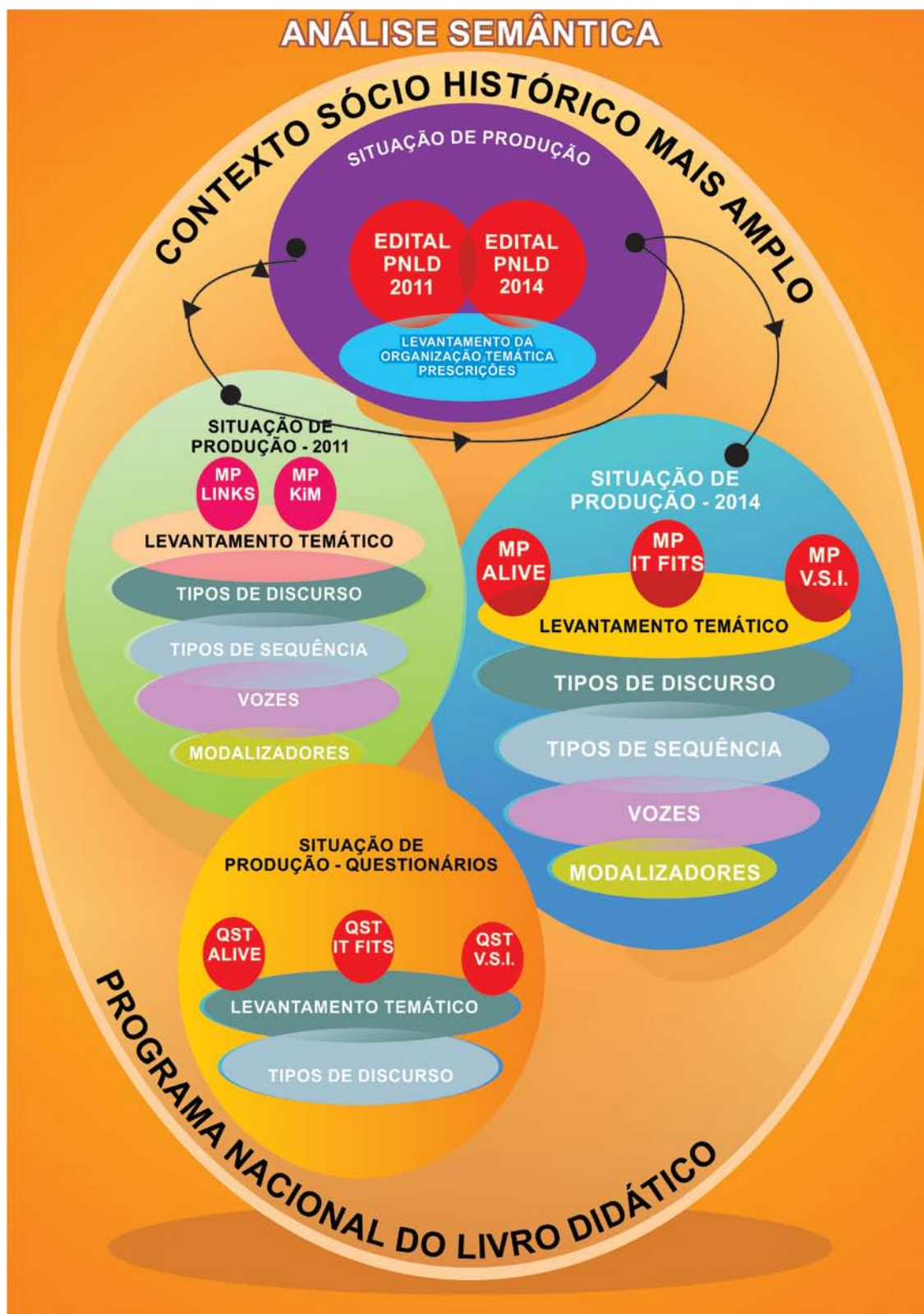
**Fonte:** adaptado por mim de Machado e Bronckart (2009).

Desse modo, é possível visualizar o caminho que procurei traçar na caracterização do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa”.

## 2.6 SÍNTESE DA SEÇÃO 2

Com o objetivo de tornar possível a visualização do modo como procedi as análises dos documentos, apresento, na figura 04, o esquema do seu desenvolvimento.

**Figura 04** – Esquema das análises realizadas.



**Fonte:** elaboração coletiva da autora em conjunto com André Mott Fernandez

Início com a análise do contexto sócio-histórico em que os textos analisados foram concebidos, na qual analisei o cenário político e econômico e os acontecimentos no contexto educacional em que se inseriam os diferentes documentos. Esta análise está

representada pela linha oval, no plano posterior, visto que todos os documentos analisados estão inseridos em um mesmo contexto.

Estes estão representados por outras figuras ovais menores, as quais se referem à: I) figura superior com fundo roxo - os Editais do PNLD (2011 e 2014); II) figura do centro à esquerda com fundo verde – MP das coleções aprovadas para 2011; III) figura do centro à direita com fundo azul – MP das coleções aprovadas para 2014; IV) figura inferior com fundo laranja – os três questionários respondidos pelos autores dos MPs.

Por entender que os Editais escolhidos para serem analisados nesta pesquisa tiveram influência direta na maneira de elaborar os MPs, foco central de minha pesquisa, iniciei pela sua análise porque o resultado desta me levaria a conclusões, a meu ver, mais completas e, portanto, mais complexas. Este primeiro conjunto de dados está representado na parte superior da figura. Observe que os círculos dos dois Editais se tocam, no sentido de que o segundo se apresenta como uma reformulação do primeiro.

Em primeiro lugar, desenvolvi a análise da situação de produção e o levantamento temático dos dois documentos de modo a proporcionar uma comparação entre os dois e verificar quais as prescrições destinadas especificamente ao MP. Minha intenção foi obter uma visão dos documentos como um todo, bem como dos temas que compõem as partes, focando-me nas prescrições diretamente direcionadas aos MPs. Toda esta análise visou a responder a pergunta específica: *Quais prescrições são estabelecidas para a produção de MP de coleções de LI no Edital-PNLD/2011 e Edital-PNLD/2014?*

Note-se que, entre o Edital PNLD/2011 e o segundo conjunto de dados (MP submetidos ao Edital 2011), existe uma linha com uma seta que representa a influência de um documento sobre os outros. Quando a linha está dentro do conjunto dos MPs 2011, coloco uma intersecção (ponto preto), representando que os estudos e debates relacionados às coleções aprovadas, aos critérios estabelecidos para a análise das coleções e o que estas apresentavam, de fato, influenciaram a redação do novo Edital-PNLD/2014, o qual, por sua vez, influenciou os MPs que foram submetidos à análise, segundo seus critérios.

O próximo passo foi a análise dos MPs (2011 e 2014), que novamente se iniciou pela situação de produção. Na sequência, para que pudesse proceder à análise de maneira coerente, dividi o MP em três partes, as quais parecem ser o padrão encontrado neles: as orientações gerais (**OG/MP**), que abrangem as concepções teórico-metodológicas adotadas na coleção; as orientações específicas (**OE/MP**), destinadas a fornecer informações sobre as atividades propostas no LA; e as orientações específicas impressas nas folhas do LA (**OE/LA**), as quais se encontram inseridas no volume denominado “Manual do Professor”.

Então, a identificação, por exemplo, OG/MP-*Links*, significa que aquele conjunto de dados se refere às orientações gerais que constam da seção do Manual do Professor, da coleção *Links: English for teens*. Se a identificação for OE/MP-V.S.I., os dados se referirão às orientações específicas presentes nas páginas do MP da coleção *Vontade de saber inglês* e, por fim, se a identificação for OE/LA-*Alive!*, quer dizer que dizem respeito às orientações que estão impressas nas páginas do LA da coleção *Alive!*.

Primeiramente, desenvolvi a análise da organização temática do texto, que se encontra no nível organizacional, como proposto por Machado e Bronckart (2009), com o objetivo de identificar os temas escolhidos pelos autores para comporem o texto. Esta análise forneceu-me subsídios para responder, de maneira preliminar, à pergunta: *Quais destas prescrições (identificadas nos editais) podem ser identificadas nos manuais analisados?* Para identificar as prescrições dos Editais no texto do MP, utilizei os termos: **sim**; **sim, parcialmente** e; **não**, em que **sim** significa que o item exigido no Edital estava presente em mais de um conjunto de dados (orientações gerais; orientações específicas do MP; orientações específicas do LA), ou seja, não apareceu apenas como uma menção, mas procurou-se fazer relação entre os pressupostos teóricos e as atividades propostas. O termo **sim, parcialmente**, significa que a prescrição aparece apenas em uma das partes sem que tenha sido estabelecida nenhuma relação entre o que foi proposto como suporte teórico da coleção e as atividades e exercícios propostos. Finalmente, o termo **não** significa que a prescrição não aparece em nenhuma das três partes. Procurei desenvolver essa parte da análise dos dois blocos de coleções de forma a estabelecer comparações dos diversos segmentos de orientação temática que surgiram, a fim de identificar as características do gênero quanto a esse aspecto.

Após esta etapa, desenvolvi o restante das análises, isto é, tipos de discurso, tipos de sequências, vozes e modalizações de forma comparativa, uma vez que meu objetivo não foi analisar um MP em particular, mas identificar as possíveis regularidades do gênero em questão. Dessa forma, poderia responder à pergunta: *de que maneira as prescrições são textualizadas nas diferentes partes do MP?* Verifiquei os tipos predominantes nas orientações gerais de modo a traçar um panorama dessas características para esta parte da obra. Além disto, realizei essa mesma análise em uma unidade do LA e nas respectivas páginas de orientações específicas do MP e do LA de cada coleção. A análise do nível enunciativo, ou seja, a identificação das vozes inseridas nos textos e os valores sintático e semântico das modalizações empregados nos textos podem, a meu ver, fornecer elementos importantes para a caracterização do gênero MP, cujo objetivo seria o de fornecer formação ao seu usuário, o professor.

A comparação estabelecida pelas análises tornou possível responder a pergunta específica: *Quais características do gênero de texto “manual do professor” são comuns aos diferentes manuais que podem ser consideradas como componentes deste gênero textual?* Desse modo, só foi possível ver o todo das características marcantes do gênero ao término de todas as etapas da análise.

Com os resultados das análises de todos os MPs, foi possível responder à pergunta específica: *Há semelhanças e/ou diferenças entre os MPs das coleções submetidas ao Edital-PNLD/2011 e ao Edital-PNLD/2014?*.

Por fim, realizei a análise dos questionários respondidos pelos autores ou responsáveis pelas coleções, seguindo a mesma ordem: situação de produção, levantamento temático e tipos de discurso. Embora tenha seguido, de forma cronológica, a ordem do esquema da figura supramencionada, apresento a análise dos questionários respondidos pelos autores em primeiro plano na Seção 3, visto que utilizei várias partes de suas respostas para referendar algumas análises dos MPs. Meu intuito foi informar meu leitor sobre algo que só apareceria no final do texto. Essa análise me possibilitou responder à pergunta: *Que representações os autores constroem sobre a elaboração do MP de sua coleção?*

De posse de todos estes resultados, desenvolvi a análise do nível semântico proposto por Bronckart e Machado (2009), a qual aparece no esquema das análises envolvendo todo o esquema, com o intuito de representar que sua realização depende da realização de todas as demais etapas. Este nível de análise possibilitou chegar à resposta da pergunta geral da pesquisa: *Quais elementos podem constituir o gênero MP de coleções LI, de modo que ele possa constituir-se em uma ferramenta potencial de desenvolvimento para o professor de LI?* Desse modo, procurei elaborar diretrizes para que possa orientar a elaboração dos MPs sobre o que poderia ser considerado em sua elaboração, na tentativa de fornecer subsídios para a melhoria do instrumento MP de coleções de LI com o objetivo de torná-lo um promotor do desenvolvimento para o professor.

Na próxima seção, desenvolvo as análises apresentadas na presente parte do trabalho.

### **3 ANÁLISE DOS DADOS**

Pesquisa-dor é aquele sujeito que, mais longe o possível das amarras que lhe impõem os diversos ideais, mergulha – implicado em todo o seu corpo – na tarefa única e, de resto, para cada um absolutamente singular, de pesquisar a dor específica de sua existência. (RIOLFI, 2001, p. 15).

Nesta seção, desenvolvo a análise dos três conjuntos de dados relativos ao meu foco de pesquisa: três questionários respondidos por autores das coleções didáticas do PNLD/2014; os Editais PNLD/2011 e 2014, que determinaram as regras para a submissão e análise das coleções didáticas de LE, pela primeira vez na história do Programa; e os MPs das coleções aprovadas nas duas edições do Programa.

### 3.1 ANÁLISE DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO MAIS AMPLO

Ao abordar o objeto desta pesquisa “Manual do Professor de coleções de LI” como um gênero textual e, portanto, com um objeto complexo e multifacetado, é preciso apresentá-lo, assim como o faz Bunzen (2005), como um instrumento sócio historicamente construído. Para compreender em que consiste o MP que chega hoje às mãos de uma professora de inglês em uma sala de aula de uma escola pública brasileira, é preciso traçar, mesmo que brevemente, o percurso histórico da inserção do LD/MP nas aulas de língua inglesa.

Acredita-se que a necessidade de se aprender uma língua para entrar em contato com falantes de outro idioma, seja ela motivada por razões de ordem econômica, diplomática, social, comercial ou militar, é muito antiga. Concomitante a essa necessidade, alguns povos se preocuparam em aprender e ensinar, de forma sistemática, outros idiomas além da sua língua nativa. Um desses idiomas é a LI, em virtude da importância política e econômica do império britânico na Idade Média<sup>63</sup>.

De maneira simultânea à origem do ensino de línguas, nasceram os materiais criados e utilizados pelos professores em suas aulas, os quais deram origem aos livros, que evoluíram dos materiais rústicos e escassos até chegarem aos sofisticados materiais que se encontram à disposição dos professores de LI atualmente.

Apesar da história ter se iniciado muito antes, nesta pesquisa delimitarei minha breve exposição à história do ensino de LI e a evolução do LD no contexto brasileiro.

#### 3.1.1 Breve Histórico do Livro Didático e do Ensino de Língua Inglesa no Brasil

---

<sup>63</sup> Para um panorama bastante completo sobre a história do ensino de LI, ver Oliveira (1999) e Jucá (2010).

As primeiras notícias que se têm sobre livros didáticos em nosso país estão relacionadas aos primeiros sistemas de ensino criados pelos jesuítas, que foram os responsáveis pela educação em território nacional entre o século XVI ao XVIII. Naquela época, os livros utilizados na alfabetização entravam no país a pedido dos missionários, vindos da Europa. Esses materiais eram escritos em latim, mas nem todos os missionários dominavam o idioma, resultando na solicitação de livros escritos em outras línguas, uma delas o inglês (JUCÁ, 2010).

Devido à impossibilidade técnica para a produção de livros na colônia, a determinação da corte portuguesa de que não poderia haver tipografias em seu território, e diante da necessidade existente, em 1593, a pedido do padre João Vicente Yate, foram enviados de Lisboa livros escritos em outras línguas, principalmente inglês e espanhol. Segundo Castro (2005), a prática de importação de livros em geral permaneceu até o século XIX, oriundos da Europa, principalmente França e Portugal.

Com relação ao ensino de LI, a necessidade de se ensinar inglês no Brasil ocorreu pelo menos três séculos depois de seu descobrimento, visto que, antes do início do século XIX, o ensino que dominava era o ensino clássico do latim e do grego. De acordo com Jucá (2010), o primeiro contato do Brasil com a língua inglesa pode ter ocorrido por volta do ano 1530, ao desembarcar na costa brasileira um aventureiro inglês, traficante de escravos, conhecido como William Hawkins. Este cidadão realizou outras três viagens ao Brasil. Anos mais tarde, essas incursões foram realizadas por John Hawkins, filho de William, e Richard, seu neto, ainda com objetivos de comercialização de escravos. Acerca de um século mais tarde, outros navegantes vieram à colônia portuguesa com o objetivo de se aproveitarem das riquezas aqui oferecidas, entre elas o pau-brasil.

Todavia foi por volta de 1654 que o relacionamento entre Inglaterra e Brasil se estreitou (OLIVEIRA, 1999) devido a um tratado imposto aos portugueses pela Inglaterra naquele ano, o qual reservava à marinha britânica o monopólio das mercadorias inglesas com os demais países, abalando o domínio português no Brasil. Porém o fato mais importante para o fortalecimento dessa relação foi o estabelecimento do bloqueio continental contra a Inglaterra no início do século XIX (JUCÁ, 2010).

Uma consequência disso, e que levou definitivamente à aproximação dessas nações, foi a decisão da família real de se mudar para a colônia ante a ameaça de invasão de Portugal pela França. Essa decisão de D. João VI foi fortemente apoiada pela Inglaterra, país de quem a corte portuguesa dependia financeiramente. Dessa mudança resultou a permissão para que os ingleses estabelecessem casas comerciais na colônia, dando início ao poder

econômico e à grande influência da Inglaterra na vida de nosso país. Esta abertura significou o desenvolvimento da Imprensa Régia, do telégrafo, do trem de ferro e da iluminação a gás. A Inglaterra e a corte estabeleceram condições tributárias que favoreciam os primeiros em detrimento dos próprios portugueses que antes dominavam o comércio na colônia (OLIVEIRA, 1999).

A partir desses avanços, principalmente a instalação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro em 1808, as dificuldades de imprimir livros no Brasil diminuíram e logo surgiram livros impressos em território nacional.

Nesse novo panorama, uma situação se estabeleceu na colônia: a questão da autoria das obras didáticas a serem utilizadas, principalmente pelas elites, que constituíam o público a quem a educação se destinava na primeira metade do século XIX.

Sobre esse assunto, Bittencourt (2004) desenvolveu um estudo no qual investigou o LD no período entre 1810 e 1910 com relação à questão da autoria. A pesquisadora assevera que a figura de autor de livro didático, de certo modo, sempre sofreu preconceito, visto que uma obra didática era considerada como de menor importância, pois não se tratava de “pura literatura”. Entretanto, no início do período investigado, havia algumas situações peculiares quanto a essa questão. De acordo com a autora,

Um primeiro grupo de autores iniciou sua produção a partir da chegada da família real portuguesa no Brasil e suas obras foram produzidas pela Imprensa Régia, mas podemos identificar uma primeira “geração” a partir de 1827, autores preocupados com a organização dos cursos secundários e superiores, apenas esboçando algumas contribuições para o ensino das “primeiras letras” (BITTENCOURT, 2004, p. 480).

Segundo algumas apresentações de autores que constavam na bibliografia de obras didáticas da primeira metade do século XIX, havia forte vinculação entre o

grupo de intelectuais próximos ao poder do Estado e os primeiros autores das obras destinadas à divulgação do saber para instituições escolares. O perfil dos autores dessa “primeira geração” é o de homens pertencentes à elite intelectual e política da recente nação. (idem, ibidem, p. 480).

Um exemplo desse tipo de autor foi o português Marquês de Paranaguá, o qual era Senador do Império e Conselheiro do Estado, além de estar ligado aos grandes centros internacionais do mundo científico. A preocupação maior desses autores seria a questão da formação moral dos jovens, filhos da elite, de forma a manter o *status quo* vigente (id., ibid.).

Outro aspecto que caracterizava essa “primeira geração” foi a participação de vários dos autores ou, nas palavras de Schwarcz, “a nata da política imperial” (*apud* BITTENCOURT, 2004, p. 481), na fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, muitos deles originários de Portugal. Essa presença do poder político no Instituto perdurou por todo o Império, período no qual o domínio comercial inglês na colônia era bastante significativo e do qual surgiram insatisfações entre os brasileiros que passaram a realizar manifestações nacionalistas de modo a combatê-lo. Assim, na tentativa de aplacar tais conflitos, os ingleses passaram a oferecer empregos em suas companhias para profissionais brasileiros nos postos de engenheiros, funcionários e técnicos. Dessa decisão surgiu a necessidade dos trabalhadores conhecerem a língua inglesa para que pudessem receber treinamento e orientações (JUCÁ, 2010).

Na época, após a expulsão dos jesuítas dos territórios pertencentes a Portugal, a instrução das elites passou a se dar por meio de aulas avulsas, o que foi se modificando com a vinda de D. João VI ao Brasil. O monarca trouxe a preocupação com a educação e a cultura, criando a Biblioteca Nacional, o Teatro Nacional, o Jardim Botânico, a Escola Superior de Medicina e Engenharia, além da Escola Superior de Direito, algum tempo depois.

Jucá (2010, p. 29) assevera que, em atendimento às necessidades oriundas das relações comerciais,

as iniciativas tomadas no campo cultural e educacional beneficiaram principalmente a elite burguesa brasileira. Pela necessidade de manter acordos comerciais, inclusive de pessoal qualificado que dominasse línguas estrangeiras, o Príncipe Regente determinou a criação de “Aulas Régias” das chamadas línguas “vivas”. A criação de uma Cadeira de Língua Francesa e outra de Língua Inglesa se deu em decorrência da Resolução número 29, de 14 de julho de 1809.

Além disso, antes mesmo dessa resolução, em 30 de maio do mesmo ano, foi instituída, por ocasião da fundação da Academia Real Militar, a primeira cadeira de Língua Inglesa naquele estabelecimento, pelo Decreto de 30 de maio de 1809 (*idem, ibidem*) e, de acordo com Chaves (2004), os primeiros professores de inglês teriam surgido nesse momento, pois vários setores da sociedade careciam do ensino da língua inglesa.

Assim, os professores de francês e inglês eram nomeados mediante cartas assinadas diretamente por D. João VI, sendo que a primeira delas foi emitida nomeando como professor de inglês o padre irlandês Jean Joyce. A carta ressaltava a necessidade de se criar na

“capital uma cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha ao incremento e à prosperidade da instrução pública” (ALMEIDA, 1989, p. 43).

Juntamente com a formalização do ensino da língua inglesa, ocorre a necessidade de criação de materiais de instrução, para que os professores pudessem utilizá-los em suas aulas. Por isso, foram instituídas na mencionada resolução algumas orientações metodológicas além da proposta de que os professores produzissem seus próprios materiais.

Essa expectativa permanece até 1826, pelo menos, conforme se pode verificar em uma proposta aos professores publicada naquele ano:

Ao Instituto pertencerá a escolha e a aprovação dos livros elementares, que deverão servir de texto às explicações dos professores em todas as escolas deste império. O Instituto procederá, portanto, a fazer que se componham em língua nacional, ou que para ela se traduzam, os compendios elementares apropriados à natureza e extensão de cada escola, [...] se declarará em todos os programas que se admitirão ao concurso, não só compendios escritos em portuguez, mas em latim, ou em qualquer das línguas cultas da Europa, não sendo o seu autor brasileiro. [...] [O Instituto] consultará a S.M. o Imperador o que julgar conveniente, e só depois de sua imperial decisão se publicará os programas na conformidade dela. O autor de qualquer compendio que fôr aprovado, sendo brasileiro ou estrangeiro que fale e escreva suficientemente a língua nacional, pretendendo ser mestre na escola e na cadeira a que o dito compendio fôr destinado, preferirá a outro qualquer concorrente. (MOACYR, 1936 *apud* JUCÁ, 2010, p. 33).

Outro fator que influenciou, tanto o ensino da LI quanto à produção de livros escolares, foi a criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, em 1837, o qual desempenhou um papel importante no desenvolvimento das línguas modernas. O ensino do inglês e do francês foi incluído na grade curricular desde a fundação da instituição, sendo que a língua francesa tinha maior importância por ser considerada “língua universal” e por ser obrigatória para o ingresso em cursos superiores. Já o ensino de inglês, de acordo com Jucá (2010), teria, principalmente, fins comerciais, cujo objetivo era capacitar os filhos da elite para trabalharem em casas de comércio inglesas e, posteriormente, após instituírem suas próprias casas, estabelecerem relações comerciais com os países estrangeiros.

Entre os autores dos livros daquele período, figuravam vários nomes de professores do Colégio Pedro II, além das figuras políticas de destaque, já apresentadas. Muitos desses professores eram autores de várias obras didáticas destinadas ao curso secundário de prestígio. Além disso, Bittencourt (2004) afirma que esses autores possuíam, ainda,

estreitas ligações com o poder institucional responsável pela política educacional do Estado, não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, mas porque estavam “no lugar” onde este mesmo saber era produzido. A primeira interlocução que os autores estabeleciam era com o poder educacional institucionalmente organizado (idem, *ibidem*, p. 481).

Em outras palavras, a produção do saber estava intimamente ligada ao poder instituído e tinha o objetivo de consolidá-lo, por meio dos colégios responsáveis pela formação da elite. Isso acontecia através do diálogo com os intelectuais e políticos responsáveis pela política educacional (id., *ibid.*).

Por outro lado, com a instituição da Escola Militar do Rio de Janeiro, surgiu a necessidade de textos escolares de disciplinas específicas na área das ciências matemáticas, física e química, por exemplo. De início, esses textos eram traduções de obras estrangeiras ou portuguesas. Entretanto, a partir da década de 1840, as obras didáticas passaram a ser produzidas no Brasil devido às disputas políticas e sociais da fase de regência em que se fazia premente a questão da unidade nacional e a nova configuração do papel político dos militares.

Outro aspecto a ser considerado no período é a diversificação da relação entre os autores e editores nesse período histórico. A Imprensa Régia manteve seu monopólio até o ano de 1822, passando, em seguida, a responsabilidade para o setor privado. Editores estrangeiros passaram a ocupar lugar de destaque na produção nacional.

As estratégias das primeiras editoras centraram-se na aproximação ao poder institucional, podendo-se entender por essa via os critérios de escolha dos autores. Estes correspondiam a um perfil que expressava essa dependência política. Compêndios, cartilhas eram textos que precisavam da aprovação institucional para que pudessem circular nas escolas, o que acabava por direcionar as opções dos editores nas seleções dos autores (BITTENCOURT, 2004, p. 482).

Contudo, o fato do Colégio Pedro II, também conhecido como Ginásio Nacional, decidir estabelecer para o exame de línguas o uso de determinados livros e dicionários leva a crer que os livros de inglês e francês fossem importados, apesar da solicitação estabelecida na Resolução 29, de 1809, de que os professores de línguas elaborassem seu próprio material (OLIVEIRA, 1999).

A produção de obras didáticas foi sendo realizada em quantidade restrita pela Tipografia Nacional, levando produtores estrangeiros a se ocuparem da produção nacional, sem deixar de manter sua vinculação com os países de origem. As marcas francesas

tiveram destaque na produção editorial nacional, resultante de nossa dependência das técnicas de produção e das políticas de importação vigentes (BITTENCOURT, 2004).

Desde a origem do livro didático existe uma ambiguidade com relação ao público ao qual ele se destina: o professor ou o aluno. Nos primeiros tempos, inclusive pela escassez de materiais para a produção do livro em maior escala, o professor era seu usuário exclusivo, e o acesso dos alunos ao seu conteúdo se dava por meio de ditados. Pode-se dizer que o material didático era composto apenas por uma espécie de “manual do professor”. A partir da segunda metade do século XIX, tornou-se claro que ele precisava passar para as mãos dos alunos. A transformação do consumidor direto do livro exigia mudanças significativas na linguagem e nos recursos empregados na sua elaboração, como, por exemplo, o uso de ilustrações (idem, *ibidem*).

Os anos 1870 e 1880 marcam o início do crescimento escolar pelo aumento do ensino elementar nas escolas públicas, e resultante dessa ampliação, até 1885 três editoras passaram a atuar fortemente no Brasil: a editora E. e H. Lammert, criada pelos irmãos Lammert, praticamente substituiu a Tipografia Nacional; a B.L.Garnier foi a primeira a realizar um esforço consistente para atender à demanda por livros escolares nas escolas brasileiras; e a Editora Clássica, fundada em 1854, pelo imigrante português Nicoláo Antônio Alves, que havia migrado para o Brasil em 1839, e que mais tarde ficaria conhecida como Editora Francisco Alves, nome do sobrinho de Nicoláo, também oriundo de Portugal e, a princípio, seu sócio. Após a empresa passar para sua direção, Francisco Alves transformou a editora na mais importante produtora de obras didáticas entre os anos 1880 e 1920 (BITTENCOURT, 2004; JUCÁ, 2010).

Nessa época,

uma segunda “geração” começou a se delinear em torno dos anos 1880, quando as transformações da política liberal e o tema do nacionalismo se impuseram, gerando discussões sobre a necessidade da disseminação do saber escolar para outros setores da sociedade, ampliando e reformulando o conceito de “cidadão brasileiro”, criando-se uma literatura que, sem abandonar o secundário, dedicaram-se ao saber da escola elementar (BITTENCOURT, 2004, p. 480).

Essas mudanças ocasionaram o surgimento de escritores oriundos de outras esferas sociais. Resultante desse aumento foi o desejo de educadores brasileiros de elaborarem livros de leitura e de outros textos didáticos destinados aos alunos e professores do ensino elementar. De acordo com Pfrom Netto (1974 *apud* BITTENCOURT, 2004), estes

constituíam-se em “livros que foram verdadeiramente nacionais [...] concorrendo de modo nada desprezível para a unidade brasileira de sentido” (idem, *ibidem*, p. 483).

Diferentemente dos autores oriundos das elites políticas e científicas mencionados anteriormente, estes autores geralmente “possuíam experiências pedagógicas provenientes de cursos primários, secundários e de escolas normais voltadas para a formação de professores” (id., *ibid.*, p. 483) e o resultado de seu trabalho eram livros cujo público era composto por crianças e, por isso, apresentavam características específicas para atendê-las.

Além disso, esses materiais serviam de “método de ensino” para os professores sem formação específica. Bittencourt (2004, p. 483) assevera que

a formação do professor, ao ser constituída na prática, no ‘aprender fazendo’ exigia uma produção didática específica que intelectuais preocupados com o conhecimento científico ou literário, mas sem a vivência da sala de aula, eram incapazes de produzir com sucesso.

Além disso, as editoras estavam atentas a essas questões ao produzirem livros para esse novo cenário. Desse modo, as experiências pedagógicas do escritor passaram a ser valorizadas pelas editoras e serviam como critérios para a escolha dos autores de Livros.

Em 1889, após a proclamação da República, o ensino de inglês, alemão e italiano foi excluído do currículo obrigatório, assim como o estudo das literaturas estrangeiras. Este fato ocorreu devido às reformas no âmbito educacional promovidas pelo ministro Benjamin Constant, que elaborou uma reforma no ensino baseada nos princípios do positivismo, corrente filosófica que considerava a educação prática anuladora das tensões sociais (LIMA, S/D, *online*).

Com o fim do império,

a instrução pública sofreu mudanças importantes marcadas pelas necessidades crescentes da sociedade e pelo espírito renovador do novo regime político. [...] As mudanças mais marcantes desta reforma se referiam ao plano de estudos e ao sistema de exames. O currículo apresentou mudanças no número e no tipo de disciplinas e na importância dada a diversas áreas de estudos. A tendência, já observada nos planos de estudos anteriores, de diminuir a ênfase dada às Humanidades atingiu o ponto

culminante e a área de Ciências, por sua vez, foi a mais privilegiada. (JUCÁ, 2010, p. 87).

Todavia, em 1892, após o afastamento do ministro, as línguas vivas voltaram a ser obrigatórias. Em 1898, com o ministro Amaro Cavalcanti, as disciplinas humanísticas, como a filosofia, o latim e o grego adquiriram grande importância. Com essa nova reforma, o inglês, o francês e o alemão passam a ser facultativos e ter uma abordagem literária. Nesse momento, o Colégio Pedro II ganha um caráter mais prático, influenciando o ensino das línguas vivas com uma abordagem que incluía não somente as habilidades de escrita e leitura, mas também a fala (OLIVEIRA, 1999; JUCÁ, 2010).

A educação, até o final da segunda década do século XX, foi marcada por sucessivas alterações que atingiram a oferta e a metodologia do ensino de LI<sup>64</sup>. Para o seu ensino eram adotados livros escritos por autores brasileiros, principalmente os de gramática, e outros, de literatura, de autores estrangeiros.

O ensino das línguas modernas durante o império parecia sofrer de dois graves problemas: falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração. A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical. A administração, incluindo decisões curriculares, por outro lado, estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas. (LEFFA, 1999, p. 3).

A partir da década de 1930, novas perspectivas para a educação e a produção de livros didáticos, em geral, foram estabelecidas, afetando diretamente o ensino de LI e dos materiais didáticos específicos da área. No próximo tópico, apresento o percurso histórico percorrido, o qual se estende da década de 1930 aos dias atuais.

### 3.1.2 O Período Entre 1929 e a Segunda Década do Século XXI

Apesar de todos os acontecimentos ocorridos envolvendo a produção de livros didáticos no Brasil, relatados até aqui, os órgãos oficiais responsáveis pelas políticas educacionais brasileiras, o MEC, através do FNDE, parecem considerar que a história da

---

<sup>64</sup> O estudo realizado por Jucá (2010) apresenta em detalhes os programas de ensino adotados no Colégio Pedro II, os quais oferecem a quantidade de aulas de LI ofertadas, bem como o conteúdo programático da disciplina.

relação Estado/livros didáticos se deu somente a partir de 1929, com a criação do Ministério da Educação e da saúde, como se pode verificar no excerto retirado do histórico do PNLD, que consta da página eletrônica oficial do Ministério da Educação e Cultura:

[...] o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil<sup>65</sup>.

De acordo com as informações ali apresentadas, naquele ano, teria sido tomada a primeira medida visando ao estabelecimento de uma política do LD, desconsiderando todo o período imperial e da Nova República. Naquela época, todo o material de instrução a ser utilizado deveria ter aprovação imperial e a medida em questão consistiu na criação do Instituto Nacional do Livro com o objetivo de dar maior legitimidade ao LD nacional, além de auxiliar no aumento de sua produção.

Com relação ao ensino de LI, nesse período essa área recebeu um grande impulso sob o governo de Getúlio Vargas, devido às tensões políticas ocasionadas pela Segunda Guerra Mundial. Nessa época, a língua inglesa era difundida como necessidade estratégica para equilibrar o prestígio internacional da Alemanha devido à imigração alemã ocorrida no século anterior (LIMA, S/D, *online*).

Naquele momento, a hegemonia da Inglaterra diminuía no mercado mundial e dava lugar ao capital americano que começava a ampliar seu domínio econômico, tanto no comércio exterior como nos investimentos diretos em atividades produtivas no Brasil, iniciando-se, assim, a influência do poder americano no país.

Em 1931, ocorreu a reforma de Francisco de Campos, ministro do governo Getúlio Vargas, a partir da qual foram introduzidas mudanças no ensino de línguas estrangeiras, não apenas com relação aos conteúdos, mas, principalmente, às metodologias adotadas. A partir daquele ano, o método empregado no ensino de línguas estrangeiras passou a ser o ‘método direto’, o qual visava o ensino de línguas estrangeiras através do uso das próprias línguas, ou seja, as aulas deveriam ser ministradas no idioma ensinado e a tradução passou a não ser mais usada. Os livros didáticos utilizados na aplicação do método deveriam ser importados, de modo a conferir maior legitimidade ao ensino. Entretanto, esse método não

---

<sup>65</sup> Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>. Acesso em 25/04/2012.

resultou positivamente, pois exigia um nível de fluência para o qual grande parte dos professores não estava preparada.

Em decorrência da ascensão da LI naquela década e das dificuldades encontradas na aplicação do método direto, começaram a surgir os cursos livres de inglês no Brasil, que ofereciam o ensino de línguas fora do ambiente escolar público. Apoiado pela Embaixada Britânica, em 1934, nascia oficialmente, no Rio de Janeiro, a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. No ano seguinte, foi inaugurado o primeiro instituto binacional, na cidade de São Paulo, com o apoio do consulado norte-americano: o Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos, que mais tarde passou a ser chamado de União Cultural Brasil-Estados Unidos.

Alguns autores, como Freitag, Costa e Motta (1989), Höfling (2000); Simões (2006) e Santos e Lima (2011), por sua vez, consideram o início da história das políticas orientadas para o LD no ano de 1938, quando foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12, a qual estabeleceu uma política de legislação e controle de produção e circulação do LD no país, através da definição de condições para sua produção, importação e utilização.

De acordo com Freitag, Costa e Motta (1989), o Estado Novo era o momento propício para reestruturar e controlar ideologicamente<sup>66</sup> todo o sistema educacional brasileiro, cujas políticas visavam estabilizar a ditadura Vargas. Nesse contexto, a educação ocupava lugar de destaque na formação da nacionalidade e na constituição de novos valores e modelagem de condutas. Com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, o LD passou a constituir-se peça chave na construção ideológica dos valores difundidos pelo novo regime no qual passou a desempenhar importante papel estratégico (MIRANDA; LUCA, 2004). Todavia essa ferramenta ideológica já fazia parte das estratégias de governo do século anterior, como já foi mencionado anteriormente.

A CNLD teve suas funções redimensionadas pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45. O regime do governo Vargas terminou, mas a política do LD permaneceu sem alterações significativas. O Estado centralizou na esfera federal o poder de legislar sobre o LD, mantendo o controle sobre o processo de adoção de livros em todos os estabelecimentos de ensino no território nacional. Em alguns estados foram criadas comissões estaduais, as quais caracterizaram certa descentralização do processo envolvendo o LD (HÖFLING, 2000).

---

<sup>66</sup> Para as autoras, “a ideologia é uma forma de apresentação distorcida do real e seu objetivo é a formação da ‘falsa consciência’” (FREITAG; COSTA; MOTTA, p. 86).

De acordo com Coradim e Mott-Fernandez (2008), nesse período, foram inseridos na Constituição de 1934 os primeiros princípios que serviram de base para a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual define e regulariza o sistema de educação brasileiro. Em 1948, foi encaminhado o primeiro projeto de lei pelo Poder Executivo ao Legislativo. Após treze anos de discussões e debates, a primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961, pelo então presidente João Goulart.

As reformas educacionais alteraram diversas vezes o *status* da LI na educação básica. A LDB de 1961 modificou o currículo de ensino de ginásio e científico para 1º e 2º graus, respectivamente, determinando que o ensino de uma língua estrangeira moderna passasse a ter obrigatoriedade apenas parcial para o 1º grau.

Ao mesmo tempo, no governo de Juscelino Kubitschek, ainda na década de 1960, o número de escolas se expandiu devido à democratização do ensino. Com essa expansão, aumentou também a competição entre as editoras. Conseqüentemente, o LD de inglês começou a ser escrito por autores nacionais, editados e impressos no Brasil de forma mais intensa. Assim, os professores passaram a ter a opção de trabalhar com um livro nacional, facilitada pelo acesso direto às editoras; a variedade de materiais; adequação dos mesmos ao perfil do aluno e, principalmente, o preço mais acessível (LIMA, S/D, *online*).

Outro golpe no ensino de LI nas escolas de educação básica foi sofrido dez anos mais tarde com a publicação da LDB de 1971, em 11 de agosto, durante o Regime Militar, visto que houve uma redução drástica na carga horária da língua estrangeira (LE), retirando-a do 1º grau e reduzindo a carga horária do 2º grau para até 1 hora semanal.

As LDB de 1961 e de 1971 ignoraram a importância das línguas estrangeiras (LE) no momento em que deixaram de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Os dois documentos estabeleceram que os Conselhos Estaduais deveriam decidir sobre o ensino de línguas. Entretanto, desde aquela época, e principalmente devido à globalização, a demanda por estudar a língua inglesa aumentou e, nos últimos trinta anos, observou-se a explosão no número de escolas de idiomas. Consolidou-se assim a ideia de que não se aprende uma língua estrangeira em escolas regulares, fato que contribui negativamente para o desenvolvimento do ensino de línguas no nosso país (CORADIM; MOTT-FERNANDEZ, 2008, p. 2326-2327).

Assim, naquele momento os chamados cursos livres ofertados pelos institutos de idiomas ou por escolas independentes proliferaram. Nos institutos, o uso de LD internacionais representava vantagens, como abordar aspectos culturais por serem escritos por nativos e voltados para preparação de exames internacionais, como os da Universidade de Cambridge e, principalmente, pela qualidade gráfica dos materiais. Os institutos binacionais e

grandes cursos livres buscavam (e ainda buscam) adotar livros internacionais, pois estes contribuem para a imagem de qualidade dos cursos (idem, ibidem).

Os cursos livres, por sua vez, apresentavam realidades distintas com relação aos materiais adotados. Principalmente as franquias de ensino de inglês, que começaram a surgir por volta dos anos 60, elaboravam seu próprio material, o qual era também usado para difundir a imagem da franquia. O material servia de modelo de curso, o qual era acompanhado pelo indispensável guia do professor, cujo objetivo era padronizar o método de ensino e garantir o mesmo nível de qualidade em todas as unidades franquizadas (FREITAS, 2010). Este fato ainda hoje pode ser verificado em várias escolas conhecidas como, por exemplo, Yáziqi, CCAA, Fisk, entre outras (FOGAÇA, 2005).

Seguindo o percurso histórico das políticas públicas adotadas, e de acordo com informações do MEC, foram realizados acordos entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), a qual foi responsável pela criação, em 1966, da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted) e pelo financiamento de LD. De acordo com Bunzen (2009, p. 61-62),

O acordo MEC/USAID tem uma importância na produção dos livros, pois havia recursos para fins editoriais desde que os livros brasileiros, conforme os interesses norte-americanos impedissem a proliferação da doutrina comunista (cf. BÓMERY, 1984). “Ganhava-se de todo lado. Acelerava-se a produção de livros, a diversificação de livros e criava-se toda uma estratégia de atuação junto às Secretarias de Educação para que tais e quais livros entrassem para a lista de recomendações para futura seleção do MEC” (p. 55). Em 1971, após vários escândalos, o pessoal, o acervo e outros recursos financeiros da COLTED foram transferidos para o INL.

Freitag, Costa e Motta (1989) sintetizaram esta questão afirmando que o MEC ficou responsável apenas pela execução do processo, mas os órgãos técnicos da USAID assumiriam todo o controle da fabricação dos LDs, desde sua elaboração, editoração e distribuição, até a orientação para as editoras brasileiras comprarem direitos autorais de editores estrangeiros, que, certamente, eram, na sua grande maioria, americanos.

Em 1967, foi criada a Fundação Nacional de material Escolar (FENAME), a qual assumiu os programas que estavam sendo desenvolvidos pela extinta Campanha Nacional de Material Didático. A função da FENAME seria a produção e a distribuição de material didático às instituições escolares, todavia carecia de organização administrativa e recursos financeiros para que tal tarefa pudesse ser realizada. Tal fato levou à publicação da Portaria nº 35, em 11/3/1970, do Ministério da Educação, visando à implementação de um

sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).

O INL assumiu as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros que estavam sob responsabilidade da Colted. As Unidades da Federação passaram, então, a dar sua parcela de contribuição aos programas devido ao término do convênio MEC/Usaid. Tal contrapartida foi efetivada com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas. Até 1975, o Instituto foi o responsável por promover o programa de co-edição, em conjunto com as editoras, mas, em 1976, ele foi extinto por meio do Decreto nº 77.107, de fevereiro, no qual a FENAME sofreu modificações em sua estrutura de modo a possibilitar o desenvolvimento das atividades dos programas de co-edição de obras didáticas,

o que levou ao aumento da tiragem de livros e à criação de um mercado seguro para as editoras, decorrente do interesse do governo federal em obter boa parte dessa tiragem para distribuí-la gratuitamente às escolas e às bibliotecas das unidades federadas. (HÓFLING, 2000, p.163).

Uma das funções da FENAME era a publicação de LD para serem distribuídos juntamente com outros materiais escolares. Entre os livros publicados pela FENAME, encontra-se a Gramática de Língua Inglesa, de Osvaldo Serpa. Segundo Filgueiras (S/D, *online*).

Na análise das obras publicadas pela Fename observou-se que os autores desses livros didáticos atuavam no ensino básico e superior do Rio de Janeiro. Eram professores do ensino secundário, com destaque para o Colégio Pedro II, Instituto de Educação, escolas das Forças Armadas, Colégio de Aplicação da UFRJ, colégio Nova Friburgo e outros colégios experimentais. Eram também professores universitários, de Didática Geral e Especial das Faculdades de Educação, docentes de Faculdades de Filosofia, Economia e Institutos da UFRJ, UFF, UERJ, Universidade Católica de Petrópolis, PUC/RJ, FGV, Universidade Gama Filho, entre outras instituições de ensino superior. Os professores autores dos livros da Fename eram pessoas envolvidas com os debates educacionais da década 1950 e 1960 e estavam vinculadas a instituições que atuavam na formação docente. Esses autores preocuparam-se a partir de 1971 com as mudanças educacionais apresentadas pela reforma de ensino, a lei n. 5.692, e as novas diretrizes curriculares (*idem, ibidem, p.11-12*).

Paiva (2009) afirma que a década de 1970, tanto no exterior quanto no Brasil, foi bastante fértil na produção de material didático de LE que inseriam novas abordagens ao ensino de línguas, entre elas a abordagem audio-visual e os livros com

propósitos específicos, como *Air Travel in English; The petroleum industry in English; Computer programming in English*, para citar alguns. A autora assevera que houve também no Brasil

uma explosão de livros didáticos para o ensino de inglês. Na década de 1970, com a expansão do ensino universitário e o *boom* dos cursos pré-vestibulares, Amadeu Marques (provavelmente o nome mais famoso da época) inicia sua produção de material didático.<sup>67</sup> (idem, *ibidem*, 44).

As obras eram adotadas pelos professores e deveriam ser adquiridas pelos alunos, visto que a LI não era um dos componentes curriculares contemplados pelos recursos do governo para aquisição e distribuição de LD.

Os recursos para custear as ações da FENAME eram oriundos do FNDE e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Como os recursos eram insuficientes para atender a todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais foi excluída do programa. Ao mesmo tempo, o Estado assumiu o papel de financiador, além de censor oficial dos LDs usados nas escolas públicas brasileiras, permitido pelo sistema de co-edição.

De acordo com Miranda e Luca (2004), o período entre 1966 e 1976, em que ocorreram a compra e a distribuição dos LDs, sob tratamento diferenciado, como expostos anteriormente, foi marcado pelo Regime Militar e pela consequente censura e ausência de liberdades democráticas. Além disso, no mesmo período ocorreu um movimento de massificação do ensino pela progressiva ampliação da população escolar, acarretando, do ponto de vista da qualidade, a precarização do ensino e das condições gerais de trabalho e da educação, que constituem o maior desafio da educação brasileira ainda hoje<sup>68</sup>. As autoras ainda destacam o peso da interferência de pressões e interesses econômicos, uma vez que os governos militares fomentavam, através de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial

---

<sup>67</sup> Em entrevista concedida por Amadeu Marques à autora, ele afirmou que “de 1978 a 2007, foram publicados, sempre pela Ática, mais de 50 livros, entre várias coleções para o ensino fundamental, ensino médio, séries de paradidáticos e 2 dicionários” (Paiva, 2009, p. 45). Ele teve sua coleção aprovada no PNLD/2011, e foi, portanto, uma das duas opções oferecidas aos professores de LI.

<sup>68</sup> A partir de uma emenda constitucional, em 2009 foi realizada uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatória a matrícula de todas as crianças com idade entre 4 e 17 anos. A obrigatoriedade abrange a educação na pré-escola, no Ensino Fundamental e no médio. De acordo com dados do Censo Escolar publicados no “Diário Oficial da União”, que se encontram publicados no site do G1, o número de estudantes matriculados na rede pública de educação básica, estadual e municipal era de 41.183.103 para o ano de 2012. A exigência aumentou a demanda por vagas nas escolas, contudo o número de escolas, de professores contratados e a infraestrutura não foi ampliado na mesma proporção, resultando em salas com número elevado de alunos, carência de espaço e de materiais, tornando o trabalho dos professores ainda mais precário e estressante.

e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do LD no Brasil.

A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi criada em abril de 1983, em substituição à FENAME, incorporando os programas que eram de responsabilidade da FENAME e do INAE, órgãos vinculados ao MEC. A FAE abarcava programas que abrangiam desde o LD até bolsas de estudos. Isto resultou em alguns problemas graves, como: distribuição dos livros com atrasos significativos; *lobbies* das editoras junto aos órgãos responsáveis pela aquisição; falta de um processo democrático para a escolha dos manuais, para citar alguns (FREITAG, COSTA, MOTTA, 1989).

Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos LDs propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental. Em 1984, encerrou-se o sistema de co-edição e o MEC passou a ser comprador dos livros produzidos pelas editoras participantes do Programa do livro didático-Plid (HÖFLING, 2000).

Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o programa passou a ser chamado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual trouxe ampliações e mudanças, entre as quais a meta de atender a todos os alunos de primeira à oitava série do primeiro grau das escolas públicas federais, estaduais, territoriais, municipais e comunitárias do país, priorizando os componentes básicos “Comunicação e Expressão” e “Matemática”.

A indicação do LD passou a ser feita pelos professores e adotou-se a reutilização do livro, implicando na abolição do livro descartável e no aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de LD. Os Estados passaram a não mais contribuir financeiramente com o Programa e, de tal forma, o controle do processo decisório foi transferido para a FAE.

Em 1993, a distribuição dos LDs ficou comprometida, como resultado das limitações orçamentárias. Consequentemente, a distribuição ficou restringida ao atendimento até a 4ª série do Ensino Fundamental. Neste mesmo ano, a Resolução CD/FNDE nº 6 vinculou recursos para a aquisição dos LDs destinados aos alunos das redes públicas de ensino. Esta resolução permitiu, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do LD.

Embora a compra desses livros envolvesse volumes e cifras cada vez maiores<sup>69</sup>, o que pode ser constatado na página eletrônica do MEC, até meados dos anos 90, o

---

<sup>69</sup> Apresento a progressão dos gastos com a aquisição dos LDs mais adiante, nesta seção.

Ministério não havia se proposto, direta e sistematicamente, a discutir a qualidade e a correção dos livros que comprava e enviava aos alunos e professores das escolas fundamentais.

Miranda e Luca (2004) asseveram que os livros, muitas vezes, possuíam “compromissos ideológicos subjacentes, um caráter manipulador, falsificador e desmobilizador (id., ibid., p. 125). Além de discriminatório, eram desatualizados, continham incorreções teóricas e metodológicas e esse livro, em geral de baixa qualidade, constituía, segundo Rojo (2000), para parte significativa da escola brasileira, o único impresso utilizado por professores ao qual os alunos tinham acesso.

De acordo com Rangel (2005),

Livro é expressão de bem cultural; escolhê-lo e adotá-lo são procedimentos que requerem a compreensão da lógica que preside a forma como são produzidos e comercializados, por quem, para quem e com que motivações, além das aparentes, traduzidas em critérios de divulgação e distribuição formalizados, padronizados. Por isso, o que os professores decidem não está imune a interesses econômicos e políticos, movidos por ideologias (idem, ibidem, p. 192).

Essas mudanças ocorreram durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o qual sofria interferência do Banco Mundial. Segundo Altmann (2002), havia várias convergências entre as políticas daquele governo e do Banco Mundial (BIRD), que resultaram nas características que o programa assumiu e que, em grande parte, estão vigentes até hoje. De acordo com a autora,

o BIRD recomenda investir prioritariamente no aumento do tempo de instrução, na oferta de livros didáticos (os quais são vistos como a expressão operativa do currículo e *cuja produção e distribuição deve ser deixada ao setor privado*) e no melhoramento do conhecimento dos professores (privilegiando a formação em serviço em detrimento da formação inicial).(idem, ibidem, p. 80, grifo meu).

Em sua campanha de 1994, FHC elencou as novas perspectivas para a educação em seu governo. Entre elas estariam a instituição de avaliações da qualidade de ensino, a ampliação e fortalecimento do PNLD em novos moldes e a prioridade da educação básica, em detrimento do ensino superior, o qual deveria ser promovido pela iniciativa privada. Nos governos subsequentes dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, o PNLD foi ampliado para todos os níveis de ensino da educação básica, abrangendo

a maioria das áreas de conhecimento e aumentando ainda mais as verbas públicas destinadas ao Programa.

É notória a consolidação da participação da iniciativa privada iniciada no governo FHC, tanto na produção dos LDs quanto na oferta do ensino superior do país. Tal política vem ao encontro das prerrogativas estabelecidas pelo sistema político e econômico neoliberalista, em que o Estado deve se afastar o máximo possível de questões que podem e devem ser executadas pela iniciativa privada, na concepção neoliberalista. Ao Estado cabe apenas o papel de controlar a execução dos serviços.

Nesse contexto, a relação custo-benefício é a mais atraente. De acordo com Cassiano (2007), é política do Banco Mundial incentivar a aquisição de materiais didáticos para garantir a melhoria do ensino, ao invés de promover a mudança das condições de trabalho dos professores, por exemplo. Esta ação é bem menos onerosa para o Estado do que construir salas para diminuir o número de alunos em sala de aula, contratar mais professores, pagar melhores salários para que ele trabalhe menos horas para garantir o sustento de sua família, ou seja, investir nas condições de trabalho do professor de modo a proporcionar-lhe melhores condições de avaliar seu contexto e elaborar soluções para os problemas que ali aparecem cotidianamente. A análise econômica tornou-se a principal metodologia para a definição de políticas educacionais. A ênfase na atuação da iniciativa privada levou ao fortalecimento do setor editorial no país e sua consequente influência nas decisões sobre as políticas educacionais brasileiras.

Em uma análise sobre os fatores e atores que determinam a política de compra e distribuição do PNLD, Höfling (2000, p. 159-160) verificou que o PNLD tem a função de suprir uma demanda que adquire caráter obrigatório com a Constituição de 1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) [...] VII- atendimento ao educando no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (art. 208)”, constituindo-se em uma estratégia de caráter assistencialista de apoio à política educacional do Estado brasileiro.

O PNLD é visto, pelo próprio governo, como meio de realizar sua tarefa essencial no atendimento à população escolar, no que tange à compra e à distribuição gratuita de livros aos alunos, acarretando uma supervalorização dos LDs e um aumento do poder dos grupos editoriais nas decisões que envolvem o PNLD. O programa tem sido extensivamente utilizado em campanhas políticas, sendo apresentado como o “sucesso” da política educacional brasileira adotada pelos governos (idem, ibidem).

O fato do MEC ser responsável apenas pela aquisição de obras produzidas pelo setor privado coloca os grupos editoriais na arena de decisão e definição da política pública para o LD, tornando possível a inserção de mecanismos de mercado, no mínimo discutíveis, quando da definição de gastos dos recursos públicos. Tal situação pode mudar significativamente a natureza de uma política social, como no caso do PNLD, principalmente ao se constatar a presença de um número reduzido de editoras como destinatárias desses recursos.

A concentração das compras é uma consequência do poder de divulgação que algumas editoras têm ao destinarem a ela pesados recursos, permitindo-lhes um poder de persuasão sobre aqueles que determinam a escolha dos LDs, ou seja, os professores (SOARES, 2007).

Como exemplo dos mecanismos utilizados pelas editoras, Costa Val (2002), ao realizar uma investigação sobre os critérios subjacentes à escolha de coleções didáticas nas escolas públicas do país, verificou a questão da influência das editoras nas opções dos professores. Seu estudo sobre esse processo envolveu escolas de 15 estados brasileiros e identificou que, além de fornecer exemplares de livros, as editoras buscam outras maneiras de interferir no processo:

enviando material de propaganda – folhetos e catálogos, até mesmo em formato que imita a produção gráfica do Guia do PNLD [...]; oferecendo brindes aos professores, coordenadores e diretores [...]; promovendo cursos de divulgação das obras que publicam [...]; encaminhando às escolas representantes que tentam convencer os professores a escolher seus livros, em alguns casos chegando até a participar da reunião decisória, e, segundo depoimento de docentes, “*pressionando*”, “*exercendo assédio intenso*” ou mesmo “*tumultuando a escolha*” [...]; fornecendo livros de reposição [...]. (COSTA VAL, 2002, p. 8).

Desse modo, a autora concluiu que o fator que interferiu efetivamente na seleção e encomenda dos LDs nas escolas pesquisadas foi a influência direta das editoras nas escolas e nas redes de ensino. Miranda e Luca (2004, p. 128) chegaram à mesma conclusão ao identificarem o

desempenho agressivo das editoras no mercado, que se valem de sofisticados esquemas de distribuição e vendas, a ponto de influir decisivamente nos processos de escolha nas escolas de todo o país. Naturalmente, as empresas mais bem estruturadas desfrutam de larga vantagem frente às editoras menores.

Tagliani (2009), ao analisar o processo de escolha do LD de LP em escolas públicas de Ensino Fundamental de uma cidade do Rio Grande do Sul, verificou que a influência das editoras no processo de escolha do LD levou ao surgimento de pressões por parte da direção em função da carência de material permanente das escolas públicas, o que seria assegurado pelas editoras, caso alguma de suas coleções fosse escolhida.

Entretanto, com a publicação do Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, as editoras tiveram de mudar suas estratégias para atrair a atenção dos professores. As mudanças visam coibir os tipos de abusos<sup>70</sup> constatados nas pesquisas mencionadas. Atualmente, as editoras têm procurado promover jantares para os professores no período de escolha das coleções, nos quais divulgam seus produtos<sup>71</sup>.

Com relação às mudanças na regulamentação do ensino de LE, em 1996 foi promulgada a LDB no governo de Fernando Henrique Cardoso, pelo Ministro da Educação, Paulo Renato, em 20 de dezembro daquele ano. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, substituiu o 1º e 2º graus por ensinos fundamental e médio, estabeleceu a necessidade de uma LE no ensino fundamental e a sua obrigatoriedade no ensino médio, havendo a possibilidade de uma segunda optativa de acordo com as disponibilidades da instituição.

Em 1998, um novo documento de âmbito nacional passou a entrar em vigor: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental (5ª à 8ª séries). Nesse documento, o ensino de LE, apesar de não ter uma metodologia específica, passou a ser tratado em uma perspectiva mais sociointeracionista, que objetiva o ensino de uma LE, com ênfase em leituras, devido às condições de trabalho nas salas de aula das escolas públicas. Com essa ênfase, o documento contradiz as propostas da LDB, a qual se baseia em princípios do pluralismo e de diferentes concepções pedagógicas. Apesar dessa nova visão de ensino, também ocorreram problemas pela falta de capacitação dos professores, de materiais

---

<sup>70</sup> Entre eles, o decreto, em seu artigo 4º, coibe: oferta de vantagens, brindes ou presentes de qualquer espécie por parte dos autores, titulares de direito autoral ou de edição, ou seus representantes a pessoas ou instituições vinculadas ao processo de seleção e escolha das obras; divulgação, apresentação ou entrega pessoal das obras diretamente nas escolas; participação, direta ou indireta, ou ainda patrocínio, dos autores, titulares de direito autoral ou de edição, ou seus representantes em eventos relacionados à seleção e escolha dos livros; e práticas tendentes a induzir que determinadas obras são indicadas preferencialmente pelo Ministério da Educação para adoção nas escolas. O parágrafo único determina a proibição da realização de publicidade/propaganda ou outras formas de divulgação que utilizem logomarcas oficiais, selos dos programas de material didático do Ministério da Educação, ou marcas graficamente semelhantes, ou, ainda, que façam referência direta ao processo oficial de escolha, durante toda a execução da etapa de que trata o art. 10, inciso V. (BRASIL, 2010).

<sup>71</sup> Conforme relato do representante responsável pela divulgação de uma das coleções (PNLD/2014) na região de Maringá-PR.

adequados e de uma metodologia adequada tanto nas escolas públicas como nas particulares (CORADIM; MOTT-FERNANDEZ, 2008).

No âmbito do processo de escolha dos livros que seriam destinados às escolas, no início da década de 1990, foi formada uma comissão nacional composta por professores dos três níveis de ensino, que resultou na definição de critérios para análise dos LDs, com a publicação, em 1994, do documento “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” - MEC/FAE/UNESCO. A principal consequência prática do trabalho desta comissão foi a modificação, em 1996, do processo de seleção de LD para o PNLD. Foram instituídas comissões por área de conhecimento compostas por professores especialistas, cuja missão seria a de formular critérios de análise específicos a cada área, discutir os critérios com os autores e editores e desenvolver o processo de avaliação em si (BATISTA, 2003).

Os critérios foram divididos em:

- critérios comuns de análise – adequação didática e pedagógica; qualidade editorial e gráfica; pertinência do manual do professor<sup>72</sup>;
- critérios eliminatórios – presença de preconceitos; qualquer forma de discriminação; erros conceituais (BRASIL, 1994).

Os livros eram analisados de maneira individualizada e recebiam classificações por volume. Após a análise, eles eram classificados em:

- **Recomendados** – livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo aos critérios comuns e específicos da área;
- **Recomendados com ressalvas** – com qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, que apresentassem pequenos problemas que poderiam ser sanados pelo professor;
- **Não-recomendados** – dimensão conceitual insuficiente, presença de impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;
- **Excluídos** – livros com erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo.

No ano de 1996, o resultado das análises foi divulgado pela primeira vez por meio do “*Guia de livros didáticos*, no qual todos os livros que reuniram qualidades suficientes para serem *recomendados* (com ou sem ressalvas) foram apresentados aos professores”

---

<sup>72</sup> Desde a instituição dos critérios de análise houve a preocupação com o MP, de modo que pudesse efetivamente servir para orientar o professor a fazer o melhor uso da coleção.

(BATISTA, 2003, p. 32, grifos do autor). O Guia era acompanhado por um catálogo no qual eram divulgados todos os livros analisados, independentemente da classificação.

Em 1997, na análise dos livros submetidos ao PNLD/1998, além desta classificação, foi acrescentada a categoria “*recomendado com distinção*” caracterizando os livros que “apresentassem propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com os critérios adotados nas avaliações pedagógicas” (idem, ibidem, p. 33).

Nesse ano, além dessa modificação o MEC publicou apenas o Guia sem o catálogo. Nele, apresentou resenhas dos livros que passaram a ser identificados pelas expressões acompanhadas por asteriscos para facilitar sua identificação no Guia: \*\*\*Recomendados com distinção; \*\*Recomendados e; \*Recomendados com ressalvas. Os livros não recomendados eram apenas listados no final do Guia.

A partir do PNLD/1999, o processo de análise passou por novas modificações: a categoria dos livros não recomendados foi eliminada do Guia; e acrescentaram-se critérios relativos à incorreção e incoerências metodológicas.

Para Batista (2003), o programa representa avanços e tem proporcionado melhorias na qualidade de ensino devido à melhoria dos LDs. Além disso, as editoras têm procurado se adequar diminuindo os livros excluídos. Outro resultado desse processo foi o aumento de inscrições de novas editoras e uma renovação dos autores que, juntamente com as editoras, apresentam suas obras para análise (idem, ibidem).

Nesse sentido, Teixeira (2012) assevera que autores que eram campeões em vendas, foram reprovados nas análises do PNLD e os editores precisaram buscar novos profissionais que apresentavam condições de serem capazes de produzir materiais que se encaixassem nas exigências estabelecidas pelo processo de análise. Segundo a autora,

a preferência passa a ser por autores que compreendam as diretrizes estabelecidas nos PCN e possam, assim, produzir LD de acordo com elas (SAMPAIO; CARVALHO, 2010, p. 11). As editoras, preocupadas em aprovar suas obras e garantir sua fatia de venda ao Governo, passaram a exigir dos titulares de áreas, ainda mais, o foco nas recomendações dos editais dos programas (idem, ibidem, p. 24).

Com a extinção da FAE em fevereiro de 1997, a responsabilidade pela política de execução do PNLD foi transferida integralmente para o FNDE. O programa foi ampliado e o MEC passou a adquirir, de forma continuada, LD de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental público.

Neste período, pode-se constatar também a universalização da distribuição do LD no Ensino Fundamental a qual ocorreu de forma gradativa a partir de 1995. Neste ano, foram contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história.

Nos anos que se seguiram, a estrutura do MEC para a execução do PNLD permaneceu inalterada. Entretanto, ocorreram mudanças quanto à forma de apresentação das obras analisadas, apresentadas no Guia do Livro Didático, e os critérios de análise foram sendo aprimorados a partir de sugestões e críticas recebidas após a divulgação dos resultados (cf. SIMÕES, 2006; MIRANDA; LUCA, 2004).

A partir de 2002, duas alterações significativas ocorreram (SIMÕES, 2006): 1) a avaliação do LD passou a ser feita por coleções e não mais por livros isolados, visando à continuidade curricular; e 2) foi estabelecida uma parceria com as universidades na avaliação das coleções.

Em 2005, com a retirada da classificação dos livros em diferentes níveis de recomendação e a apresentação das coleções como “aprovadas” e “excluídas”, resolveu-se o problema das escolhas de livros considerados pelas equipes como de qualidade duvidosa (SIMÕES, 2006).

A abrangência do programa continuou a ser expandida e, atualmente, os LDs de praticamente todas as matérias são distribuídos para os alunos do Ensino Fundamental e Médio e Educação para Jovens e Adultos, bem como para os alunos com necessidades especiais, como deficiência auditiva e visual. As línguas estrangeiras modernas - espanhol e inglês - passaram a ser contempladas somente a partir de 2011, para o Ensino Fundamental, e em 2012, para o Ensino Médio.

Em 2014, foram entregues aos alunos as coleções escolhidas pelos professores. Nesta edição, a análise de DVD-ROM passou a ser incluída de forma opcional, para todos os componentes do currículo contemplados pelo PNLD, o que exigiu a formulação de critérios específicos para esse componente da coleção e também a inclusão de membros especializados em sua análise. A partir do PNLD/2015, a inclusão do recurso multimídia passou a ser obrigatória e motivo de exclusão de toda a coleção, caso não seja aprovado.

Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentavam erros conceituais, preconceito ou discriminação de qualquer tipo, falta de qualidade gráfica, entre outros problemas, passaram a ser excluídos do Guia do Livro Didático (idem, ibidem). Desde então, o MEC publica, a cada três anos, um edital que regulamenta as inscrições de obras que serão avaliadas de acordo com as normas

estabelecidas pelo edital. Após a análise, as coleções aprovadas são divulgadas no Guia e estes são disponibilizados para os professores.

É esse o assunto sobre o qual discorro no próximo tópico.

### 3.1.2.1 O guia do livro didático

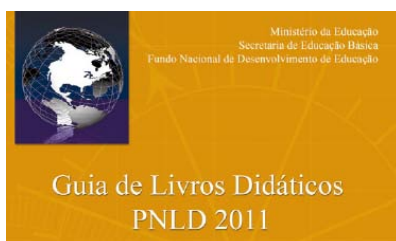
Com vistas a disponibilizar para os professores uma ferramenta que proporcionasse condições para realizar a escolha do melhor material a ser utilizado em sua prática docente, a partir do segundo semestre de 1996, o MEC passou a produzir, através da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e do Centro de Pesquisas para Educação e Cultura (CENPEC), o *Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª Séries* (BRASIL, 1996). Nas edições seguintes era denominado apenas de *Guia de Livros Didáticos*.

Tagliani (2009, p. 3) o define como

um manual que pretende auxiliar o professor no momento da escolha do material didático a ser utilizado nas escolas públicas do país. Nesse sentido, apresenta a seu leitor, o professor, resenhas de obras que foram avaliadas e são recomendadas pelo PNLD, seguindo concepções teóricas e princípios político-pedagógicos considerados mais adequados ao atual momento do processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras.

Este guia é publicado a cada três anos, periodicidade em que ocorrem as aquisições de novos títulos. Ele faz parte de um conjunto de medidas postas em execução pelo MEC para analisar sistemática e continuamente o LD brasileiro. Tais medidas visam promover o debate, ao menos teoricamente, com os diferentes atores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade. As figuras 05 e 06 apresentam as capas das duas versões em que as LE foram contempladas.

**Figura 05** – Guia de Livros Didáticos PNLD/2011 **Figura 06** – Guia de Livros Didáticos PNLD/2014

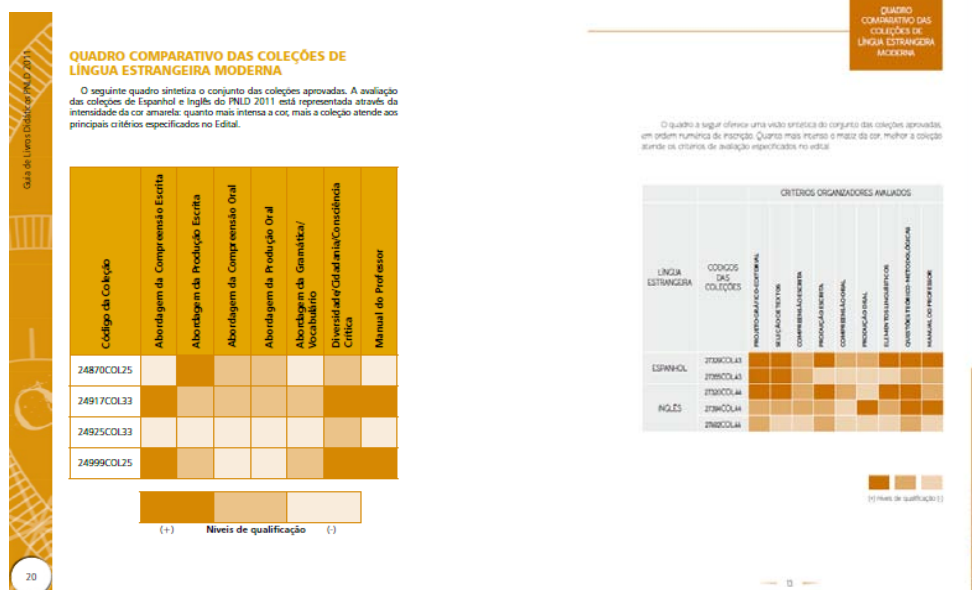


O Guia apresenta uma série de questões cujo objetivo é auxiliar o professor em sua escolha. Estas envolvem, principalmente, a importância da inclusão das LEs no PNLD, assegurando a valorização deste componente curricular. Além disso, o texto enfatiza que a escola deve proporcionar a oportunidade do aluno aprender um idioma na escola pública e que o LD é um “forte aliado” na realização de tal objetivo. Em seguida, o Guia de Livros Didáticos descreve os critérios utilizados na análise das coleções nele contidas, cujo objetivo é nortear a escolha do professor. Os critérios, diferentemente do que acontece nos editais (destinados aos editores e autores), aparecem na forma de perguntas que servem para orientar a avaliação dos professores.

O Guia apresenta ainda um quadro-síntese mostrando o grau de intensidade com que as coleções atenderam aos critérios definidos no Edital. Este instrumento busca facilitar a análise das coleções, tornando viável a comparação entre as coleções aprovadas. Veja na figura 07 e 08, a seguir:

**Figura 07** – Quadro comparativo-PNLD/2011

**Figura 08** – Quadro comparativo-PNLD/2014



Constam ainda no Guia as resenhas dos livros escolhidos pelo Programa visando dar orientações para a escolha do professor, considerando a proposta pedagógica da escola. Objetiva-se com esta ferramenta que a escolha envolva todos os professores da área em cada escola, pois apenas uma coleção de cada disciplina deverá ser adotada por escola.

No entanto, em um estudo desenvolvido por Simões (S/D, *online*) foram constatadas algumas deficiências quanto ao conhecimento dos professores sobre o *Guia do Livro Didático*, quanto ao processo de escolha dos livros pelas escolas e quanto à distribuição dos mesmos. Se a escolha do LD com o qual o professor desenvolverá seu trabalho for realizada por outros<sup>73</sup>, seja pela direção da escola, seja por professores anteriores que deixaram a escola, este não terá o envolvimento necessário no processo, de modo a proporcionar condições favoráveis à apropriação do instrumento. Para a autora, “é na avaliação do conteúdo do livro e na sua adequação ao trabalho pedagógico que irá ser desenvolvida a prática reflexiva do professor com o LD. A partir da avaliação do livro, o professor pode iniciar uma relação de autonomia em relação a esse recurso” (idem, *ibidem*, p.6).

