



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE LETRAS  
DOUTORADO EM LETRAS NEOLATINAS**

**PNLD 2011 de Língua Estrangeira:  
sentidos de docência, ensino e língua.**

**Renato Pazos Vazquez**

**RIO DE JANEIRO  
2014**

**Renato Pazos Vazquez**

# **PNLD 2011 de Língua Estrangeira: sentidos de docência, ensino e língua.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Doutor em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos - Opção Língua Espanhola)

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Maria Almeida de Freitas

RIO DE JANEIRO  
2014

VAZQUEZ, Renato Pazos.

PNLD 2011 de Língua Estrangeira: sentidos de docência, ensino e língua / Renato Pazos Vazquez. – Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras, 2014.

xiii, 176f.:il.; 29,7 cm

Orientador: Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio

Co-orientador: Luciana Maria Almeida de Freitas

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, 2014.

Referências Bibliográficas: f: 168-176.

Língua Estrangeira.1. Livro didático 2. PNLD 3. Língua Estrangeira I. LAGORIO, Maria Aurora Consuelo Alfaro II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Letras Neolatinas III. Título

**Renato Pazos Vazquez**

# **PNLD 2011 de Língua Estrangeira: sentidos de docência, ensino e língua.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Doutor em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos - Opção Língua Espanhola)

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

---

Dr<sup>a</sup>. Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio- Orientador  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

---

Dr<sup>a</sup> Luciana Maria Almeida de Freitas – Co-orientador  
Universidade Federal Fluminense - UFF

---

Dr<sup>a</sup> Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

---

Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia de Albuquerque Sant'Anna  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

---

Dr. Xoán Carlos Lagares Diez  
Universidade Federal Fluminense - UFF

---

Dr<sup>a</sup> Viviane Conceição Antunes Lima  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

---

Dr<sup>a</sup> Leticia Rebollo Couto - Suplente  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

---

Dr<sup>a</sup> Dayala Paiva de Medeiros Vargens - Suplente  
Universidade Federal Fluminense - UFF

## Dedicatória

A minha família pela realização deste sonho.

A todos que lutam por este objetivo.

A prudência.

## Agradecimentos

Mais uma vez agradeço aos meus pais.

Minha mãe é um exemplo de ser humano que luta e batalha. Aprendi com você caminhar, caminhar longe... sair de um colégio, entrar em uma universidade pública e seguir carreira. Hoje, ter um bom emprego e poder escrever estas palavras significa que aprendi lutar e batalhar. Você é, sem dúvida, minha melhor professora.

Meu pai é um exemplo de ser humano generoso e amável. Aprendi e aprendo, todo dia, a compreender e respeitar as diferenças. Ajudar ao próximo é um exercício diário, essa lição eu levo comigo constantemente.

Meus avós que começaram essa viagem. Talvez, vocês nem leiam estas palavras, também não saibam a importância acadêmica deste texto. Isso também não importa para mim. O que eu valorizo é a presença de vocês na minha vida.

Somos cinco, somos poucos, porém sempre unidos somos mais fortes e grandes! Sou vocês!

Aos meus orientadores. Consuelo que me acompanha desde a graduação, tive neste trabalho a oportunidade de conhecer mais esse exemplo de professor. Leticia e Carlos Alexandre que durante a graduação me apresentaram uma ramificação do trabalho do professor que eu desconhecia pelo senso comum. Dayala e Vera que me receberam em outra casa e mudaram minha prática docente. "Soninha" pela forma carinhosa que trata a pós-graduação.

Luciana que ultrapassa os limites da orientação acadêmica, uma amizade que se construiu na identificação de personalidades. Estendo este agradecimento a todos os meus professores que seguramente contribuíram com cada palavra na construção deste trabalho.

Aos meus amigos. Aqui caberia uma lista pequena de pessoas que são essenciais para mim, filho único. Peço desculpas pela amizade não cultivada, mas na certeza de que ela permanecerá. Agradeço novamente a Luciana pelo(a) -me falta a palavra-, Viviane e Dayala pelas conversas pessoais, telefone ou pensamento. A Elenice (in memoriam) pelo incentivo ruralino para fazer este trabalho. Simone, excelente amiga e companheira. Aos amigos de Francês, especialmente, André que é muito mais do que Carnaval -paradoxalmente não é mais de Francês- e Gabriela que é muito mais franqueza. A Cris e Bruna pela ajuda com os resumos. André, pelo silenciamento na convivência.

Aos colegas de trabalho. Petinatti e Fernanda, muito obrigado por dividirem comigo a felicidade de poder conviver com vocês. Aos demais colegas do CTUR que durante esses 4 anos conviveram comigo.

Aos meus alunos de ontem e de hoje, amigos. É impressionante como vocês funcionam como um combustível para o meu trabalho. Eu, um carnavalesco perdido, descubro dentro de sala de aula o prazer que é ser professor. Enquanto muitos reclamam dos alunos, eu agradeço, vocês foram/são maravilhosos.

**VAZQUEZ, Renato Pazos. PNLD 2011 de Língua Estrangeira: sentidos de docência, ensino e língua. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.**

Esta tese objetiva analisar sentidos que emergem no Edital de Convocação do PNLD 2011, material que prescreve as especificações jurídicas e didáticas do processo, de Língua Estrangeira Moderna, mais especificamente, Língua Espanhola e, em seguida compará-lo ao de Língua Portuguesa para verificar sentidos relativos a visão de língua e trabalho docente. Para tal apóia-se em uma perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003) conjugada ao aporte da Análise do Discurso de base enunciativa (MAINGUENEAU, 2009). Em um primeiro momento busca-se, a partir de diversos autores que discutem o tema (CORACINI, 1999; GATTI JUNIOR, 2004; FECCHIO, 2007), compreender o LD como material presente nas salas de aula ao longo da história e sua relação com o professor, principalmente, de língua estrangeira, apontando os fatores históricos da trajetória que o levou a desempenhar o papel de destaque que ocupa dentro do cenário escolar. Em seguida, discutem-se as influências do PNLD na constituição do currículo escolar (LOPES & MACEDO, 2011) sob a discussão política (HALL, 1997) e de poder (FOUCAULT, 2011). A partir das análises da seção do Edital destinada à descrição pedagógica da Língua Estrangeira Moderna (LEM), chega-se a três enunciadores: enunciador-legitimador, em que sentidos valorativos são agrupados para justificar a presença da LEM como disciplina do PNLD; enunciador-especialista, que se subdivide em ideias conservadoras e progressistas sobre o ensino de línguas estrangeiras, pois busca, ora reiterar uma tradição de ensino de línguas, ora romper com ela; enunciador-empoderador do LD, que atribui valor de verdade absoluta ao material didático, o que minimiza o papel do professor dentro do espaço escolar. Em seguida fez-se uma análise comparativa com a parte referente à Língua Portuguesa em que se destacam três categorias de análise: perspectivas lingüísticas, conceito sobre o texto e relação LD com professor. Conclui-se que a LEM luta para legitimar-se no espaço do PNLD ainda que opere a partir de discussões de língua e de docência que busquem fugir do tradicionalista, nem sempre com êxito.

Palavras-chave: Livro didático; PNLD; Língua Estrangeira.

**VAZQUEZ, Renato Pazos. PNLD 2011 de Língua Estrangeira: sentidos de docência, ensino e língua. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.**

Esta tesis tiene como objetivo analizar los significados que emergen del Edital PNLD 2011, que establece las especificaciones legales y educacionales de proceso, lengua extranjera moderna, más específicamente del español como lengua extranjera, y luego compararlo con la lengua portuguesa para verificar sentidos en la visión y enseñanza de idiomas y del trabajo docente. Se basa en una perspectiva dialógica del lenguaje (BAKHTIN, 2003), calcada de la contribución del análisis del discurso de la base enunciativa (MAINGUENEAU, 2009). Se utilizan autores que tratan del LD como material escolar presente dentro del aula a lo largo de la historia y su relación con el profesor (CORACINI, 1999; GATTI JUNIOR, 2004; FECCHIO, 2007), a partir de los hechos socio históricos de la trayectoria que lo llevó a tener el papel de destaque dentro del ámbito escolar. Luego se analizan las influencias del PNLD en la constitución del currículo escolar (LOPES & MACEDO, 2011) en el marco de la discusión política (HALL, 1997) y de poder (FOUCAULT, 2011). A partir del análisis de la sección dedicada a la descripción pedagógica de la Lengua Extranjera Moderna (LEM) dentro del Edital, se obtiene a tres anunciadores: enunciador - de legitimación, cuyos sentidos de evaluación se agrupan para justificar la presencia de la LEM como disciplina; enunciador - especialista, que se divide en ideas conservadoras y progresistas acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras, que por veces busca reiterar una tradición de enseñanza de idiomas y otras veces, romper con ella; enunciador- empoderador del LD, que asigna un valor de verdad al material didáctico, que minimiza el papel del profesor en el ámbito escolar. Luego se realizó un análisis comparativo con la parte que se refiere a la asignatura lengua portuguesa en tres categorías de análisis: perspectivas lingüísticas, el concepto de texto y la relación del LD con el trabajo del profesor. La conclusión es que la lucha de la LEM en legitimarse dentro del espacio del PNLD aún opera en los debates sobre la enseñanza de idiomas y tratan de escapar de las ideas tradicionalistas ni siempre con éxito.

Palabras-clave: Libro didáctico; PNLD; Lengua Extranjera.

**VAZQUEZ, Renato Pazos. PNLD 2011 de Língua Estrangeira: sentidos de docência, ensino e língua. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.**

The purpose of this thesis is to analyze the meanings, which develop from the PNLD Call Announcement (publication that prescribes the legal and didactic specifications of the process) created in 2011 for Modern Foreign Language, mainly concerning Spanish Language, so that, later, we can compare it to the publication for Portuguese Language. The aim of this analysis is to verify meanings related to both linguistic view and teaching work. In order to do so, the research is based on a dialogic perspective of language (BAKHTIN, 2003) together with a declarative basis of Discourse Analysis (MAINGUENEAU, 2009). Through readings of many authors who discusses this theme (CORACINI, 1999; GATTI JUNIOR, 2004; FECCHIO, 2007), we try to understand, as the first goal established, the students' assigned textbooks as the tool used in classrooms through all the times and its relation with the teacher, mainly with the one responsible for teaching foreign language, pointing the historical factors which have made it assume an essential role inside the teaching scenario. After that, we tend to discuss what are the influences performed by the PNLD in the building process of the school curriculum (LOPES & MADEDO, 2011) under a politics (HALL, 1997) and power (FOUCAULT, 2011) discussion. From the analysis of the pedagogical description announcement section for the Modern Foreign Language (LEM), we come to three enunciators: the enunciator-legitimizing, where valuable meanings are put together to justify the existence of LEM as a school subject from the PNLD; the enunciator-specialist, which is subdivided into conservative and progressive ideas about the foreign language teaching, since it looks for either confirming a traditional language teaching history or ceasing it; and the enunciator-empowering of the assigned textbooks, which gives extreme value to the didactic materials, and, consequently, minimizes the teacher role inside the school scenario. Subsequently, a comparative analysis with the section for Portuguese Language was made, in which three categories deserve to be highlighted: linguistic perspectives, text concepts and the relation between the students' assigned textbooks and the teacher. It is possible to conclude that the LEM manages to struggle for its own place in the PNLD, even though the operations are made with non-traditional language and teaching work discussions, which are not always well succeed.

Key words: Textbook, PNLD, Foreign Language

## Lista de Abreviações

CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
E/A	Ensino-Aprendizagem
EF	Ensino Fundamental
ETC	Empresa Brasileira de Correios e Telegrafo
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FD	Formação Discursiva
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INL	Instituto Nacional do Livro
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PL	Projeto de Lei
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional Livro Didático
SEB	Secretaria de Educação Básica
SNEL	Sindicato Nacional de Editores de Livros
USAID	Agencia Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

## Lista de Ilustrações

### GRÁFICOS

- |   |   |         |
|---|---|---------|
| 1 | Teses e dissertações sobre o PNLD 2011                        | Pag. 23 |
| 2 | Distribuição de trabalhos por disciplina                      | Pág, 24 |
| 3 | Evolução de trabalhos por disciplinas nos anos de 2011 e 2012 | Pág. 25 |

### FIGURAS

- |   |                                  |         |
|---|----------------------------------|---------|
| 1 | Manual de espanhol               | Pág. 41 |
| 2 | Fluxograma do processo PNLD 2011 | Pág. 80 |

### TABELAS

- |   |   |         |
|---|---|---------|
| 1 | Quantidade de páginas de cada disciplina no Anexo X | Pág.136 |
|---|---|---------|

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1- A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E LIVRO DIDÁTICO: PROTAGONISMO, PROTAGONISTA</b> .....	22
1.1 – As pesquisas sobre livro didático .....	22
1.2- Os entendimentos sobre o Livro didático .....	26
1.2.1 O Livro .....	27
1.2.2 A “didática” .....	31
1.2.3 O "livro didático" .....	35
1.2.4 O livro didático de língua estrangeira .....	39
1.3- O trabalho do professor .....	46
1.4 A relação professor e livro didático .....	56
<b>2- CONJUNTURAS CURRICULARES: CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS</b> .....	64
2.1- Currículo .....	64
2.1.1- Dimensão cultural .....	67
2.1.2- Dimensão política .....	70
2.2- Políticas públicas sobre o Livro Didático .....	74
2.2.1- O Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) .....	78
2.2.2- A Legislação Educacional Brasileira .....	84
<b>3- LÍNGUA E DISCURSO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS</b> .....	89
3.1- Visão de língua: perspectivas discursivas .....	89
3.1.1- Enunciador e Coenunciador .....	95
3.1.2- Edital como um gênero discursivo .....	96
3.2- Metodologia: caminhos de análises .....	105
<b>4- ENUNCIADORES: SENTIDOS SOBRE O ENSINO DE LEM</b> .....	108
4.1- Enunciador legitimador .....	109
4.2- Enunciador-Especialista .....	119
4.2.1- Enunciador-especialista: sentidos conservadores .....	121
4.2.2- Enunciador-especialista: sentidos progressistas .....	124
4.3- Enunciador-empoderador do LD .....	129
<b>5- LÍNGUAS ESTRANGEIRA MODERNA E MATERNA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS</b> .....	136
5.1- Concepções Linguísticas .....	139
5.2- Conceito de/sobre texto .....	147
5.3- Trabalho professor-livro didático .....	153
<b>6- CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	163
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	167
<b>ANEXOS</b> .....	178

# INTRODUÇÃO

As primeiras inquietações deste trabalho partem de uma nova conjuntura da disciplina língua estrangeira (espanhol e inglês) dentro do espaço do ensino público brasileiro. Na edição de 2011 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo edital foi lançado em 2008, o governo federal passou a contemplar o espanhol e o inglês no seu programa de seleção e distribuição de livros para as escolas públicas do país.