Neste caso, o livro funcionaria como objeto do conhecimento do professor, auxiliando na orientação, organização e sistematização da apresentação dos conteúdos escolares. “A ausência dessa reflexão dificulta a retomada posterior do seu processo autônomo com o LD e o coloca numa posição de conduzido ao invés de condutor do processo de ensino e aprendizagem.” (id., *ibid.*, p. 6). Ao participar efetiva e conscientemente da

<sup>73</sup> De acordo com Simões (2012) vários problemas dificultaram a participação dos professores na escolha dos LDs que estavam utilizando, desde imposição da direção até a impossibilidade de participar do processo por não atuar no estabelecimento de ensino no momento em que a escolha ocorreu.

escolha da obra para seu contexto de trabalho, o professor terá motivos para agir (cf. MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2005), podendo realizar um trabalho autônomo e criativo, utilizando o LD com os recursos que o acompanham.

Outro aspecto que interferiu negativamente na escolha por parte dos professores, segundo Simões (2012), foi que muitas das respostas dos gestores de escolas da cidade de Recife, quanto ao processo de escolha por parte dos professores, não puderam ficar claras devido à falta de descritores<sup>74</sup> que pudessem explicar os termos utilizados, como “qualidade dos textos e das atividades”, “defasagens na aprendizagem” e “deficiências cognitivas dos alunos” (idem, *ibidem*, p. 7).

Cristovão, Anjos-Santos e Canato (2014), no mesmo sentido, problematizaram a análise realizada pela comissão do PNLD, destacando a necessidade da inclusão de descritores cujo objetivo seria o de esclarecer os conceitos utilizados nos critérios, os quais norteiam a elaboração do material e a análise realizada pela equipe do MEC, além das perguntas que constam do Guia, utilizadas na avaliação e escolha da coleção pelo professor. Para os autores, tal inclusão resultaria em melhores e maiores condições de “argumentar pelas evidências encontradas e promover contínuo diálogo entre as partes envolvidas” (id., *ibidem*, p. 216), uma vez que os descritores têm a função de delimitar a interpretação, sustentando-a e possibilitando a identificação das evidências da apreciação feita. Os autores defendem que cada critério arrolado em uma categoria deveria ser acompanhado de descritores, cujo objetivo seria esclarecer e orientar o avaliador bem como regular o tipo de evidência desejada para sustentar uma avaliação interpretativa (idem, *ibidem*).

Acredito que, quanto mais amplo for o critério, maior será a margem para interpretações diversas, o que poderia resultar em questionamentos sobre a isenção ou precisão da análise realizada pela equipe do PNLD<sup>75</sup>.

No próximo tópico discorro sobre a inclusão das LEs no PNLD e suas implicações.

### 3.1.2.2 O PNLD e as línguas estrangeiras modernas

---

<sup>74</sup> A definição de descritor encontrada no dicionário UNESP do Português Contemporâneo coloca como “aquele que descreve”, ou seja, um descritor tem a função de apresentar esclarecimentos acerca de um conceito colocado em determinado critério, o qual servirá de orientador de uma dada análise e/ou avaliação.

<sup>75</sup> Munakata (2012) ao analisar o processo de análise dos LD de História, questiona-se sobre a ausência da possibilidade de equívocos nas avaliações realizadas pelo PNLD, visto que os próprios analistas poderiam ter recebido uma formação inadequada e que não há clareza sobre a maneira como eles são avaliados ou recrutados.

O debate sobre a necessidade do domínio de línguas estrangeiras, principalmente LI, tem crescido nos últimos anos, principalmente, após o lançamento de programas de bolsas de estudo visando a um intercâmbio de estudantes brasileiros com instituições estrangeiras. A oferta de bolsas abrange instituições de vários países, falantes de diferentes línguas. Porém a procura por bolsas em países falantes de língua portuguesa ou língua espanhola tem sido significativa devido à falta do domínio de outras línguas, como o inglês, alemão, francês e italiano, para mencionar apenas algumas. Resultado disso é a sobra de bolsas de estudo em países como EUA, Inglaterra, Austrália, Alemanha, França, etc.

A necessidade do domínio do idioma só faz aumentar e, de acordo com Gimenez (2011), o “aprendizado de inglês se torna significativo porque não se trata apenas de aprender uma língua estrangeira, mas de dizer-se, numa rede diversificada (e conflitante) de dizeres” (idem, ibidem, p. 50).

Este fato lança luz sobre uma questão que, apesar de notória, parece ter sido sempre mascarada pelo poder público, no que diz respeito à elaboração de políticas públicas que pudessem efetivamente reverter o problema. Vários estudos têm debatido a falta de sucesso do ensino de LE nas escolas, não só de escolas públicas, mas também das particulares, no que diz respeito a capacitar o aluno a usar a língua em diferentes contextos e situações.

O assunto incomoda de tal forma que em 2011 foi lançado o livro *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*, no qual o ensino/aprendizagem de LI no Brasil é discutido por diversos estudiosos renomados da área, como Wilson Leffa, da Universidade de Pelotas-RS, Vera Menezes Paiva, da Universidade Federal de Minas Gerais, Telma Gimenez, da Universidade Estadual de Londrina, Kanavillil Rajagopalan, da UNICAMP, e John Robert Schimitz, da UNICAMP, para citar alguns dos autores.

O ensino de LE na educação básica no Brasil foi tema abordado pelos PCNs, os quais asseveram que a concepção adotada para o ensino de LE é a de língua como prática social, isto é, como fenômeno de interação social, atividade de produção de sentidos entre interlocutores sócio-historicamente situados, diferentemente das visões anteriores de língua como código (BRASIL, 1998). De acordo com Dourado (2008), a língua deve ser ensinada de forma a capacitar o aluno a se engajar discursivamente em uma dada situação de comunicação e em um determinado contexto sócio-histórico-ideológico.

Uma tentativa do governo para reverter este quadro foi a inclusão da LE (inglês e espanhol) no PNLD-2011, com o intuito de distribuir para todos os estudantes da

escola pública das séries finais do Ensino Fundamental o livro de LE. Em 2012, a distribuição se estendeu para os alunos do ensino médio.

Em seu texto *Dez anos de PCN de língua estrangeira sem avaliação do livro didático pelo PNLD*, Dourado (2008) fez uma reflexão sobre a discrepância entre a existência dos Parâmetros e a ausência das LEs no PNLD, até o ano de 2008. Para a autora e outros autores como Rojo e Batista (2003) e Jorge e Tenuta (2011), a análise dos LDs pelo PNLD tem servido para promover a transposição dos PCNs para a prática em sala de aula e a não contemplação dos LDs de LE dificulta os avanços necessários ao seu ensino, como apregoam os PCNs. Segundo Miranda e Luca (2004), a relação de continuidade da política de aquisição e distribuição do LDs pelo Estado por mais de uma década teve efeitos incontestáveis na forma e no conteúdo do LD brasileiro em geral, a qual tem apresentado resultados positivos na qualidade dos livros.

Autores como Barros e Nascimento (2007) e Mantovani (2009) ressaltam o papel que o PNLD tem exercido, nos últimos anos, em fomentar a transposição didática dos PCNs de LP, garantindo a evolução na qualidade dos LDs de LP aprovados pelo programa. Dourado (2008) parecia inconformada com o descaso destinado às LEs pela maior e mais abrangente política educacional do governo brasileiro, referindo-se ao montante de recursos destinados. Para ela,

O resultado dessa incongruência do Ministério da Educação é que enquanto a avaliação dos livros de língua portuguesa, pelo PNLD, faz cumprir eficazmente os princípios básicos dos PCN de LP para o ensino de língua portuguesa, os PCN de LE caem no esquecimento ou permanecem desconhecidos para muitos professores. (DOURADO, 2008, p. 126).

Como resultado desse descaso, os professores investigados na pesquisa revelaram nunca terem lido os PCNs, mesmo tendo ciência de sua existência na escola em que atuam. A desvalorização do componente curricular LE fica evidente nas iniciativas tomadas pelo MEC em relação a esta disciplina.

Em 2008, Dourado questionava-se sobre quanto tempo levaria para que o governo incluísse os LDs de LE no PNLD, uma vez que esta inclusão só fez avançar a qualidade de ensino de outras disciplinas, em especial, de LP. Hoje, em 2014, isso já é uma realidade, com a inclusão dos LDs de Ensino Fundamental, a partir de 2011, e médio, a partir de 2012.

Tenuta e Oliveira (2011) desenvolveram um estudo com o objetivo de investigar em que medida as obras que participaram da análise pelo PNLD 2011/LE

atenderam aos critérios específicos à produção escrita. Para elas, os critérios específicos estabelecidos para LE estão fundamentados em concepções sobre ensino de línguas vivas. Estes critérios que constam do edital do PNLD-2011 adotam o conceito de

língua como prática social. Nesta perspectiva está a noção central de que a linguagem é essencial para a consecução das práticas sociais humanas. Diante dessa visão, o ensino de língua estrangeira (LE) precisa ser compreendido como atividade social histórica e ideologicamente constituída, além de localmente situada. (TENUDA; OLIVEIRA, 2011, p. 317).

Com certeza, a pertinência da discussão sobre a necessidade do LD de LE de qualidade na mão de cada aluno, na situação em que se encontra a educação básica, é inegável. Entretanto, muitos problemas ainda devem ser solucionados antes que os efeitos de tal benefício possam ser sentidos de maneira positiva.

É preciso que as políticas públicas realmente encarem os desafios para tornar o ensino de LE bem sucedido. Um dos problemas, por exemplo, é a concepção do próprio governo de que ensinar LE na escola é algo inexecutável, como dá a entender no texto dos PCNs (BRASIL, 1998), quando propõe apenas o ensino da habilidade de leitura, visto que os alunos brasileiros não teriam oportunidade de utilizar a língua de outro modo e que as condições de trabalho e de domínio de conteúdo pelo professor não permitiriam algo diferente disso. De acordo com Paiva (2011, p. 36), é

lamentável ver um documento oficial reconhecer e aceitar que o professor não domina a língua que ensina sem propor, paralelamente, uma política de qualificação de professores e, ainda, disseminar a crença de que o sucesso depende de material didático sofisticado.

O papel atribuído ao LD neste contexto me parece desproporcional aos outros aspectos constitutivos da realidade do ensino e aprendizagem de LE. Sem dúvida, como apregoam Jorge e Tenuta (2011, p. 124), ao LD atribui-se um grande poder porque é ele que, “muitas vezes, define o conteúdo do ano letivo, o planejamento das aulas, as propostas de avaliação e os métodos e técnicas de ensino a serem utilizadas pelo professor”.

Entretanto, não posso concordar com as autoras ao afirmarem que a qualidade “almejada”, porém não necessariamente ainda alcançada, apenas por ter passado por uma análise, “contribui para a *garantia* da qualidade do que efetivamente acontece na sala de aula” (idem, ibidem, p. 124), visto ser este um ponto de vista limitado e, ao mesmo tempo, limitante da questão maior, que é a educação. Quando, muitas vezes, temos professores que

mal dominam o idioma que ensinam (BARCELOS, 2011; GIMENEZ, 2011), crer no *milagre* que o LD pode realizar por si só, sem atacar ao mesmo tempo outros problemas, é tentar colocá-lo no papel de “fada madrinha” do ensino de LE.

Por outro lado, concordo com as autoras quando dizem que os “recursos públicos foram desperdiçados por vários anos, em um enganar e desenganar-se” (JORGE; TENUTA, 2011, p.123), fato este que poderá continuar a se perpetuar, principalmente no ensino de LE, cuja falta de domínio do idioma pelo aluno não pode ser “mascarado”, sob pena de exclusão do mercado de trabalho, das interações sociais que se expandiram com o advento das tecnologias da comunicação e, principalmente, no momento que vivemos na educação superior do país, da aquisição de conhecimento científico e cultural, possibilitado pela mobilidade acadêmica<sup>76</sup> proporcionada por projetos do próprio governo.

Após estas considerações sobre a inserção das coleções de LE no PNLD, desenvolvo uma discussão sobre o LD e, conseqüentemente, o MP como objeto que deve ser considerado a partir de suas múltiplas dimensões, devido a sua complexidade. Esse é meu próximo assunto.

### 3.1.2.3 As dimensões constitutivas do LD

O LD e o MP que o acompanha são objetos que trazem em si representações coletivas sócio-historicamente construídas (BRONCKART; BOTA, 2012). Eles incorporam a cultura de seu tempo, representada pelos avanços teórico-metodológicos e tecnológicos neles inseridos. Além disso, compõem-se de representações individuais corporificadas pelo estilo dos autores, representações estas da situação de produção na qual se desenvolve a ação de linguagem (a coleção didática), influenciadas pelas restrições impostas por determinantes externos, isto é, as normas estabelecidas para sua aprovação no PNLD, as imposições dos editores para a produção da obra e o público a que se destina (professores e alunos).

Por outro lado, os agentes produtores de uma coleção didática formam um grupo social que, intencionalmente ou não, transmitem, através dela, sua forma de agir e de pensar, bem como suas identidades e valores, como se pode constatar desde o início da história dos LDs no Brasil.

---

<sup>76</sup> Mobilidade acadêmica é a denominação dada ao projeto do governo de levar alunos universitários de graduação ou pós-graduação de instituições públicas de ensino superior para realizarem parte de seus estudos em universidades de outros países, por meio da oferta de bolsas de estudo de até 12 meses. O principal objetivo do programa é promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/home> . Acesso em 27/01/2014.

Para Bittencourt (2011), o papel desses agentes tem se modificado significativamente como reflexo das inovações tecnológicas que devem ser incorporadas na fabricação dos livros. Atualmente, a produção de uma obra não é mais resultado do trabalho de apenas uma ou duas pessoas<sup>77</sup>. Assim,

copidesque, revisor de texto, pesquisador iconográfico, entre outros, constituem uma equipe cada vez mais numerosa de pessoas responsáveis pelo livro, e o autor do texto, embora permaneça encabeçando esse conjunto nem sempre é a figura principal. [...]. Nos últimos anos o interesse de editoras tem se concretizado na compra ou associações com empresas nacionais, conduz a transformações que afetam o papel do autor do livro escolar. Para agilizar a produção e criar padrões uniformes para o LD diluiu-se a figura do autor por intermédio da compra de textos de vários autores, textos que integram em um processo de adaptações nas mãos de técnicos especializados. Desse modo, não se pode mais identificar quem efetivamente escreveu o texto. (idem, *ibidem*, p. 477).

Todavia, essa situação origina alguns questionamentos quanto à função do autor, em princípio, o escritor do texto, principalmente com relação aos seus direitos de propriedade em relação à obra produzida. Na edição do PNLD/2014, essa situação se apresentou na sua forma mais crua, pois uma das coleções aprovadas não conta com a figura de um ou mais “autores”, ou seja, ela foi denominada (pelos editores) como obra coletiva, isto é, sem rosto, sem nome, sem necessidade de identificar alguém como proprietário dos direitos autorais da obra.

Além disso, o autor de LD no contexto brasileiro deve, necessariamente, ser

um seguidor de programas oficiais propostos pela política educacional. Mas, além da vinculação aos ditames oficiais, o autor é dependente do editor, do fabricante do seu texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para publicação e em todo o processo de transformação do seu manuscrito em objeto de leitura, um material didático a ser posto no mercado (BITTENCOURT, 2011, p. 479).

Se, ao contrário, o autor quiser seguir ideias que não correspondem às necessidades do mercado, traduzidas pelos critérios estabelecidos nos documentos oficiais, não conseguirá permanecer muito tempo na profissão.

Todas essas considerações levam Bittencourt (*ibidem*, p. 502, grifos da autora) a afirmar que

---

<sup>77</sup> Teixeira (2012) investigou duas editoras (A e B) e pôde constatar que a Editora A contava com uma equipe de 25 pessoas para a elaboração de uma coleção didática, enquanto que a Editora B mantinha uma equipe com 15 profissionais que exerciam diversas funções.

o livro didático, além de ser *portador de uma ideologia*, de um sistema de valores, de uma cultura, é igualmente uma *mercadoria*, um produto fabricado pelo mundo da edição que obedece à evolução das técnicas e da comercialização pertencente aos interesses do mercado, além de se constituir em um depositário dos diversos conteúdos das disciplinas curriculares e também um instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino do seu tempo.

As discussões em torno do LD estão vinculadas ainda a sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção. Entretanto, por acreditar que o MP (parte integrante das coleções didáticas) pode vir a se tornar um instrumento capaz de auxiliar o professor em seu desenvolvimento, dependendo das características que o compõem, procuro desenvolver minha investigação, tanto no plano da dimensão mercadológica desse objeto, quanto da sua dimensão pedagógica.

Por essa razão, é imprescindível conceber esse gênero textual como uma verdadeira ferramenta/instrumento para o professor, pois que se constitui em um artefato tanto material quanto simbólico a ser apropriado pelo professor, no qual estão inseridos a cultura, os valores e o conhecimento sócio-historicamente elaborados.

De acordo com Schneuwly (2009) e Machado (2007a), o trabalho do professor consiste em atuar sobre o meio, criando um ambiente favorável para que os alunos possam mudar seu modo de agir, de falar e de pensar. Todavia, o professor não pode atuar diretamente sobre as funções psíquicas responsáveis por essa mudança, uma vez que

[...] não há nenhuma atividade direta possível do professor sobre o objeto real do trabalho, os processos psíquicos dos alunos. Na verdade, não é o professor que transforma o modo de pensar, de falar e de agir; ele só cria as condições de uma eventual transformação pelos próprios alunos. (SCHNEUWLY, 2009, p. 33).

Nessa perspectiva, o papel do MP deveria ser o de auxiliar o professor na preparação desse meio propício à aprendizagem de seus alunos. Em outras palavras, deveria constituir-se ele mesmo em uma ferramenta a ser apropriada (VYGOTSKI, 1988, 2000), principalmente pelos professores em início de carreira, ou com deficiências em sua formação e que, portanto, estão em fase de construção de sua experiência e conhecimento, período em que tem, de acordo com Borghi (2006), dúvidas e conflitos diários a serem solucionados. Se o MP não for essa ferramenta e se, ao contrário, for elaborado apenas como mercadoria, como

objeto de lucro para seu fabricante, apenas cumprindo critérios estabelecidos por quem tem o poder de decidir sobre seu destino, resultará em apenas mais um impresso enviado pelo governo e que não beneficiará em nada o professor em seu trabalho. Como asseveram Coleman (1985) e Good (2003), muitos professores poderiam aproveitar muito de um MP que o ajudasse dirimir suas dúvidas. Para isso, ele precisa ser coerente ao apresentar os fundamentos de sua proposta pedagógica e as atividades em si.

No próximo tópico discorro sobre as questões financeiras relacionadas à aquisição e distribuição dos LDs às escolas brasileiras.

#### 3.1.2.4 A gestão dos recursos destinados à aquisição de LD

Com relação à participação das editoras nas aquisições realizadas pelo MEC, Hofling (2000)<sup>78</sup> efetuou um levantamento, compreendendo o período entre 1977 e 1984, e verificou a presença de 14 editoras no processo. Deste total, seis receberam o maior volume de recursos na compra de livros pelo Estado. Soares (2007), em estudo realizado para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)<sup>79</sup>, corrobora a denúncia feita pela autora, destacando que nas compras realizadas pelo governo entre 1998 a 2006 foram gastos R\$ 4,5 bilhões, a preços de 2006, com compras junto a 110 editoras. Todavia, deste valor, 87% foram destinados a somente seis grupos editoriais. São eles: Abril, Santilhana, FTD, Saraiva, IBEP e Ediouro, além da Editora Brasil. Estas poucas grandes editoras controlam várias editoras menores, são sediadas no Estado de São Paulo e realizam expressivos fornecimentos anuais.

Em seu estudo, Soares (2007) buscou analisar se, no período entre 1998 a 2006, o governo federal utilizou seu grande poder de compra de LD junto às editoras, uma vez que consome 90% dos livros produzidos para o EF. Este número é resultado dos 90% de alunos de 1º ao 9º ano que estão matriculados nas escolas públicas, as quais são as beneficiárias do PNLD. Ao mesmo tempo, buscou verificar se o governo estimulou as pequenas empresas do setor ao realizar as aquisições. Sua análise investigou se o governo está sendo eficiente ao exigir qualidade pedagógica dos livros que compra: ao comprá-los pelo menor preço; ao comprá-los nas Unidades da Federação ou nas regiões nas quais serão utilizados, com o intuito de diminuir os gastos com transporte; e adquirir os livros de micro e

---

<sup>78</sup> Para maiores detalhes sobre este levantamento, ver Höfling (2000) e Cassiano (2007).

<sup>79</sup> O IPEA está vinculado ao Ministério de Estado Extraordinário de assuntos estratégicos, sendo “uma fundação pública, vinculada ao Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, a qual fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiro - e disponibiliza, para a sociedade, estudos e pesquisas realizadas por seus técnicos” (SOARES, 2007, p. 3).

pequenas empresas, com o objetivo de fomentar a expansão desse segmento da economia nacional.

No tocante à qualidade, com a instituição das equipes de especialistas e da elaboração dos critérios de análise, aos quais as coleções passaram a ser submetidas a partir de 1996, o autor assevera que seu poder de compra foi alcançado, pois, teoricamente, os livros contendo erros conceituais, conteúdo preconceituoso, ou que foram considerados desatualizados passaram a ser excluídos do Guia.

Com relação ao menor preço, o governo perde muito no poder de negociação com as editoras, pois se encontra em desvantagem devido a alguns fatores: a) o governo não utiliza a concorrência no processo de compra, pois a compra ocorre na modalidade “inexigibilidade de licitação”<sup>80</sup>, devido à Lei dos Direitos Autorais; b) o FNDE informa às editoras o montante de cada título a ser adquirido, de acordo com as escolhas feitas pelos professores; c) o FNDE tem um prazo limite para realizar a compra, de modo a cumprir o prazo de entrega nas escolas, e as editoras sabem disso.

Com estas limitações postas, Soares (2007) conclui que o governo não utiliza seu poder de comprar pelo menor preço, visto que as editoras possuem vantagem, pois com a informação de quantos exemplares o governo deve comprar de cada obra e tendo um prazo limite para fazê-lo, elas neutralizam seu poder de barganha forçando-o a negociar por um preço maior do que poderia conseguir se fosse estabelecida concorrência entre as editoras. Caracteriza-se, assim, uma relação econômica com “visíveis falhas de mercado, como a assimetria de informações e oportunismo dos agentes” (SOARES, 2007, p. 17).

No que se refere à execução descentralizada do programa para diminuir gastos com transporte, o autor assevera que a grande maioria das empresas (86%) das quais o governo mais compra livros estão localizadas em São Paulo. No período analisado pelo autor, foi gasta, em valores de 2006, a quantia de R\$ 618,4 milhões pagos à EBCT- Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos -, responsável pela entrega dos livros.

---

<sup>80</sup> Nesta modalidade há apenas um vendedor (o autor), a editora que detém o direito autoral – somente ela, por lei, pode reproduzir e vender determinado livro ao governo, uma vez que não pode haver inscrições de pessoas físicas no Programa, eles precisam vender suas obras para alguma editora ou trabalhar para ela em algum de seus projetos. Por outro lado, apesar do professor apontar duas opções, 1ª e 2ª, o governo tem realizado, prioritariamente, a compra da 1ª opção. As opções devem pertencer a duas editoras diferentes. Com esse sistema o governo só pode comprar os livros nessa modalidade – sem concorrência. Sua margem de negociação é restrita.

Finalmente, o autor constatou que, apesar da existência da Lei Complementar 123/2006 <sup>81</sup>, o governo não estaria utilizando seu poder de compra para favorecer as pequenas empresas, pois existe uma situação não prevista pela referida Lei que é o controle de pequenas empresas que, por vezes, fornecem ao governo, pelos grandes grupos editoriais que já “abocanham” grande parte dos recursos públicos. De acordo com números trazidos pelo estudo de Soares (2007, p. 22), “91,68% das compras do FNDE foram realizadas de 17 empresas, sendo que, destas, 12 pertencem a seis grupos editoriais”.

Na opinião do autor, uma maneira de conseguir estabelecer uma concorrência entre os participantes do processo seria possibilitar a participação de pessoas físicas (autores das coleções) no PNLD e, depois de feita a análise, seria estabelecida a concorrência entre as editoras ou gráficas, que poderiam ser da região em que seriam utilizadas. Desse modo, o menor preço para a impressão da obra seria garantido, visto que o governo não seria obrigado a comprar de uma determinada empresa. Por outro lado, o preço de distribuição seria reduzido e, de quebra, as empresas de menor porte do setor editorial poderiam entrar na concorrência. Entretanto, Batista (2003) assevera que tal descentralização poderia facilmente apresentar problemas de execução do Programa, devido a possíveis ingerências.

É possível encontrar dados estatísticos na página do FNDE que demonstram a continuidade da concentração das compras junto aos grandes grupos. Para se ter uma ideia dos recursos destinados ao PNLD, a tabela a seguir mostra a evolução das aquisições do FNDE entre 2003 e 2012 (PNLD 2004 a PNLD 2013), a quantidade dos alunos e das escolas beneficiadas, a quantidade de exemplares adquiridos, o investimento realizado e a finalidade das aquisições <sup>82</sup>.

---

<sup>81</sup> A Lei Complementar no 123/2006, que institui o Estatuto Nacional de Micro Empresa e Empresa de Pequeno Porte, determina que 25% do total a ser licitado pela administração pública, no ano, devem ser comprados de microempresas e empresas de pequeno porte.

<sup>82</sup> Até minha última busca, realizada em 17/02/2014, não haviam sido incluídos no quadro geral os dados referentes ao PNLD/2014. Só foi possível acessar o montante pago a cada editora pelas obras adquiridas e as coleções mais vendidas por componente curricular.

**Tabela 01** – Evolução PNLD - Ensino Fundamental – 2004 a 2013

Ano de Aquisi.	Ano do PNLD (ano letivo)	Alunos beneficiados	Escolas beneficiadas	Físico	Investimento*	Atendimento
2003	PNLD 2004	31.911.098	149.968	116.030.521	582.827.171,38	Todos os alunos de primeira a 4ª série – reposição para os de 5ª a 8ª série
2004	PNLD 2005	30.837.947	149.968	111.189.126	619.247.203,00	Todos os alunos de 5ª a 8ª série, da 1ª série – reposição para os de 2ª a 4ª série
2005	PNLD 2006	29.864.445	147.407	44.245.296	316.434.307,57	Reposição para os alunos de 2ª a 8ª série e integral para os da 1ª série
2006	PNLD 2007	28.591.571	144.943	102.521.965	563.725.709,98	Para todos os alunos de 1ª a 4ª série-reposição para os de 5ª a 8ª série
2007	PNLD 2008	31.140.144	139.839	110.241.724	661.411.920,87	Todos os alunos de 5ª a 8ª série, da 1ª série – reposição para os de 2ª a 4ª série
2008	PNLD 2009	29.158.208	136.781	60.542.242	405.568.003,49	Reposição para os alunos de 2ª a 8ª série e integral para os da 1ª série
2009	PNLD 2010	28.968.104	134.791	103.581.176	591.408.143,68	Para todos os alunos de 1ª a 4ª série-reposição para os de 5ª a 8ª série
2010	PNLD 2011	29.445.304	129.763	118.891.723	893.003.499,76	Todos os alunos de 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série), do 1º ano e reposição para os de 2º ao 5º ano (1ª a 4ª série)
2011	PNLD 2012	28.105.230	124.285	70.690.142	443.471.524,28	Reposição para os alunos de 2º ao 9º ano e integral para os da 1º ano
2012	PNLD 2013	24.304.067	74.360	91.785.372	721.228.741,00	Todos os alunos de 1º ao 5º ano e reposição para os de 6º ao 9º ano

**Fonte**<sup>83</sup>: Página eletrônica da Fundação Nacional de desenvolvimento da Educação.

\*Valor gasto com aquisição, distribuição, controle de qualidade e etc.

Os LDs de LI foram adquiridos no ano de 2010, para estarem disponíveis para os alunos no início de 2011. Das 26 coleções inscritas no PNLD/2011-LI, somente duas constam do Guia como aprovadas e, portanto, disponibilizadas para serem adquiridas. Ambas as coleções são do Grupo Abril, uma da Editora Ática e a outra da Editora Scipione.

Se observarmos o ano de 2010 na tabela acima, poderemos verificar o volume de recursos despendidos no valor de R\$ 893.003.499,76 que foram utilizados para o atendimento de todos os alunos de 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série), do 1º ano e reposição para os de 2º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

De acordo com dados disponíveis no *site* do FNDE, na tabela “valores negociados por título–PNLD Ensino Fundamental 2011”, é possível verificar a quantidade de livros negociados e o valor pago na aquisição desses livros.

A aquisição dos livros de LI do Grupo Abril, por meio de suas duas editoras, atingiu 11.582.448 volumes, entre LA e MP, resultando em um montante de R\$57.941.785,99, quantidade esta que representa 6% do valor total dos livros comercializados no PNLD-2011. Para o grupo Abril, somente a aquisição dos livros da disciplina de LI

<sup>83</sup> Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em 10/03/2013.

representou 21% do faturamento total, que foi de R\$ 268.519.021<sup>84</sup>. Neste sentido, a condição estabelecida no guia do livro didático de que o professor deve fazer sua escolha de 1ª e 2ª opção de duas editoras diferentes fica mascarada pela participação de apenas duas editoras, *coincidentemente*, propriedade do mesmo grupo editorial. Os números estão apresentados na tabela a seguir:

**Tabela 02** – Editoras do Grupo Abril X Vendas PNLD 2011.

Editora	Quantidade de LA	Quantidade de MP	Total livros	Total em R\$ investidos
Ática	5.399.362	112.628	5.511.990	23.849.923,37
Scipione	5.950.387	120.071	6.070.458	34.091.862,62
TOTAL	<b>11.349.749</b>	<b>232.699</b>	<b>11.582.448</b>	<b>57.941.785,99</b>

Fonte: adaptada por mim do *site* do FNDE

A tabela apresentada em seguida especifica o montante dos recursos destinados a cada editora no ano de 2011, com a aquisição de livros para o Ensino Fundamental e Médio. A tabela disponibiliza a tiragem total, a quantidade de títulos adquiridos e a tiragem média de cada um, o número de cadernos tipográficos<sup>85</sup> produzidos, o valor médio pago por caderno, o valor médio pago pelo exemplar e o valor total da aquisição.

**Tabela 03** – Valores negociados por Editora – PNLD 2011

EDITORA	TIRAGEM TOTAL	TÍTULOS ADQUIRIDOS	TIRAGEM MÉDIA	CADERNOS TIPOGRÁFICOS	R\$/ CADER.	R\$/ EXEMPLAR	VALOR TORAL
MODERNA	27.466.376	222	123.722	483.017.540	0,3344	5,88	161.366.197,83
FTD	26.028.717	288	90.377	482.657.871	0,3378	6,26	162.933.319,18
ÁTICA	25.728.190	306	84.079	442.273.340	0,3355	5,76	148.288.428,80
SARAIVA	21.085.672	254	83.014	403.935.684	0,3478	6,66	140.390.289,36
SCIPIONE	19.555.764	252	77.602	349.364.170	0,3444	6,15	120.230.592,21
POSITIVO	3.736.902	114	32.780	53.710.805	0,5066	7,28	27.187.572,29
SM	3.612.642	46	79.536	62.019.192	0,4577	7,50	28.367.191,80
ESCALA	2.830.595	74	38.251	50.153.367	0,5266	9,32	26.393.247,01
DO BRASIL	1.890.855	88	21.487	29.380.742	0,6033	9,37	17.715.145,37
AJS	1.222.250	8	152.781	19.998.123	0,5011	8,19	10.011.524,51
IBEP	731.261	60	12.188	13.615.872	0,6633	12,35	9.027.821,46
BASE	507.718	38	13.361	6.905.557	0,6988	9,50	4.822.912,98
NOVA GER	506.417	6	84.403	24.336.342	0,6211	29,84	15.112.199,38
NACIONAL	458.951	38	12.078	5.265.257	0,6633	7,60	3.489.460,69
C. ESCOLA	92.786	2	46.393	3.459.010	0,6733	25,10	2.328.906,02
CASA PUB.	68.909	8	8.614	1.371.735	0,6988	13,90	958.147,23
SARANDI	67.642	10	6.764	1.150.524	0,8322	14,15	956.997,45
DIMENSÃO	66.815	24	2.784	647.828	0,8411	8,15	544.583,97
FAPI	8.862	2	4.431	84.516	1,0700	10,20	90.432,12
AYMARÁ	1.878	6	313	27.728	1,7422	25,72	48.296,49
TOTAL	135.669.202	1.846	73.494	2.433.375.200	0,3617	6,49	880.263.266,15

Fonte: Página eletrônica da Fundação Nacional de desenvolvimento da Educação.

<sup>84</sup> O valor foi obtido somando-se o montante das duas editoras que compõem o Grupo Abril – Ática e Scipione. De acordo com Soares (2007), 30% do capital do grupo Abril é de propriedade do grupo sul-africano Naspers, confirmando a internacionalização de parte do mercado editorial nacional, como também evidenciou Cassiano (2007) em seu estudo sobre a atuação das empresas espanholas no Brasil e na América Latina.

<sup>85</sup> Medida utilizada pelo FNDE para negociação junto às editoras - corresponde a cadernos de 16 páginas.

A soma dos valores negociados com as seis editoras mencionadas por Soares (2007) como as destinatárias dos maiores volumes de recursos entre os anos 1998 a 2006, e que permanecem as mesmas<sup>86</sup>, perfaz um montante de R\$ 759.951.793,90, que representa 86% do valor total negociado com as 20 editoras participantes da avaliação. Esta porcentagem é exatamente a mesma do período analisado por Cassiano (2007). Os 14% restantes foram divididos entre as outras 14 empresas. Esta diferença está bem aquém dos 25% estabelecidos pela Lei Complementar 123/2006, como anteriormente citada.

Com relação às coleções de LI adquiridas para serem distribuídas em 2014, foram aprovadas três coleções. Duas delas são das Edições SM (*It Fits e Alive!*) e a outra da editora FTD (*Vontade de saber Inglês*). As informações completas sobre os dados estatísticos ainda não estavam disponíveis ao término deste estudo. Apenas o montante pago por editora e o total geral em valor monetário foi divulgado. Além desses dados, foi possível verificar a quantidade de LA e MP adquiridos por editora e por componente curricular.

O total despendido na compra de LD de todos os componentes no PNLD/2014, de acordo com informações constantes no site do FNDE, foi de R\$ 1.127.578.022,80<sup>87</sup>. Esse valor representa um aumento de 20,8%, com relação ao valor gasto no PNLD/2011.

A tabela 04 apresenta a parcela do mercado ocupada pelas editoras cujas coleções analiso nesta pesquisa, a posição ocupada em relação às outras editoras, a quantidade de todos os volumes vendidos e o montante recebido pelas vendas realizadas.

**Tabela 04** – Posição em vendas e quantidades vendidas por editoras - PNLD 2014.

Editora	Market share	Posição em vendas	Quantidade vendida	Valor total recebido
<b>FTD</b>	19,22%	2º lugar	26.495.053	188.839.312,07
<b>Edições SM</b>	5,44%	5º lugar	7.502.343	60.466.803,47

**Fonte:** adaptada por mim do *site* do FNDE

As editoras FTD e Edições SM mantêm nessa edição do PNLD sua posição entre as seis maiores editoras beneficiadas pelo Programa, sendo que a FTD mantém seu lugar entre as primeiras posições.

<sup>86</sup> A Edições SM, editora espanhola que ingressou no mercado brasileiro em 2004, aparece em lugar nos PNLD/2011 e 2014.

<sup>87</sup> As informações obtidas sobre o PNLD/2014 estão disponíveis em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>.

Além dessas informações, é possível verificar como as escolhas dos professores se refletiram na aquisição das coleções, observando a tabela a seguir. Nela só constam as quantidades vendidas de LA e MP.

**Tabela 05** – Volume de aquisições por editoras - PNLD 2014.

<b>Editora</b>	<b>Coleção</b>	<b>Quantidade MP</b>	<b>Quantidade LA</b>
<b>FTD</b>	<i>Vontade de saber inglês</i>	130.396	6.938.803
<b>Edições SM</b>	<i>Alive!</i>	58.418	2.863.908
<b>Edições SM</b>	<i>It Fits</i>	49.135	2.232.860
<b>Total</b>	-	<b>237.949</b>	<b>12.035.571</b>

**Fonte:** adaptada por mim do *site* do FNDE

A coleção *Vontade de saber inglês* foi a mais pedida pelos professores, seguida da coleção *Alive!* e depois pela *It Fits*, sendo que a diferença entre a primeira colocada e a segunda é de mais de 100%.

Meu intuito ao mostrar todos esses números é enfatizar o direcionamento das políticas educacionais para esse segmento e não outros. Esses dados demonstram que muitos interesses econômicos estão envolvidos e que, como indicava o programa de desenvolvimento do BIRD, mencionado anteriormente, em que o papel do governo deveria ser o de gerir os processos de análise, aquisição e distribuição, a produção das obras e a obtenção do lucro estão garantidos pela iniciativa privada e, como aqui exposto, muito esforço tem sido despendido pelas editoras para merecer uma fatia desse mercado.

Por isso, os resultados apresentados nessa análise de contexto, entre outras coisas, mostra a complexidade da elaboração dos LDs e do MP. Entretanto, é preciso ir além e buscar conhecer outras dimensões desse artefato material e simbólico pertencente à esfera escolar.

A intenção de pesquisar este item que compõe a coleção didática de LI, o MP, levando em conta todo esse contexto apresentado até o momento, se constitui em uma tentativa de contribuir para sua melhoria. Portanto, procuro verificar, em primeiro lugar, as representações de alguns autores sobre essa ferramenta; em seguida, analiso as prescrições referentes ao MP das coleções de LE, para, a partir daí, analisar as possíveis configurações

que os manuais podem ter. Meu objetivo é obter subsídios para a realização de análises dos MP.

Portanto, na seção a seguir, discorro sobre o contexto sócio-histórico subjacente aos MP de coleções e LI, apresentando as mudanças recentemente ocorridas.

### 3.1.3 Contexto Subjacente aos Manuais do Professor das Coleções

A preocupação com o manual que acompanha as coleções didáticas adquiridas pelo governo não é recente. Este componente, embora com especificações diferentes das exigidas pelos critérios do PNLD atual, já foi identificado em estudo realizado por Freitag, Costa e Motta (1989). As autoras verificaram que houve uma tendência crescente na aquisição de MP pelo poder público no período entre 1970 a 1984. Os dados demonstraram que as aquisições de cartilhas e livros-texto (LD) triplicaram no período. Em 1977, houve uma queda acentuada no lançamento de novos títulos, mas um aumento substancial de lançamentos de MP. Para elas, isto ocorreu como resultado da “conscientização por parte do Estado de que o LD administrado em aula por um professor desorientado e mal informado perde seu valor didático” (idem, *ibidem*, p. 55). Assim, o MP parece ter sido concebido como uma ferramenta, cujo objetivo seria tornar o uso do LD à “prova do professor” (ALLWRITE, 1981).

Com o estabelecimento de critérios de análise pelo PNLD adotados a partir de 1996, os MPs, bem como os LDs dos componentes curriculares contemplados pelo programa passaram por modificações visando atender os critérios e afastando a possibilidade de exclusão da obra do processo. Entretanto, os MPs de LI eram bastante diferentes, porquanto não passavam por nenhuma análise por não integrarem o programa. Este fato é facilmente identificado, se observarmos coleções publicadas antes do lançamento do Edital PNLD/2011, o qual representa a primeira edição do PNLD-LE.

Para confirmar esta observação posso citar o estudo de Dourado (2008), no qual a autora analisou coleções didáticas de LI, buscando verificar se as exigências do PNLD estariam presentes nos livros e se sua elaboração, de algum modo, estaria pautada nos critérios de análise do PNLD para outras disciplinas já contempladas.

Em seu estudo, ao analisar o MP, a autora constatou que apenas um deles era mais do que somente cópia fiel do livro do aluno acrescido das respostas aos exercícios. Ele apresentava uma proposta de plano de aulas com os procedimentos metodológicos recomendados para cada unidade. Entretanto, alguns dos itens considerados pelo PNLD/LP-

2007, tais como: explicitação dos pressupostos teóricos e metodológicos nos quais se baseavam; fornecimento de subsídios para a avaliação dos resultados de ensino e para a ampliação e adaptação das propostas que figuram no(s) livro(s); subsídios para a atualização e formação do professor, tais como bibliografia básica, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outros, não eram fornecidos.

Com a inclusão das LEs no PNLD, as editoras tiveram de adequar os MPs aos critérios exigidos para esse componente da coleção. O Edital de 2011 determina que o MP de qualquer área de conhecimento deve apresentar características e finalidades específicas, não podendo ser “apenas cópia do livro do aluno com exercícios resolvidos” (BRASIL, 2008, p. 2).

Além disso, os Editais determinam que a educação, e dentro dela os elementos que a compõem, como é o caso das coleções didáticas, deve organizar-se de acordo com a lei vigente e cita explicitamente a Constituição Federal, no que se refere ao direito à “educação de qualidade e para todos”, a LDB e os PCNs, quando elenca os direitos que devem ser assegurados a todos os cidadãos brasileiros, no que tange ao acesso à educação.

Assim, os MPs resultantes dessas determinações devem igualmente defender os princípios estabelecidos nestes documentos. Várias vezes os Editais (PNLD/2011 e PNLD/2014) mencionam que o MP deve apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta pedagógica (BRASIL, 2008, pags. 2; 38; 39; 62; BRASIL, 2011, pags. 53, 57, 75-76), principalmente, apresentando coerência entre essa fundamentação e o conjunto da obra apresentada no LA. No Edital de 2014, esta relação é mencionada em alguns critérios apresentados no anexo III (BRASIL, 2011). Nas páginas 56 e 57, são apresentados os princípios gerais; na página 60, este critério é mencionado em relação ao MP do componente curricular Ciências e na página 71 está relacionado ao MP de LP. Não há menção explícita nos critérios específicos para o MP de LE. Estes são subentendidos a partir dos critérios gerais.

De acordo com Jorge e Tenuta<sup>88</sup> (2011), o MP foi concebido pelo Edital PNLD/LE-2011 como um elemento integrante da coleção didática de caráter bastante relevante, visto que pode contribuir

---

<sup>88</sup> Tanto Jorge quanto Tenuta fizeram parte da comissão de análise das coleções de LI contratadas pelo MEC para o PNLD/2011 em que foram aprovadas as duas coleções.

para a formação do professor tanto do ponto de vista teórico-metodológico, quanto linguístico-comunicativo. Houve a preocupação de garantir que o MP apresentasse, com clareza, a fundamentação teórico-metodológica para a proposta didático-pedagógica da coleção e estimulasse o professor a continuar investindo em sua própria aprendizagem. *Certamente, não se espera que o MP, por si só, assegure a formação continuada do professor de inglês. No entanto, ele, muitas vezes, é o único recurso pedagógico ou fonte bibliográfica disponível ao professor. Portanto, também precisa ser formativo* (JORGE; TENUTA, 2011, p.129, grifo meu).

Corroborando o que dizem as autoras supramencionadas, é difícil dizer em que medida a inclusão de determinados itens no texto pode “garantir” a formação continuada do professor, visto que vários problemas com a execução do programa foram evidenciados, inclusive com relação à disponibilização dos MPs nas escolas. Simões (*online*) demonstra, ao realizar um estudo sobre o processo de escolha do LD em escolas públicas do Recife, que, no ano da pesquisa, provavelmente 2005<sup>89</sup>, 71% dos 100 gestores pesquisados responderam que o número de MP de LP enviado para as escolas foi insuficiente para atender as necessidades dos professores.

A autora considera que o MP

é um instrumento importante no diálogo que deve ser estabelecido entre o autor do livro e o usuário professor. Na explicitação da fundamentação teórica que justifica as opções metodológicas, o autor propõe e argumenta sobre uma forma de trabalho pedagógico. Essa proposta pode ser aceita, modificada ou negada pelo professor. Pode-se trabalhar inferindo sobre essas concepções do autor. No entanto, a fundamentação das propostas do autor tornará a reflexão do professor mais autônoma (SIMÕES, 2012, p. 10).

Desse modo, as falhas na entrega do material para o professor afetaria a construção dessa autonomia, impossibilitando-o de analisar o material com o qual vai trabalhar. Entretanto, acredito que a autonomia não seja uma consequência direta da inclusão dos fundamentos teórico-metodológicos no MP, pois, em primeiro lugar, os mesmos podem não corresponder às atividades propostas no LD e, em segundo lugar, outros fatores interferem no desenvolvimento desta, como, por exemplo, a preparação e a disposição do professor para refletir sobre questões teóricas às vezes distantes de sua realidade.

Diante do papel designado ao MP na realização do trabalho do professor em sala de aula, defendido pelos Editais, considero relevante a análise desse gênero textual, visando sua caracterização, para que se possa aproximar a correlação entre o que o PNL

---

<sup>89</sup> Não foi possível encontrar o ano da publicação do trabalho mencionado. Entretanto, a autora possui outro artigo publicado em 2006, no qual apresenta os mesmos dados de pesquisa.

determina, o que o MP propõe e o que o LA disponibiliza para o trabalho com LE nas escolas públicas brasileiras.

A seguir, apresento análise da situação de produção dos questionários respondidos pelos autores das coleções, de modo a identificar as representações por eles construídas sobre a elaboração dos MPs analisados.

### 3.2 COM A PALAVRA OS AUTORES – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Após a finalização de minha pesquisa de Mestrado, em agosto de 2009, ingressei, em seguida, no processo de seleção para o Doutorado na mesma instituição de ensino em que havia finalizado a pesquisa. Desde a elaboração de meu projeto de pesquisa, no qual colocava minha intenção de investigar o gênero textual “manual do professor de LI”, submetido ao PNLD, senti a necessidade de ter acesso à voz dos autores<sup>90</sup>, que são os “agentes sociais diretamente envolvidos” (MACHADO; BRITO, 2009, p. 139) na elaboração dos MPs aprovados no PNLD, o que poderia revelar aspectos do gênero que me propunha investigar. Minha intenção baseava-se no fato de que apenas a minha compreensão e interpretação poderiam ser suficientes somente para levantar suposições sobre como eles viam a elaboração do MP.

Para conseguir meu intento, havia previsto a realização de uma entrevista com os autores das obras aprovadas no PNLD/2011, meu objeto de investigação inicial, pois acreditava que isso contribuiria para a compreensão do processo de elaboração dos MPs das coleções de LI. Nos anos de 2010 e 2011 fiz quatro tentativas de contato com os autores em questão, contudo não obtive resposta. Tentei entrar em contato por meio do *site* das editoras e do *blog* de um dos autores da coleção *Links-English for teens*, porém todas em vão. Não foi possível obter o endereço eletrônico de nenhum dos autores. Em consequência, desisti da ideia e prossegui com meu trabalho. Desenvolveria as análises do Edital-PNLD/2011 e dos MPs.

No ano de 2013, ao verificar que outras coleções haviam sido aprovadas e que as duas anteriores não estavam entre elas, decidi incluir na análise os manuais das coleções aprovadas na edição do PNLD/2014, de forma a atualizar meu trabalho. Em julho do mesmo ano, foi realizado um *workshop* para professores de LI da rede pública da cidade de Londrina-PR, do qual participei como ministrante. O objetivo do evento era levar os

---

<sup>90</sup> Denomino todos os respondentes como *autores*, apesar de um deles ter destacado que ocupa uma função diferente dessa, ou seja, a de editor.

professores a analisarem as obras, discutirem seu contexto de trabalho e as questões elencadas no Guia do Livro Didático para poderem, em momento posterior, realizar uma escolha consciente da coleção com a qual trabalhariam em sala de aula. Outro objetivo que buscávamos era que os professores participantes pudessem levar os questionamentos e as reflexões realizadas durante o evento para seus pares, ou seja, para os que, por ventura, fariam a escolha juntamente com eles. Nesse evento, foi destinado um momento com uma pessoa que pudesse responder questionamentos dos professores sobre as coleções. Participaram desse momento, uma das autoras da coleção *Vontade de saber inglês*, uma autora da coleção *Alive!* e uma representante comercial da coleção *It Fits*<sup>91</sup>. Entretanto, naquele momento ainda não havia me ocorrido retomar a ideia de realizar uma entrevista, ou algo semelhante, com os autores, mas, mesmo assim, tivemos um contato breve no qual me apresentei aos participantes, bem como falei de meu objeto de estudo.

No mês de outubro seguinte, submeti meu trabalho à banca de qualificação e uma das sugestões foi que eu obtivesse, de alguma forma, a visão dos autores. Entretanto, naquele momento, não haveria tempo hábil para realizar entrevistas, pois estava no meu último ano de estudo, por isso recorri ao uso de um questionário como instrumento de geração de dados.

Assim, procurei novamente entrar em contato com os autores, agora, das cinco coleções. Para os das coleções de 2011, segui o caminho anterior, de novo sem resposta. A única notícia que recebi de uma representante da Editora Ática-Scipione, na cidade onde resido, foi que as obras não haviam concorrido ao programa no PNLD/2014 e que não possuía o contato dos autores<sup>92</sup>.

Já a solicitação junto aos autores das coleções de 2014 foi prontamente respondida, principalmente pelo contato pessoal ocorrido no mês de julho. Desse modo, eu conhecia autoras de duas das coleções e a representante comercial das Edições SM, a qual me passou um endereço eletrônico pessoal do Editor da coleção *It Fits*.

De acordo com Machado e Brito (2009), o uso do questionário tem sido objeto de pesquisas que apontam questões que devem ser consideradas na análise dos dados

---

<sup>91</sup> A Edições SM não liberou nenhum dos participantes da equipe de edição da Coleção *It Fits* por seu caráter de obra coletiva. Desse modo, apenas uma representante comercial da Editora Moderna, contratada pela Edições SM, participou do evento para fazer a divulgação da obra.

<sup>92</sup> De acordo com informação recebida durante um workshop ocorrido no IV SILID, na PUC-Rio, as coleções teriam concorrido, mas não tinham sido aprovadas. Fica, portanto, a dúvida se, realmente, participaram do processo. Todavia, sendo as duas únicas coleções aprovadas no processo anterior, é de se estranhar que tenham simplesmente desistido de participar da concorrência.

gerados pelo instrumento e este deve ser usado em articulação com outro(s) instrumento(s) de modo a validar as conclusões obtidas por meio dele.

O instrumento mostra-se problemático, pois conduz a um tipo de interação que gera certa imposição sobre o questionado da qual ele dificilmente pode escapar, impedindo, na maioria dos casos, qualquer processo de negociação entre os interlocutores (idem, ibidem).

As autoras asseveram que um problema a ser considerado é o da influência das perguntas sobre as respostas. Para elas, “a interpretação das respostas fornecidas não pode ser desenvolvida independentemente da análise das perguntas” (idem, ibidem, p.138). Desse modo, é necessário que se considere, com detalhes, além da situação de produção dos textos produzidos por meio da aplicação do questionário, “os valores (ilocucionário e perlocucionário) do ato de perguntar e as formas de perguntas que favorecem a veiculação das pressuposições do pesquisador sobre a informação demandada” (id., ibid., p. 141).

O texto resultante do questionário respondido pelos autores foi necessariamente influenciado pela situação de produção, a qual envolve um conjunto de parâmetros, entre os quais se encontram as

representações do produtor sobre seu próprio papel social e sobre seus objetivos, sobre o papel social de seu(s) interlocutor(es) e seus objetivos, sobre a relação social existente entre eles, sobre a instituição social em que a produção se desenvolve e em que o texto circulará, sobre o gênero e os conteúdos a serem mobilizados, etc. Além da representação da imagem de si mesmo que o produtor quer passar para o destinatário (MACHADO; BRITO, 2009, p.141).

As representações dos respondentes foram construídas a partir do conhecimento (ou do desconhecimento), que tinham da pesquisadora e de seu contexto, o que poderia representar uma relação de poder mais ou menos intensa. No caso desses autores, é preciso considerar que a autora<sup>93</sup> da coleção *Alive!* já conhecia meu trabalho, pois havia sido minha debatedora em um seminário, cujo objetivo era discutir teses e dissertações em andamento. O evento ocorreu em 2011, ano em que a debatedora/autora estava desenvolvendo a coleção, mas que não tinha ainda sido submetida à análise do PNLD e, muito menos, aprovada. Além disso, ela é uma profissional com cerca de 40 anos de carreira, reconhecida internacionalmente.

---

<sup>93</sup> Uma vez que um dos autores pediu para que eu não citasse seu nome, não o farei para nenhum deles. Identificarei os questionários com a seguinte classificação: autoras MP-*V.S.I.*, autora MP-*Alive!*, ‘autor’ MP-*It Fits*, por seu caráter diferenciado.

Por outro lado, as autoras da coleção *Vontade de saber inglês*, residentes na cidade de Londrina, haviam sido alunas de minha orientadora e, desse modo, sabiam que ela teria acesso às respostas do questionário. Além disso, uma delas estava em processo de seleção no Programa de Pós-Graduação em que desenvolvo minha pesquisa. O único ‘autor’ com quem não havia tido nenhum tipo de contato anteriormente foi o respondente da coleção *It Fits*, o qual, no caso, não se autodenominava autor da obra e, sim, editor.

Segundo Machado e Brito (2009, p. 142), “a relação social entre os interlocutores é sempre assimétrica – a posição superior sendo sempre ocupada pelo pesquisador, que controla o jogo e institui as regras, conforme seus objetivos e o uso que fará dos resultados, que, frequentemente, não são claros para o informante”. No caso da resposta ao questionário, a posição por mim ocupada - a de pesquisadora - variou entre os respondentes, visto que, no primeiro caso, o fato da autora da coleção *Alive!* já me conhecer e ter debatido meu trabalho, colocava-a em posição superior e não eu, uma vez que ela ocupava o lugar de “detentora do saber”, resultante da interação anterior.

No caso dos outros respondentes, acredito que a posição superior foi ocupada por mim na condição de pesquisadora e de meu objetivo, além de seu próprio objetivo em responder, pois eles, simplesmente, poderiam ter deixado de enviar-me as respostas, como acontece frequentemente ao se utilizar este tipo de instrumento.

Ao enviar o questionário, eu o fiz em meu nome e no nome de minha orientadora, pois imaginava que poderia ser mais prontamente respondido, o que, a meu ver, pode ter causado efeito na autora da coleção *Alive!* por serem conhecidas de longa data, como colegas pesquisadoras; nas autoras da coleção *V.S.I.*, por terem sido suas alunas na graduação; e, de forma diferente, no “autor” da coleção *It Fits*, pelo fato dela ser uma pesquisadora que atua no ensino superior e por ser reconhecida na área de estudos sobre gêneros textuais. Neste caso, ao responderem ao questionário, eles podem ter tido o objetivo de “manter boas relações”, principalmente com minha orientadora, ou podem, ainda, ter tentado “salvar sua face” ao responder de uma dada maneira.

Por outro lado, ao identificar-me<sup>94</sup> como doutoranda que estava realizando uma pesquisa sobre MP e que analisaria os exemplares de suas coleções, eles podem ter tido representações diferentes sobre o objetivo pretendido com as respostas. Na introdução do questionário, relatei quais eram meus objetivos, tanto com relação à análise dos manuais das coleções e dos documentos, quanto às respostas que me enviariam. Informei-os que, com os

---

<sup>94</sup> No questionário que se encontra em anexo, é possível verificar, na íntegra, a maneira com que apresentei a pesquisa e meus objetivos.

resultados obtidos, eu pretendia encontrar elementos que pudessem auxiliar os autores e editores e, quem sabe, os elaboradores dos critérios do PNLCD, de modo a tornar o manual do professor uma ferramenta cada vez mais capaz de fomentar a formação contínua do professor. Além disso, solicitei que me enviassem a resposta, se possível, no prazo de 15 dias, pois não dispunha de muito tempo para finalizar meu trabalho.

Entre os vários fatores a se considerar na situação de produção dos textos, é preciso levar em conta quanto tempo levaram para me enviar as respostas. As representações construídas pelos autores podem ter influenciado nisto, visto que responder em menos tempo poderia significar que o respondente não se preocupou com o efeito que sua resposta teria sobre os questionadores. De outra forma, a demora poderia levar a concluir que as respostas mereceram certo cuidado, de modo a evitar qualquer interpretação indesejada.

Com base nisso, foi interessante notar que a autora da coleção *Alive!* devolveu o questionário respondido exatamente uma hora após eu tê-lo enviado (envio em 01/11/2013 às 16:43 e retorno às 17:44 do mesmo dia). O questionário enviado para as autoras da coleção *V.S.I.* foi respondido em nome das duas autoras da coleção e demorou 21 dias para ser devolvido (envio em 01/11/2013, retorno em 22/11/2013).

Já o questionário enviado para o editor da coleção *It Fits* seguiu um percurso diferente. O editor respondeu prontamente ao pedido (envio em 04/11/2013, e retorno em 05/11/2013), porém pediu que eu discutisse um pouco com ele, via e-mail, as questões do questionário, visto que ele não se encaixava na condição de autor da obra. Fiz alguns comentários em cada pergunta com o intuito de esclarecer meus questionamentos e o reenviei no mesmo dia (em anexo). Suas respostas me foram enviadas em definitivo no final do mês de novembro (em 29/11/2013).

O questionário enviado para todos os autores contava com nove questões<sup>95</sup>.

São elas:

1. Como você se tornou autor de livro didático? Essa é sua primeira obra?
2. Como é escrever o manual do professor para o LD desse nível de ensino?
3. O que deve compor um manual do professor?
4. O manual da sua coleção foi idealizado para que tipo de professor?
5. Como é dividida a escrita do manual entre os co-autores?
6. Qual foi o tempo gasto na elaboração do manual?
7. Em que momento da escrita da coleção ocorreu a escrita do manual?  
Antes, durante ou depois do LD?
8. Houve influência dos critérios estabelecidos no Edital (2011 ou 2014) na elaboração do manual? Como e em que momento?
9. O manual tem a função também de formar os professores? Se sim, como?

<sup>95</sup> As questões foram baseadas no questionário encontrado em Bunzen (2005).

O ‘autor’ da coleção *It Fits* questionou o fato de eu me referir apenas a autores de coleções, posição na qual não se enquadrava porque a obra da qual participara deveria ser considerada uma obra coletiva e não autoral. O respondente considerou a segunda questão ampla e solicitou o sentido que deveria atribuir à palavra “como” encontrada na pergunta. As perguntas quatro, oito e nove foram consideradas como não muito claras, ou, em outras palavras, desnecessárias: em primeiro lugar, já se sabia de antemão que as coleções haviam sido escritas para professores da rede pública e não outros, uma vez que o PNLD só distribuiria os livros para esse contexto; em segundo lugar, os pressupostos que deviam constar no MP estavam explicitados no Edital do PNLD; e com relação à última pergunta, por conter em si a resposta implícita. Entretanto, segundo Teixeira (2012), ao elaborarem uma obra, os editores precisam se preocupar tanto com o mercado das escolas públicas (beneficiadas pelo governo) quanto o das escolas privadas, de forma a tentar atingir ambos e aumentar seu volume de vendas.

Considerando todas as questões levantadas procurei, em primeiro lugar, analisar as perguntas dos questionários, pois, de acordo com Machado e Brito (2009), elas geralmente impõem uma obrigação sobre o respondente, uma vez que “frequentemente portam os pressupostos do pesquisador sobre a informação requerida” e, dessa forma, “colocam os informantes no dever de responder a partir desses pressupostos e não a partir de sua própria posição” (idem, ibidem, p. 146). Entretanto, as autoras ainda afirmam que o ato de perguntar pode também apresentar uma ameaça para quem pergunta, porque, mesmo sendo detentor da autoridade de perguntar, vê-se obrigado a confessar sua ignorância sobre o que é perguntado e, como consequência, coloca-se em posição inferior em relação a quem responde, ficando à mercê de sua disposição em responder.

Feitas todas essas considerações acerca da situação de produção do texto, é preciso passar à análise das perguntas do questionário e verificar que tipo de informação requer. Apesar de o instrumento conter nove questões, volto-me para as perguntas 6, 7, 8, e 9, pois estas estão mais diretamente relacionadas às minhas perguntas de pesquisa, ou seja, se e em que medida as prescrições estabelecidas nos Editais influenciaram a elaboração dos MPs.

As perguntas, ainda segundo Machado e Brito (2009), podem ser divididas em dois grandes grupos: as totais e as parciais. As primeiras, em que “a informação demandada diz respeito ao valor de verdade atribuído” (idem, ibidem, p. 146) pelo respondente ao conteúdo da pergunta, demandando uma resposta do tipo *Sim* ou *Não*. O segundo tipo, as perguntas parciais “são construídas com pronomes interrogativos, com as quais se pede a identificação de um dos constituintes da frase [...] e que trazem o pressuposto

da existência de uma informação genérica [...] que deve ser especificada pelo questionado” (id., *ibid.*, p. 146-147).

A sexta pergunta (*Qual foi o tempo gasto na elaboração do manual?*) se inicia diretamente com um pronome interrogativo, gerando uma expectativa de respostas que podem ser curtas, utilizando-se, por exemplo, um sintagma nominal. A pergunta sete (*Em que momento da escrita da coleção ocorreu a escrita do manual? Antes, durante ou depois do LD?*), além de ser parcial, como a questão anterior, apresenta a restrição das três opções no final “antes, durante ou depois”, conduzindo, de certa forma, a resposta dada.

As outras duas perguntas, à primeira vista, são perguntas totais que poderiam ter respostas do tipo *Sim* ou *Não*, mas recebem complementos de pronomes interrogativos, constituindo-se, na verdade, em perguntas parciais. Além disso, as duas possuem o pronome interrogativo “como”, que pode tornar a resposta bastante ampla e genérica, levando a digressões que poderiam não contribuir para a análise dos outros resultados. As perguntas são as seguintes:

8. Houve influência dos critérios estabelecidos no Edital (2011 ou 2014) na elaboração do manual? Como e em que momento?
9. O manual tem a função também de formar os professores? Se sim, como?

Apoiada nas considerações feitas até o momento, realizo as análises das respostas dos três questionários dos autores do *MP-V.S.I.*, *MP-Alive!* e *MP-It Fits*, que contam com duas, seis e três páginas, respectivamente.

### 3.2.1 Comentando as Respostas

Considerando o tamanho do texto enviado com as respostas, já é possível verificar que os respondentes estavam “mais” ou “menos” preocupados em disponibilizar suas ideias a mim, pesquisadora, e a minha orientadora, solicitantes da participação dos autores na pesquisa.

Ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos e nos procedimentos de textos do ISD, para identificar as representações que os autores constroem sobre a influência das prescrições sobre a elaboração dos MPs, além da análise da situação de produção e das perguntas supramencionadas, desenvolvo a análise da organização temática e dos tipos de discurso que constituem as respostas. Dividi em quatro quadros os temas referentes às quatro perguntas, de modo a facilitar a visualização e discussão dos temas. No quadro 13, elenco os temas mobilizados pelos autores ao responderem à sexta pergunta.

**Quadro 13** – Temas encontrados nas respostas à sexta pergunta

Pergunta 6	Qual foi o tempo gasto na elaboração do manual?	Tipo de discurso
MP-V.S.I	Dúvida; tempo produção do MP menor do que do LD.	<b>Discurso Teórico predominante;</b> <b>Discurso Interativo encaixado</b>
MP-Alive!	Um ano e meio	<b>Narração</b>
MP-It Fits	Ausência de controle do tempo; produção paralela à do LA; uso de rascunhos desenvolvidos posteriormente	<b>Narração e Discurso Interativo</b>

**Fonte:** A autora

Com relação ao tempo gasto na elaboração dos MPs, os autores de dois dos manuais não fizeram nenhuma afirmação que pudesse levar à sua mensuração. As autoras do MP-V.S.I afirmam que o tempo destinado à elaboração do MP é menor do que para a produção do LA, levando a crer que acreditam que deveria ser diferente, por meio da utilização da modalização apreciativa “infelizmente”. Sendo que a pesquisa é sobre o MP, este componente ocupa um lugar de destaque na investigação de quem está lhe perguntando. Desse modo, as autoras podem estar tentando manter uma boa imagem de si, através da maneira que elaboram uma resposta indireta. Isto parece ser corroborado pelo uso predominante do *discurso teórico*<sup>96</sup> que denota o distanciamento do agente produtor da ação de linguagem, pela falta de dêiticos temporais ou de lugar que pudessem implicar os interlocutores (em negrito – **discurso teórico**; em itálico, *discurso interativo*).

Ex1: Não *sabemos precisar*, mas o tempo de produção do manual, *infelizmente, costuma ser* mais curto [...] (autoras MP-V.S.I, questão seis).

O “autor” do MP-It Fits também não oferece uma resposta direta e esta acaba se confundindo com a resposta à sétima pergunta, gerando uma redundância entre as duas respostas. Ele informa a maneira como o MP foi elaborado, pois em se tratando de um trabalho coletivo, a elaboração também se deu de forma parcelada ou por meio de textos que o ‘autor’ chamou de “rascunhos”, os quais foram desenvolvidos em momento futuro. Entretanto, ele parece não se preocupar em “salvar a sua face”, uma vez que se implica na ação de linguagem por meio do uso do discurso interativo, além da narração que já era

<sup>96</sup> Vide questionários respondidos em anexo.

esperada, dado o teor da pergunta. No exemplo, a seguir, o discurso interativo aparece em *itálico* e a narração em *itálico negrito*.

Ex 2: No caso da coleção da qual *eu sou* responsável *não houve* um controle do tempo gasto para a elaboração do MP ('autor' MP-*It Fits*, questão seis).

Já a autora do MP-*Alive!* foi bastante direta em sua resposta, não acrescentando mais do que a informação solicitada, utilizando apenas a locução adverbial de tempo e nada mais: “*cerca de um ano e meio*”. O tipo de discurso empregado, *narração*, fica implícito visto que sua asserção não inclui marcas de nenhum tipo, mas remete à pergunta que foi formulada no tempo pretérito perfeito indicando um momento disjuncto da ação de linguagem, sem a necessidade de implicação do produtor.

A resposta à sétima pergunta, como já era esperada devido à indicação ao final da pergunta (antes, durante ou depois do LD), conduziu os autores a dividirem sua resposta entre esses momentos. No quadro 14, é possível verificar os temas encontrados nas respostas e os tipos de discurso empregados.

**Quadro 14** – Temas encontrados nas respostas à sétima pergunta

Pergunta 7	Em que momento da escrita da coleção ocorreu a escrita do manual? Antes, durante ou depois do LD?	Tipos de discurso
MP-V.S.I	Orientações específicas durante elaboração do LA; orientações gerais e pressupostos-teóricos após a elaboração do LA.	Discurso Teórico
MP- <i>Alive!</i>	Ao longo da produção do LA; primeiro alguns princípios; o restante enquanto produziam as unidades	Relato Interativo predominante; Narração encaixada
MP- <i>It Fits</i>	Durante: pressupostos teórico-metodológicos, orientações adicionais para o trabalho com as unidades; Depois: transcrição de CD, organização geral da obra, referências bibliográficas, itens que só podem ser incluídos após finalização da obra.	1ª parte - Narração; 2ª parte – Discurso Teórico

Fonte: A autora.

As autoras do MP-V.S.I., de maneira distinta dos outros autores, afirmam que primeiro desenvolveram as orientações específicas “sobre como desenvolver cada atividade” e, quando essa parte estava pronta, foram escritas as orientações teórico-metodológicas e as de caráter mais geral. Ao afirmarem isso, elas utilizam somente o discurso teórico, que se caracteriza por sua autonomia com o momento de produção e a não implicação dos interlocutores, resultando num efeito de “verdade incontestável”. Elas parecem falar como

se todos os MPs fossem desenvolvidos desse modo, não havendo outra forma de fazê-lo (discurso teórico em **negrito**).

Ex 3: As orientações específicas [...] **são escritas** durante a elaboração da coleção. Já as orientações teórico-metodológicas e as de caráter mais geral **são escritas** em uma etapa seguinte à elaboração do livro-texto (autoras MP-V.S.I, questão sete).

Os ‘autores’ dos MPs *Alive!* e *It Fits* afirmam que parte do MP foi produzido antes ou depois da produção do LA, contudo uma parte significativa da obra foi desenvolvida concomitantemente à elaboração do LA. O autor do MP-*It Fits* assevera que os “pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a produção da obra e as orientações adicionais para o trabalho com as unidades foram escritos concomitantemente à produção do LD” e a autora do MP-*Alive!* afirma que eles elaboraram, primeiramente, “alguns princípios” e depois foram elaborando o restante enquanto produziam as unidades. É interessante perceber que a autora do MP-*Alive!* utiliza o relato interativo, de maneira predominante, com segmentos de narração de forma encaixada, ou seja, ela se implica na ação de linguagem, visto que seu objetivo é incluir-se e a seus colegas por meio de verbos no pretérito perfeito na 1ª pessoa do plural. Como exposto anteriormente, a representação da autora com relação ao instrumento que estava respondendo e o fim ao qual se destinava poderia ser a de colaboração com uma colega de trabalho e com uma pesquisadora cujo trabalho já conhecia, não vendo necessidade de salvaguardar sua imagem. É possível identificar as marcas do relato interativo em sublinhado.

Ex 4: Escrevemos primeiro alguns princípios e fomos elaborando o restante enquanto produzíamos as unidades (autora MP-*Alive!*, questão sete).

Já o ‘autor’ do MP-*It fits*, ao responder esta questão, faz uso do *discurso teórico* e da *narração*. Ambos os tipos de discurso não apresentam implicação dos interlocutores e a *narração* acrescenta ainda o caráter disjuncto, denotando certo distanciamento do agente produtor, atribuindo o sentido de “verdade incontestável” a seu enunciado (discurso teórico em **negrito**; narração em *itálico negrito*).

Ex 5: Já itens como transcrição de CD de áudio, organização geral da obra, [...], **acabaram sendo** escritos em tempo já bem próximo da finalização do LD, até porque este **é** o único momento em que **se pode definir** número de faixas de CD, [...] [...] (‘autor’ MP-*It Fits*, questão sete).

Ao responderem à oitava pergunta, todos os autores ratificaram a influência das prescrições estabelecidas no Edital na escrita do MP. Entretanto, dois deles (MP *Alive!* e *It Fits*) procuraram desenvolver mais a resposta.

**Quadro 15** – Temas encontrados nas respostas à oitava pergunta

Pergunta 8	Houve influência dos critérios estabelecidos no Edital (2011 ou 2014) na elaboração do manual? Como e em que momento?	Tipos de discurso
MP-V.S.I	Em todos os momentos	Narração
MP- <i>Alive!</i>	Sim, mesmo sem o Edital, fariam da mesma maneira	Discurso Interativo
MP- <i>It Fits</i>	Investimento das editoras – buscam segurança; padrão de qualidade do MEC; tipo de abordagem de língua; influência desde a concepção da obra; como os acadêmicos concebem o processo de ensino-aprendizagem de LE; flexibilização concedida pelo Edital com relação à visão de língua adotada; MP deve ser claro; exemplos da autonomia dos autores; leitura do Edital em todas as fases da criação da obra; membro virtual do processo	Discurso Teórico

Fonte: A autora.

As autoras do MP-V.S.I. responderam de forma direta e sucinta: “*Sim, em todos os momentos*”, denotando o tom de verdade assumido em sua colocação. Elas podem considerar o fato como positivo, visto que sua coleção foi considerada aprovada por uma equipe de analistas que tinham como base os critérios elencados no documento.

Esta resposta é semelhante a do ‘autor’ do MP-*It Fits*, que desenvolve uma longa resposta para justificar essa influência. Ao fazer isso, emprega o discurso teórico ao longo de todo o texto (31 segmentos) com a inserção de apenas um segmento de discurso interativo, implicando-se, para marcar que é ele quem tem a palavra, com a expressão “*refiro-me ao tipo de abordagem [...]*”. O autor traz a voz dos especialistas responsáveis pela elaboração do texto do Edital ao afirmar que

Ex 6: [...] também em sintonia com a maneira como **esses** acadêmicos **concebem** o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, qual seja, **envolvendo sempre** uma relação dialógica, com espaço para negociação e autonomia do professor [...] (‘autor’ MP-*It Fits*, questão 8).

Por outro lado, a autora do MP-*Alive!*, ao responder positivamente à questão, utiliza recursos, como modalização apreciativa “*certamente*”, e o uso do discurso interativo com o intuito de marcar a sua proximidade com a situação de produção. Ela parece não temer avaliações, pois assume a responsabilidade enunciativa. Entretanto, mesmo

afirmando que há influência do Edital na elaboração do MP, ela procurou atenuar sua afirmação, como é possível verificar no exemplo 7 (discurso interativo em *itálico*).

Ex 7: Certamente, mas mesmo sem o edital, *acho que faríamos* a mesma coisa, pois *acreditamos* naqueles princípios (autora MP-*Alive!*, questão 8).

Finalmente, a nona questão é sobre a maneira como os autores veem o papel do MP na formação do professor de LI, do contexto de escola pública.

#### Quadro 16 – Temas encontrados nas respostas à nona pergunta

Pergunta 9	O manual tem a função também de formar os professores? Se sim, como?	Tipos de discurso
MP-V.S.I	1º oferecer recursos para lidar com o LA; 2º pode ser fonte de informações úteis para a formação contínua e atualização dos professores; textos das orientações teórico-metodológicas	<b>Discurso Teórico</b>
MP- <i>Alive!</i>	Parte do MP funciona como livro de prática de ensino; oferece justificativas teóricas e opções de como usar o material; aprendizagem dos autores ao pesquisar temas do LA; economia de tempo para o professor.	<b>Discurso misto relato interativo; Discurso interativo; discurso teórico; narração.</b>
MP- <i>It Fits</i>	Considerações sobre a prática docente e reflexiva; papel do MP: 1º elemento adicional para promover a formação do professor - contexto pessoal; como acontece no MP da coleção do autor; professor co-autor da obra; sugestões de leitura complementar; compromisso de participar do processo de formação do professor; diferentes perfis dos professores que adotam a obra; sentido do MP para professores recém-formados.	<b>RI e DI encaixados no DT</b>

Fonte: A autora

Ao responderem à nona pergunta, os ‘autores’ dos MP *Alive!* e *It Fits* destacam, em primeiro plano, a função formativa que o MP deve assumir nesse contexto. A primeira autora destaca o valor do MP como um recurso pedagógico relevante, além do valor formativo para os próprios autores que, ao buscarem informações sobre os temas inseridos na coleção, aumentam seu próprio conhecimento, gerando novas aprendizagens. A autora constrói sua resposta utilizando três tipos de discurso, implicando-se sempre que possível na interação com o uso do discurso interativo e do relato interativo. Pelo teor da pergunta, ela poderia ter perfeitamente empregado o discurso teórico, autônomo e não implicado, ausentando-se de assumir para si as ideias apresentadas. Ao contrário, por meio da sua implicação, ela estabelece um diálogo com quem lhe enviou o questionário, ou seja, pessoas que lhe eram conhecidas e com quem havia estabelecido outros tipos de interação (**discurso teórico; relato interativo; narração**).

Ex 8: Sim, pois parte do Manual **funciona** como um livro de prática de ensino também semelhante a muitos que **nós mesmos lemos** e que **serviram** de apoio ao **nosso** próprio fazer pedagógico (autora MP-Alive!-questão 9).

O ‘autor’ do MP-*It Fits* novamente desenvolve o texto mais longo (26 segmentos), o qual inicia de forma implicada, empregando o relato interativo e o discurso interativo. Isto acontece em apenas dois segmentos. O restante do texto foi todo construído com o emprego do discurso teórico, como resultado do tema e da forma com que a questão foi enunciada. Ao implicar-se com as expressões “*que julguei relevante acrescentar*” (relato interativo) e “*parece que me ajuda a responder a essa questão*” (discurso interativo), o autor faz questão de assumir o que diz, implicando-se logo no início de seu texto. Ele apresenta vários exemplos de como o MP de sua coleção preocupou-se em deixar espaço para que o professor pudesse ser co-autor da obra, como parte importante no seu processo de formação, bem como deixou claro que perfil de professor faria melhor uso do MP como instrumento formador, isto é, “*aqueles que se formaram recentemente*” e “*aqueles que já lecionam há muito tempo e que se preocuparam em fazer novos cursos de pós-graduação*”. Desse modo, o autor assevera que o MP não poderia servir de instrumento de formação para todos os professores. No exemplo 9, a seguir, ele esclarece a maneira como percebe o manual na formação do professor.

Ex 9: O MP, longe **de ser** um espaço destinado apenas para reproduzir falas do CD, **dar** dicas de como trabalhar com atividades ou sugerir atividades adicionais, **pode servir**, sim, como um elemento a mais no conjunto de fatores **que já promovem** a formação do professor em seu contexto pessoal (‘autor’ MP-*It Fits*, questão 9).

Já as autoras do MP-V.S.I. destacam a função do MP de oferecer recursos para trabalhar com o LA e, em seguida, como fonte de informações importantes, mas mencionam brevemente sua função como promotor da formação continuada dos professores, sem dar maior ênfase ao assunto. Ao desenvolver sua resposta elas não se implicam em nenhum momento, colocando-se em posição autônoma em relação à ação de linguagem. O uso do discurso teórico de forma integral parece indicar que elas estariam buscando diminuir a avaliação de seus interlocutores sobre o que declaram.

Ex10: O manual **tem**, principalmente, a função de oferecer ao professor recursos para lidar com o livro adotado – sugestões de desenvolvimento das atividades [...]. Além disso, **ele pode ser** uma fonte de informações úteis para a formação contínua e atualização dos professores [...] (autoras MP-V.S.I, questão 9).

Em seguida, apresento a síntese da análise dos questionários, de modo a responder a primeira pergunta específica de minha pesquisa, meu próximo assunto.

### 3.2.2 Síntese – Respondendo a Primeira Pergunta

Iniciei este tópico com a discussão da situação de produção do questionário enviado aos autores das cinco coleções aprovadas no PNLD. Procurei levantar interpretações acerca dos diferentes autores e o tipo de interação que poderiam ter sido estabelecidas comigo, enquanto pesquisadora, e com minha orientadora, enquanto co-emitente do *e-mail* a eles enviado. Além disso, procurei problematizar as perguntas escolhidas para serem analisadas (6, 7, 8 e 9) e os possíveis efeitos que poderiam ter gerado nos respondentes. Em seguida, apresentei as análises linguístico-discursivas dos três questionários recebidos.

Com a análise realizada neste tópico, foi possível responder à minha primeira pergunta específica: *Que representações os autores constroem sobre a elaboração do MP de sua coleção?*

De modo geral, os autores afirmam que a elaboração dos MPs é realizada de forma simultânea, principalmente em relação às orientações específicas das atividades inseridas nas unidades do LA. Posteriormente, seriam elaboradas as partes relacionadas aos aspectos gerais da obra. A autora do MP-*Alive!* afirmou que, em primeiro lugar, foram traçados os princípios básicos do material e o restante foi feito de forma simultânea. Essa preocupação em pensar antecipadamente os aportes teórico-metodológicos que norteiam a composição didática, parece-me proporcionar maior coerência entre os pressupostos e as atividades, o que não ocorreria com a mesma facilidade se estes fossem deixados para depois da sua elaboração. Acredito que os pressupostos apresentados poderiam facilmente ocorrer sem uma relação efetiva com as atividades.

A incoerência que poderia resultar desse descompasso entre a teoria e o que é oferecido na prática afetaria, sobremaneira, o trabalho real do professor, se este viesse a utilizar as orientações contidas no MP, visto que poderiam representar contradições, gerando um conflito negativo, nos termos de Bronckart (2013), visto que não estariam proporcionando a aprendizagem do professor por meio de uma nova concepção teórica, por exemplo.

Relacionada a questão do momento da elaboração do MP, mais especificamente com referência ao tempo gasto nesse trabalho, além da autora do MP-*Alive!*, a qual não teve problema em responder de forma direta, as autoras do MP-*V.S.I.* demonstraram que seria importante destinar mais tempo a esse componente da coleção. Contudo elas respondiam a mim, cujo foco de pesquisa é o MP. Dessa forma, essa ênfase pode ter sido dada de forma a causar uma boa impressão nas questionadoras, não possibilitando verificar sua real resposta à questão. Já o respondente do MP-*It Fits* não responde a questão, pois sua fala se dá sobre o que é produzido, como já mencionei, não permitindo acesso a essa informação.

Por outro lado, considerando a influência ou não das prescrições dos documentos que estabelecem regras para a produção dos LDs, ao responderem que sim, os ‘autores’ (dos três MPs) destacam que eles interferem diretamente na estrutura e conteúdo da obra (MP). Isto quer dizer que, se o MP que produziram tivesse sido destinado a outro contexto, com exigências diferentes, ele poderia apresentar diferenças significativas, ou seja, a situação de produção em tela determina como o gênero MP de LI para LD destinados à escola pública devem ser constituídos. Entretanto, como afirma o ‘autor’ do MP-*It Fits*, existem diferenças entre os MPs das três coleções, garantidas pelo estilo e pela escolha da abordagem de ensino-aprendizagem inserida na obra. Isto não quer dizer que o MP tenha sido produzido “unicamente para” o PNLD, visto que antes das LEs serem inseridas no Programa, eles já acompanhavam os LAs, principalmente no caso da LE. Contudo as características que adquirem para participarem do processo de análise pela equipe do MEC, certamente, são determinadas pelos documentos.

Finalmente, em relação ao papel do MP como instrumento de formação do professor, dois dos ‘autores’ parecem concordar que ele pode ser usado pelo professor para complementar sua formação, juntamente com outros elementos colocados à sua disposição. Porém, para que o professor possa fazer um uso efetivo desse instrumento e aproveitar o seu melhor, ele deveria ter um perfil diferenciado, pois, nas palavras do ‘autor’ do MP-*It Fits*, o professor deveria, de algum modo, estar inserido em um processo contínuo de formação, como num processo de pós-graduação, por exemplo.

No próximo tópico, apresento a análise dos Editais das duas edições do PNLD nos quais foram contempladas as coleções de LE, 2011 e 2014.

### 3.3 OS EDITAIS PNLD/2011 E PNLD/2014

A distribuição de coleções de LI para todos os alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental das escolas públicas do território nacional inicia-se com a publicação do edital que deu início ao processo de aquisição destas coleções e de seus respectivos MPs. O Edital- PNLD/2011 foi publicado no segundo semestre de 2008, determinando que as inscrições deveriam acontecer até abril de 2009, para a aquisição e distribuição dos livros até início de 2011.

Os Editais do PNLD, desde o estabelecimento das análises, em 1996, comporta a regulamentação para a aquisição de coleções destinadas a outros componentes curriculares (Ciências; Geografia; História; Matemática e Língua Portuguesa), sendo que alguns deles são contemplados pelo PNLD há mais de duas décadas, como mencionado anteriormente. Desse modo, o texto direcionado ao componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) é parte de um documento mais antigo que sofreu mudanças ao longo das suas publicações. O mesmo acontece com o Edital-PNLD/2014, segunda edição do PNLD-LE.

O Edital foi elaborado por uma equipe de especialistas e técnicos e nele constam os critérios de análise das obras, sendo, em seguida, publicado pelo MEC, por meio do FNDE. O Edital-PNLD/2014 foi publicado em 2011 e a escolha dos LDs deveria ocorrer entre os meses de julho e agosto de 2013, para que os livros pudessem ser entregues até o início das aulas em 2014. Devido à necessidade cada vez maior dos trabalhadores dominarem o uso de novas tecnologias, este edital abriu a possibilidade dos autores incluírem um DVD-ROM com conteúdo multimídia para acompanhar as coleções de todos os componentes curriculares contemplados pelo PNLD, de modo a proporcionar ao aluno novos recursos e possibilitar o desenvolvimento de novas capacidades.

Além disso, os Editais têm como destinatários os autores de coleções didáticas e as editoras que desejem inscrever suas coleções no programa.

Feitas essas considerações acerca da situação de produção dos Editais, passo para a análise da organização temática dos documentos.

### 3.3.1 A Organização Temática dos Documentos - Edital PNLD/2011 e Edital PNLD/2014

Comparando os dois documentos, já à primeira vista, pode-se perceber que o de 2014 é bem mais extenso do que o de 2011, o que se pode perceber ao observar o quadro comparativo a seguir, que demonstra as diferenças em termos de extensão.

**Quadro 17** – Diferença de paginação entre os Editais de 2011 e de 2014

<b>Edital</b>	<b>PNLD/2011</b>	<b>PNLD/2014</b>
<b>Total de páginas</b>	62	105
<b>Documento principal</b>	Páginas 1-15	Páginas 1-20
<b>Total de Anexos</b>	10	14

A variação no número de páginas entre os dois documentos principais se dá, principalmente, pela inclusão dos critérios estabelecidos para a aprovação do DVD-ROM, os quais estão bastante detalhados no edital (2014).

No Edital-PNLD/2011, 15 das 62 páginas são referentes ao documento principal e as restantes dizem respeito aos diversos anexos que compõem o documento (dez anexos), enquanto que esse número sobe para 20 no Edital-PNLD/2014, além dos 14 anexos do documento.

O texto do documento principal dos editais é composto por dez tópicos no primeiro documento (2011) e onze no segundo (2014). Os tópicos comuns entre eles dispõem sobre: o objeto em questão; os prazos para as inscrições das coleções, como, por exemplo, a data da inscrição, a caracterização das coleções didáticas, as condições de participação, os procedimentos da inscrição e entrega das obras e da documentação; o processo de análise e seleção das obras; o processo de habilitação e da documentação exigida para tal; os processos de aquisição, produção e entrega das coleções; e as disposições gerais. No caso do documento 2014, foi inserido um tópico (de número 4) sobre a disponibilização dos conteúdos multimídia do DVD-ROM, que poderia acompanhar a coleção.

Os dez anexos do Edital-PNLD/2011 estão elencados a seguir:

- a) Anexo I – Definições;
- b) Anexo II – Estrutura Editorial e Triagem;
- c) Anexo III – Modelo de Declaração de Edição;
- d) Anexo IV – Modelo de Declaração de Originalidade;
- e) Anexo V – Modelo de Declaração de Primeira Avaliação;

- f) Anexo VI – Modelo de Declaração de Reinscrição;
- g) Anexo VII – Modelo de Declaração de Revisão e Atualização da coleção;
- h) Anexo VIII - Modelo de Ficha de Correção da coleção;
- i) Anexo IX - Especificações Técnicas para Produção das coleções;
- j) Anexo X - Princípios e Critérios para a Avaliação das coleções inscritas para atender ao PNLD 2011.

Comparando os dois documentos quanto aos anexos, no Edital-PNLD/2014, o anexo I, que trata das definições no documento de 2011, foi excluído. Com a inclusão do DVD-ROM, novos documentos e critérios se fizeram necessários, por isso foram incluídos no texto cinco anexos diferentes. São eles:

- 1- Anexo IV – Especificações técnicas e critérios para a avaliação dos conteúdos multimídia;
- 2- Anexo XI – Documentos necessários ao processo de habilitação;
- 3- Anexo XII – Modelo de declaração de titularidade de Direito Patrimonial de coleção didática;
- 4- Anexo XIII- Modelo de autorização para inserção de conteúdo multimídia no DVD-ROM;
- 5- Anexo XIV – Modelo de formulário de habilitação.

Uma novidade inserida no primeiro anexo do documento de 2014 é a inclusão de uma tabela que se mostra bastante detalhada, pois cobre todos os fatores de exclusão das coleções quanto aos aspectos técnicos. Cada um dos itens nela apresentados é explicado em seguida. Veja o seguinte exemplo:

**Quadro 18** – Exemplo de motivo de exclusão da obra.

CÓDIGO DE EXCLUSÃO	NÃO CONFORMIDADE
C50	Não apresenta dados sobre a formação e experiência profissional do autor na frente da folha de rosto

Fonte: Brasil (2011, p. 32).

Logo a seguir, encontra-se a forma como seria feita a análise para se chegar à conclusão de que a coleção não havia cumprido o critério, ou seja, “Análise visual da frente da folha de rosto para verificar a presença dos dados sobre a formação e experiência

profissional do autor” (BRASIL, 2011, p. 44). Esse tipo de explicitação seria bem vindo para os critérios relativos ao conteúdo da obra, uma vez que tornaria o processo bem mais claro, tanto para os autores quanto para a equipe analista do PNLD.

Os documentos determinavam que somente poderiam se inscrever coleções inéditas ou rerepresentadas (aquela já avaliada em PNLDs anteriores, reinscrita com ou sem reformulações) e a coleção deveria ser composta, obrigatoriamente, pelo LA e os seus MPs correspondentes e, exclusivamente para as coleções de LE (língua inglesa e língua espanhola), deveriam conter, também, o CD em áudio. Além disso, todos os componentes curriculares poderiam ser acompanhados pelo DVD-ROM (PNLD 2014).

Em minha análise, preocupei-me com as partes do texto nas quais se faz referência ao MP, que não digam respeito às normas técnicas de impressão e publicação, e sim ao conteúdo<sup>97</sup> que deve conter de modo a orientar o uso da coleção didática em questão.

A primeira menção do Edital-PNLD/2011 ao MP ocorre no item 3.3.2.1 e o texto determina que

o Manual do Professor, não pode ser apenas cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor (BRASIL, 2008, p. 2).

Assim, o MP submetido ao Edital deve apresentar uma configuração detalhada da concepção teórico-metodológica que norteou as atividades designadas para o ensino, bem como a relação entre as sugestões apresentadas e as escolhas teóricas dos autores.

Diferentemente dos demais elementos curriculares que compõem o PNLD, as coleções de LE (Inglês e Espanhol) devem ser, obrigatoriamente, compostas de livros consumíveis, como ocorre com os livros de alfabetização. No caso da LE, o aluno precisa apreender, além de outros aspectos, a grafia da língua, exigindo dele um tratamento diferenciado no trabalho com esta matéria.

As próximas menções relacionadas ao conteúdo do MP no documento de 2011 ocorrem no anexo X que trata dos “Princípios e critérios para a Avaliação das coleções

---

<sup>97</sup> Ao me referir ao conteúdo do MP, quero dizer aquele que visa oferecer informações ao professor sobre o uso da coleção que possam ser relevantes para sua formação e/ou desenvolvimento. Os aspectos técnicos apresentados antes da página 53 do Edital/2014 estão, em minha opinião, relacionados a elementos que seguem uma regulamentação do mercado editorial e do mercado de didáticos, mais especificamente.

inscritas para atender ao PNLD 2011” (BRASIL, 2008, p. 34). Neste anexo, encontram-se os critérios específicos para o componente curricular LE e, mais especificamente, para o MP que acompanha cada volume da coleção.

Diferentemente do texto do Edital/2011, os critérios referentes ao conteúdo do MP só aparecem no anexo III do Edital/2014, a partir da página 53. Antes disso, a expressão “Manual do professor” foi mencionada 56 vezes, sendo que todas elas estão relacionadas a questões técnicas, como se pode verificar nos dois excertos que trago como exemplo:

**6.2.7.** Somente serão pré-inscritas coleções que apresentarem número de ISBN para cada um de seus volumes, tanto para o livro do aluno como para o manual do professor (BRASIL, 2011, p. 6).

**3.2.100. Referente ao código de exclusão D2**

Análise visual das obras entregues para verificar se constam na folha de rosto do Manual do Professor outros elementos impressos, além da expressão “Manual do Professor” (BRASIL, 2011, p. 45, grifos do autor).

O anexo X do Edital-PNLD/2011 e o anexo III do Edital-PNLD/2014, os quais discorrem sobre os princípios e critérios para a análise das coleções didáticas, possuem textos muito semelhantes com alguns acréscimos no texto referente a 2014. Eles iniciam-se com a apresentação dos princípios gerais, seguidos dos critérios de análise. Estes, por sua vez, dividem-se em critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios eliminatórios específicos da área.

Os *Princípios gerais* que devem nortear as coleções de todas as áreas devem trazer temas contemporâneos encontrados nas novas abordagens de ensino/aprendizagem vigentes. O texto se inicia com a preocupação da garantia dos direitos fundamentais do cidadão, os quais buscam favorecer o acesso de todos aos bens culturais produzidos pela humanidade, principalmente pelo fornecimento de uma educação escolar que garanta a formação integral do homem. Esta, de acordo com a lei em vigor, deve organizar-se de forma a respeitar o princípio da liberdade e os ideais de solidariedade, buscando o pleno desenvolvimento do educando como preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 2008; 2011).

Já no parágrafo introdutório deste anexo, é possível perceber uma idealização da educação brasileira, pois o texto está recheado de expressões como: “garantia dos direitos fundamentais do cidadão”; “acesso de todos aos bens culturais produzidos pela humanidade”; “formação integral do homem”; “princípio da liberdade”; “ideais de

solidariedade”; “pleno desenvolvimento do educando”; “preparo para o desenvolvimento da cidadania”; e “qualificação para o trabalho”. O que cada uma destas expressões realmente pode significar vai muito além do que o LD pode oferecer. Programas como o PNLD colocam um peso muito grande sobre “a crença de que o sucesso depende de material didático sofisticado” (PAIVA, 2011, p. 36), ofuscando a necessidade de políticas que combatam problemas tão ou mais sérios do que garantir um LD nas mãos de cada aluno de escola pública.

Os critérios relativos a todas as áreas dizem respeito à observância da legislação, ou seja, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental; a observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social-republicano; a coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; a correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; a observância das características e finalidades específicas do MP e a adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada; a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

Poucas foram as alterações nesta parte do texto. Com a abertura para a inclusão de conteúdos multimídia, algumas observações quanto a este recurso foram inseridas no texto referente ao PNLD 2014 nesta parte do documento. Além disso, houve um acréscimo na relação dos documentos oficiais (Resolução CNE/CP nº 7, de 14/12/2010; Parecer CNE/CEB nº 7/2010; Resolução CNE/CP nº 4, de 14/07/2010) que devem ser considerados na elaboração das coleções, além dos mencionados no Edital-PNLD/2011.

Ao elencar termos como “observância de princípios éticos; construção da cidadania, convívio social-republicano”, o texto não oferece nenhuma possibilidade de esclarecimento do sentido pretendido por seu(s) autor(es). Tais termos, a meu ver, podem possuir significados diferentes para diferentes indivíduos que os compreendem a partir de seu contexto e visão de mundo e, desse modo, deveriam ser acompanhados de maiores explicações sobre o que podem significar na proposição de um material didático para ser trabalhado nas escolas públicas brasileiras.

É preciso identificar quais as concepções que embasam a condução do PNLD e o que realmente poderá ser alcançado, dando-se tal ênfase a um dos elementos constitutivos do trabalho de ensino-aprendizagem que ocorre dentro da sala de aula, como é o caso do LD.

Se tomar apenas a expressão “princípio da liberdade” e buscar no pensamento Gramsciano o termo “liberdade do homem”, esta consiste na capacidade do homem usufruir daquilo que a tecnologia, isto é, fruto do trabalho produtivo, pode oferecer, o que lhe proporcionaria condições para realizar outras atividades que nutrissem seu espírito, por meio da apreciação do que a humanidade tem de melhor, sua arte e sua cultura. Em um país em que o analfabetismo funcional<sup>98</sup>, no qual o indivíduo não entende o que lê e nem o que escreve, afeta grande parte das massas que deixam as escolas e condena tais indivíduos a uma vida de empregos mal remunerados ou subempregos, parece-me que tal liberdade está longe de ser alcançada.

Continuando no texto dos anexos X e III dos Editais, os mesmos afirmam que o ensino escolar deve proporcionar igualdade de condições para todos os alunos oferecendo acesso e permanência, bem como a liberdade de aprender e ensinar. Deve-se respeitar o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e um ensino público e gratuito e de qualidade. Ao ler essas linhas, me pergunto: como assegurar tal pluralismo com a aprovação de apenas duas coleções de LI e a exclusão de outras 24, na edição do PNLD 2011, ou de apenas três, entre 21 coleções submetidas ao PNLD/2014?

Após o uso das coleções escolhidas no PNLD/2011, por três anos é possível perceber o que os professores e pesquisadores pensam disso. No encontro do IV SILID/III SIMAR que aconteceu em julho de 2013, todos os trabalhos<sup>99</sup> apresentados sob a temática 2 “Gêneros discursivos em livros, materiais e recursos didáticos”, na sessão 14, cujo grupo de trabalho intitulava-se: “Revisitando gêneros discursivos no LD e nos materiais de ensino de Língua Inglesa”, foram estudos constatando a inadequação de uma das coleções aprovadas pelo PNLD/2011 com os critérios estabelecidos pelo Edital. Esta única coleção representa 50% das obras que estavam à disposição do professor para serem escolhidas.

Os materiais produzidos para serem distribuídos devem pautar-se nas leis vigentes, como a LDB – Lei nº 9.394 de 1996 -, no que tange ao respeito à liberdade; ao apreço à tolerância; à valorização da experiência extraescolar; e à vinculação da educação

<sup>98</sup> O Brasil tem 20,4% de sua população constituída por analfabetos funcionais, ou seja, pessoas com menos de quatro anos de estudo, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

<sup>99</sup> Quatro entre as cinco apresentações tratavam da não correspondência das propostas da coleção *Links: English for teens* com os critérios do PNLD. Os trabalhos são “A proposta ensino por meio de gêneros textuais nos livros didáticos de língua inglesa aprovados pelo PNLD”, de Ana Cláudia Cury Calia de Souza; “Os gêneros textuais em documentos oficiais e o livro didático de língua estrangeira”, de Deuziane Veiga Pinheiro Corrêa e Marta Cristina da Silva; “A noção de gênero: dos documentos ao livro didático”, de Marta Cristina da Silva e Raquel Santos Lombardi; e “As atividades de produção oral no livro didático de língua inglesa sob a perspectiva das teorias de gêneros textuais e dos estudos do letramento”, de Raquel Santos Lombardi e Marta Cristina da Silva.

escolar com o trabalho e as práticas sociais. Com relação à formação básica do aluno, a LDB afirma que esta deve visar o desenvolvimento de sua capacidade de aprender por meio do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. O aluno deve chegar a ter a compreensão do seu ambiente natural e social, incluindo o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores que fundamentam a sociedade. Isto tudo pode ser obtido por meio da aquisição dos conhecimentos e habilidades, bem como pela formação de atitudes e valores e do adequado convívio social. Essa formação deverá resultar no fortalecimento dos vínculos de família, laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca.

Os documentos apontam também para a necessidade de reorganização do sistema de ensino, do espaço escolar e das práticas pedagógicas, as quais devem ser embasadas por teorias de aprendizagem que levem os alunos a desenvolver múltiplas habilidades cognitivas, evitando que estes sejam tratados como reprodutores de conceitos memorizados e que não conduzem à inclusão social, tão defendida atualmente, deixando-os à margem da complexidade da sociedade atual. Problemas como a violência dentro da escola ou a deficiência na formação específica do professor (LEFFA, 2011), que tem levado professores a buscar outra alternativa de trabalho, parecem ser desconsiderados, tornando um documento como este utópico e longe da realidade.

O texto dos Editais também enfatiza o valor da análise das coleções didáticas realizada pela equipe analista, a qual visa a incentivar a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira. Esta pretende garantir que os LDs apresentem informações corretas, adequadas e atualizadas e, assim, contribuam para o trabalho do professor, oferecendo oportunidades de desenvolver ativamente habilidades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Estudos demonstram que a análise do PNLD, de fato, tem resultado em melhoria dos LDs de componentes curriculares que foram submetidos a várias edições do PNLD, como é o caso do LD de LP (BATISTA, 2003; DOURADO, 2008, entre outros).

O PNLD busca estimular a discussão e participação dos professores na escolha dos materiais, de maneira que os levem a exercer sua profissão de forma competente. No documento de 2011, o PNLD parece restringir as atribuições do professor à escolha da coleção que deverá usar em suas aulas, tornando esta a sua única tarefa e também uma das mais importantes (HUTCHINSON, 1987 apud HAMSLEY, 1997).

Com relação a essa questão, uma novidade no Edital-PNLD/2014 foi a inclusão da explicitação dos membros que deveriam compor a equipe avaliadora, no item 7.4 do documento principal (BRASIL, 2011, p. 11) que trata da “avaliação pedagógica”. No

subitem 7.4.1.1 está escrito: “Para realizar a avaliação pedagógica, as instituições públicas de educação superior constituirão equipes técnicas formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino”. Isto me parece ser resultado dos debates<sup>100</sup> que se instalaram no meio acadêmico denunciando a necessidade da inclusão de professores que atuassem na rede pública, visto que são eles os efetivos usuários do LD e são os mais capacitados para identificarem as “qualidades e os defeitos” das coleções. Esta me parece ser uma maneira de dar mais voz a esse profissional que, antes, apenas participava do processo por meio da escolha de uma das coleções incluídas no Guia do Livro Didático.

Considerando as observações que o Edital traz sobre o MP, estas denotam a valorização deste item da coleção, nem sempre valorizado nas pesquisas (FERNANDEZ, 2009). Além disso, as editoras, muitas vezes, deixam a sua elaboração para o final do processo de produção do material ou é feito por outras pessoas que não os autores (PEREIRA, 2004), apenas para cumprir uma exigência.

Dentro dos anexos mencionados (X e III), a primeira menção sobre o MP nos “Princípios e critérios para a avaliação de coleções didáticas – Princípios gerais” é basicamente a mesma nos dois documentos os quais apresentam o mesmo conteúdo. O texto afirma que, para que “ocorram as mudanças efetivas na prática pedagógica do ensino fundamental do país” (BRASIL, 2008, p. 35; BRASIL, 2011, p. 53), o MP deve levar ao amadurecimento e ao refletir constante, por meio da:

- valorização do conhecimento prévio do aluno;
- busca da confrontação com o conhecimento científico historicamente construído e aquele construído em seu cotidiano;
- favorecimento da interação da escola com a família e a comunidade;
- reconhecimento de que a construção do conhecimento é um empreendimento laborioso e que envolve diferentes pessoas e instituições.

Estas colocações devem ser traduzidas no MP em orientações que incluam pressupostos teórico-metodológicos, de modo a levar o seu usuário a ter esse “amadurecimento” almejado pelo Edital.

---

<sup>100</sup> Um local em que ocorreu esse debate foi no III SILID/ II SIMAR, realizado na PUC-Rio em 2010.

Logo em seguida a esta menção ao MP, seguem os princípios gerais que foram utilizados na análise de todas as coleções submetidas ao PNLD 2011 de qualquer dos componentes contemplados pelo Edital.

No que se refere à formação da cidadania, o documento determina que as coleções didáticas como um todo devem promover a imagem da mulher de forma positiva, de modo a não fomentar a violência e discriminação relacionada ao gênero ou opção sexual. Do mesmo modo, devem promover a educação e cultura, os direitos humanos, da criança e do adolescente, de forma a diminuir a violência e exploração contra menores. Dentro desse mesmo aspecto, as coleções devem buscar incentivar o respeito e a valorização da diversidade, a promoção positiva dos afrodescendentes e povos indígenas e das relações étnico-raciais pacíficas. Como complemento, as coleções, de modo algum devem incentivar o preconceito, a discriminação racial e a violência correlata, promovendo, ao invés, a tolerância.

Com relação aos critérios de análise, vários são os critérios listados relacionados a todas as áreas. No item 2.1 (v) do Edital-PNLD/2011 e item 2.1.5 do Edital-PNLD/2014, fica estabelecida a necessidade de se buscar a “observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada” (BRASIL, 2008, p. 39; BRASIL, 2011, p. 55). Esta determinação é reforçada no item 2.1.3 o qual se refere à coerência e à adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, com relação à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados, os quais estão diretamente relacionados ao conteúdo do MP.

No entanto, algumas considerações foram inseridas no texto do PNLD/2014, no início do item 2.1.5 – *Observância das características e finalidades do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada*, as quais não constavam do Edital-PNLD/2011, dando ênfase à formação docente e à desejável superação da “dicotomia entre os que produzem e os que ensinam os conhecimentos”, além da necessidade de se “repensar o papel do professor, valorizando sua competência também como produtor do saber” (BRASIL, 2011, p. 56). Acredito que esta inserção no documento seja resultado dos muitos estudos realizados na academia sobre o papel que deve ser reservado para o professor, de modo que este se desenvolva na realização de seu trabalho (LANFERDINI, 2011; CRISTOVÃO, 2005; CRISTOVÃO; MACHADO, 2009, entre outros). Estas mudanças, por si só, já representam um avanço, na concepção do papel do professor por aqueles que elaboram as políticas educacionais no país. Resta fazer com que tais mudanças possam ser estendidas para a prática do professor em sala de aula.

Além disso, o Edital 2014 assevera que “o manual do professor não deve ser um mero roteiro para utilização do livro do aluno, com acréscimo de textos desarticulados da proposta central da coleção” (BRASIL, 2011, p. 56), ou seja, é preciso estabelecer relações entre as atividades propostas e os princípios teórico-metodológicos subjacentes a elas, de modo que o professor possa entender os objetivos almejados pelos autores.

O item 2.1.5 é todo dedicado à elaboração do MP e versa sobre a “observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada”. Assim, o MP deve ser diferente do LA e deve:

- orientar o professor no uso adequado da coleção;
- servir de instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente;
- propiciar ao docente uma efetiva reflexão de sua prática;
- colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe os avanços recentes.

Após a introdução da seção são apresentados oito critérios de exclusão das coleções que apresentem um MP omissos em qualquer um dos oito pontos. No quadro a seguir, é possível visualizar as diferenças entre eles. Procuro marcar as alterações ocorridas nos critérios em **negrito**.

**Quadro 19** – Critérios gerais relacionados ao MP – item 2.1.5.

<b>Edital-PNLD/2011 – página 39</b> <b>Será excluído o MP omissivo em:</b>	<b>Edital-PNLD/2014 – página 57</b> <b>Será excluído o MP omissivo em:</b>
1. explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela coleção e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos;	1. explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela coleção e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos ( <b>sem alteração</b> );
2. descrever a organização geral da coleção, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;	2. descrever a organização geral da coleção, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles ( <b>sem alteração</b> );
3. relacionar a proposta didático-pedagógica da coleção aos principais documentos públicos nacionais que orientam o EF no que diz respeito ao componente curricular em questão ( <b>suprimido nos critérios gerais, mas incluído nos critérios específicos (3º item no Edital 2014)</b> );	3. orientar o professor para o uso adequado da coleção, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados ( <b>critério 4</b> );
4. discutir o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados ( <b>tornou-se critério número 3</b> );	4. indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado na coleção ( <b>critério 5</b> );
5. indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado na coleção ( <b>tornou-se critério número 4</b> );	5. discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem ( <b>critério 6</b> );
6. discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem ( <b>tornou-se critério número 5</b> );	6. promover a interação com os demais profissionais da escola ( <b>segunda parte do critério 7</b> );
7. propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola ( <b>parte do texto deste critério foi dividido entre o 6º e o 8º critérios</b> );	7. sugerir textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno ( <b>critério 8</b> ).
8. apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno ( <b>tornou-se critério número 7</b> ).	8. propiciar a superação da dicotomia ensino e pesquisa, proporcionando ao professor um espaço efetivo de reflexão sobre a sua prática ( <b>a primeira parte do critério é nova, a segunda é originária do critério 7</b> ).

**Fonte:** adaptado por mim a partir de Brasil (2008; 2011).

Novamente, resalto a necessidade de se apresentar descritores<sup>101</sup> para definir o que os termos inseridos nos critérios significam, visto que as diversas coleções podem apresentar textos a partir de concepções muito diversificadas, como preenchimento dos requisitos exigidos. Sem os descritores, a subjetividade dos autores e avaliadores pode se sobrepor, levando à elaboração de coleções com concepções teórico-metodológicas de base muito distantes das dos documentos oficiais que orientam o Ensino Fundamental.

Uma das mudanças ocorridas nos dois documentos foi a supressão do terceiro critério (2011) que, no caso do componente curricular LE, foi inserido na lista dos

<sup>101</sup> No final deste trabalho apresento uma seção ‘Análise semântica’, na qual apresento sugestões/diretrizes de descritores que poderiam auxiliar na elaboração um MP.

critérios específicos (2014), o qual determina que a proposta didático-pedagógica da coleção esteja relacionada aos documentos oficiais que orientam o Ensino Fundamental. Outra alteração foi a divisão do texto do sétimo critério (2011) entre o sexto e o oitavo critérios (2014). No oitavo critério do Edital-PNLD/2014, no entanto, houve uma alteração na essência do texto com a inserção do enunciado “(o MP deverá) propiciar a superação da dicotomia ensino e pesquisa”, o qual é complementado com a parte do texto retirada do sétimo critério (PNLD/2011), “proporcionando ao professor um espaço efetivo de reflexão sobre a sua prática” (BRASIL, 2011, p. 57). Este item reforça o que foi estabelecido no início da seção 2.1.5, como já mencionei, sobre a mudança na concepção do papel do professor.

Continuando a análise, a seção três dos anexos X (2011) e III (2014) dos Editais apresentam os “Critérios eliminatórios específicos, de acordo com a área”. Esta seção dispõe sobre as coleções didáticas e seus respectivos manuais do professor na seguinte ordem: Ciências; Geografia; História; Matemática; Língua Portuguesa; e Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês).

Os critérios específicos para LE no documento de 2014 contam com cinco páginas (72-76), enquanto que no documento de 2011 elas compõem um total de oito (páginas 55-62). O texto do Edital-PNLD/ 2011, apesar de indicar que o ensino de LE deve estar pautado na concepção de que a LE possui uma função social, visto ser uma disciplina que “permite acesso a outros bens, tais como a ciência, a tecnologia, [...]” (BRASIL, 2008, p. 55), ao elencar os objetivos desse ensino, denotam uma visão de ensino de LE como meio de comunicação, diferentemente do que apregoam os PCNs de LE, ao indicar que este deve possibilitar ao aprendiz:

- vivenciar uma experiência de *comunicação humana* pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas e diversificadas maneiras de se expressar e de ver o mundo; [...]
- construir *conhecimento sistêmico* sobre a língua estudada, conhecimento sobre diferentes *modalidades pragmático-discursivas* vigentes nos diversos âmbitos sociais e regionais, sobre a organização textual e sobre *como e quando* utilizar a linguagem adequadamente nas *situações de comunicação*;
- utilizar a língua estrangeira como fonte de informação, de fruição e como *veículo de comunicação*, em diversas práticas sociais da linguagem (BRASIL, 2008, p. 55, grifos meus).

Ainda nessa linha de raciocínio, ao apresentar os critérios eliminatórios para o componente curricular LE, o documento elenca alguns deles de maneira geral nos quais confirma a concepção de ensino/aprendizagem de LE que parece estar subjacente à

elaboração dos critérios. Alguns enunciados das páginas 56 e 57 do documento (Edital-PNLD/2011) ressaltam que as coleções de LE devem:

- [...]
- propiciar condições para o *desenvolvimento integrado das habilidades* de compreensão e produção oral, bem como de compreensão e produção escrita;
- contribuir para o *desenvolvimento da competência comunicativa* do aluno, por meio de produção e recepção de textos orais e escritos de vários gêneros;
- contextualizar as atividades de *gramática, vocabulário e pronúncia*, evidenciando os diversos usos das linguagem enquanto prática social; [...]
- permitir ao aluno a construção e ampliação de um repertório de estratégias de aprendizagem, relacionadas ao *desenvolvimento de habilidades e competências* e ao alcance dos objetivos de aprendizagem definidos tanto pelo currículo escolar quanto pelo próprio aluno[...] (BRASIL, 2008, p. 56-57, grifos meus).

Em seguida, o texto afirma que “as habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) devem ser desenvolvidas de maneira integrada e devem estar vinculadas ao ensino do léxico, da pronúncia e da prosódia e dos conhecimentos linguísticos e discursivos” (idem, ibidem, p. 57). Para atingir tal objetivo, os autores do texto apresentam critérios específicos divididos por habilidades (compreensão escrita; produção escrita; compreensão oral; produção oral) denotando a importância destinada ao seu ensino.

Já o texto do Edital-PNLD/2014, referente aos critérios específicos do componente curricular LE, inicia-se resgatando os PCNs para afirmar a importância da escola como lugar de valorização da cultura brasileira e das diferenças com outros povos, o que pode levar o aluno a conhecer outras realizadas, assim como a sua própria. O Edital ressalta, ainda, que o ensino de LE pretendido pelo documento deve servir para “diminuir a construção de estereótipos e romper com preconceitos, auxiliando na compreensão da nossa própria forma de nos organizarmos, de dizermos e de valorizarmos o mundo”. Para que isso aconteça, é preciso que o ensino da LE vá além da

concepção de *meio de comunicação* ou de mera veiculação de informações. Trata-se de afastar-se de uma concepção que se dissocia de problemas, conflitos, divergências, para privilegiar o espaço de construção de conhecimento, o entendimento de língua como portadora de sentimentos, valores e saberes profundamente *atrelados a processos históricos de sociedades muito diversificadas* (BRASIL, 2011, p. 72, grifos meus).

A ênfase atribuída aos processos históricos denota a preocupação com a visão de língua e linguagem como prática social, pela qual agimos no mundo, e que parece

estar mais coerentes com os PCNs. Ao relacionar o ensino de línguas com a capacitação do aluno de desenvolver *habilidades e competências comunicativas* para agir em *situações de comunicação*, utilizando a língua como *veículo de comunicação*, como acontece no Edital 2011, restringe-se as possibilidades do aluno agir criticamente na sua realidade, visto que não parece fomentar sua visão crítica e seu posicionamento político e social.

O texto do PNLD 2014 oferece destaque ao papel do professor com relação ao material didático que será utilizado em suas aulas, afirmando que este deverá complementar a ação do professor e que o que deve prevalecer é a experiência do professor e seu poder de decisão. Essa discussão não acontece no texto sobre os critérios específicos de LE no Edital do PNLD/2011. A versão do PNLD/2014 afirma que

é preciso estar garantido na coleção o diálogo respeitoso e equilibrado entre esse compromisso e os critérios gerais e de organização do material didático. As concepções que norteiam a coleção didática devem incluir propostas que favoreçam as decisões do professor e elucidem o compromisso com a valorização da prática docente, prática essa que exige arbitragem entre saberes teóricos e práticos (BRASIL, 2011, p. 72).

O texto segue afirmando que a maneira de se alcançar esse objetivo é o modo como a coleção apresenta “sua orientação teórico-metodológica e demonstra coerência entre essa e a seleção temática, a apresentação de elementos linguísticos e de atividades de compreensão e produção na língua estrangeira” (idem, ibidem, p. 73).

Ao apresentar os objetivos do ensino de LE, aparentemente semelhantes aos do Edital 2011, algumas expressões denotam a diferença de concepção que subjaz a ideia de ensino e aprendizagem de LE, principalmente os enunciados dos objetivos de números três e quatro, os quais enfatizam as situações de uso da língua pela interação em que devem ser considerados os parceiros da interação e o momento em que ocorre. Além disso, o texto abre possibilidades de exploração da linguagem não verbal e não somente de aspectos que parecem tomar a língua como código, que envolve o ensino de gramática, léxico e pronúncia, como enfatizado no Edital-PNLD/2011:

1. Vivenciar experiências *de interação* pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas e diversificadas maneiras de se expressar e de ver o mundo;
2. [...]
3. construir conhecimento sobre a língua estrangeira estudada, em particular, quanto às *diferentes modalidades de uso dessa língua, conforme os diversos âmbitos sociais e regionais, a partir do estatuto de parceiros em interação, o lugar e o momento legítimos, e os seus possíveis modos de organização verbal, não-verbal e verbo-visual, que remetem a uma finalidade reconhecida social e historicamente;*
4. reconhecer *processos de intertextualidade* como inerentes às formas de expressão humana, às manifestações humanas, quer se manifestem por meio do verbal, não verbal ou verbo-visual;
5. [...] (BRASIL, 2011, p. 72, grifos meus).

O restante do documento apresenta duas listas de objetivos: uma lista geral, contendo 21 critérios, e outra específica para o MP, contendo dez critérios. Com relação àqueles referentes ao ensino de LE, na edição de 2011, eles eram divididos de acordo com o ensino das quatro habilidades (compreensão oral; compreensão escrita; produção oral e produção escrita) (BRASIL, 2008, p. 57-62), o que parece colocar a ênfase no ensino comunicativo, com visão de linguagem como meio de comunicação e não sociointeracionista, como determinam os documentos oficiais (PCN, Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, para citar alguns).

Ao contrário, a partir do texto de introdução, no Edital-PNLD/2014, são elencados 21 critérios que compreendem o ensino com base em gêneros nos diversos tipos de atividades, que envolvam simultaneamente as habilidades de leitura, escrita, fala e audição. Essa é uma diferença importante que denota a concepção de linguagem e ensino de línguas distintas da noção adotada pela equipe que elaborou os critérios que constam do Edital-PNLD/2011. Naquele documento, a questão do ensino por meio de gêneros estava diluída na noção das habilidades (produção e compreensão oral; produção e compreensão escrita) que apareciam separadas e com destaque. No documento de 2014, o que aparece em primeiro plano é a questão dos gêneros, na qual se encontra inserido o ensino das quatro habilidades.

Com relação ao MP, mais especificamente, os editais afirmam que, na avaliação das coleções de LE (Espanhol e Inglês), será observado se o MP cumpre os critérios estabelecidos. No quadro 20, apresento a comparação entre essa seção nos editais analisados.

**Quadro 20** – Critérios específicos para LE do Edital de 2011 e 2014, referentes ao MP.

<b>Edital-PNLD/2011 – página 62 O MP:</b>	<b>Edital-PNLD/2014 – página 75-76 O MP:</b>
1. apresenta com clareza a sua fundamentação teórica, de modo a que fiquem explícitos os princípios subjacentes à proposta das coleções, tendo em vista: a) teoria de linguagem e língua; b) teoria de aprendizagem de línguas; c) papéis do aluno e do professor; d) tipos de atividades; e) papel da avaliação; f) como o livro se organiza e integra as habilidades trabalhadas; g) outras informações que se façam necessárias para melhor compreensão da fundamentação teórica e metodológica que orientou a produção da coleção <b>(suprimido)</b> ;	1. explicita a organização da coleção (volumes impressos e mídia digital), os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de línguas estrangeiras <b>(baseado no texto da p. 2 Edital 2011)</b> ;
2. estimula o professor a continuar investindo em sua própria aprendizagem, ampliando os seus conhecimentos da e sobre a língua, bem como sobre as múltiplas formas de desenvolver as suas atividades de ensino <b>(suprimido)</b> ;	2. articula a proposta teórico-metodológica assumida no manual do professor com o que se apresenta nos livros do aluno e na mídia digital que integra a coleção <b>(baseado no texto da p. 2 Edital 2011)</b> .
3. apresenta insumo linguístico e informações culturais que propiciem a expansão do conhecimento do professor acerca das culturas vinculadas à língua estrangeira e do desenvolvimento de sua própria competência linguística, comunicativa e cultural <b>(tornou-se critério 6)</b> ;	3. relaciona a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores dos últimos anos do EF, no que se refere às línguas estrangeiras <b>(baseado no terceiro critério geral, p. 39, Edital 2011)</b> ;
4. propõe atividades extras variadas, que contemplem o desenvolvimento das quatro habilidades e das demais questões importantes vinculadas ao ensino de Língua Estrangeira (léxico, cultura, produção literária etc.), além das indicadas no livro do aluno <b>(serviu de base para o critério 5, mas houve modificações na essência do texto)</b> ;	4. oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do aluno e na mídia que integra/compõe a coleção <b>(baseado no critério 5)</b> ;
5. menciona materiais autênticos, de diferentes suportes midiáticos, que possam ser complementares aos materiais explorados na coleção didática <b>(tornou-se critério 4)</b> ;	5. apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros de discurso, seus possíveis suportes e contextos de circulação <b>(baseado no critério 4)</b> ;
6. apresenta referências bibliográficas de qualidade, que orientem o professor em relação a leituras complementares, tanto sobre os temas que deve abordar em suas aulas quanto sobre questões relativas ao processo de aprendizagem e às metodologias de ensino <b>(suprimido)</b> ;	6. inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua <b>(baseado no critério 3)</b> ;
7. apresenta sugestões de implementação das atividades, porém evitando detalhamentos que possam impedir a criatividade e autonomia do professor <b>(suprimido)</b> ;	7. sugere respostas às atividades propostas no livro do aluno, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refira a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira <b>(baseado no critério 8)</b> ;
8. oferece sugestões de respostas para as atividades propostas no livro do aluno, sem, no entanto, restringi-las a uma única possibilidade, sobretudo tendo em conta a diversidade linguística e cultural, que pode dar margem a diferentes soluções, e orientando o professor nesse sentido <b>(tornou-se</b>	8. concretiza, por meio de propostas de projetos, atividades, eventos, o tratamento do lúdico, dos afetos, do respeito mútuo e da criatividade como componentes fundamentais para o processo de aprendizagem do aluno das séries finais do EF <b>(novo)</b> ;

<b>critério 7).</b>	
	9. elucida seu compromisso com a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a aproximação respeitosa entre saberes teóricos e saberes práticos <b>(novo)</b> ;
	10. formaliza seu envolvimento com a construção de uma proposta de ensino de língua estrangeira que esteja associada ao compromisso de oferecer uma formação escolar construtora da cidadania do aluno dos anos finais do EF, afastando-se de orientações teórico-metodológicas que não a favoreçam <b>(novo)</b> .

**Fonte:** adaptado por mim a partir de Brasil (2008; 2011).

Neste quadro, é possível visualizar os critérios de ambos os documentos e as mudanças que sofreram nas duas versões do PNLD-LE.

No primeiro critério, o texto referente a 2011 estabelece que o MP deve apresentar “*com clareza* a sua fundamentação teórica, de modo a que fiquem *explícitos* os princípios subjacentes à proposta das coleções”, tendo em vista os itens mencionados. Entre eles, o item “g” versa sobre “outras informações que se façam necessárias para *melhor compreensão* da fundamentação teórica e metodológica que orientou a produção da coleção” (BRASIL, 2008, p, 62, grifos meus).

Parece-me que entender o que se pretende com os critérios estabelecidos não constitui tarefa fácil, visto que são elencados de maneira sucinta, sem a compreensão de elementos que possam ajudar a definir o que se quer dizer por determinadas expressões encontradas no texto, como é o caso das expressões: *com clareza*; *explícitos* e; *melhor compreensão*. Considerando a diversidade de formação dos usuários, leitores a quem se destina o MP, uma vez que se encontram em contextos tão diversos quanto escolas da região central da maior metrópole do país e de escolas situadas às margens de rios da Amazônia, o que poderia ser considerado “apresentar *com clareza*”? Que extensão, densidade e profundidade as explicações no MP devem ter para satisfazer tal exigência? Qual o sentido de tornar um conceito *explícito*? Como garantir uma *melhor compreensão* para leitores tão diversos?

O texto continua afirmando que o MP deve *estimular* “o professor a continuar investindo em sua própria aprendizagem, *ampliando* os seus conhecimentos **da** e **sobre** a língua, bem como sobre as múltiplas formas de desenvolver as suas atividades de ensino” (segundo critério). De acordo com o Dicionário UNESP do Português Contemporâneo (BORBA, 2004) *estimular* significa “ativar, animar, dar ânimo, favorecer, provocar, instigar, encorajar”. Relacionando estes significados com os possíveis leitores do

MP, algumas sugestões parecem não contemplar contextos que contam com menos recursos. Outra dificuldade seria identificar como as sugestões do MP deveriam ser elaboradas para serem julgadas apropriadas.

Certamente, as dificuldades enfrentadas por professores de LE no Brasil, com relação ao conhecimento do conteúdo que ensina, bem como da cultura relativa à língua alvo, são enormes (ROSSI, 2004; LEFFA, 2011) e a inclusão de um critério (terceiro) exigindo que o MP apresente *insumo linguístico e informações culturais* cujo objetivo é “propiciar a expansão do conhecimento do professor” e o “desenvolvimento de sua própria competência linguística, comunicativa e cultural”, é bem vinda. Contudo, a meu ver, esse poderia vir acompanhado de informações que pudessem nortear os autores sobre o que deveria minimamente ser incluído no MP para que professores das mais diversas realidades pudessem beneficiar-se do material incluído no MP.

O desenvolvimento ocorre, segundo Vygotski, através da mediação que pode ser realizada por meio de pessoas e objetos (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008), e o que o edital parece alcançar é a possibilidade, ao menos no discurso, de disponibilizar para o professor este instrumento mediador, que possa desestabilizar os conhecimentos que possui com os novos apresentados pelo MP, gerando um conflito de representações (BRONCKART, 2006a; 2013) e, por fim, um possível desenvolvimento, se este conflito constituir-se de forma positiva. Para isso, acredito que a maneira como a ação de linguagem é construída poderá fornecer ao professor oportunidade de apropriar-se desse artefato.

Outra determinação dos critérios (quarto critério) está relacionada à proposição de atividades extras variadas, além das que estão propostas no LA. Um MP pode apenas citar uma atividade aqui e ali para preencher o requisito e evitar a eliminação, mas que não proporciona opções reais. O mesmo problema acontece com a menção a materiais autênticos, cujo objetivo é complementar o conteúdo da coleção didática. Quantos destes materiais inserir? O que é possível considerar como materiais “autênticos”? Poderia dar apenas uma sugestão e seria suficiente eliminando o perigo de ser excluída por descumprir este requisito?

O que dizer de *referências bibliográficas de qualidade* (quinto critério), independentemente do assunto que trate? Quem determina a qualidade das referências? Até que ponto as referências incluídas podem verdadeiramente orientar o professor? Decidir sobre essas questões sem a apresentação de descritores é deixar a cargo unicamente da maneira de ver o mundo dos analistas, que pode ser bastante distinto da de quem elabora a obra, tornando, portanto, os critérios obscuros.

Considerando o critério de apresentação de *sugestões de implementação das atividades* (sétimo), como é possível determinar o nível de detalhamento tido como correto para não impedir a criatividade e autonomia do professor? Como identificar a linha divisória entre o aceitável e o inaceitável?

Finalmente, o Edital determina (oitavo critério) que o MP deve oferecer “sugestões de respostas para as atividades propostas no livro do aluno”, evitando oferecer uma única possibilidade de resposta. Este requisito não parece causar maiores problemas, a não ser pela ressalva de que deve atender a “diversidade linguística e cultural, que pode dar margens a diferentes soluções”. A meu ver, deveria ser enfatizado que a diversidade linguística e cultural deve ir além da diversidade apresentada por falantes oriundos dos países hegemônicos, EUA e Reino Unido, porquanto a LI não é mais posse desses países e as situações de interação na atualidade ocorrem, principalmente, entre falantes não nativos da LI (GRADDOL, 1997).

Com a publicação do novo Edital (2014), alguns critérios sofreram alterações, sendo que as principais mudanças ocorreram com os critérios 1, 2, 7 e 8, os quais foram suprimidos por serem semelhantes aos critérios gerais.

Os critérios 1 e 2 do documento de 2014 trazem elementos do parágrafo sobre o MP da página 2 do Edital-PNLD/2011. O primeiro critério apresentado pelo referido documento foi praticamente suprimido e a ênfase dada ao ensino das quatro habilidades foi substituída pela ênfase no ensino por meio de gêneros, o que aparece mais claramente no critério 5 (2014). Parece-me que a preocupação com a relação entre os pressupostos teórico-metodológicos adotados pelos autores e as atividades propostas é maior no documento de 2014.

Outra ênfase dada é quanto à relação entre a proposta pedagógica adotada e os documentos oficiais que organizam e norteiam o ensino da LE nos últimos anos do Ensino Fundamental. Existe uma preocupação evidente com a oferta de referências complementares que possam auxiliar no trabalho do professor e no seu crescimento como profissional.

Os outros critérios novos inseridos no Edital de 2014 enfatizam (critério oito) a concretização do tratamento lúdico dos afetos, do respeito mútuo e da criatividade por meio da inserção de propostas de “projetos, atividades, eventos [...] como componentes fundamentais para o processo de aprendizagem do aluno das séries finais do ensino fundamental” (p. 75).

O critério nove parece estar relacionado com a preocupação da valorização da experiência do professor e estabelece como desejável “a aproximação respeitosa entre saberes teóricos e saberes práticos” (p.76).

No último critério, o Edital 2014, determina que seja formalizada no MP a “construção de uma proposta de ensino de língua estrangeira que esteja associada ao compromisso de oferecer uma formação escolar construtora da cidadania do aluno” (p. 76), neste nível de ensino.

Estes novos critérios parecem ser bastante coerentes e coadunam-se às orientações encontradas nos documentos oficiais. Entretanto, conseguir que estes sejam realmente cumpridos no texto do MP e possam ser transpostos para a atividade em sala de aula parece compreender uma distância razoável. Acredito que a lacuna existente entre o que se deseja nos textos dos Editais, o que se inclui nos MPs para cumprir os critérios e o que efetivamente se consegue no trabalho diário com os alunos em sala de aula poderia ser alcançada, pelo menos em maior grau, por uma explicação mais cuidadosa dos termos inseridos nos critérios, como foi feito com os aspectos técnicos das obras. A tabela que consta no Anexo I do texto de 2014, para os critérios técnicos, poderia ser uma saída bastante interessante. Não importa que o documento tenha duzentas páginas, pois a explicitação do que se propõem com cada critério tornaria mais clara como a análise seria conduzida.

A análise dos critérios realizada nesta seção serviu de subsídio para a análise dos exemplares de MP que constituem o *corpus* desta pesquisa, mais adiante. Na próxima seção, procuro responder, por meio da síntese do exposto, a minha segunda pergunta específica.

### 3.3.2 Síntese - Respondendo à Segunda Pergunta

A análise dos Editais me possibilitou responder a segunda pergunta específica da pesquisa: *Quais as prescrições estabelecidas para a produção de MP de livros didáticos de LI nos Editais PNLD-2011 e PNLD-2014?*

Como se pode ver pela exposição feita em relação aos documentos oficiais que nortearam a submissão das coleções à análise da equipe do MEC, os Editais apresentam várias prescrições a serem seguidas pelos autores/editores ao apresentarem os MPs de suas coleções ao processo de análise.

É possível que com a repetição das análises, as prescrições estabelecidas pelos documentos oficiais poderão se adequar ao padrão de qualidade desejado para um

contexto que se reconfigura constantemente. Os critérios estipulados nos documentos investigados trazem várias questões apontadas por estudiosos, como Coleman (1985), Gearing (1999) e Good (2003) que investigaram a necessidade de “bons” manuais que possam resolver as dúvidas de professores inexperientes, com formação precária e com pouco domínio da língua inglesa, seu objeto de ensino. Esses autores encontraram essa realidade em vários países nos quais trabalharam e essa também é a característica do contexto educacional brasileiro (ROSSI, 2004; BORGHI, 2006; LEFFA, 2011).

Gearing (1999), visando ajudar professores inexperientes a avaliar os MPs de coleções didáticas, indicou vários tópicos importantes a serem analisados em sua lista de checagem do MP: ‘as afirmações do autor sobre o conhecimento e experiência do professor’ (6 questões); ‘o planejamento, implementação e avaliação da aula’ (9 questões); ‘o desenvolvimento do professor’ (5 questões); e ‘aspectos técnicos do MP’ (5 questões). Os documentos analisados nesta pesquisa abordam os aspectos técnicos do MP em conjunto com toda a obra. Em segundo plano, apresentam duas listas de critérios, uma para o MP de todos os componentes curriculares contemplados pelo Programa e a segunda com os critérios destinados especificamente para o MP de LI, todavia, não os separam por tópicos, como o faz a autora supramencionada. Os critérios enfatizam a necessidade do MP estabelecer pressupostos teórico-metodológicos de modo relacionado à proposta didático-pedagógica, a explicação sobre organização da coleção e sobre como usá-la, questões sobre a avaliação do conteúdo da coleção e material de leitura, filmes e *sites* que possam informar o professor e favorecer sua formação continuada.

Com relação ao primeiro tópico, uma questão da lista chama a atenção e não foi considerada nos editais: *a linguagem utilizada no MP é fácil de entender?* A questão da linguagem utilizada para se dirigir ao professor, a meu ver, pode auxiliar sobremaneira na apropriação do MP pelo professor. O professor que vive e trabalha em contextos mais desfavoráveis, com menos recursos, e que talvez seja o mais necessitado das informações contidas no MP poderá encontrar nele um instrumento que o auxilie em seu trabalho, se o MP for elaborado empregando uma linguagem mais acessível. Portanto, se os autores/editores se preocuparem com esse aspecto, considerando esse professor que pode estar em início de carreira (talvez o que mais recorra ao MP), ou aquele que não teve acesso ou não buscou uma formação continuada, como a pós-graduação, poderão transformar esse artefato em uma ferramenta mais eficaz. Essa exigência precisaria estar contida nas prescrições.

Com relação ao ‘planejamento, implantação e avaliação da aula’, o segundo tópico da lista de Gearing (id. *ibid.*), duas questões merecem ser incluídas nos critérios

específicos destinados ao MP: a) *o MP informa ao professor que partes dos conteúdos a serem ensinados os alunos podem ter dificuldade em aprender?*; b) *o MP oferece maneiras de explicar as partes mais difíceis?* Acredito que estas informações poderiam levar o professor a aprender novas abordagens de ensino, utilizando novos recursos resultando em novas aprendizagens para o próprio professor, podendo levar ao seu desenvolvimento.

A autora (*idem*, *ibidem*) se preocupa também com a questão do desenvolvimento do professor através da utilização do MP na realização de seu trabalho. Nesse sentido as prescrições dos Editais são semelhantes às questões apresentadas na lista mencionada. O que se deve considerar com relação a isso é a maneira como o MP viabiliza os conteúdos teóricos que visam a informar o professor sobre, por exemplo: como as pessoas aprendem uma língua; as diferentes estratégias (métodos) e estilos de aprendizagem; as razões do MP propor certas atividades e abordagens; os diferentes papéis que o professor pode assumir em sala de aula e; como tornar-se mais confiante para desenvolver suas habilidades de ensino. Essa questão parece estar relacionada aos pressupostos teórico-metodológicos que devem ser inseridos no MP e que são prescrições estabelecidas nos documentos. Porém, sua efetivação passa, necessariamente, pelos recursos linguístico-discursivos empregados pelo agente produtor.

O último aspecto abordado pela lista da autora é o aspecto técnico do MP. Esse tópico é bastante desenvolvido nos documentos e são inúmeras as exigências estabelecidas para esse componente e para a coleção, como um todo. Todavia, duas questões apresentadas na lista de Gearing, não parecem ter sido contempladas nas prescrições e que me parecem fundamentais para poder transformar o artefato em ferramenta potencial para o desenvolvimento do professor: a) se o *lay-out* do MP é claro; b) se o MP é fácil de usar.

Essas questões podem estar relacionadas a aspectos simples, como a fonte e o espaçamento utilizados na impressão das orientações gerais e específicas, que podem resultar no conforto visual do professor e na manutenção de sua saúde. Além disso, podem estar relacionadas à facilidade do professor encontrar as informações necessárias, e não me refiro aqui, apenas a encontrar as respostas aos exercícios propostos e sim, a facilidade de encontrar os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a proposta de cada atividade. Somente assim, o professor poderia construir os esquemas de utilização do artefato (RABARDEL, 1995) de modo a transformá-lo em instrumento, apropriando-se dele, o que poderia levar a compreensão de suas características intrínsecas e ao desenvolvimento do professor (SCHNEUWLY, 2004; 2009).

Para se atingir esse objetivo, os elaboradores das prescrições consideradas nas análises dos MP e, em consequência, também pelos agentes produtores, na produção das coleções, inclusive dos MP, tiveram grandes avanços em tentar abranger pontos essenciais da atividade docente, na tentativa de instrumentalizar o professor em sua atividade. Contudo, como constatado nas análises desenvolvidas neste estudo, vários pontos dos critérios precisam estar mais claros para os autores/editores poderem tornar essa ferramenta mais eficiente para o professor. Acredito que a inserção de descritores poderia atingir ou, pelo menos, aproximar-se desse objetivo, diminuindo, assim, a possibilidade de múltiplas interpretações dos critérios.

Na próxima seção desenvolvo a análise dos MPs das coleções aprovadas nas duas edições do PNLD em que foram incluídas as LEs. Em primeiro plano, apresento a situação de produção dos MPs de coleções de LI com o intuito de conhecer elementos do nível macrotextual desta ação de linguagem, por meio da análise dos seus parâmetros sócio subjetivos. Em seguida, desenvolvo as análises linguístico discursivas desses manuais.

#### 3.4 OS MANUAIS DO PROFESSOR DE COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LI

Neste item procuro discorrer sobre a ação de linguagem subjacente à elaboração dos MPs; quem são os agentes-produtores e os seus destinatários. Esses parâmetros sócio-subjetivos têm o poder de influenciar o que se diz/escreve, pois o agente-produtor, ao elaborar o texto, tem uma representação de seu(s) possíveis destinatário(s), o(s) qual(is) possui(em) um papel social, que estabelece uma relação de poder com seu próprio papel social.

O Edital PNLD/2011 foi publicado no final do ano 2008 e determinava que o cadastramento dos titulares de direitos autorais de coleções e a pré-inscrição das coleções fossem feitas de 12/01/2008 a 27/03/2009. A entrega das obras e da documentação exigida deveria ser realizada entre 13/04/2009 a 17/04/2009. Elas foram inscritas no PNLD em abril de 2009, e dentre as 26 coleções que participaram da avaliação foram aprovadas somente as coleções *Keep in Mind* da Editora Scipione e *Links-English for Teens* da Editora Ática. As duas editoras aprovadas são de propriedade do Grupo Abril.

O prazo entre a publicação do Edital e a entrega das coleções para a análise foi de cerca de seis meses, o que não parece ser tempo suficiente para a elaboração de uma coleção inteira, devido à quantidade de atividades propostas. Entretanto, tanto o LA quanto o MP podem ter sido adequados aos critérios estabelecidos e, de acordo com informações

obtidas de representantes de uma das editoras<sup>102</sup> cujas obras foram aprovadas na versão do PNLD/2014, foi elaborada em um prazo de quatro meses, uma vez que a produção foi coletiva.

O Edital PNLD/2014, por sua vez, foi publicado no segundo semestre de 2011 e definia que o cadastramento dos titulares de direito autoral e a pré-inscrição das coleções fossem feitos de 09/12/2011 a 01/05/2012. A entrega das obras e da documentação exigida deveria ser realizada entre 07/05/2012 a 11/05/2012.

Foram inscritas 21 coleções de LI no processo de análise, mas apenas três foram aprovadas, repetindo o que aconteceu no PNLD 2011, ou seja, a aprovação de poucas obras. As coleções aprovadas são: *Vontade de saber inglês (V.S.I.)*, da editora FTD; *It fits e; Alive!*, ambas publicadas pelas Edições SM. A publicação de todas essas obras ocorreu no ano de 2012.

Muitos estudos foram publicados logo que as coleções de LI do PNLD 2011 começaram a ser utilizadas (FERREIRA, 2011; SCHWAAB, et. al., 2012; PEREIRA; DIAS; SANTOS, 2011; STORCK; JANSEN, 2013, para mencionar alguns) e estes podem ter servido de combustível para as mudanças que ocorreram nos critérios do PNLD.

Os MPs das coleções analisadas neste estudo foram adequados às exigências estipuladas pelos critérios dos Editais PNLD/2011 e 2014, elaborados por equipes definidas pelo MEC/FNDE/SEB, sendo que o não cumprimento dos critérios relacionados tanto ao MP quanto ao LA resultaria na exclusão das coleções.

Os autores, orientados pelos editores, tinham conhecimento de que, historicamente, as equipes eram constituídas, principalmente, por membros da academia, com base nos processos de avaliação anteriores, dos quais as editoras já haviam tomado parte com coleções de outros componentes curriculares, pois a maioria delas produz livros para todos os componentes contemplados pelo PNLD.

No caso específico do componente LE, a análise referente ao Edital de 2011 foi realizada por uma comissão sediada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) composta por 57 membros, sendo vários deles oriundos da UFMG e os demais de outras instituições públicas: a coordenadora geral da comissão técnica que comandava os demais membros; a coordenadora Institucional; a coordenadora de área; a coordenadora técnica; seis membros da coordenação adjunta, dentre os quais quatro faziam parte do grupo responsável pela redação e revisão composta por sete membros; três membros para apoio técnico; cinco

---

<sup>102</sup> A informação foi obtida em 27 de julho de 2013, durante o *workshop* já mencionado anteriormente, no momento da exposição da representante da obra coletiva, responsável pela divulgação do material.

leitores críticos; e 39 avaliadores, sendo que, destes, quatro participavam de duas equipes diferentes.

De acordo com as informações obtidas no currículo Lattes de 52 dos 57 membros da equipe<sup>103</sup>, a grande maioria deles atua na graduação e/ou na Pós-graduação e não mencionaram qualquer experiência com o ensino na educação básica. Dentre os oito membros que mencionaram ter experiência com esse tipo de ensino, quatro eram membros da equipe de analistas, um da equipe de leitores críticos, um da redação e revisão e dois da equipe de apoio técnico (estes possuíam apenas a graduação). A grande maioria, portanto, atuava no ensino superior e/ou nos programas de pós-graduação.

Assim, os membros das equipes estavam mais ligados às instituições de ensino superior do que ao ensino de LE no ensino público. Os primeiros representam o conhecimento especializado, enquanto os últimos representam o conhecimento prático. Todavia é conhecida a questão da separação entre a teoria e a prática (PIMENTA, 1995; KUNZER, S/D, *online*) e entre a universidade e a escola (ZEICHNER, 1998; LUDKE; CRUZ, 2005), gerando uma distância criticada pelos professores das escolas que reclamam das imposições que vêm da academia, as quais “devem ser acatadas” pelos professores, sem que os especialistas tenham tido uma experiência efetiva da realidade da escola brasileira.

Para o Edital do PNLD/2014, a análise foi realizada por uma comissão sediada na Universidade Federal Fluminense (UFF) e contou com um total de 102 membros. Estes estavam distribuídos em várias funções e equipes: a coordenadora geral da comissão técnica, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e a coordenadora Institucional, membro da UFF, compunham juntas a equipe de redação; uma coordenadora de área (UFF); a coordenação adjunta que contou com cinco membros divididos entre UFRJ e UFF; a equipe de apoio técnico (2 membros) da UFF; a equipe de estagiários (quatro membros), sendo um da UFRJ e três da UFF; a equipe de analistas que contou com 72 membros de várias instituições públicas do país; a equipe de analistas de recursos, composta por 24 membros, oriundos também de várias instituições do país; equipe de leitura crítica, com nove membros de instituições do Rio de Janeiro (UFRJ, UFF), São Paulo (USP) e Santa Catarina (UFSC); e um membro responsável pela revisão.

Em uma busca realizada especificamente para os membros da comissão analista, foram encontrados os currículos de 70 dos membros. Os membros da equipe de

---

<sup>103</sup> As informações foram obtidas por meio da consulta dos currículos dos membros na Plataforma Lattes do CNPQ. Não foram localizados apenas cinco currículos e um deles foi-me enviado após solicitação por contato, via e-mail.

analistas de recursos estavam responsáveis por analisar os conteúdos midiáticos, portanto não foram investigados.

Dentre os 70 membros, apenas 27 não mencionaram ter experiência na educação básica, seja ele no ensino médio ou no fundamental. Considerei também como experiência no ensino público os membros que atuaram em colégios técnico, naval, de aplicação e fundações municipais.