Investimentos do governo a respeito do livro remetem ao ano de 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), que tinha o objetivo de dar maior legitimidade a esse material; no entanto, o programa só foi elaborado em 1985, ainda que não estava configurado nos moldes atuais ainda. (CASSIANO, 2007). O PNLD consiste em uma política pública do governo de levar os Livros Didáticos (LDs) a todos os estudantes de escola pública do país de maneira gratuita, bastando para isso a adesão do gestor. Atualmente, conta-se com a distribuição de livros no Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM) e nas modalidades para Jovens e Adultos (EJA) e Educação no Campo<sup>1</sup>. As disciplinas contempladas são: (i) EF I: 1º e 2º ano - alfabetização linguística, alfabetização matemática e obras complementares (ciências da natureza e matemática, ciências humanas, linguagens e códigos), 3º ao 5º ano: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, história regional e geografia regional. (ii) EF II: ciências, matemática, língua portuguesa, história, geografia e língua estrangeira moderna (espanhol e inglês). (iii) EM: língua portuguesa, matemática, geografia, história, física, química, biologia, sociologia, filosofia e língua estrangeira (inglês e espanhol). Vale ressaltar que a língua estrangeira (LE) foi a última disciplina do Fundamental a ser incluída no programa. No Médio, também foi incorporada, junto com Sociologia e Filosofia, apenas na edição de 2012<sup>2</sup>.

A criação e manutenção desse programa provocaram consequências definitivas nos setores que circundam o universo do LD. Primeiro, apontam-se as mudanças no mercado editorial já que o governo passou a ser o maior comprador de livros do país tornando-se responsável pela aquisição de mais de 50% de todos os livros vendidos aqui (CASSIANO, 2007, p.95). Além disso, estima-se que o PNLD seja o maior programa de distribuição de LDs do mundo. Com isso, o mercado brasileiro tornou-se interessante para as editoras estrangeiras já que, praticamente todos os alunos matriculados em escolas tanto públicas quanto privadas possuem livros didáticos. Ao dimensionar em números, pode-se dizer que o total de alunos matriculados no Brasil incluindo Educação

---

<sup>1</sup> Os programas de livros didáticos do governo federal também selecionam e distribuem outros materiais: acervos complementares para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, dicionários de Língua Portuguesa para todos os anos dos Ensinos Fundamental e Médio e livros para a Biblioteca do Professor e da Escola (<http://portal.mec.gov.br/>) Acessado em 12/02/2012

<sup>2</sup> No Edital do PNLD 2015, foi incluído também o componente Arte.

Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, e Educação de Jovens e Adultos e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional - PROEJA é de 40.366.236 ao final de 2012, de acordo com dados do INEP (2013). É um mercado gigantesco, garantido e que se renova a cada doze meses. Portanto, não apenas as editoras brasileiras tiveram interesse nesse mercado como também as empresas estrangeiras que viram no Brasil uma oportunidade para amenizar qualquer crise que estivesse por ameaçar esse setor. Na América Latina, em geral, nota-se uma presença predominante das editoras espanholas comprovada pelo fato de que 17 das 33 mais importantes empresas do ramo editorial (detentoras de maior fatia de mercado) têm origem nesse país (CASSIANO, 2007). Dados da última Bienal do Livro, evento do setor editorial que aconteceu no Rio de Janeiro em 2011, corroboram essa informação, já que mais de 50% das editoras presentes eram espanholas ou tinham ligação com um grupo de origem desse país. Esse dado é mais surpreendente no Brasil que em outros países da América Latina já que haveria, por aqui, mais uma barreira a ser transposta, a da língua.

Em segundo lugar, pode-se apontar o destaque adquirido pelo livro dentro de sala de aula. A partir do momento que se tem um instrumento validado pelo governo federal para figura em sala de aula junto ao professor no processo de ensino/aprendizado, o LD ganha, imediatamente destaque e status, podendo-se atribuir a ele a responsabilidade, inclusive, de, em alguns casos, suprir a carência da formação continuada dos professores como se lê no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2011 (MEC, 2010).

Batista (2005) discute essa relação que envolve o professor e o LD. Segundo o pesquisador, existe um confronto entre o discurso do professor e sua atuação pedagógica na qual mostra que a voz do autor do LD encobre a voz do docente. Portanto, inicia-se um embate entre professor e LD como protagonistas e agentes ativos desse processo. A partir daí, pode-se considerar que, conscientemente ou não, alguns professores se escondem atrás da legitimidade e da autoridade dos LDs. Logo, haveria uma supervalorização do livro como instrumento essencial, como tecnologia educacional básica, deslocando o professor para o papel de coadjuvante dentro do cenário educacional. Dessa forma, uma das consequências mais contundentes seria o Livro Didático deixar de ser um meio para se converter em um fim, quando, na verdade, o próprio fim não estaria em nenhum dos dois (professor ou instrumento para ensino), e sim no resultado da formação do aluno e no quanto essa formação se aproxima do que foi proposto nos documentos nacionais norteadores do ensino nas escolas (BRASIL/SEF, 1998; BRASIL/SEB; 2006).

Vale ressaltar que o ensino de LE está prescrito na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, Artigo 26, § 5º no qual é explicitado que: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta

série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). Há também um artigo nessa lei que determina que no ensino médio deve ter uma língua estrangeira obrigatória e outra facultativa.

Além das mudanças no mercado editorial e do destaque adquirido pelo LD no cenário educacional, ressalta-se, em terceiro lugar, que a criação e nacionalização desse programa causou, naturalmente, um grande impacto na elaboração dos LDs. Com a distribuição nacional, essas coleções deveriam contemplar as diversas realidades do Brasil e atender a critérios previamente estabelecidos no edital de convocação. Dessa maneira, as editoras e os autores começaram a adaptar suas obras para que pudessem atender ao que é imposto pelo PNLD. Há uma série de critérios técnicos como formato e determinações do papel, que padronizaram o LD em uma moldura rígida e determinada. Esses critérios técnicos dizem respeito à forma do LD, suas especificações práticas de formato. Ademais, há um rol até mais extenso de regras, critérios que contemplam o conteúdo das obras ou a maneira como esses conteúdos devem ser abordados. É evidente que esses critérios têm muito a dizer sobre o ideal de livro esperado, ainda que, não necessariamente os selecionados venham a alcançar esse ideal na sua totalidade. Vale questionar até que ponto esse processo de adequação é salutar ou prejudicial às obras já existentes. Ao modificar obras já acabadas, questiona-se que tipo de “colcha de retalhos” puderam ser costuradas e que marcas foram deixadas no produto final. O surgimento do PNLD, no primeiro momento, não gerou uma onda de criação de LDs a fim de atender seus critérios e sim uma onda de adequações, adaptações a critérios específicos. Pode-se inferir esse fato ao notar que os dois livros aprovados de Língua Espanhola no edital 2011<sup>3</sup> são adaptações de LDs que já se encontravam no mercado. Os critérios referentes à seleção das coleções, muitas vezes acabam misturando requisitos técnicos e pedagógicos; no entanto, se dá muito mais ênfase aos primeiros, isto é, da forma.

Depois de abordar alguns dos efeitos causados pela criação de um programa de seleção e distribuição de livros didáticos, é importante entender o objeto resultante desse processo, o próprio livro, ainda que esse não seja o objeto final desta pesquisa.

O LD, no formato atual, surge no final do século XV como uma complementação às grandes antologias de texto (GATTI JUNIOR, 2004; FECCHIO, 2007). Desde o início ele já se restringia ao âmbito escolar, reproduzia valores da sociedade, divulgava as ciências e a filosofia e reforçava uma aprendizagem centrada na memorização.

---

<sup>3</sup> Reforça-se essa tendência, pois, no edital 2012 que se destina aos LDs de Ensino Médio, todas as três obras aprovadas são adaptações de livros pré-existentes do mercado editorial.

Essa função inicial foi, ao longo dos tempos, ganhando novos contornos e, nos dias atuais, os LDs, além da sistematização de conhecimentos, tornaram-se um instrumento de trabalho do professor que deve auxiliar no processo de formação social e política do indivíduo. Diante desse quadro é impossível dissociar o LD do processo educativo, já que, em diversas realidades, este é o único instrumento que alunos e professores têm dentro da sala de aula.

A seleção das coleções que serão distribuídas nas escolas públicas do país é um complexo processo liderado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e envolve uma extensa equipe de profissionais. As avaliações ficam sob responsabilidade de uma universidade federal e são realizadas e coordenadas por professores atuantes da área. As etapas são registradas gradualmente em documentos de prestação de contas ao órgão gestor e, em consequência, à sociedade.

Primeiramente, é gerado um documento de responsabilidade do MEC, da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que é o Edital de Convocação para a inscrição das obras dentro do programa. Esse edital está constituído de duas grandes partes: a primeira que é comum a todas as disciplinas e que contém especificações técnicas, detalhamentos jurídicos e procedimentos burocráticos do processo que estipula o relacionamento entre o governo e os representantes das obras; já a segunda parte são os anexos que vão até o décimo e mais importante, no qual se encontram as especificações exclusivas de cada uma das disciplinas que se submeterão à seleção de material. Observa-se que, no edital de 2011, a parte destinada à disciplina de Língua Estrangeira Moderna é a mais extensa em comparação com as outras. Pode-se atribuir esse detalhe a duas exigências particulares das línguas espanhola e inglesa: a determinação de que os livros dos alunos sejam consumíveis, ou seja, não necessitam ser reaproveitados no ano seguinte e há um CD de áudio obrigatório em cada um dos volumes entregues.

Em segundo lugar, o outro documento gerado a partir desse processo de seleção é o Guia de Livros Didáticos, no qual as coleções escolhidas são apresentadas em forma de resenha e o resultado da avaliação é, resumidamente, explicitado. Cada disciplina conta com o seu guia específico e estes, por sua vez, não seguem um padrão de formato. Cada disciplina contempla as informações que julga importantes. A descrição das obras selecionadas, naturalmente, se encontra em todos os documentos. Outro elemento presente em todos os guias é a “Ficha de Análise”, ou seja, o formulário que foi preenchido pelos profissionais da área que participaram como avaliadores<sup>4</sup>. Nesse

---

<sup>4</sup> Para algumas disciplinas a Ficha de Análise é apresentada em formato de formulário enquanto para outras apenas as perguntas são disponibilizadas.

questionário, encontram-se as perguntas geradas a partir dos critérios estabelecidos pelo edital (na maioria em sua parte pedagógica). Em tese, os comentários acerca dos livros selecionados são resultado das respostas às perguntas da Ficha de Avaliação. O Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 de Língua Estrangeira contém uma breve introdução seguida da Ficha de Avaliação e, por último a apresentação das coleções selecionadas com comentários sobre seu conteúdo, organização e propostas didático-pedagógica e teórico-metodológica.

A magnitude alcançada pelo PNLD e os efeitos que esse programa causa marcam a trajetória do ensino de língua estrangeira no país. Essas transformações estão sendo vivenciadas neste momento e é imprescindível que se tenha um olhar alerta e crítico para o que vem sendo feito. Portanto, este trabalho propõe-se a analisar como se reconfiguram as imagens do LD, do professor e do ensino de Língua Espanhola nos documentos que norteiam o processo do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011.

Além desse objetivo geral, também se busca, com relação ao processo estipulado pelo PNLD:

- (a) construir um histórico sobre as políticas educacionais acerca do livro didático no Brasil;
- (b) problematizar a influência do PNLD na constituição dos currículos escolares;
- (c) discutir sobre a relação do professor com o material didático no espaço escolar;

A pesquisa visa a contribuir para compreender os efeitos de sentido produzidos a partir de um processo de escolha de Livros Didáticos de Língua Estrangeira encontrados nos documentos por ele gerados.

Portanto, nesta tese, levanta-se como hipótese o fato de que a imagem do professor que se constrói a partir dos documentos gerados em torno do PNLD 2011 sofre uma distorção, seja por apagamento em prol de práticas tecnicista ou uma subordinação, quando considerado a sua relação com seu instrumento de trabalho (ROJO, 2009). Nesse sentido, a visão de ensino de LEM estaria ainda relacionada ao seu passado, em que não foram incorporados os objetivos específicos que o sistema educativo demanda, nem contextualizada no princípios da Ciência da Linguagem assumidos nos PCNs O processo do PNLD 2011 ainda teria laços fortes com o ensino de LE de outra natureza que não o do ensino regular.

Esta tese se divide em cinco capítulos, nos quais se percorrerá desde a implementação de políticas públicas para o LD, seguindo a trajetória desse instrumento na história até chegar aos modelos atuais e à sua relação com o trabalho docente e com o ensino de LEM.

No primeiro, situa-se o leitor no cenário em que o LD começa a ganhar destaque dentro do espaço escolar, ainda de forma tímida. Ainda nesse momento, apresentaremos o percurso pedagógico que os LDs fizeram acompanhando a tendência do ensino das LEMs até os dias atuais, em que se faz necessário diferenciar os objetivos que esses instrumentos podem adquirir a partir de sua utilização.

No capítulo seguinte aborda-se a questão do currículo como arena cultural e de produção de sentidos dentro do espaço escola. O PNLD, através das coleções didáticas selecionadas contribui para a construção de sentidos, constituição de cultura e imposição de sentidos curriculares. Abordam-se as relações de poder estabelecidas entre documentos reguladores da educação e a ação docente, todos ressignificando suas práticas e refazendo suas micro-políticas.

Pretende-se tratar das questões relativas à opção teórica-metodológica no terceiro capítulo desta tese. A escolha se encaminha para os estudos discursivos de Bakhtin (2003) e de Maingueneau (2005), para Schwarz (2011), no que diz respeito ao trabalho do docente, e para Rojo e Batista (2005), no que tange a sua relação com o LD. Descreve-se também o corpus e a metodologia seguida nesse capítulo.

O capítulo 4 traz uma análise do Anexo X do Edital PNLD 2011, especificamente do componente curricular de língua estrangeira. Nele, levantam-se enunciadores que emergem a partir de uma análise discursiva atrelada ao contexto sócio-histórico presente e analisam-se interdiscursos que atravessam os enunciados destacados do edital assim como as memórias trazidas a tona.

No quinto e último capítulo, estabelece-se uma comparação entre os componentes curriculares de língua estrangeira moderna e língua portuguesa no que tange seus sentidos construídos sobre concepções linguísticas, conceito de texto e a relação entre professor e LD. Buscou-se relacionar ambas as disciplinas que configuram a área de linguagens e, com isso, guardam semelhanças.

# **CAPÍTULO 1**

## **1- A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E LIVRO DIDÁTICO: PROTAGONISMO, PROTAGONISTA**

Inicia-se o primeiro capítulo desta tese baseado no postulado de que os agentes envolvidos no cenário escolar não estão pré-fixados em um exterior constitutivo e, com isso, não podem ser pré-definidos de maneira fechada e definitiva. Entende-se mais em que, assim como os sentidos das palavras variam entre um contexto e outro, os papéis desempenhados por esses participantes são flutuantes e vêm alterando-se de acordo com os contextos sociais em que estão inseridos.

As identidades formadas por cada dispositivo que participa do processo escolar se dão na relação com os outros agentes. É na articulação interativa entre esses que cada um constitui o seu papel e sua identificação que será ressignificada tão logo qualquer um dos agentes sofra qualquer modificação. Como esses processos de mudança acontecem todo o tempo, essas rearrumações interativas entre os agentes ocorrem constantemente e alterando as formas com que cada um desses elementos se relacionam entre si e se relacionam com a sociedade.

Quando se fala desses agentes que atuam no cenário escolar, refere-se, por exemplo, ao livro didático, ao professor, à estrutura física do colégio, aos próprios alunos, além de inúmeros outros dispositivos que exercem algum tipo de influência, porém, nem sempre de maneira tão direta ou visível como os mencionados. Este capítulo pretende ater-se a dois desses agentes e relacioná-los com o papel exercido no contexto escolar e, também, estabelecer uma relação entre ambos.

### **1.1 As pesquisas sobre o Livro Didático**

O livro didático e o professor ocupam, atualmente, papel de destaque dentro de sala de aula, porém a relação entre eles é complexa e variável. Muitos autores (FREITAG, 1997; CORACINI, 1999; LAJOLO, 2005; ROJO & BATISTA, 2005) abordaram essas questões em suas pesquisas com o objetivo de questionar a hipotética soberania do livro didático dentro do ambiente escolar e, em contrapartida, revitalizar e discutir a profissão docente no intuito de que a voz dos professores não se apague em prol do poder do LD estabelecido pela sociedade.

Pretende-se, nas seções deste capítulo, reconstruir, ainda que de maneira parcial e subjetiva, uma trajetória que esses dois participantes (livro didático e professor) descreveram ao longo do tempo destacando a relevância social desempenhada por ambos dentro da sociedade, que por ora alternam seus papéis como protagonistas e coadjuvantes no jogo de cena da sala de aula. Ainda que se pretenda falar de uma maneira mais geral, a proposta é que, mais detidamente, os estudos estejam voltados

para a esfera educacional. Isto é, como se reconfiguram o trabalho do professor e o livro didático como instrumento desse trabalho.

Essas escolhas justificam-se pela natureza do trabalho desta tese que pretende analisar o material oriundo do PNLD 2011, portanto, programa que seleciona e distribui o livro didático para os anos finais do Ensino Fundamental e que afeta diretamente a atividade de trabalho do professor em sala de aula. Esse programa, em poucas palavras, atua como um controlador da qualidade dos livros que serão adquiridos pelo Governo, pois estipula os critérios que as editoras devem cumprir para que tenham seu produto - LD- aprovado nessa seleção.

Dessa forma, devido à importância não só econômica, mas também social, educacional e política que essa aquisição implica, pode-se observar, sobre esse programa do governo federal, um aumento na sua relevância dentro da sociedade<sup>5</sup> que pode ser comprovada pelo o número de pesquisadores que se detêm sobre o PNLD seja do ponto de vista econômico como educacional e/ou político. Eis o seguinte gráfico:

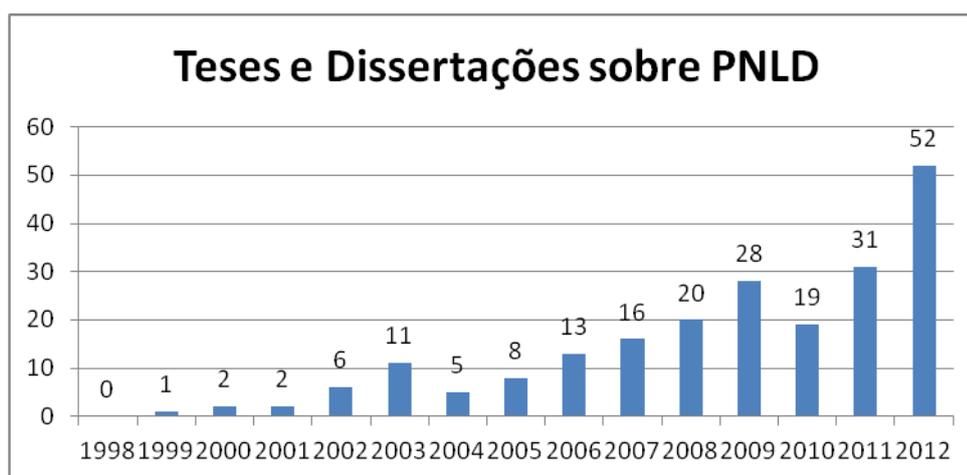


Gráfico 1: Histórico de teses e dissertações sobre PNLD no portal CAPES

De acordo com o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2013), foram produzidos duzentos e catorze (214) trabalhos acadêmicos que tratam diretamente desse tema até o ano de 2012, a partir da busca pelo sistema palavra-chave da sigla "PNLD". O banco, que recolhe dados a partir de 1987, aponta para um crescimento constante e intenso de trabalhos desde o ano de 1999<sup>6</sup>, sendo que, em pouco mais de dez anos, aumentou de

<sup>5</sup> Em outros momentos deste tese, se abordarão outras questões sobre o PNLD do ponto de vista histórico, mercadológico e linguístico.

<sup>6</sup> Ainda que o banco exista desde o ano de 1987, somente no ano de 1999 aparece o primeiro trabalho feito sobre esse tema de pesquisa, que aborda o livro de língua portuguesa para séries iniciais. Salienta-se ainda que o programa existe desde os anos 90, no entanto sem a dimensão e grandiosidade numérica dos dias atuais, conforme será visto no capítulo 2 deste trabalho.

um (em 1999) para cinquenta e dois (em 2012) os trabalhos desenvolvidos no intervalo de um ano. Esses números revelam que o Programa Nacional do Livro Didático é um tema que ganha cada vez mais atenção dentro da academia e, por conseguinte, o LD se insere, também, nesse holofote a partir desses estudos, independente da área que abrange à disciplina do material.

Entende-se que, quando um assunto é amplamente explorado por produções acadêmicas é que impacta socialmente e educativamente várias esferas além de suscitar dúvidas, discordâncias e problemas de pesquisas a serem resolvidos, logo, instabilidades. Portanto, pode-se inferir, a partir desses dados, que os aspectos que envolvem o PNLD, como os critérios de seleção, a eficácia da distribuição, a questão mercadológica e, evidentemente, o resultado final das coleções aprovadas para esse programa e a publicação das resenhas no Guia de Livros Didáticos, vêm sendo alvo cada vez mais frequente de polêmicas passíveis de estudos acadêmicos.

Buscou-se também as produções acadêmicas, agora, segmentadas por disciplinas e tendo como item de busca o trabalho com o LD e o resultado se revelou interessante. A seguir, destaca-se o estudo elaborado por Rojo & Batista (2005) sobre as pesquisas que envolvem o livro didático no Brasil a partir do catálogo de trabalhos disponível no mesmo banco da CAPES:

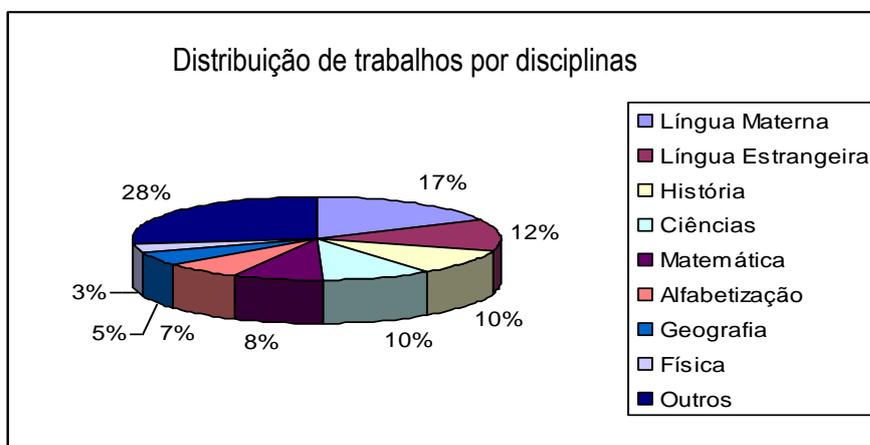


Gráfico 2: Disciplinas sobre as quais mais se desenvolveu teses no Brasil sobre LDs

O gráfico acima representa a produção de trabalhos que abordam o livro didático no Brasil segmentado por disciplinas. Esses dados, apresentados pelos autores já citados, abrangem o período de 1987 até 2001 e trazem uma amostragem da importância que se tem em estudar a estrutura organizacional e conteudística dos LDs ainda que, como coloca em palavras Lajolo (2005), seja um "velho tema, revisitado", porém implica sempre em novas buscas de reflexão.

É interessante observar as línguas (tanto portuguesa quanto estrangeira) ocupando as primeiras posições no ranking de produção de material, respectivamente de

28% e 17%, pois revela que ainda há uma discussão bastante produtiva e aberta das diretrizes que permeiam a estruturação do LD, isto é, de que forma e que caminho ou proposta os livros vão apresentar a partir da visão de ensino e ensino de língua. Os 12% representados pelo “Outros” abrangem as áreas de literatura, biologia, química, estudos sociais, sociologia, magistério, enfermagem, educação artística, moral e cívica e educação espacial, segundo os autores.

Em números também revelados por Rojo & Batista (2005), sabe-se que, predominantemente, o tema investigado nos livros tem sido a organização de conteúdos, metodologia, discrepâncias entre correção e adequação. Ainda segundo os autores, do total de livros avaliados apenas 7% se dedicaram ao uso desse material na sala de aula e apenas 4% no impacto de suas propostas sobre os alunos no processo de aprendizagem.

É importante destacar que quando esse levantamento foi feito ainda não havia PNLD para língua estrangeira, que foi inserido apenas no Edital de 2011. Sendo assim, refina-se um pouco mais os critérios de busca e traz-se os resultados das mudanças quantitativa, que refletem essa inquietude acadêmica, nos anos de 2011 e 2012 nas pesquisas que envolvem LD em cada disciplina que figura dentro do Edital 2011. Esse afunilamento no critério de busca tem o intuito de verificar o crescimento que a língua estrangeira teve em relação às outras disciplinas do currículo escolar no Ensino Fundamental.