Comparando com a equipe anterior, houve uma mudança significativa na composição da equipe. Isto foi bastante importante, visto que inclui um número maior de membros com uma experiência efetiva em sala de aula, onde a realidade acontece e em que são sentidas as necessidades reais de professores e alunos, usuários diretos do material adquirido e distribuído pelo governo. Qualquer avaliação realizada sem considerar o contexto da sua utilização gerará problemas e insatisfações, principalmente devido às gigantescas somas de dinheiro empregadas em uma estratégia que poderia ser outra, mais efetiva. Apesar dos autores/editores não terem conhecimento da composição da equipe, em termos de proporção de analistas que possuíam e os que não possuíam experiência no ensino básico, este requisito estava presente no edital e, portanto, pode ter sido levado em conta no momento da adequação do material às normas do PNLD.

Além desses interlocutores, deveriam ser considerados os professores a quem o MP se destina, uma vez que estes são seus usuários diretos. Torna-se uma tarefa bastante difícil, considerando a extensão do território brasileiro e a diversidade de contextos nos quais os professores estão inseridos. Para a elaboração bem sucedida do MP, ou seja, para que seja aprovado, é preciso levar em conta que ele será analisado por especialistas. Por outro lado, deverá ser utilizado por professores com percursos profissionais muito diversos e, ao mesmo tempo, deverá servir de instrumento formativo nas mãos do professor.

Em que pesem os interesses econômicos dos enunciadores e daqueles que os contratam, o interlocutor privilegiado nesta ação de linguagem parece ter sido a comissão analista, pois, tanto autores quanto editores, não elaborariam uma coleção para ficar “guardada na gaveta”. Este fato pode ser constatado na fala dos autores que responderam ao questionário. Mesmo com a ressalva da autora do MP-*Alive!*, ela afirma que “certamente” as exigências do Edital foram consideradas na elaboração do MP da coleção. Já o autor do MP-*It Fits* foi categórico em afirmar que nenhuma editora se arriscaria a submeter todo o trabalho realizado por várias pessoas em um processo de seleção sem levar em conta o padrão de qualidade exigido para o objeto a ser analisado.

Assim, com o início do PNLD/LE, para chegar às mãos do professor, as coleções precisam necessariamente passar pelo crivo dos membros da equipe que tem o poder de aprovar ou reprovar todo o trabalho realizado pelos enunciadores. Se 90% dos LDs destinados à educação básica são adquiridos pelo governo, a não aprovação de uma obra a condenaria a permanecer nas estantes das livrarias, representando, assim, prejuízo, tanto para seus editores quanto para seus autores.

Apesar dos autores das coleções terem sido os agentes cujos nomes aparecem nas obras, acredito que devo iniciar pelos editores, já que são eles quem decide se uma coleção está apta ou não para participar do processo e, desse modo, determinam vários aspectos relacionados à forma de apresentação das coleções visando à sua aprovação. Com base nisso, concordo com Teixeira (2012), a qual afirma que “nesse contexto, já se podem perceber alguns agentes e parâmetros que fortemente estão envolvidos na construção do LD: autor, editor, Estado e as especificidades do texto didático, que se tornam responsáveis pelas complexas teias de interferências no produto” (p. 18). Ainda, de acordo com a autora, é o editor que deve prospectar novos autores, além de “treinar equipes para avaliação dos editais, de contratar leitores críticos, principalmente aqueles que em algum momento estiveram envolvidos com a avaliação do programa, de reestruturar as coleções, [...]” (idem, ibidem, p. 142).

As editoras Ática e Scipione são as detentoras dos direitos autorais das duas coleções vencedoras<sup>104</sup> do PNLD/2011. Ambas fazem parte da Abril Educação S.A., empresa do Grupo Abril<sup>105</sup>. Portanto, não houve exatamente uma concorrência, visto que a totalidade das obras de LI aprovadas e adquiridas pelo governo para o PNLD/2011 foi produzida pela mesma empresa.

O poder exercido por este grupo empresarial se estende muito além da produção de LD. De acordo com informações publicadas pelo seu *site* oficial, as atividades exercidas pela Abril abrangem o fornecimento de “informação, cultura, educação e entretenimento para praticamente todos os segmentos de público”. Além disso, o Grupo, por meio da Fundação Victor Civita, “atua na qualificação e valorização de professores e gestores escolares e na investigação sobre a realidade educacional brasileira, *fornecendo subsídios para a definição de políticas públicas*” (grifos meus).

---

<sup>104</sup> Utilizo aqui a palavra vencedoras, por sua aprovação representar um “prêmio” significativo para as editoras, devido ao volume de dinheiro recebido pela venda das coleções, pois a venda é garantida e, com ela, o lucro.

<sup>105</sup> As informações inseridas neste texto foram retiradas do *site* <http://www.grupoabril.com.br/institucional/abril-educacao.shtml>.

Este fato evidencia a ideologia neoliberal impregnada nos programas de governo por meio do poder designado a grupos empresariais como a Abril. Esta detém um aparato tão amplo de atuação que, a meu ver, até mesmo define a elaboração de políticas públicas e não apenas “fornece subsídios”. Como já mencionado anteriormente, os grandes grupos editoriais que dominam as vendas para o Programa têm uma agenda antecipada com o MEC/FNDE para a definição dos termos das edições do Programa (HÖFLING, 2000; CASSIANO, 2007).

Os números apresentados no *site* impressionam. O texto assevera que seus LDs alcançam 60% dos alunos brasileiros, embora Teixeira (2012) afirme que este percentual seja de 30%, mesmo assim, representando uma fatia significativa do mercado de didáticos. Além disso, as negociações deste braço do grupo não são desprezíveis pela quantia de dinheiro que representam. De acordo com dados disponíveis no *site* do FNDE, na tabela denominada<sup>106</sup> “valores negociados por título–PNLD Ensino Fundamental 2011”, é possível verificar a quantidade de livros negociados e o valor pago pela sua aquisição<sup>107</sup>.

Como mencionei anteriormente, a aquisição das coleções de duas editoras pertencentes ao mesmo grupo fere diretamente a Lei Complementar 123/2006, a qual determina que 25% do montante adquirido por meio das licitações sejam oriundos de pequenas e médias empresas. Se considerarmos o grupo, 100% das aquisições contemplaram um dos mais poderosos grupos editoriais do Brasil. Esta situação já foi denunciada por Soares (2007) indicando que existe uma brecha na lei que proporciona a criação de oligopólio no setor.

Esta disputa por uma parte desse mercado afeta principalmente as pequenas e médias empresas que tentam sobreviver nele. Teixeira (2012) ao investigar o papel do editor na elaboração dos LD entregues às escolas públicas brasileiras verificou que,

mesmo que as pequenas editoras não participem ativamente desse fenômeno de aglomerações, acabam se apropriando das práticas de trabalho das médias e grandes empresas, pois com isso entendem que podem ganhar competitividade. Para Muniz Júnior (2010, p. 80), —mesmo as editoras com métodos quase artesanais acabam recorrendo à precarização da mão de obra, por meio de terceirizações e arrocho das remunerações (idem, ibidem, p. 26).

---

<sup>106</sup> Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em 05/10/2012.

<sup>107</sup> Os valores já foram mencionados na apresentação do contexto sócio-histórico mais amplo dos textos analisados.

Como exemplo da repercussão negativa da aprovação das obras no PNLD/2011, cito uma carta<sup>108</sup> da Equipe de Língua Estrangeira Moderna – Inglês do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (em anexo) -, a qual tinha por objetivo orientar os professores na escolha da coleção de LI que seria adquirida pelo governo federal e distribuída nas escolas paranaenses. A equipe alertava para a responsabilidade da escolha, uma vez que as obras permaneceriam nas mãos dos alunos e dos professores até 2013. Outro aspecto para o qual chamavam a atenção era o montante de recursos financeiros despendidos na aquisição dos livros.

A carta era uma tentativa de apontar as convergências entre as obras e os pressupostos teórico-metodológicos das Diretrizes Curriculares das disciplinas da Educação Básica do Estado do Paraná. Nas palavras da equipe

As duas coleções, *Keep in Mind* e *English for teens – links*, **não** apresentam aproximações com as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares de língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná, ou seja, **não** concebem a língua como discurso, como prática social. **Não** contemplam as práticas discursivas - oralidade, escrita e leitura - e o trabalho com a língua se estabelece, tão somente, com o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, falar e ouvir. Nas abordagens de análise da língua **não** há reflexão quanto às escolhas linguístico-discursivas feitas para compor os textos, nem sobre a importância destas escolhas para a compreensão do texto e da estrutura da língua alvo. A coleção *English for teens - Links* apresenta alguns gêneros textuais, embora **não** os explore satisfatoriamente (grifos meus).

Com base na afirmação anterior, a equipe orienta os professores a trabalharem o conteúdo da obra escolhida de modo a manter os conteúdos básicos estabelecidos nas Diretrizes, resultado de sete anos de discussão coletiva entre os professores da rede pública do Paraná.

No caso das coleções aprovadas no PNLD/2014, a Editora FTD, detentora dos direitos autorais da coleção *V.S.I.*, surgiu na França há mais de 100 anos, e estendeu sua atuação pelo mundo ao mesmo tempo em que ampliava sua atividade missionária. Ela foi criada pelos irmãos Marista, instituição católica destinada à educação de crianças e jovens em vários países do mundo. No início, de acordo com informações da página oficial da editora<sup>109</sup>, esta se destinava a imprimir livros e cartilhas produzidas pelos professores para serem usados

---

<sup>108</sup> A carta estava disponível no *site* [www.nre.seed.pr.gov.br/.../PNLD/.../LEM\\_ingles\\_PNLD\\_2011.doc](http://www.nre.seed.pr.gov.br/.../PNLD/.../LEM_ingles_PNLD_2011.doc) e foi acessada em 02/04/2013. Entretanto, ao tentar acessá-la em data posterior, não foi mais possível encontrá-la. Acredito que o motivo foi a publicação da aprovação de novas obras e que talvez tenha sido publicada orientação por parte da Secretaria de Educação do Paraná, a qual desconheço, até o momento.

<sup>109</sup> Disponível em <http://www.ftd.com.br/>. Acesso em 23/05/2013.

em suas aulas. Quando houve necessidade, em 1890, a editora foi registrada sob a sigla FTD, as quais são as iniciais do nome do irmão Frère Théopane Durand, o qual incentivava os irmãos da congregação a escreverem seus próprios didáticos. Em 1897, chegaram ao Brasil os primeiros irmãos Marista e com eles as obras publicadas em francês pela FTD. O primeiro livro impresso no país pela editora foi uma tradução de um livro francês de matemática.

Um fato interessante encontrado no *site* da editora é a informação de que o sucesso da editora na primeira metade do século XX foi devido à publicação do Livro do Mestre, ou seja, do MP, que se preocupava em poupar tempo e trabalho dos professores, por isso eram adotados na maioria das escolas brasileiras, corroborando com o que Good (2003) afirma ser um dos benefícios do MP.

Além disso, é possível verificar nos estudos feitos por Höfling (2000) e Soares (2007) acerca das negociações realizadas pelo PNLD, a partir de 1985, que a FTD esteve presente, figurando sempre entre os seis maiores grupos. Na tabela 03, apresentada na seção '*A gestão dos recursos destinados à aquisição de LD*', a qual mostra os valores obtidos por cada editora na venda de LD no PNLD 2011, independentemente do componente curricular, é possível verificar que a editora está em primeiro lugar no valor em dinheiro (segundo lugar, conforme a quantidade de livros vendidos), com um montante de R\$ 162.933.319,18, confirmando seu poder de mercado<sup>110</sup>. Esta colocação se deve ao fato de que o valor médio pago por volume é maior do que o valor médio pago por cada exemplar ao primeiro colocado.

Quanto às outras duas coleções de LI aprovadas no PNLD 2014, a Edições SM é a detentora dos seus direitos autorais. As duas coleções são: *Alive!* e *It fits*. De acordo com as informações encontradas na página oficial<sup>111</sup> da editora, a empresa existe desde 1977, mas iniciou suas atividades no Brasil somente em 2004. Ela faz parte do Grupo espanhol SM e atua ainda na Argentina, Chile, Colômbia, Espanha, México, Peru, Porto Rico e República Dominicana. Todos os países onde atua, exceto o Brasil, são de língua espanhola. Seu presidente Javier Cortéz atualmente é o presidente dos editores espanhóis, eleito em abril de 2012. O grupo comemora um faturamento em 2011 de 266 milhões de Euros, que consiste em um aumento de 18% com relação ao ano anterior. O grupo atua em mais de 60 países, mas

---

<sup>110</sup> As informações contidas em seu *site* oficial mostram que a editora possui gráficas em várias partes do país e uma delas se encontra na cidade de Londrina, no Paraná, na mesma cidade das autoras que tiveram sua coleção aprovada. Contudo, de acordo com informações obtidas informalmente junto a uma antiga funcionária que participou da equipe que elaborou a obra da FTD, toda a produção da coleção foi efetuada por uma editora terceirizada da cidade de Londrina, porém os direitos autorais pertencem à FTD. A editora que realmente produziu o material não aparece explicitamente no material.

<sup>111</sup> Disponível em <http://www.edicoessm.com.br>. Acesso em 23/07/2013

possui empresa constituída somente nos nove países supramencionados. Sua atividade<sup>112</sup> na América Latina saltou de 24% do faturamento total da empresa em 2007, para 48% em 2011. Com certeza, sua atuação no Brasil foi bastante significativa para a obtenção desse resultado. No PNLD 2011, ela alcançou o sétimo lugar em volume de vendas para o governo, com um montante de R\$ 28.367.191,80, sendo que ela está apenas há nove anos no mercado brasileiro. No PNLD/2014, ela ocupa a mesma colocação.

Cassiano (2007), em seu estudo sobre as editoras espanholas no mercado nacional, já havia denunciado o rápido avanço dessas empresas sobre o mercado de didáticos no Brasil. Mesmo que o grupo se intitule como interessado na melhoria do ensino, realizando atividades variadas como concursos, prêmios de melhores professores, escritores, etc., seu fim principal continua sendo o lucro das empresas que administra<sup>113</sup>.

Contudo, uma garantia da qualidade das obras adquiridas, seja quem for a editora que a produza, passa, necessariamente, pela repetição das edições do PNLD, pois isto poderá, sem dúvida, proporcionar um aprimoramento das coleções inscritas, a exemplo do que aconteceu com outras disciplinas, pois, tanto critérios quanto analistas podem evoluir para a busca da melhoria de uma das políticas educacionais desenvolvidas como política pública neste país, o PNLD, ou seja, não acaba quando o político deixa seu cargo para outro.

Mas a elaboração das obras passa por autores, os quais devem ser pessoas físicas com seus próprios interesses ao participarem do programa. Ao procurar saber quem são, iniciei minha busca pela informação contida nos próprios livros que tinha em mãos. Entretanto, por fazer parte de um programa de pós-graduação e utilizar a Plataforma Lattes do CNPq para vários fins, imaginei que pudesse encontrar algo diferente sobre os autores, porém não consegui encontrar o currículo dos autores das duas coleções aprovadas no PNLD/2011.

Os autores da coleção *Links: English for teens* são Denise Santos e Amadeu Marques. Os dados obtidos dos autores constam dos livros da coleção e algumas informações obtidas no blog de Amadeu Marques<sup>114</sup>. Denise Santos, além do curso de graduação, obteve os títulos de mestre e doutora em instituições de ensino superior no exterior. Além disso, afirma possuir longa experiência no ensino de LI para crianças, adolescentes e adultos, mas não menciona o tempo referente à sua experiência na elaboração de LD.

---

<sup>112</sup> Dados encontrados no endereço <http://www.grupo-sm.com>

<sup>113</sup> De acordo com Teixeira (2012), “as corporações foram extrapolando o perfil de multinacionais para constituir-se em grandes conglomerados que comportam empresas de diferentes razões sociais, atuando de forma diversificada em setores de produção, serviço e comércio diferenciados. Como redes, transcendem os territórios nacionais e continentais, mas mantêm a centralização na matriz, produzindo, transmitindo e controlando a disseminação de tecnologia, a criação de produtos, a ampliação ou a redução de suas bases em determinados mercados” (idem, *ibidem*, p. 26).

<sup>114</sup> Disponível em <http://amadeumarques.com>. Acesso em 02/03/2011.

Amadeu Marques, por sua vez, é formado em LI pela UFRJ e, em sua biodata encontrada nos livros da coleção, encontra-se uma lista de certificados de proficiência em LI obtidos junto a instituições estrangeiras. Os exames mencionados certificam a fluência no uso da língua inglesa. Diferente de sua colega, não conta com titulações de nível superior, porém ele é considerado como o autor mais famoso de LD no Brasil e, em seus mais de 40 anos de atuação já publicou mais de 50 títulos (PAIVA, 2009). O próprio autor afirma possuir ampla experiência com o ensino de LI e com a elaboração de dicionários e LD.

As autoras da coleção *Keep in mind* são Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Zaorob. De acordo com as informações que constam em sua coleção, Elizabeth, além de possuir graduação em Letras, é doutora em linguística. Maria Lúcia é graduada em psicologia e afirma desenvolver projetos de formação de professores de LI, mas não menciona possuir pós-graduação. As autoras trabalham juntas na elaboração de materiais didáticos desde 2001, quando publicaram uma obra pela Editora Cambridge.

Os autores das coleções aprovadas no PNLD/2011 parecem ter dedicado tempo considerável à elaboração de LD para o mercado brasileiro, de acordo com as informações obtidas. Isto indica que conhecem o percurso a ser percorrido para atingirem seu objetivo. Em uma concorrência em que se busca vencer, o que importa é satisfazer as exigências do comprador. No caso em tela, o comprador é o governo que utiliza a opinião dos analistas para escolher quem fará parte ou deixará o jogo. Resta saber qual a “cara” que o produto deve ter para que seja aprovado e, assim, comprado.

Os ‘autores’ responsáveis pelas coleções aprovadas no PNLD/2014 possuem características um pouco diferentes das da edição anterior. Iniciando pela coleção *V.S.I.*, as autoras são Mariana Killner e Rosana Gemima Amancio. As duas autoras apresentam uma trajetória de formação bastante similar, pois ambas cursaram Letras Anglo-Portuguesas na Universidade Estadual de Londrina (UEL), ambas são especialistas pela mesma instituição, contudo Mariana especializou-se no ensino de LI e Rosana, no ensino de LP. Rosana Amancio possui o título de Mestre em Linguística pela Universidade de Campinas (Unicamp). Quanto à experiência didática, ambas possuem experiência em ensino de inglês em escolas da rede particular de ensino. As informações encontradas nos seus respectivos Currículos Lattes foram as mesmas informadas na coleção. Além disso, no questionário respondido pelas autoras, elas afirmam ter experiências anteriores com a produção de LD, contudo esta é a primeira coleção produzida para o PNLD.

A coleção *Alive!* possui número diferente de autores para os diferentes volumes. Os autores dos volumes do 6º e 7º anos são: Vera Menezes, Kátia Tavares, Junia

Braga e Claudio Franco. O nome de Kátia Tavares não aparece nos volumes para o 8º e 9º anos. As informações contidas nos volumes são bastante sucintas e apresentam basicamente a titulação dos autores. Vera Menezes é pós-doutora pela PUC-Minas, Kátia Tavares, Junia Braga e Claudio Franco<sup>115</sup> possuem o título de doutor em áreas como Linguística, Linguística Aplicada, Estudos da Linguagem e Letras. Todos os autores são professores do ensino superior em instituições públicas. A professora Vera Menezes afirmou em seu questionário que já havia produzido outra coleção em co-autoria na década de 1970. Além disso, ela trabalha com disciplinas que ensinam os alunos a produzirem material didático e, portanto, esta representa uma área de seu interesse.

Quanto aos autores da coleção *It fits*, só foi disponibilizado o nome do editor responsável pela coleção. Os nomes dos demais participantes da elaboração da obra não constam na página de rosto. O editor responsável pela coleção possui o título de Mestre e, de acordo com informação contida no LD analisado, encontrava-se cursando o doutorado em Linguística Aplicada no IEL – Unicamp -, no momento da elaboração da coleção. Além de editor de livros didáticos, é professor de ensino superior, contudo não menciona a instituição na qual atua. Ao ser questionado sobre como se tornou editor de LD, ele respondeu que não há cursos destinados à formação de um editor. O profissional capacitado para o cargo precisa acumular experiências com o ensino, desenvolvimento de material didático, revisão e leitura de textos feitos por outros e conhecimento aprofundado na língua. Este foi o percurso percorrido por ele para chegar à posição de editor.

Assim, é possível verificar que os autores de LD de LI das coleções aprovadas pelo PNLD de 2014 possuem características parecidas quanto à sua formação, com base nas informações que pude obter, ou seja, a maioria deles está, de alguma forma, ligada a instituições de ensino superior, mas já possuíam experiências com o ensino da LI e produção de materiais didáticos.

Por outro lado, de acordo com informações obtidas junto a uma representante da Editora responsável pela divulgação da coleção *It Fits*, e corroborada na resposta ao questionário, pelo editor da coleção, sua elaboração foi feita por uma equipe na qual ninguém é identificado como autor da obra. Esta estratégia reflete a precarização do trabalho, atingindo, também, os trabalhadores do setor editorial, ou seja, os autores, cujo

---

<sup>115</sup> No momento da elaboração da coleção, Claudio Franco possuía o título de Mestre, mas seu currículo Lates informa que ele possui a titulação de doutor.

trabalho é criar (FERNANDEZ, 2009; TEIXEIRA, 2012). Dessa maneira, eles continuam criando, mas a obra não pode ser identificada como pertencente a alguém em particular<sup>116</sup>.

Assim, se repete a fragmentação do trabalho de criação, nos moldes de Marx (1985), como aconteceu com os artesãos na manufatura e a lógica do capital se renova sempre e continua a se expandir. A evolução do capitalismo exige que este se reinvente e uma forma de renovar-se é a precarização, cada vez maior, das relações de trabalho (ANTUNES, 1995). Ao não designar um autor em especial, a editora pode passar a ser a detentora dos direitos autorais, visto que o bem produzido passa a ser propriedade exclusiva do dono do capital. Os autores podem receber apenas pela venda do tempo despendido na elaboração da parte da obra que é de sua responsabilidade, pois a autoria do todo não é propriedade de nenhum dos participantes da elaboração. Nesse sentido, segundo Marx (1985), o trabalhador é expropriado do seu saber-fazer, e o trabalho produtivo passa a ser fragmentado de modo que o trabalhador já não se reconheça mais nele<sup>117</sup>.

Essa nova configuração pode ser sentida também no trabalho desenvolvido pelos editores que, conforme Teixeira (2012), passam a ter de

responder a maiores expectativas, dado que [...] está a lidar com empresários, grandes executivos [...] que vêm de fora e são da área de finanças, não pedagógica, o que faz com que o editor tenha, ainda mais, que justificar suas ações e argumentar quando da necessidade de alterações em algum projeto preestabelecido de investimento e produção do LD. As exigências de cima passam a ser de diversas ordens, e [...] um lado negativo de toda essa nova dinâmica: a evasão dos bons editores e a dificuldade de novas contratações dentro do perfil desejado para cumprir com as exigências (idem, ibidem, p. 146).

Com base nessas considerações, no que diz respeito ao MP, verifico a seguir as recorrências linguístico-discursivas que compõem as coleções, para que, neste quesito, sejam consideradas como características do gênero textual Manual do professor de coleções de LI, para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, destinadas às escolas públicas brasileiras. Outras análises poderiam ser desenvolvidas sobre a relação MP/LA de maneira a verificar a coerência entre as orientações do MP e as atividades propostas no LA, e acredito que já estejam sendo realizadas, porém este não é o foco de minha pesquisa. O meu foco é a maneira como os autores traduzem os critérios nas orientações gerais e específicas contidas nos MPs.

---

<sup>116</sup> Segundo Teixeira (2012), essa prática se originou da com a formação dos grandes grupos editoriais formados no Brasil e comandados, em sua maioria, por capital estrangeiro. A autora relaciona a isso as alterações sentidas no trabalho do editor e no trato da produção de LDP. Nesse contexto, as editoras nacionais veem-se obrigadas a aderir a essa prática sob pena de ficarem fora do mercado.

<sup>117</sup> Sobre essa discussão, ver Fernandez (2009).

A seguir, inicio a análise discursiva e linguístico-discursiva das coleções submetidas ao PNLD/2011: *Links: English for teens* e *Keep in Mind* e as três coleções aprovadas no PNLD/2014: *V.S.I.; Alive!* e *It Fits*.

### 3.4.1 Análise do Nível Organizacional

De acordo com Machado e Bronckart (2009), esse nível de análise engloba o levantamento da organização temática ou plano textual global, a análise dos tipos de discurso, a identificação das sequências utilizadas pelo enunciador e os mecanismos de textualização. Este conjunto de análises visa encontrar indícios e tentar compreender as operações psíquicas que o agente produtor pode ter realizado para tornar sua ação de linguagem bem sucedida, do ponto de vista de ter aprovada sua coleção.

Em minha análise, realizo as três primeiras etapas considerando sua interconectividade e interdependência. Em primeiro lugar, procedo ao levantamento dos segmentos de orientação temática, ou seja, os temas que o agente produtor mobilizou para compor sua obra e os segmentos de tratamento temático, que são os desdobramentos dos temas levantados por ele, os quais compõem os textos dos MPs submetidos ao PNLD/2011 e, em seguida, dos MPs submetidos ao PNLD/2014. Com este levantamento procuro apresentar um resumo, a partir do qual é possível verificar a relação direta entre os temas e as prescrições dos Editais, já apresentadas anteriormente, visando responder a terceira pergunta específica: *Quais destas prescrições (que constam nos Editais-PNLD/2011 e 2014) podem ser identificadas nos manuais analisados?*

Todas as coleções possuem a mesma estrutura, por isso apresento o aspecto geral das coleções em primeiro plano. Esse padrão foi definido pelos editais e, portanto, não pode variar<sup>118</sup>.

Cada coleção é composta por quatro volumes, sendo um para cada ano do Ensino Fundamental II, ou seja, 6º, 7º, 8º e 9º anos. Cada um deles conta com três partes que considero recorrências do gênero bem definidas: a parte comum a todos os volumes (a qual

---

<sup>118</sup> No MP da coleção internacional que analisei em minha pesquisa (FERNANDEZ, 2009), verifiquei que o padrão apresentado pelo manual (também identificado em manuais de outras coleções estrangeiras que utilizei em minha prática como professora de LI) compreende a apresentação de orientações gerais na introdução do MP, seguida de orientações específicas destinadas a cada unidade do LA, sem que nenhuma observação seja impressa nas páginas do LA, as quais aparecem exatamente da mesma forma com que são disponibilizadas para os alunos.

denomino **OG/MP** - orientações gerais do manual do professor)<sup>119</sup>, que trata de aspectos gerais da obra; a parte destinada às orientações específicas para cada unidade (**OE/MP** – orientações específicas do MP), constantes do MP especificamente, e que visam a complementar as orientações impressas diretamente nas páginas do LA (**OE/LA** – orientações específicas do livro do aluno), que compõem a terceira parte.

Em cada volume, os pressupostos teóricos são apresentados nas orientações gerais e o conteúdo não varia de um volume para o outro. O que varia entre os quatro volumes são as orientações específicas, que seguem uma linha mestra. Contudo, apresentam quantidade de itens e conteúdo diversificados, uma vez que os seus objetivos também são específicos. De forma semelhante a estas orientações destinadas ao usuário do MP, as anotações impressas diretamente nas páginas do LA variam pelo mesmo motivo.

Os livros, representados nas figuras 09 e 10, a seguir, adquiridos pelo FNDE/MEC para serem distribuídos aos professores apresentam uma configuração diferente da dos livros que os alunos recebem. Cada um dos quatro volumes da coleção inicia-se com o LA referente a cada ano do Ensino Fundamental II. Esta parte do MP traz as respostas dos exercícios e orientações em fonte vermelha ou azul e em tamanho bem menor do que o restante do texto.

**Figura 09** – PNLD 2011 – Links- English for teens e Keep in Mind.



<sup>119</sup> Para cada coleção analisada acrescento o nome da coleção, como, por exemplo, *OE/MP-Links*, que se refere às orientações específicas contidas no MP da coleção *Links-English for teens*; *OE/LA- Keep*, orientações específicas contidas no livro do aluno da coleção *Keep in Mind*, e assim por diante.

**Figura 10** – PNLD 2014 - Vontade de saber inglês, Alive! e It fits.



A análise da organização temática, inicia-se pelo levantamento temático de cada uma das coleções analisadas, com base nas prescrições estabelecidas pelo Edital que lhes deu origem. Este levantamento se justifica porque os temas que um agente produtor mobiliza em sua ação de linguagem, de acordo com Bronckart (1999), são determinados pelas coerções a que está submetido, visto que este escolhe abordar determinados temas e não outros (BUNZEN, 2005). No caso do meu objeto de análise, é bastante compreensível que os temas propostos nas prescrições dos Editais estejam presentes no texto dos MPs analisados, uma vez que estes são os documentos que estabelecem o padrão de qualidade a ser seguido pelos produtores da uma dada coleção.

Início, assim, pela análise dos MPs das coleções que participaram do PNLD/2011 na próxima seção.

#### 3.4.1.1 Organização temática MP/2011.

Em primeiro lugar, com o objetivo de proporcionar a visualização de alguns aspectos das coleções analisadas, apresento um quadro comparativo com as duas obras do PNLD/2011. Alguns desses fatores já foram comentados nas análises do contexto e da situação de produção, por isso não vou abordá-los novamente.

Primeiramente, as obras contam com dois autores cada. As editoras têm sua sede na cidade de São Paulo, centro financeiro de nosso país. Quanto ao capital, a Editora Abril, proprietária das Editoras Ática e Scipione, conta parcialmente com capital estrangeiro,

confirmando o que Höfling (2000) e Cassiano (2007) denunciaram em seus estudos sobre a internacionalização do setor editorial brasileiro.

**Quadro 21** – Comparação entre as coleções submetidas ao PNLD-2011.

<b>COLEÇÃO</b>	<b>KEEP IN MIND</b>	<b>LINKS</b>
<b>Nº de autores</b>	2	2
<b>Editora</b>	Scipione	Ática
<b>Capital</b>	Misto	Misto
<b>Cidade</b>	São Paulo	São Paulo
<b>Posição do MP</b>	Final do volume	Final do volume
<b>Posição do LA</b>	Início do volume	Início do volume
<b>Páginas MP</b>	Média 80	Média 36
<b>Páginas LA</b>	Média 182	Média 142
<b>Divisão do LA</b>	18 Unidades	10 Unidades

**Fonte:** A autora

O livro destinado ao professor é composto pelo LA, seguido pelo MP nas duas coleções, e o número de páginas varia de uma coleção para outra. No quadro supramencionado, coloco o número médio de páginas do MP e LA, pois as orientações específicas contam com extensões de texto diferentes. Uma vez que parte significativa do MP se repete nos quatro volumes de todas as obras, escolhi o volume do sétimo ano, por encontrar-se no meio da coleção.

A coleção *Keep in Mind* apresenta o maior número de páginas. A diferença entre as duas coleções é de 40 páginas para o LA, o que pode ser significativo em termos de conteúdo de ensino oferecido por uma e outra obra. Da mesma forma, a diferença entre os dois MPs é de 44 páginas, o que podendo significar muito mais informações disponibilizadas para o professor ao adotar a coleção *Keep in mind* e, portanto, uma ferramenta mais eficiente nas mãos do professor ao utilizá-la. É possível verificar que as autoras dessa coleção dedicaram maior esforço na apresentação das orientações, julgando pela extensão do texto, enquanto os autores da coleção *Links – English for teens* possuem um enorme poder de síntese ou acreditam ser desnecessário detalhar aspectos das atividades propostas e/ou dos pressupostos teórico-metodológico que norteiam a coleção.

Após tecer este panorama, dedico-me à análise do texto referente às páginas específicas dentro do volume, denominado “Manual do Professor” e as orientações impressas nas páginas do LA. O foco de minha análise é especificamente a maneira como os autores se dirigem ao professor, usuário do MP, o qual deverá colocar em prática, em seu contexto de sala de aula, a proposta didático-pedagógica elaborada por outros.

A identificação dos temas abordados pelos autores no MP, mesmo que de maneira resumida (BRONCKART, 1999), permite a percepção de várias das prescrições estabelecidas pelo Edital. Desse modo, procurei construir um quadro para cada obra com o objetivo de apresentar, da forma sugerida por Bronckart (2006) e Bulea (2010), os segmentos de orientação temática (SOT), abordados pelos autores e seus respectivos segmentos de tratamento temático (STT). Meu objetivo foi buscar identificar as prescrições estabelecidas pelo Edital que nortearam a análise e aprovação das obras.

O Edital-PNLD/2011 elenca alguns temas que devem constar nos MPs logo no início do documento principal, na página 2, os quais podem ser identificados já na primeira leitura do texto do MP. São eles: orientação teórico-metodológica, avaliação, leituras e informações adicionais, bibliografia e sugestões de leitura. Estes temas aparecem novamente na relação dos critérios gerais destinados aos MPs de todos os componentes curriculares e nos critérios relacionados aos MPs de coleções de LE.

No quadro 22, a seguir, apresento um resumo dos SOTs e dos STTs que constam das páginas dos MPs comuns a todos os volumes da coleção *Links: English for teens*, além das páginas que comportam as orientações específicas para as atividades do volume do 7º ano. Apesar de ter escolhido um volume para ser analisado, procurei traçar um quadro que demonstrasse as características de qualquer um dos volumes, pois as diferentes partes dos livros são apresentadas da mesma maneira em todos eles.

**Quadro 22** – Levantamento da organização temática da coleção Links: English for teens

Página	SOT	STT
01	Página de rosto	Identificação: da área; da série e; MP.
02	Sumário do MP	Tópicos contidos no MP
03-04	“Apresentação” da obra	Descrição da coleção; LI no cenário global; organização da obra; concepção teórica de linguagem, de língua e de aprendizagem; apresentação dos personagens principais e sua função na obra; LI em contexto; conteúdo linguístico - variedade textual e variedade de gêneros; trabalho com as quatro habilidades; alunos, atividades e estilos de aprendizagem.
05	Objetivos gerais	Nove objetivos
05-06	Estrutura da obra	Coleção; livro do aluno, <i>workbook</i> e glossário; MP; CD de áudio.
07	Estrutura e organização das unidades	Nome, descrição e objetivo das nove seções que compõem cada unidade: <i>Let's Read; Let's Listen; Let's Speak; Grammar in Action; Grammar Notes; Words in Action; Let's Write; Let's Play; Let's Stop and Think.</i>
08	Roteiro de aula	Sugestão de alocação de tempo X conteúdo para cada unidade; trabalho com as quatro habilidades; professor e organização do tempo; promoção da interação e participação dos alunos; apresentação do conteúdo; finalização das unidades.
08-09	Avaliação	Definição de avaliação; princípios e procedimentos; checagem se os objetivos foram atingidos; verificação das diferenças entre os alunos; entrevistas e questionários; desenvolvimento da prática docente; aprendizagem do conteúdo; repertório de avaliações.
10-12	Planejamento anual	Resumo das unidades a serem trabalhadas em cada bimestre; Unidade; Tema; Gramática; Vocabulário; Comunicação; Habilidades e estratégias; Ligações socioculturais.
13-30	Apres. Orient. específicas	<i>Unit overview</i> - descrição do conteúdo a ser ensinado em cada aula; Orientações extras para algumas seções da unidade.
31	Referências B.	De 20 a 24 referências de obras que fundamentam a coleção.
31 – 32	Sug. de leitura	De 11 a 13 sinopses de textos destinados à formação do professor.
32	Conteúdo do CD	Lista das faixas que compõem o CD de áudio.

Fonte: Adaptado por mim a partir do MP-Links

A coleção *Links - English for teens* conta com um MP com 36 páginas, em média. No volume analisado, 7º ano, de um total de 32 páginas, os autores destinaram 14 páginas para discorrer sobre a proposta didático-pedagógica e os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a coleção. Para esse fim, foram inseridas as seções “Apresentação da obra”, “Objetivos gerais”, “Estrutura da obra”, “Estrutura e organização das unidades”, “Roteiro de aula”, “Avaliação” e “Planejamento anual”, além das páginas finais destinadas às “Referências bibliográficas” e “Sugestões de leitura”. As páginas restantes tratam das orientações específicas das unidades do volume.

Com relação à coleção *Keep in Mind*, apresento no quadro 23, o resumo dos SOTs e dos STTs que constam das páginas do MP de todos os volumes.

**Quadro 23** – Levantamento da organização temática da coleção Keep in mind.

Página	SOT	STT
01	Página de rosto	Identificação da área; da série; do MP (assessoria pedagógica); nomes das autoras; nome da editora.
03	“Para a escolha de seu livro”	Texto destinado ao professor com questionamentos para uma escolha “consciente”
04-05	Sumário	Descrição dos itens que constam no MP
07-08	“Introdução”	Composição da coleção; seções “Para o aluno” e “para o professor” com descrição dos recursos disponibilizados; objetivo da assessoria pedagógica
9-18	Premissas básicas	Visão de língua; uso e situação de comunicação; relação com o objetivo da coleção; exemplos de atividades; enfoque sociodiscursivo da linguagem verbal; visão de aprendizagem; tipos de atividades; estilos de aprendizagem; os papéis dos alunos e do professor.
18-45	Conteúdo e progressão	<b>Eixo temático:</b> exemplos de atividades; <b>Eixo sistêmico:</b> fonética e fonologia; lexicologia; morfologia; sintaxe; <b>Eixo textual:</b> critérios utilizados na seleção dos textos; concepção de gêneros; a relação entre os eixos de conteúdo; <b>Habilidades comunicativas:</b> produção oral (simplicidade; orientação para o sucesso; validade; volume; interesse); compreensão oral; compreensão escrita; produção escrita; integrações das habilidades comunicativas; estratégias de aprendizagem; competências para a vida.
47-56	Constituição dos volumes e planejamento	Divisão dos volumes em ciclos; organização das unidades: tempo gasto para cada parte do LA. Objetivos; conteúdo e atividades típicas de cada tipo de unidade: <i>Get in the mood; Presentation; Focus on vocabulary; Let’s Practice; Focus on grammar; Let’s liste; Let’s talk; Let’s read; Let’s write; Food for thought; Language corner; Cool!; Project; Extra activity; review; vocabulary review; Grammar review; Have fun with English; Check your progress; Now I can...; Thematic unit</i> , páginas extras que fogem à diagramação padrão.
56-63	Orientações pedagógicas	Instruções para cada parte de cada unidade; tópicos referentes ao trabalho de ensino: avaliação formativa informal; avaliação formativa formal; avaliação somativa; uso da língua materna; correção; suporte aos alunos; disposição das carteiras; material.
65-71	Inf. específicas de cada unidade	Conhecimentos linguísticos; dica cultural; atividades complementares; indicação de sites, filmes e livros.
72-76	Leitura; sugestão artigos científicos - leitura complementar	Como abordar um texto; sugestão artigos científicos como leitura complementar; a importância da leitura (extensiva) no ensino-aprendizagem de línguas; especificações e orientações gerais sobre as propostas em <i>Reading</i> : possibilidades de condução das atividades propostas; referenciais importantes; texto literário escolhido: atividades de pré-leitura; atividades de pós-leitura.
78-81	Transcrição C. oral	Textos orais utilizados em exercícios destinados à compreensão oral.
82	Bibliografia	Lista de textos que aparentemente embasaram o texto

**Fonte:** Adaptado por mim a partir do MP-*KiM*

Esta coleção, por sua vez, possui um MP com uma média de 80 páginas, as quais estão divididas em algumas seções que tratam dos temas exigidos pelo Edital. Pode-se verificar isso nas seções “Introdução”, “Premissas básicas”, “Conteúdo e progressão”, “Constituição dos volumes e planejamento”, “Orientações pedagógicas” e “Bibliografia”. As orientações específicas destinadas às unidades do volume analisado (7º ano) encontram-se nas seções “No 7º ano...”, “Reading” e “Transcrições de textos: compreensão oral”, porém estas seções ocupam apenas 16 páginas dentre as 80. Desse modo, para se compreender a

importância destinada aos vários critérios determinados pelo Edital, é preciso verificar a maneira com que foram inseridos no MP e como foram tecidas as relações com as atividades que efetivamente serão trabalhadas em sala de aula.

Quanto aos critérios contidos no texto do Anexo X sobre os princípios gerais, acredito que no bojo do texto da página 35 do PNLD/2011 encontram-se prescrições que devem ser consideradas na elaboração da obra, apesar de não estarem elencados da mesma forma como acontece com as listas nas páginas 39 e 62 do Edital-PNLD/2011.

Essas prescrições determinam que o MP deve valorizar o conhecimento anterior do aluno, buscar a confrontação entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico e o favorecimento da interação escola, família e comunidade, além de reconhecer que o conhecimento é um empreendimento laborioso e que se deve dar o devido crédito às pessoas envolvidas.

No quadro a seguir, busco apresentar se elas foram ou não contempladas e de que maneira. O modo com que os autores inserem os temas relacionados aos critérios no MP demonstra a importância que destinam a eles. Se eles apenas os mencionaram, na tentativa de que os analistas considerassem a prescrição cumprida (quando são classificados como *sim*, *parcialmente*), estariam designando-lhes um papel secundário. Se buscaram inserir os temas, relacionando-os com as atividades propostas, pensando no fornecimento de uma ferramenta que leve ao desenvolvimento de seu usuário (quando são classificados como *sim*), visando a informar o professor de como pensaram uma atividade para atingir determinado objetivo e com base em que pressupostos teórico-metodológicos, estariam colocando-os em um patamar mais elevado de importância. Com base nesse raciocínio, utilizo as categorias *sim*; *sim, parcialmente*; *não* para a análise do MP das coleções que concorreram ao PNLD/2011.

**Quadro 24** – Prescrições página 35 do Edital-PNLD/2011 – MP das coleções.

<b>Prescrição: O MP</b>	<b>MP-Links</b>	<b>MP-KiM</b>
Valoriza conhecimento anterior do aluno	Sim	Sim
Busca confrontação entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano	Sim, parcialmente	Sim, parcialmente
Favorece interação escola, família e comunidade	Sim parcial/	Sim
Reconhece que o conhecimento é um empreendimento laborioso, dando crédito às pessoas envolvidas	?	?

**Fonte:** A autora

Estes critérios parecem estar relacionados com a valorização do contexto ao qual o aluno pertence, ligando seu conhecimento anterior ao conteúdo oferecido pela escola, além de valorizar sua relação com o meio em que vive. É possível verificar que as coleções cumprem o primeiro critério, unindo a apresentação dos pressupostos adotados pela coleção e as orientações fornecidas ao professor para realizar as atividades propostas. O segundo critério pode ser confundido com o primeiro visto que também está relacionado ao conhecimento prévio que o aluno detém. Entretanto, a confrontação com o conhecimento científico nem sempre fica clara, deixando, muitas vezes, a cargo do professor perceber e realizar essa confrontação.

As duas coleções procuram responder ao critério de valorizar o conhecimento prévio do aluno, mencionando essa valorização nas orientações gerais e/ou específicas do MP e incluindo-a nas orientações impressas no LA. Entretanto, as orientações podem ou não oferecer subsídios para a compreensão do professor acerca do que fazer com esse conhecimento de modo a, realmente, valorizá-lo. As orientações podem estar limitadas a perguntar se os alunos conhecem certo vocabulário, se eles conhecem algum ponto gramatical ou se têm alguma experiência com algum *site* referente ao tópico da unidade, não estendendo a explicação sobre a relevância de sua realização. Ao contrário, uma melhor explicação poderia levar o professor a entender o que fazer com esse conhecimento para efetivamente valorizá-lo. É possível verificar isso nos excertos a seguir:

Pergunte aos alunos se já acessaram algum *site* de criação de autorretratos. Caso a resposta seja negativa, explique que no *site*, o usuário deve escolher vários elementos para montar seu avatar (OE/LA-Links, p. 15).

Nesse exemplo, a resposta da pergunta sugerida é *sim* ou *não* e a orientação para o professor é apenas para a resposta *não*. Assim, é o professor quem fornecerá o conhecimento. O que não é mencionado é o que o professor deverá fazer caso o aluno dê uma resposta positiva, ou seja, o que fazer com o conhecimento prévio do aluno de forma a valorizá-lo.

Nos exemplos a seguir, a pergunta leva a uma atividade efetiva com o conhecimento que o aluno já possui sobre o assunto. Veja os exemplos:

Comece perguntando aos alunos se costumam ler e/ou usar mapas, de que tipo e para quê. Depois pergunte que cidade dos EUA eles conhecem ou de quais já ouviram falar ou quais gostariam de conhecer. Ajude-os a localizá-las no mapa (OE/LA-*KiM*, p. 16).

Pergunte quem sabe empinar pipa e como aprendeu. Peça a quem sabe que explique aos outros como se faz para fazer a pipa voar. (OE/LA-*KiM*, p. 29).

Além da falta de informação sobre o motivo de se propor uma determinada atividade, chamou-me a atenção na coleção *Links* a falta de preocupação com o contexto em que o professor atua. Em vários momentos, como no excerto a seguir, os autores inserem orientações em que parecem ser enfáticos quanto à certeza do conhecimento dos alunos com relação à situação apresentada:

Em grupo, [os alunos] deverão concluir que o texto de abertura é uma *newsletter* eletrônica (ou *e-newsletter*) que traz informações sobre vários aspectos referentes à saúde dos jovens (OE/LA- *Links*, p. 28).

No exemplo mencionado, os autores parecem categóricos ao afirmarem que eles “deverão concluir” algo a partir da gravura que mostra o texto na tela de um computador. Todavia, não questionam se os alunos já tiveram algum contato com um computador, o quanto os alunos sabem sobre o gênero em questão, ou sua função social.

Nesse caso, em especial, eles sequer mencionam o papel do professor nessa situação, ou como ele deveria proceder no caso dos alunos não chegarem à conclusão pretendida. Não estou certa de que os alunos brasileiros ou, até mesmo professores de algumas regiões do país possam ser capazes de chegar a esta conclusão, devido à falta de recursos para tanto. Parece-me que essa orientação, se nenhum dos usuários da coleção dominar o assunto, resultaria em um sentimento de desvalorização e de inferioridade ainda maior para o professor, o que não favorece em nada sua formação de modo a possibilitar seu desenvolvimento.

Quanto ao terceiro critério, a coleção *Links: English for teens* não cumpre o critério, a meu ver, de maneira mais consistente, pois apenas menciona promover a interação pretendida nas orientações gerais, não se preocupando em estabelecer a relação teoria e prática para orientar o professor. Devo entender que se a coleção *Links* foi aprovada, esta falha não foi considerada, ou seja, a exigência foi apreciada como cumprida, mesmo que seja apenas uma menção generalizante, sem propor, sequer, uma atividade que efetivamente faça essa relação com a prática. A menção a que refiro, sendo a única no MP, pode ser vista no excerto a seguir:

Dessa forma, a obra favorece e incentiva **constantes** interações entre a escola, a família e a comunidade, fazendo uso da Língua Inglesa como um componente curricular que **prepara** o aluno para exercer sua cidadania e para qualificar-se para o mercado de trabalho (OG/MP *Links*, p.3, grifos meus).

Apenas a inserção de um comentário nas orientações gerais torna difícil perceber o que essa “preparação para o mercado” quer dizer ou como essas “constantes interações” poderão acontecer.

A coleção *Keep in mind*, por sua vez, procura relacionar as orientações gerais e as específicas de modo a proporcionar atividades que efetivamente favoreçam a interação entre escola, família e comunidade.

A participação do aluno nas tarefas de casa pode ajudá-lo a desenvolver maior autonomia e senso de responsabilidade e competência. Este projeto propõe que ele discuta a questão com a família (OE/LA- *KiM*, p. 151).

Portanto, procuramos incluir nos projetos ao final de cada **Unit** – que foram concebidos como trabalho extraclasse - atividades que levem os alunos a circular pelo espaço da escola ou da comunidade [...] (OG/MP- *KiM*, p. 18, grifo das autoras).

Assim, é possível verificar que as autoras propõem atividades que visam levar o aluno a discutir temas com a família ou buscar informações sobre sua comunidade, como acontece em outras atividades, tornando a orientação geral mais efetiva.

Apesar de não ficar claro o que o quarto critério quer dizer com “reconhece que o conhecimento é um empreendimento laborioso, dando crédito às pessoas envolvidas” e não ter a mínima ideia de como este poderia ser efetivamente cumprido (por isso a inserção de pontos de interrogação no quadro 24) poderia dizer que uma das coleções cumpre o critério parcialmente, visto que em outros momentos do texto do MP apenas a menção ao assunto parece ter levado os analistas a considerarem o critério como efetivamente cumprido, com uma breve menção sobre a participação de outras pessoas no processo de ensino-aprendizagem que poderia significar o reconhecimento pretendido pelo critério. Veja no exemplo a seguir:

A avaliação faz parte da vida escolar e, essencialmente, ela serve para informar as partes envolvidas ou interessadas – professores, alunos, pais de alunos, diretores escolares e a sociedade em geral – como os alunos estão progredindo ou qual o resultado de seu trabalho para que melhorias possam ser promovidas e práticas eficazes sejam sustentadas (OG/MP- *KiM*, p. 59).

Seguindo o documento, encontra-se o item 2.1.5, que é todo dedicado à elaboração do MP e versa sobre a “observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada” (BRASIL, 2008, p. 39), o qual apresenta uma lista com oito critérios que deverão ser cumpridos na elaboração do MP. De acordo com este item, o MP deve constituir-se “um instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente” e este deve ser organizado

*de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática, além de proporcionar acesso dos professores aos avanços recentes por que passa o processo de ensino-aprendizagem, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da coleção, quanto no da pedagogia e da didática em geral. (BRASIL, 2008, p. 39, grifos meus).*

A afirmação em destaque expressa, a meu ver, uma idealização desta ferramenta que pode ser apropriada ou não pelo professor, no sentido vygotskiano do termo. Por outro lado, a maneira como esta *efetiva reflexão sobre sua prática* é proporcionada pelas diferentes coleções não é facilmente identificada, visto que o Edital prescreve sem, contudo, explicar de que maneira poderia ser alcançada a “efetiva reflexão” do professor. Isto torna árdua a tarefa de elaboração do MP e, em consequência, a identificação dessas possibilidades na obra, pois não se pode inferir facilmente em que medida é possível fazer isso a partir de uma expressão generalizante como esta.

Outros critérios que versam sobre o MP podem ser encontrados na página 62 do Edital, na qual se encontram listados os oito critérios referentes ao MP de LE. Uma vez que alguns dos critérios gerais parecem confundir-se com os critérios específicos para o MP de coleções de LE, procuro comentar as semelhanças e discuti-los apenas uma vez, a fim de evitar repetições desnecessárias. Para isso, comento, primeiramente, sobre os critérios que se referem ao conteúdo do MP em geral. Em seguida, discuto a maneira como aqueles relacionados ao professor e a sua formação são tratados no texto. Os quadros 25 e 26 apresentam-nos de forma aglutinada.

Assim, o critério geral nº 1, confunde-se com o específico nº 1 ao estabelecer que o MP deve explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica e os pressupostos teórico-metodológicos. Entretanto, o texto da página 62 é mais detalhado e discrimina os temas que deve conter, como se pode verificar no excerto a seguir:

O MP apresenta com clareza a sua fundamentação teórica, de modo a que fiquem explícitos os princípios subjacentes à proposta das coleções, tendo em vista: teoria de linguagem e língua; teoria de aprendizagem de línguas; papéis dos alunos e do professor; tipos de atividades; papel da avaliação; como o livro se organiza e integra as habilidades trabalhadas e; outras informações que se façam necessárias para melhor compreensão da fundamentação teórica e metodológica que orientou a produção da coleção (BRASIL, 2008, p. 62).

O texto determina que o MP apresente “*com clareza a sua fundamentação teórica, de modo a que fiquem explícitos os princípios subjacentes à proposta da coleção*” (BRASIL, 2008, p. 62, grifos meus). Uma dificuldade encontrada em minha análise foi entender o sentido dos termos em destaque, uma vez que são generalizantes e sua compreensão pode variar muito de uma pessoa para outra, podendo resultar em um texto bastante distinto, como se pode constatar apenas pela extensão do texto (diferença de 44 páginas) dos MPs das duas coleções aprovadas. Fica a critério dos analistas que, por sua vez, também podem entender esses termos de modos distintos, decidir o que foi ou não apresentado “com clareza” e aprovar ou não uma coleção. Dentre os itens inseridos nesse primeiro critério, a questão da avaliação representa um tema importante, visto que foi mencionado em três oportunidades no Edital-PNLD/2011. A primeira vez, na página dois do documento principal; a segunda, no sexto critério geral; e a terceira, como um dos temas do primeiro critério específico. Marcuschi (2005) assevera que esse assunto é, muitas vezes, negligenciado nos textos dos manuais, apesar do importante papel que ocupa no processo de ensino-aprendizagem das mais variadas disciplinas escolares. Tratarei dessa questão ao apresentar o critério seis do quadro 25, o qual trata especificamente da avaliação no MP.

Os critérios gerais nº 2, 3, 4, 5 e 8 tratam de questões diferentes dos critérios específicos, assim como os critérios específicos nº 4, 5, 7 e 8 e, por isso, foram mantidos inalterados. O modo como foram fundidos pode ser verificado no quadro a seguir:

**Quadro 25** – Critérios gerais e específicos do Anexo X do Edital/2011- conteúdo do MP

<b>Critérios – O MP</b>	<b>MP-Links</b>	<b>MP- KiM</b>
1.Explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica e pressupostos teórico-metodológicos, dentre os quais apresenta: teoria de linguagem e língua; teoria de aprendizagem de línguas; papéis dos alunos e do professor; tipos de atividades; organização e integração das habilidades trabalhadas ( <b>critério geral n. 1 fundido ao critério específico n. 1</b> )	Sim, parcialmente	Sim
2. Descreve a organização geral da coleção – volumes e estruturação interna ( <b>critério geral n. 2</b> )	Sim	Sim
3. Relaciona proposta aos documentos públicos nacionais que orientam o Ensino Fundamental no que diz respeito ao componente curricular em questão ( <b>critério geral n. 3</b> )	Sim, parcial/	Sim
4. Discute o uso adequado dos livros - estratégias e recursos de ensino a serem empregados ( <b>critério geral n. 4</b> )	Sim, parcialmente	Sim
5. Indica possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado na coleção ( <b>critério geral n. 5</b> )	Sim	Sim
6. Discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem ( <b>critério geral n. 6 fundido com parte do critério específico n. 1</b> )	Sim, parcial/	Sim
7. Apresenta textos de aprofundamento e propostas de atividades extras variadas, que contemplem o desenvolvimento das quatro habilidades e das demais questões importantes vinculadas ao ensino de Língua Estrangeira, além das indicadas no LA ( <b>critério geral n. 8 fundido com critério específico n. 4</b> )	Sim	Sim
8. Menciona materiais autênticos, de diferentes suportes midiáticos, que possam ser complementares aos materiais explorados na coleção didática ( <b>critério específico n. 5</b> )	Sim, parcialmente	Sim
9. Apresenta sugestões de implementação das atividades, porém evitando detalhamentos que possam impedir a criatividade e autonomia do professor ( <b>critério específico n. 7</b> )	Sim, parcialmente	Sim
10. Oferece sugestões de respostas para as atividades propostas no livro do aluno, sem, no entanto, restringi-las a uma única possibilidade, sobretudo tendo em conta a diversidade linguística e cultural, que pode dar margem a diferentes soluções, e orientando o professor nesse sentido ( <b>critério específico n. 8</b> )	Sim, parcialmente	Sim, parcialmente

**Fonte:** A autora


Para alguns dos critérios elencados no quadro anterior, as coleções apresentam maneiras diversificadas de cumprir as exigências. Uma fornece comentários e orientações mais detalhadas, expressando maior preocupação por parte dos autores, em tornar a apresentação do tema mais eficaz do ponto de vista de auxiliar o professor no uso da coleção e de proporcionar oportunidade de fornecer conhecimento novo, fomentando, talvez, seu desenvolvimento.

Iniciando pelo primeiro critério, ou seja, se o *MP explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica e os pressupostos teórico-metodológicos, dentre os quais apresenta: teoria de linguagem e língua; teoria de aprendizagem de línguas; papéis dos alunos e do professor; tipos de atividades; organização e integração das habilidades trabalhadas*, as coleções aprovadas receberam “sim” em minha análise.

No MP da coleção *Links-English for teens*, os autores explicitam os objetivos da proposta didático-pedagógica, listando-os na página cinco (nove objetivos), além de fazê-lo novamente no quadro referente a cada seção que compõe as unidades, de maneira sucinta. É possível verificar isso no exemplo a seguir:

### Estrutura e organização das unidades

Todas as unidades da coleção seguem a seguinte estrutura e organização

Seção	Detalhamento	Objetivos
 Let's Read	Página dupla contendo trabalho de leitura	- estabelecer conexões entre o tema da unidade e o mundo do aluno. - desenvolver estratégias de Reading através do trabalho com diversos gêneros textuais.

Fonte: OG/MP-*Links*, p. 7.

Por outro lado, a coleção *Keep in mind* não explicita os objetivos da coleção de forma explícita, ou seja, em uma lista facilmente visualizada, mas, ao explicar as diferentes seções inseridas no LA, coloca em destaque o objetivo da seção. Além disso, ao apresentar os pressupostos teórico-metodológicos, oferece um texto de 41 páginas nas quais trazem, além dos objetivos de modo implícito, inúmeros exemplos dos aspectos abordados relacionados à prática, através das atividades propostas.

A apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos que embasam a proposta dos autores na coleção *Links: English for teens* ficou restrita a um texto minúsculo de duas páginas. Nele, os autores incluíram os seguintes conceitos: concepção teórica de linguagem, língua e aprendizagem; variedade textual e variedade de gêneros; LI em contexto; trabalho com as quatro habilidades, papel do professor e do aluno, entre outros. Entretanto, apresentar todos os itens em um texto com esta extensão (páginas 3 e 4) denota a sua superficialidade com relação às questões teórico-metodológicas, principalmente se não forem retomados nas orientações específicas destinadas às atividades propostas (NÓBREGA, 2008).

Por outro lado, as autoras da coleção *Keep in mind* usaram a estratégia de denominar as diferentes seções de seu texto com os itens elencados no primeiro critério, tornando mais fácil sua identificação. Elas destinam nove páginas para os pressupostos teóricos que adotam na seção denominada “premissas básicas”. Entre eles, destaque: visão de linguagem; uso e situação de comunicação; enfoque sociodiscursivo da linguagem verbal; estilos de aprendizagem; e papéis dos alunos e do professor. Já nessas páginas, à medida que as autoras apresentam os pressupostos adotados, elas procuram relacioná-los com diferentes

atividades que aparecem nos volumes da coleção, exemplificando e esclarecendo o que querem dizer ao apresentar o conceito.

Entre os temas inseridos nesse critério, destaco a visão de ensino-aprendizagem<sup>120</sup>, o qual aparece na coleção *Links* em um excerto em que os autores fazem referência à visão de língua adotada na coleção, sendo esta a única menção ao assunto.

Especificamente, a coleção adota uma visão sociointeracional da linguagem, de acordo com a qual a comunicação é entendida como um processo relacionado a contextos de uso num dado momento histórico e social. (OG/MP *Links*, p. 3).

Em nenhum outro momento, principalmente nas orientações específicas destinadas à realização das atividades, os autores situam o professor sobre a forma de abordarem um texto ou assunto de modo a levar os alunos a perceber a “língua como fenômeno social, o que é caracterizado aqui como a natureza sociointeracional da linguagem”, pois ao usar a linguagem o indivíduo “o faz de algum lugar localizado na história, na cultura, e na instituição, definido nas múltiplas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças” (BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 35).

A coleção *Keep in mind*, por sua vez, trata do conceito, mencionando-o um número maior de vezes, relacionando-o com o ensino das quatro habilidades que parecem ser privilegiadas nas coleções. Todavia as autoras tentam orientar o professor no sentido de levar os alunos a questionarem a posição do enunciador e do destinatário da ação de linguagem, como no exemplo, a seguir:

Esse tipo de trabalho com a língua sob o enfoque sociodiscursivo também se faz presente em atividades de desenvolvimento da compreensão oral (*listening*), como na *Act 6* da **Unit 7** do volume 1. [...] Na questão 2 [O que o anunciante pretende alcançar por meio do anúncio?], os alunos discutem o que entenderam sobre as condições de produção do discurso que acabaram de ouvir, a saber: quem o produziu, para quem, para quê, como o veículo de comunicação escolhido difere de outros meios de difusão e qual o poder de influência do gênero textual em questão sobre o comportamento do receptor/ouvinte (OG/MP- *KiM*)

<sup>120</sup> Apesar de ser um ponto que me parece problemático, não é meu objetivo aqui fazer uma análise mais profunda da relação entre o que o MP propõe quanto a essa visão de ensino-aprendizagem e o que o LA oferece como atividades a serem trabalhadas. O que procuro fazer é verificar se as orientações estariam instrumentalizando o professor para trabalhar nesse sentido.

Entretanto, as autoras não buscam inserir sugestões de perguntas desse tipo nas orientações específicas para uma determinada atividade, colocando essa sugestão das orientações gerais apenas em um nível de generalização, o que pode levar a ineficácia do critério de se adotar uma visão sociointeracional da linguagem ou do ensino-aprendizagem, caso o professor não tenha conhecimento suficiente para fazê-lo por sua conta.

Isto me parece ser resultante da maneira em que essa exigência consta dos Editais. Como mencionei anteriormente na análise desses documentos, o documento 2011 trata do trabalho com as quatro habilidades numa visão comunicativa de ensino-aprendizagem de línguas, sendo privilegiada em detrimento da visão sociointeracionista. Desse modo, não é surpresa que as duas coleções, apesar de mencionar o trabalho com gênero com este novo enfoque, tendem para o trabalho exclusivo das habilidades comunicativas, privilegiando o ensino da gramática e do vocabulário, entre outros.

Quanto aos tipos de atividades e a organização e integração das habilidades, as coleções apresentam, de uma forma ou de outra, explicações sobre cada tipo de atividade, ou seção, que constam das unidades.

A coleção *Links-English for teens* apresenta uma tabela com o nome da seção, a descrição e os objetivos, de maneira bem sucinta, nas orientações gerais. Contudo, não é feita menção explícita nas orientações específicas de maneira a acrescentar algo novo, relacionando a atividade prática à teoria que, porventura, tenha embasado a coleção. O que se pode encontrar são instruções de como executar algo, não o porquê de se fazer algo, ou seja, as orientações permanecem no nível do procedimento e não avançam para o nível dos pressupostos teórico-metodológicos.

Além disso, nas orientações específicas destinadas às unidades do LA, os autores não trazem nenhum comentário adicional para as seções *Let's read*, *Let's write*, *Let's speak* e *Let's Listen*, as quais tratam do ensino das quatro habilidades. Parece-me que eles tomam como certo o domínio dos processos de ensino/aprendizagem por parte do professor usuário da coleção, deixando a seu cargo saber como proceder, o que pode, a meu ver, tornar a orientação ineficiente. O resultado disso pode ser que o professor simplesmente ignore as orientações, por serem vagas demais, e conduza as atividades propostas da forma que entenda melhor, não levando à inovação da sua prática se tivesse acesso a orientações mais detalhadas. Não me parece ser exatamente o que o PNLD propõe para o MP.

As autoras da coleção *Keep in mind* designaram 14 páginas nas orientações gerais para a seção denominada *Habilidades comunicativas*, na qual tratam do ensino das habilidades de produção e compreensão escrita e produção e compreensão oral, buscando



exemplificar com a inserção de atividades destinadas à habilidade em questão. Todavia, as orientações específicas nas páginas do LA permanecem no nível do procedimento e não mencionam as razões de se seguir a orientação.

O segundo critério do quadro supramencionado estabelece que o MP deve *descrever a organização geral da coleção, e dos volumes e da estruturação interna*. Nesse caso, as duas coleções receberam *sim* para o cumprimento do critério.

Os MPs de ambas as coleções trazem a descrição da geral da coleção, além da descrição dos objetivos e/ou de como funcionam as diferentes seções incluídas nas unidades, cumprindo também o critério “*discute o uso adequado dos livros*”. Trago apenas dois exemplos da maneira como as coleções cumprem os critérios. Porém a coleção *Links-English for teens* permanece no nível apenas da topicalização das seções e de seus objetivos, como no exemplo a seguir (novamente utilizo o quadro apresentado na página 7, visto não haver outras referências ao critério):

### Estrutura e organização das unidades

Todas as unidades da coleção seguem a seguinte estrutura e organização

Seção	Detalhamento	Objetivos
 <b>Let's Read!</b>	Página dupla contendo trabalho de leitura	- estabelecer conexões entre o tema da unidade e o mundo do aluno. - desenvolver estratégias de <i>Reading</i> através do trabalho com diversos gêneros textuais.
 <b>Let's Listen!</b>	Trabalho de compreensão auditiva envolvendo diferentes tipos de textos orais (diálogos, monólogos, conversas) e tarefas diversas (compreensão, prática de pronúncia e entonação)	- desenvolver estratégias de <i>Listening</i>

Fonte: OG/MP-*Links*, p. 7.

A coleção *Keep in Mind*, por sua vez, cumpre esse critério por meio da descrição da organização de cada tipo de unidade, o objetivo e o conteúdo das seções, o que toma nove páginas das orientações gerais do MP. A seguir, incluo um excerto para exemplificar o nível de detalhamento do MP desta coleção.

**Food for thought**

Objetivo: promover a reflexão sobre questões relacionadas ao tema da **Unit**.

**Atividade: 1**

*Food for thought* é um boxe cujo espaço é reservado para reflexão sobre questões associadas ou derivadas do tema da **Unit**. Ele procura levar os alunos a considerar o assunto em pauta sob diferentes ângulos [...] (em seguida as autoras inserem uma figura da página do LA) (OG/MP- *KiM*, p. 53).

Além disso, o MP possui a seção “Conteúdo e progressão” que conta com outras 27 páginas nas quais as autoras apresentam os eixos norteadores da coleção com mais exemplos de atividades, acompanhando um determinado conceito. É o que se pode verificar no excerto seguinte:

O trabalho com a sintaxe aparece de maneira mais evidente no *volume 2*, sendo desenvolvido tanto na seção dedicada à gramática (*Act 4*) quanto na seção *Let's write*. Esta inclui ainda atividades de paráfrase, mostrando aos alunos, por exemplo, como unir sentenças por meio da redução de uma das orações em sintagma adjetivo ou prepositivo e seu uso como modificadores, com o intuito de criar textos mais limpos, sem repetições desnecessárias. [...] Veja abaixo um exemplo extraído da **Unit 15** do *volume* (Este trecho é seguido por uma figura do LA para exemplificação): (OG/MP- *KiM*, p. 26).

Continuando com os critérios gerais exigidos para o MP, considerando o segundo critério, *o MP relaciona a proposta aos documentos públicos nacionais que orientam o Ensino Fundamental no que diz respeito ao componente curricular em questão*. Os autores de ambas as coleções afirmam basear-se nos documentos oficiais relacionados à Educação Básica e ao Ensino Fundamental, sendo os PCNs o documento mais citado.

A coleção *Links-English for teens* aparece na categoria “sim, parcialmente” por ter mencionado, explicitamente, uma única vez que faz essa relação apenas nas orientações gerais do MP, não fazendo nenhuma referência a isso nas outras partes do MP e do LA. Veja a seguir:

A proposta pedagógica da coleção tem fundamento teórico nas concepções de língua, linguagem e aprendizagem articuladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (OG/MP-*Links*, p. 30).

A coleção *Keep in Mind*, contudo, menciona explicitamente os documentos em várias partes, principalmente das orientações gerais. Veja o exemplo a seguir:

Consequentemente, a obra preocupa-se em apresentar e trabalhar temas relevantes por meio de atividades de leitura, reflexão e discussão e projetos para que os alunos possam entender e praticar a cidadania, [...] entre outros objetivos educacionais delineados nos *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua estrangeira* (OG/MP- KiM, p. 7, grifos das autoras).

Entretanto, a meu ver, esse critério só poderá ser considerado cumprido ou não ao se analisar orientações e atividades efetivamente propostas, o que não representa o foco desta pesquisa. Isto se dá devido à necessidade de se efetivar, por meio da proposição de tarefas, exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, deixando explícito o objetivo da atividade, de modo a que o professor usuário do MP possa tecer relações entre ela e os pressupostos teóricos e/ou os documentos que as fundamentam.

Na sequência, encontra-se o quarto critério, o qual determina que o MP deve *discutir o uso adequado dos livros - estratégias e recursos de ensino a serem empregados*. Este critério está bastante ligado ao critério dois, uma vez que seria a explicitação dos recursos de ensino inseridos nas coleções. Nesse caso, a coleção *Links-English for teens* recebeu “*sim, parcialmente*”, por inserir quadros nos quais apresenta as diferentes seções que podem aparecer nas unidades do LA e o seu respectivo objetivo, um quadro com o planejamento anual dividido em quatro bimestres e, nas orientações específicas de cada unidade, constantes das páginas do MP, quadros que fornecem a visão geral de como dividir as atividades de uma unidade em cinco aulas, de modo que o professor possa planejar a distribuição das atividades. Entretanto, o MP carece de explicações mais detalhadas, as quais forneçam subsídios ao professor para desenvolver as atividades.

A coleção *Keep in mind*, por sua vez, destina 12 páginas com orientações de como trabalhar com o conteúdo da coleção, inserindo quadros que fornecem o panorama dos volumes e a distribuição das unidades durante os bimestres. Além desses quadros, as autoras apresentam a maneira como podem ser distribuídas em um dado número de aulas. Nessas páginas, o professor pode encontrar ainda a explicitação de como utilizar cada seção, apontando seu objetivo e o modo de trabalhar com ela, de maneira mais geral.

O critério *indica possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado na coleção*, de número cinco, foi cumprido pelas duas coleções de modo semelhante. A coleção *Links-English for teens*, por exemplo, insere a seção *Making links* em algumas das unidades que são exclusivas para sugerir trabalho interdisciplinar. Contudo, o trabalho sugerido parece ficar sempre restrito a algum tipo de pesquisa. Na coleção *Keep in Mind* a atividade interdisciplinar aparece inserida em algumas

atividades complementares e o trabalho com o outro professor é apenas mencionado, sem que seja apresentada a maneira que poderia ser feito. É possível verificar isso nos excertos a seguir:

***Making Links***

O tema desta unidade favorece uma pesquisa interdisciplinar envolvendo o professor de Ciências. Se houver tempo e interesse, uma ideia seria investigar o valor nutricional de alguns alimentos e produzir fichas em inglês com as informações relevantes (OE/MP-*Links*, p. 17).

**Atividades complementares**

[...] Os alunos podem criar um questionário do tipo enquete e entrevistar alunos de séries mais avançadas para montar um gráfico com as principais rotinas dos entrevistados. Essa atividade pode ser feita com a ajuda do professor de matemática (OE/MP- *KiM*, p. 68).

Com relação ao tema avaliação, o sexto critério prevê que o *MP deve discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem.*

A coleção *Links* reserva uma página inteira nas orientações gerais para esse assunto, contudo não faz nenhuma outra referência sobre ele nas orientações específicas. Os autores apresentam algumas sugestões do que pode ser feito para o professor refletir se os objetivos específicos forem atingidos (diários, notas, *blogs* ou *checklists*), sobre as discrepâncias entre os níveis de conhecimento dos alunos, mas as orientações são generalizantes, não oferecendo subsídios suficientes para que o professor possa utilizá-las em diferentes momentos de sua prática. Veja no exemplo:

Em paralelo, pode-se avaliar se o tempo gasto em cada seção foi suficiente e se as estratégias apresentadas estão sendo aplicadas de forma eficaz pelos alunos. [...] Em suma, propomos que o professor adote um repertório amplo a fim de avaliar o processo de ensino-aprendizagem envolvido no trabalho com esta coleção [...] (OG/MP-*Links*, p. 9).