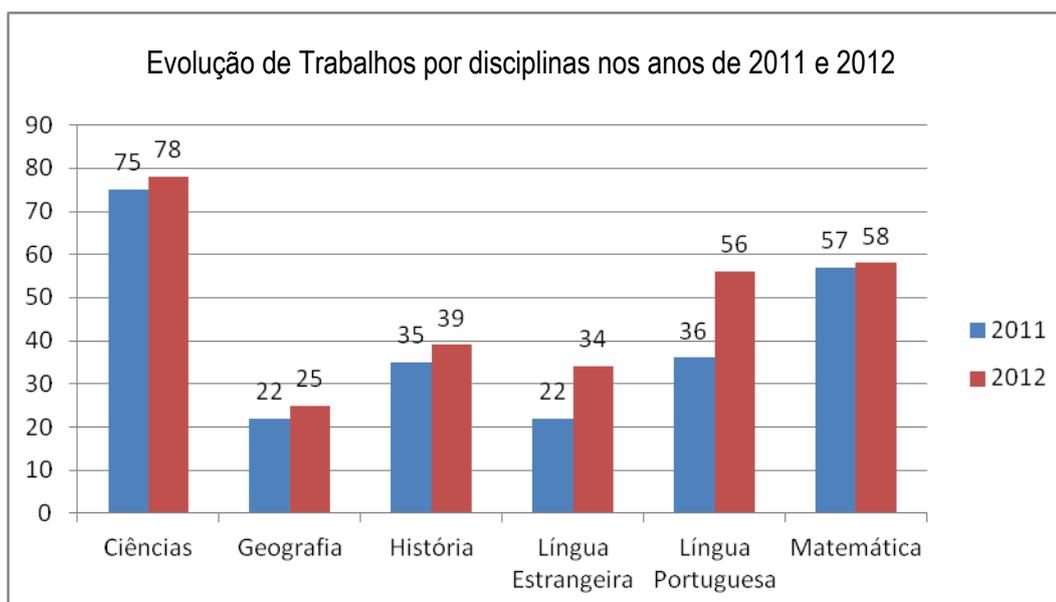


Gráfico 3: Números absolutos de trabalhos acadêmicos nos anos de 2011 e 2012

Outra vez, utilizam-se os dados da CAPES para ilustrar o crescimento que as línguas tiveram nos anos seguintes à publicação do PNLD 2011. Observa-se que, no gráfico, a disciplina língua estrangeira teve um aumento de 55% na comparação

2011/2012, enquanto a língua portuguesa registrou um aumento de 56%. As outras disciplinas variaram entorno de um aumento de 2% a 14%, números bem inferiores às línguas. Esses números revelam que a cada ano o número de pesquisas que usam o LD como corpú de trabalho aumentam expressivamente, mostrando uma grande instabilidade de entendimentos sobre essa ferramenta didática.

Acredita-se que esses dados são um reflexo da relevância social que esse tema apresenta. Portanto, interessa neste capítulo compreender em que relações sociais o LD e o professor estão inseridos e como estão significando-se e significando os outros agentes a sua volta. Entende-se que com essa trajetória, se poderá ter uma melhor compreensão da situação atual desses dois elementos que são de interesse particular dessa pesquisa.

## 1.2 Os entendimentos sobre o livro didático

Como foi dito antes, uma das discussões centrais que se levanta ao tratar do Programa Nacional do Livro Didático, tema desta tese, é o papel que o LD exerce no cenário educacional brasileiro. Dessa forma, esta seção procura mostrar uma base de entendimento de como esse significante vem se atualizando ao longo do tempo e as relações sócio-históricas que trilham o caminho para que ele chegue a ocupar o espaço que ocupa atualmente, como será abordado ao longo deste capítulo.

Ancorados pela discussão teórica que será mais bem explicitada no capítulo três, busca-se que possíveis memórias são trazidas para o entendimento de livro didático e de que forma isso poderá atravessar os enunciados encontrados no Edital PNLD 2011, que definem as matrizes de conteúdo que devem ser encontradas no LD e também determinam sobre sua constituição estrutural física.

O LD é uma ferramenta que, no decorrer sua história, ocupa papéis centrais dentro do processo de ensino/aprendizagem em um contexto escolar (LAJOLO, 2005; CORACINI, 2009). Esses diversos papéis fizeram com que a função e a composição do LD fossem questionadas ao longo dos tempos por quem o utiliza e (re)produz. Para iniciar a discussão sobre os muitos aspectos que envolvem a escolha de LDs, seu percurso e seus processos, é essencial levantar a questão de como ele vem sendo ressignificado. Assim, objetiva-se trazer à tona as discussões latentes, dentro do contexto atual de ensino, relativos a esse instrumento.

Pode-se dizer que o LD, no formato prototípico, surge como uma complementação às grandes antologias de texto (GATTI JUNIOR, 2004; FECCHIO, 2007). Seu uso se restringe ao âmbito escolar e, muitas vezes, reproduz valores da sociedade estabelecida,

divulga as ciências e a filosofia como verdades e reforça uma aprendizagem centrada na memorização (CORACINI, 1999).

Essa função inicial foi, ao longo dos tempos, sendo transformada e, nos dias atuais, espera-se que os livros didáticos sejam uma ferramenta pedagógica que auxilia no processo de formação social e política do indivíduo (MANTOVANI, 2009). Diante desse quadro, torna-se difícil dissociar o livro didático do processo educativo.

Os livros didáticos por não se tratarem de uma produção homogênea e unívoca, envolvem polêmicas e críticas de diversos setores. Essas críticas e discussões se devem ao fato de que, dependendo das condições, do lugar e do momento em que são produzidos e utilizados em diferentes situações escolares, podem assumir diversas funções. Assim, o livro didático pode ser visto através de diferentes matizes: como um produto cultural, como veículo de valores ideológicos ou culturais. Encontra-se também o entendimento da prática do uso dos manuais como limitadora de possibilidades metodológicas, de conhecimento e de reflexão crítica por parte dos alunos. Além das questões já citadas, também podemos acrescentar a sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros, isto é, como uma mercadoria vinculada ao setor editorial e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção.

Portanto, por esse caráter plural dos papéis que o LD pode ter na sociedade, optou-se, como caminho, pelo desmembramento do termo “Livro Didático”. Primeiramente, procurou-se explorar os discursos que circulam sobre a ideia de “livro” juntamente com o seu histórico. Em seguida, trata-se de investigar os usos da segunda palavra presente na expressão em questão: “didático/a”. Nesse caso, procurou-se associá-la a diversos contextos em outras expressões para compreender as inúmeras possibilidades de significados atribuídos a ela. Assim, sob óticas diferentes, explorou-se significados distintos a fim de obter uma ideia mais geral acerca desse objeto. A partir de Rojo (2005), Sposito (2005) e Gnerre (2009), procurou-se relativizar entendimentos de “livro” e de “didático/a” e ampliar a discussão não apenas localizando o LD em uma rede de sentidos, mas também os aspectos socioculturais que o envolvem.

### 1.2.1 Entendimentos sobre "livro"

Ao falar da história dos LDs retoma-se, mesmo que brevemente, o surgimento dessa ferramenta -livro, que influenciou e influencia até hoje a forma de se relacionar com o conhecimento. Partindo de uma perspectiva histórica, sua origem está diretamente ligada ao advento da escrita que, surgiu no Oriente por volta de 3.000 a.C.

Não se pode deixar de comentar a relação entre a escrita e o poder (GNERRE, 2009). De acordo com esse autor, “escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais” (GNERRE, 2009, p. 8). Portanto, a escrita acabou por alterar e estabelecer novas relações sociais. A própria determinação de uma língua oficial escrita era fruto de inúmeras articulações políticas que, seguramente, passavam pela produção de livros, mais especificamente, gramáticas. Para dar o exemplo da língua castelhana, fala-se que:

Na introdução da primeira gramática de uma língua diferente das duas línguas clássicas, a da língua castelhana, de Antonio de Nebrija (1492), encontramos as justificativas da existência da mesma gramática. Tais justificativas são colocadas em termos da utilidade da sistematização gramatical para a difusão da língua entre os povos bárbaros. (GNERRE, 2009, p. 13)

Dessa forma, a escrita acabou por servir de instrumento de reafirmação ou alternâncias de relações entre povos. É inegável que esse foi um caminho sem volta que cresceu ao longo dos anos e, atualmente, permeia a sociedade em que se vive.

No entanto, seguindo com a discussão sobre o surgimento do livro, destaca-se a importância que o meio de produção condiciona o objeto, dessa forma, a história do suporte orientou o tipo de escrita que se conhece hoje já que não se esculpe em folhas ou se escreve em rochas. Inicialmente, os registros escritos eram feitos em pedras ou placas de argila o que tornava o transporte difícil e custoso. Porém, os suportes evoluíram e, segundo Labarre (1981, p. 7), “foi sem dúvida a madeira o primeiro suporte do verdadeiro livro, sob a forma de tabuinhas de madeira ou bambu”, fato que justifica a etimologia da palavra *livro*, em português, que provém do latim *liber-*, um termo relacionado com parte interna da casca das árvores, do Indo-Europeu *leubh-*, descascar, retirar uma camada.

A partir daí surgiram outros suportes anteriores ao papel, como a argila, que teve seu uso mais difundido na Mesopotâmia pelos sumérios e assírios. Os tecidos também serviram de suporte para a escrita, principalmente a seda, inventada pelos chineses no século VI a. C. Foram muitos os outros materiais utilizados pelo homem para a prática social letrada como cascas, cascos de tartaruga, osso, carapaças, bronze, conchas, fragmentos de cerâmica, folhas de palmeira, ardósia, marfim e metais diversos (LABARRE, 1981).

No entanto, foi com o surgimento do papiro que a escrita pode ser registrada de forma mais simplificada:

[...] o papiro podia ser utilizado na escrita. Sobre cada folha, o texto era escrito em colunas e cada uma delas se colava, em seguida, pela extremidade à folha seguinte, de forma que se obtinham fitas de papiro

com, às vezes, dezoito metros de comprimento. Enrolados em torno de um bastonete chamado *umbilicus*, constituíam os primeiros rolos de pergaminho e por consequência, do próprio livro. (MARTINS, 1998, p. 62)

Esses bastonetes em forma de cilindro, apesar de facilitar o registro, formavam um grande rolo de difícil manuseio e armazenamento. O conteúdo desses objetos, conhecidos como *volumen* era, em sua maioria, de cunho religioso. Em seguida, com a paginação e indexação dos papiros e a utilização dos dois lados do suporte costurados inventou-se o *códex*, que foi o nome dado ao objeto que tinha o formato semelhante ao do livro como conhecemos hoje. Uma consequência fundamental do *códex*, segundo Miranda (2006), é que ele faz com que se comece a pensar no livro como objeto, identificando definitivamente a obra com o livro<sup>7</sup>. Outros formatos que representam uma evolução ao papiro são o pergaminho, que se destacou pela durabilidade, e o mais difundido atualmente, o papel, cuja invenção data do ano de 105 d.C. e que tem custo de produção muito inferior aos seus predecessores.

Inicialmente, o papel não substituiu de imediato o pergaminho, e sim se alternou com ele. Enquanto este se destinava aos manuscritos de luxo, o papel servia para os manuscritos mais ordinários e de uso corrente, como os destinados aos estudantes da época. Segundo Chartier (1994, p.8) “os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis”. Dessa forma, pode-se problematizar a evolução do suporte e o alcance de seus efeitos na constituição e modificação de um dito gênero. Isso pode ser comprovado com a revolução nos processos de fabricação de livros que se deu em 1439, com Johannes Gutenberg, no final da Idade Média.

Foram inventados os tipos móveis com os quais foram inaugurados os processos de impressão. Até então, todo o conteúdo era registrado à mão, tornando-o trabalhoso e de difícil difusão, com destaque para os monges copistas que na Idade Média se dedicavam integralmente ao ofício de copiar os manuscritos com fins de evangelizar, ou seja, ensinar uma religião e, portanto, já possuía um cunho pedagógico. Pode-se dizer que essa invenção foi o fator culminante para, por fim, criar-se uma cultura letrada e um ensaio para o que veio a ser o mercado editorial como se conhece, ao produzir, pela primeira vez, livros em série. Mais a frente se deterá um pouco mais na questão do mercado editorial de livros e os interesses que o envolve, em especial os de língua

---

<sup>7</sup> Segundo Miranda (2006), acredita-se que o sucesso da religião cristã se deve em grande parte ao surgimento do *códex*, pois a partir de então se tornou mais fácil distribuir informações em forma escrita, assim atribuindo esse poder ao instrumento "livro".

estrangeira. No entanto, vale, neste momento, comentar a grande mudança que esse invento provocou na relação de toda uma sociedade com o conhecimento. O que antes estava restrito a poucas pessoas e circulava de maneira muito tímida e de segmentação social muito marcada, agora era de uma circulação mais ampla e menos discriminada. Assim, a possibilidade de circulação do suporte livro acabou por redefini-lo de modo que seu alcance se tornou maior, ainda que nem todos tenham acesso a ele.

Inicia-se esta discussão pelo suporte, porque a definição de livro está intrinsecamente ligada a esse fator. Ainda que esse objeto seja historicamente tão marcado ao longo do tempo, até hoje as definições que circulam em volta dele ainda preservam esse passado distante e desconsideram os avanços de suporte. A seguir se apresentam duas definições lexicográficas atuais em que se pode observar tais características.

De acordo com o dicionário Aurélio (2010), livro é “coleção de lâminas de madeira ou marfim ou folhas de papel, pergaminho ou outro material, em branco, manuscritas ou impressas, atadas ou cosidas umas às outras” e, segundo Houaiss (2011), “coleção de folhas de papel, impressas ou não, cortadas, dobradas e reunidas em cadernos cujos dorsos são unidos por meio de cola, costura, etc., formando um volume que se recobre com capa resistente”. Essas definições reafirmam a relação do livro com o suporte. No entanto, pode-se destacar um silenciamento na questão da evolução, pois não contemplam o suporte digital apresentado pelos livros hoje em dia, já que com apenas um aparelho eletrônico conectado à internet pode-se fazer *downloads* de volumes inteiros lidos também por esse meio eletrônico.