Nesse caso, a coleção não oferece nada novo, visto que fica a cargo do professor desenvolver a avaliação a partir da sua experiência. As noções apresentadas me parecem bastante gerais e não trazem exemplos práticos de como viabilizar determinada sugestão, como é possível observar no exemplo a seguir:

Deve-se também avaliar se há discrepâncias importantes entre diferentes alunos, e, nesse caso articular um plano de ação para lidar com essas discrepâncias (por exemplo, sugerindo trabalhos extras para os alunos com mais dificuldade ou formando grupos de trabalho que tenham pares mais competentes para auxiliar os colegas no seu processo de aprendizagem) (OG/MP-Links, p. 9).

Esta sugestão pode ser relevante em um contexto em que o professor consiga acompanhar de perto o desempenho do aluno, ou seja, que tenha condições de trabalho para isso: número de alunos em sala de aula; bom domínio do conteúdo a ser ensinado; e não ter uma carga horária elevada de forma que possa preparar atividades extras específicas para esse aluno.

Além disso, nas orientações específicas não foram encontradas sugestões de possíveis atividades que pudessem ser consideradas como avaliação ou alguma forma de chamar a atenção do professor para este aspecto do processo de ensino-aprendizagem.

A coleção *Keep in mind*, por sua vez, aparece como tendo cumprido o critério por demonstrar uma preocupação em relacionar como entende a questão da avaliação com as atividades propostas no LA. Ela apresenta a avaliação formativa informal, formal e somativa. Principalmente na formativa informal, as autoras apresentam as seções das unidades que foram propostas com esse fim, e como o professor pode proceder ao utilizá-las. Além disso, apesar de não inserirem testes prontos, elas sugerem, na formativa formal, que o professor deve negociar com os alunos o valor das questões, além de trazer exemplos de como fazê-lo. Na avaliação somativa, as autoras discutem como pontuar as questões dentro de um teste e o que se deve considerar de modo que este seja válido, do ponto de vista do que se propõe a avaliar. Além disso, traz critérios que devem ser verificados para se estabelecer a validade do teste, para que este não seja fácil ou difícil demais. A seguir, apresento apenas um exemplo disso:

A etapa de *writing* envolve a produção de um rascunho e a de *post-writing* consiste em revisar o texto atentando para sua clareza e consistência. Então, os critérios de avaliação poderiam ser:

- aspectos linguísticos: a) uso correto de vocabulários para descrever a geografia física do Brasil (conteúdo lexical da **Unit 5**); [...]
- Aspectos textuais: clareza e consistência conforme definido na etapa de revisão do rascunho; (OG/MP, *KiM*, p. 60, grifos das autoras).

Esse assunto encontra-se em outras seções do MP, nas quais as autoras orientam o professor a lidar com possíveis problemas dos alunos com relação a uma determinada atividade. No exemplo a seguir, é possível verificar essa preocupação:

Problemas/anseio	Sugestão
<b>Os alunos dizem que não entendem “nada”</b>	1. Peça-lhes para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- contar as palavras do texto em questão;</li> <li>- marcar e contar todas as palavras que reconhecem e/ou entendem;</li> <li>- contar as palavras não marcadas e comparar; e</li> <li>- usar as que conhecem para decifrar as que não conhecem.</li> </ul> 2. Traga para a aula um texto em português sobre algum tema familiar aos alunos, mas com palavras desconhecidas. Peça aos alunos para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- marcar as palavras desconhecidas;</li> <li>- ler o texto atentando para o sentido;</li> <li>- explicar o que entenderam;</li> <li>- avaliar sua compreensão: acham que entenderam o texto ou não?</li> <li>- inferir o significado as palavras desconhecidas;</li> <li>- mostrar como fizeram isso;</li> <li>- pensar se poderiam fazer o mesmo com um texto em inglês.</li> </ul>
<b>Os alunos pedem para traduzir o texto todo para eles</b>	1. Converse com eles para saber por quê. Se for porque temem ser testados quanto ao vocabulário nas avaliações, algumas opções seriam: <ul style="list-style-type: none"> <li>- não testar esse vocabulário e comunicar sua decisão aos alunos; ou</li> <li>- dizer-lhes que os textos usados nas avaliações tratarão dos mesmos temas que os textos lidos em classe. Cabe a eles identificar e estudar as palavras-chaves ligadas aos temas. Isso vai incentivá-los a prestar atenção aos elementos lexicais que servem para expandir o tema de um texto.</li> </ul> 2. Se a causa da ansiedade não for a avaliação, é possível propor: <ul style="list-style-type: none"> <li>- traduzir uma de cada seis palavras do texto. Os alunos devem, então, usar isso para inferir o significado das demais;</li> <li>- traduzir, digamos, seis palavras escolhidas por eles. Isso vai incentivá-los a ler o texto em busca de seu sentido e identificar o que realmente representa um obstáculo à compreensão.</li> </ul>

Fonte: OG/MP- *KiM*, p. 41.

O sétimo critério determina que o MP *apresente textos de aprofundamento e propostas de atividades extras variadas, que contemplem o desenvolvimento das quatro habilidades e das demais questões importantes vinculadas ao ensino de Língua Estrangeira, além das indicadas no LA.*

As duas coleções cumprem o critério, sendo que a coleção *Keep in mind* o faz por meio de sugestões nas orientações específicas do MP sob os títulos “atividade complementar” e “indicação de leitura”, além de indicações de *sites* que podem trazer atividades, informações ou leitura complementar. Veja o seguinte exemplo:

## Unit 8 – I get up early every day.

### Dica cultural

Nas escolas americanas, as aulas começam, em geral, às 8h30, variando de escola para escola, assim como o horário de trabalho. As pessoas que trabalham em período integral podem referir-se a ele em inglês como: *I do a nine-to-five job; I work nine-to-five; I have a nine-to-five job.*

### Atividade complementar

Seria interessante que os alunos anotassem opções de uso para os verbos to be, to have, to take e to get, encontrados no dicionário, prestando atenção nas palavras que os acompanha.

Os alunos podem criar um questionário do tipo enquête e entrevistar alunos de séries mais avançadas para montar um gráfico com as principais rotinas dos entrevistados. Essa atividade pode ser feita com a ajuda do professor de matemática.

### Indicação de livros

UR, P.; WRIGHT, A. Five-minutes activity: A resource book of short activities. 6ed., Cambridge: Cambridge University Press, 1994 (OE/MP-KiM, p. 68).

A coleção *Links* insere sugestões de *sites* em vários pontos das orientações específicas do MP. Além disso, apresenta uma lista com referências e sugestões de *sites* como leituras complementares, acompanhadas de pequenos comentários sobre o que se pode encontrar em cada uma das referências. Veja no exemplo a seguir:

#### **[www.braz-tesol.org.br/site/view.asp](http://www.braz-tesol.org.br/site/view.asp)**

*Site* do BRAZ-TESOL, a maior associação de professores de inglês do Brasil, com mais de 2 mil membros. Neste site você encontra informações sobre eventos para formação profissional continuada, bem como links interessantes para o professor de inglês.

#### **[www.teachingenglish.org.uk/](http://www.teachingenglish.org.uk/)**

Este *site* é organizado pelo British Council e pela BBC e contém variados recursos e informações, tais como fóruns para discussão, sugestão de atividades de sala de aula, detalhes sobre conferências profissionais, artigos acadêmicos, entre outros (OG/MP, Links, p. 32).

Quanto ao oitavo critério, *o MP menciona materiais autênticos, de diferentes suportes midiáticos, que possam ser complementares aos materiais explorados na coleção didática*, as coleções propõem na maior parte do tempo o trabalho com pesquisas na *Internet* em *sites* variados, o que poderia ser considerado como cumprimento do critério.

O nono critério é sobre a apresentação de *sugestões de implementação das atividades, porém evitando detalhamentos que possam impedir a criatividade e autonomia do*

*professor*. Este parece ser um critério vago, visto que o nível de detalhamento não está claro, para que seja considerado impeditivo da criatividade do professor. Nesse caso, a forma como os autores se dirigem ao usuário da coleção denotaria uma maior ou menor rigidez na orientação.

Na maior parte das orientações específicas que constam do LA das duas coleções, os autores guiam passo a passo como conduzir uma dada atividade, como é possível verificar nos exemplos a seguir:

**Professor(a):** Explore o primeiro crachá (*badge*) e leia o exemplo com a classe. Mostre que a pergunta se refere à informação destacada pela cor no crachá. Faça os próximos dois exercícios com os alunos e aponte novamente para a informação destacada. Depois, deixe que façam os demais exercícios sozinhos (OE/LA-*KiM*, p. 14).

Individualmente, os alunos deverão responder ao questionário. Incentive-os a acrescentar itens à lista de acordo com suas preferências (OE/LA-*Links*, p. 48).

Em outros momentos, ora as orientações permitem certa flexibilidade, ora apresentam o passo a passo a ser seguido. Veja o exemplo a seguir:

**Professor(a):** As atividades desta página não precisam ser feitas logo após a *Welcome*. Elas podem ser trabalhadas em qualquer dia do curso ou até mesmo fora da sala de aula, em duplas ou em pequenos grupos. Seu objetivo é criar um clima de respeito na sala de aula. Introduza o tópico perguntando aos alunos o que eles acham aceitável fazer na sala de aula. Depois peça que olhem apenas a ilustração e marquem o que eles consideram comportamentos não aceitáveis (OE/LA- *KiM*, p. 10).

Uma forma de treinar essa estratégia (verificar previsões e fazer novas) envolve o uso de uma passagem gravada de forma pausada: toca-se o CD e pergunta-se: *What's next?* Os alunos fazem suas previsões e toca-se mais um pouco, quando então se coloca na pausa novamente e se verificam as previsões e fazem-se novas e, assim sucessivamente (OE/MP-*Links*, p. 14).

O último critério que trata do conteúdo do MP estabelece que ele deva *oferecer sugestões de respostas para as atividades propostas no livro do aluno, sem, no entanto, restringi-las a uma única possibilidade, sobretudo tendo em conta a diversidade linguística e cultural, que pode dar margem a diferentes soluções, e orientando o professor nesse sentido*. A não ser pelas atividades que permitem respostas “pessoais”, ou “abertas”, na maioria das atividades, apenas uma resposta é possível.

Um aspecto que recebeu importância no Edital está relacionado à preocupação com a formação do professor, expressa nos critérios elencados no quadro a seguir:

**Quadro 26** – Critérios gerais e específicos ligados à formação do professor

<b>Critérios – O MP</b>	<b>MP-Links</b>	<b>MP- KiM</b>
1. Propicia a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola ( <b>critério geral n. 7</b> )	Sim, parcial/	Sim, parcial/
2. estimula o professor a continuar investindo em sua própria aprendizagem, ampliando seus conhecimentos da e sobre a língua, bem como sobre as múltiplas formas de desenvolver as suas atividades de ensino ( <b>critério específico n. 2</b> )	Sim, parcial/	Sim, parcial/
3. apresenta insumo linguístico e informações culturais que propiciem a expansão do conhecimento do professor acerca das culturas vinculadas à cultura estrangeira e do desenvolvimento de sua própria competência linguística, comunicativa e cultural ( <b>critério específico n. 3</b> )	Sim	Sim
4. apresenta textos de aprofundamento e referências bibliográficas de qualidade, que orientem o professor em relação a leituras complementares, tanto sobre temas que deve abordar em suas aulas quanto sobre questões relativas ao processo de aprendizagem e às metodologias de ensino ( <b>critério específico n. 6</b> )	Sim	Sim

**Fonte:** A autora

Quanto ao primeiro critério apresentado no quadro anterior, as duas coleções levantam a questão da necessidade do professor refletir sobre sua prática ao tratar do tema avaliação, uma vez que esta proporciona momentos para verificar se os objetivos de ensino foram ou não atingidos, mas não o fazem em outro momento das orientações específicas, por exemplo.

Já a segunda parte do critério trata da interação do professor com os demais profissionais da escola. Entretanto, este aspecto é mencionado apenas na coleção Links de maneira muito breve e sem ligar a nenhum aspecto em particular, de forma generalizante e vaga. Acredito que, dessa forma, o critério fica sem efeito, pois não leva o professor a visualizar efetivamente essa possibilidade de interação. É possível verificar isso no excerto a seguir:

Em paralelo a coleção concebe a aprendizagem como um processo social de construção do conhecimento, em que professores e alunos interagem, constantemente, participando, assim, ativamente do processo pedagógico. Para tal fim, é importante que o professor compartilhe suas experiências docentes com outros professores (da mesma escola ou não) a fim de promover a reflexão sobre sua própria prática profissional (OG/MP-Links, p.3).

Por outro lado, apesar de não ter inserido o critério anterior na íntegra, a coleção *Keep in mind* parece levar o professor mais em conta do que a coleção *Links-English for teens*, tomando-o como um profissional capaz de utilizar o conhecimento inserido nas orientações para aprender e criar sobre algo que possa ser novo, favorecendo a formação continuada de seu usuário, principalmente pelo detalhamento e exemplificação de sua proposta, que podem levar o usuário do MP a tecer relações e identificar aspectos novos relacionados ao ensino de LE.

Quanto a ampliar os conhecimentos de língua, as coleções apresentam informações extras sugerindo *sites*, bem como transcrições dos CDs e comentários acerca das variações e peculiaridades da LI e, se utilizados pelos professores, podem levar a essa ampliação. Contudo o conhecimento de língua de grande parte dos professores da rede pública é bastante limitado (ROSSI, 2004; LEFFA, 2011) e apenas alguns detalhes sobre o funcionamento da língua estão aquém das necessidades desses profissionais, demandando medidas diferenciadas para a resolução do problema que extrapolam o texto do MP.

Com relação ao terceiro critério: *o MP apresenta insumo linguístico e informações culturais que propiciem a expansão do conhecimento do professor acerca das culturas vinculadas à cultura estrangeira e do desenvolvimento de sua própria competência linguística, comunicativa e cultural*, os MPs de ambas as coleções inserem “insumo linguístico”; “informações culturais”; e “atividades extras variadas”, por meio da inclusão de seções especiais que os colocam em destaque. Na coleção *Links: English for teens*, elas são: “*Got an extra minute?*” (atividade extra, 15 menções); “*Language in use*” (insumo linguístico, 30 menções); “*Developing strategies*” (estratégias, quatro menções); “*Pronunciation tips*” (insumo linguístico, nove menções); “*Culture Matters*” (informações culturais, seis menções); “*Data bank*” (insumo linguístico, duas menções); “*Links to explore*” (informação de materiais autênticos, 30 menções); “*Let’s play*” (jogos lúdicos, dez menções, uma em cada unidade); “*Making links*” (trabalho interdisciplinar, oito menções).

A coleção *Keep in mind*, além das seções que visam praticar as quatro habilidades, a gramática e o vocabulário, insere seções que constam de todas as unidades do volume. São elas: “*Food for thought*” (para promover a reflexão sobre questões relacionadas ao tema da unidade); “*Language corner*” (para proporcionar maior consciência linguístico-cultural); e “*Cool!*” (para criar um momento de descontração na aula). Nas explicações para as diferentes seções da coleção, as autoras inserem sugestões de *sites* em que se podem encontrar materiais autênticos. Um exemplo disso se encontra na página 68, na qual sugerem o *site* da *University of South Dakota* para ser explorado pelo professor em sua aula, mas que

serve também para informá-lo. Além dessas seções, explicadas no MP, mas que constam do LA, as orientações específicas trazem seções só para o professor, como “Conhecimentos linguísticos”, “Atividade complementar” e “Dicas culturais”, em todas as unidades.

Finalmente, o quarto critério estabelece que o MP deve *apresentar textos de aprofundamento e referências bibliográficas de qualidade, que orientem o professor em relação a leituras complementares, tanto sobre temas que deve abordar em suas aulas quanto sobre questões relativas ao processo de aprendizagem e às metodologias de ensino* e, nesse sentido, as coleções cumprem-no inserindo sugestões de leituras complementares, tanto nas orientações gerais quanto nas específicas, sendo, às vezes, acompanhadas de comentários ou simplesmente como uma referência bibliográfica. No excerto a seguir, é possível verificar como a coleção *Links-English for teens* cumpre o critério.

#### **Sugestões de leitura para aprofundamento**

Apresentamos nesta Seção algumas sugestões de leitura que abordam várias áreas (por exemplo, teorias linguísticas, teorias de aprendizagem, métodos, estratégias, gramática, etc.) que podem auxiliar no processo de formação e atualização do professor, e incluímos uma breve sinopse de cada obra.

ABRAHÃO, M. H. V. (org). *Prática de ensino de línguas estrangeiras: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.  
[...] (OG/MP-Links, p. 31).

No próximo item desenvolvo a análise das coleções que foram submetidas à análise do PNLD-2014, nos mesmos moldes da realizada nas coleções de 2011.

#### 3.4.1.2 Organização temática MP 2014.

Para as coleções que participaram do PNLD/2014, construí um quadro no qual é possível visualizar as características gerais da composição de cada coleção. Com relação a alguns dos aspectos incluídos no quadro 27, é possível perceber que estes são comuns a todas as coleções. Todas as obras mantêm o padrão de colocar primeiro o LA e depois o MP no volume e de apresentar o conteúdo dividido em forma de unidades.

**Quadro 27** – Comparação entre as coleções submetidas ao PNLD- 2014.

COLEÇÃO	<i>Vontade de saber inglês</i> (V. S. I.)	<i>Alive!</i>	<i>It fits</i>
Nº de autores	2	3/4	Obra coletiva
Editora	FTD	SM	SM
Capital	Nacional	Estrangeiro	Estrangeiro
Cidade	São Paulo	São Paulo	São Paulo
Posição do MP	Final vol.	Final vol.	Final vol.
Posição do LA	Início do vol.	Início do vol.	Início do vol.
Páginas MP	Média 80	Média 42	Média 50
Páginas LA	Média 132	Média 182	Média 142
Divisão do LA	Oito unidades	Oito unidades	Oito unidades

Fonte: A autora

Entre as coleções aprovadas, houve variação no número de autores, contudo a coleção *It Fits* foi elaborada por uma equipe em que não há a designação de um autor específico da obra; apenas um editor responsável. Ela é caracterizada como “obra coletiva” onde, nas outras coleções, podem ser identificados os autores. Na ficha catalográfica apresentada em cada volume, encontra-se uma lista com o nome dos responsáveis pelas várias etapas da produção da obra e muitos deles coincidem com a equipe apresentada na obra *Alive!*, a qual foi produzida pela mesma editora. Nesta segunda obra, no entanto, encontram-se os nomes dos autores, claramente identificados como tais, além de apresentar as pessoas responsáveis por sua edição, diferentemente do que acontece na obra *It Fits*.

Considerando as relações capitalistas inerentes a esse mercado, pode-se verificar, novamente, que o capital estrangeiro ou misto prevalece na produção dessas coleções, demonstrando que as empresas nacionais têm pouco espaço neste segmento, e que o dinheiro pago por elas não permanece no país. A única editora que, teoricamente, possui capital nacional<sup>121</sup> é a FTD. Entretanto, ela constitui-se em uma unidade de uma entidade que está espalhada por mais de 100 países no mundo, isto é, os Irmãos Maristas, tornando possível que parte do retorno do seu capital possa ser enviada para o exterior.

Além disso, todas as editoras possuem matrizes na cidade de São Paulo, confirmando a centralização da produção editorial dos LDs, denunciada por Soares (2007), o que torna a distribuição das obras mais onerosa para o Estado, pois se o material fosse produzido em gráficas menores, distribuídas em diferentes regiões do território nacional, o custo com os correios para a entrega do material poderia ser sensivelmente reduzido.

<sup>121</sup> De acordo com informações publicadas no Diário Oficial da União de 27/06/2012, a Editora FTD é considerada uma empresa de capital fechado, sendo registrada como de capital nacional, visto que seus acionistas são duas entidades brasileiras. Informações disponíveis em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/38226415/dosp-empresarial-27-06-2012-pg-7>. Acesso em 19/09/2013.

Com relação ao número de páginas, este varia bastante de uma coleção para a outra, tanto com relação ao LA quanto ao MP. A coleção *V.S.I.* possui o MP com o maior número de páginas, 38 páginas a mais do que a coleção *Alive!* e 30 a mais do que a coleção *It Fits*, o que pode ser significativo em termos de orientações para a utilização dos LDs. Considerando-se o número de páginas do LA, a coleção com o maior volume é a coleção *Alive!*, com 182 páginas, 50 páginas a mais do que o LA da coleção *V.S.I.* e 40 a mais do que a coleção *It Fits*, podendo representar uma diferença acentuada no conteúdo e número de atividades oferecidas.

Ainda nesta etapa da análise procuro identificar as prescrições estabelecidas pelo Edital-PNLD/2014, nas orientações dos MPs, de maneira a identificar *se e como* as prescrições foram cumpridas. Como já mencionei na análise dos MPs de 2011, esta etapa fornece um resumo dos segmentos de orientação temática mobilizados pelos autores e dos segmentos de tratamento temático que desenvolvem os temas privilegiados na ação de linguagem. O volume analisado de cada coleção é o do 7º ano e a unidade é a de número quatro, pois todas as coleções são compostas de oito unidades.

Como se pode observar nos quadros 28, 29 e 30, as três obras apresentam os grandes temas que constam das coleções do PNLD/2011, apresentados logo no início do Edital/2011 (BRASIL, 2008, p. 2), entre outros. Esses temas aparecem no Edital/2014 distribuídos entre os critérios gerais e específicos. São eles: orientação teórico-metodológica, avaliação, leituras e informações adicionais ao LA, bibliografia e sugestões de leitura para a formação do professor.

Assim, no quadro a seguir, apresento um resumo dos segmentos de orientação temática e os de tratamento temático que constam das páginas dos MPs comuns a todos os volumes da coleção *V.S.I.*

**Quadro 28** – Levantamento da organização temática da coleção Vontade de saber inglês

Página	SOT	STT
01	Página de rosto	Identificação: da área; da série e; MP.
02	“Apresentação”	Transformações no mundo; coleção – ferramenta para formação; orientações para o professor; orientações gerais e; objetivos, comentários e sugestões.
03	Sumário	Tópicos contidos no MP.
04-05	Fundamentação teórica	Estudos sobre a concepção de ensino de LE; principais métodos utilizados no ensino de línguas no Brasil; os PCNs; visão sociointeracional da linguagem e sua relação com a obra; objetivos da obra; proposta de trabalho com gêneros textuais.
05-12	A estrutura da obra	O livro do aluno, as seções (páginas de abertura do capítulo; <i>Let's get started; Reading moment 1; The world of words; Listening moment; Conversation moment; Writing moment; Reading moment 2; Think about it; Reflecting on the unit; Dictionary; Appendix</i> ); os ícones; os boxes; o CD de áudio; o manual do professor.
12-14	A progressão dos conteúdos	Mapa de conteúdo e recursos (tabela com sete colunas- <i>Principal theme; Written comprehension; Oral comprehension; Written production; Oral production; Vocabulary; Grammar</i> ).
15-23	Orientações didáticas e metodológicas	A autonomia do professor; a autonomia do aluno; a LI no mundo; o ensino da LI no Brasil; as quatro habilidades ( <i>reading; writing; speaking- indicação de sites e livros; listening</i> ).
24	O uso da LM das aulas de LI	Ferramenta de comparação e aprendizagem; uso consciente; base de significados em LE; progressão do uso de LM.
24-25	Interdisciplinaridade	Documentos oficiais; temas que dão margem a atividades interdisciplinares.
25-27	Avaliação	A importância da avaliação; as categorias dos conteúdos a serem ensinados; a autoavaliação.
27-29	Tecnologia e educação	O uso da tecnologia como ferramenta; a <i>Internet</i> ; sugestões de <i>sites</i> de consulta (dicionários <i>on-line</i> ; jornais, revistas e periódicos; referências para o professor; atividades diversas).
29-30	As atividades lúdicas no ensino de LI	O objetivo da atividade; o público-alvo; os materiais; o tempo; a avaliação da proposta.
31	Sugestões de leitura para o professor	22 referências bibliográficas (as mesmas para todos os volumes), sem comentários.
32-79	Orientações específicas para cada unidade do LA	Objetivos de cada unidade; descrição do conteúdo a ser ensinado em cada seção específica; sugestão de atividades; orientações extras para algumas seções da unidade.
79-80	Referências B.	26 referências de obras que fundamentam a coleção e cinco endereços de <i>sites</i> de onde foram retirados os textos.

**Fonte:** Adaptado por mim a partir do MP-V.S.I.

Nesta coleção, as autoras inserem algumas seções de modo a abranger os temas acima mencionados. Entre elas estão as seções: “Fundamentação teórica”, “Orientações didáticas e metodológicas” e “Avaliação”. Além dessas, alguns temas são tratados em seções especiais, como “O uso da LM das aulas de LI” e “Interdisciplinaridade”. Todas elas ocupam um total de 16 páginas. Completando as seções comuns às coleções de 2011, o MP dessa coleção apresenta em, quatro páginas, as seções “Sugestões de leitura para o professor” e “Referências bibliográficas”.

Além dessas, outras seções foram acrescentadas para tratar de novos assuntos que constam do Edital - PNLD/2014, como “Tecnologia e educação” e “As

atividades lúdicas no ensino de LI”, ocupando quatro páginas do MP. Esses acréscimos parecem ter ocorrido devido à possibilidade da aquisição de um recurso multimídia que seria utilizado juntamente com os volumes, tornando-se necessário informar ao professor sobre a questão do uso da tecnologia nas aulas de LI. Porém nenhuma das obras aprovadas conta com esse recurso, pois poderiam ser inscritas obras Tipo 1 (sem acompanhamento do DVD-ROM) ou do Tipo 2 (com acompanhamento do DVD-ROM). De acordo com o Guia do livro Didático PNLD/2014, as obras aprovadas foram obras do Tipo 1.

O MP desta coleção apresenta o maior número de páginas. Essa diferença se dá, em primeiro lugar, pela escolha dos recursos tipográficos na impressão da obra, ou seja, fonte da letra e espaçamento entre linhas maior do que o que ocorre nas outras coleções, mas, principalmente, pelo espaço destinado às orientações específicas, pois estas ocupam 47 páginas do MP, sendo que a coleção *Alive!* o faz em 16 páginas (31 páginas a menos) e a coleção *It Fits*, em apenas oito (39 páginas menor). Essa diferença parece bastante significativa, contudo será preciso verificar como os autores procuraram relacionar os pressupostos teórico-metodológicos com as orientações para as atividades propostas. O Edital determina que isso seja feito, e isso pode ser feito de maneira teórica, apenas nas orientações gerais ou, de maneira mais prática, relacionando as atividades com a teoria.

Dando sequência à análise, no quadro 29, apresento o resumo dos segmentos que constam das páginas do MP dos volumes da coleção *Alive!*.

**Quadro 29** – Levantamento da organização temática da coleção Alive!

Página	SOT	STT
01	Página de rosto	Identificação: da área; da série; e MP (Orientações para o professor).
02	Sumário	Tópicos contidos no MP.
03	Apresentação da obra	Ensino/aprendizagem de LI como prática social; contribuição da coleção para a formação do cidadão; o que o material leva em conta; o que a obra oferece; atividades propostas; conceito de língua e linguagem; agir na sociedade e uso dos gêneros textuais; princípios de complexidade; noção de aprendizagem adotada; contextos dos alunos; concepção sociointeracional da aprendizagem de línguas; papel do aluno; e papel do professor.
04	Objetivos gerais	Lista contendo oito objetivos da obra.
04-10	As 4 hab. linguísticas - multiletramento	A compreensão escrita; a compreensão oral; a produção oral; a produção escrita.
10	Vocabulário e gramática	O trabalho com vocabulário na obra; variação linguística; estratégias de estudo; ensino da gramática na obra.
10-12	Componentes e estrutura da obra	Livro do aluno; manual do professor; CD de áudio; DVD-ROM.
12-14	Descrição das unidades e seções	Seções presentes em todas as unidades; seções presentes em quase todas as unidades; quadro resumo de todas as seções contendo o nome, o conteúdo e os objetivos de cada uma delas: <i>Let's start!</i> ; <i>Let's focus on language!</i> ; <i>Let's act with words!</i> ; <i>Let's read!</i> ; <i>Let's listen!</i> <i>Let's talk!</i> ; <i>Let's... and....!</i> ; <i>Let's sing!</i> ; <i>Art corner</i> ; <i>Extra activities</i> .
14-16	Distribuição de aulas	Quantidade de aulas de LI na escola básica; tempo de desenvolvimento de cada unidade; tempo para avaliação; páginas de abertura e de fechamento da unidade; uso das atividades extras; organização por bimestre; organização por trimestre.
16-30	Objetivos, temas e sugestões por unidade	Objetivos gerais; objetivos específicos da unidade; tema da unidade; comentários e sugestões; sugestões de ferramentas on-line para criação de mapas conceituais; sugestões de artigos sobre o uso pedagógico de mapas conceituais.
30-32	Avaliação	Função da avaliação; avaliação diagnóstica; avaliações formativas; engajamento do aluno no processo avaliativo; instrumento de participação do aluno no processo; seções que podem ser usadas como avaliação; uso do portfólio; uso de testes e provas; uso de diário e de cadernos de anotações como avaliação contínua; leitura e discussão de textos teóricos pelos professores.
32-39	Transcrição de textos compreensão oral	Textos de compreensão oral presentes em todas as unidades
40	Referências B.	De 18 a 22 referências de obras que fundamentam a coleção.
40-47	Sugestões de leitura	Referências para o aluno de dicionários bilíngues; <i>sites</i> para o aluno e para o professor (dicionários <i>on-line</i> ; inglês geral; gramática; pronúncia e entonação; compreensão escrita; compreensão oral); sugestões para o professor (referências de bibliografia comentada; <i>webliografia</i> comentada; <i>sites</i> de pesquisadores e grupos de pesquisa; ferramentas digitais e serviços gratuitos disponíveis na <i>Internet</i> ).

**Fonte:** Adaptado por mim a partir do MP-Alive!

Nesta obra, os autores abordam os temas do Edital em seções como “Apresentação da obra”, “As quatro habilidades linguísticas e Multiletramento”, “Vocabulário e gramática” e “Avaliação”, ocupando nove páginas do manual.

Além disso, eles designam sete páginas adicionais destinadas à seção “Sugestões de leitura” na qual inserem uma quantidade significativa de endereços eletrônicos e referências bibliográficas comentadas, o que parece dar ao professor uma variedade de

opções para que este possa buscar conhecimentos novos. Os autores parecem preferir inserir as sugestões de leituras complementares, endereços de grupos de pesquisa e pesquisadores nessa seção, de modo aglutinado, dividindo por assuntos como: “inglês geral”, “gramática”, “compreensão escrita” e “compreensão oral”, entre outros assuntos. Por outro lado, os autores das duas outras coleções inserem esse tipo de sugestão nas seções que fazem parte das orientações teórico-metodológicas ou nas orientações específicas de cada unidade, relacionando-as com seu conteúdo.

Finalmente, os segmentos que constam no MP da Coleção *It fits* encontram-se elencados no quadro a seguir.

**Quadro 30** – Levantamento da organização temática da coleção *It fits*

Página	SOT	STT
01	Página de rosto	Identificação da área; da série; do MP.
02	Partes integrantes da coleção	Livro do aluno; manual do professor; CD em áudio; DVD-ROM do aluno; DVD-ROM do professor; dicas úteis.
03	“Dear teacher”	Agradecimento pela escolha do livro; parceria com o professor; valorização da vivência do professor; o livro não como verdade absoluta; consideração com o contexto do professor; a ferramenta ‘livro didático’.
04	Sumário	Descrição dos itens que constam no MP.
05	“Introdução”	Proposta do material; níveis de aprendizagem da LI; heterogeneidade dos alunos; escolha dos temas; abordagem intercultural; objetivo da coleção para o professor e para o aluno; estudo da LI.
06-17	Questões teórico-metodológicas	Linguagem e língua (definição de Saussure e de Bakhtin; noção de signo); ensino/aprendizagem de LE (concepção de ‘método’ x LD; novo conhecimento x conhecimento prévio; questões socioculturais; contexto histórico cultural atual; acesso aos meios de comunicação; abordagens x reflexão do professor; pedagogia voltada para as relações e o diálogo em sala de aula; uso da língua materna); papéis do aluno e do professor (relação assimétrica; compromissos do professor; resposta esperada dos alunos); papel da avaliação (processos de “ensinar” e “aprender”; processo contínuo; papel assumido pelo professor no processo de avaliação; autoavaliação).
17-23	Organização geral da coleção	Organização dos volumes e integração das habilidades trabalhadas; estruturação interna de cada volume: <i>Speaker’s corner; Pen to paper; Grammar bits; Open your ears; Words, words, words; Reading corner; Quick challenge; A first approach; Extras; Grammar reference; Glossary.</i>
24-31	Interdisciplinaridade	A interdisciplinaridade no ensino/aprendizagem de LE; exemplos de interdisciplinaridade na coleção; articulação entre a interdisciplinaridade e transversalidade; quadros apresentando a relação entre as unidades temáticas, os temas transversais e a possibilidade de trabalho interdisciplinar de cada volume.
31- 33	Considerações sobre a prática docente reflexiva	Ações em sala de aula; questionamentos; divergência de opiniões; fazer pedagógico; linguagem dos teóricos; ensino de LE na escola; valorização do professor; domínio da LI; postura crítica; encontros com outros professores; leitura de textos; realização conjunta de atividades pedagógicas; discussão de itens do LD; encontros com fins da imersão.
34-42	Orientações específicas/unidade	Para cada unidade: sugestões de atividades complementares; indicação de leitura; indicação de filme; informações adicionais; indicação de <i>sites</i>
42-47	Transcrições das gravações em áudio	Textos de atividades de compreensão e prática oral presentes em todas as unidades.
48	Referências Bibliográficas	Lista com 27 referências de textos. A mesma lista está presente em todos os volumes.

**Fonte:** Adaptado por mim a partir do MP-*It Fits*

Nesta coleção, os autores tratam dos temas mencionados no Edital-PNLD/2014 nas seções “Dear teacher”, “Introdução”, “Questões teórico-metodológicas”, “Organização geral da coleção”, “Interdisciplinaridade”, “Considerações sobre a prática docente reflexiva” e “Referências bibliográficas”, ocupando 31 páginas do MP. As orientações específicas compõem apenas oito páginas, o que poderia representar um conteúdo bastante limitado para orientar o professor na realização das atividades.

A primeira menção ao MP no Edital/2014, considerando o objetivo e a finalidade do MP, encontra-se na página 53 e possui exatamente o mesmo texto que consta da página 35 do Edital/2011, já apresentado na página 181 deste texto, portanto, elaborei o mesmo quadro utilizado para a análise dos MP de 2011, que pode ser visualizada a seguir:

**Quadro 31** – Prescrições página 53 do Edital-PNLD/2014 – MP das coleções.

<b>Prescrição: O MP</b>	<b>V. S. I.</b>	<b>Alive!</b>	<b>It fits</b>
<b>1. Valoriza conhecimento prévio do aluno</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
<b>2. Busca confrontação com conhecimento científico e conhecimento cotidiano</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
<b>3. Favorece interação escola, família e comunidade</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>4. Reconhece que o conhecimento é um empreendimento laborioso, dando crédito às pessoas nele envolvidas</b>	<b>?</b>	<b>Sim, parcial/</b>	<b>Sim, parcial/</b>

**Fonte:** A autora

Os critérios um e dois estão, de certa forma, relacionados, sendo que o segundo não prescinde do primeiro, visto que, para haver uma confrontação entre os conhecimentos cotidiano e científico, é preciso que se identifique o conhecimento que o aluno já possui sobre algo. O que fica mais evidente nas coleções é a inserção de orientações que buscam identificar o conhecimento prévio dos alunos, mas nem sempre essas mesmas orientações deixam clara a intenção de confrontação com o conhecimento científico, pois isto fica implícito. Caberia ao professor estabelecer essa confrontação.

Para a coleção *V.S.I.*, considerei como cumpridos o primeiro e o segundo critérios, porquanto as autoras apresentam explicitamente a inclusão do primeiro, que pode dar margem para o professor fazer a relação com o segundo. A primeira menção é generalizante, pois ocorre nas orientações gerais do MP, mas ela é concretizada em alguns momentos das orientações específicas, o que pode ser verificado nos excertos a seguir:

[...] os alunos têm um primeiro contato com a temática geral da unidade e podem mobilizar seus conhecimentos de mundo para se expressarem em relação aos assuntos propostos. [...] Para o professor, é uma oportunidade de verificar o conhecimento prévio de seus alunos e, assim, traçar estratégias para suas aulas. (OG/MP- V.S.I.- p. 6).

Pergunte a eles (alunos) quais são os sintomas que mais incomodam quando apresentam gripe ou resfriado. Pergunte quais outros sintomas podem ser relacionados à gripe, ao resfriado e a outras doenças (OE/LA-V.S.I., p. 33).

Para o terceiro critério, a coleção recebeu “não” por não ter encontrado nenhuma menção à questão da interação proposta, nem de forma genérica, nem nas orientações específicas, demonstrando que o processo de ensino-aprendizagem se restringiria à sala de aula e à interação aluno-professor. Quanto ao quarto critério, pelo simples fato de ser um tanto amplo, cujo sentido não foi esclarecido no Edital-PNLD/2014, como aconteceu com o documento anterior, não foi possível encontrar segmentos que pudessem me conduzir a essa questão. Desse modo, identifiquei o cumprimento do critério com uma interrogação.

Com relação às prescrições mencionadas no quadro anterior, a coleção *Alive!* apresenta todos os critérios cumpridos, sendo que apenas o quarto foi considerado como cumprido parcialmente, mais pela dificuldade de se compreender o que o critério determina, pela falta de descritores, do que pelo texto em si.

O texto do MP denota a preocupação em estabelecer relações com o conhecimento prévio do aluno, principalmente referente ao tema da unidade. Em todas as unidades do volume (7º ano) encontram-se orientações como as que seguem:

Na fase de pré-leitura, propomos perguntas, geralmente a partir da observação de imagens e/ou títulos e legendas, a fim de resgatar o conhecimento prévio do aluno e levá-los a fazer previsões sobre o assunto ou o gênero do texto a ser lido (OG/MP- *Alive!*, p. 5).

Sugerimos dividir os alunos em grupos e pedir que anotem o que sabem sobre os Beatles. Essa é uma maneira de relacionar a unidade 2 com a unidade anterior, além de promover a interação entre eles e auxiliá-los no desenvolvimento da atividade 1 (OE/LA-*Alive!*, p.26).

Os autores afirmam que, ao solicitar que o aluno expresse seu conhecimento sobre um determinado assunto, naturalmente haverá a confrontação entre o seu conhecimento cotidiano e o conhecimento científico que será trabalhado nas unidades. Pode-se constatar isto na afirmação encontrada no texto das orientações gerais do MP da coleção *Alive!*, apresentado a seguir:

Essas páginas (de abertura) buscam ativar o conhecimento prévio dos alunos e prepará-los para os conteúdos a serem apresentados e não consomem muito tempo em sala de aula (OG/MP- *Alive!*, p. 14).

Na coleção *It Fits*, esta parece ser uma preocupação bastante presente na ação de linguagem MP, visto que desde a fundamentação teórica (orientações gerais) os autores inserem essa questão explicitamente empregando a voz de pesquisadores reconhecidos, como Vygotski e Libâneo, para referendar a razão disso. Este fato pode ser constatado pela inserção da citação de Libâneo (2001) encontrada no MP da coleção na qual ele afirma que

o professor é aqui um parceiro mais experiente na conquista do conhecimento, interagindo com a experiência do aluno. O papel do ensino – e, portanto, do professor – é mediar a relação de conhecimento que o aluno trava com os objetos de conhecimento e consigo mesmo, para a construção de sua aprendizagem (OG/MP- *It Fits*, p. 14).

Além disso, na apresentação da organização da coleção, é possível encontrar menções sobre a necessidade de acionar o conhecimento prévio do aluno, que servirá como base para a construção de novos conhecimentos. Um exemplo disso encontra-se no excerto a seguir:

Na maioria das vezes, a apresentação do vocabulário na seção *Words, Words, Words* é feita com o acionamento de conhecimento prévio. É a partir daquilo que o aluno já conhece que o vocabulário novo é apresentado (OG/MP- *It Fits*, p. 22).

Já nas orientações específicas do LA, os autores apresentam em quase todas as unidades alguma menção explícita dessa necessidade, como é possível observar nas páginas 13, 52, 55, 58, 69, 72 do LA, por exemplo. Na maioria das vezes, as orientações são bem simples e sem muitos detalhes, como na página 55, em que se sugere que o professor pergunte aos alunos se eles conhecem lugares turísticos que se encaixem em cada categoria apresentada na atividade. Todavia algumas trazem mais detalhes acerca do que o professor poderia perguntar para enriquecer a atividade. Veja o seguinte exemplo:

*Teacher:* Explorar estas perguntas com o grupo todo. Fazer outras perguntas sobre este gênero textual, questionando os alunos sobre em que mídias normalmente encontramos este tipo de texto. Sondar a experiência dos alunos com estes testes, perguntando se costumam respondê-los na íntegra, se confiam no resultado, etc (OE/LA, *It Fits*, p. 72).

Se o professor tiver lido atentamente as orientações gerais e específicas, ele entenderá o motivo dessa inserção e o que fazer com esta informação. Do contrário, poderá ser visto como uma atividade de contextualização apenas, sem maiores efeitos para a aprendizagem do aluno. Com certeza, os autores cumpriram a obrigação de relacionar os pressupostos às atividades propostas, mas isso não garante que o professor lerá as orientações gerais do MP. Uma forma de tornar a ferramenta mais eficiente seria acrescentar nas orientações específicas do LA uma mensagem remetendo à página do MP em que se encontra a explicação do pressuposto.

Considerando o terceiro critério, é possível afirmar que vários são os momentos em que o MP- *Alive!* apresenta sugestões de interação “escola, família e comunidade”, por meio de propostas de pesquisas ou trabalhos que devem desenvolver junto a membros da família, da escola ou do bairro em que vivem.

Entendemos que escrever é agir e, no caso do livro do 7º ano, a escrita se constitui em ações voltadas para o entorno do aprendiz: (1) registrar histórias de pessoas em sua comunidade [...]; (2) interagir com outras pessoas [...]; (3) falar sobre nosso contexto geográfico e social [...]; e (4) fazer crítica social e sensibilizar pessoas [...] (OG/MP- *Alive!*, p. 8).

Nesta seção, os alunos são convidados a escrever uma minissaga sobre uma mulher conhecida em seu bairro, sua cidade, seu estado ou país (OE/LA- *Alive!*, p. 51).

Os autores da coleção *It Fits*, por sua vez, não colocam muita ênfase nesta prescrição, visto que está praticamente ausente das orientações gerais do manual. Existe apenas uma menção que pode ser considerada, como o favorecimento dessa interação, ainda que de maneira bastante implícita. Confira no excerto:

Nessa abordagem final do conteúdo imagético e verbal da seção, o aluno é convidado, por exemplo, a comparar as representações das imagens mostradas com sua realidade local, verificar até que ponto elas são semelhantes ou diferentes (OG/MP, *It Fits*, p. 22).

Nas orientações específicas do MP, encontrei uma proposta de atividade relacionando o lugar em que moram com uma atividade a ser trabalhada. A sugestão consiste em pedir aos alunos que tragam fotos ou imagens da vizinhança onde moram. Todavia não ocorre a sugestão de uma interação efetiva com a comunidade, pois a atividade se restringe à interação em sala de aula. A meu ver, este critério não poderia ser considerado como cumprido na obra em questão.

Quanto ao último item dessa prescrição, os autores da coleção *Alive!* parecem demonstrar sua preocupação em mencionar que o conhecimento é resultante de um trabalho de co-construção, no qual estão envolvidos vários atores, ao falar sobre as várias formas de avaliação e o que esta representa no processo de ensino-aprendizagem. Todavia restringem-se à figura do professor e do aluno como envolvidos nesse processo. Não foram encontradas outras referências ao critério no MP- *Alive!*, além da que segue:

Além disso, a avaliação deve incluir não apenas o ponto de vista do professor, como único capaz de falar sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas de todos os responsáveis por esse processo, incluindo, portanto, a visão dos alunos (OG/MP- *Alive!*, p. 31).

A esse respeito, a coleção *It Fits* também enfatiza a co-participação dos alunos na construção do conhecimento, porém, como acontece nas outras obras, não insere outros atores além do professor e do aluno. Esta afirmação encontra-se nas orientações gerais do MP, não ocorrendo em nenhum outro momento das orientações específicas, seja do MP, seja do LA.

Como aconteceu no Edital-PNLD/2011, alguns dos critérios gerais estabelecidos para o MP de qualquer componente curricular parecem confundir-se com alguns dos critérios específicos para o MP de coleções de LE. Assim, comento as semelhanças e discuto o critério apenas uma vez.

O critério geral nº 1 confunde-se com o específico nº 1, ao estabelecer que o MP deve explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica e os pressupostos teórico-metodológicos, sendo que a única diferença é que o específico acrescenta a expressão “para os estudos da linguagem e o ensino de LE”.

O critério geral nº 2 é o mesmo do critério específico nº 1 que trata da apresentação da organização da coleção. O critério específico nº.2 complementa o critério geral nº 1 ao mencionar que a proposta teórico-metodológica deve estar articulada às atividades propostas no LA.

O critério geral nº 7 estabelece que o MP deve sugerir textos de aprofundamento, enquanto que o critério específico nº 4 requer o oferecimento de referências suplementares que podem ser na forma de sítios de internet, livros, revistas ou filmes.

O critério geral nº 8 e o específico nº 5 determinam que o MP precisa apresentar propostas de atividades complementares ao LA, sendo que o critério específico detalha o tipo de atividades extras que devem ser propostas.

Assim, construí um quadro contendo a junção dos critérios no qual mantenho aqueles que se fundem e os que apresentam prescrições diferentes. No quadro 32, elenco os critérios referentes ao conteúdo das orientações do MP e do LA.

**Quadro 32** – Critérios gerais e específicos do anexo III do Edital/2014 – conteúdo do MP

<b>Critérios – O MP</b>	<b>V. S. I.</b>	<b>Alive!</b>	<b>It fits</b>
<b>1. Explicita a organização da coleção, os objetivos pretendidos e a orientação teórico-metodológica para os estudos da linguagem e para o ensino de LE (critério específico n.1 fundido com o critério geral n. 1 e n. 2)</b>	Sim	Sim	Sim
<b>2. Articula a proposta teórico-metodológica assumida no MP com o que se apresenta no LA (critério específico n. 2)</b>	Sim, parcial/	Sim	Sim, parcial/
<b>3. Relaciona a proposta didática e os documentos que orientam os últimos anos do Ensino Fundamental – LE (critério específico n. 3)</b>	Sim	Sim	Sim
<b>4. Orienta o uso adequado da coleção - estratégias e recursos de ensino (critério geral n. 3)</b>	Sim	Sim	Sim
<b>5. Indica as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola (critério geral n. 4)</b>	Sim, parcial/	Sim	Sim
<b>6. Discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação (critério geral n. 5)</b>	Sim, parcial/	Sim	Sim, parcial/
<b>7. Oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes) (critério específico n. 4 fundido com critério geral n. 7)</b>	Sim	Sim	Sim
<b>8. Apresenta atividades extras/complementares ao LA (compreensão e produção em LE - diversidade de gêneros de discurso, suportes e contextos de circulação) (critério específico n. 5 fundido com critério geral n. 8)</b>	Sim, parcial/	Sim	Sim
<b>9. Sugere respostas para as atividades do LA (sem caráter exclusivo nem restritivo - questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na LE) (critério específico n. 7)</b>	Sim	Sim	Sim

Fonte: A autora

Todas as coleções cumpriram o critério de *explicitar a organização da coleção, os objetivos pretendidos e a orientação teórico-metodológica para os estudos da linguagem e para o ensino de LE*. As autoras da coleção *V.S.I.* descrevem como ela está organizada em seções e o objetivo de cada uma delas. Além disso, no início das orientações de cada unidade foram inseridos os objetivos que deverão ser atingidos ao se trabalhar seu conteúdo. Com relação aos pressupostos teóricos, elas apresentam num texto de 29 páginas os pressupostos assumidos na elaboração da coleção, por meio das seções “Fundamentação teórica”, “Estrutura da obra”, “A progressão dos conteúdos”, “Orientações didáticas e metodológicas”, “O uso da língua materna na coleção”, “Interdisciplinaridade”, “A avaliação”, “Tecnologia e educação” e “As atividades lúdicas no ensino de Língua Inglesa”. Entretanto, elas não trazem exemplos retirados das unidades, como acontece nas coleções *Keep in Mind* (PNLD/2011) e *It Fits*, o que tornaria a relação orientação teórico-metodológica

e atividade mais fácil de ser compreendida e efetivada na prática do professor. Nas orientações específicas não parece haver referência explícita aos pressupostos adotados, deixando a cargo do professor estabelecer essa relação.

Quanto à coleção *Alive!*, os autores explicitam a organização da coleção e seus objetivos nas seções: “objetivos gerais”; “Componentes da coleção e estrutura da obra” e “Descrição das unidades e seções”, que tratam dos objetivos gerais como um todo, das partes que a compõem e das diferentes seções inseridas na coleção. Além disso, apresenta uma seção em que detalha o planejamento anual por bimestre e por trimestre.

Já na coleção *It Fits*, os seus produtores se preocuparam em elaborar um texto bastante teórico para apresentar os pressupostos teórico-metodológicos da coleção em 12 páginas nas quais discutem a noção de linguagem e língua, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; papéis do aluno e do professor; e papel da avaliação. Com relação à organização geral da coleção, houve a preocupação em discorrer detalhadamente (oito páginas) e com exemplos das seções inseridas nas unidades da coleção, de forma a deixar claro o que pretendiam com a organização escolhida. Ao fazerem isso, priorizaram a explicitação do trabalho com as quatro habilidades que, segundo os autores, é feito de forma integrada, assumindo, assim, não optar pelo ensino de LI por meio da abordagem de gêneros. Quanto aos objetivos gerais da coleção ou dos objetivos específicos das unidades, eles não aparecem de forma explícita para os professores, mas estão implícitos nas diversas páginas que discorrem sobre os pressupostos assumidos pela coleção. No LA, no início de cada unidade, os autores formulam um pequeno texto indicando o tema que será abordado e algumas situações às quais os alunos serão expostos, nem sempre apresentando os objetivos da unidade. Este texto é destinado aos alunos e não há orientações específicas para o professor sobre esse aspecto.

O segundo critério determina que o MP deve *articular a proposta teórico-metodológica assumida no MP com o que se apresenta no LA*. Para cumprir esse critério, a coleção *V.S.I.* apresenta um texto teórico, no qual insere várias citações de especialistas reconhecidos na área de ensino de LI, todavia os pressupostos não são retomados nas orientações específicas do MP ou do LA, de modo a levar o professor a compreender as relações entre uma dada atividade e os pressupostos que a embasam. Portanto, as orientações gerais permanecem no nível da generalização, tornando necessário que o professor releia as orientações gerais várias vezes e faça as relações por si mesmo.

Quanto à orientação teórico-metodológica da coleção, a coleção *Alive!* procura apresentá-la em diversas seções que discorrem sobre temas como: a concepção de

gêneros textuais e o seu ensino; as quatro habilidades linguísticas; o estudo do vocabulário e da gramática; e a avaliação. Nas páginas do LA, podem ser encontradas orientações mais detalhadas, como as das páginas 12 e 32 do LA, nas quais os autores apresentam informações que levam o professor a compreender o caminho que pode percorrer para atingir o objetivo da proposta, além de remeter às informações encontradas nas páginas do MP, de modo a não deixar a informação incompleta ou somente a cargo do professor, tornando, a meu ver, a orientação mais efetiva. É isso que se pode verificar no seguinte exemplo:

Antes de pedir aos alunos que façam a tarefa proposta na atividade 5, sugerimos ressaltar as datas relacionadas aos lugares retratados nas imagens, conforme informações fornecidas na seção *Objetivos, temas e sugestões por unidade*, no Manual do Professor. O entendimento da linha do tempo presente/passado que envolve a proposta poderá auxiliar os alunos a selecionar as informações que melhor descrevem as imagens [...] (OE/LA-*Alive!*- p. 12).

Em vários momentos os autores buscam a articulação entre os pressupostos e as atividades propostas por meio de comentários, principalmente nas orientações específicas do LA, como, por exemplo, ao solicitar dos alunos que desenvolvam uma atividade relacionada a um gênero, fornecendo informações ali mesmo, nas páginas do LA, relacionando-as às orientações fornecidas em outras partes do MP. É possível verificar isso nos excertos a seguir:

Na etapa 3, observa-se o tipo de linguagem usada nos textos do gênero em foco e procede-se à análise da organização estrutural na qual o professor, em conjunto com seus alunos, analisa os conteúdos típicos do gênero; observa sua construção composicional; identifica os padrões de textualização ou características léxico-gramaticais [...] que caracterizam o gênero (OG/MP-*Alive!*- p. 8-9).

Nesta seção, os alunos vão desenvolver um cartum sobre o meio ambiente. Sugerimos destacar informações sobre o gênero já mencionadas no Livro do Aluno e enfatizar que uma de suas especificidades é a crítica bem humorada sobre algo que acontece na sociedade. É bom lembrar que o cartum deve provocar o riso e também uma reflexão. Outro aspecto que pode ser destacado é que o cartum se assemelha à charge, embora a charge se vincule necessariamente a um fato do noticiário. Ambos mostram a cena em um único quadrinho, em geral, constituído por imagem (elemento obrigatório) e texto (elemento optativo), caricaturando o comportamento humano e provocando o riso (OE/LA- *Alive!*- p. 23).

Nas orientações gerais do MP, os autores se comprometem a levantar as características de um determinado gênero e o fazem conforme demonstrado no excerto referente às orientações específicas do LA.

Na coleção *It Fits*, a preocupação em relacionar os pressupostos teórico-metodológicos às atividades aparece mais nitidamente nas orientações específicas que constam do MP, pois, ao inserirem uma atividade complementar, em vários momentos os autores oferecem, logo a seguir, sugestões de leitura e comentam a relação com a atividade que acabaram de sugerir. É o que se pode verificar, por exemplo, nas orientações sobre como conduzir a correção de uma produção textual do aluno e a sugestão de leitura do texto “O professor e a produção textual dos alunos: caçador de erros ou de talento?” (OE/MP-*It Fits*, p. 39) com comentários sobre o tema. Acredito que esta forma de construir essa relação exigida pelo Edital torna mais clara e eficiente a compreensão do pressuposto e pode proporcionar oportunidade de aumentar o conhecimento do professor, incitando nele a curiosidade pelo assunto. Essa me parece ser uma forma eficiente de *incentivar o professor a continuar investindo em sua formação* (BRASIL, 2008, p. 62), como se pretendia no documento anterior.

O terceiro critério requer que o MP *relacione a proposta didática e os documentos que orientam os últimos anos do Ensino Fundamental – LE*. Com relação a essa questão, a coleção *V.S.I.*, em seu texto das orientações gerais, insere em vários momentos citações explícitas dos documentos oficiais que norteiam o Ensino Fundamental, principalmente os PCN-LEs, de maneira a atribuir um sentido de autoridade à sua ação de linguagem. Entre as coleções do PNLD/2014 foi a que mencionou os documentos o maior número de vezes, porém nenhuma vez os documentos foram citados ou lembrados nas orientações específicas do MP ou do LA. Por sua vez, a coleção *Alive!* relaciona a proposta didática aos documentos que orientam os últimos anos do Ensino Fundamental, mencionando-os várias vezes. Os autores afirmam que os objetivos gerais da coleção foram estabelecidos com base nas orientações dos documentos norteadores do ensino de LE no terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, nos PCN. Da mesma maneira, os documentos são mencionados em vários momentos no texto das orientações gerais do MP da coleção *It Fits*, sendo que os autores utilizaram o recurso de inserir citações dos próprios documentos na construção do texto, como é o caso dos PCNs e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (cf. citações das páginas 12 e 13 do MP).

A quarta exigência elencada no quadro supramencionado é a de que o MP *deve orientar o uso adequado da coleção, no que se refere às estratégias e recursos de*

*ensino*. Esse critério pode ser considerado como tendo sido cumprido pela coleção *V.S.I.*, na seção “A estrutura da obra”, na qual cada seção e recurso da coleção são explicados e o seu objetivo apresentado. Contudo, as orientações são gerais e as autoras não as relacionam explicitamente com as atividades propostas.

Já a coleção *Alive!* cumpre o critério apresentando-o explicitamente tanto nas orientações gerais do MP quanto nas orientações específicas do LA. A coleção *It Fits* utiliza o recurso de inserir exemplos das unidades dos volumes para ilustrar a explicação dos recursos e seções que compõem a obra.

O critério seguinte é o quinto, o qual afirma que o MP deve *indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola*. Esta exigência coaduna-se com os PCNs que apontam a necessidade de integração entre as disciplinas que compõem o currículo da educação básica, com vistas à interdisciplinaridade e à transversalidade dos temas. Alguns autores preocuparam-se mais com essa questão, tornando explícito o cumprimento do critério.

Na coleção *V.S.I.* esse assunto recebeu uma seção exclusiva no texto na qual as autoras apresentam uma lista de temas encontrados no volume da coleção e o componente curricular ao qual podem ser relacionados. Porém, apenas mencionam a possibilidade de trabalho interdisciplinar com outros professores, mas não inserem sugestões de atividade propriamente ditas, como é possível verificar no excerto a seguir:

- quando trabalhar o tema *countries and nationalities*, na unidade 3 do 6º ano, você pode desenvolver atividades com os professores de História e Geografia.
- quando trabalhar o tema *saúde*, na unidade 3 do 7º ano, você pode convidar o professor de ciências para fazer um trabalho integrado (OG/MP-*V.S.I.*, p. 260).

O professor deverá buscar formas de viabilizar essa interdisciplinaridade e, dependendo de suas condições de formação, poderá ter sucesso ou simplesmente ignorar a orientação, principalmente por esta ser apenas uma orientação geral inserida em um texto longo, ao qual o professor precisaria recorrer várias vezes ao preparar sua aula. Se for apenas uma menção, a tendência será o professor nem ao menos lembrar de que poderia realizar algo com os colegas de outras disciplinas, visto que é preciso que haja condições objetivas que possibilitem isso. Para melhorar a orientação, o professor poderia ser lembrado disso nas orientações específicas.

A coleção *Alive!*, por sua vez, além de trazer explicitamente em um dos objetivos gerais da coleção (OG/MP-*Alive!*, p. 4), em todas as unidades os autores inserem

sugestões de trabalho interdisciplinar com áreas diversas, como com a área de Matemática e Ciências (OE/LA-Alive!, p. 53), Artes (OE/LA-Alive!, p. 15), Ciências e Geografia (OE/MP-Alive!, p. 24), História (OE/LA-Alive!, p. 28) e História e Geografia (OE/LA-Alive!, p. 12), etc. O seguinte excerto confirma essa afirmação:

A elaboração de gráficos com base em pesquisas sobre a velocidade de animais brasileiros e/ou de regiões específicas pode ser um trabalho interessante de cunho interdisciplinar. Os professores de Matemática e de Ciências poderão ser convidados para apoiar a atividade (OE/LA, *Alive!*, p. 53).

Da mesma forma, este tema recebeu uma atenção bastante especial dos editores na coleção *It Fits*, visto que eles elaboraram uma seção destinada especialmente à interdisciplinaridade e à transversalidade a qual compreende oito páginas das orientações gerais do MP. Nela, eles discutem o conceito de interdisciplinaridade, a maneira que este se encontra nos PCNs e como pode ser efetivada sua integração com a transversalidade dos temas propostos no documento.

Ainda nas orientações gerais, os autores apresentam quatro quadros (uma para cada volume da coleção) em que são elencadas as unidades temáticas, os temas transversais e a possibilidade de interdisciplinaridade. A seguir, insiro o quadro referente ao volume dois da coleção como ilustração:

<b>Unidades Temáticas</b>	<b>Temas transversais</b>	<b>Interdisciplinaridade</b>
<b>U1: <i>My Body</i></b>	Saúde, Orientação Sexual	Ciências, Educação Física
<b>U2: <i>Appearances</i></b>	Saúde, Orientação Sexual, Ética, Pluralidade Cultural	Ciências, Educação Física, História, Arte
<b>U3: <i>My House</i></b>	Meio Ambiente	Geografia, História, Matemática
<b>U4: <i>The World around me</i></b>	Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual	Geografia, História, Ciências
<b>U5: <i>Relationships</i></b>	Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Saúde	
<b>U6: <i>School</i></b>	Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual	
<b>U7: <i>The World of Internet</i></b>	Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo	História, Matemática, Língua Portuguesa
<b>U8: <i>Leisure Activities</i></b>	Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo	Educação Física

Fonte: OG/MP-*It Fits*, p.30.

Repare que na coluna da *Interdisciplinaridade*, os quadros relativos às unidades 5 e 6 não contêm informações. Este espaço foi propositalmente deixado em branco

para indicar que o professor pode fazer sugestões. No quadro do volume quatro as colunas sobre os *Temas transversais e Interdisciplinaridades* não apresentam nenhuma sugestão e, portanto, será o professor quem deverá pensar em possibilidades de atividades a serem realizadas.

Se ele chegar a ler as orientações gerais, estará de posse de informações consistentes sobre o assunto, saberá o que os autores propõem para a atividade. Seria interessante se nas orientações específicas os autores remetessem às páginas do MP em que se encontram as bases teórico-metodológicas da questão, de modo a levá-lo a se interessar em lê-las.

Com relação ao tema avaliação, o documento estabelece que o MP deve *discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação*. Na coleção *Vontade de saber inglês*, como acontece com outros critérios já mencionados, o tema aparece de forma teorizada e geral, sem que haja uma relação prática com as atividades da coleção. É possível verificar isso no seguinte excerto:

A elaboração (da avaliação) deve incluir os conteúdos trabalhados na sala de aula de maneira situada e reflexiva, levando em consideração o processo de aprendizagem do aluno. Ela deve, na medida do possível, conter exercícios que valorizem diferentes tipos de conhecimento do aluno, como exercícios objetivos, dissertativos, atividades em grupo e assim por diante (OG/MP-V.S.I., p. 27).

Além dessa explicação geral, as autoras incluíram uma autoavaliação ao final de cada unidade, denominada “Reflecting on the Unit”, cujas orientações para o professor indicam que ele deve levar o aluno a assinalar as alternativas (tópicos da unidade) que consideram ter aprendido ou desenhar “carinhas” felizes ou tristes, dependendo do sucesso ou fracasso na aprendizagem de determinado item. Além dessas orientações, fica a critério do professor a forma de retomar as questões assinaladas pelos alunos como conteúdos que não foram aprendidos.

Por outro lado, os autores da coleção *Alive!* afirmam, baseados nos PCNs, que a avaliação deve servir, principalmente, para “alimentar, sustentar e orientar” (OG/MP-*Alive!*, p. 30) a ação do professor e, de modo a atingir este objetivo, discorrem sobre vários aspectos da avaliação diagnóstica, avaliação contínua, autoavaliação que prevê a participação do aluno como co-responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, inserindo várias sugestões, tanto nas orientações gerais do MP, quanto nas orientações específicas do LA, lembrando o professor sempre que alguma atividade proposta possa ser utilizada na checagem

dos conhecimentos adquiridos (OE/LA-*Alive!*, p. 35; 47; 51, para mencionar alguns exemplos).

Na coleção *It Fits*, os autores discorrem sobre a avaliação abordando seus diversos aspectos. Entretanto, em nome da flexibilidade do professor, eles parecem prescrever, mas isentam-se de apresentar sugestões que poderiam instrumentalizar o professor a, a partir dali, construir suas próprias formas de avaliar. A proposta mais efetiva que apresentam são oito autoavaliações (correspondentes a cada uma das unidades) e uma sugestão de aproveitar uma determinada atividade para ser usada como avaliação. Isso acontece nas orientações específicas do MP uma única vez na página 37 do MP.

O sétimo critério prescreve que o MP deve *oferecer referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes)*. Na coleção *V.S.I.*, as sugestões de leitura complementar, bem como de *sites* nos quais podem ser encontradas informações adicionais que servem de apoio ao trabalho do professor, encontram-se distribuídas nas orientações gerais, relacionadas à diferentes temáticas, como a habilidade de *Speaking* (falar), a habilidade de *Listening* (ouvir), tecnologia e educação, leitura sobre as atividades lúdicas e o ensino de LI, além de uma lista com referências que abordam vários aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas. Nas orientações específicas do MP, as autoras também se preocuparam em inserir alguns *sites* que podem (de acordo com elas) enriquecer as informações diretamente para os professores e algumas vezes para o professor recomendá-los aos alunos, como se pode verificar nas unidades 1, 2, 4, 5 e 8.

Este critério é cumprido na coleção *Alive!* pela apresentação de uma lista que compõe oito páginas do MP, além de algumas sugestões de *sites* que constam das orientações específicas de cada unidade nas quais informam o professor sobre ferramentas que podem auxiliá-lo na elaboração de uma atividade, por exemplo: a sugestão de um *site* em que se podem encontrar ferramentas gratuitas para criação de jogos da memória (OE/MP-*Alive!*, p. 22).

Já os autores da coleção *It Fits* inserem esse tipo de sugestões nas orientações específicas por unidade que se encontram nas páginas do MP. Entre as possibilidades apresentadas, encontram-se sugestões de leituras complementares, filmes e *sites* de forma comentada e relacionada às atividades propostas. Além disso, ao final do volume, inserem uma lista de referências bibliográficas que foram utilizadas na elaboração da obra.

Quanto ao oitavo critério apresentado no quadro 32, este determina que o MP deve *apresentar atividades extras/complementares ao LA (compreensão e produção em*

*LE - diversidade de gêneros de discurso, suportes e contextos de circulação.* A coleção *V.S.I.*, a meu ver, cumpre o critério de forma parcial, pois as orientações específicas referentes às atividades propostas em cada unidade restringem-se em guiar o passo-a-passo de como conduzir as atividades propostas. Quanto às atividades complementares, as autoras inserem seis sugestões, uma em cada unidade, deixando a primeira e a oitava unidades sem sugestões extras. Além disso, o critério determina que essas atividades visem trabalhar com uma diversidade de gêneros, suportes e contextos de circulação, o que parece não ser a proposta da coleção. As sugestões limitam-se à prática de um determinado vocabulário e de pronúncia, por meio de jogos da memória e apresentação oral. Somente a atividade sugerida na unidade seis tem o objetivo de “praticar o vocabulário referente aos gêneros de filme” (OE/MP, *V.S.I.*, p. 64), o que não me parece ser a prática com variados gêneros discursivos, suportes e contextos pretendida pelo critério.

Por outro lado, o MP da coleção *Alive!* é repleto de sugestões de variações das atividades apresentadas, que se encontram impressas nas páginas do LA, além das propostas nas orientações específicas do MP e das páginas destinadas a atividades extras encontradas nas páginas de 128 a 159 do LA, as quais podem ser usadas pelo professor de diversas maneiras ou, até mesmo, não serem aplicadas, caso não haja tempo para isso. Um exemplo em que se pode constatar o cumprimento desse critério pode ser observado no seguinte excerto:

Sugerimos que o professor se certifique de que as regras do jogo estão claras para os alunos antes de começá-la e que comente as características do gênero instruções de jogos: a descrição das ações dos participantes no *Simple Present* o uso da expressão “*The winner is...*” (OE/LA, *Alive!*, p. 143).

As orientações específicas das páginas do MP da coleção *It Fits* são compostas primeiramente por sugestões de atividades complementares às unidades, algumas vezes por informações adicionais que consistem em informações culturais e as sugestões de leitura complementar. Um exemplo de sugestão de atividade complementar sugerida no MP pode ser observado no excerto a seguir:

2) Quando estiver trabalhando com o conteúdo da seção *Speaker's corner*, você pode formular com o grupo perguntas para uma entrevista a ser feita com um parente ou vizinho de terceira idade. Os assuntos podem ser, por exemplo, “equipamentos eletrônicos” ou [...] (OE/MP, *It Fits*, p. 39).

A orientação para essa mesma atividade impressa no LA indica novas possibilidades a serem trabalhadas, abrindo o leque de opções oferecidas ao professor. Observe o excerto:

*Teacher:* Esta é uma boa oportunidade de se fazer um trabalho interdisciplinar com História. Discutir com os alunos as questões, desmistificando o fato de que só grandes generais [...] merecem fazer parte da história. Compreender-se como um ser histórico é um aspecto que contribui tanto para o processo de autoestima e autorrespeito quanto para o sentimento de pertencimento e cidadania (OE/LA, *It Fits*, p. 112).

O último critério do quadro supramencionado requer que o MP sugira *respostas para as atividades do LA (sem caráter exclusivo nem restritivo - questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na LE)*. A esse respeito, todas as coleções utilizam o recurso “Resposta pessoal”, ou outro termo semelhante, para indicar que as respostas são abertas e que não há uma correta apenas, em atividades propostas em todas as unidades. Todavia, muitos são os exercícios que indicam apenas uma possibilidade de resposta.

No cumprimento desse critério, as autoras da coleção *V.S.I.*, além da indicação de resposta pessoal, trazem explicitamente que não existe uma resposta correta e que outras várias possibilidades devem ser aceitas. Isto pode ser verificado no seguinte excerto:

Os exemplos a seguir são somente sugestões de respostas. Aceite diferentes respostas, desde que coerentes (OE/LA-*V.S.I.*, p. 70).

No caso da coleção *Alive!*, da mesma forma, os autores trazem essa preocupação explícita nas orientações gerais do MP, como é possível verificar no excerto a seguir:

Ao longo de cada livro, junto aos exercícios, indica respostas possíveis aos exercícios, sem supor que haja uma única resposta correta (OG/MP- *Alive!*, p. 11).

Além disso, especialmente nas orientações específicas do LA, eles demonstram preocupação em não restringir o poder de decisão do professor, deixando claras as diversas possibilidades de variação das atividades. Veja no exemplo a seguir:

Ao corrigir a atividade 3, o professor pode aproveitar para perguntar aos alunos se foram verificados, no bairro em que vivem, casos de dengue (ou de outra doença importante para a comunidade) e o que é feito pelas autoridades e pela população para prevenir a doença (OE/LA- *Alive!*, p. 89).

O mesmo ocorre na coleção *It Fits*, na qual os autores chegam a chamar a atenção do professor de forma explícita, como se pode constatar a partir do excerto a seguir:

*Teacher:* Não há uma resposta correta para esta atividade. O aluno pode até mesmo achar que não há nenhum bom motivo para ser um e-pal. Nesse caso, perguntar como ele poderia dizer isso em inglês (OE/LA- *It Fits*, p. 36).

Além dos critérios que estabelecem regras para o conteúdo que deve compor o MP, o Edital conta com outros que visam explicitamente a formação do professor, por meio da promoção de sua interação com seus colegas, de espaço para que possa refletir sobre sua prática e fornecimento de informações, de modo a auxiliá-lo na expansão de seus conhecimentos. O quadro a seguir é constituído por esses critérios. Os dois primeiros constam da lista de critérios gerais para todos os componentes curriculares e o último é um critério específico para a área de LE.