Um das tentativas de estabilizar um entendimento de livro, parte do governo federal sob a forma de um projeto de lei, já aprovado no senado, que já está tramitando no congresso dos deputados federais, e que prevê uma atualização da definição de “livro” proposta pela lei 10.753/2003 em todos os programas do governo. Dessa forma a redação mudaria de:

"Considera-se livro, para efeitos desta Lei, a publicação de textos escritos em fichas ou folhas, não periódica, grampeada, colada ou costurada, em volume cartonado, encadernado ou em brochura, em capas avulsas, em qualquer formato e acabamento." (Cap. II, art.2, parágrafo único)

(BRASIL, 2003)

Para:

Considera-se livro, para efeitos desta Lei, a publicação de textos escritos em fichas ou folhas, não periódica, grampeada, colada ou costurada, em volumes cartonado, encadernado ou em brochura, em capas avulsas, em qualquer forma e acabamento, assim como a publicação desses textos convertidos em formato digital, magnético ou ótico, ou impressos no Sistema Braille." (PL 4534/2012)

(BRASIL, 2012)

A nova redação desse projeto já revela novos enunciados circulantes que atravessam o entendimento de livro. Pode-se perceber que as instabilidades do conceito de livro reside, amplamente, no seu suporte. Ainda que na redação vigente já se tenha dito "em qualquer formato", viu-se a necessidade de listar, no novo texto, formatos que têm circulação mais frequente como os digitais ou para afirmar um discurso de inclusão, como o caso do livro em Sistema Braille.

Os mesmos interdiscursos percebidos nessa lei também atravessam os Editais mais recentes do PNLD como o de 2014 e 2015, por exemplo, que já fazem usos das novas tecnologias como alvo de avaliação das coleções inscritas. O Edital 2014 insere a possibilidade de as obras didáticas inscritas apresentarem um DVD com objetos educacionais para complementar o LD e o Edital 2015 insere o livro em formato digital.

### 1.2.2 Os entendimentos de “didática”

A fim de continuar a busca por um esclarecimento maior do que se entende atualmente por LD, se deterá, por um momento, na segunda palavra desse termo. Acredita-se que rever esses entendimentos ajudará a esclarecer as incongruências ainda presentes nas compreensões sobre um dos temas centrais desta pesquisa.

Ao buscar na história, data de 1629 a primeira utilização dessa palavra, por Ratke, ao escrever os principais aforismos didáticos (TARGINO, 2009). No entanto, esse autor não se preocupou em defini-lo formalmente. Uma definição veio logo em seguida, no ano de 1657, quando Comenius lançou o livro *Didática Magna* e iniciou o que se chama de didática moderna: “a arte de ensinar tudo a todos” (*apud* SILVA, 1995). Essa visão de Comenius já faz a relação direta entre a didática e o ato de ensinar. De forma poética, o autor considera esse ato uma arte e afirma que não há restrições para ele, ou seja, a didática aplica-se a tudo. Não há nenhum conhecimento que não possa ser ensinado. No entanto, problematiza-se essa visão já que não há possibilidade de ensinar tudo e a própria seleção do conteúdo já é uma decisão que traz implicações e é fruto de escolhas subjetivas, políticas, conjunturais de uma pessoa ou um grupo.

Ao seguir com a busca, encontrou-se mais estudos desenvolvidos sobre a didática na área da Pedagogia, já que essa palavra confunde-se bastante com “Didática”, muitas vezes, sendo tema de cadeiras próprias em universidades. No entanto, ainda mantendo o termo fora de qualquer contexto específico, buscou-se definições lexicais para essa palavra. No Dicionário da *Real Academia Española* (2012), a definição assemelha-se muito à de Comenius e consegue ser ainda mais abrangente, afirmando que didática é “a

arte de ensinar". Novamente, há o uso do termo "arte" e a relação com o ensino condicionando o sucesso desse ato, o de ensinar, ao do didatismo. Já o dicionário Aurélio (2010), trazendo novos elementos a discussão, define como: "a técnica de dirigir e orientar a aprendizagem: técnica de ensino. O estudo dessa técnica". Essa definição em particular restringe o termo "didático" a uma técnica, ou seja, um conjunto de habilidades e competências voltadas para o objetivo do ensino. Dessa forma, infere-se que algo ou alguém, para ser didático, deve ter posse dessas habilidades e, portanto, ser conhecedor dessa técnica para orientar o ensino de uma forma que seja passível de ser aprendido.

Ao partir para a busca de maneiras de significar esse termo dentro de meios acadêmicos, ainda encontram-se diferenças no seu entendimento. Há inúmeros autores, em sua maioria do campo da Pedagogia que delimitam o que seria a didática:

"é uma teoria geral do ensino" (TOMASCHEWSKY, 1966)  
"é o conjunto de técnicas..." (NERECI, 1969)  
"uma teoria de prática docente" (TITONE, 1974)  
"é o estudo das diversas maneiras de ensinar" (JACQUINOT, 1977)

(apud CANDAU, 1991, p.35)

Essa pequena amostra de definições revela a diversidade de conceituações possíveis para este termo. Alguns a apresentam como uma teoria, outros como uma técnica e outros ainda falam de estudos. Ou seja, existe um resquício dos ideais de Comenius que delimita a didática a uma questão técnica. Ao consultar estudiosos mais recentes, vê-se que a imprecisão na definição ainda é frequente, ainda que saibamos que o consenso não deva ser o objetivo final para não estagnar as reflexões sobre o conceito.

"organiza situações de aprendizagem de um ser que se educa para alcançar objetivos cognitivos" (LAVALLÉ, 1979)  
"conduz o educando à progressiva aquisição de hábitos, técnicas, conhecimentos, buscando, em suma, a educação integral" (LARROYO, 1980)  
"estuda o processo tanto informativo quanto formativo" (PACIOS, 1981)  
"é entendida como uma ciência de aplicação" (MARTINS, 1990)

(apud CANDAU, 1991, p.35)

A partir dos anos 80, a didática abrange mais aspectos que apenas técnicas de transmissão de conteúdo, mas trata de um processo contínuo que envolve questões cognitivas e de formação de outro indivíduo. Além do mais, trata do seu caráter interdisciplinar interagindo com outros campos para desempenhar o seu papel.

Até agora, a discussão centrou-se em uma visão da palavra didática como um nome, pois suas definições usuais a tratam dessa forma. No entanto, como mais um indício da complexidade de suas significações, é frequente a sua utilização como qualificador, dependendo do contexto no qual o termo está inserido. Essa segunda utilização, como adjetivo, é a que terá mais importância nesta pesquisa, já que o objeto

de estudo em questão trata da “didática” associada a “livro”, ou seja, qualificando-o. Para compreender melhor o uso desse termo adjetivado, se observam, a seguir, alguns contextos específicos no qual ele é empregado dessa forma e seus significados. Assim, se abordará alguns matizes possíveis de aplicação da palavra “didática”.

Uma de suas ocorrências se dá na expressão “projeto didático” que é utilizada, assim como livro didático, dentro do âmbito escolar. A palavra “projeto”, isoladamente, pressupõe a criação prévia de estratégias específicas com metas e prazos a fim de alcançar um objetivo, em qualquer âmbito da vida (BAFFI, 2002). Há projetos de marketing, arquitetônicos, dentre outros. No entanto, ao adjetivar esses projetos como “didáticos”, o traz para o ambiente escolar. Segundo Espíndola e Moreira (2006), em um trabalho direcionado para a disciplina de Física apontam que os projetos didáticos:

[...] têm algumas funções importantes na facilitação da construção do conhecimento dos alunos: organizar as atividades didáticas, tendo como princípio incluir de forma incisiva o aluno no processo de aprendizagem; com este método diferenciado ele é um elemento chave neste processo; auxiliar na criação de diferentes estratégias de organização dos conhecimentos escolares na estrutura cognitiva do aluno, no tratamento da informação e na relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas; oportunizar ao aluno maior inter-relação entre os conteúdos escolares e as situações problema do cotidiano; tornar o aluno um sujeito atuante no seu processo de aprendizagem e não mais um mero espectador, aquele indivíduo que recebe as informações de alguém ou algo. (ESPÍNDOLA; MOREIRA, 2006, p.15.)

A partir dessa definição e atribuições de funções dos projetos didáticos, conclui-se que, na verdade, o que diferencia esse projeto de qualquer outro é seu objetivo. Aqui, nesse caso, o objetivo traçado pelos autores é, através de diversos métodos, planejamentos e conceitos, propor um conteúdo para os alunos. A adjetivação da palavra “projeto”, nesse caso, traduz-se em uma finalidade.

Há também a expressão “sequência didática” que é entendida como:

[...] um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.X).

Esse caso também implica em que o termo “didática” surja como uma finalidade. Aqui, a definição nos aponta para uma sequência de atividades e propostas que têm um objetivo final ou, como diz o fragmento, envolvem atividades de aprendizagem. A palavra “sequência” só remete a uma sucessão, encadeamento previamente elaborado por

alguém. Somente com a adição da palavra “didática” situa-se quanto ao objetivo da sequência apresentada. Assim, como se viu em “projeto”, a adjetivação conferida pela palavra “didática” designa uma finalidade.

Outra expressão presente no âmbito escolar que também utiliza a palavra “didática” é “professor didático”. É muito comum os alunos qualificarem seus professores como sendo didáticos ou não. Especificamente nesse caso, a palavra “professor” já denota um objetivo educacional. Assim, no que consistiria o acréscimo da palavra “didático” nesse caso? O que diferencia um “professor” de um “professor didático” é, de acordo com Luckesi (1996), o sucesso no desempenho da sua função, ou seja, quanto maior seu êxito ao atingir seus objetivos propostos para quem o foi proposto, maior a sua didática. Para tal, o professor dispõe de técnicas, estratégias consideradas mais didáticas naquela situação. É importante que o professor, a fim de atingir seu didatismo, adéque sua fala ao público ao qual se dirigirá e prepare materiais que o envolvam no ensino/aprendizagem. Nesse caso apresentado, o termo “didática” serviu não para objetivar a ação do professor, mas para qualificar essa função, conferir êxito a esse tipo de atividade. Ainda como adjetivo, o termo “didática” agora é visto como uma qualidade, uma ação já concretizada. O professor que não é “didático” não consegue atingir seus objetivos, ou seja, desempenhar a sua função, ou a consegue de forma deficitária.

A última expressão que será analisada na qual está contida o termo “didática”, e que é comumente utilizado dentro do âmbito escolar, é o “contrato didático”. De acordo com Brousseau (1982, p.13), o “contrato didático” é “o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelo aluno e o conjunto dos comportamentos do aluno que são esperados pelo professor”. Aqui se pode incluir também o conceito de “situação didática”, definida pelo mesmo teórico citado anteriormente como:

um conjunto de relações estabelecidas explicitamente e/ou implicitamente entre um aluno ou um grupo de alunos, num certo meio, compreendendo eventualmente instrumentos e objetos, e um sistema educativo (o professor) com a finalidade de possibilitar a estes alunos um saber constituído ou em vias de constituição. (BROUSSEAU, 1982, p.26)

Em ambas as expressões o termo “didático” é empregado para determinar o ambiente no qual a situação ocorre. Tanto uma situação quanto um contrato didático pressupõem ambientes nos quais a didática esteja sendo aplicada, o que significa ambientes onde haja professor, alunos e construção de conhecimento. A palavra “contrato” por si só define apenas um acordo entre duas ou mais partes, independente do âmbito, que pode ser matrimonial, empresarial, dentre outros. Ou seja, além de definir um objetivo e servir como qualidade, agora “didático” adjetivou de forma a caracterizar o ambiente no qual está situada o substantivo o qual ela acompanha.

A partir de toda essa discussão gerada em torno do termo “didática” pode-se concluir que há inúmeras possibilidades de ressignificações. Apesar de ser uma palavra que vem sendo utilizada há séculos, a evolução dos estudos e do uso provoca uma diversidade aguda em seus entendimentos. Isso ocorre também devido à abrangência que ganhou essa palavra, podendo ser utilizada tanto como substantivo quanto como adjetivo. Hoje em dia, podemos dizer que há um uso plural desse termo e, além disso, há outras palavras que disputam com ela o mesmo campo de conhecimento.

A didática como disciplina (HOFF, 2007) faz parte de grades curriculares de curso universitários da área da formação de professores. No entanto, o foco deste trabalho e o objeto de estudo ao qual se dará prosseguimento usa o termo “didático” como um qualificador. Ao analisar algumas possibilidades dessa aplicação em conjunto com outros nomes constata-se que ela pode tomar diversas funções como a de designar um objetivo, um ambiente de atuação e até mesmo no intuito de qualificar positivamente alguma coisa. Ao dar continuidade neste estudo, se identificará qual dessas funções o termo didático assume ao lado de “livro” ou se é possível que ela assuma mais de uma função.

### 1.2.3 Entendimentos de "livro didático"

Antes de chegar a falar do livro didático propriamente dito, acredita-se que, ao falar de LD, não se pode deixar de entendê-lo em comparação ao material didático. De acordo com Coracini: "não raro, o(s) livro(s) didático(s) corresponde(m) à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos" (1999, p.17). Dessa forma, em algumas ocasiões, os entendimentos de LD e material didático se confundem, fundindo-se. No entanto, reitera-se que o LD não é o único recurso possível para auxiliar um professor na sua prática docente.

Não faltam trabalhos que discutem materiais didáticos (ROJO, 2005; BATISTA, 2005; CARVALHO, 2005), mas vale ressaltar a carência em relação à discussão acerca do seu entendimento, conforme resultados já apresentado no gráfico 2 por Batista (2005). A partir da dificuldade de determinar alguns limites para definir o que seja material didático e das ferramentas que possibilitam o seu uso, buscou-se entender, a partir de algumas ideias já desenvolvidas sobre o tema.

Tomlinson (2004, p. xi) apresenta uma concepção para o termo como “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas”. Este significado é específico para o caso de línguas; não obstante, aqui, por enquanto, busca-se um entendimento de material didático de uma maneira geral. No caso desse autor, a definição permite

entender que o material didático depende, portanto, de um professor, já que é seu papel primordial na tarefa de ensinar línguas.

Em outra publicação, Tomlinson (2004, p.66) propõe ainda outra forma de entender o material didático em que diz que é “qualquer coisa que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua”. Dessa forma, pode-se compreender que a função mais abrangente do material didático é facilitar a aprendizagem do aluno e, como consequência, contribuir com a prática do docente. Ambas as definições colocam o professor acima do material didático, ou seja, o professor provocador do processo de ensino/aprendizagem e o material didático ao seu redor servindo como ferramenta que pode ser utilizada de acordo com seu juízo.

A partir de agora, depois de discutir alguns entendimentos de livro, de didática e de materiais didáticos, se abordará possíveis maneiras de ver como se significa o livro didático. Inicia-se esta discussão localizando o LD dentro do conjunto de recursos disponíveis para um professor em uma sala de aula, os chamados materiais didáticos. Dessa forma, o LD, como foi dito anteriormente, é apenas uma das tantas ferramentas disponíveis ao professor, que, se defende aqui, deve ser o condutor desse processo e saber discernir em que momento utilizar o material adequado e até que nível de aprofundamento de acordo com seu público-alvo e suas condições de atuação.

Rojo (2005) nos mostra que:

O livro didático, em sala de aula, nada mais é que um dispositivo de ensino, um instrumento através do qual o professor e seus alunos passam a dispor de um conjunto de textos e exercícios com base nos quais a aula, o ensino e o aprendizado podem prosseguir, sem que haja perda importante de tempo com ditados e cópias da lousa. (ROJO, 2005, p. 50)

Ao analisar mais detalhadamente os termos empregados por Rojo, pode-se notar que se fala em “dispositivo de ensino”, ou seja, algo do qual o professor lança mão, um “instrumento” à disposição tanto de alunos quanto de professores. Mais adiante, afirma que é com base nos textos e exercícios desse LD que o ensino-aprendizado pode prosseguir, ou seja, denota uma intencionalidade declarada da seleção dos textos e confecção dos exercícios no processo de elaboração do LD. Recorrendo ao conceito de “didática” analisado anteriormente neste capítulo, pode-se relacionar com as aplicações de “projeto didático” e de “sequência didática” nas quais a adição do termo “didático” serve para caracterizar a primeira palavra da expressão como um objetivo, ou seja, sua finalidade. Rojo (2005), ao definir LD dessa forma, coloca-o como um livro que foi premeditadamente elaborado para colaborar no processo de ensino/aprendizagem.

Ainda recorrendo à autora, vê-se que ao discorrer sobre o LD afirma que "o que dá a um livro o seu caráter e qualidade didático-pedagógicos é, mais que uma forma

própria de organização interna, o tipo de uso que se faz dele; e os bons resultados também dependem diretamente desse uso” (ROJO, 2005, p.51).

Aqui, pode-se ver claramente a responsabilidade atribuída ao professor na potencialização do instrumento LD e, acrescentamos também, os outros materiais didáticos disponíveis. Ainda neste capítulo, em outra seção, se abordará como se dá a relação conflituosa do professor e o livro didático no trabalho docente.

Segue-se sobre o entendimento de LD a partir da definição do Governo Federal, que se acredita ser uma instituição importante neste trabalho e, portanto ocupa uma posição privilegiada no cenário social em que é capaz de estabelecer alguns conceitos, como aprofundaremos mais a frente. No edital do PNLD, objeto desta tese, não há uma definição do que é LD, porém, ao analisar os objetivos que ele aponta como sendo os de um LD, recupera-se um decreto federal (7.084/2010) que se dedica integralmente ao material didático, assim, segundo esse documento de um órgão regulador nacional é possível afirmar sobre os livros didáticos, em sala de aula cumprem a função de:

Melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação; garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas; democratização do acesso às fontes de informação e cultura; fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor. (BRASIL, 2010)

Primeiramente, observam-se alguns dos verbos empregados pelo decreto para se referir ao papel do LD: melhorar, garantir, apoiar. A partir daí já se identifica uma visão coincidente com a apresentada acima, na qual o LD serve de auxílio para o professor, que, na medida do seu julgamento, o utilizará para melhor servir ao processo de ensino aprendizagem.

Dentre os objetivos expostos pelo trecho, identificam-se direcionamentos para vários públicos que estão envolvidos com esse objeto. Fala-se das escolas, do aluno e do professor e de como o LD deve atuar auxiliando cada um dos integrantes desse processo. Por último, seguindo em busca de outros entendimentos para o livro didático, recorre-se a um autor que compreende em sua definição outros fatores que situam o LD dentro do contexto socioeconômico em que se vive. Sposito (2005) afirma que:

O livro didático deve ser compreendido como elemento de intermediação nos processos de ensino e aprendizagem, como produto comercializado que contém o conhecimento para a formação do aluno, como produto que precisa ter qualidade em termos de conteúdo, formatação e durabilidade, e como objeto de compra, pelo Governo Federal, para ser distribuído para escolas em todo o Brasil. (SPOSITO, 2005 p.23)

Esse autor coloca o livro como “elemento de intermediação”, porém não diz entre quem. Questiona-se essa omissão levantando algumas hipóteses como, por exemplo, entre aluno e conhecimento ou entre aluno e professor. No primeiro exemplo, há uma interpretação perigosa do papel do LD como um instrumento detentor de conhecimento sem que o professor interfira nesse processo. Caso o autor esteja referindo-se à segunda hipótese levantada, adéqua-se ao entendimento defendido neste trabalho e explicitado nas definições anteriores. Assim, a omissão dos itens referidos à intermediação nessa definição pode causar interpretações diversas. No entanto, há aspectos que agregam mais à definição do LD, como sua condição de mercadoria e sua relação com o Governo Federal.

O LD provoca debates no interior da escola, entre educadores, alunos e suas famílias, assim como em encontros acadêmicos, em artigos de jornais, envolvendo autores, editores, autoridades políticas, intelectuais de diversas procedências. As discussões em torno dele estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção. No caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo (CASSIANO, 2007).

A dimensão econômica é abordada exaustivamente por Cassiano (2007) que discute o mercado editorial brasileiro de LDs. Apresentando dados da Câmara Brasileira do Livro (CBL), afirma que, de acordo com informações de 2003, 54% dos livros vendidos no Brasil, considerando-se o faturamento, foram didáticos, 17% científicos, técnicos e profissionais, 8% religiosos e 21% obras gerais. Ou seja, após a institucionalização do PNLD, esse mercado cresceu significativamente e o governo tornou-se o maior comprador de livros do país, desde 1996, fato que justificaria a quantidade de leis que giram em torno do processo de aquisição de livros por parte do governo federal.

Dessa forma, dimensiona-se o papel do LD dentro da economia do país e se tenta levantar os aspectos que envolvem essa movimentação econômica que vai, inevitavelmente, acabar influenciando no produto final, inclusive no setor de Língua Estrangeira. A atuação das editoras estrangeiras é, por exemplo, um dos aspectos abordados por Cassiano (2007) e que acaba por moldar o LD como o conhecemos hoje. Há, principalmente, uma invasão das editoras ibero-americanas por meio de grupos espanhóis, que, por sua vez, trazem produtos, muitas vezes, produzidos fora do país e consigo uma ideia “estrangeira” sobre o país em que vivemos. Esse produto, como um objeto político, será mais detidamente explorado no capítulo 2 desta tese, quando se relacionará este mercado editorial com a expansão do PNLD e suas transformações.

São muitos os aspectos envolvidos para que se consiga aprofundar nas relações que contribuem para significar o livro didático no contexto atual do Brasil. Ao relacioná-los com a atuação do professor em sala de aula na seção 1.3 deste trabalho, acredita-se que se poderá voltar e aprofundar esses entendimentos.

#### 1.2.4 O livro didático de língua estrangeira

Após abordar o tema do livro didático de maneira mais abrangente faz-se um recorte ainda maior no tema de interesse desta tese, a produção de livros na disciplina língua estrangeira.

Assim como qualquer matéria, os LDs de língua estrangeira sofreram um desenvolvimento próprio<sup>8</sup> no que diz respeito à sua estruturação, conteúdos e formas de apresentação (RICHARDS & RODGERS, 2001). Pode-se dizer que eles se desenvolveram como consequência natural do surgimento de novos métodos e abordagens de ensino, a partir das demandas da sociedade. Portanto, não se pode falar de uma, deixando de fazer um paralelo com os outros. Ao tratar dos diferentes métodos, deixa-se claro que o que nos importa aqui não é como ou onde surgiram, mas seus efeitos nos materiais e, por conseguinte, nas visões de línguas que atravessam as propostas didáticas de maneira predominante e ao que diz respeito do(s) papel(is) de professores e alunos.

Sabe-se que, por questões didáticas, se apresenta a evolução dos métodos, geralmente, de maneira linear e compartimentada. No entanto, ressalta-se que, ainda que se apresente dessa forma, se tem conhecimento de que esse processo ocorreu com sobreposições, coexistências e, portanto, um método que teve seu auge nos anos 40, por exemplo, pode ainda permanecer influenciando tanto os materiais quanto o cotidiano da sala de aula até os dias atuais, ainda que outros métodos/abordagens já tenham vindo depois.

Partindo dessas considerações, se comentarão alguns métodos e abordagens que se destacaram no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. O primeiro livro didático de língua estrangeira que se tem notícia no Brasil data de 1880 e chamava-se “A Gramática da Língua Inglesa”, que apresentava: “lista de palavras com a respectiva tradução, conjugações verbais e exercícios de tradução e versão” (PAIVA, 2009). Esse

---

<sup>8</sup> Historicamente, é sabido que, no Brasil, a evolução dos LDs de Língua Inglesa se dá num fluxo mais rápido do que os de Língua Espanhola, as duas línguas estrangeiras presentes no PNLD até o momento desta tese.

tipo de material encontra ressonância direta com o método chamado Gramática-Tradução que é um dos primeiros de grande expansão desenvolvidos para o ensino de línguas (RICHARDS & RODGERS, 2001). Segundo Leffa (1988, p.4), o método de Gramática-Tradução: “consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno”.

O processo de ensino/aprendizagem, nesse método, se baseia primordialmente na língua materna do indivíduo para fazer traduções descontextualizadas e sem considerar a língua em uso no intuito da compreensão estrutural da língua estrangeira. A aprendizagem da LE é vista como uma atividade quase que exclusivamente intelectual na qual o estudante deve memorizar as regras gramaticais, listas de palavras e os exemplos aos quais ele foi exposto a fim de apreender morfologia, sintaxe e explicação de gramática normativa simplificada. Portanto, o LD se caracteriza por conter textos na língua meta para serem traduzidos pelos alunos, cabendo aos discentes o papel passivo no cenário escolar. Esses textos, de preferência, eram relacionados à literatura da época, pois a única língua que deveria ser aprendida era a sua variedade padrão de textos canônicos.

Como fundamento para esse método, pensava-se na língua como uma estrutura acabada, exterior ao sujeito e, portanto, imutável. Dessa forma, buscava-se os textos canônicos para que apenas se reproduzisse o que se considerava ideal, correto. Assim, o livro didático se tornava uma antologia de textos literários dispostos em ordem para serem traduzidos em aula além de trazer pontos gramaticais acerca da LE denotando uma visão de língua como um conjunto de regras estáticas e finitas. O LD, nesse método, ganhava papel de protagonista e a relação professor/aluno se dava verticalmente, ou seja, o docente centralizador detém um saber que, com o auxílio do LD, tem o dever de transmitir para seus alunos de forma unilateral e baseada em uma metodologia dedutiva.

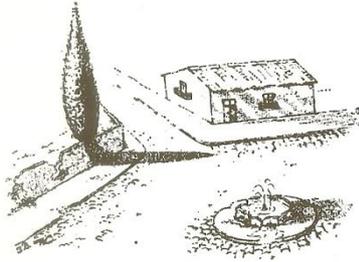
O *Manual de Español* (BECKER, 1954<sup>9</sup>) é um exemplo de livro didático baseado nesse método. O LD, como se pode verificar na imagem que segue, trata de regras "fonéticas", ou seja, aspectos normativos da língua espanhola, sem considerar qualquer noção de contexto, partindo da ideia que a língua é algo estático, passível que se disseque. Os exercícios que seguem a lição são de tradução.

---

<sup>9</sup> Publicação da segunda edição .

## 3

## LECCIÓN TERCERA



## CALMA

En medio de la plaza y sobre tosca piedra, el agua brota y brota. En el cercano huerto eleva, tras el muro ceñido por la hiedra, alto ciprés la mancha de su ramaje yerto.

La tarde está cayendo frente a los caserones de la ancha plaza, en sueños. Relucen las vidrieras con ecos mortecinos de sol. En los balcones hay formas que parecen confusas calaveras.

La calma es infinita en la desierta plaza, donde pasea el alma su traza de alma en pena. El agua brota y brota en la marmórea taza. En todo el aire en sombra no más que el agua suena.

Antonio Machado

Dos personas miran afuera a través de la misma reja: una ve el fango y la otra las estrellas.

## REGLAS DE EUFONIA

1. Antes de sustantivo femenino singular empezado por a tónica (precedida o no de *h*), se usa el artículo *el*. Se dice, por lo tanto:

*el alma* (y no *LA alma*),  
*el hambre* (y no *LA hambre*).

El artículo deberá estar junto al sustantivo. Si hay una palabra intercalada (entre el artículo y el nombre) se dice *la*: *la noble alma*, *la mucha hambre*.