**Quadro 33** – Critérios gerais e específicos referentes à formação do professor.

<b>Critérios – O MP</b>	<b>V. S. I.</b>	<b>Alive!</b>	<b>It fits</b>
<b>1. Promove a interação com os demais profissionais da escola</b> (critério geral n. 6)	<b>Sim, parcial/</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
<b>2. Proporciona ao professor espaço efetivo de reflexão sobre a sua prática (superação da dicotomia ensino e pesquisa)</b> (critério geral n. 9)	<b>Não</b>	<b>Sim, parcial/</b>	<b>Sim, parcial/</b>
<b>3. Inclui informações que favoreçam a atividade do professor – expansão de conhecimentos (LE e traços culturais - comunidades falantes do idioma)</b> (critério específico n. 6)	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>

**Fonte:** A autora

Apesar de serem determinados especificamente para o MP, não parece ser tarefa simples fazer com que sejam efetivamente realizados, apenas pela inclusão de uma menção em um dos instrumentos utilizados pelo professor em sua prática, como é o caso do MP. Concordo que são aspirações válidas e que podem proporcionar muitos benefícios se forem colocados em prática. Entretanto, principalmente em relação aos dois primeiros critérios, alcançar esses objetivos requer que outros agentes sejam envolvidos na questão, ou seja, seria necessário que os profissionais tivessem condições físicas de trabalho, como a alocação de tempo em comum para poderem se encontrar dentro de sua carga horária de

trabalho, além de local apropriado. Outra questão seriam as condições sócio-subjetivas de trabalho, como o nível de estresse em que o profissional se encontra, seja por motivos financeiros, quando tem de trabalhar outros períodos para complementar sua renda, seja por motivos de violência e drogas dentro das escolas, pois, dependendo da região e das condições sociais dos alunos que atende, o professor é ameaçado por eles e vive sob o medo da agressão<sup>122</sup>.

Apesar dessa reflexão, desenvolvi a análise desses critérios nas coleções. A coleção *V.S.I.* foi enquadrada na categoria “*sim, parcialmente*” por ter sido encontrada uma única sugestão de algum tipo de interação com colegas a qual está mais relacionada à possibilidade de trabalho interdisciplinar do que um momento designado à reflexão de sua prática. Em nenhum momento as autoras indicam que seria importante essa interação para poderem discutir ou refletir sobre seu trabalho, muito menos indicar espaço para que haja “efetiva reflexão” de modo a diminuir a dicotomia entre ensino e pesquisa.

Essa menção a que me refiro pode ser encontrada nas orientações gerais do MP no tópico sobre a autonomia do professor, a qual se constitui de forma bastante geral, não oferecendo proposta de caminhos a serem seguidos. Nesta menção as autoras afirmam que

Ser autônomo não significa assumir uma postura autoritária [...], mas sim assumir uma postura profissional responsável, conscientizando-se que suas ações refletem diretamente na aprendizagem do aluno e em sua formação como cidadão crítico e participativo. Significa também saber ousar sem ferir os direitos alheios, trabalhar em conjunto e dividir com os colegas educadores tanto os fracassos quanto as conquistas e os êxitos do trabalho autônomo (OE/MP-V.S.I., p. 16).

A possibilidade de se buscar interação com os colegas professores, na coleção *Alive!*, foi inserida no tópico que trata da avaliação, na qual os autores abordam o tema da possibilidade de se estabelecer um processo de reflexão sobre a própria prática, mencionando explicitamente o que os critérios 1 e 2 estabelecem.

---

<sup>122</sup> A respeito de suas condições de trabalho, a professora Claudete Borges, de 36 anos, de São Paulo- SP, comenta em uma reportagem da Revista Carta Capital, de 22 de maio de 2013: “Os salários são baixos, temos de nos desdobrar em duas ou três escolas para melhorar a renda, uma jornada exaustiva. Sem falar na violência em sala de aula, a agressividade dos estudantes. Tenho sorte de lecionar para alunos do ensino fundamental. Os pequenos são mais fáceis de lidar” (p.24).

[...] sugerimos que o professor faça, de modo sistemático, observações e anotações sobre o desenvolvimento de suas aulas e outras atividades pedagógicas. O registro de suas observações o ajudará a refletir sobre sua prática e transformá-la no que julgar necessário. [...]. Superando o receio de se autoavaliar e o grande volume de trabalho, entre outras dificuldades, o(a) professor(a) passa a adotar uma postura de professor-pesquisador [...]

Sugerimos ao(à) professor(a) que converse com outros colegas sobre aspectos que lhe chamem a atenção, para que suas reflexões possam ser ampliadas e aprofundadas. Para enriquecer esse diálogo entre os docentes um professor pode observar aulas ministradas por um colega e ambos refletirem juntos sobre essas aulas (OG/MP-*Alive!*, p.32).

Além dessas menções explícitas, ainda na seção *Avaliação*, os autores propõem que os professores busquem informações na seção *Sugestões de leituras para o professor*, a fim de saber mais sobre como tornar-se um professor-pesquisador e aprofundar seu conhecimento sobre teorias de ensino-aprendizagem.

É possível perceber na fala dos próprios autores que, apesar da menção ao critério, é bastante provável que a inclusão desses comentários no texto do MP servirá apenas para levantar possibilidades as quais poderiam ser realizadas, caso o contexto e a realidade das condições de trabalho da maioria dos professores brasileiros fossem diferentes. A mudança desse quadro passa por instâncias muito mais amplas e requer, em especial, a valorização desse profissional.

Com relação a esse critério, os autores do *MP-It Fits* procuraram “reservar espaço efetivo de reflexão” sobre a prática do professor, inserindo uma seção especial sobre o assunto intitulada “Considerações sobre a prática docente reflexiva”, na qual, além da teorização sobre o tema, buscam inserir sugestões de pautas dos possíveis encontros com outros professores, como se pode perceber no excerto a seguir:

- Leitura de textos relacionados à sala de aula, ou artigos de revista voltados para a educação que possam gerar momentos de reflexão [...].
- Realização conjunta de atividades pedagógicas, isto é, a criação de uma *resource center*, que prevê a elaboração de atividades que possam ser compartilhadas entre todos [...].
- Discussão sobre algum item do livro didático. Por exemplo, pode-se eleger uma atividade proposta em determinada seção [...].
- Palestras com convidados que possam trazer para o encontro alguma reflexão interessante. [...].
- Encontros com fins de imersão. Trata-se de promover, com certa frequência, encontros nos quais todos os participantes usem inglês nas interações [...] (OG/MP-*It Fits*).

Novamente, reitero que, apesar do espaço reservado no texto, será preciso efetivamente destinar espaço na carga horária de trabalho do professor, para que ele possa seguir, ao menos, alguma dessas orientações.

O terceiro critério do quadro 33 determina que o MP deve *incluir informações que favoreçam a atividade do professor, possibilitando a expansão de conhecimentos (LE e traços culturais - comunidades falantes do idioma)*.

Para efetivar o cumprimento desse critério, a coleção *V.S.I.* insere, nas páginas do LA, orientações que remetem às informações extras encontradas nas orientações específicas do MP, as quais contemplam aspectos linguísticos, culturais, entre outros, estabelecendo uma ligação que pode levar o professor a buscar usar mais essa ferramenta. A seguir, apresento um exemplo em que se pode verificar isso:

Veja, nas **Orientações para o professor**, algumas considerações sobre registros linguísticos (OE/LA-*V.S.I.*, p. 8, grifos das autoras).

Comente com os alunos que os registros linguísticos que utilizamos para nos comunicarmos podem variar de acordo com diversos fatores relacionados às situações de uso da língua, tais como a finalidade da conversação, ambiente em que ocorre, [...]. Diga que, quando há maior intimidade entre os interlocutores, é comum observarmos registros informais e, quando há grau de intimidade menor, é mais recorrente o uso de registros formais (OE/MP-*V.S.I.*, p. 33).

A coleção *Alive!* oferece informações que orientam o professor a usar os recursos inseridos cujo objetivo é fornecer conhecimento extra sobre a LI, como se pode verificar no excerto a seguir:

Além disso, alguns boxes trazem informações sobre variação linguística de vocabulário informando, por exemplo, sobre diferenças entre termos em inglês americano e em inglês britânico e entre registro formal e informal (OG/MP-*Alive!*, p. 10).

Por outro lado, nas orientações específicas encontradas no MP, as autoras priorizam fornecimento de informações sobre temas apresentados em uma dada unidade, além de seus objetivos geral e específicos. Por exemplo, na Unit 3, cujo tema é *Special women*, pode-se encontrar informações sobre as mulheres famosas mencionadas na unidade, como Frida Kahlo e Anne Frank, e sobre artistas famosos, como Leonardo da Vinci e Fernando Botero. Estas informações visam ampliar o conhecimento do professor, sem que ele mesmo tenha de buscá-lo.

Por sua vez, as orientações do *MP-It Fits* inserem recortes do LA no MP para explicar os recursos utilizados na coleção, tornando mais didática a explicação, além das orientações específicas, as quais explicam alguns recursos utilizados, como é possível constatar a partir do excerto a seguir:

Teacher: Assim como nas outras unidades, o objetivo destas atividades com imagens nas aberturas é estimular o aluno a ter um primeiro reconhecimento do conteúdo que será estudado (*OE/LA-It Fits*, p. 83).

Os três últimos critérios específicos para o MP de LE foram desvinculados dos demais devido ao seu caráter mais amplo/subjetivo, dificultando a identificação do seu cumprimento nas orientações gerais e específicas dos MPs analisados. Entretanto, verificar se as orientações “concretizam o tratamento dos afetos, do respeito mútuo e da criatividade” requer uma melhor compreensão do que esses termos podem significar na proposição de atividades concretas, denotando novamente a falta de descritores que possam auxiliar nessa compreensão. Apesar disso, procurei identificá-los, mesmo que tenha encontrado apenas parte do critério.

**Quadro 34** – Critérios específicos de 8 a 10 para o MP de LE - página 76 do Edital-PNLD/2014

Critérios – O MP	V. S. I.	Alive!	It fits
1. Concretiza (projetos, atividades, eventos) o tratamento do lúdico, dos afetos, do respeito mútuo e da criatividade como componentes fundamentais para o processo de aprendizagem do aluno das séries finais do Ensino Fundamental.	Sim, parcial/	Sim, parcial/	Sim, parcial/
2. Elucida seu compromisso com a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a aproximação respeitosa entre saberes teóricos e saberes práticos	?	Sim, parcial	Sim, parcial/
3. Formaliza seu envolvimento com a construção de uma proposta de ensino de LE associada ao compromisso de oferecer uma formação escolar construtora da cidadania do aluno dos anos finais do EF	Sim, parcial/	Sim, parcial/	Sim

**Fonte:** A autora

Com relação ao primeiro critério, as três coleções aparecem como tendo recebido *sim, parcialmente*, por apresentarem, especialmente, o aspecto lúdico das atividades. A coleção *V.S.I.* apresenta, nas atividades complementares, algumas sugestões de jogos que possuem um caráter lúdico, porém as autoras perdem a oportunidade de enfatizar os aspectos importantes dessa atividade nas orientações específicas.

A coleção *Alive!* propõe atividades em que coloca de forma explícita seu caráter lúdico, como pode ser constatado nas orientações de atividades nas páginas 11 e 18 do LA, por exemplo. Do mesmo modo, a coleção *It Fits*, ao menos nas orientações para o professor, menciona algumas poucas atividades relacionadas as atividade lúdicas, mas não se estende em explicações sobre o assunto.

O segundo critério se mostra ainda mais difícil de ser identificado no texto das orientações gerais e específicas, uma vez que o sentido que pode ser atribuído a ele se torna nebuloso, podendo dar margem a diferentes interpretações, como, por exemplo, a maneira como essa aproximação respeitosa entre saberes teóricos e práticos poderia se dar. O que julgar como “respeitosa” me parece algo bastante subjetivo, podendo variar entre o que os autores, os analistas e os professores que utilizarão o MP entendem ao se deparar com o termo. Na coleção *V.S.I.* não consegui identificar algo que pudesse estar relacionado com essa exigência. Desse modo, no quadro, a coleção recebeu um ponto de interrogação.

As coleções *Alive!* e *It Fits* foram consideradas como tendo cumprido parcialmente, devido à maneira que tratam das possibilidades de interação com os colegas de profissão e como poderiam desenvolver suas reflexões acerca de sua prática, como acontece na seção “Avaliação” da coleção *Alive!* e na seção “Considerações sobre a prática docente reflexiva” na coleção *It Fits*, já comentadas anteriormente.

Quanto ao último critério específico, a coleção *V.S.I.* enfatiza a questão da formação construtora da cidadania do aluno de forma explícita nas orientações gerais do MP, como é possível constatar as seguir:

O principal objetivo da obra é promover situações de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa por meio das quais os alunos possam desenvolver competências comunicativas, ou seja, a habilidade de usar a língua de maneira efetiva para comunicar-se. Além disso, a coleção visa estar em consonância com os princípios éticos e de construção da cidadania, propiciando a formação de indivíduos críticos e aptos a conviver socialmente (OG/MP-V.S.I., p. 6-7).

Todavia, as orientações específicas parecem ficar mais restritas ao nível individual do aluno, com poucas oportunidades de avançar para questões sobre sua comunidade, ou para um contexto mais amplo.

A coleção *Alive!* compromete-se com a oferta de uma formação escolar “construtora da cidadania do aluno dos anos finais do Ensino Fundamental”, como apregoa o último critério específico para o MP de LE, visto que menciona nas orientações gerais essa

intenção, como é possível verificar no primeiro parágrafo do texto de apresentação do MP, ao afirmar que

Em atenção a orientações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o material contribui para, entre outras coisas, a vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais; o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania; a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (OG/MP- *Alive!*, p. 3).

Contudo a efetivação de tal critério, a meu ver, pode ocorrer pelas escolhas temáticas que compõem as unidades. Para que seja realmente alcançado, as orientações devem estar coerentes com a proposta teórico-metodológica, principalmente no que tange ao ensino da língua como prática social, por meio de propostas que levem os alunos a conhecer sua comunidade e a debater assuntos pertinentes a sua vida diária. Em certa medida, é o que a coleção *Alive!* parece propor, visto que em várias atividades apresenta trabalhos em que os alunos deverão sair da sala de aula e buscar informações em seu contexto, além de realizar trabalhos que envolvem conhecimentos interdisciplinares, expandindo o contexto da sala de aula de inglês para o de outras disciplinas, tornando significativa a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Por sua vez, a escolha dos temas na coleção *It Fits* do volume analisado (7º ano) parece ter sido criteriosa, visto que possibilitou várias inserções de orientações específicas nas páginas do LA, chamando a atenção para questões que envolvem, por exemplo, a inclusão de pessoas deficientes e a questão do *bullying*, como se pode ver no excerto a seguir:

*Teacher:* Além de trabalhar com a estrutura gramatical, é possível aqui mostrar que pessoas com necessidades especiais não são deficientes, já que podem fazer muitas das coisas que as outras pessoas fazem. Chamar a atenção dos alunos para a diversidade, ou ausência desta, na escola em que estudam (OE/LA- *It Fits*, p. 19).

Após essa análise, apresento uma síntese para poder responder à terceira pergunta específica de minha pesquisa na próxima seção.

### 3.4.1.3 Síntese – respondendo a terceira pergunta

A partir da realização da análise do plano textual global, por meio do levantamento dos temas mobilizados pelos autores/editores em sua ação de linguagem “MP de coleções de LI” que foram submetidos ao PNLD 2011 e 2014, foi possível responder a terceira pergunta específica: *Quais destas prescrições (que constam dos Editais 2011 e 2014) podem ser identificadas nos manuais analisados?*

De acordo com os resultados encontrados até o momento, as prescrições estabelecidas pelos Editais do PNLD estão presentes entre os temas privilegiados pelos agentes produtores. Assim, é possível afirmar que o MP sofre influência direta dos documentos que prescrevem os critérios de análise aos quais eles são submetidos. De acordo com a resposta dos autores à pergunta *Houve influência dos critérios estabelecidos no Edital (2011 ou 2014) na elaboração do manual? Como e em que momento?*, os três respondentes foram unânimes em afirmar que sim. As respondentes do MP-V.S.I. foram categóricas ao afirmar em uma resposta direta “Sim. Em todos os momentos”, a autora do MP-*Alive!*, mesmo dizendo sim, procurou modalizar sua afirmação dizendo “Certamente, mas mesmo sem o Edital, acho que faríamos a mesma coisa, pois acreditamos naqueles princípios”. Mas, a resposta mais direta foi a do respondente do MP-*It Fits*, que afirma que “nenhuma editora irá, portanto, inscrever uma obra que aborde a língua sob uma perspectiva estrutural no PNLD, mesmo que esteja sendo vendida no mercado privado. Nesse aspecto, fica claro que há influência já desde o momento da concepção da obra”. Todavia, a forma e alguns conteúdos foram inseridos de forma diferente entre as coleções, denotando o estilo do autor, sem deixar de lado as exigências do documento.

Além disso, mesmo que as orientações específicas tenham sido escritas durante o processo de elaboração, como os autores também afirmam em resposta à sétima questão, a inclusão das partes gerais (entenda-se pressupostos teóricos, descrição da organização da coleção, entre outros aspectos) pode ter sido feita após a finalização por motivos técnicos, mas seguindo seriamente as prescrições estabelecidas nos documentos que regulamentam os LDs.

No quadro a seguir, apresento um resumo da forma como os MPs contemplam os temas prescritos nos Editais por meio da classificação utilizada na análise. O

número de critérios<sup>123</sup> variou entre as duas edições do Programa, desse modo, foram elencados 18 para as coleções *Links-English for teens* e *Keep in mind* e 19 para as coleções *V.S.I.*, *Alive!* e *It Fits*.

**Quadro 35** – Balanço dos critérios cumpridos por coleção

Coleções	<i>Links</i>	<i>KiM</i>	<i>V.S.I.</i>	<i>Alive!</i>	<i>It Fits</i>
<b>Sim</b>	6	13	8	14	12
<b>Sim, parcial</b>	11	4	7	5	6
<b>Não</b>	-	-	2	-	1
<b>?</b>	1	1	2	-	-
<b>Total</b>	18	18	19	19	19

**Fonte:** A autora

Se observarmos os números, todas as coleções procuraram incluir os temas, mesmo que de forma parcial. Apenas dois tópicos não puderam ser encontrados em uma das coleções e um tópico em outra. Os pontos de interrogação foram atribuídos pela dificuldade de compreensão do sentido da prescrição pela falta de descritores, não podendo ser colocado como falha dos produtores do MP.

Entretanto, os MPs receberam muitos *sim, parcialmente*, por terem apenas mencionado o critério de forma generalizante sem oferecer subsídios para que o professor pudesse compreender a proposta teórico-metodológica subjacente a ela. Nas coleções do PNLD 2014, essa questão teve uma melhora sensível e seus produtores parecem ter sido mais cuidadosos ao estabelecer tal relação.

Mencionar o tema apenas nas orientações gerais pode, a meu ver, não gerar o efeito esperado pelo Edital, visto que os professores parecem se interessar mais em ler as orientações específicas, especialmente as que constam das páginas do LA.

Em minha pesquisa de Mestrado pude verificar que as professoras de LI de um instituto de línguas, as quais utilizavam uma coleção internacional, costumam ler as instruções do MP, principalmente as orientações específicas das unidades, na primeira vez em que entram em contato com uma nova coleção. Nesse momento, muitas das respostas e dos procedimentos são transcritos para as páginas do LA<sup>124</sup>, o que torna desnecessária a leitura do MP em uma segunda oportunidade em que usam a coleção. Além disso, pelos anos de

<sup>123</sup> Lembro que alguns critérios listados na seção anterior foram prescrições identificadas no texto e que alguns critérios gerais e específicos que possuíam textos semelhantes foram agrupados de modo a que pudesse discorrer sobre eles somente uma vez.

<sup>124</sup> Nas coleções internacionais não são impressas as orientações específicas nas páginas do LA. Elas se encontram somente nas páginas do MP.

experiência que possuem, acreditam não ser necessário ler as orientações gerais do MP (FERNANDEZ, 2009).

Por outro lado, durante o workshop oferecido aos professores de LI da rede pública de ensino da cidade de Londrina, em julho de 2013, os professores foram questionados sobre sua experiência com o MP e qual a importância dessa ferramenta em seu trabalho. De acordo com seus relatos, eles raramente leem as orientações gerais, pois não acham necessário. Eles leem, principalmente, as orientações impressas nas páginas do LA, por estarem mais acessíveis. Outro fator que pode levar o professor a apenas trabalhar com as observações das páginas do LA é sua sobrecarga de trabalho e a consequente não preparação da aula, já que as orientações impressas nas páginas do LA são facilmente visualizadas durante o curso da aula em si.

Assim, se os autores/editores não se preocuparem em relacionar as orientações específicas, remetendo às páginas das orientações gerais, ou inserindo algumas observações teóricas nas orientações específicas, correm o risco de terem seus MPs subutilizados, deixando de ser um artefato que poderia ser apropriado pelo professor por meio de seu uso.

Os temas propostos nos critérios, no meu entender, devem ser inseridos de modo que sejam facilmente identificados pelo professor, para que, quando sentir necessidade de alguma informação, saiba onde conseguiu-la. Lembrando o que afirmam Coleman (1985); Cunningsworth e Kusel (1991) e Good (2003), o MP deve ser capaz de responder às possíveis perguntas do professor, considerando o contexto brasileiro de uma formação precária e o baixo nível de conhecimento da LI que possuem grande parte dos professores, os quais atuam na educação básica (ROSSI, 2004; LEFFA, 2011).

Por outro lado, acredito que, quando o texto não explica mais detalhadamente no que consistem as propostas e as razões para terem sido inseridas na obra, tais menções seriam apenas um amontoado de palavras sem sentido e que, por isso, não poderiam desempenhar o papel formativo pretendido para o MP, tornando os critérios estéreis do ponto de vista do desenvolvimento do professor.

Isso faz sentido quando o Edital exige que os autores atentem para a formação continuada do professor. Este aspecto está presente em várias partes do Edital, concedendo ao MP um papel preponderante nessa formação. Esta ideia é compartilhada por estudiosos da área como Marcuschi (2005) e Jorge e Tenutta (2011). Quando o professor se encontra isolado em seu trabalho, o MP poderia ser de grande auxílio, juntamente com os dicionários, as gramáticas e a *Internet*, que podem estar disponíveis em alguns contextos.

Entretanto, o desenvolvimento do professor passa pelas suas condições de trabalho, as quais podem lhe proporcionar ou impedir momentos de reflexão sobre sua prática, seu contexto de trabalho, sobre os novos recursos e novos conhecimentos que poderiam ser colocados a sua disposição.

A informação fornecida, de acordo com Marcuschi (2005), pode servir de insumo para o desenvolvimento do professor, se este se apropriar do conteúdo oferecido. Ao contrário, não mencionar o que embasa as propostas do LA caracteriza o usuário do MP como um trabalhador que deve apenas executar algo e que não precisa entender o processo subjacente às atividades e tarefas propostas, caracterizando a separação entre o saber-fazer do especialista e o fazer do operário preconizado por Taylor na OCT<sup>125</sup> e a consequente subsunção de seu trabalho<sup>126</sup>. Ocorre, assim, “a separação entre projeto e execução, iniciativa e atendimento a comando, liberdade e obediência, invenção e reprodução” (FERNANDEZ, 2009, p. 49). Como apregoa Kincheloe ao estabelecer uma relação com a educação,

[...] a necessidade de que o trabalhador refletisse sobre o seu trabalho deveria ser eliminada no sistema Taylor. A desqualificação do ensino foi, portanto, racionalizada: a concepção do ato pedagógico foi separada da sua execução. [...] Um breve exame dos manuais dos professores que acompanham a leitura dos livros-textos documenta a progressiva desqualificação dos professores. [...] o gerenciamento científico do ensino com a desqualificação que o acompanhava iniciou um círculo vicioso que feriu a profissão (KINCHELOE, 1997, p. 18).

Ao não informar as razões de adotarem um dado conceito ou o modo com que o conceito se realiza na prática, como acontece em grande parte das orientações do MP, os autores/editores estão separando a concepção da execução e a invenção da reprodução. Com certeza, o professor pode ignorar completamente o MP, qualquer que seja sua qualidade, criando seu próprio planejamento, utilizando as atividades da maneira que acreditar ser eficiente. Independente disso, o MP deve, certamente, ser concebido de forma a ser esse instrumento que valorize a prática do professor, dando-lhe subsídios para entender o que foi proposto e liberdade para aceitá-lo ou não, exercendo, assim, sua autonomia.

Na sequência, passo para a análise dos tipos de discurso, a qual constitui outro aspecto do nível organizacional.

---

<sup>125</sup> Organização científica do trabalho, criada por Taylor nas primeiras décadas do século XX, com o objetivo de otimizar a produção nas montadoras de automóveis dos EUA.

<sup>126</sup> Sobre esse assunto ver Fernandez (2009), no tópico 2.2.1, que trata das mudanças no mundo do trabalho e da educação e da questão da subsunção do trabalho.

#### 3.4.1.4 Tipos de discurso e tipos de sequências

A análise realizada na seção anterior pode ser apresentada, segundo Bronckart (1999), apenas como um resumo. As duas outras dimensões do nível organizacional que analiso em minha pesquisa são os tipos de discurso (doravante TD) e as formas de planificação local, ou seja, as sequências. O ISD, diferentemente de Adam, sustenta a tese da primazia dos TDs, visto que “todo texto é *necessariamente* composto deles, baseados em operações constitutivas dos mundos discursivos”, enquanto que as sequências, as quais só constituem o texto *eventualmente*, aparecem como manifestações de operações suplementares, de caráter dialógico. Essa tese decorre da constatação de que a distribuição dos tipos de sequências é, “em grande parte, (mas não completamente), determinada pelos tipos de discurso” (BRONCKART, 1999, p. 250). Além disso, essas sequências organizam os enunciados que pertencem a um determinado TD.

Com base nessa constatação, a análise que desenvolvo, ainda neste nível, refere-se aos TDs empregados na organização temática e, em seguida, aos tipos de sequência que organizam o conteúdo temático mobilizado pelos autores, ao elaborar os MPs. Segundo Bronckart (1999; 2006a), o objetivo desta etapa é identificar como o enunciador se posiciona em relação ao objeto de sua ação de linguagem, bem como ao seu interlocutor, como já explicitado na seção 2.

Dentro dessa perspectiva teórica, a sua análise permite ter acesso às representações do agente produtor sobre o objeto de sua ação de linguagem, pois os TDs servem de organizadores dessas representações, uma vez que se constituem como filtros na troca contínua entre as representações individuais e as coletivas (BRONCKART, 2013). Bueno (2009), ancorada nos trabalhos de Bronckart, assevera que

é no quadro dos tipos/mundos discursivos que se constroem e se desenvolvem as diversas formas de raciocínio humano: raciocínio causal/temporal no mundo do narrar; raciocínio de senso comum no discurso interativo; raciocínio lógico-argumentativo no discurso teórico. (BUENO, 2009, P. 104).

Segundo Miranda (2008), estes mundos surgem da relação que se estabelece na produção textual entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático mobilizado no texto e as coordenadas do mundo ordinário (relativo à situação de ação).

Para apresentar a análise dos TDs, procurei dividi-la em três partes. Início a discussão pelas OG/MP, seguida das OE/MP e, por último, as OE/LA. Na tabela 6, a seguir,

apresento os TDs que ocorrem nas orientações gerais das cinco coleções. Para todos os MPs, demonstro o número de segmentos encontrados referentes a cada TD e à porcentagem que esses números representam com relação ao todo do texto.

**Tabela 06** – Ocorrência dos segmentos dos tipos de discurso nas orientações gerais do MP

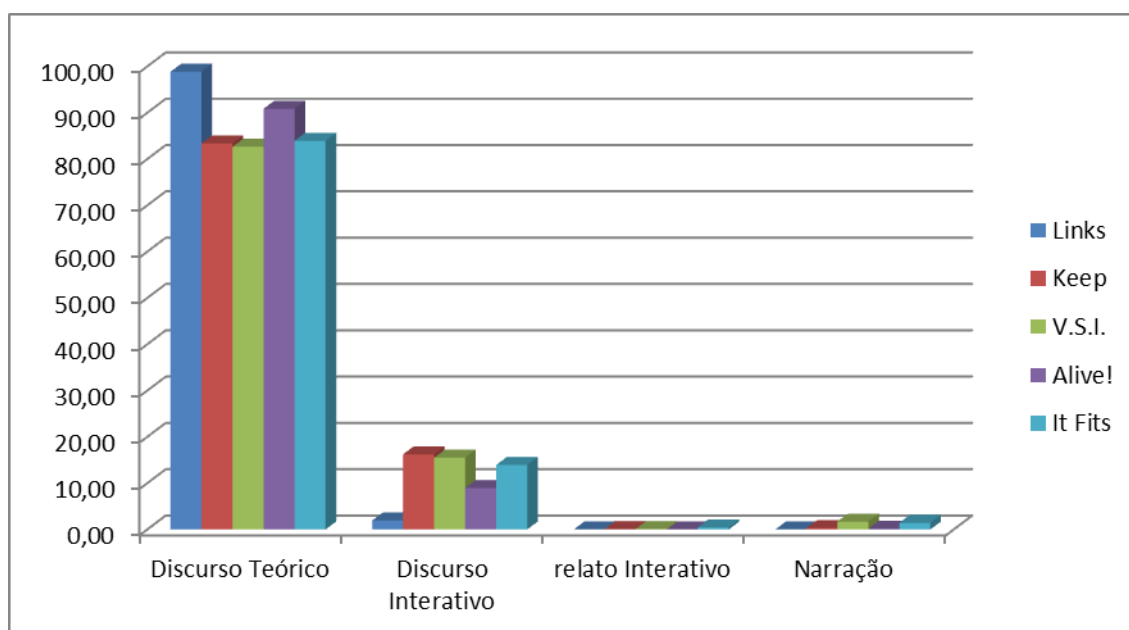
<b>Coleção</b>	<b>Links</b>		<b>KiM</b>		<b>V.S.I.</b>		<b>Alive!</b>		<b>It Fits</b>	
<b>Discurso Teórico</b>	253	98,1%	3065	84,4%	725	82,6%	1035	90,9%	1795	83,8%
<b>Dis. Interativo</b>	5	1,9%	597	16,2%	136	15,6%	102	8,9%	298	13,2%
<b>Relato Interativo</b>	0	0%	3	0,1%	1	0,1%	0	0%	14	0,6%
<b>Narração</b>	0	0%	10	0,3%	15	1,7%	2	0,2%	31	1,4%
<b>Total</b>	258	100%	3675	100%	877	100%	1139	100%	2138	100%
<b>Total de páginas</b>	12		56		26		22		31	

Fonte: A autora

Os resultados elencados na tabela demonstram a diferença de extensão de texto das orientações gerais de um MP para outro. Pelos dados já discutidos anteriormente, era de se esperar que o MP-Links contaria com menor número de segmentos, por ser o MP que apresenta a menor extensão de texto destinado a essa parte do MP (12 páginas). A coleção com o segundo menor número de segmentos é o MP-V.S.I., contudo não é o segundo menor em número de páginas. A diferença se dá pela formatação (tamanho de letra, espaçamento entre linhas) escolhida, o que torna a leitura do texto menos cansativa. Esta escolha também ocorreu no MP-Links. Os outros três MPs (KiM; Alive! e It Fits) empregam tamanho de letra e espaçamento entre linhas muito menores, tornando o texto bastante denso e difícil de ler.

Quanto à composição do texto pelos diferentes TDs, a predominância em todos os MPs é do discurso teórico (doravante DT), com uma incidência de mais de 80% em todas as coleções, chegando a quase 100% no MP Links. O discurso encaixado predominante é o discurso interativo (daqui em diante DI). Nesse gênero textual, as ocorrências do relato interativo (RI) e da narração (N) são bastante restritas, não podendo se confirmar como uma característica do gênero. Esses dois TDs ocorreram apenas em momentos em que o agente produtor buscou retomar algum fato da história do ensino de línguas estrangeiras (uso da narração) ou algum fato sobre a elaboração das orientações gerais que achou relevante relatar (uso do relato interativo).

Para tornar mais fácil visualizar a predominância de um TD em relação aos outros, apresento um gráfico que demonstra sua ocorrência nos diversos MPs, com base nas porcentagens apresentadas na tabela 06.

**Gráfico 1** – Ocorrência dos tipos de discurso nas orientações gerais dos MP analisados

Fonte: A autora

Nesses textos, o DT se configura por se constituir em um texto monologado, de caráter impessoal e, principalmente, pela ausência de frases não declarativas. O agente-produtor não se implica na ação de linguagem, não implicando também seu interlocutor, portanto o uso da 3ª pessoa do singular ou do plural [ele(s); ela(s)] que se referem a pessoas ou objetos, é evidente, além do uso de verbos no presente na 1ª pessoa do plural com valor genérico (nós). A predominância do tempo verbal empregado é, na maior parte, do presente do indicativo, seguido do futuro do pretérito, de valor genérico. Ocorre o predomínio da voz ativa; a ausência de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa, densidade sintagmática elevada, densidade verbal fraca e a presença de organizadores lógico-argumentativos (cf. BRONCKART, 1999). É possível verificar algumas dessas ocorrências (em negrito) nos excertos a seguir:

**A avaliação** é um componente indispensável no processo de ensino-aprendizagem, porque é através **dela** que **se pode acessar** o sucesso e a adequação do projeto pedagógico, permitindo **aos participantes** que **decidam** de forma fundamentada se é conveniente manter os princípios e procedimentos adotados no projeto educativo ou se **há** necessidade de mudanças (OE/MP-Links, p. 8).

A linguagem verbal é um fenômeno que **pode ser definido** de diferentes maneiras [...] como a representação mental [...] de um sistema organizado e estruturado de elementos significadores - isto é, constituídos de forma e conteúdo – e de princípios que **nos permitem** construir com **eles** unidades de sentido [...] por meio das quais **nos comunicamos** uns com os outros (OG/MP-KiM, p. 9).

No primeiro exemplo, ocorre o uso de verbos no presente, denotando o caráter conjunto, sem que ocorra a implicação do agente produtor, pois se fala sobre outros [ele(s) ou ela(s)]. Não há ocorrência de nenhum tipo de dêiticos. No segundo excerto, além do verbo no presente e o uso da 3ª pessoa do singular e do plural, ocorre o emprego da 1ª pessoa do plural, mas com sentido genérico, que significa “todos os seres humanos”, não se referindo especificamente ao enunciador ou ao seu interlocutor.

Este TD caracteriza-se por organizar “o conteúdo temático em um mundo discursivo cujas coordenadas gerais são explicitamente distanciadas das do mundo ordinário do agente-produtor, como revela a ausência de qualquer origem espaço-temporal” (BRONCKART, 1999, p. 160). Neste caso, apesar de ser um mundo conjunto ao mundo ordinário, pela presença de tempos no presente, a ação de linguagem se caracteriza por uma autonomia completa, na qual as instâncias de agentividade, neste caso professor(s) e aluno(s), estão numa relação de independência ou de indiferença total em relação aos autores do MP e nenhuma unidade linguística refere-se ao espaço-tempo da produção.

Com relação à ocorrência do DI, na coleção *Links-English for teens*, este uso pode ser considerado insignificante (1,9%), mas aumenta consideravelmente nas coleções *Keep in Mind* (16,2%), *V.S.I.* (15,6%) e *It Fits* (13,2%). A coleção *Alive!* utilizou-o de modo um pouco mais comedido (8,9%). No caso das orientações gerais dos MPs analisados, este TD é caracterizado, principalmente, pela inserção de verbos no presente, na 1ª pessoa do plural (autores), que nesse caso se implicam na ação de linguagem. Com exceção das orientações gerais dos MP-*Links* e *Alive!*, ocorre também o uso da 2ª pessoa (você). Nos MP *V.S.I.* e *It Fits*, os autores/editores deixam explícito, por meio do uso do vocativo “professor” ou “teacher”, que estão falando com o leitor a quem se destina a ação de linguagem (o professor), mas isto ocorre em uma frequência bem menor do que o uso da 1ª pessoa do plural, para marcar a interação dos autores com o leitor. No MP-*KiM*, as autoras utilizam o vocativo “professor(a)” uma única vez na primeira página das orientações gerais e empregam a 2ª pessoa (você), especificamente na seção “Orientações pedagógicas” na qual usam frases não declarativas, por meio do uso do imperativo afirmativo ao empregarem o DI. Exemplos desse TD, de forma encaixada no DT, podem ser verificados a seguir (o uso do **negrito** se refere às marcas linguísticas do DT e o uso do *itálico negrito* se refere à ocorrência do DI):

Caso contrário, o tipo de avaliação que **continuará sendo realizado** é a “avaliação externa”, isto é, aquela na qual a figura do aluno **continua sendo** a de um receptor de informações que **partem** do professor, sempre numa relação de cima para baixo. Dentro de *nossa* proposta de estabelecer um diálogo e uma interação contínua com **você, professor e nosso interlocutor, gostaríamos** de sugerir as seguintes leituras [...] (OE/MP -*It Fits*, p. 17).

Desta forma, para que **os alunos tenham** mais subsídios para **se expressarem** em inglês, **oriente-os** a consultarem o Appendix e o Dictionary, que **estão** no final de cada volume, **sempre que julgar** necessário (OE/MP-V.S.I., p. 8).

Nos exemplos apresentados, é possível verificar que o DI ocorre pelo uso do pronome “nossa”, indicando a proposta dos autores/editores, além da 2ª pessoa do singular e o vocativo “professor”. No segundo excerto, encontra-se também o advérbio de frequência “sempre”. Apesar de não ocorrerem explicitamente pronomes de 2ª pessoa do singular, ele ocorre de forma implícita pelo uso do imperativo, o qual o agente produtor estabelece o que o interlocutor “deve fazer”.

Entretanto, em todas as coleções, ao empregarem o discurso encaixado, teórico-interativo, com o emprego da 1ª pessoa do plural (autores) o professor é geralmente mencionado na 3ª pessoa do singular ou do plural, fala-se sobre ele e o que pode ou deve fazer, dando a impressão que ele simplesmente poderia executar o que está proposto e tudo ficará bem e dará certo, o que lembra o “contrato de felicidade” exposto pela análise realizada por Machado e Cristovão (2009), característica que geralmente acompanha os documentos oficiais, os quais regem as políticas educacionais brasileiras. Se algo não funcionar, o responsável seria o professor, que *é mal formado, não gosta de inovar e não tem interesse em mudar sua prática*<sup>127</sup>.

Outras marcas linguístico-discursivas encontradas nas orientações gerais dos MPs e que marcam o DI foram: presença de pronomes de 1ª e 2ª pessoas (sing/pl.), como *nossa(s)*, *nosso(s)*, *seu(s)*, *sua(s)*; uso de dêiticos: *aqui*, *neste*, *nesta*, *desta*, *deste*; e uso de frases não declarativas (imperativo).

Além do DI, foram encontrados, também, de forma encaixada, o relato interativo (RI) e a narração (N) nas orientações gerais do MP-*KiM*, do MP-V.S.I. e do MP-*It*

<sup>127</sup> A jornalista Portuguesa Barbara Wong, especialista em assuntos educacionais, publicou um livro intitulado “A minha sala de aula é uma trincheira: 10 mitos sobre o professor”, no qual identifica entre a população de Portugal ideias correntes sobre os professores, os quais ‘não querem ensinar; não querem ser avaliados; estão sempre de férias; não têm autoridade; qualquer um pode ser professor; eles não querem saber dos alunos; faltam quando querem; não sabem educar; têm uma ótima vida; não sabem nada’. Acredito que se essa pesquisa fosse realizada no Brasil, os resultados seriam bastante semelhantes. Disponível em: <http://insignificanteirrelevante.blogspot.com.br/2011/09/minha-sala-de-aula-e-uma-trincheira.html>. Acesso em: 05/01/2014.

*Fits*, os quais podem ser verificados nos excertos apresentados, a seguir. O primeiro corresponde ao emprego da N (sublinhado) e o segundo do RI (**sublinhado negrito**):

Dentre os métodos utilizados no decorrer do percurso de ensino de línguas no Brasil, *podemos citar*: o tradicional (na qual o foco era o ensino da gramática normativa baseada na tradução literal de textos); [...]” (OG/MP-V.S.I., p. 4).

**Pensamos** em utilizar a saudação “Caro Professor”, [...]. **Admitimos** que **pode ter havido** um excesso de cuidado de **nossa** parte; [...] (MP-*It Fits*, p. 6-7).

Nos MPs mencionados, tanto a ocorrência de RI quanto de N é bastante baixa, sendo que o primeiro MP apresenta 0,1% de ocorrência de RI e 0,3% de N, o segundo apresenta 0,1% de RI e 1,7% de N e o terceiro 0,6% de RI e 1,4% de N. No MP-*Alive!* verifiquei a ocorrência de apenas dois segmentos de N, e no MP-*Links*, esses TDs simplesmente não ocorrem.

As marcas que identificam o uso do RI nesses textos são: o emprego do verbo nos tempos pretérito perfeito e imperfeito; uso da 1ª pessoa do plural; pronomes de 1ª pessoa do plural, nosso(s), nossa(s), nos; dêiticos temporais (ao iniciar a redação...). Lembro que, para marcar os diferentes TDs nos excertos a seguir, utilizo *itálico negrito* para as marcas que caracterizam o DI e o *itálico simples* para marcas do RI. Os autores/editores se implicam na ação de linguagem e relatam o que os preocupou ao iniciar a carta que redigiram ao professor (leitor do MP).

*Estamos falando* da solução que *encontramos* para um primeiro obstáculo com o qual *nos deparamos ao iniciar* a redação da “carta” para *você* na página 3. A questão que *nos inquietou* logo de saída *foi*: com que saudação *deveríamos nos* dirigir aos professores e professoras que *se tornariam*, a partir dali, *nossos* interlocutores? (OG/MP-*It Fits*, p. 6).

E, finalmente, as marcas linguísticas que denotam o uso da N encontradas (marcadas pelo sublinhado) no texto foram: uso da 3ª pessoa do singular e do plural; o uso dos verbos nos tempos pretérito perfeito e imperfeito, presente com sentido de passado; o uso de alguns dêiticos temporais, futuro do pretérito. No excerto a seguir, é possível verificar marcas de verbo no pretérito perfeito, imperfeito, voz passiva e futuro do pretérito com sentido condicional, uso de sujeitos na terceira pessoa do singular e do plural e nenhuma marca de implicação dos enunciadores.

Dentre essas concepções, houve, por muito tempo, a noção de ensino da língua como apenas um conjunto de formas e estruturas gramaticais que poderia ser apresentada, portanto, alheia a seu papel no contexto social. Nesse âmbito, a aprendizagem era entendida como um processo no qual o aluno adquiriria novos hábito linguísticos e os métodos eram considerados modelos a serem seguidos como uma receita pronta (OG/MP- V.S.I., p. 4).

Uma diferença encontrada nas orientações gerais do MP-*KiM* foi a inserção da seção *Orientações pedagógicas*; e *Reading*, nas quais ocorre o discurso misto teórico-interativo, principalmente com o uso das frases não declarativas no imperativo. É o único lugar em que isso ocorre dentro das orientações gerais. As características do DT e do DI se mantêm com a inserção de pronomes de 1ª e 2ª pessoas do singular e do plural, referindo-se aos participantes da interação verbal – “você” (leitor). Isso pode ser constatado no exemplo a seguir:

#### **Let's listen**

1. **Leia** o enunciado com os alunos. Ele geralmente especifica o gênero do texto que vão ouvir [...].
2. **Estabeleça** o contexto e **peça**-lhes para explorarem as imagens, se houver.
3. **Explique** a tarefa, **mostrando**-lhes o que devem procurar no texto (OG/MP-*KiM*, p. 57).

Por se constituírem em um texto que visa apresentar os pressupostos-teóricos que norteiam a concepção didático-pedagógica que os autores adotam nos referidos MPs, estes possuem características semelhantes aos textos de divulgação científica, como é o caso dos artigos científicos, monografias e dissertações e teses, como verificou Nóbrega (2008), ao caracterizar o MP de língua portuguesa como “gênero de divulgação científica”. Todavia acredito que essa caracterização poderia se dar se os MPs analisados em meu estudo, os quais são voltados aos professores da escola pública e cujo fim é atender os alunos da escola pública brasileira, se constituíssem especificamente da explicitação dos pressupostos teóricos. Entretanto, a parte que constitui as orientações específicas apresenta características diferentes do discurso de divulgação científica.

Para a análise das orientações específicas, tanto do MP quanto do LA, escolhi uma unidade do segundo volume (7º ano) de cada coleção por se encontrarem no meio do volume. A decisão de escolher apenas uma unidade - e não o conjunto todo - se deve à restrição de espaço a qual estou submetida e, principalmente, pelo fato das coleções seguirem um padrão nas orientações específicas para toda a coleção. Portanto, ao analisar uma unidade, é perfeitamente possível se ter ideia do todo. As unidades escolhidas foram:

- Unit 5 (total de unidades: 10) do MP *Links: English for teens*;
- Unit 8 (total de unidades: 16) do MP *Keep in Mind*;
- Unit 4 (total de unidades:8) do MP *Vontade de saber inglês*;
- Unit 4 (total de unidades:8) do MP *Alive! e*;
- Unit 4 (total de unidades:8) do MP *It Fits*.

Primeiramente, analiso as orientações específicas, presentes no MP, destinadas às unidades supramencionadas. Seguindo o mesmo procedimento adotado para o levantamento dos segmentos dos diferentes TDs utilizados na análise das orientações gerais, desenvolvi a tabela a seguir:

**Tabela 07** – Ocorrência dos segmentos de tipos de discurso nas orientações específicas dos MP

<b>Coleção</b>	<b><i>Links</i></b>		<b><i>KiM</i></b>		<b><i>V.S.I.</i></b>		<b><i>Alive!</i></b>		<b><i>It Fits</i></b>	
<b>Discurso Teórico</b>	31	88,6%	11	91,7%	200	72,5	25	96,2%	29	76,4%
<b>Discurso Interativo</b>	4	11,4%	1	8,3%	72	26,1%	1	3,8%	9	23,7%
<b>Relato Interativo</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Narração</b>	0	0%	0	0%	4	1,4%	0	0%	0	0%
<b>Total de segmentos</b>	35	100%	12	100%	276	100%	26	100%	38	100%
<b>Total de páginas</b>	2		1		8		1		1	

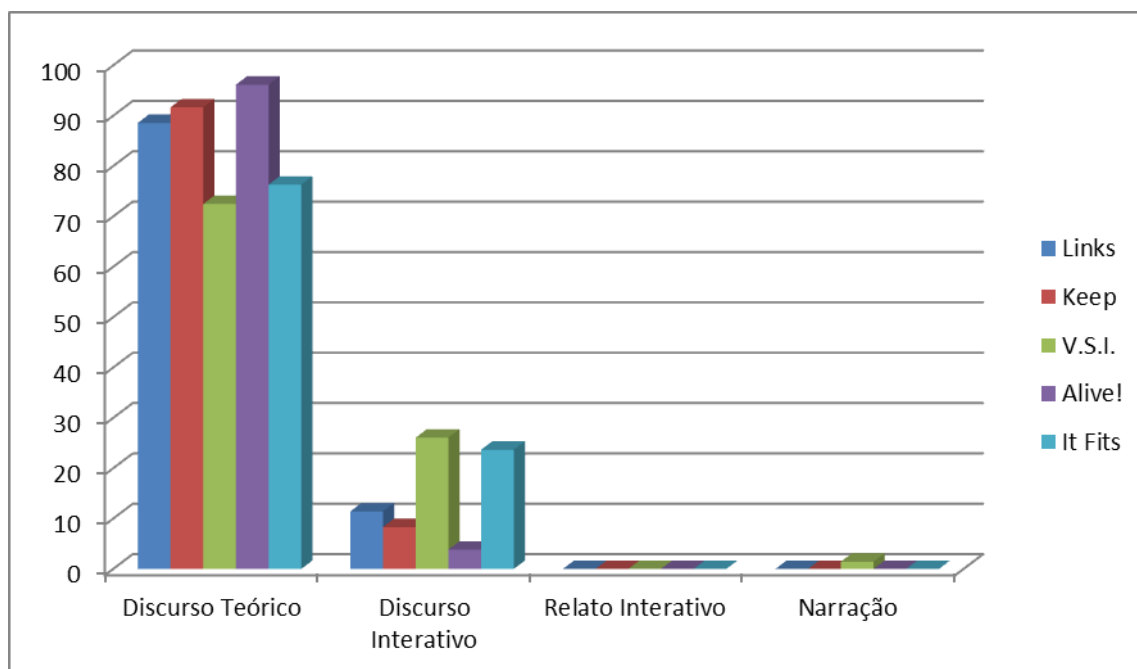
Fonte: A autora

De acordo com os números apresentados, as orientações específicas ocupam geralmente uma ou duas páginas (às vezes menos) do MP, com exceção do MP-*V.S.I.*, que destina oito páginas a essas orientações. Como já havia mencionado, as autoras desenvolveram as orientações ao professor em um texto bastante extenso, de forma distinta dos demais MPs, devido a algumas escolhas. Em primeiro lugar, as transcrições de exercícios de áudio encontram-se inseridas no interior das orientações específicas, enquanto os outros o fazem em uma seção separada, portanto, o professor não precisará procurar em outro lugar no MP para utilizar o *script* da gravação. Segundo, o texto apresenta fonte e espaçamento entre linhas maior do que três outras coleções, como já mencionado, tornando o texto mais fácil de ler, não representando um esforço para o professor ao utilizá-lo. E, por último, as autoras repetem algumas das orientações impressas nas páginas do LA. Estas estratégias parecem favorecer o uso da ferramenta no que diz respeito ao conforto visual do professor.

Lembro que a função dessa parte do MP é a de oferecer orientações para uma unidade específica, que leve o usuário do MP a desenvolver o conteúdo proposto em uma unidade que contém entre 10 e 16 páginas no LA, dependendo da coleção.

No gráfico a seguir, é possível visualizar como ocorre o emprego dos TDs nesta ação de linguagem.

**Gráfico 2** – Ocorrência dos tipos de discurso nas orientações específicas dos MPs analisados



**Fonte:** A autora

A exemplo das orientações gerais, as orientações específicas do MP de quatro das coleções seguem o padrão apresentado nessa parte do MP quanto ao emprego do DT, de forma predominante, e do DI por encaixamento. Este TD é, principalmente, usado para fornecer informações adicionais, geralmente de cunho cultural e linguístico.

O DI, por sua vez, ocorre pela implicação dos autores (nós) por meio de verbos no presente na 1ª pessoa do plural, ou do leitor, pelo uso de alguns segmentos com o verbo no imperativo. Há algumas ocorrências de expressões modalizadas como “você poderia...”, mas não chega a ser representativa (MP-V.S.I. (1 ocorrência); MP-*Alive!* (1 ocorrência); MP-*It Fits* (2 ocorrências)). No texto do MP-V.S.I., o qual apresenta o maior índice de segmentos de DI, as autoras utilizam, quase exclusivamente, o verbo no imperativo, indicando a implicação do interlocutor que deve executar as ações propostas. A seguir apresento alguns excertos como exemplos, nos quais as marcas em itálico negrito demonstram o DI encaixado no DT em negrito:

Nas escolas americanas, as aulas **começam**, em geral, às 8h30, variando de escola para escola, assim como o horário de trabalho. As pessoas que **trabalham** em período integral **podem** referir-se a ele em inglês como: *I do a nine-to-five job [...]* (OE/MP-*KiM*, p. 68, itálico das autoras).

2) um jogo que costuma envolver os alunos **é** *Stop. Você pode escrever* no quadro de giz algumas categorias relacionadas à unidade 4, como: *countries, cities [...]* (OE/MP-*It Fits*, p. 37, itálico dos autores).

Antes do início das atividades, **discuta** com os alunos sobre a importância da elaboração de uma tabela de horários. **Diga-lhes** que isso os ajudará a se organizarem melhor em seu dia a dia. Para isso, **oriente-os** a retornarem à página 56 [...]. (OE/MP-*V.S.I.*, p. 53).

No primeiro excerto não encontramos marcas que impliquem o professor nas orientações específicas. No segundo exemplo, os autores marcam a implicação pelo uso da segunda pessoa do singular, com o pronome “você” e no último excerto esta implicação fica subjacente ao uso do imperativo.

A função do MP deve ser, acima de tudo, orientar o professor acerca de: como funcionam as diversas seções do LA; como e por que realizar uma dada atividade; com base em quais pressupostos teórico-metodológicos; quais as respostas possíveis para as tarefas propostas, além de sugerir textos e informações complementares que possam proporcionar seu crescimento profissional (BRASIL, 2008, 2011). Estas funções do MP exercem uma *dupla restrição* (BRONCKART, 1999) sobre o autor do texto, levando-o a adotar o discurso misto interativo-teórico, uma vez que

deve apresentar informações que sejam, a seu ver, verdades autônomas e se inscrevem, portanto, nas coordenadas de um mundo teórico e deve, ao mesmo tempo, levar em conta os receptores, solicitá-los e, assim, inscrever-se nas coordenadas de um mundo interativo. (idem, *ibidem*, p. 255).

Esta situação pode ser verificada especificamente nas orientações específicas impressas nas páginas do LA, as quais acompanham as atividades propostas pelos autores. Na tabela, a seguir, apresento como os TDs ocorrem nesta parte do MP:

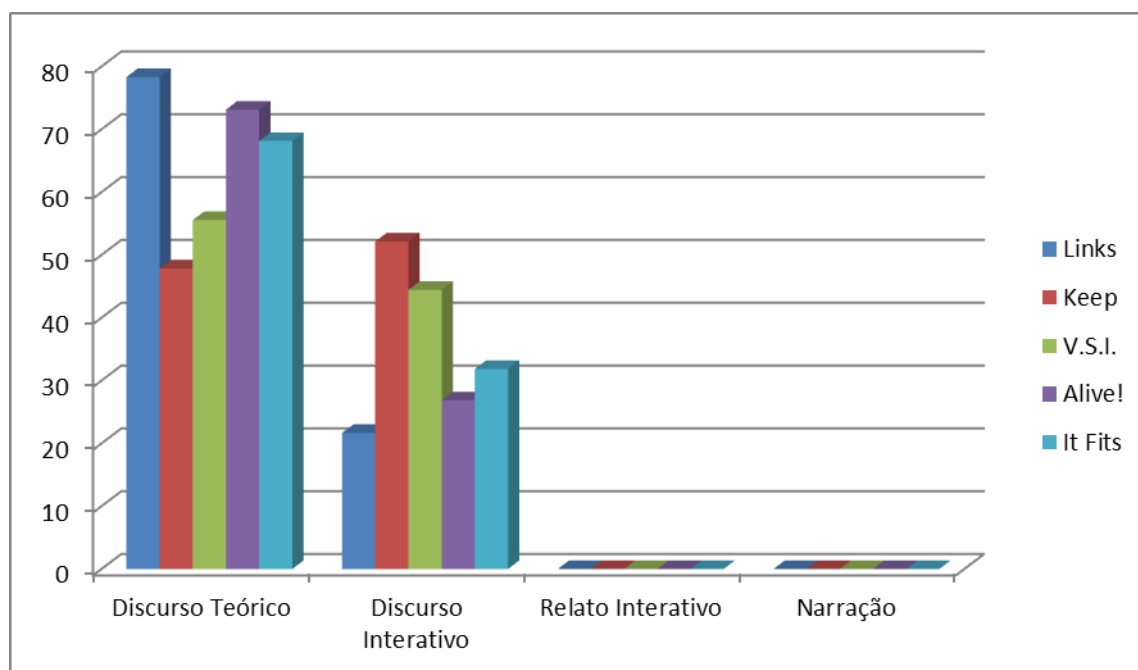
**Tabela 08** – Ocorrência dos segmentos de tipos de discurso nas orientações específicas dos LA

<b>Coleção</b>	<b>Links</b>		<b>KiM</b>		<b>V.S.I.</b>		<b>Alive!</b>		<b>It Fits</b>	
<b>Discurso Teórico</b>	65	78,3%	67	47,8%	55	55,5%	49	73,1%	122	68,1%
<b>Disc. Interativo</b>	18	21,7%	73	52,2%	44	44,5%	18	29,9%	57	31,9%
<b>Relato Interativo</b>	0	0	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Narração</b>	0	0	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total de segmen.</b>	83	100%	140	100%	99	100%	67	100%	179	100%
<b>Total de páginas</b>	10		10		14		12		16	

Fonte: A autora.

O discurso misto DT/DI ocorre com maior equilíbrio nas OE/LA do MP-*KiM* (DT – 47,8%; DI – 52,2%), seguido do MP-*V.S.I.* (DT – 55,5%; DI – 44,4%), depois pelo MP-*It Fits* (DT – 68,1%; DI – 31,9%), pelo MP-*Alive!* (DT – 73,1%; DI - 29,9%) e, finalmente, pelo MP-*Links* (DT – 78,3%; DI – 21,7%). Na figura a seguir, apresento a ocorrência dos TDs nesta parte do MP:

**Gráfico 3** – Ocorrência dos tipos de discurso nas orientações específicas dos LAs analisados



Fonte: A autora

Ao observar o gráfico 3, é possível constatar que nos textos não há a ocorrência de outros TDs, como o RI ou a N, confirmando o exposto anteriormente sobre a ocorrência do discurso misto DT/DI. Essa ocorrência se dá, às vezes, pela implicação dos agentes produtores na ação de linguagem com o uso do verbo no presente, na 1ª pessoa do singular, mas, na maioria das vezes, só implicam o usuário do MP, geralmente pelo uso do

imperativo ou pelo infinitivo, como é possível verificar a seguir (devido ao uso de alguns grifos utilizados pelos autores/editores, procurei usar o sublinhado sem itálico para indicar as marcas do DT e sublinhado negrito para indicar as marcas do DI.):

**Sugerimos usar** gestos durante a atividade para auxiliar os alunos no entendimento do superlativo. A leitura do boxe *Did you know ...?* **poderá ajudar** nesse processo (OE/LA- *Alive!*, p. 53).

**Professor(s):** Esta atividade **trabalha** não apenas a formação das *WH questions*, mas também *word order*. **Faça** o primeiro diálogo com a classe. **Pergunte** o que **está faltando** em cada ponto. No final, **pergunte** para que **serve o** que **acabaram** de aprender (OE/LA-*KiM*, p. 76, negrito e itálico das autoras, sublinhado meu).

**Teacher: Perguntar** aos alunos se **há** segmentos de turismo que eles **gostariam** de incluir e se eles conhecem lugares turísticos para cada categoria acima (OE/LA-*It Fits*, p. 55).

Em casa, os alunos **deverão confeccionar** cartazes semelhantes ao do Exercise 1 sobre a celebração de uma festividade no Brasil, no estado ou na cidade onde **moram**. **Peça** que **tragam** seus cartazes na aula seguinte [...] (OE/LA – *Links*, p. 55).

Nos exemplos apresentados, com exceção do excerto da coleção *Alive!*, os enunciadores utilizam o DI por meio do emprego de verbo no imperativo ou infinitivo, implicando o receptor. Entretanto, a maneira como isso ocorre denota a representação do usuário do MP como alguém que vai apenas executar a ação, não criando, assim, a possibilidade de flexibilização da sugestão dada.

A preocupação dos autores não parece ser com quem irá desenvolver o trabalho com a coleção, visto que, mesmo aqui, os autores/editores não procuram estabelecer um diálogo com o professor, desconsiderando-o da ação de linguagem, o que pode levar à consequente desvalorização deste profissional, presente em todas as salas de aula e do qual o processo de ensino-aprendizagem ainda não pode prescindir.

Com relação à análise dos tipos de sequência, é preciso lembrar, primeiramente, que o seu uso é uma forma de organizar o conteúdo mobilizado pelo agente produtor, a qual se encontra intimamente ligada aos TDs empregados na ação de linguagem do agente produtor.

As sequências, para Bronckart (1999), são formas de planificação, resultantes da organização de um conteúdo temático já organizado na memória do agente produtor na forma de fases (ou macroestruturas, segundo Adam). A forma assumida por essa

organização é motivada pelas representações que o agente produtor tem das propriedades do destinatário do seu texto, assim como o efeito que deseja nele produzir.

O autor do MP organiza o conteúdo que mobiliza na elaboração do texto dependendo de suas representações, em primeiro plano, sobre os analistas do PNLD, e, em segundo plano, sobre os professores que utilizarão o MP. Quando desenvolve a apresentação dos temas que foram exigidos pelo Edital que estabeleceu os critérios de análise em uma sequência descritiva, os autores/editores podem fazê-lo porque querem conduzir o olhar dos analistas para o cumprimento dos critérios. Em segundo lugar, concebe-se algum assunto como questionável e que pode ser problematizado para seu destinatário, empregando a sequência explicativa. Isso tudo dentro das esquematizações que, segundo Bronckart (1999), é o que rege os segmentos de discurso teórico, os quais compõem majoritariamente as OG/MP.

Na esquematização, o objeto é tomado como neutro ou neutralizado, que pode ser tomado como verdade, a qual não pode e não precisa ser questionada. Ela se realiza por segmentos informativos ou de caráter puramente expositivo. Esta não se realiza em uma sequência convencional, pois ora o agente produtor define, ora enumera, ora exemplifica, etc..

Além desses dois tipos de sequências inseridas nas esquematizações, pode-se encontrar a ocorrência de sequências injuntivas, de forma parcial ou completa, as quais consistem em uma enumeração de ações que o agente produtor deseja que o destinatário realize de uma determinada maneira. No caso dos MPs, seriam os autores/editores que pretendem conduzir a ação do professor, ao trabalhar com as atividades propostas.

No quadro apresentado a seguir, coloco um resumo dos tipos de sequência empregados nas três partes do MP, as quais aparecem por ordem de predominância.

**Quadro 36** – Ocorrência dos tipos de sequências nos MP

	<i>MP-Links</i>	<i>MP-KiM</i>	<i>MP-V.S.I.</i>	<i>MP-Alive!</i>	<i>MP-It Fits</i>
<b>Orientações Gerais do MP</b>	Esquematização Seq. descritiva Seq. Explicativa	Esquematização Seq. descritiva Seq. Explicativa Seq. Injuntiva	Esquematização Seq. descritiva Seq. Explicativa Seq. Injuntiva	Esquematização Seq. descritiva Seq. Explicativa	Esquematização Seq. descritiva Seq. Explicativa
<b>Orientações Específicas do MP</b>	Esquematização Seq. descritiva	Esquematização Seq. descritiva	Esquematização Seq. Injuntiva	Esquematização Seq. descritiva	Esquematização Seq. descritiva
<b>Orientações Específicas do LA</b>	Esquematização Seq. Injuntiva	Esquematização Seq. Injuntiva	Esquematização Seq. Injuntiva	Esquematização Seq. Injuntiva	Esquematização Seq. Injuntiva

**Fonte:** A autora.

As sequências empregadas para a planificação da ação de linguagem, identificadas nas diferentes partes dos MPs analisados, corroboram com as afirmações de Bronckart (1999) em relação à ocorrência dos TDs e as eventuais sequências empregadas pelo agente produtor. Em todas as partes do MP são encontradas as esquematizações de forma predominante, com a ocorrência de sequências descritivas e explicativas de forma encaixada. A ocorrência da sequência injuntiva varia entre as diferentes partes do MP ou, com relação a uma mesma parte, entre os diferentes MPs.

Nas orientações gerais dos MPs *Links*, *Alive!* e *It Fits*, ocorre a esquematização, com inserções de sequências descritivas e, em alguns momentos, de sequências explicativas, como consequência do emprego predominante do discurso teórico com alguns segmentos de discurso interativo por encaixamento<sup>128</sup>. Nos MPs *KiM* e *S.V.I.*, além dessas sequências, ocorre a sequência injuntiva, de forma parcial, com inserções de segmentos no imperativo ou no infinitivo, cujo objetivo é orientar o usuário a realizar uma determinada ação. Podem ocorrer também de modo mais completo quando são colocadas várias ações para serem realizadas em uma sequência. No MP *KiM*, isto ocorre especificamente na seção *Orientações pedagógicas*, na qual as autoras apresentam procedimentos a serem realizados nas diferentes seções do LA, independentemente do volume. No MP- *S.V.I.*, esta inserção ocorre de forma distribuída nas orientações gerais, mas com uma incidência que pode ser considerada baixa.

As orientações específicas encontradas no MP seguem o mesmo padrão das orientações gerais para os MPs *Links*, *Alive!* e *KiM*. O conteúdo temático das orientações específicas nesses MPs é de caráter informativo, sendo organizado por meio da esquematização com inserções de sequências descritivas, de forma parcial. No MP-*It Fits* a sequência injuntiva aparece com poucas inserções, cujo objetivo é indicar ao usuário do MP a forma de agir ao realizar um jogo sugerido como atividade complementar.

Por outro lado, no MP-*V.S.I.* as autoras organizam as orientações específicas do MP de maneira distinta dos MPs supramencionados, inserindo sequências injuntivas encaixadas nas esquematizações, resultantes do emprego do discurso misto teórico/interativo.

Esse padrão se repete nas orientações específicas impressas nas páginas do LA para todos os MPs analisados, visto que nessas orientações os autores apresentam diversas ações a serem executadas pelo usuário do MP, o professor, utilizando, geralmente, a forma imperativa ou infinitiva para alcançar seu objetivo.

---

<sup>128</sup> Essa ocorrência pode ser constatada na seção anterior na qual desenvolvo a análise dos tipos de discurso.

As características dos tipos de planificação empregados na elaboração dos manuais corroboram com a visão do professor executor que não precisa questionar ou discutir algo, encontradas na análise dos TDs, desenvolvidas na seção anterior, visto que o agente produtor, ao utilizar determinadas marcas, denota considerar o objeto de sua ação de linguagem como “verdade livre de questionamento”.

De modo a complementar minhas análises, passo para a análise do nível enunciativo no próximo tópico.

### 3.4.2 Análise do Nível Enunciativo

A análise do nível enunciativo consiste na compreensão do gerenciamento das vozes e das modalizações encontradas na materialização da ação de linguagem e pode oferecer pistas para identificar se o agente produtor assume a responsabilidade enunciativa ou a transfere a outros que traz para sua ação de linguagem. Neste nível encontram-se

os mecanismos de *tomada de responsabilidade enunciativa* e da modalização, que explicitam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e que conferem a ele sua coerência interativa. [...] A *distribuição das vozes* visa “fazer visíveis” as instâncias que têm a responsabilidade pelo que é expresso (dito, visto, pensado) em um texto. [...] A *modalização*, por sua vez, serve para explicitar os julgamentos ou avaliações que emanam dessas instâncias e se dirigem a determinados aspectos do conteúdo semiotizado no texto [...]. (BRONCKART, 2006, p. 149, grifos do autor).

Ao produzirem os MPs, os autores podem ser considerados os expositores, ou seja, a instância de gestão do mundo do EXPOR (conforme a classificação de Bronckart, 1999), o qual está implicado “no conjunto das operações em que se baseia a infra-estrutura e os mecanismos de textualização” (idem, *ibidem*, p.323).

Em primeiro lugar, nos MPs investigados neste estudo, acredito que a voz dos elaboradores dos Editais PNLD/2011 e PNLD/2014 se fez presente, de maneira implícita e explícita por meio do cumprimento dos critérios que determinaram a inserção de diversos temas que deveriam ser abordados. Esta conclusão foi possível por meio da análise do conteúdo temático apresentada anteriormente, visto que todas as coleções procuraram cumprir os critérios estabelecidos.

A segunda voz mais frequentemente encontrada no texto é originária das instâncias governamentais que regem a Educação brasileira, através da menção explícita a alguns documentos, principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou da inserção de

citações literais oriundas deles. Uma vez que uma das exigências dos Editais era que as coleções fossem norteadas pelos documentos oficiais que regulamentam o segundo ciclo do Ensino Fundamental, os autores procuraram deixar claro de que sua proposta encontra-se fortemente fundamentada neles. Como exemplo das inserções, insiro alguns excertos, a seguir:

Conforme sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, adotamos também uma concepção sociinteracional da aprendizagem de línguas, em que os alunos são levados a interagir com os colegas [...] (OG/MP-*Alive!*, p. 4).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), isso significa submeter todo texto oral ou escrito a sete perguntas:

- Quem escreveu/falou?
- Para quem o faz? [...] (OG/MP-*KiM*, p. 11).

É possível verificar as coleções que mais inseriram a voz dessa instância e a que menos recorreu a esse recurso. No quadro a seguir, apresento a frequência dessas inserções.

**Quadro 37** – Inserção da voz dos documentos oficiais que regem a educação brasileira (OG/MP)

	OG/MP-Links	OG/MP-KiM	OG/MP-V.S.I.	OG/MP-Alive!	OG/MP-It Fits
Menções aos PCN	2	6	4	3	5
Citações literais	0	0	7	2	5

**Fonte:** A autora

Com relação à voz dos especialistas, nas coleções do PNLD/2011 elas não ocorrem de forma explícita no corpo do texto, sendo que, nesta parte do MP-*Links*, não há qualquer menção a nenhuma outra instância. Os autores assumem totalmente para si a responsabilidade enunciativa. Com relação ao MP-*KiM*, as autoras utilizaram o recurso de indicar leituras relacionadas a alguns dos temas discutidos nas orientações gerais, as quais considero como inserção da voz de especialistas da área.

Além disso, os autores/editores, em geral, dividem a responsabilidade pelo que dizem com vários *experts* que vão sendo inseridos ao longo do texto, com o intuito de assegurar a aceitação de sua ação de linguagem. Ao referendar um ponto de vista trazendo a fala de alguém reconhecido no meio intelectual como tendo autoridade para fazê-lo,

legitimam, ao mesmo tempo, os pontos abordados na ação de linguagem, no caso, as orientações gerais dos MPs, as quais têm a função de apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a proposta pedagógica da coleção. Essa é também uma característica dos textos acadêmicos, denotando novamente a forma com que o agente produtor vê seu interlocutor, ou seja, um especialista no assunto, que tanto poderia ser a equipe analista do Programa, quanto o professor que o utilizará em seu trabalho em sala de aula. Entretanto, acredito que o interlocutor privilegiado seja a equipe de analistas, visto que são eles quem exerce maior coerção sobre o agente produtor por estabelecerem as prescrições para a aprovação da ação de linguagem. Se o professor não aceitá-la, ou considerá-la inadequada para seu trabalho, ele apenas não utilizará o material, mas este já terá sido adquirido pelo governo, o que pode ser o objetivo das editoras que o produzem.

O respondente do MP-*It Fits* expressa bem como isso ocorre por meio de sua resposta à pergunta oito do questionário, sobre a influência dos critérios estabelecidos no Edital. Ele escreve:

Nesse aspecto, fica claro que há influência já desde o momento da concepção da obra. Por outro lado, também em sintonia com a maneira como esses acadêmicos concebem o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, qual seja, envolvendo sempre uma relação dialógica, com espaço para negociação e autonomia do professor, o Edital não traça rigorosamente uma linha por onde as editoras deverão seguir, visto que permitem que as mesmas criem suas obras de acordo com determinada visão de língua compartilhada por todos, mas com autonomia, desde que a proposta fique clara no texto do Manual do Professor e esteja refletida na obra (MP-*It Fits*, questão 8).

Para demonstrar essa ocorrência, apresento dois excertos referentes à menção dos especialistas:

Desta forma, consideramos a proposta Sociointeracionista (VYGOTSKY, 1993) um importante referencial para o ensino da Língua inglesa (OG/MP-V.S.I., p. 4).

Sobre métodos e abordagens, recomendamos a leitura de RICHARDS, Jack C. e ROGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language TEaching*. E ed. Cambridge: University Press, 2001 (OG/MP-*It Fits*, p. 12).

Apresento, no quadro a seguir, a ocorrência de referências encontradas no texto, as quais representam a inserção da voz dos especialistas, seja por meio de paráfrases,

seja por meio de citações ou inclusão de referências de leitura nas orientações gerais, sobre um determinado assunto:

**Quadro 38** – inserção da voz dos especialistas nas orientações gerais do MP

	OG/MP-Links	OG/MP-KiM	OG/MP-V.S.I.	OG/MP-Alive!	OG/MP-It Fits
Menções a especialistas	0	2	1	10	21
Citações literais	0	2	10	2	27
Referência de leitura	0	4	0	0	5

**Fonte:** A autora

Observando os números na tabela, é possível perceber que houve uma preocupação dos autores das coleções da versão PNLD/2014 em tornar o texto mais científico ou, talvez, mais aceitável, apoiando sua responsabilidade enunciativa nos especialistas trazidos para a ação de linguagem.

Com relação ao emprego de modalizadores nessa parte do MP, para dar uma ideia do índice de sua ocorrência, construí uma tabela na qual apresento a porcentagem de segmentos nos quais são inseridas as modalizações e o que essa ocorrência representa em relação à totalidade do texto (total de segmentos encontrados no texto).