Pero el sustantivo conserva siempre sus complementos en el género femenino: *el alma buena*, *el hambre canina*.

EXCEPCIONES: Antes de nombres de mujeres y de los nombres de las letras *a* y *h*. Se dice, pues: *la Águeda*, *la a*, *la hache*.

OBS. — La precedente regla de eufonía puede ser aplicada al artículo indeterminante *una*, en los mismos casos

\*\*\*

(contiguo a sustantivo femenino singular, empezado por a tónica, precedida o no de *h*). Se puede decir, pues:

*un alma*, *un hambre*.

Pero esta regla, tratándose del artículo indeterminante, no tiene carácter obligatorio. La Academia prefiere que no haya apócope y se diga:

*una alma*, *una hambre*.

2. Antes de cualquier palabra que empieza por *i*, *hi* (tónicas o no) —se sustituye la conjunción copulativa *y* por *e*, a fin de evitar el choque de vocales. Ejemplos:

*bello e ingenioso* (y no *bello y ingenioso*),  
*padre e hijo* (y no *padre y hijo*).

EXCEPCIONES: Antes de palabras empezadas por *hía*, *hie*, *hio*: *madera y hierro*. Y en interrogaciones o exclamaciones, cuando comienza una cláusula:

*¿Y historia? ¡Y Ignacio también!*

3. Antes de cualquier palabra empezada por *o*, *ho* (tónicas o no) —se sustituye la conjunción disyuntiva *o* por *u*, a fin de evitar el hiato. Ejemplos:

*siete u ocho* (y no *siete o ocho*),  
*belga u holandés* (y no *belga o holandés*).

## EJERCICIOS

1. Decir cuántas veces se observan las reglas de eufonía en la lectura de esta lección (CALMA).

2. Traducir al español las siguientes frases:

A água soa na praça. A boa (*buena*) água. Ramagem e hera. Cipreste alto e hirto. A larga vidraça. Muro ou horta.

3. Colocar el artículo determinante que corresponda y completar los adjetivos:

... águila altaner ..	... hacha filos..
... Ángela es estudios..	... ancla pesad..
... hache es mud..	... hambre canin..
... abeja industriosa...	... alta torre

4. Traducir al español:

Uma água altaneira. Um machado afiado. Uma âncora pesada. Uma abelha. Uma alta torre. Uma fome canina.

5. Las conjunciones (en bastardilla) están en portugués. Tradúzcanlas al castellano.

Juan e Ignacio. Firme e hialino. Mujer ou hombre. Alcohol e yodo. Plata ou oro. Caballo e yegua. Trabajador e inteligente. Nariz ou oido. Aguja e hilo. Martillo e yunque. Recordar ou olvidar.

Fig. 1 Manual de Espanhol (BECKER, 1984): descrição de item gramatical.

Após a ênfase em textos literários e pontos gramaticais, o LD começou a mudar seu foco no início do século XIX. A partir das mudanças na sociedade, o ensino não é mais tão elitista, devido à globalização do momento, torna-se inevitável, então, o intercâmbio com os países assim, emerge um mercado de LDs e uma necessidade de

livros com ênfase na conversação - ponto deficitário do método anterior -, nos quais aparecem frases simplificadas e descontextualizadas.

Dessa forma, os manuais passam a contemplar situações dialogais a fim de estimular o uso "espontâneo" e direto da língua alvo. Portanto, os pontos gramaticais deixam de ser sistematizados de maneira tão descritiva no LD, como visto da figura antecedente, e espera-se que o aluno os inferisse.

Nesse momento, a língua materna deixou de existir dentro dos Livros Didáticos e cabia ao professor repetir o que não era entendido nos primeiros momentos da aprendizagem (RICHARDS & RODGERS, 2001). A preocupação se voltava muito para a pronúncia dos alunos e não tanto para sua produção escrita, logo a fonética ganha um papel de destaque nessa metodologia, modelos orais tornam-se padrões a serem ensinados e internalizados.

Pode-se pensar que, com essa nova configuração de ensino, surgem novos materiais na função de auxiliar o professor na sua prática em sala de aula e, devido a esses fatores, podemos afirmar que, em relação ao primeiro método apresentado (Gramática-Tradução), o Livro Didático perde seu papel central na sala de aula dando mais espaço para a figura do professor como fonte de conhecimento e agente influenciador do processo de ensino/aprendizagem, que fornece o modelo como um treinador de gramática e pronúncia. A grande diferença constitui-se na necessidade de um professor nativo para que seu modelo seja seguido fielmente. Nessa concepção, a imitação de alguém que produza de maneira "correta" a língua-alvo é essencial. Entendemos que o aluno, nesse caso, se comporta como mero coadjuvante do processo já que apenas deveriam pronunciar (reproduzir um modelo preestabelecido) de maneira correta as frases e serviam-se da mímica, demonstração e imagens. Essa é uma linhagem de ensino que direciona a produção de LDs e atuação de professores de LE até os dias atuais de maneira significativa.

Relaciona-se essa configuração de material didático com o Método Direto em que se adota como proposta a exclusão total da língua materna dos momentos de ensino/aprendizagem e, no Brasil, foi introduzido em meados da década de 30 do século passado no Colégio Pedro II pelo decreto 20.833, de 21 de dezembro de 1931:

Art. 1.º – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter nimirmente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar, para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.

Esse método propõe que o aprendizado da L2 se assemelhe à aquisição da língua materna. Leffa (1988), ao descrever os procedimentos utilizados, diz que “a transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a pensar na língua”. Esse método requeria docentes com um alto grau de proficiência linguística na língua meta e valorizava os falantes nativos na função de ensinar o idioma, devido à sua característica de valorização das competências orais.

Outra mudança significativa nos LDs que se pode perceber ao longo da história e que possui relação direta com o desenvolvimento dos métodos foi o surgimento do suporte audiovisual. Seja através de uma fita cassete e slides ou dos atuais CDs e DVDs, essa introdução de material no ensino de LE refletiu diretamente no conteúdo do material em que mais uma vez a produção escrita não era o foco, senão a compreensão auditiva e a produção oral, através da repetição de um modelo previamente estabelecido e artificial<sup>10</sup>. De acordo com Paiva (2009), o primeiro registro de material gravado para fins didáticos é datado de 1901, da empresa *Linguaphone*, em suporte cilíndrico. Esses materiais “combinavam fala nativa autêntica com textos ilustrados e observações sobre vocabulários e gramática” (PAIVA, 2009). Até hoje se vê a importância, ainda que não discutida a sua funcionalidade, do CD nos LDs, conforme o Edital do PNLD 2011<sup>11</sup>.

Por volta dos anos 50, com base no estruturalismo americano, na análise contrastiva e na psicologia behaviorista se propõe nos EUA o método Audiolingual. Com a entrada dos EUA na Segunda Guerra Mundial (1939/1945), os grupos militares criaram

---

<sup>10</sup> Uma hipótese dessa introdução seria no intuito de suprir a necessidade de professores fluentes - nativos ou proficientes - para a realização das aulas.

<sup>11</sup> Pretende-se no capítulo 5 deste trabalho abordar novamente a questão da exigência do CD no Edital PNLD 2011 para os livros de língua estrangeira.

um programa de treinamento linguístico e fechou convênio com universidades. O objetivo era a proficiência em conversação, pois durante muitos anos o ensino americano foi baseado no ensino de leitura, apesar da existência do Método Direto, o qual era limitado às escolas de línguas. A língua era ensinada através da repetição, dos *drills*, dos modelos básicos de sentença, que eram memorizados pelos alunos através da repetição estímulo-resposta. No Brasil, esse método começa a aparecer mais fortemente no final dos anos 60, época em que houve um crescimento substancial no número de cursos de idiomas ao passo que estava em vigor a LDB 1961 em que deixava de existir a obrigatoriedade do ensino de LE na escola. Esse tópico será novamente abordado no capítulo 2.

Analisando a relação do Livro Didático nessa dinâmica de ensino, afirma-se que ele se tornou mais coadjuvante se comparado ao método direto, visto que surgiram outros materiais didáticos, que vieram para cumprir o papel de complementos no objetivo do ensino como, por exemplo, fitas de áudio para praticar a audição dos alunos e vídeos ou slides situacionais que visavam à imersão do aluno na língua falada, no intuito da cópia de modelos. Vale ressaltar que, nesse caso, há uma pressão para que os textos escritos sejam menos presentes em prol dos textos orais (LEFFA, 1988).

A implicação pedagógica dessa premissa era de que o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever; como acontece individualmente na aprendizagem da língua materna e como acontece com os povos em geral, que só aprendem a escrever muito depois de terem aprendido a falar. O aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados. (LEFFA, 1988, s/p)

Para que se praticasse a oralidade, entendia-se que era imprescindível que alunos e professores contassem com esse suporte de áudio. E essa crença, ao olhar para o que se tem de LD disponível no mercado seja para cursos e/ou escolas, está presente até hoje com bastante força e representatividade (FREITAS, 2010). No audiolinguismo a língua é vista como um fenômeno oral e é aprendida antes da leitura, havendo a seguinte priorização: ouvir, falar, ler e escrever. Assim, o aluno deveria falar sem se preocupar, essencialmente, com estruturas a partir de um professor centralizador, fornecedor de modelo e que trabalha através do estímulo, coordenando e manipulando todas as atividades em sala de aula.

A última alteração que se faz relevante dentro do histórico dos Livros Didáticos de LE trata do foco do aprendizado a partir da inserção de situações comunicativas. A interação e demanda da participação do aluno (elemento central) é maior, visto que o foco desse processo está na sua capacidade de se comunicar, tanto oralmente quanto de

forma escrita através de exercícios de comunicação real ou simulada a fim de levar o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua. O LD cumpre papel de um dos materiais didáticos à disposição do professor e tem uma relação com ele de complemento, já que há outras estratégias a serem trabalhadas devido à grande liberdade proporcionada por essa abordagem, como a comunicação entre alunos, técnicas de dramatização, utilização de textos que circularam no mundo social e atuais, dentre outras. Assim, o LD começa a explicitar, ainda que timidamente, a intervenção do professor na condução de seu trabalho. E o aluno, nessa abordagem seria um participante ativo, um coautor, a atenção passa a ser no processo e não no produto final, pois se está pensando em uma dinâmica em prol do desenvolvimento de competências e habilidades.

A abordagem comunicativa, para Larsen-Freeman (1993), tinha como objetivo formar aprendizes capazes de se comunicar efetivamente na língua-alvo, isto é, de usá-la de maneira contextualizada, a fim de atingir proficiência.

De forma geral, uma crítica em relação aos métodos e ao LD é a falta de contextualização de cada um em relação ao público para o qual se destinam, pois se parte do pressuposto de que se podem desconsiderar as especificidades de cada situação de ensino e suas variáveis contextuais, ou seja, muitas vezes se vê LDs utilizados em vários contextos espalhados no mundo sem que haja uma reflexão das consequências que esse uso uniforme pode provocar.

Essa generalização vai de encontro à proposta apresentada pelos documentos nacionais de ensino que afirmam que deve haver uma aproximação do conteúdo ensinado à realidade de cada aluno para formar cidadãos críticos capazes de refletir e interagir de forma a transformar o meio no qual estão inseridos.

Cabe ao professor a responsabilidade de fazer as escolhas que melhor lhe convier, como defende Vilaça:

Em termos gerais, o ecletismo visa a possibilitar que o professor faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente. Isto representa, em outros termos, um rompimento com procedimentos metodológicos que, na maioria das vezes, foram planejados para salas de aula padronizadas e idealizadas, desconsiderando diferenças contextuais e individuais de naturezas variadas". (VILAÇA, 2008, p.10)

No Brasil, percebe-se, atualmente, um fator determinante que moverá a nova transformação na produção dos livros didáticos a serem utilizados. Essa mudança se deve à implementação da língua estrangeira no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pois a partir dessa inserção de motivações política, a LE ganha um status novo

em sua história, tendo em vista que nunca houve uma sistematização do fazer LD de LE para o contexto escolar Brasileiro.

Considerando o PNLD como o maior programa de LD do mundo, houve uma corrida por parte do mercado editorial no intuito de ter o governo como cliente, já que este se torna o melhor - do ponto de vista comercial - comprador de livros, dessa forma justificando a corrida editorial pela adequação ao programa visando que seu produto tenha a qualidade esperada.

Junto com essa mudança de mercado, espera-se então que a transformação citada influencie na qualidade dos livros para o contexto escolar a partir de uma produção constante e numerosa, visto que essa evolução já foi percebida em outras disciplinas que já integram o PNLD, como por exemplo o de Língua Portuguesa como afirma Rojo (2005).

Dessa maneira, espera-se que o livro, encontre ou se aproxime de uma concepção de ensino a fim de atender o contexto escolar brasileiro e se consolide como uma ferramenta própria da e para escola, atendendo aos objetivos propostos para formação do aluno, portanto estabelecendo as diferenciações necessárias entre os diferentes espaços que o LD pode ocupar.

Assim, encerra-se esta seção do trabalho, feito o histórico do LD a partir do entendimento dos componentes que formam este instrumento de trabalho que há muito tempo vem ocupando um lugar relevante dentro do ambiente escolar. As próximas etapas deste capítulo versarão sobre o papel do professor a partir de um ponto de vista discursivo e, finalmente, concluindo o capítulo, costura-se a relação entre o professor e o LD de forma que ambos constituem sua autoridade em sala de aula.