**Tabela 09** – Ocorrência das modalizações nas orientações gerais dos MP

Modalização	OG/MP-Links		OG/MP-KiM		OG/MP-V.S.I.		OG/MP-Alive!		OG/MP-It Fits	
<b>Lógicas</b>	0	0%	7	0,2%	2	0,2%	0	0%	6	0,3%
<b>Deônticas</b>	7	2,7%	54	1,5%	49	5,6%	12	1,1%	54	2,5%
<b>Apreciativas</b>	0	0%	4	0,1%	0	0%	2	0,2%	2	0,1%
<b>Pragmáticas</b>	12	5,6%	196	5,3%	62	7,1%	60	5,3%	150	7,0%
<b>Total de ocorrências</b>	19	7,3%	258	7,0%	113	12,9%	74	6,5%	212	10%
<b>Total de segmentos</b>	<b>258</b>		<b>3675</b>		<b>877</b>		<b>1139</b>		<b>2138</b>	

**Fonte:** A autora.

Os segmentos em que foram encontradas as modalizações nos MPs *Links*, *KiM* e *Alive!* ficaram próximos a 7% do total de segmentos do texto. Os autores/editores do *MP-It Fits* modalizaram um pouco mais o texto (10%), empregando os quatro tipos, e o *MP-V.S.I.* o fez em 12,9% dos segmentos, mas não foi possível encontrar no texto modalizações apreciativas.

Todos os MPs apresentaram uma característica comum, isto é, uso de modalizações pragmáticas com a maior ocorrência, seguidos das deônticas, o que denota, em especial, o caráter prescritivo que os manuais podem ter. Ao utilizar as modalizações pragmáticas, de acordo com Bronckart (1999), os autores atribuem responsabilidade ao professor, aos alunos e mesmo ao material, ao colocar, por exemplo, uma atividade ou uma seção do livro como protagonista da ação, ao mesmo tempo em que atribuem a eles “intenções, razões ou, ainda, capacidades de ação” (idem, *ibidem*, p. 332).

Por outro lado, ao empregar as modalizações deônticas, os agentes produtores do MP buscam apresentar certos aspectos do conteúdo temático como sendo “do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas de uso” (id., *ibid.*, p. 331). Ao empregá-las, os autores levam a entender que o cumprimento de algumas prescrições, isto é, a realização de determinadas ações, de um modo específico, é imprescindível para o sucesso da proposta. A responsabilidade do sucesso da proposta cabe, assim, aos usuários do material (alunos e professores), isentando dela o agente produtor.

No quadro a seguir, apresento, a título de exemplificação, um excerto representativo de cada modalização encontrada nos MPs. Note-se que algumas modalizações contêm menos exemplos, pois estas não ocorreram em todos os MPs.

**Quadro 39** – Exemplos de emprego das modalizações nas orientações gerais dos MP

Modalizações	Excertos
Lógicas	<p><b>1.É provável que</b> (a aprendizagem) envolva processos conscientes e subconscientes em proporções variadas, dependendo da idade das inclinações pessoais de cada aprendiz (OG/MP-KiM, p. 12).</p> <p><b>2.Acreditamos que, se excluíssemos</b> o uso da língua materna do material [...], <b>estariamos</b> ignorando uma importante ferramenta de comparação e de aprendizado dos alunos (OE/MP-V.S.I.,p. 25).</p> <p><b>3.É possível que</b> alguém argumente que o conjunto das ideias que apresentaremos para descrever a visão de ensino-aprendizagem de língua estrangeira com a qual nos identificamos [...] (OG/MP-It Fits, p. 10).</p>
Deônticas	<p>1.Em sala de aula, <b>deve-se promover</b> a participação e a interação dos alunos continuamente (OG/MP-Links, p. 8).</p> <p>2.Para isso, <b>eles têm que observar, identificar</b> padrões e <b>construir</b> seu conhecimento por analogia (OG/MP-KiM, p. 13).</p> <p>3.Porém, o trabalho com a gramática <b>não deve restringir-se</b> a apenas uma seção, <b>devendo ser gradual</b>, e nem mesmo ser <b>realizado</b> de forma deslocada ao desenvolvimento das outras habilidades (OG/MP-V.S.I., p. 10).</p> <p>4.Em contrapartida, estados, município e o Distrito Federal <b>devem garantir</b> a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para o uso das máquinas e das tecnologias (OG/MP-Alive!, p. 12).</p> <p>5.Tudo isso <b>deve ser informado</b> ao aluno antes mesmo que ele inicie a atividade (OG/MP-It Fits, p. 16).</p>
Apreciativas	<p>1.Ora, esses enunciados adicionais até têm afinidade estrutural com aqueles de fato trabalhados em Act 5, mas <b>certamente</b> não exercem a mesma função [...] (OG/MP-KiM, p. 14).</p> <p>2.Esta coleção, <b>certamente, poderá contribuir</b> para que a escola “seja um espaço e um tempo de aprendizados e socialização (OG/MP-Alive!, p. 3).</p> <p>3.Estas referências <b>certamente poderão trazer</b> subsídios para um trabalho consistente que articule interdisciplinaridade com transversalidade (OG/MP-It Fits, p. 31).</p>
Pragmáticas	<p>1. Além desses recursos e instrumentos, o processo de avaliação <b>poderá envolver</b> a aplicação de testes para verificação de aprendizagem do conteúdo (OG/MP-Links, p. 8).</p> <p>2.Assim, <b>eles podem escolher</b> um dos três textos para ler conforme o objetivo definido por eles mesmos no enunciado anterior (OG/MP-KiM, p. 26).</p> <p>3.Nesta coleção, indicamos alguns momentos nos quais as atividades podem ser conduzidas interdisciplinarmente (OG/MP- V.S.I., p. 26).</p> <p>4.Além dos instrumentos de avaliação já citados, <b>o professor também pode optar</b> por formas mais tradicionais, como a aplicação de testes e provas para a verificação da aprendizagem OG/MP-Alive!, p. 25).</p> <p>5.Em algum ponto da unidade, <b>pode-se estabelecer</b> uma conversa com os alunos, falando da importância de se posicionar contra qualquer discriminação [...] (OG/MP-It Fits, p. 29).</p>

**Fonte:** A autora

Seguindo as análises realizadas nas orientações gerais, desenvolvo a análise das vozes e modalizações que ocorrem nas orientações específicas, presentes no MP e no LA. Por ser um texto ao qual o professor pode recorrer com mais frequência, de acordo com sua necessidade diária, às orientações específicas do LA, além das análises mencionadas, procuro verificar quais os protagonistas da ação<sup>129</sup> postos em cena nessas partes do MP e como o professor e os alunos são representados através do uso (ou da falta) de modalizações.

Visto que o MP de coleções didáticas de LI foi concebido pelo PNLD como um artefato que deve auxiliar o professor na realização de seu trabalho, o qual seria, segundo Amigues (2004), Machado (2007a) e Schneuwly (2009), a constituição de meios de trabalho que levem ao engajamento dos alunos no seu processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, que possibilite ao professor planejar, conceber, organizar seu trabalho, a maneira como os autores constroem em sua ação de linguagem, principalmente as orientações específicas, pode possibilitar ou limitar o exercício de sua autonomia. A inserção de modalizações e o sentido que conferem aos enunciados poderá indicar espaço destinado à tomada de decisão do professor sobre uma determinada atividade, ou mesmo sobre o planejamento geral de sala de aula ou, pelo contrário, poderá indicar seu engessamento.

Nas orientações específicas do MP, com relação à inserção da voz de outras instâncias, não ocorrem menções ou citações em nenhum dos exemplares analisados. Há apenas a inserção de indicações de leituras complementares a respeito de um determinado assunto incluído na unidade. Considerarei também como inserção de vozes de especialistas as sugestões de *sites* que fornecem textos complementares ou ferramentas que podem ser usadas no desenvolvimento da aula. Os autores do MP-*Links* foram os que mais inseriram indicações, todas referentes a *sites*. No MP-*KiM* foram inseridas duas indicações bibliográficas, no MP-*V.S.I.* apenas um *site*, no MP-*Alive!* três *sites* e no MP-*It Fits* uma indicação bibliográfica. Esses números podem ser visualizados no quadro a seguir:

---

<sup>129</sup> As análises das orações, cujo objetivo foi encontrar os protagonistas da ação e a ocorrência das modalizações que acompanham os verbos foram realizadas com base nas gramáticas de Cipro Neto (1997) e Bechara (2009) para a contagem das orações.

**Quadro 40** – inserção da voz dos especialistas nas orientações específicas do MP

	OE/MP-Links	OE/MP-KiM	OE/MP-V.S.I.	OE/MP-Alive!	OE/MP-It Fits
<b>Menções</b>	0	0	0	0	0
<b>Referência de leitura/site</b>	8	2	1	3	1

**Fonte:** A autora.

Quanto ao uso de modalizadores, eles ocorreram em proporções diferentes entre as coleções. Baseando-me no total de segmentos encontrados nesta parte do MP, a ocorrência de modalizadores foi maior no MP-KiM (25%) e no MP- *It Fits* (23,6%), sendo que apenas dois tipos de modalizações foram encontrados: as pragmáticas, em maior grau, seguidas pelas deônticas, com menor ocorrência. O MP-*Links* apresentou o terceiro maior índice de modalizações, de 17,1%. Já os MP-*Alive!* e o MP-*V.S.I* apresentaram a ação de linguagem menos modalizada, sendo os índices de 7,7% e 6,9%, respectivamente. É possível verificar esses índices na tabela 10:

**Tabela 10** – Ocorrência dos modalizadores nas orientações específicas dos MP

Modalizações	OE/MP-Links		OE/MP-KiM		OE/MP-V.S.I.		OE/MP-Alive!		OE/MP-It Fits	
<b>Lógicas</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Deônticas</b>	1	2,9%	0	0%	5	1,8%	0	0%	1	2,6%
<b>Apreciativas</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Pragmáticas</b>	5	14,3%	3	25%	14	5,1%	2	7,7%	8	21%
<b>Total de ocorrências</b>	6	17,1%	3	25%	19	6,9%	2	7,7%	9	23,6%
<b>Total de segmentos</b>	<b>35</b>		<b>12</b>		<b>276</b>		<b>26</b>		<b>38</b>	

**Fonte:** A autora

No quadro a seguir, demonstro a forma como ocorreram as modalizações deônticas e pragmáticas com a inserção de excertos representativos de cada MP.

**Quadro 41** – Emprego das modalizações nas orientações específicas dos MP

Modalizações	Exemplos
<b>Deônticas</b>	<p>[...] o núcleo é a última palavra da locução, e é por este núcleo que a tradução <b>deve começar</b> (OE/MP- <i>Links</i>, p. 21).</p> <p>Quando você parar a música, quem estiver com a bola <b>deverá olhar</b> o relógio e <b>responder</b> a pergunta <i>What time is it?</i> [...] (OE/MP- <i>V.S.I.</i>, p. 51).</p> <p>Os alunos <b>devem então completar</b> essas sentenças individualmente num pedaço de papel (OEMP- <i>It Fits</i>, p. 37).</p>
<b>Pragmáticas</b>	<p>Para tal, eles <b>podem preparar</b> cartazes ilustrados com textos ou imagens suas atividades favoritas [...] (OE/MP- <i>Links</i>, p. 21).</p> <p>Essa atividade <b>poderia ser feita</b> com a ajuda do professor de matemática (OE/MP- <i>KiM</i>, p. 68).</p> <p>Se julgar relevante, você pode sugerir uma pesquisa para que eles saibam mais a respeito [...] (OE/MP- <i>V.S.I.</i>, p. 21).</p> <p>O professor <b>pode aguçar</b> a curiosidade dos alunos comentando sobre aqueles (animais) que são os mais lentos (OE/MP- <i>Alive!</i>, p. 22).</p> <p>Se julgar relevante, essa atividade <b>poderá ser usada</b> como avaliação de conteúdo (OE/MP- <i>It Fits</i>, p. 37).</p>

**Fonte:** A autora.

Já nas orientações específicas do LA, considerando a inserção de vozes, estas não ocorrem de forma explícita uma única vez. Da mesma forma como nas orientações gerais, a voz dos Editais ocorre de forma implícita à medida que se cumprem os critérios estabelecidos para o MP.

Com relação ao uso das modalizações nesta parte do LA, o texto é constituído de maneira um pouco diferente, já que todos eles apresentam o discurso misto interativo teórico, o qual, por suas características, envolve em maior grau os destinatários da ação de linguagem, você (o professor). Ao utilizar mais ou menos modalizadores, e se estas forem mais deônticas ou mais pragmáticas, os autores/editores estarão emitindo julgamentos sobre seu interlocutor os quais se dirigem a determinados aspectos do conteúdo temático do texto. O interlocutor pode ser visto como alguém capaz de agir a partir de sugestões e informações inseridas nas páginas do LA, deixando-lhe a possibilidade de agir de diferentes maneiras, ao inserir modalizações pragmáticas, visto que a ele os autores atribuem capacidades de ação. Por outro lado, ao utilizar as modalizações deônticas, os autores podem estar considerando o professor como alguém que não precisa ter espaço para criar e nem para questionar o que os eles colocam como o procedimento ideal para uma dada atividade. Na tabela 11, é possível verificar como as modalizações ocorrem nos diferentes MPs.

**Tabela 11** – Ocorrência das modalizações nas orientações específicas dos LA

Modalizadores	OE/LA-Links		OE/LA-KiM		OE/LA-V.S.I.		OE/LA-Alive!		OE/LA-It Fits	
<b>Lógicas</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Deônticas</b>	19	22,1%	0	0%	5	5,1%	1	1,5%	1	0,6%
<b>Apreciativas</b>	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Pragmáticas</b>	5	6%	4	2,9%	2	2%	10	15%	16	8,9%
<b>Total de ocorrências</b>	24	28,1%	4	2,9%	7	7,1%	11	16,5%	17	9,5%
<b>Total de segmentos</b>	<b>83</b>		<b>140</b>		<b>99</b>		<b>67</b>		<b>179</b>	
<b>Total de páginas</b>	<b>10</b>		<b>10</b>		<b>14</b>		<b>12</b>		<b>16</b>	

**Fonte:** A autora

Considerando o fato de essas orientações encontrarem-se impressas nas páginas do LA, as quais o professor, teoricamente, utiliza em seu trabalho diário, e que estaria mais acessível a sua consulta, acredito que estas, provavelmente, sejam as mais lidas por ele. Nesse caso, o uso de modalizações deônticas expressam a obrigação de fazer, seja do professor, seja dos alunos, o que leva a entender que haja a impossibilidade de fazer diferente, sob pena de que a atividade proposta não seja bem sucedida. Nos MPs *Links* e *V.S.I.* elas ocorrem com mais frequência do que as modalizações pragmáticas. Já nos outros três MPs, *KiM*, *Alive!* e *It Fits*, as modalizações pragmáticas são em maior número. Contudo a ocorrência de modalizações não é significativa, considerando o total dos segmentos.

No MP-*Links* ela ocupa 22,1% dos segmentos, em seguida, o MP-*Alive!* modalizou 16,5% dos segmentos, o MP- *It Fits* o fez em 9,5%, o *V.S. I.* em 7,1% e o MP-*KiM* em apenas 2,9% deles.

No quadro a seguir, apresento exemplos que demonstram a ocorrência dessas modalizações nesta parte do MP.

**Quadro 42** – Emprego das modalizações nas orientações específicas dos LA

Modalizações	Exemplos
Deônticas	<p>Individualmente, os alunos <b>deverão responder</b> ao questionário (OE/LA- <i>Links</i>, p. 48).</p> <p>Leve os alunos a perceberem que, para obterem essa informação, <b>devem observar</b>, além do menu no canto esquerdo [...] (OE/LA- <i>V.S.I.</i>, p. 50).</p> <p>Recomendamos enfatizar que, quando uma coisa é única por se destacar na qualidade (maior ou menor grau), <b>deve-se acrescentar</b> a partícula <i>-est</i> aos adjetivos [...] (OE/LA- <i>Alive!</i>, p. 55).</p> <p>Os demais <b>devem adivinhar</b> qual é o meio de transporte (OE/LA- <i>It Fits</i>, p. 60).</p>
Pragmáticas	<p><b>Pode-se fazer</b> agora o Exercise 5.1, p. 122 (OE/LA- <i>Links</i>, p. 49).</p> <p>[...] converse com eles sobre os motivos e o que eles <b>podem fazer</b> para ter o sono de que necessitam (OE/LA- <i>KiM</i>, p. 73).</p> <p>Veja, nas orientações para o professor, uma sugestão de atividade complementar que <b>pode ser realizada</b> com os alunos [...] (OE/LA- <i>V.S.I.</i>, p. 54).</p> <p><b>Pode-se pedir</b> aos alunos que compartilhem com os colegas sua opinião a respeito do significado da palavra <i>floppy</i> [...] (OE/LA- <i>Alive!</i>, p. 54).</p> <p>Eles <b>podem fazer</b> então um cartaz com fotos ou desenhos e <b>colocar</b> na sala (OE/LA- <i>It Fits</i>, p. 55).</p>

**Fonte:** A autora

Entretanto, para chegar a conclusões mais precisas sobre como os autores oferecem ou negam espaço para o professor agir, elucidando “seu compromisso com a valorização dos saberes advindos da experiência do professor, favorecendo a aproximação respeitosa entre saberes teóricos e saberes práticos” (BRASIL, 2011, p. 76), como determina o critério n. 9 do Edital 2014, precisei buscar outras marcas linguísticas que pudessem ser relacionadas aos achados já apresentados.

Com isso em mente, realizei a análise dos protagonistas das orações que serviram de base para a quantificação dos segmentos encontrados nas orientações específicas do MP e do LA. A contagem dessas orações foi feita identificando o sujeito da oração e também o verbo principal que o acompanhava. Apresento o resultado encontrado no quadro a seguir:

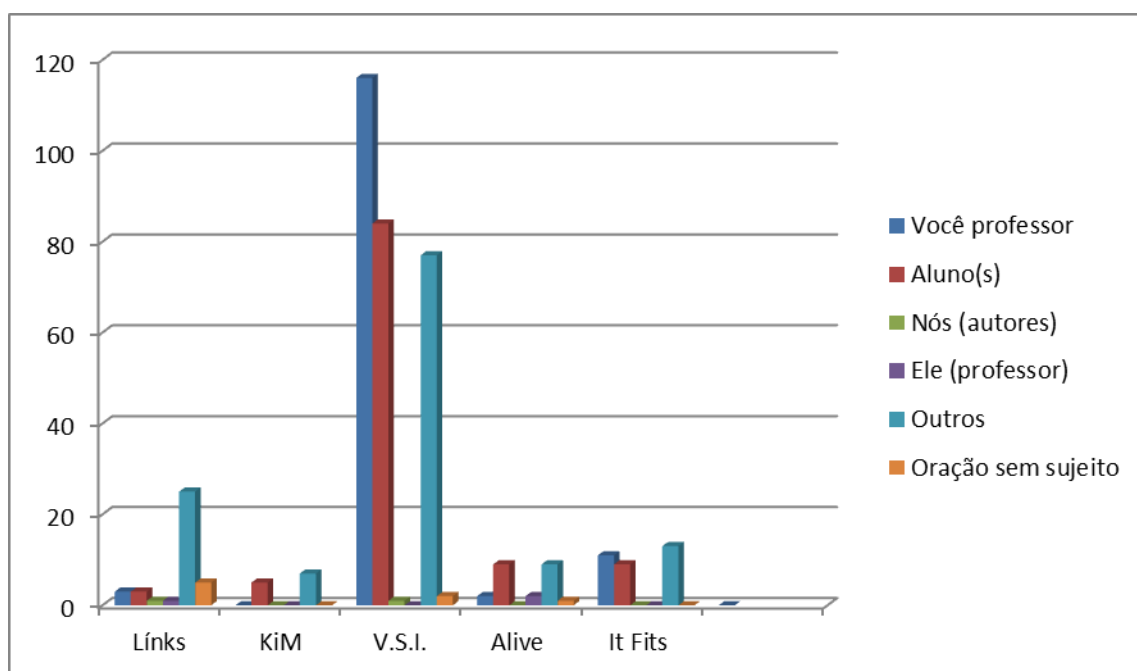
**Quadro 43** – Orações X protagonistas nas OE/MP

	Você, professor	Aluno(s)	Nós, autores	Ele, Professor	Outros	Oração s/ sujeito	Total
OE/MP-Links	3	3	1	1	25	5	37
OE/MP-KiM	0	5	0	0	7	0	12
OE/MP-V.S.I	116	84	1	0	77	2	280
OE/MP-Alive!	2	9	0	2	9	1	23
OE/MP-It Fits	11	9	0	0	13	0	33

**Fonte:** A autora

Em se tratando de um texto constituído predominantemente pelo discurso teórico, com ocorrência de segmentos de discurso interativo encaixados, as orientações específicas da maior parte dos MPs referem-se poucas vezes ao leitor do texto, que pode ser o professor ou não (discurso interativo), uma vez que nem sempre explicitam a quem a 2ª pessoa se refere. No MP-V.S.I., a recorrência à 2ª pessoa do singular (você) é muito superior às das outras coleções (maior em número de segmentos), denotando que as autoras procuram envolver seu interlocutor na ação de linguagem desde as orientações específicas do MP. Nos outros exemplares, a referência a outros personagens da esfera escolar [os alunos, os autores, o professor (3ª pessoa), professores de outras disciplinas, as seções, uma determinada atividade, etc.] é bem superior.

A partir dos números apresentados no quadro anterior, construí um gráfico no qual é possível visualizar as diferenças e semelhanças encontradas nessa parte dos MPs. Nele, pode-se observar que as orientações específicas do MP *Links*, *KiM*, *Alive!* e *It Fits* mantêm uma regularidade, sendo, a partir dela, que o gênero poderia ser caracterizado. Como já mencionei anteriormente, as autoras da coleção V.S.I. desenvolveram esta parte do MP de forma distinta das outras coleções, e o gráfico demonstra isso. Por desenvolverem um texto com discurso misto interativo-teórico, elas inserem muitos segmentos em que o leitor do texto é implicado por meio do uso da 2ª pessoa do singular “você”, o que ocorre somente nas orientações específicas do LA nas outras coleções. É o que se pode constatar ao visualizar o gráfico 04.

**Gráfico 04** – Protagonistas encontrados nas orientações específicas dos MP

**Fonte:** A autora

Se o MP pode ser parte importante na formação continuada do professor, a identificação do professor com essa ferramenta pode, a meu ver, ser influenciada pelo tipo de interação estabelecida entre eles. Dependendo de como os autores se dirigem ao professor, podem, ao contrário, levar à rejeição do artefato. Nas orientações específicas impressas nas páginas do MP, os autores de todos os exemplares analisados utilizaram em grande parte o imperativo e/ou o infinitivo, denotando a tipologia injuntiva que constituem, segundo Bronckart (1999), as sequências injuntivas as quais são usadas com o intuito de levar o destinatário a agir de determinada maneira. Ao utilizar esses recursos os professores têm sua autonomia cerceada, visto que não lhe deixam alternativas para decidirem fazer diferentemente do que está posto. É possível verificar isso nos excertos a seguir (as marcas do imperativo/infinitivo estão em **negrito**):

Ao desenvolver a atividade **5**, **chame** a atenção dos alunos para os itens *a* e *f*. Ao corrigir o item *a*, **explique** aos alunos que a expressão *football* [...] (OE/MP-V.S.I., p. 50).

**Sortear** então uma letra e **pedir** que os alunos, individualmente ou em duplas, procurem completar uma linha com palavras que comecem com a letra sorteada (OE/MP-It Fits, p. 37).

No quadro 44, a seguir, é possível verificar as poucas vezes nas quais os autores utilizam modalizações ao se referirem à ação que esperam que o professor realize.

Apesar das autoras do MP-V.S.I desenvolverem uma ação de linguagem na qual envolvem mais o professor, elas não lhe dão espaço para exercer sua autonomia, com o uso do imperativo, para cada procedimento que deve ser seguido.

**Quadro 44** – protagonista ‘professor’ X uso do imperativo/infinitivo X modalizações nas OE/MP

Protagonista Você, professor	OE/MP- Links	OE/LA- KiM	OE/MP- V.S.I.	OE/MP- Alive!	OE/MP- It Fits
Uso do imperativo / infinitivo	3	0	91	1	9
Uso de modalizações deônticas	0	0	0	0	0
Uso de modalizações pragmáticas	0	0	3	1	2
<b>Total dos segmentos</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>116</b>	<b>2</b>	<b>11</b>

Fonte: A autora

Por outro lado, nas orientações específicas do LA de todos os MPs analisados, os protagonistas se comportam de forma um pouco diferente, em virtude da maior interação estabelecida entre agente produtor e destinatário da ação de linguagem, da mesma forma como ocorreu nas orientações específicas do MP-V.S.I.. No quadro 45, apresento as ocorrências dos diferentes protagonistas envolvidos no trabalho escolar e trazidos pelos autores para o texto. Os protagonistas mais recorrentes são os professores e alunos, sendo os primeiros, com exceção as OE/LA-Links, os mais frequentes. Esta parece ser uma recorrência óbvia, uma vez que as orientações são sobre atividades a serem realizadas em sala de aula pelo professor, envolvendo os alunos.

**Quadro 45** – Orações X protagonistas nas OE/LA

	Você, professor	Aluno(s)	Nós, autores	Ele, Professor	Outros	Oração s/ sujeito	Total
OE/MP-Links	19	59	0	0	15	0	93
OE/MP-KiM	72	52	0	0	39	7	170
OE/MP-V.S.I	45	50	0	0	27	1	123
OE/MP-Alive!	19	12	15	4	30	3	83
OE/MP-It Fits	69	54	0	0	67	5	195

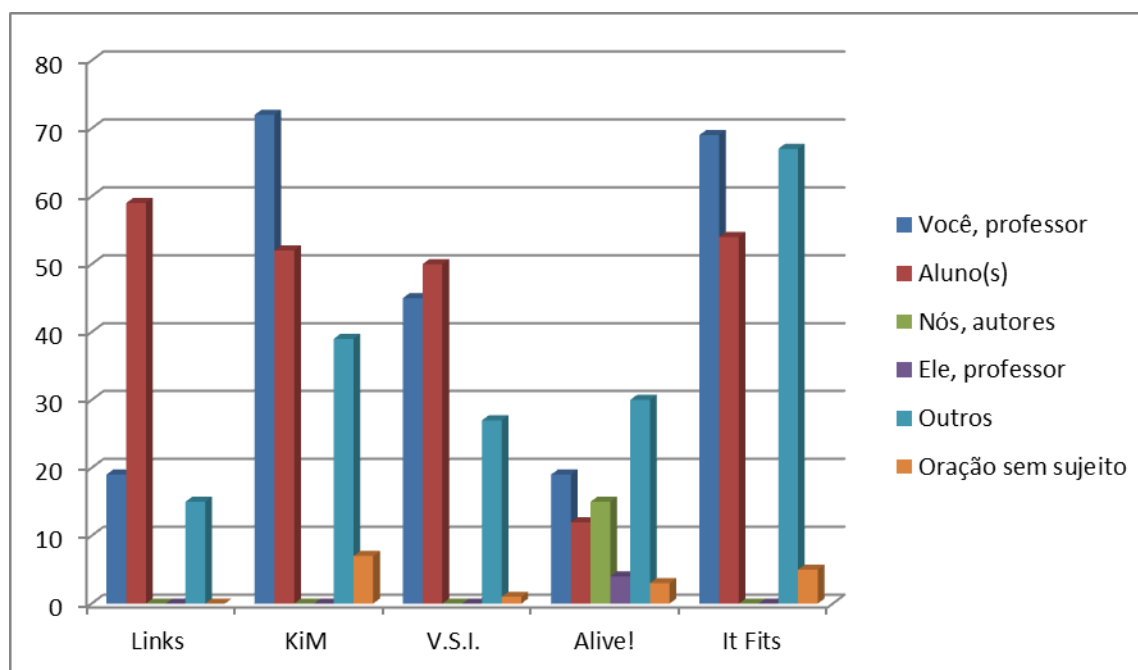
Fonte: A autora.

O MP-Alive! apresenta uma característica única que é a inserção da 1ª pessoa do plural “nós”, indicando os autores. Neste MP, os autores ainda inserem o

protagonista “professor” na 3ª pessoa, dando a sensação de seu distanciamento da ação de produção, pois falam *do* professor e não *para* ele.

A partir dos números elencados no quadro supramencionado, desenvolvi o gráfico 05, a seguir, de modo a proporcionar um panorama da interação.

**Gráfico 05** – Protagonistas encontrados nas orientações específicas dos LA



Fonte: A autora

Apesar da maior interação com o destinatário da ação de linguagem nessa parte do LA, o uso do imperativo e/ou do infinitivo, ao referir-se ao professor (ou ao leitor do MP, quando não identificado) foi predominante em todos os MPs, sendo 100% no MP-Links, como se pode verificar na tabela a seguir:

**Tabela 12** – Protagonista ‘professor’ X uso do imperativo/infinitivo X modalizações nas OE/LA

Protagonista Você, professor	OE/LA- Links		OE/LA- KiM		OE/LA- V.S.I.		OE/LA- Alive!		OE/LA- It Fits	
Uso do imperativo / infinitivo	19	100%	64	88,9%	40	88,9%	16	84,2%	52	75,3%
Uso de modalizações deônticas	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Uso de modalizações pragmáticas	0	0%	2	2,3%	0	0%	0	0%	7	10,1%
<b>Total dos segmentos</b>	<b>19</b>		<b>72</b>		<b>45</b>		<b>19</b>		<b>69</b>	

Fonte: A autora.

A tendência, como se pode constatar pelas porcentagens apresentadas no quadro anterior, é a de utilização da injunção nos segmentos em que o professor é o protagonista da ação, como ocorreu nas orientações específicas do MP. Somente os autores dos MPs *KiM* e *It Fits* utilizam modalizações pragmáticas designando alguma flexibilidade de escolha em alguns segmentos, não sendo, contudo, representativos. Os excertos a seguir são demonstrações de como ocorre o uso do imperativo ou do infinitivo nesta parte das orientações:

**Peça** aos alunos que leiam e **pergunte**: *What do all the kids do when they answer the questions? (They repeat the final part of the question) [...]*  
**Pergunte** também se eles costumam usar essa estratégia de repetição ao conversar com amigos e por quê [...](OE/LA-Links, p. 50).

Professor(a): **Peça** aos alunos que imaginem que estão conversando com os personagens sobre suas rotinas. **Explore** a ilustração e **leia** o diálogo do exemplo. Depois, **peça** que escrevam os demais diálogos e **cheque** as respostas (OE/LA- *KiM*, p. 77).

**Oriente** os alunos a refletirem sobre o texto produzido analisando sua clareza e eficácia. **Pergunte**-lhes se eles acham que essa tabela de horários os ajudará a se organizarem melhor [...](OE/LA-V.S.I. p. 58).

Recomendamos **estimular** os alunos a consultar o dicionário quando sentirem necessidade de aprender o significado e a pronúncia de uma palavra (OE/LA- *Alive!*, p. 62).

*Teacher*: Opcionalmente, **trabalhar** com esta atividade em forma de jogo. (OE/LA-*It Fits*, p. 63).

Ao observar os exemplos, é possível perceber a semelhança entre as orientações dos três primeiros exemplos, MP *Links*, *KiM* e *V.S.I.*, e orientações encontradas em manuais de equipamentos eletrônicos, por exemplo. Para o aparelho funcionar a contento, basta seguir as orientações. A falta de modalização encontrada em cerca de 90% dos textos de orientações específicas, conforme a tabela 12, demonstra que os autores consideram os usuários do MP como um executor, corroborando com outras análises realizadas anteriormente.

Nos MPs *Alive!* e *It Fits*, os autores procuraram modalizar mais ao se dirigirem ao professor, utilizando expressões como “opcionalmente”, “se julgar necessário”, “se for possível”, “recomendamos” e “sugerimos”. Todavia a falta de mencionarem o pronome “você” ou “você, professor”, juntamente com o uso de modalizações pragmáticas,

denota um distanciamento do agente produtor de seu interlocutor, bem como sua intenção em fazer com que seu interlocutor execute uma ação.

A seguir, desenvolvo a síntese das análises que envolvem especificamente as marcas linguístico-discursivas empregadas nos textos, isto é, tipos de discurso, tipos de sequência, vozes e modalizações, com vistas a responder as demais perguntas específicas de minha pesquisa.

#### 3.4.2.1 Síntese – respondendo as perguntas quatro, cinco e seis

O objetivo dessa seção é realizar a análise semântica por meio da síntese das análises dos níveis organizacional e enunciativo, as quais correspondem diretamente aos temas mobilizados e as marcas linguísticas empregadas pelos autores/editores na produção dos MPs de coleções de LI destinadas ao Ensino Fundamental II das escolas públicas brasileiras.

Em primeiro lugar, com a análise dos níveis organizacional e enunciativo, busco responder às perguntas: 4. *De que maneira as prescrições são textualizadas nos diferentes textos?* e 5. *Quais recorrências do gênero de texto “manual do professor” são comuns aos diferentes manuais e que podem ser consideradas como componentes deste gênero textual?*, de maneira simultânea, pois, ao identificar como as prescrições foram textualizadas, ou seja, os recursos utilizados na materialização do texto, estou, ao mesmo tempo, identificando as características do gênero, uma vez que menciono o que mais se destacou nos textos dos MPs. De posse das respostas dessas duas questões, posso responder à sexta pergunta: *Existem semelhanças e/ou diferenças entre as coleções submetidas ao PNLD/2011 e ao PNLD/2014? Quais? O que podem significar?*.

A partir de todas as análises realizadas nas seções anteriores, procurei fazer um resumo das informações para tornar mais clara a resposta às três questões específicas supramencionadas (4, 5 e 6). Foram várias as semelhanças identificadas entre os MPs analisados. Todavia, algumas características não puderam ser observadas em todos os MPs, portanto, elas foram consideradas comuns apenas ao conjunto referente a uma das edições do PNLD (2011 ou 2014) ou ao estilo dos autores. No quadro 46, a seguir, apresento as semelhanças e as diferenças encontradas nos MPs das duas edições do PNLD-LE, visto que a sua identificação proporciona a caracterização do gênero em questão.

**Quadro 46 – Semelhanças e diferenças entre os MPs –PNLD/2011 e PNLD/2014**

<b>SEMELHANÇAS ENTRE OS MPs 2011 E 2014</b>	
<p><b>Características comuns aos MPs 2011 e 2014:</b></p> <p><b>Contextuais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grandes somas de recursos públicos destinados à aquisição de coleções didáticas para diversos componentes curriculares;</li> <li>• O MEC estabelece critérios aos quais as coleções e os MP devem se adequar;</li> <li>• Editoras pertencentes a grandes grupos empresariais dominam o mercado de didáticos e investem pesado para terem suas coleções aprovadas e adquiridas pelo governo, bem como nas estratégias de <i>marketing</i> visando a garantir a escolha de suas coleções pelos professores;</li> <li>• Os autores/editores procuram adequar suas obras ao padrão de qualidade estabelecido pelo MEC;</li> <li>• Manuais produzidos para o ensino de LI no segundo ciclo do Ensino Fundamental</li> </ul> <p><b>Linguístico-discursivas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordem das partes – LA (com inserções de OE), MP (OG), MP (OE);</li> <li>• Pressupostos teórico-metodológicos: visão de língua, linguagem, ensino-aprendizagem, avaliação, etc.</li> <li>• Indicação de leituras complementares, <i>sites</i>, filmes, etc.;</li> <li>• Informações extras, culturais e linguísticas;</li> <li>• Uso predominante do discurso teórico com pouca porcentagem de discurso interativo encaixado e pouca implicação dos autores e interlocutores nas orientações gerais e específicas do MP;</li> <li>• Uso do discurso misto interativo-teórico nas orientações específicas do LA;</li> <li>• Uso da esquematização como sequência global e sequências locais, descritiva e explicativa, nas orientações gerais e específicas do MP;</li> <li>• Uso da esquematização como sequência global e sequência injuntiva local, nas orientações específicas do LA;</li> <li>• Inserções de vozes não ocorrem nas orientações específicas do MP relacionadas aos documentos ou aos especialistas por meio de menções ou de citações. Ocorrem apenas indicações de <i>sites</i> e referências de leitura, nas orientações que constam no MP;</li> <li>• Nas orientações específicas do LA, não foram encontradas quaisquer inserções de vozes de forma explícita;</li> <li>• Baixa ocorrência de modalizações. Quando ocorrem as pragmáticas são em maior grau, seguidas de modalizações deônticas nas orientações gerais e específicas do MP;</li> <li>• Uso predominante do imperativo/infinitivo ao referir-se ao professor como protagonista da ação, principalmente as orientações específicas do LA.</li> </ul>	
<b>DIFERENÇAS ENCONTRADAS ENTRE OS MP 2011 E 2014</b>	
<p><b>Características específicas dos MPs 2011</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de discurso empregados nas orientações específicas do MP – quase a totalidade de DT com ocorrência de DI em torno de 10%;</li> <li>• Inserção de vozes nas orientações gerais do MP – apenas menções aos PCN;</li> <li>• Inserção de vozes nas orientações específicas do MP – poucas menções e citações de especialistas em um dos MPs;</li> </ul>	<p><b>Características específicas dos MPs 2014</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas adicionais: interdisciplinaridade, atividades lúdicas, uso das novas tecnologias;</li> <li>• Tipos de discurso empregados nas orientações específicas do MP – DT predominante com incidência do DI em torno de 25%;</li> <li>• Inserção de vozes nas orientações gerais e específicas do MP - número significativamente maior de menções aos especialistas, inserções de</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protagonistas – professor não aparece como protagonista ou em número limitado nas orientações específicas do MP;</li> <li>• Nos segmentos em que o professor é o protagonista nas orientações específicas do LA não ocorre o uso de modalizações.</li> </ul>	<p>citações e indicações de leitura;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento do número de segmentos em que o professor é o protagonista da ação nas orientações específicas do MP, com aumento do uso de modalizações pragmáticas;</li> <li>• Aumento nos segmentos com modalizações, principalmente pragmáticas em todas as partes do MP.</li> </ul>
---	--

**Fonte:** A autora

As conclusões a que cheguei com os achados nas análises serão comentados na próxima seção na qual desenvolvo a análise semântica, como proposto por Machado e Bronckart (2009).

### 3.4.3 Análise do Nível Semântico - Quais Elementos Poderiam Constituir o Gênero MP de Coleções de LI, de Modo que ele Possa Tornar-se uma Ferramenta Potencial de Desenvolvimento para o Professor de LI?

Machado e Bronckart (2009) afirmam que a análise das unidades lexicais, como as desenvolvidas neste estudo,

se justifica pelo fato de que, além de termos o objetivo de identificar as representações sobre o agir do professor, temos também o objetivo de identificar as avaliações que se constroem sobre diferentes formas de agir e sobre os respectivos actantes, assim como os critérios que as orientam, avaliações essas que colocam em cena o debate social que se trava sobre o trabalho do professor e sobre seus diferentes actantes (idem, ibidem, 62-63).

Os autores ainda apresentam uma síntese dos elementos semânticos ou das categorias do agir que as análises dos níveis textuais (organizacional e enunciativo) podem proporcionar<sup>130</sup>:

<sup>130</sup> Os autores incluem outros elementos de análise, os quais omiti por não terem sido considerados em meu estudo.

- Por meio da análise do *plano global*, podemos identificar os actantes principais postos em cena pelos textos e depreender os segmentos temáticos centrais, procurando deles fazer um resumo, classificando-os de acordo com as categorias do agir ou do trabalho do professor e de suas fases a que podem ser associados. [...]
- Por meio da identificação da *sequência global*, caso existente, e das *sequências locais*, podemos interpretar se o actante-enunciador considera o objeto temático como sendo controverso ou de difícil compreensão para seu interlocutor e, portanto, suas representações sobre esse interlocutor, conforme seja construída uma sequência argumentativa ou explicativa, respectivamente.
- [...].
- Por meio da análise dos marcadores de pessoa (*protagonistas da ação*), podemos identificar o estatuto individual ou coletivo atribuído a um determinado agir e com qual grupo de actantes a instância enunciativa se identifica ou não.
- Por meio da análise dos *mecanismos de inserção de vozes*, podemos identificar a quem é atribuída a responsabilidade de um determinado agir linguageiro, as diferentes vozes que são colocadas explicita ou implicitamente em cena e as relações entre essas vozes e a voz da instância enunciativa, e, portanto, o debate social que eles evidenciam.
- Pela análise das *modalizações do enunciado*, podemos identificar como o agir é representado em relação aos critérios de verdade ou necessidade, ou em relação às reações que provoca na instância enunciativa, assim como o tipo de interação que elas estabelecem entre os interactantes.
- Por meio da análise das *modalizações subjetivas*, podemos identificar intenções, finalidades, razões (motivos, causas, restrições, etc.), capacidades (e incapacidades) e pensamentos atribuídos ao actante que se encontra na posição de sujeito do enunciado (id., *ibid.*, p. 63-65, grifos meus).

Retomando o quadro 46, o qual orienta as considerações aqui apresentadas, é possível verificar que todos os MPs foram divididos em três partes, que são dispostas na mesma ordem no volume denominado “manual do professor” das coleções analisadas. O volume inicia-se com o LA, com as respostas impressas em fonte vermelha ou azul, de modo a proporcionar sua fácil visualização. Além das respostas, nas páginas do LA foram inseridas orientações específicas, que consistem em orientações para a realização da atividade proposta. Nem todas elas recebem esses comentários, apenas as respostas dos exercícios.

Imediatamente após as páginas correspondentes ao LA, foram inseridas as páginas do “manual do professor”, o qual recebe, inclusive, paginação em separado do LA e divide-se em orientações gerais e orientações específicas. Em primeiro plano, nas orientações gerais, são apresentados os pressupostos teóricos com vários temas exigidos pelas prescrições dos Editais, como, por exemplo, a concepção de língua e linguagem; ensino e aprendizagem de línguas; papel do professor e do aluno; intertextualidade; tratamento do lúdico; reflexão do professor e seu desenvolvimento, etc.. Além disso, o texto apresenta referências

complementares de leitura para a formação do professor e bibliografia. Na maioria dos MPs, as transcrições dos textos orais que constam do CD de áudio que acompanha as coleções são inseridas nesta parte do MP. O MP-*V.S.I.* traz essas transcrições dentro das orientações específicas do MP. O MP-*Links*, por sua vez, apresenta-as nas orientações específicas impressas nas páginas do LA, o que também não pode ser considerado como uma característica do gênero.

Na sequência, encontram-se as orientações específicas destinadas às unidades do LA de cada volume, cujo conteúdo também varia de acordo com o conteúdo de cada unidade. O que é comum nessas orientações é a inclusão de informações culturais e linguísticas, além de indicação de *sites* e leituras complementares que podem complementar o conhecimento necessário para o trabalho com a unidade proposta no material.

Os temas centrais da ação de linguagem são textualizados por meio dos tipos de discurso, os quais manifestam as representações do agente produtor com relação ao objeto de sua ação e de seu interlocutor. Com relação aos tipos de discurso empregados na materialização linguística dos temas centrais mobilizados pelo agente produtor, foi possível identificar recorrências bastante marcantes para cada uma das três partes do MP: orientações gerais do MP (OG/MP); orientações específicas do MP (OE/MP); e orientações específicas do LA (OE/LA).

As OG/MP, de modo geral, são compostas predominantemente pelo DT (entre 80% e 90% dos segmentos), com alguns encaixamentos de DI (entre 20% e 10%), dependendo da escolha do agente-produtor em escrever o texto de forma impessoal ou mais implicada. Todos escolheram utilizar a 1ª pessoa do plural, respeitando-se aí as proporções de cada MP, para indicar que falam em nome dos autores/editores. Ao inserir o DI de maneira encaixada, os agentes produtores parecem fazê-lo com o intuito de se implicarem na ação de linguagem na condição de autores da obra. Com relação à implicação do professor, para quem a obra deveria ser destinada, ela não ocorre nas orientações gerais dos MP-*Links* e do MP-*Alive!*. Ocorre apenas na carta de apresentação na abertura dos MP-*KiM* e MP-*V.S.I.*, mas ocorre com maior frequência no decorrer das orientações gerais do MP-*It Fits*, no qual os ‘autores’ utilizaram a expressão “você, professor”, cujo objetivo foi marcar a quem se dirigem. Não é possível dizer que a implicação do interlocutor, por meio do simples uso da 2ª pessoa do singular, seja uma recorrência do gênero, visto que seu emprego variou bastante entre os diferentes exemplares, referindo-se mais ao estilo do agente produtor.

Com base na ocorrência de determinados tipos de discurso, fica evidente, por exemplo, que ao discorrerem sobre os pressupostos teórico-metodológicos os

autores/editores parecem considerar seu leitor como alguém envolvido com o meio acadêmico, vista a semelhança com os textos de divulgação científica e a impessoalidade do texto, na maioria dos exemplares analisados. O leitor, para compreender os conceitos propostos precisaria estar inserido em um contexto de formação continuada (NÓBREGA, 2008), porém, acredito que o professor da escola pública brasileira, em sua maioria não apresenta esse perfil.

As orientações específicas, encontradas no MP de quatro exemplares dentre os cinco analisados, são construídas utilizando os mesmos TDs empregados nas orientações gerais. Apenas diferem nos temas mobilizados, uma vez que tratam de informações adicionais, informações culturais e sugestões de leituras, filmes ou *sites*. O DT é predominante, por se tratar de textos informativos, com alguns segmentos de DI encaixados, mantendo as mesmas proporções de ocorrência encontradas nas orientações gerais. Ao utilizarem o DI, às vezes implicam os autores, às vezes o usuário do MP. O MP-V.S.I., todavia, desenvolve sua ação de linguagem nesta parte do MP de forma distinta dos outros, a qual se assemelha às orientações específicas do LA, o que se pode confirmar como estilo das autoras.

As orientações específicas das páginas do LA, por sua vez, são compostas pelo discurso misto teórico-interativo, de modo a dizer ao leitor o que fazer. Ao fazer isso, os autores/editores utilizam o imperativo ou o infinitivo com caráter injuntivo, sem mencionar a quem se dirigem. Contudo, os ‘autores’ do MP-*KiM* e *It Fits* preocuparam-se em colocar o vocativo “Professor(a)” ou “Teacher” em todas as inserções de instruções no LA, de modo a estabelecer a relação entre interlocutor e o destinatário do MP. A ocorrência desse TD, certamente, é uma recorrência do gênero, sendo que as variações na maneira com que os agentes produtores interagem com o seu interlocutor estão relacionadas ao estilo de cada autor em particular.

Contudo, se os agentes produtores apenas empregam o pronome “você”, não identificando com quem falam diretamente, ou se chegam a referir-se ao professor com o uso da 3ª pessoa do singular, ou seja, colocando-o em uma posição disjunta e autônoma da ação de linguagem, a impressão que fica é a de que outros agentes estão sendo considerados interlocutores do texto, e não o professor. Nesse caso, as orientações parecem ser destinadas a qualquer pessoa que esteja de posse do material e que poderia utilizá-lo, pois bastaria seguir as instruções e não a um profissional que recebeu uma formação específica para isso. Por outro lado, o interlocutor privilegiado poderia ser a equipe analista cuja função é julgar se o MP está dentro do padrão de qualidade estipulado pelos órgãos competentes.

O MP, teoricamente, deveria ser produzido para os professores que utilizarão a coleção em seu trabalho em sala de aula. São eles que podem fazer um bom trabalho com o material, ou não. O professor é o profissional capacitado para administrar a sala de aula e, ao não implicá-lo em nenhum dos segmentos, os autores demonstram a desvalorização destinada a ele. Além disso, ao empregar tal recurso, o interlocutor parece afastar a possibilidade do professor se reconhecer no texto e considerá-lo como uma ferramenta que poderá auxiliá-lo em seu trabalho diário.

Seguindo as análises realizadas, a partir da identificação das sequências que organizam o conteúdo temático, os MPs também seguem um padrão que pode ser tomado como recorrente. As esquematizações organizam a ação de linguagem nas três partes do MP em todos os exemplares, principalmente porque o DT é predominante em duas das três partes e se encontra combinado com o DI nas orientações específicas do LA. Além das esquematizações, há a ocorrência de outros tipos de sequências com menor frequência. Pode-se afirmar, assim, que no gênero textual MP de coleções de LI, a planificação do texto ocorre da seguinte forma:

- Orientações gerais do MP: esquematização como sequência global, com sequências descritiva e explicativa, como locais;
- Orientações específicas do MP: esquematização como sequência global, com sequências descritivas locais;
- Orientações específicas do LA: esquematização como sequência global, com sequências injuntivas locais.

Em duas das coleções, *MP-KiM* e *V.S.I*, houve a ocorrência da sequência injuntiva nas orientações gerais/específicas do MP, o que deve ser considerado como estilo dos autores.

Essa planificação é bastante característica dos discursos acadêmicos e deixa pouco espaço para a valorização do conhecimento do professor que o receberá como artefato para auxiliá-lo na sua prática e não como instrumento possibilitador de desenvolvimento, como pretende o Edital PNLD/2014. Além disso, o emprego das sequências descritivas denota que o agente produtor procura fazer o seu interlocutor (o professor, usuário do MP ou o analista do MEC) ver em pormenor os elementos do objeto de seu discurso, isto é, a composição do MP que deveria ser analisado e aprovado ou reprovado, no caso do analista, ou utilizado ou abandonado, no caso do professor. Por outro lado, as sequências explicativas, utilizadas algumas vezes nas orientações gerais e específicas do MP, denotam que os ‘autores’

consideram o objeto do discurso como de difícil compreensão pelo seu interlocutor, e procuram não deixar dúvidas quanto ao tema exposto.

Além desses tipos de sequências, as injuntivas foram amplamente utilizadas nas orientações específicas do LA e nas orientações específicas do MP-V.S.I., cujo intuito é fazer o seu interlocutor (no caso, o professor usuário do MP) a agir de uma determinada maneira, a fim de alcançar um resultado previsto.

Seguindo adiante, as recorrências no nível enunciativo, especificamente, com relação à inserção das vozes, caracterizam dois tipos de MP. Os dois MP do PNLD/2011 produziram um texto que apresenta poucas inserções explícitas de vozes de outras instâncias, assumindo para si a responsabilidade enunciativa. Nas orientações gerais, foram poucas as menções aos documentos e somente no MP-*Kim* houve inserção de sugestões de leituras extras. Nas orientações específicas do MP, também ocorreram sugestões de leitura ou de *sites* (mais comum no MP-*Links*) e não houve inserção de vozes nas orientações específicas do LA.

Já os agentes produtores dos MPs PNLD/2014 foram generosos nas inserções de outras instâncias agentivas nos textos, especificamente nas orientações gerais e específicas constantes das páginas do MP o que parece ter sido mudança de uma característica do gênero, talvez resultante das prescrições do Edital-PNLD/2014, não tão evidentes no Edital anterior. Neste caso, os enunciadores parecem ter procurado dividir a responsabilidade enunciativa, seja com a inserção da voz dos documentos norteadores da educação fundamental do segundo ciclo, seja dos especialistas que corroboram com as escolhas feitas na elaboração do MP.

Por outro lado, o emprego das modalizações parece ter seguido uma tendência que se manteve entre os dois conjuntos de MP. O discurso das orientações gerais e específicas do MP, por terem uma característica mais teórica e informativa, apresentou-se pouco modalizado, tornando o objeto da ação de linguagem pouco passível de ser questionado. A utilização das modalizações, principalmente deônticas e pragmáticas, nas orientações específicas do LA também foi característica e mais intensa, visto que o emprego do DI também foi maior nesta parte dos MPs, refletindo uma maior interação com seu destinatário. Entretanto, o emprego de um tipo ou de outro de modalizações, de um texto mais ou menos modalizado, denota o julgamento particular do agente produtor sobre seu interlocutor, ou seja, aquele que deve executar a ação, não precisando ser questionada, e aquele que é visto como dotado de capacidades para agir, concedendo-lhe mais autonomia.

Considerando as diferenças encontradas entre as coleções da primeira e da segunda edição do PNLD-LE, além do que já foi mencionado sobre a inserção de vozes,

pode-se dizer que o segundo conjunto teve vários avanços com relação aos MPs anteriores. Ocorreu um aumento no emprego do discurso interativo em algumas partes do MP, o que parece representar uma tentativa de tornar a ação de linguagem mais próxima de seu leitor. Além disso, houve um aumento do uso de modalizações e da apresentação do professor como protagonista, mesmo que ainda de maneira tímida. Acredito que a ênfase dada pelo Edital-PNLD/2014 na necessidade de se valorizar o conhecimento do professor, de considerá-lo como um produtor do saber e da necessidade de fomentar a sua participação como professor-pesquisador, levaram os agentes produtores dos MP de 2014 a mudarem um pouco sua forma de se dirigir a ele.

Com relação ao TD empregado nas orientações específicas, é nítida a ocorrência do discurso misto interativo-teórico, visto que são nessas partes do MP que os agentes produtores falam mais diretamente ao professor. Entretanto, ao contrário do que os Editais determinam, a forma com que os autores/editores se dirigem ao professor parece considerá-los como alguém que deve seguir ordens, tirando a flexibilidade do professor, limitando seu espaço para autonomia e não valorizando seu conhecimento, como enfatizado no documento de 2014. O uso das modalizações pragmáticas, que poderia atenuar essa sensação no leitor do MP, ocorre em uma proporção ainda muito baixa, causando um efeito quase insignificante. A impressão que fica é que só foram utilizadas esporadicamente na tentativa de cumprir as prescrições do MEC.

Com base nessas colocações, procuro apresentar, a seguir algumas diretrizes para a elaboração de MPs que possam levar à uma maior aproximação entre o professor e o artefato MP que pode vir a tornar-se instrumento para seu desenvolvimento como profissional do ensino de LI.

#### 3.4.3.1 Diretrizes para a elaboração dos MP de LI

É inegável a melhoria que pôde ser constatada a partir da análise dos MP das duas edições do PNLD-LE, visto que puderam ser identificados avanços entre os MPs das coleções de LI da primeira (2011) e os da segunda edição (2014). Contudo, é preciso considerar que a análise das coleções de LI resultou na pouca opção de escolha de coleções (duas no PNLD/2011 e três no PNLD/2014) para os professores. É possível que o baixo número de coleções aprovadas possa ter sido resultante da maneira como foram textualizadas as prescrições para os autores/editores das obras.

Sem dúvida, os elaboradores das prescrições consideradas nas análises dos MP e, em consequência, também pelos agentes produtores, na produção das coleções, inclusive dos MPs, tiveram grandes avanços em tentar abranger pontos essenciais da atividade docente, na tentativa de instrumentalizar o professor na sua atividade. Contudo, como constatado nas análises desenvolvidas neste estudo, vários pontos dos critérios precisam estar mais claros para os autores/editores poderem tornar essa ferramenta mais eficiente para o professor. Acredito que a inserção de descritores poderia atingir ou, pelo menos, aproximar-se desse objetivo, diminuindo, assim, a possibilidade de múltiplas interpretações dos critérios.

Os elaboradores realizaram essa expansão, no tocante aos aspectos técnicos da coleção, inserindo no Edital-PNLD/2014 um quadro no qual foram listados os motivos de exclusão e, em seguida, a maneira como os analistas olharam para o cumprimento do critério. Se o mesmo fosse feito para as questões de conteúdo das coleções, o resultado poderia levar a instruções menos ambíguas a serem submetidas à interpretação dos agentes produtores. Afinal, o objetivo da equipe de especialistas envolvidos na análise das coleções no PNLD, certamente, é o fornecimento de um material de qualidade que chegue às mãos do alunado brasileiro.

Vou exemplificar o que quero dizer com isso. Poderiam ser construídos quadros como o encontrado na página 32 do Edital-PNLD/2014, referente aos critérios gerais para todas as coleções e aos específicos para LE, como no quadro, a seguir:

**Quadro 47** – Exemplo de descritores

CÓDIGO DE EXCLUSÃO	NÃO CONFORMIDADE	ANÁLISE REALIZADA
<b>C 07/MP-LE - o MP articula a proposta teórico-metodológica assumida no manual do professor com o que se apresenta nos livros do aluno e na mídia digital que integra a coleção.</b>	Não apresenta a articulação exigida pelo critério.	Análise das orientações gerais do MP e das específicas do MP e do LA, de modo a identificar, os objetivos, os procedimentos e os resultados esperados com a atividade proposta e a indicação da página em que se encontra o referencial teórico relacionado.

**Fonte:** adaptado por mim a partir de Brasil (2011, p. 75).

Desse modo, várias outras informações poderiam estar disponíveis para os professores, de forma que suas dúvidas pudessem ser resolvidas durante o planejamento e no curso da aula, poupando-lhe tempo e servindo para aumentar sua confiança à medida que utilizasse o MP e o LA (COLEMAN, 1985; GOOD, 2003), pois é preciso sempre lembrar que o professor, cujo trabalho é representado pelo cata-vento em que se inserem inúmeras atividades que realiza de forma simultânea (MACHADO; BARRICELLI, 2010), torna-o um

profissional que não condiz em nada com a imagem que lhe querem atribuir (AMIGUES, 2004) de um mero executor de prescrições.

Além desses esclarecimentos no texto dos documentos prescritores que podem ser implantados pelos produtores dos editais, e do investimento na formação continuada visando a instrumentalizar o professor para escolher as coleções com as características inovadoras que realmente possam ser implantadas em seu contexto de trabalho, tal qual se encontra hoje, alguns pontos poderiam ser considerados na elaboração dos futuros manuais.

A questão visual dos MP pode favorecer o interesse pela sua leitura. Um texto denso em termos de conteúdo, escrito em letras pequenas, em espaço muito apertado, são um convite à sua rejeição para aqueles que vivem em uma rotina de trabalho intensa e, muitas vezes, estressante. Pessoas que estão inseridas em uma pós-graduação, que leem esse tipo de texto o tempo todo, têm outras motivações intrínsecas para fazê-lo e que não são as mesmas do professor no exercício de sua função. O conteúdo pode ser denso, mas a apresentação deve considerar esse professor cansado da sua longa jornada de trabalho. Além disso, a linguagem deve ser facilitada, pois o uso de muitos termos técnicos, principalmente se relacionados a novos conceitos que o professor não domina ainda, causarão estranhamento em seu leitor, tornando o texto obscuro para ele.

Outro aspecto relacionado à apresentação visual é a falta de atrativos, no que se refere ao uso de cores e figuras. O LA é todo pensado para atrair os alunos, mas o mesmo não acontece com o MP, talvez por sua tiragem ser bastante inferior a do LA. A coleção *Vontade de saber inglês* apresenta aspectos que atingem esse objetivo. As letras são maiores, assim como o espaçamento entre as linhas. Além disso, foram utilizadas cores nas margens e nos tópicos nas páginas do MP, diferenciando-o de todos os outros MPs analisados.

Com relação aos pressupostos teórico-metodológicos e as atividades propostas, acredito que algumas sugestões serão úteis para que elas sejam facilmente localizadas pelo professor e que não fique apenas a seu encargo estabelecer a relação entre uns e outros:

- As orientações gerais poderiam se limitar a um resumo sobre o que embasou a coleção, a apresentação da organização da coleção e de como usar os recursos disponibilizados no material;
- Nas orientações específicas que constam no MP para coleção, necessariamente, deveriam ser inseridas as razões de se desenvolver a unidade da maneira apresentada, os objetivos da unidade, além do

procedimento em si e das informações culturais e linguísticas indispensáveis para o trabalho com a unidade, ou seja, os pressupostos deveriam estar inseridos de maneira conjunta às atividades propostas;

- O MP-*It Fits* apresenta as sugestões de leitura, *sites* e/ou filmes de modo bastante produtivo. Dentro das orientações específicas do MP, de forma dialogada, sugere um artigo, por exemplo, indicando os aspectos que podem ajudar o professor com aquele ponto da unidade ou do processo de ensino-aprendizagem. Isto poderia ser adotado como uma regra;
- Nas orientações específicas do LA poderiam ser inseridas mensagens remetendo o professor à leitura de uma determinada página do MP na qual encontrariam os pressupostos e objetivos da atividade. Assim, ele saberia o caminho a seguir e a informação estaria mais acessível;
- Mesmo que a coleção não adote o ensino por meio de gêneros textuais, as informações sobre o gênero trabalhado na unidade (exigência do Edital) poderiam ser introduzidas no material de forma facilmente identificável, como acontece no MP-*Alive!* que traz nas páginas do LA, informações que vão além de aspectos observáveis do gênero. Ou seja, não basta dizer, por exemplo, que a gravação que será ouvida é da narração de um jogo de futebol que o enunciador é o narrador, e que os ouvintes são torcedores de futebol. Isso seria menosprezar tanto o conhecimento do professor, quanto o dos alunos, pois a informação é óbvia;
- Finalmente, quanto aos recursos linguísticos empregados para dirigir-se ao professor, é preciso tentar evitar a característica de ‘manual de uso’ dada a esse gênero. A primeira solução poderia ser a mudança do nome desse componente da coleção, mas isso seria apenas um detalhe. O uso do discurso interativo e do emprego de modalizações pragmáticas em maior grau poderia aproximar mais o professor dessa ação de linguagem, pois o seu distanciamento não estaria expresso nas marcas linguísticas. O uso do pronome da segunda pessoa do plural, juntamente com o vocativo ‘professor’, poderia tornar as orientações, muitas vezes tão restritivas e secas, em um tipo de diálogo com esse profissional tão importante na educação brasileira e, ao mesmo tempo, tão desvalorizado.

Desse modo, acredito que essas mudanças poderiam levar o professor a aproximar-se dessa ferramenta e, quem sabe, o potencial de desenvolvimento nela contido poderia tornar-se real, pois se o professor tiver acesso aos conceitos inseridos no MP, poderá exercer sua autonomia com mais facilidade visto que terá a possibilidade de dialogar com o que os idealizadores de um dado MP decidiram inserir em sua ação de linguagem (SIMÕES, *online*).

Todavia, o essencial para se conseguir a valorização desse profissional é a criação de condições sócio-subjetivas e objetivas para que o desenvolvimento do professor ocorra. De outro modo, todo o esforço empregado no PNLD servirá apenas para propaganda política em tempos eleitorais, pois não gerará resultados efetivos.

A seguir, apresento as considerações finais de meu estudo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao voltar-me para o longo caminho percorrido até aqui, consigo vislumbrar os sete anos da pesquisa que se iniciou em 2007, quando ingressei no programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem. Posso dizer que esse caminho que agora finda começou naquele ano, pois, desde então, sempre busquei conhecer um pouco mais desse objeto ainda tão pouco estudado. O embrião da presente pesquisa surgiu no início de minha carreira, quando o MP me auxiliava na preparação de minhas aulas de LI no instituto onde trabalhava. Como não tinha formação específica para exercer aquela atividade, fui aprendendo os gestos da profissão utilizando o MP e trocando ideias com meus colegas. Os cursos de formação continuada foram importantes, mas não tão frequentes quanto minhas necessidades. Sempre fui usuária dessa ferramenta, mas utilizava mais as orientações específicas, principalmente em busca das respostas, pois não me sentia segura quanto ao meu conhecimento do idioma, principalmente quando recebia turmas mais avançadas.

Entretanto, se me perguntassem para explicar as razões de trabalhar utilizando uma determinada abordagem, não saberia fazê-lo, porque o MP não me fornecia esse conhecimento e eu não o havia adquirido de outro modo. Muita coisa era feita na base da tentativa e erro. Nos MPs que utilizava não eram incluídos os pressupostos teórico-metodológicos que embasavam os LDs.

No mestrado, desenvolvi uma pesquisa sobre as representações de professoras de LI de meu contexto de trabalho e analisei o MP que elas usavam, componente de uma coleção estrangeira. Durante esse período estudei a noção de gêneros textuais e sua relação com o trabalho docente. Além disso, aprendi que os gêneros, se apropriados pelo professor e pelos alunos, podem ser instrumentos que levam ao desenvolvimento humano.

Ao terminar minha pesquisa, verifiquei que a forma como aquele MP era construído, não promovia a autonomia do professor engessando de várias formas sua ação. No último semestre de meus estudos, tive contato com o Edital-PNLD/2011, o primeiro a contemplar as LE. O que me chamou atenção naquele documento foi o número de vezes que o MP era mencionado e os critérios gerais estabelecidos para o MP de todos os componentes curriculares e os específicos para o MP de LI. Várias eram as questões que não havia encontrado no exemplar analisado em minha pesquisa de mestrado. Além disso, ao analisar os critérios, percebi a maneira como o texto do Edital se referia aos MP, a qual designava um papel importante na formação do professor e isso parecia vir ao encontro de minha experiência pessoal com esse instrumento.

Com isso em mente, ao pensar no projeto de pesquisa para o doutorado, procurei investigar melhor como se constituiria esse gênero, visto que estaria sendo adotado pela primeira vez nas escolas públicas do 6º ao 9º ano. Meu objetivo era caracterizar o gênero e verificar se este se constituiria em uma ferramenta potencial de desenvolvimento para o professor e, de certo modo, colaborar para que futuros MPs pudessem ser ainda mais efetivos nesse aspecto.

O MP de coleções de LI constitui-se em um artefato material e simbólico que permeiam o trabalho do professor o qual pode se constituir em um importante instrumento para o desenvolvimento do professor de LI, gerando nele mudanças de forma dialética, por se constituir em práticas de linguagem situadas. Eles podem ser considerados, simultaneamente, como linguagem *sobre* o trabalho e linguagem *para* o trabalho, uma vez que comportam duas funções principais, determinadas pelos documentos prescritores: a de fornecer os pressupostos teórico-metodológicos (linguagem sobre o trabalho) que embasam a proposta pedagógica pensada e elaborada pelos autores/editores; e as orientações para o uso adequado do material (linguagem para o trabalho).

A linguagem desempenha na atividade humana um papel fundamental e indispensável, visto que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas. Nesse sentido, o MP, como prática situada e por ser constituído pela linguagem, parece ter a função de comentar e oferecer possibilidades de organização do agir do professor, se este lhe permitir este espaço. Os textos do MP exercem influência sobre a atividade de ensino, além de refletir as representações sociais que os agentes produtores possuem sobre essa atividade. Desse modo, podem contribuir para a modificação das representações, atividades e ações dos indivíduos nela envolvidos. O MP se constitui em um objeto complexo, sobre o qual vários aspectos precisam ser considerados em investigações que o tomam como objeto, as quais não têm sido muito frequentes.

Considerando esses aspectos, para atingir meu objetivo, procurei responder a seis perguntas específicas que forneceram subsídios para chegar ao meu objetivo geral: 1) Que representações os autores constroem sobre a elaboração do MP de sua coleção?; 2) Quais as prescrições estabelecidas para a produção de MP de livros didáticos de LI nos Editais PNLD-2011 e PNLD-2014?; 3) Quais destas prescrições podem ser identificadas nos manuais analisados?; 4) De que maneira as prescrições são textualizadas nos diferentes textos?; 5) Quais recorrências do gênero de texto “manual do professor” são comuns aos diferentes manuais e podem ser consideradas como componentes deste gênero textual; e 6) Há

semelhanças e/ou diferenças entre os MP submetidos ao PNLD/2011 e ao PNLD/2014? Quais? O que podem significar?

Os dados analisados são todos textos escritos, o que dá um caráter documental à minha pesquisa. O conjunto dos dados compõe-se de três questionários respondidos por três produtores (autores e editores) dos MP das coleções aprovadas no PNLD/2014; os Editais das duas versões do PNLD-LE, 2011 e 2014; os MP das duas coleções aprovadas no PNLD/2011 e os MP das três coleções aprovadas no PNLD/2014, ou seja, 100% dos exemplares de LI já colocados à disposição dos professores para serem escolhidos e adotados nas escolas brasileiras.

Os dados foram analisados utilizando os aportes teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo, o qual prevê a análise do contexto sócio histórico mais amplo e da situação de produção, antes das análises da materialidade linguística do texto em questão, por considerar que o desenvolvimento acontece somente pelo agir no mundo através das ações de linguagem, as quais são condutas sociohistoricamente situadas.

Meu primeiro passo foi desenvolver a análise do contexto sócio-histórico mais amplo, o qual é comum a todos os dados da pesquisa. Por constituir-se em um gênero textual, o MP se corporifica como tal dentro de um contexto sócio-histórico e, no caso dessa pesquisa, os MPs de coleções de LI analisados foram diretamente influenciados, na sua totalidade ou em partes (segundo as autoras e o editor que responderam aos questionários sobre a elaboração do MP), pelas prescrições estabelecidas nos dois editais analisados, visto que seus produtores (autores e editores) possuem grande interesse em que suas coleções possam ser comercializadas, atingindo seu objetivo, ou seja, a obtenção de lucro, representando os interesses econômicos envolvidos na constituição desse gênero textual.

Os governantes que optam por destinar recursos vultosos a essa política pública e não a outras, carregam consigo seus interesses políticos que não deixam de estar ligados aos interesses da iniciativa privada do setor editorial.

Historicamente, os LDs, ou como denominados na atualidade, as coleções didáticas, têm sido consideradas peças fundamentais na construção ideológica. Por outro lado, o MP é um bem que expressa uma cultura, e ao escolhê-lo o professor precisa compreender a lógica que preside a forma com que foi produzido e comercializado, dentro do conjunto 'coleção didática de LI', a qual envolve questões como: por quem, para quem, e com que motivações. O que os professores decidem não está isento de interesses políticos e econômicos, movidos por ideologias, envolvidos que estão no contexto da política de aquisição e distribuição de LD que é o PNLD.

É inegável que as recorrentes edições do Programa nas quais foi inserido o processo de avaliação das coleções (desde 1996) têm resultado na melhoria da qualidade dos materiais que chegam às mãos dos alunos das escolas públicas brasileiras. Essa melhoria também pôde ser constatada na análise dos MP das duas edições do PNLD-LE, visto que puderam ser identificados alguns avanços entre os MPs da primeira (2011) e os da segunda edição (2014). Contudo, é preciso considerar que a análise das coleções de LI resultaram na pouca opção de escolha (duas no PNLD/2011 e três no PNLD/2014). É possível que com a repetição das análises, tanto as prescrições estabelecidas pelos documentos oficiais quanto as coleções, se adequarão a essa nova situação e mais coleções poderão ser aprovadas, de modo a proporcionar maior opção de escolha.

Dentro do contexto mencionado, a análise dos questionários respondidos, visava identificar as representações que os autores/editores construíam sobre a elaboração desse componente da coleção. Foi possível verificar que a elaboração do MP acontece em partes: as orientações específicas são elaboradas concomitantemente a elaboração das atividades do LA; o texto sobre os pressupostos teórico-metodológicos pode ser desenvolvido antes ou após a elaboração dos LA e; os aspectos gerais, como a organização geral da obra, as transcrições dos exercícios de compreensão oral e as sugestões de leitura complementar para o professor, em momento posterior, quando ocorre a finalização da obra.

No que concerne ao tempo gasto na elaboração do MP, este chegou a ser de um ano e meio, enquanto que dois dos respondentes não deram uma resposta clara, o que pareceu denotar a intenção de se evitar o assunto. Quanto a influência que os documentos prescritores tiveram na elaboração desse componente da coleção, todos os produtores reiteraram sua influência na estrutura e no conteúdo da obra e, conseqüentemente, do MP. Os Editais em questão estabelecem um padrão de qualidade que as editoras procuram seguir para tentar garantir que suas coleções sejam aprovadas. Além desse aspecto, foi possível identificar que dois dos autores/editores concebem o MP como instrumento de formação, pois para eles, o MP pode e deve ser utilizado como um dos elementos de formação colocados à disposição do professor.

Referente ao segundo conjunto de dados, os Editais analisados determinam, em primeiro plano, que o MP deve ir além de simplesmente fornecer as respostas das atividades propostas no LA. Um fator bastante enfatizado e repetido em várias partes dos dois documentos é a necessidade da inserção dos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a proposta didático-pedagógica da coleção. Esses devem estar articulados de maneira clara, de forma que os objetivos a serem alcançados e as razões de porque estes foram escolhidos, e

não outros, devem estar explicitados no MP. Além disso, ele deve conter sugestões de leitura complementar que possam colaborar com a formação continuada do professor usuário do material a que o MP se destina. Informações culturais e linguísticas relacionadas aos temas abordados nas unidades, de modo que possam suprir o professor em suas dúvidas, também são requeridas. Ainda com o intuito de colaborar com a autonomia do professor, as respostas e orientações não devem ser restritivas de modo a engessar sua ação ao usar uma dada coleção e devem ser inseridas atividades extras que possam fornecer ao professor alternativas para a condução de sua aula. Por fim, os produtores do MP devem apresentar a estrutura da obra e como utilizar a coleção.

As outras quatro perguntas foram respondidas com a análise dos MP das coleções de LI: *Links-English for teens*; *Keep in Mind*; *Vontade de saber inglês*, *Alive!* e *It Fits*. As duas primeiras referentes ao PNLD/2011 e as três últimas ao PNLD/2014. Com o levantamento dos temas que constam nos MP, pude verificar até que ponto os autores/editores cumpriram os critérios estabelecidos nos editais pela identificação das prescrições encontradas na análise dos Editais. Foi possível verificar que vários critérios nos MP de 2011, e em menor grau, nos MP de 2014, foram cumpridos de forma parcial, apenas pela inserção de um conceito nas orientações gerais, não sendo feita nenhuma relação com as atividades propostas nas orientações específicas (tanto no MP quanto no LA).

Acredito que ao determinar que o MP disponibilize os pressupostos teórico-metodológicos norteadores da proposta pedagógica, de forma articulada com as atividades do LA, os Editais o fazem com vistas a proporcionar um conhecimento de maneira prática, para que o professor, ao ler as instruções e as explicações acerca de uma dada atividade, tenha a possibilidade de aumentar seu conhecimento sobre o assunto, o qual pode ser novo para ele, resultando em novas aprendizagens e, talvez, em seu desenvolvimento. Essa análise me proporcionou verificar se houve ou não a preocupação dos autores em cumprir, mesmo que minimamente, as exigências do Edital. Lembro que minha análise se deu somente sobre as orientações destinadas ao professor, tanto no MP quanto no LA. Não realizei nenhuma análise quanto à adequação das atividades aos outros critérios do PNLD, visto não ser este o foco de minha pesquisa.

Com as demais análises dos níveis organizacional e enunciativo foi possível verificar como as prescrições foram textualizadas nos MP e quais recorrências poderiam ser consideradas características do gênero MP de coleções de LI. Além disso, procurei identificar as semelhanças e diferenças entre os MP pertencentes às duas versões do Programa e o que isso poderia significar.

As prescrições estabelecidas pelos documentos podem ser identificadas já a partir da divisão apresentada pelos MP. Uma parte é destinada às orientações gerais, na qual se encontra a fundamentação teórica da coleção, além dos aspectos gerais da obra como, por exemplo, a estrutura da coleção, as transcrições dos exercícios de áudio e as sugestões leituras complementares. Outra parte do MP é destinada às orientações específicas para cada unidade. Essa parte na maioria das coleções é destinada à apresentação de informações sobre aspectos culturais e linguísticos relacionados ao tema da unidade, além de sugestões de atividades extras e leitura complementar, *sites* úteis e/ou filmes e a última constitui-se das orientações específicas impressas nas páginas do LA. Nessa parte, encontra-se a explicação dos procedimentos para desenvolver uma dada atividade.

De acordo com a maneira com que os autores/editores desenvolvem sua ação de linguagem, eles parecem eleger os analistas do MEC como seus interlocutores privilegiados, os quais são, em sua maioria, membros da academia, pois desenvolvem sua ação de linguagem de forma menos implicada e atemporal, causando um efeito de distanciamento do objeto de sua ação de linguagem e de seus interlocutores.

Todavia, os autores/editores incluíram a voz dos especialistas em vários momentos na maioria dos MPs, de maneira explícita através de menções ou citações, assim como ocorreu com a voz dos documentos oficiais. Esse recurso foi usado para dar a autoridade ao que foi dito, o que ocorreu com maior frequência nos MP da edição 2014, de modo a demonstrar que os autores/editores preocuparam-se em construir um texto com embasamento teórico do tipo que agradaria a academia.

Além desse aspecto, a ocorrência de modalizações foi muito baixa com predominância das modalizações pragmáticas, empregadas porque o produtor do MP pode ter considerado seu interlocutor como alguém dotado de capacidades para agir. Contudo, os MP da edição 2014 apresentaram maior recorrência de modalizações do que os da edição 2011, embora ainda de forma bastante reduzida.

Nas orientações específicas presentes nas páginas do LA, os autores/editores parecem se dirigir mais especificamente ao professor, uma vez que utilizam o discurso interativo-teórico, resultante da dupla restrição a que estão submetidos na elaboração do MP, ou seja, eles devem apresentar verdades que, em sua opinião, são verdades autônomas e, ao mesmo tempo, devem considerar seus receptores e interagir diretamente com eles. Essa parte parece se constituir de maneira diferente por serem as orientações que estarão no campo de visão do professor quando ele utilizar o livro e realizar as atividades. Ao utilizar sequências injuntivas, os produtores das orientações parecem pretender fazer com que o destinatário aja

de uma dada maneira ou em determinada direção, o que é esperado no gênero ‘manual do usuário’ de vários tipos.

Entretanto, houve um maior emprego tanto das pragmáticas quanto das deônticas, variando a predominância de um MP para outro, dependendo da representação construída pelo agente produtor sobre o usuário do MP. Se o emprego das modalizações deônticas foi maior, significa que ele considera o professor, usuário do MP, como um alguém que tem a obrigação de fazer o que está apresentado no manual, enquanto que as pragmáticas denotam que o usuário é considerado como alguém que tem capacidades e, portanto, as orientações soam mais como *sugestões* e não como *ordens*.

A escolha de um tipo ou outro de modalizações, ou mesmo a ausência delas, faz lembrar muito a linguagem empregada nos manuais de aparelhos eletrônicos em geral, podendo resultar em um efeito de receita, do fazer passo-a-passo, dando uma conotação bastante diretiva para o MP. Todavia, os editais propõe que o MP deve deixar espaço para a autonomia do professor, e ao empregar esses recursos, os autores/editores podem levar à rejeição do instrumento ou ao seu uso como artefato e não como ferramenta real para o desenvolvimento do professor.

Considerando a sexta pergunta, é possível perceber melhoras entre os MP das duas edições do PNLD. Os agentes produtores da segunda edição parecem ter se preocupado em tornar o texto do MP um pouco mais dialogado, em alguns dos exemplares, mas ainda de maneira tímida. As orientações específicas encontradas nas páginas do LA, em dois dos MP de 2014, apresentam mais informações sobre o tema, sobre um determinado gênero, sobre alguns aspectos linguísticos, etc., os quais vão além dos procedimentos para a realização da atividade proposta, fornecendo subsídios para o professor aumentar seu conhecimento sobre o assunto inserido na unidade. Entretanto, acredito que muito há ainda que se melhorar com relação ao manual.

Considerando todas as análises mencionadas foi possível responder a pergunta geral da pesquisa e, portanto, atingir meu objetivo: caracterizar o gênero de modo a que esse se constitua em uma ferramenta potencial de desenvolvimento para o professor, seu usuário.

Primeiramente, acredito que estes manuais que agora chegam às mãos dos professores e professoras de LI nas escolas públicas brasileiras, dos contextos mais carentes aos mais favorecidos, são bastante diferentes de outros que acompanhavam os LDs de LI publicados antes da sua inclusão no PNLD, como alguns manuais com que tive a oportunidade de trabalhar quando atuava em uma escola particular de Ensino Fundamental e

que geralmente apresentavam apenas o preenchimento das atividades nas páginas do LA, com cor vermelha ou azul, e algumas vezes o planejamento anual.

Eles são também distintos de manuais encontrados em algumas escolas franquizadas que utilizam material próprio em cursos livres de ensino de línguas. Alguns desses MPs determinam até mesmo os gestos e o tempo de duração para cada passo, os quais devem ser seguidos à risca, na tentativa de cercear totalmente a autonomia do professor. Esse tipo de MP parece ser destinado à homogeneização da ação docente, como tentativa de impedir que os problemas com os profissionais, geralmente sem a formação necessária para exercer a profissão de professor de LE, fiquem evidentes.

De forma a contribuir para o aprimoramento dessa ferramenta, a partir do levantamento das recorrências do gênero e levando em conta o contexto do professor que utilizará o MP, apresentei algumas sugestões que podem tornar essa ferramenta mais acessível e mais atraente para seu usuário. Quanto aos aspectos visuais, de modo a produzir um maior conforto visual no professor, poderiam ser utilizados recursos como tamanho da letra e espaçamento entre linhas maiores, além do uso de cores para destacar as seções do MP.

Com relação à disposição dos tópicos teóricos e as orientações específicas destinadas as unidades, nas páginas do MP poderiam ser inseridos os conceitos principais da abordagem adotada na coleção de maneira relacionada as atividades propostas, bem como o objetivo a ser atingido. Ao mesmo tempo, nas páginas do LA, poderiam ser feitas inserções de mensagens remetendo às explicações e aos pressupostos teóricos nas páginas do MP, não como uma mensagem rápida como “Veja, nas orientações do MP, mais detalhes sobre esse aspecto”. Esse tipo de mensagem, para quem tem pouco tempo e talvez pouca motivação intrínseca para realizar uma leitura de todo o MP, já que não se aponta o local específico em que a informação se encontra, não serviria para aguçar a vontade do professor em saber mais sobre a atividade docente e seu objeto de ensino, utilizando o MP.

Ao mesmo tempo, não seria necessária a elaboração de um texto acadêmico, pois, os usuários dos manuais estão mais preocupados em ferramentas que possam ser práticas, utilizáveis na sua correria diária, dentro dos espaços de tempo que têm para preparar suas aulas. O professor não é uma pessoa que parou no tempo e não se atualizou, como parece ser o senso comum. Ele apenas não está familiarizado com os novos conceitos que as novas abordagens trazem para a área de ensino de línguas. Ele é o profissional que atua na prática e, por esse motivo, nem sempre consegue mergulhar no mundo das ideias, pois suas condições objetivas de trabalho não favorecem isso. É preciso que o conhecimento construído na

academia chegue até ele de maneira que ele consiga efetivá-lo na sua sala de aula, trabalhando com seus alunos.

Considerando o trabalho com gêneros para o desenvolvimento da produção e compreensão escrita e oral, como proposto pelos documentos oficiais para o ensino de LE, poderiam ser inseridos questionamentos sobre o(s) gênero(s) ensinado(s) na unidade, com algumas discussões cujo objetivo seria ajudar o professor a pensar sobre aspectos do gênero como os papéis sociais do agente produtor e do(s) destinatário(s) do texto, o momento histórico cultural e econômico em que o texto foi produzido, etc.. Essa discussão deve ir além das perguntas geralmente inseridas para abordar um texto (quem, quando, onde, como, porque, quando) de modo a servir de alimento para que o professor também avance para além do óbvio. Dependendo das perguntas formuladas o professor pode sentir-se valorizado como alguém que domine diversos conhecimentos, ou pode sentir-se infantilizado e, se isso acontecer, poderá chegar à conclusão de que as informações contidas no MP não lhe acrescentam nada, levando ao abandono da ferramenta.

Quanto à inserção de sugestões de textos, *sites* e filmes, esta poderia ser feita dentro das orientações específicas do MP para cada unidade, de forma dialogada, apresentando as vantagens e objetivos que a sua consulta poderia trazer para o professor e para os alunos.

No que diz respeito à maneira como dirigir-se ao professor nas orientações específicas, poderia ser construída uma ação de linguagem em que o emprego do imperativo e/ou do infinitivo fosse reduzido ao mínimo. Ao se dirigir a ele nas orientações das páginas do LA, os autores/editores que idealizam esse componente da coleção poderiam empregar formas dialogadas, requisitando uma resposta do professor, como, por exemplo, com o uso de recursos linguísticos que solicitam a confirmação de compreensão do interlocutor, “você concorda?”, “compreendeu?”, entre outras possibilidades, descaracterizando essa ferramenta como “manual de instruções” que visam auxiliar um usuário que tem seu primeiro contato com o objeto e que, muitas vezes, não sabe muito além do apertar de botões. Essa mudança poderia iniciar-se pelo abandono da denominação “manual do professor” para, talvez, “livro do mestre”, como modo de valorizar esse profissional que foi sendo desqualificado ao longo do tempo.

A partir disso, posso afirmar que esse gênero textual constitui-se em uma ferramenta com potencial para levar o professor a desenvolver-se por meio da sua apropriação e este pode ser melhorado em suas características linguístico-discursivas.

Todavia, as características contextuais nas quais os professores atuam e, principalmente elas, precisam ser modificadas de forma a melhorar as condições de trabalho dos professores da educação básica de escolas públicas brasileiras, uma vez que não é novidade que o professor, se quiser sobreviver de seu salário terá de trabalhar, no mínimo, os dois períodos do dia, perfazendo uma jornada de 40 horas semanais, pois, de acordo com o artigo publicado no *site* “todos pela educação”<sup>131</sup>, o piso salarial do país para professores da rede pública para um padrão é de R\$ 1.567,00<sup>132</sup>. Se o professor reside em uma cidade grande como São Paulo, por exemplo, gastará tempo para se deslocar até a escola onde trabalha. Se ele não for concursado, terá de trabalhar em pelo menos duas escolas diferentes para fechar sua carga horária. No Paraná, existem casos de professores que moram em uma cidade e tem de se deslocar para cidades a 30 ou 40 quilômetros de distância para trabalhar.

O professor que vive essa rotina terá um tempo limitado para planejar as aulas e corrigir os trabalhos que solicita aos alunos, além de seus afazeres como membro de uma família. Esse professor ao receber o material que possivelmente tenha escolhido (algumas vezes outros o fizeram em seu lugar), talvez chegue a ler toda a discussão teórica apresentada nas orientações gerais, mas, se o fizer, provavelmente será apenas uma vez. No decorrer do ano ele, pode utilizar as orientações específicas em busca de detalhes para a lição com a qual estará trabalhando.

Se as orientações específicas ficarem apenas no nível do procedimento e de algumas informações culturais, não haverá apropriação do gênero e ele simplesmente será usado como artefato, visto que a apropriação acontece com a internalização das características intrínsecas do objeto, ou seja, a compreensão da razão dos agentes produtores terem escolhido determinadas atividades, do seu objetivo e do resultado a que possivelmente chegará com seus alunos. Para que ele entenda tudo isso, na forma que os MP analisados expõem esses fundamentos, dependerá muito do interesse único do professor de ler e reler as orientações gerais, fazendo sempre o exercício de relacionar a atividade ao que foi exposto. Ou seja, o conteúdo foi incluído, cumprindo os critérios do PNLD, porém, se o professor ignorar o MP, ou usá-lo parcialmente, dependendo do tempo e da motivação de que dispõe para aprofundar-se no assunto, ele não atingirá o potencial disponibilizado por esta ferramenta e, assim, esse gênero não levará ao seu desenvolvimento, permanecendo apenas no potencial e não no real.

---

<sup>131</sup> Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/28024/por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-nas-escolas-estaduais-de-sp/>. Acesso em 15/02/2014.

<sup>132</sup> Segundo o Dieese, o salário mínimo no Brasil deveria ser de R\$ 2.761,58. Disponível em <http://exame.abril.com.br/economia/noticias/salario-minimo-teria-que-ser-de-r-2-761-58-segundo-dieese>. Acesso em 23/02/2014.

Além disso, esses conceitos inseridos de forma desarticulada não serão motivadores de conflitos entre os novos conceitos e os que o professor já possui, visto que, com suas condições de trabalho o professor dificilmente lerá várias vezes as orientações gerais de forma a internalizar os conceitos que constam ali.

Por outro lado, a constituição do gênero MP não depende apenas do aspecto linguístico, mas é totalmente determinada pela ação que o originou. Ele possui valor dialógico que apresenta traços do agir do produtor, mas também das restrições e condições relacionadas à sua produção. A apropriação do gênero MP de coleções de LI vai além da compreensão de suas características típicas, e passa pela compreensão de questões das esferas sócio-culturais e ideológicas de onde se originam.

O fato de apresentar os procedimentos para a realização das atividades propostas no LA, como identificada nos MPs analisados, ou seja, de forma diretiva, guiada, indicando o passo-a-passo por meio do emprego de recursos linguísticos, como o uso do imperativo ou do infinitivo, sem fazer a relação com o porquê fazer de um modo e não de outro e sem informar a que ponto se quer chegar, parece carregar em si questões culturais e ideológicas que foram sendo construídas sobre o professor, principalmente o da escola pública. Esta forma de construir o MP representa a desqualificação do ensino de forma racionalizada, principalmente da educação básica; que a concepção do ato pedagógico deve estar separada da sua execução (como se pode constatar a partir da separação espacial entre os pressupostos teórico-metodológicos e as orientações específicas dentro dos MP), visto que o professor passou a ser um trabalhador 'braçal', ou seja, aquele que executa e que não precisa pensar, ou apropriar-se dos artefatos que constituem sua atividade.

Parece-me que pelas condições objetivas e subjetivas em que exercem seu trabalho os professores procuram as 'receitas prontas', o 'passo-a-passo', visando a facilitá-lo, de modo a poupar seu tempo na preparação da aula, incorporando obrigatoriamente a ideologia de que o professor precisa ser guiado.

As prescrições dos editais parecem buscar a mudança dessa situação, principalmente no Edital-PNLD/2014, ao enfatizar que os agentes produtores das coleções devem valorizar o conhecimento do professor e fornecer subsídios para que ele se torne um professor-pesquisador. Acredito, porém, que muito ainda se terá de percorrer para que esse 'discurso' seja incorporado pela prática. Por enquanto, os MPs continuam sendo mais um 'manual de uso', como aqueles que acompanham os equipamentos eletrônicos, do que uma ferramenta potencial de desenvolvimento pela linguagem que apresentam. A maioria das pessoas, ao comprarem seus aparelhos não leem os manuais e os utilizam pelo método da

tentativa e erro. Talvez seja assim que os LA estejam sendo utilizados pela maioria dos professores, isto é, o MP pode ser descartado e as atividades podem ser trabalhadas da forma que possam atender o professor em seu contexto ou, simplesmente não serem usadas.

Desse modo, esta é uma política, a meu ver, minimalista diante do grande problema que a educação no país enfrenta na atualidade. As constantes desistências de professores concursados<sup>133</sup>, e o abandono da função são um dos reflexos das precárias condições de trabalho enfrentados por esse trabalhador. Outro, não menos preocupante, é o alto índice de doenças psíquicas e psicológicas<sup>134</sup> que acometem esses profissionais pelas constantes ameaças, até mesmo contra sua integridade física dentro de sala de aula, realizada pelos seus alunos. Continuar investindo majoritariamente em uma política incentivada por instituições internacionais, como o BIRD, defendida pela agenda neoliberal, a qual visa atingir o melhor custo benefício, não livrará nossos professores, nossos alunos e nossas escolas do caos. É preciso voltar-se para aspectos esquecidos pelas autoridades competentes.

Essa preocupação não é nova e tem sido percebida para além dos limites de nosso território, demonstrando que essa não parece ser a realidade apenas do Brasil. No Relatório<sup>135</sup> da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO, chegou-se ao consenso de que “é preciso, antes de qualquer coisa, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos, as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e as motivações requeridas” (UNESCO, 1997, p. 153).

Qualquer que seja a melhoria nos artefatos disponibilizados para os professores (livros didáticos, MP, *tablets*, computadores, DVD-ROMs, *softwares* educacionais) se não houver uma vontade política de reunir todos os recursos para mudar as condições de trabalho dos professores, dando-lhe salários dignos, estrutura física nas escolas, como, por exemplo, menos alunos nas salas de aula, material de consumo a disposição do professor, hora atividade para o planejamento de suas aulas, adequação de horário para poder

---

<sup>133</sup> Apenas como exemplo, é possível ver que cerca de 3.000 professores abandonam suas carreiras na educação pública estadual no Estado de São Paulo, por ano, como consequência das péssimas condições de trabalho enfrentadas por esses profissionais, entre elas, os baixos salários, a violência, a desvalorização da profissão, etc. E isso acontece no estado mais rico do país, sugerindo que a situação pode ser bem pior. <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/28024/por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-nas-escolas-estaduais-de-sp/>

<sup>134</sup> Conforme reportagem na Revista Carta Capital de 27 de junho de 2013.

<sup>135</sup> Educação, um tesouro a descobrir: Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI da UNESCO. UNESCO, Edições ASA/Cortez 1997. Versão Brasileira. Título original: Learning the Treasure Within: Report to the International Commission on Education for the twenty-first Century. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf>. Último acesso 17 de abril de 2007.

trabalhar com outros professores de mesma área ou de outras áreas, além de local apropriado para isso, não haverá avanços na situação das escolas brasileiras. A carreira docente na educação básica será cada vez menos atrativa para os jovens que escolhem sua profissão, sendo escolhida por aqueles que não conseguiram trilhar outros caminhos. Em momento algum se deve esquecer que o contexto é constitutivo do gênero e, portanto, essas condições que constituem o *métier* do trabalho do professor da educação básica no Brasil são, portanto, constitutivas do gênero textual MP de coleções de LI. Somente transformando essas condições é que efetivamente o MP poderá tornar-se uma ferramenta *real* de desenvolvimento para o professor e não somente *potencial*.

Por isso, essa melhoria passa, necessariamente, pela valorização do professor, a qual poderá ser alcançada investindo-se na sua formação, na garantia de uma remuneração digna de seu trabalho e no combate aos problemas sociais que afetam a vida dos alunos e refletem dentro da sala de aula, como é o caso da violência.

Esse estudo pode dar subsídios para os elaboradores do PNLD aprimorarem os critérios de modo a torná-los mais claros e compreensíveis. Por outro lado, poderá favorecer os elaboradores dos MP de modo a preocuparem-se com as condições dos professores que utilizarão essa ferramenta, com o objetivo de deixá-la mais próxima da sua realidade, deixando de apresentar um MP como um ‘contrato de felicidade’ que basta ser seguido para que tudo dê certo, isto é, de caráter utópico, em que todo o conhecimento inserido nele pode ser simplesmente ignorado e descartado pelo seu usuário.

Finalmente, se os produtores do MP conseguirem produzir uma ferramenta nesses moldes, o maior favorecido será o professor que poderá tirar dele muitas informações que poderão servir para levar ao seu desenvolvimento.

Ao final dessa pesquisa, entretanto, sinto o peso da incompletude. Sinto que muito pouco foi feito diante de tantos aspectos que precisam ser investigados em relação a esse objeto complexo e multifacetado. Como encaminhamentos, sugiro alguns pontos que merecem ser investigados. Em primeiro lugar, a maneira com que o professor escolhe as coleções de LI, e se o MP é considerado nessa escolha, se constitui em um objeto de pesquisa que pode contribuir para o aprimoramento do processo. Além disso, investigar o uso que o professor de LI faz do MP na preparação e no curso de sua aula pode apontar aspectos que possam efetivamente aprimorar essa ferramenta.

De forma a colaborar com o processo histórico do qual o MP é resultante, investigar como os MP eram constituídos em diversos momentos de sua história e em

diferentes contextos de uso, seria de grande ajuda para compreendermos os MP que entram nas salas de aula na atualidade.

Tudo isso deveria ter apenas um objetivo: tornar o MP uma ferramenta real de desenvolvimento para o professor da educação básica das escolas públicas brasileiras os quais, muitas vezes, possuem uma formação precária e pouco domínio do idioma. Se essa ferramenta puder responder suas dúvidas, deixar espaço para incentivar o exercício da autonomia desse professor, grandes progressos terão sido alcançados.

Certamente, com condições objetivas de trabalho favoráveis para o desenvolvimento dos professores, acompanhadas de materiais didáticos de qualidade, como o PNLD visa a alcançar, teremos um novo cenário na educação pública brasileira. Até lá, estaremos trabalhando com remédios que não curam, e talvez nem tragam alívio para os sintomas mais graves, trabalhando apenas com a ferramenta/instrumento (MP) que pode ser manuseada pelo homem (professor), sem, contudo, nos atentarmos para o elemento que dá vida ao instrumento para atingir um objetivo, no caso em tela, o professor.

## REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S. **otrabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ADAM, J. M. **A linguista textual**: Introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALMEIDA, J. R. P. de. **Historia da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Tradução: Antonio Chizzotti. Brasília: INEP / PUC SP, 1989.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, jan/jun. 2002.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, p. 35-54, 2004.
- ALLWRITE, R. L. What do we want teaching materials for? In: **ELT Journal**, 36 (1), 5-19, 1981.
- ANJOS-SANTOS, L. dos; CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e educação inicial de professores de línguas estrangeiras: representações, desejos e (im)possibilidades. In: MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D. **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 257-282, 2011.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAQUERO, R. Idéias centrais da teoria sócio-histórica. In: \_\_\_\_\_. Vygotski e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, p. 25-45, 2001.
- BARBIM, I.; CRISTOVÃO, V. L. L. A relação entre teoria e prática em avaliação de material didático no desenvolvimento do professor. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 6, n. 2, p. 19-54, dez. 2003.
- BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil. In: LIMA, D. C. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 147-158, 2011.
- BARROS, E. M. G.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e livro didático. In: **Linguagem e (Dis)curso**, v. 7, n. 2, mai/set, p. 241-270, 2007.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs) **Livro didático de língua**

portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 25-67, 2003.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização: Angela Paiva Dionízio, Judith Chambliss Hoffnagel (tradução) São Paulo: Cortez, 2005.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª. São Paulo, ed. Nova Fronteira, 2009.

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez., 2004.

\_\_\_\_\_, Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun., 2011.

BORBA, F. S. et al. (org.) **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**, São Paulo: UNESP, 2004

BORGHI, C. I. B. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2014**, 2011. Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=8046:pnld-2014-edital-consolidado-3-alteracao> Acesso em 25/04/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011**, 2008. Disponível em <http://www.abrelivros.org.br/images/stories/arquivos/antigos/3650.pdf>. Acesso em 25-03-2010.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais – **Língua estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos; 1a a 4a séries – PNLD 1997**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC/ Fundação de Assistência ao Estudante. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC/FAE/UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília, DF: MEC. 1993.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um sócio-interacionismo discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_, Pourquoi comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. In: BRONCKART, J. P.; GROUPE LAF (Eds.). **Agir et discours en situation de travail**. [S.l.]: Cashiers de lasection de Sciences de l'Éducation, p. 11-144, 2004.

\_\_\_\_\_, Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.)

**Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 121-160, 2006a,

\_\_\_\_\_, Porque e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.) **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 203-230, 2006b.

\_\_\_\_\_, **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008a.

\_\_\_\_\_, Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da demarche ISD – Entrevista com Jean-Paul Bronckart. In: **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 47, 273-286, jun., 2008b.

\_\_\_\_\_, Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malú Matencio.** São Paulo: Mercado de Letras, p. 85-108, 2013.

\_\_\_\_\_; BOTA, C. Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. Tradução Marcos Marciolino, São Paulo: Parábola, 2012.

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

BUENO, L. A imagem do professor nos manuais para o professor de livros didáticos. **Caleidoscópio**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 85-87, jul./dez. 2004.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

BUNZEN, C. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_, O livro didático de Português como gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: **Anais do I SILID – Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira.** PUC, Rio de Janeiro – RJ, 2007.

\_\_\_\_\_, **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Campinas-SP, Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 73-117, Col. Linguagem e Educação, 2005.

CASSIANO, C. C. F., **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol. (1985-2007).**

Tese doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, História, Política, Sociedade da PUC/SP, 2007.

CHAVES, C. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer?**, Monografia (curso em Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

CIPRO NETO, Pasquale & INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo, ed. Scipione, 1997.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.

\_\_\_\_\_, Vygotski: para além da Psicologia cognitiva. **Pro-posições**, v. 17, n. 2 (50) – maio/ago, p. 19-30, 2006b.

COLEMAN, H. Evaluating teachers' guides: do teachers' guides guide teachers? In: ALDERSON, J. C. (Ed.). **Evaluation**. Oxford: Pergamon, p. 83-96, 1985.

CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, p. 33-43, 1999.

CORADIM, J. N.; MOTT-FERNANDEZ, C. A concepção de leitura em língua estrangeira em documentos oficiais. **Anais do II Congresso Nacional de Linguagens e Interação**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Letras, pp 2326-2336, 2008.

COSTA, N. I. **Producing a teacher's guide**. Monografia (Especialização em Língua Inglesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1998.

COSTA VAL, M. G. Os processos e critérios subjacentes à escolha de livros didáticos nas escolas públicas do país. In: **25ª Reunião Anual da ANPED - Educação: manifestos, lutas e utopias** - Caderno de Programação e Resumos. Caxambu: ANPED, p. 239, 2002.

COUTINHO, M. A. Gêneros textuais e Tipos de discurso In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 77-97, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L., Implicação da constituição de objetivos para o ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, T. **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, p. 105-119, 2005.

\_\_\_\_\_, **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007.

\_\_\_\_\_, Interacionismo sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-epistemológico pra estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, p. 3-12, 2008.

\_\_\_\_\_; ANJOS-SANTOS, L.; BEATO-CANATO, A. P. Análise do livro didático de língua estrangeira moderna no PNLD (2011): reflexões necessárias. **Avaliação no ensino-aprendizagem de Línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões** Kátia Bruginiski Mulik ; Mirian Sester Retorta (orgs). Ed. Pontes, p. 187- 212, 2014.

\_\_\_\_\_. et. al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Revista Letras**, v. 20, n. 40, Jan./jun., 2010, p. 191-215, Santa Maria, RS:PPGL, 2010.

\_\_\_\_\_; FERNANDEZ, C. M. **Movimento de organização temática: construindo um gráfico**, (no prelo).

\_\_\_\_\_; FOGAÇA, F. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTÓVÃO, V.L.L. (Org.) **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, p.13-32, 2008.

\_\_\_\_\_; MACHADO, A. R., Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Orgs), **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

CUNNINGSWOTH, A.; KUSEL, P. Evaluating teachers' guides. **ELT Journal**, 45(2), p. 128-139, 1991.

DAVIS, C. Piaget ou Vygotski: uma falsa questão. **Revista Viver, Mente e Cérebro**, Rio de Janeiro; São Paulo, v.2,n.2, p. 38-49 (Coleção Memória da Pedagogia, n.2: Lev Semiovich Vygotski), 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières? *ÈLA – Etudes de linguistique appliquée*, n. 101, p. 73-86, Jan/mar 1996.

DOURADO, M. R. S. Dez anos de PCNS de língua estrangeira sem avaliação do livro didático pelo PNLD. In: **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 1, p. 121-148, jan./abr. 2008.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, In: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos**, Volume 1, p. 61-74, São Paulo: Edições Sociais, 1977.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo e da Psicologia Vygotskiana. Campinas: Autores associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Para além do escolanovismo em Vygotski: compreendendo o trabalho do professor na obra Psicologia Pedagógica. In: \_\_\_\_\_; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. **Escola de Vygotski: Contribuições para a psicologia e a educação**, Maringá: EDUEM, p. 87-106, 2011.

FERNANDEZ, C. M. **Manual do professor de coleção didática de língua inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), 218 f. Londrina, 2009.

FERREIRA, M. L. M. C., Livro didático de inglês: gêneros textuais presentes nas atividades de leitura e produção escrita. In: **IV EDIPE- Encontro Estadual de didática e prática de ensino**, 2011.

FILGUEIRAS, J. M. **FENAME e COLTED**: diferentes políticas para o livro didático durante a ditadura militar no Brasil, S/D. Disponível em <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07.pdf>. Acesso em 26/10/2014.

FILLIETAZ, L. Une semiologie de l'agir au service de l'analyse des textes procéduraux. In: BRONCKART, J. P. et. Al. (ed) **Agir et discours em situations de travail**. Genebra: Universidade de Genebra, p. 33-34. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducatons, n. 103). 2004.

FOGAÇA, F. C. **Possibilidades e limites da abordagem reflexiva no contexto de uma franquia de idiomas**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

FREITAG, B; COSTA, W.F; MOTTA, V.R. **O Livro Didático em Questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, (Coleção Educação Contemporânea), 1989.

FREITAS, L. M. A., **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. Tese (Doutorado em Letras Neo latina), Rio de Janeiro: URFJ, 2010.

FREITAS, M. T. A. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa IN: **Cadernos De Pesquisa**, n.116, p.20-39, julho de 2002.

\_\_\_\_\_, A Pesquisa em Educação: Questões e Desafios. **Vertentes** (São João Del-Rei), v. 1, p. 28-37, 2007.

GAYNOR, B. An evaluation of the teachers' guide for *Eigo Note*. In: **Hokkaido Language Studies**, nº 9, 75-91, 2011. Disponível em: <http://www3.muroran-it.ac.jp/hlc/2011/06Gaynor.pdf>. Acesso em 04 /01/2013.

GEARING, K. Helping less-experienced teachers of English to evaluate teachers' guides. **ELT Journal**, Volume 53/2, 122- 127, 1999.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 47-54, 2011.

GOOD, J. R. P. **Discovering a method for analysis and development of teachers' guides' contribution to lesson content**. Tese (Doutorado em Ensino de Língua Inglesa), Essex, Inglaterra, 2003.

GRADDOL, D. **The future of English**. London: British Council, 1997.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Interpretação, autoria, e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, p. 67-77, 1999.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Approaches to qualitative research: a reader on theory and practice**. New York: Oxford University Press, 2004.

HEMSLEY, M. The evaluation of teacher's guides: design and application. **English Language Teacher Education and Development**, Coventry, v. 3, n. 1, p. 72-81, 1997.

HILA, C. V. D. **Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa**, Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Londrina, 2011.

HÖFLING, E. M., Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro didático. In: **Educação & Cultura**, ano XXI, nº 70, Abril/2000.

HÜTTNER, J.; SMIT, U.; MEHLMAURE-LAUNCHER, B. ESP teacher education at the interface of theory and practice: Introducing a model of mediated corpus-based genre analysis. **Science Direct**, System 37, p. 99-109, 2009.

JORGE, M. L. S.; TENUTA, A. M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. C. de (org.), **Inglês nas escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola editorial, p. 121- 132, 2011.

JUCÁ, Ricardo Westphalen de Queiroz. **A língua inglesa no ensino secundário brasileiro: 1838-1930**. Dissertação de Mestrado – Universidade Tuiuti – Curitiba – PR, 2010.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Ed.). **English in the World**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 11-30, 1985.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KUNZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. Disponível em [http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer\\_1.pdf](http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf). Acesso em 25/05/2013.

LANFERDINI, P. A. F. **O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Londrina, 2012.

LEFFA, Wilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.

**Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em 26/01/2014.

\_\_\_\_\_, Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de (org.), **Inglês nas escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola editorial, p. 15- 31, 2011.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LIMA, G. **Breve Trajetória da Língua Inglesa e do Livro Didático de Inglês no Brasil** – Ed da UEL), S/D. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf> Acesso em: 10/01/2014.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. Rio de Janeiro: FCC, 2005.

MACHADO, A. R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 89-95, 2004.

\_\_\_\_\_. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org) **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Ed. Parábola, 237-259, 2005.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 77-97, 2007a.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, p.VII - XI, 2007b.

\_\_\_\_\_; ABREU-TARDELLI, L. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? **Signum: Estudos da linguagem**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 11-24, jun. 2005.

\_\_\_\_\_; BARRICELLI, E. Figuras representativas do trabalho docente. In: MACHADO, A. R. **Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho**. In: Silvana Serrani. (Org.). *Letramento, Discurso e Trabalho Docente: uma homenagem a Ângela Kleiman*. 1 ed. Vinhedo: Horizonte, v. 1, p. 148-156, 2010.

\_\_\_\_\_; BRITO, C. O agir languageiro em questionário de pesquisa. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI (orgs) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_; BRONCKART, J. P. Representações sobre o trabalho do professor: a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L.; (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L.; (Org.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**, São Paulo: Mercado de Letras, p. 117- 136, 2009.

MANTOVANI, Kátia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – Os impactos na qualidade do ensino público**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo – USP, 2009.

MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 139-150, 2005.

MARX, K. **Capítulo VI inédito de O capital**. São Paulo: Moraes, 1985.

MATENCIO, M. L. M. Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs) **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, pp. 189-199, 2008.

MIRANDA, F. Gêneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo: que relações? In: **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**- Revista do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL), n. 1, Julho, Ed. Colibri, p. 81- 100, 2008.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O livro didático de História hoje: um panorama a partir do PNLD. In: **Revista Brasileira de Historia**. São Paulo, v. 24, no. 48, p. 123-144, 2004.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Trad. por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOTT-FERNANDEZ, C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa: uma questão de gênero textual e profissional. In: **Anais do V SIGET– Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, Caxias do Sul, RS, 2009.

MOURA, E. V. X. **O nível de robustez interacional e a interferência das abordagens de ensinar e de aprender em aulas de língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

MUNAKATA, K. Livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 12, n.3 (30), p. 179-197, set./dez., 2012.

NAZARI, A. An analysis of an EFL teacher’s guide: a case study. **Hindawi Publishing Corporation: Education Research International**, Vol 2011. Disponível em <http://www.hindawi.com/journals/edu/2011/249610/>. Acesso em: 23/03/2011.

NOBREGA, G. S. **Manual do professor de língua portuguesa: da caracterização do Gênero à leitura dos professores**. Dissertação (Mestrado em Ensino – Língua e Interação em Contexto de Ensino), Campina Grande - PB, 2008.

NOGUEIRA, A. C. O. O “Manual do Professor”: constituição e implicações no letramento do professor e na sua prática escolar. **Anais do VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, Natal - RN, 2011. Disponível em [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ayres%20Charles%20de%20Oliveira%20Nogueira%20\(IFRN\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ayres%20Charles%20de%20Oliveira%20Nogueira%20(IFRN).pdf). Acesso em 15/06/2013.

NOGUEIRA, A. C. de O. **Manual do professor, muito prazer em (re) conhecê-lo: uma análise sociorretórica do gênero textual**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Natal- RN, 2014.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs) **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, p. 17-30, 2002.

OLIVEIRA, M. K. de. A mediação simbólica. In: OLIVEIRA, M. K. **Vygotski: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione, p. 25-55, 1997.

\_\_\_\_\_; DANTAS, H. **Vygotski, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2006.

OLIVEIRA, L.E.M. de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Dissertação (Mestrado em Estudos e Linguagem) - Instituto de Estudos e Linguagem da UNICAMP, Campinas, SP, 1999. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses19.html>. Acesso em 21/11/2013.

PAIVA, V. L. M. A História do material didático. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs), **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**, Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 17-56, 2009.

\_\_\_\_\_, O. Ilusão, aquisição e participação. In: LIMA, D. C. de (org.), **Inglês nas escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola editorial, p. 33- 46, 2011.

PAULA, E. M. **Leitura Elaborada: Um instrumento para a leitura em língua estrangeira?** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 11., 2006, Uberlândia. Resumos... Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://www.mel.ileel.ufu.br/silel2006/caderno/painel/L.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2009.

PEREIRA, A.L.; DIAS, R. D. B.; SANTOS, M.G. As relações de poder nas relações entre gêneros: O livro didático como instrumento de legitimação e ou contestação de discursos ideológicos que circulam socialmente. In: **Revista pensar e agir**, vol. 1, Anais do II Seminário PIBIC-CNPq, 2011.

PEREIRA, C. F. As várias faces do livro didático de língua estrangeira. In: SARMENTO, S.; MÜLLER, V. (Org.). **O ensino de inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: APIRS, p. 195-210, 2004.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**, Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Caderno de Pesquisa [online]**, n. 94, p. 58-73, ago, 1995. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741995000300007&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741995000300007&script=sci_abstract). GEAR UP-LA-40 em 25/05/2013.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Londrina- PR, 2009.

RABARDEL, P. Qu'est-ce qu'un instrument? Appropriation, conceptualization, mises en situation. In: **Outils pour le calcul et le traçage de courbes** CNDP-DIE – Mars, 1995.

RANGEL, E. O. Avaliar para melhor usar – Avaliação e seleção de materiais e livros didáticos: material qualificado, escolha qualificada, uso crítico. In: **Materiais didáticos: escolha e uso**. Brasília, Ministério da Educação, Boletim 14, p. 25-34, 2005.

RANIERI, T. L. S. Os Gêneros Textuais em Livros Didáticos de Matemática. **Anais do V SIGET– Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, Caxias do Sul, RS, 2009.

RIOLFI, C. R. Formacriação. **Revista Línguas e Letras**, Unioeste, v. 2, n. 1, 1. sem., p. 13-18, 2001.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCN às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 27-38, 2000.

ROJO, R.; BATISTA, A (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROSSI, E. C. S. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

SANTOS, A. R. dos, **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, J. A.; LIMA, D. C. Ensino de língua inglesa no Brasil: as páginas que estão sendo viradas. In: Fólio – **Revista de Letras**, Vitória da Conquista - ES, v. 3, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2011.

SARMENTO, S. O impacto do PNLD no cotidiano escolar da educação linguística: Um estudo de cunho etnográfico. In: **IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada- Linguística Aplicada e Sociedade**, 2011, Rio de Janeiro. Linguística Aplicada e Sociedade, p. 362-363, 2011.

\_\_\_\_\_; GOULART, L.. The book is (not) on the table: o programa nacional no livro didático no cotidiano escolar na educação linguística. In: **IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, 2012, Rio de Janeiro. Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, v. 1, p. 1-16, 2012.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, p. 3-34, 2004.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C. E SAVIANI, D. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: autores associados, 2005.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Capinas, SP: Mercado de Letras, p. 21-40, 2004.

\_\_\_\_\_. Le travail enseignant, In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Des objets enseignés en classe de français, **Collection Paideia**, Press Universitaires de Rennes, p. 29-43, 2009.

SCHWAAB, R.; et. al. A leitura como atividade comunicativa: Analisando atividades de leitura da coleção *Keep in mind*. **VII SEPECEL – Seminário de ensino, Pesquisa e**

**Extensão do Centro de Educação e Letras da Universidade do Oeste do Paraná-** Campus de Foz do Iguaçu-PR, 2012.

SFORNI, M. S. de **Aprendizagem conceitual e organização do ensino:** contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SIGNORINI, I. (Org.) **Gêneros catalizadores:** letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

SIMÕES, P. M. U. **Avaliação do programa nacional do livro didático por gestores de escolas do recife.** S/D Disponível em [http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao\\_foco/patricia\\_avaliacao.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/patricia_avaliacao.pdf). Acesso em: 23/10/2012.

\_\_\_\_\_, Programa Nacional do Livro Didático: Avanços e Dificuldades. In: **Cadernos de estudos Sociais.** Recife, vol. 22, no. 1. p. 079-092. Jan/Jul. 2006.

SOARES, R. P. Compras governamentais para o Programa Nacional do Livro Didático: uma discussão sobre a eficiência do governo. **Texto para discussão nº 1307**, Brasília- DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2007. Disponível em [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1414/1/TD\\_1307.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1414/1/TD_1307.pdf) Acesso em 10/01/2012.

STORCK, D. F. **Autoria, autonomia e algumas intervenções: Uma análise intercultural do livro didático “Keep in Mind” a partir das concepções bakhtinianas de linguagem.** Dissertação de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2011.

\_\_\_\_\_; JANSEN, H. E. Autoria, intervenções e deslocamento cultural: uma análise intercultural. In: **Educ. Real.** Vol. 38, nº 1, Porto Alegre, Jan-Mar, 2013.

TAGLIANI, D. C. O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa. In: **Linguagem e (Dis)curso**, v. 9, n. 2, Tubarão, SC, Aug., 2009.

TEIXEIRA, A.L. S. **Autoria no livro didático de língua portuguesa:** o papel do editor. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Campinas- SP: Unicamp, 2012.

TENUTA, A. M.; OLIVEIRA, A. L. A. M. Livros didáticos e ensino de línguas estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 315-336, jul./dez. 2011.

TÍLIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 26, p. 117-144, jul./set. 2008.

TOMLINSON, B. **Developing Materials for language teaching.** London: Continuum, 2003.

TOZONI-REIZ, M. F. C., A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Cadernos de Formação:** Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento. Volume 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 3, p. 111-148, 2010.

TULESKI, S. C. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista.** 2ª Ed., Maringá: EDUEM, 2008.

VARGAS, Mariana Daré. **Manual do Professor e Autonomia docente: quimera ou realidade?** Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras), Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In: \_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, p.241-394, 2000.

\_\_\_\_\_. **Investigación experimental del desarrollo de los conceptos**. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. 2ª.ed. Tomo II, primeira parte, cap.05, p. 119-179. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

WALLON, H, **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERNER, K. C. G. As representações do sujeito professor no manual didático de língua espanhola: uma leitura enunciativa. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 7, n. 1, p. 101-127, jan./abr. 2007.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras? ABL, pp. 207-236, 1998.

**ANEXOS**

## ANEXO 1

Carta da Secretaria da Educação do Paraná enviada aos professores com o objetivo de chamar a sua atenção para a escolha do LD.



**GOVERNO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA**



**PNLD 2011  
Língua Estrangeira Moderna / Inglês**

### **Prezados professores**

Entre os dias 21/06/2010 a 04/07/2010 ocorrerá a escolha dos livros didáticos aprovados na avaliação pedagógica do Programa Nacional do Livro Didático 2011 (PNLD), coordenada pelo Ministério da Educação. Os livros escolhidos por vocês serão encaminhados para as escolas pelo governo federal e permanecerão nas mãos dos alunos até 2013. Trata-se, portanto, de um grande investimento de recursos públicos, sobre o qual todos temos responsabilidade .

Por ser o livro didático uma importante ferramenta de ensino e o Departamento de Educação Básica responsável pelas políticas pedagógicas a serem concretizadas nas escolas da rede pública estadual, produziu-se breves considerações sobre as obras aprovadas na avaliação pedagógica do PNLD 2011. Nosso objetivo é contribuir com a escolha dos livros destinados aos anos finais do EF. Por isso, apontamos as aproximações que algumas obras apresentam com os pressupostos teórico-metodológicos das Diretrizes Curriculares das disciplinas da Educação Básica.

### **LEM – Inglês**

As duas coleções, *Keep in Mind* e *English for teens – links* não apresentam aproximações com as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares de língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná, ou seja, não concebem a língua como discurso, como prática social. Não contemplam as práticas discursivas - oralidade, escrita e leitura - e o trabalho com a língua se estabelece, tão somente, com o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, falar e ouvir. Nas abordagens de análise da língua não há reflexão quanto às escolhas

linguístico-discursivas feitas para compor os textos, nem sobre a importância destas escolhas para a compreensão do texto e da estrutura da língua alvo.

A coleção *English for teens- Links* apresenta alguns gêneros textuais, embora não os explore satisfatoriamente. Para suprir esta fragilidade, o professor que escolher essa obra, terá que realizar um estudo dos elementos composicionais do gênero apresentado. Isto permitirá o enriquecimento da produção textual do aluno.

Caberá, então, ao professor ler atentamente o Guia PNLD 2011 Inglês, analisar as resenhas e escolher a coleção que melhor atender aos fundamentos teórico-metodológicos das nossas DCE e seus conteúdos básicos, bem como o PPP da escola e a realidade dos seus alunos. Ressalta-se que, dificilmente, alguma obra contemplará todo o nosso quadro de conteúdos, assim como todos os preceitos das nossas diretrizes. Entretanto, espera-se que cada professor realize uma escolha consciente lembrando que as DCE foram construídas por meio de discussão coletiva, ao longo dos últimos sete anos, e, por isso, é um documento que deve ser honrado por nós, professores da rede estadual de ensino.

Atenciosamente

Equipe de Língua Estrangeira Moderna – Inglês /DEB/SEED- PR

[www.nre.seed.pr.gov.br/.../PNLD/.../LEM\\_ingles\\_PNLD\\_2011.doc](http://www.nre.seed.pr.gov.br/.../PNLD/.../LEM_ingles_PNLD_2011.doc) - acesso em 04/04/2013.

## ANEXO 2

Questionário enviado aos autores das coleções didáticas enviadas em outubro de 2013.

Caro(a) Autor(a)

Estou desenvolvendo uma pesquisa de doutorado, na qual procuro identificar as recorrências do gênero “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” as quais são utilizadas nas escolas públicas brasileiras no Ensino Fundamental II. O nome de meu trabalho é “A tessitura do gênero manual do professor de coleções de língua inglesa nas tramas do PNLD”, já estou prestes a entregar a versão final. Como realizo a análise das políticas que envolvem esse gênero textual, foi sugerido pela banca de qualificação que eu procurasse conhecer a maneira como os autores veem esse gênero durante o processo de produção a coleção.

Minha análise compreende os Editais do PNLD/2011 e 2014 e os manuais das duas coleções aprovadas no PNLD/2011 e as três aprovadas no PNLD/2014. A partir dos resultados obtidos, pretendo fornecer elementos que possam auxiliar os autores e editores, e quem sabe, os elaboradores dos critérios do PNLD, de modo a tornar o manual do professor uma ferramenta cada vez mais capaz de fomentar a formação contínua do professor.

Visto que você é um dos autores de uma das coleções analisadas, gostaria de solicitar sua colaboração para responder um questionário sobre esse componente da sua coleção. Ao mesmo tempo, solicito sua autorização para utilizar sua resposta em meu trabalho.

Conhecendo a escassez de tempo por que todos passamos atualmente, acredito que se puder me devolver o questionário respondido em, no máximo, 15 dias, seria tempo suficiente para eu poder terminar meu texto até fevereiro de 2014.

1. Como você se tornou autor de livro didático? Essa é sua primeira obra?
2. Como é escrever o manual do professor para o LD desse nível de ensino?
3. O que deve compor um manual do professor?
4. O manual da sua coleção foi idealizado para que tipo de professor ?
5. Como é dividida a escrita do manual entre os co-autores?
6. Qual foi o tempo gasto na elaboração do manual?
7. Em que momento da escrita da coleção, ocorreu a escrita do manual? Antes, durante ou depois do LD?
8. Houve influência dos critérios estabelecidos no Edital (2011 ou 2014) na elaboração do manual? Como e em que momento?
9. O manual tem a função também de formar os professores? Se sim, como?

### ANEXO 3

#### Questionário – MP-Alive!

Caro(a) Autor(a)

Estou desenvolvendo uma pesquisa de doutorado, na qual procuro identificar as recorrências do gênero “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” as quais são utilizadas nas escolas públicas brasileiras no Ensino Fundamental II. O nome de meu trabalho é “A tessitura do gênero manual do professor de coleções de língua inglesa nas tramas do PNLD”, já estou prestes a entregar a versão final. Como realizo a análise das políticas que envolvem esse gênero textual, foi sugerido pela banca de qualificação que eu procurasse conhecer a maneira como os autores veem esse gênero durante o processo de produção a coleção.

Minha análise compreende os Editais do PNLD/2011 e 2014 e os manuais das duas coleções aprovadas no PNLD/2011 e as três aprovadas no PNLD/2014. A partir dos resultados obtidos, pretendo fornecer elementos que possam auxiliar os autores e editores, e quem sabe, os elaboradores dos critérios do PNLD, de modo a tornar o manual do professor uma ferramenta cada vez mais capaz de fomentar a formação contínua do professor.

Visto que você é um dos autores de uma das coleções analisadas, gostaria de solicitar sua colaboração para responder um questionário sobre esse componente da sua coleção. Ao mesmo tempo, solicito sua autorização para utilizar sua resposta em meu trabalho.

Conhecendo a escassez de tempo por que todos passamos atualmente, acredito que se puder me devolver o questionário respondido em, no máximo, 15 dias, seria tempo suficiente para eu poder terminar meu texto até fevereiro de 2014.

1. Como você se tornou autor de livro didático? Essa é sua primeira obra?

Sempre tive interesse em produção de material didático e trabalho com disciplinas que ensinam os alunos a produzir material didático. Já publiquei outra coleção, em co-autoria na década de 70 e já fui consultora de editoras. Recebi um convite da Kátia Tavares para me unir a ela em um convite recebido por ela pela SM. Ela sabia que eu tinha um projeto pronto, pois eu já havia lhe convidado para desenvolvê-lo comigo.

2. Como é escrever o manual do professor para o LD desse nível de ensino?

Não sei se entendi a pergunta. Acho que o desafio é tentar usar uma linguagem acessível para o professor, respeitando-o e sem ser prescritivo.

3. O que deve compor um manual do professor?

A gente segue orientações do edital e da própria editora, além de nos nortear por nossas leituras, pesquisa e nossa experiência como professor. O manual deve conter os objetivos da obra, o suporte teórico que embasa as atividades; sugestões de atividades; sugestões de como desenvolver as atividades com os alunos; transcrição dos áudios; sugestões de planos de curso e distribuição das aulas; indicações de leitura comentadas para alunos e para professores; informações relevantes sobre temas e pessoas que aparecem nas unidades; e indicações comentadas de materiais na Internet.

4. O manual da sua coleção foi idealizado para que tipo de professor ?

Para professores das redes públicas, mas não faríamos diferente se fosse para a rede particular.

5. Como é dividida a escrita do manual entre os co-autores?

Eu fiquei com a parte teórica e a Kátia ajudou com a parte sobre leitura. Os outros ficaram com os comentários sobre as atividades, divisão das unidades por bimestres e trimestres, sugestões de ferramentas e leituras. Mas todos leram tudo e palpitaram.

6. Qual foi o tempo gasto na elaboração do manual?

Cerca de 1 ano e meio.

7. Em que momento da escrita da coleção, ocorreu a escrita do manual? Antes, durante ou depois do LD?

Foi feito ao longo da produção do livro. Escrevemos primeiro alguns princípios e fomos elaborando o restante enquanto produzíamos as unidades.

8. Houve influência dos critérios estabelecidos no Edital (2011 ou 2014) na elaboração do manual? Como e em que momento?

Certamente, mas mesmo sem o edital, acho que faríamos a mesma coisa, pois acreditamos naqueles princípios.

9. O manual tem a função também de formar os professores? Se sim, como?

Sim, pois parte do Manual funciona como um livro de prática de ensino também semelhante a muitos que nós mesmos lemos e que serviram de apoio para o nosso próprio fazer pedagógico. O manual oferece ao professor não só justificativas teóricas como opções de como usar o material. Nós os autores também aprendemos muitas coisas sobre os temas que utilizamos e fizemos uma boa pesquisa sobre os vários temas (ex. superstição em diferentes países) e ao compartilhar isso com o professor, nós não apenas contribuimos para o aumento de seu repertório cultural como poupamos um pouco de seu tempo no preparo das aulas.

## ANEXO 4

### Questionário MP – V.S. I.

Caro autor(a)

Estou desenvolvendo uma pesquisa de doutorado, na qual procuro identificar as recorrências do gênero “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” as quais são utilizadas nas escolas públicas brasileiras no Ensino Fundamental II. O nome de meu trabalho é “A tessitura do gênero manual do professor de coleções de língua inglesa nas tramas do PNLD”, já estou prestes a entregar a versão final. Como realizo a análise das políticas que envolvem esse gênero textual, foi sugerido pela banca de qualificação que eu procurasse conhecer a maneira como os autores veem esse gênero durante o processo de produção a coleção.

Minha análise compreende os Editais do PNLD/2011 e 2014 e os manuais das duas coleções aprovadas no PNLD/2011 e as três aprovadas no PNLD/2014. A partir dos resultados obtidos, pretendo fornecer elementos que possam auxiliar os autores e editores, e quem sabe, os elaboradores dos critérios do PNLD, de modo a tornar o manual do professor uma ferramenta cada vez mais capaz de fomentar a formação contínua do professor.

Visto que você é um dos autores de uma das coleções analisadas, gostaria de solicitar sua colaboração para responder um questionário sobre esse componente da sua coleção. Ao mesmo tempo, solicito sua autorização para utilizar sua resposta em meu trabalho.

Conhecendo a escassez de tempo por que todos passamos atualmente, acredito que se puder me devolver o questionário respondido em, no máximo, 30 dias, seria tempo suficiente para eu poder terminar meu texto até fevereiro de 2014.

1. Como você se tornou autor de livro didático? Essa é sua primeira obra? Não é nossa primeira obra. No entanto, é a primeira elaborada para o PNLD.

2. Como é escrever o manual do professor para o LD desse nível de ensino? É um trabalho árduo e que envolve muita responsabilidade.

3. O que deve compor um manual do professor?

Informações sobre a estrutura da obra (quais são as seções e seus objetivos);

mapa de conteúdos e recursos;

fundamentação teórica (como os autores entendem o ensino-aprendizagem de língua estrangeira e qual(is) a(s) base(s) teórico-metodológica(s) que norteiam a coleção);

orientações didáticas e metodológicas;

objetivos, comentários e sugestões (orientações específicas sobre os objetivos de cada unidade ou capítulo, comentários sobre as atividades, sugestões de como conduzi-las, transcrição dos textos em áudio e as respostas dos exercícios;

sugestões de leitura para o professor;

referências bibliográficas.

4. O manual da sua coleção foi idealizado para que tipo de professor? Não pensamos em um tipo específico de professor. Pensamos, sim, em propor uma obra de se adaptasse às necessidades e ao estilo de cada professor. Assim, o professor que elege o livro didático como única fonte de recursos para sua prática encontrará na coleção todas as ferramentas necessárias para conduzir as suas aulas. Já o professor que entende o livro didático como uma ferramenta a mais, entre várias outras que estão a seu dispor, poderá selecionar as atividades e os recursos que julgar mais interessantes, levando em consideração a realidade de seus alunos.

5. Como é dividida a escrita do manual entre os co-autores? Isso depende da dinâmica de trabalho. Geralmente cada autora, enquanto escreve a unidade, já escreve as orientações

específicas sobre as atividades. A parte geral (orientações teórico-metodológicas etc.) costuma ser dividida entre as autoras. Procuramos sempre trocar os textos, de forma de uma leia e comente o que foi produzido pela outra.

6. Qual foi o tempo gasto na elaboração do manual? Não sabemos precisar, mas o tempo de produção do manual, infelizmente, costuma ser curto e, quase sempre, menor do que o tempo dedicado à elaboração do livro-texto.

7. Em que momento da escrita da coleção, ocorreu a escrita do manual? Antes, durante ou depois do LD? As orientações específicas (sobre como desenvolver cada atividade) são escritas durante a elaboração da coleção. Já as orientações teórico-metodológicas e as de caráter mais geral são escritas em uma etapa seguinte à elaboração do livro-texto.

8. Houve influência dos critérios estabelecidos no Edital (2011 ou 2014) na elaboração do manual? Como e em que momento? Sim, em todos os momentos.

9. O manual tem a função também de formar os professores? Se sim, como? O manual tem, principalmente, a função de oferecer ao professor recursos para lidar com o livro adotado – sugestões de desenvolvimento das atividades, respostas etc. Além disso, ele pode ser uma fonte de informações úteis para a formação contínua e atualização dos professores. Isso se dá por meio dos textos apresentados nas orientações didáticas e metodológicas que fazem parte do manual.

## ANEXO 5

### Questionário – MP-It Fits

Caro(a) Autor(a)

Estou desenvolvendo uma pesquisa de doutorado, na qual procuro identificar as recorrências do gênero “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” as quais são utilizadas nas escolas públicas brasileiras no Ensino Fundamental II. O nome de meu trabalho é “A tessitura do gênero manual do professor de coleções de língua inglesa nas tramas do PNLD”, já estou prestes a entregar a versão final. Como realizo a análise das políticas que envolvem esse gênero textual, foi sugerido pela banca de qualificação que eu procurasse conhecer a maneira como os autores veem esse gênero durante o processo de produção a coleção.

Minha análise compreende os Editais do PNLD/2011 e 2014 e os manuais das duas coleções aprovadas no PNLD/2011 e as três aprovadas no PNLD/2014. A partir dos resultados obtidos, pretendo fornecer elementos que possam auxiliar os autores e editores, e quem sabe, os elaboradores dos critérios do PNLD, de modo a tornar o manual do professor uma ferramenta cada vez mais capaz de fomentar a formação contínua do professor.

Visto que você é um dos autores de uma das coleções analisadas, gostaria de solicitar sua colaboração para responder um questionário sobre esse componente da sua coleção. Ao mesmo tempo, solicito sua autorização para utilizar sua resposta em meu trabalho.

Conhecendo a escassez de tempo por que todos passamos atualmente, acredito que se puder me devolver o questionário respondido em, no máximo, 15 dias, seria tempo suficiente para eu poder terminar meu texto até fevereiro de 2014.

1. Com relação ao questionário em si, gostaria que na sua resposta à pergunta 1 vc fizesse considerações sobre sua posição diferenciada e, sob essa perspectiva colocasse um pouco da sua história até chegar à editor-chefe. Uma ideia seria responder usando a palavra autor entre aspas, após mencionar sua opção. O que acha?

O caminho para se tornar editor (chefe ou não) não costuma variar muito. Em geral, os editores de livros didáticos (no caso, de inglês como língua estrangeira) têm um histórico com ensino, desenvolvimento de material didático, revisão e leituras críticas de textos feitos por outros, já que um requisito básico para o editor é o conhecimento mais aprofundado da língua. Não há cursos específicos que “formam” editores, salvo iniciativas em algumas universidades no sentido de abordar o universo da editoração. Os editores se formam, de certo modo, pela própria imersão no trabalho, fruto de alguma oportunidade que lhes surge durante sua trajetória profissional. Não foi diferente comigo: com formação em letras (inglês e português), estive por muito tempo envolvido com ensino de inglês, coordenei escolas, fiz revisão de livros, traduzi e participei de muitos congressos para professores (como ouvinte e como facilitador). Já inserido no campo editorial, fiz cursos de extensão, mestrado e doutorado (em desenvolvimento), sempre com vistas a manter-me atualizado no campo das pesquisas desenvolvidas, já que são elas que podem apontar rumos para um trabalho mais satisfatório.

Na pergunta 2, talvez pudessem ser relatadas as possíveis dificuldades, desafios, encontrados na produção de materiais para esse nível de ensino.

Talvez por aquilo que foi mencionado na resposta anterior, qual seja, o fato de não haver no momento cursos específicos para formação de editores (salvo, friso novamente, algumas iniciativas em algumas universidades), há certa dificuldade em encontrar profissionais que reúnam tanto a competência para o conteúdo em si (conhecimento da língua) quanto a

competência para a natureza do próprio trabalho, já que só o conhecimento não basta se estamos lidando com o objeto físico “livro didático”, que tem suas particularidades como suporte, as quais envolvem, inclusive, aspectos técnicos. Também há dificuldade com prazos, pois a produção de livros envolve várias etapas a partir da disponibilização dos originais, tais como preparação de texto, edição, leitura crítica, revisão técnica, sabendo que tudo isso tem inúmeras idas e vindas. São atividades que devem ser feitas com o máximo de precisão possível, o que significa muitas horas de trabalho. Após o término da parte editorial e da revisão, entram em cena outros aspectos de natureza mais técnica para garantir que a impressão ocorra sem atropelos e os livros (chamados de ‘bonecos’) possam ser apresentados na inscrição. Além dos livros impressos, há os componentes de áudio e os digitais, os quais, semelhantemente ao livro, precisam ser revisados com muita minúcia. No caso dos objetos digitais, a revisão implica pilotar as atividades repetidas vezes para detectar possíveis desajustes na programação.

### 3. O que deve compor um manual do professor?

Preciso primeiramente destacar que estou me referindo à composição de manual de professor para o PNLD, que pode ser um pouco diferente da realidade de publicações para o mercado privado. No caso do MP para o tipo de obra com o qual estamos lidando, é essencial apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a obra e, como requisito para aprovação, todas as atividades propostas nos 4 volumes devem refletir o que o texto do MP coloca como pressupostos teórico metodológicos. Já os demais itens (organização da obra, orientações adicionais para o trabalho em sala de aula, dicas culturais, bibliográficas, transcrição do material de áudio, etc.) não diferem muito do que é possível encontrar na maioria dos MPs de livros didáticos de língua estrangeira. Vale destacar que não há, a rigor, uma “fórmula” para a composição do MP, mas há itens recorrentes que são, na verdade, úteis para o professor. Tanto não há rigor quanto à lista de itens que devem compor o MP que, na obra pela qual sou responsável como editor, há um item que não está presente nos MPs de outras coleções. Refiro-me ao item 4 (Considerações sobre a prática docente e reflexiva).

4. Concordo com sua observação à pergunta 4, mas talvez vc pudesse descrever como vcs viam o professor de escola pública ao elaborar o MP, pois, dependendo da maneira que o veem a redação do MP e o conteúdo poderiam ser feitos de uma ou outra forma.

Resposta: Como um professor que, diferentemente do que ocorre em uma escola de idiomas (CNA, Cultura Inglesa e Wizard, por exemplo), lida com alunos que não estão ali exclusivamente para estudar a sua disciplina, mas também matemática, ciência, língua portuguesa, etc. O professor leitor do MP de uma obra com essa característica é pensado sob essa perspectiva, também considerando o número de alunos que costuma ter diante de si na sala de aula, a heterogeneidade que, apesar de constitutiva em qualquer situação de ensino, existe na sala de aula do ensino regular com mais clareza, já que tanto pode haver alunos ali com pouco conhecimento prévio do idioma quanto alunos com muita bagagem acumulada. A diferença é que, no caso da escola regular, o número de alunos é bem maior do que o número de alunos em uma escola de idioma, fator que torna a atitude diante da heterogeneidade ainda mais desafiadora. Em função disso, o texto do MP (no caso o do It Fits) procura sempre estabelecer um diálogo com o professor no sentido de convidá-lo a refletir sobre sua realidade local e tomar o texto do MP como uma referência e não como um imperativo. O professor não é visto como um “tipo idealizado”, até porque se sabe de antemão que a obra se destina a todos os estados do país, de onde se conclui que a diversidade é constitutiva em vários aspectos. O ponto em comum entre todos eles é justamente o fato de serem responsáveis pelo ensino de inglês como língua estrangeira nas suas escolas, logo, existe uma afinidade a priori no momento da redação do MP. O próprio MEC coloca como item essencial do MP a

apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos como uma maneira também de os autores ou editores não falarem de seus lugares individuais, visto que o diálogo mediado por teóricos se torna uma maneira de permitir maior engajamento de novos interlocutores, no caso, o professor leitor do MP.

5. Como é dividida a escrita do manual entre os co-autores?

Este não é um item isolado da obra, portanto da mesma maneira que no momento em que um dos autores está escrevendo determinada unidade para o livro do aluno há outro autor escrevendo outra unidade para que, mais adiante, possam opinar sobre o trabalho um do outro e fazer ajustes, o MP é escrito por mãos diferentes ao mesmo tempo. Evidentemente que, sabendo que a heterogeneidade é constitutiva em qualquer situação, há sempre alguém no grupo que demonstra mais habilidade ou afinidade para determinado tipo de trabalho, de onde se pressupõe que, numa obra criada por mais de um autor, talentos individuais não são desperdiçados no momento de sugerir quem pode fazer o que (ou mais do que) entre tantos elementos que devem ser feitos para garantir que a obra se complete satisfatoriamente.

6. Qual foi o tempo gasto na elaboração do manual?

No caso da coleção da qual sou responsável não houve um controle do tempo gasto para a elaboração do MP. A produção desse item ocorreu paralelamente à produção do livro do aluno, ainda que por meio de textos que eu chamaria de rascunhos, os quais foram desenvolvidos em momento futuro.

7. Em que momento da escrita da coleção, ocorreu a escrita do manual? Antes, durante ou depois do LD?

Como foi esclarecido na resposta anterior, a escrita do MP não ocorreu isoladamente. Itens essenciais do MP como o dos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a concepção da obra e aquele que traz orientações adicionais para o trabalho com as unidades foram escritos concomitantemente à produção do LD. Já itens como transcrição de CD de áudio, organização geral da obra, referências bibliográficas, entre outros, acabaram sendo escritos em um tempo já bem próximo da finalização do LD, até porque esse é o único momento em que se pode definir números de faixas de CD, ajustar transcrição com o que de fato se ouve no áudio após as revisões, incluir números de páginas para fins de remissão, etc. Tomando como exemplo o item 2 (Organização geral da coleção) de *It Fits*, o único momento em que é possível capturar imagens de páginas do livro com diagramação final para ilustrar os dizeres é o da finalização do LD, então não teria como produzir esse texto muito antecipadamente sem o risco de que ficasse menos satisfatório.

8. Houve influência dos critérios estabelecidos no Edital (2011 ou 2014) na elaboração do manual? Como e em que momento?

Nenhuma editora vai investir tanto na produção de obras didáticas para fins de inscrição no PNLD se os “publishers” e os “editors” já não estiverem suficientemente convencidos de que há um padrão de qualidade que o MEC preza e que explicita em seu Edital. Refiro-me ao tipo de abordagem de língua que os idealizadores do documento oficial propõem. Nenhuma editora irá, portanto, inscrever uma obra que aborde a língua sob uma perspectiva estrutural no PNLD, mesmo que esteja sendo vendida no mercado privado. Nesse aspecto, fica claro que há influência já desde o momento de concepção da obra. Por outro lado, também em sintonia com a maneira como esses acadêmicos concebem o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, qual seja, envolvendo sempre uma relação dialógica, com espaço para negociação e autonomia do professor, o Edital não traça rigorosamente uma linha por onde as editoras deverão seguir, visto que permitem que as mesmas criem suas obras de acordo com

determinada visão de língua compartilhada por todos, mas com autonomia, desde que sua proposta fique clara no texto do Manual do Professor e esteja refletida no todo da obra. Prova disso é a visível diferença de linhas que foram seguidas pelos autores das 3 obras de inglês aprovadas, ainda que com filiação teórica comum. Por exemplo, algumas obras lançam mão de língua materna, outras não, algumas propõem projetos anuais, outras não, algumas incluem glossários em forma de lista, outras optam por dicionário visual. Em resumo, a leitura do Edital ocorre em todas as fases de criação da obra, pois é uma maneira também de as pessoas envolvidas no processo de criação contarem com um novo membro no grupo (virtual, no caso) que dá opiniões, que sinaliza para alguma coisa ou outra, que faz com que os elaboradores do material se lembrem sempre de que certos dizeres podem dar margem a estereotipia, e assim por diante.

9. O manual tem a função também de formar os professores? Se sim, como?

Uma informação que julguei relevante acrescentar na resposta à pergunta 3 (item 'Considerações sobre a prática docente e reflexiva') parece que me ajuda a responder a essa questão. O MP, longe de ser um espaço destinado apenas a reproduzir falas do CD, dar dicas de como trabalhar com as atividades ou sugerir atividades adicionais, pode servir, sim, como um elemento a mais no conjunto de fatores que já promovem a formação do professor em seu contexto pessoal. De que maneira? No caso do MP de It Fits, isso parece que fica bem claro na própria maneira como o texto é conduzido, qual seja, dialogicamente, com convite para que o professor se torne coautor da obra, tanto que é ele quem completa, por exemplo, uma tabela que trata de temas transversais e interdisciplinaridade na página 31. E, de maneira ainda mais clara, essa possibilidade de participar do processo de formação do professor pode ser constatada nos inúmeros momentos em que são fornecidas sugestões de leitura para o professor, caso queira conhecer um pouco mais sobre determinado assunto. Essas sugestões aparecem tanto no MP como em alguns recados em azul nas páginas do livro do professor. Tudo isso, a meu ver, está relacionado com um compromisso de participar do processo de formação do professor, entendendo também que pode haver, entre os professores que adotam a obra, tanto aqueles que se formaram recentemente quanto aqueles que já lecionam há muito tempo e que se preocuparam em fazer novos cursos de pós graduação. Para os professores que se encaixam no primeiro caso, talvez o MP tenha um papel com um pouco mais de destaque, visto que o texto o convida para pesquisar, explorar e refletir.