### 1.3- O trabalho do professor

Inicia-se esta seção, que pretende discutir o trabalho do professor e seus desdobramentos, problematizando o(s) papel(is) que esse profissional é impelido a desempenhar na sociedade por meio da busca por alguns momentos da história que se considera chave para chegar à situação atual. As demandas sociais que envolvem os docentes advêm de inúmeros setores e ajudam, em certa medida, a definir as especificações da atividade laboral desse profissional. Vale lembrar que muitas dessas demandas se apresentam como forças não ditas e exercem sobre o labor docente uma espécie de delineamento que molda e influencia o seu trabalho, muitas vezes, limitando-o.

Quando se discute o papel do professor é indissociável considerar também o papel do aluno, pois ambos ocupam posições complementares, influenciando-se de

modo recíproco na realização da aula (ALMEIDA FILHO, 2001). Não se abordará diretamente nesta tese o papel dos discentes dentro dessas relações, mas se reconhece que o aluno está permeando todo o trabalho, já que não é possível discutir o processo educacional sem considerá-lo um dos protagonistas desse evento.

Nesse vasto conjunto de demandas, figuram aspectos tão diversos como a história individual, a inserção social, o contexto sociopolítico, a própria comunidade escolar com pressão de coordenadores, diretores, pais e alunos e, sem dúvida, a opinião pública. Os discursos que servem de base para a constituição de cada uma dessas forças estão circulando por todas essas esferas; portanto, as demandas acabam se entrecruzando e, conseqüentemente, sobrepondo-se.

Ao pensar no papel do professor em sala de aula a partir de uma perspectiva histórica, e relacionando-o com o desenvolvimento das instituições de formação desse profissional, pode-se ter uma melhor ideia do cenário atual em que se encontra. No entanto, antes de entrar na questão do papel do professor, vê-se a necessidade de discutir a situação de trabalho (SCHWARTZ, 2010) do professor no seu *locus* principal<sup>12</sup> onde acontece o contato essencial entre professor e alunos: a sala de aula.

Moita Lopes (1995) discute sobre o processo de aprendizagem de línguas como um fato social que ocorre no lugar em que o professor age como um mediador de interesses dentro da sala de aula. Dessa forma esse *locus* é compreendido como “um evento social no qual, indivíduos identificados como professor e aluno, num processo de interação, trocam experiências e, através de tentativas, procuram construir uma aprendizagem significativa de conhecimento” (MOITA LOPES, 1995, p. 95).

Nesse cenário, professores e alunos atuam como participantes responsáveis e agentes cruciais do processo de ensino/aprendizagem, conforme Sousa (2004). Coloca-se, ainda, que não se trata apenas de um espaço físico, mas sobretudo um lugar social onde crenças e conceitos se entrelaçam e, em palavras de Sousa, “influenciando ações, determinando os deveres e os direitos, e também as expectativas enquanto eles executam as suas respectivas funções” (2004, s/p). Assim, nessa ótica, caberia ao professor, estabelecido por essas crenças, a tarefa de ocupar o posto de autoridade, justificado por sua formação e experiência profissional em relação à construção do conhecimento que se propõe a mediar.

Segundo Coracini (1999), a sala de aula, ao longo do tempo, sofreu e sofre constantemente inúmeras críticas da academia no intuito de transformá-la em um espaço mais adequado às novas necessidades dos discentes.

---

<sup>12</sup> Deixa-se claro que a sala de aula é o momento principal do evento aula, porém se sabe que o trabalho e as funções exigidas do professor vão muito além desse espaço.

Facilmente, é possível recordar salas de aula tradicionais na memória de qualquer professor dos anos atuais. Vê-se, dentro de uma concepção tradicionalista de ensino, como o ambiente de estudos era caracterizado por um professor que ocupava um lugar de líder, responsável somente pelo saber, aquele que tinha como principal objetivo apenas transferir, como um objeto, um conhecimento para outra pessoa. O professor é visto na sala de aula como centro desse processo, a autoridade capaz de tomar as decisões para a aula. Atualmente, tem-se um novo entendimento para o papel do professor e espera-se desse profissional uma característica mais aberta e democrática, que vise um ambiente mais propício e participativo para os alunos, tendo como grande objetivo despertar nos discentes a capacidade de aprender a aprender (CORACINI, 1999). Assim, retoma-se a ideia do professor como um ator em que este está passível de representar várias nuances da profissão, adequando-se a cada espaço dentro do processo de aprendizagem.

A preocupação com a formação do professor no Brasil não é recente, data de 1835 com a criação da primeira Escola Normal do país, em Niterói, na província do Rio de Janeiro (SAVIANI, 2009). As Escolas Normais visavam, nessa época, formar professores para a escola primária e centravam seu currículo nos conteúdos que deveriam ser ensinados aos alunos, relegando as discussões didático-pedagógicas para quando o professor entrasse em sala ou talvez sequer para esse momento. Historicamente, as discussões pedagógicas sempre foram vistas como um apêndice do currículo central dos cursos de formação de professores, dito como disciplinas menos importantes já que se acreditava que era mais relevante dominar bem o conteúdo do que saber como ensiná-lo, baseado em modelos quantitativos de ensino (LOPES & MACEDO, 2011).

Com isso, a valorização do conteúdo era grande e, portanto, o professor de prestígio era um sujeito letrado, amante da leitura e, assim, detentor de muitos conhecimentos para transmitir a seus alunos, dentro de uma visão conteudista de ensino. Em torno de 1839, um bom professor era alguém que sabia muitas coisas, que tinha muito conteúdo a ser ensinado e alguém que estava nas classes mais abastadas da sociedade. Inclusive, a escola básica não estava disponível para toda a população, sendo os alunos do primário apenas aqueles que também pertenciam a certa camada social mais alta.

A situação só veio a mudar em 1939, através do decreto lei nº 1190 de 04 de abril, a partir da estruturação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil que, conforme Souza (2004), visava à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas enfocando a formação do docente para o curso secundário. Com duração de três anos era formado o bacharel e, para a formação do licenciado, era acrescentado mais um

ano de didática, passando a ser conhecido como o esquema 3+1, conforme será detalhado mais adiante.

Mais especificamente no âmbito do ensino de língua estrangeira, era mais forte a ideia de que, antes da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, o nativo era detentor total do conhecimento. Essa crença baseia-se na ideia de que basta uma pessoa falar "naturalmente" o idioma para ser considerado proficiente, portanto um nativo, por dominar a sua língua, isto é, possuir o conteúdo, não cometeria erros e seria capaz de analisá-la gramaticalmente e linguisticamente, pois seria uma espécie de eminência em sua língua (RAJAGOPALAN, 1997). Seu conhecimento da língua que estaria ensinando era inquestionável, portanto, estes gozavam de muito prestígio e eram bem vistos perante o mercado de ensino de língua estrangeira.

Dessa forma, de acordo com Saviani (2009, p.150), "a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função". Por isso, se viu necessário, com o surgimento de discussões sobre as estratégias pedagógicas para se ensinar ditos conteúdos, mudar esse cenário a partir dos anos 30 e as respectivas reformas educacionais<sup>13</sup> com a criação dos institutos de educação para a formação de docentes secundários em que disciplinas de cunho didático passaram a figurar no currículo, como já foi mencionado. Algumas das disciplinas implantadas por Anísio Teixeira, responsável pela criação da Universidade do Distrito Federal em 1935, no Rio de Janeiro, foram: sociologia educacional, psicologia educacional, história da educação, dentre outras. (SAVIANI, 2009).

No final dos anos 30, a dicotomia entre disciplinas "de conteúdo" e "didático-pedagógicas" se estabelecia pelo formato 3+1 em que os alunos estudavam disciplinas com foco no conteúdo teórico nos três primeiros anos e no último seguiam com a licenciatura para aprender a como ensinar esse conteúdo (SAVIANI, 2009), sem haver uma problematização sobre a escola e, principalmente, desconsiderando que questões "didático-pedagógicas" estariam esvaziadas de conhecimentos científicos. Assim, provocou-se uma separação, como se os dois elementos desse par não fossem dependentes um do outro, sendo que o curso de Didática foi reduzido apenas à formação do como se ensinar a dar aulas.

---

<sup>13</sup> Os Institutos de Educação do Distrito Federal, no Rio de Janeiro e o Instituto de Educação de São Paulo foram os primeiros e mais emblemáticos a serem criados e, por isso, na etapa seguinte, foram incorporados a universidades dando início aos cursos de Pedagogia e de licenciatura no país (SAVIANI, 2009).

Atualmente, esse modelo já não vigora e, a partir da reforma das licenciaturas, promulgada em 2002<sup>14</sup>, determinou-se que as disciplinas que compõem a "Prática como componente curricular" e "Estágio Supervisionado" figurem nos fluxogramas desde o terceiro período da formação do aluno.

Com todos esses movimentos no currículo da licenciatura e inclusões de disciplinas pedagógicas na formação do professor, reformula a figura do docente que agrega o saber pedagógico ao rol de conhecimentos que fazem parte, formalmente, da sua formação, ainda que de maneira incipiente. No entanto, não se pode dizer que a valorização do conteúdo deixou de existir, pois esta ainda atravessa os discursos que circulam atualmente sobre a formação em Letras. Houve apenas uma inserção de disciplinas pedagógicas, ainda que, em muitos contextos, elas seguem sendo consideradas de menor valor para a formação docente (SAVIANI, 2009).

Mesmo com toda a discussão da importância das disciplinas pedagógicas para a formação do professor, o docente de língua estrangeira, nos dias atuais, ainda encontra uma certa resistência, por parte da sociedade, em relação ao que Rajagopalan (1997) chama de "o mito do nativo", pois, na visão tradicional, isso é associado a ser proficiente, ser fluente. Nesse caso, caberia ao aprendiz de língua estrangeira fazer o possível para se aproximar da competência linguística do falante nativo. Essa crença trava um diálogo próximo às concepções de ensino em que o professor era o modelo a ser seguido, portanto, alguém que não erra, que possui domínio total do que está ensinando não cabendo ao aluno o espaço de construir, apenas copiar. De acordo com Barcelos:

a crença de que se deve falar com sotaque britânico ou americano pode ter a ver com o contexto socioeconômico no qual se vive, em que pessoas importantes, como pais e professores que se admira, transmitiram a mensagem de que para ser respeitado e admirado como professor e aluno (identidade e emoção) é preciso falar assim e que é apenas "lá", no exterior, que se aprende. Portanto, é o mito do falante nativo (BARCELOS, 2007, p.118-119).

Almeida Filho (2001) coloca que o professor de língua estrangeira deve ter como meta em seu trabalho *desestrangeirizar* a aula de LE para os discentes, logo ele é impelido a agir como um *desestrangeirizador*. Assim a função do docente seria "buscar a língua-alvo para a realidade do aprendiz daquela língua" (p.12), dessa forma se apresenta um professor que faça com que a língua meta se torne uma realidade e que os discentes participem na construção de sentido dessa nova língua. É a oportunidade de compartilhar a responsabilidade pelo processo de ensino/aprendizagem da língua alvo.

---

<sup>14</sup> A partir da Reforma das Licenciaturas pelas resoluções nº 1 e 2 de fevereiro de 2002 do CNE/CP.

Há também a figura do instrutor, mais presente em cursos livres de idiomas. Esse papel é legitimado pela presença do livro didático que possui direcionamentos para esse profissional das mais diversas naturezas (FREITAS, 2010). Essas instruções vão desde a direção do olhar até o que se deve dizer e o momento em que se deve dizer. As instruções constam no manual do professor e, articulam uma concepção de professor que não sabe agir, que serve apenas para reproduzir um método fabricado, previamente pensado e exigindo do professor apenas a função de operacionalizar uma ferramenta no sentido literal do termo, sem fazer nenhum tipo de inserção durante o seu manuseio. Mas, sabe-se que tal expectativa é impossível dentro do trabalho do profissional.

Leffa (2001) evidencia a legitimação do poder constituído do LD sobre o trabalho do professor no espaço dos cursos livres:

Um exemplo clássico de treinamento são os cursos às vezes oferecidos pelas escolas particulares de línguas aos seus futuros professores e que visam simplesmente desenvolver a competência no uso do material de ensino produzido pela própria escola. O objetivo imediato é ensinar o professor a usar aquele material; no dia em que o material for substituído, o professor deverá fazer um outro curso. Geralmente não há condições de dar ao professor um embasamento teórico; buscam-se resultados imediatos que devem ser obtidos da maneira mais rápida e econômica possível. Formação é diferente: busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto que o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além. (LEFFA, 2001, p.342)

O autor, em seu texto, aponta para o entendimento do que seria formação de professores, colocando que formar é o (re)conhecimento das operações que subjazem à atividade do professor, ou seja, seria refletir sobre o embasamento teórico que está por detrás de cada escolha. No entanto, o que ocorre não é formação, e sim treinamento em que o professor é impelido a reproduzir ações.

A relevância do treinamento em prol da capacitação reflexiva dos professores é uma concepção de ensino que tem pontos comuns com as concepções tayloristas de trabalho em que, a partir de sua origem nos estudos da indústria inglesa, afirma que

A divisão do trabalho e a mecanização complementam-se e reforçam-se mutuamente. [...] Somente com a introdução da maquinaria, com seu ritmo constante, é possível realizar o sonho - ou o pesadelo - de uma administração exata do tempo e dos movimentos do operário, sem a onerosa necessidade de colocar um capataz e um cronometrador atrás de cada um. (ENGUITA apud FREITAS, 2010, p. 56)

Portanto, é uma forma de trabalho fordista, em que a produção em série é valorizada. Esses instrutores de ensino de cursos livres de idiomas não necessitam estar

formados para atuar, no entanto, percebe-se que essa precarização e engessamento da atuação do professor<sup>15</sup> está tendo reflexos na escola, a partir de uma legitimação do LD, conforme visto na citação de Leffa (2001).

Pode-se comprovar a presença de tal discurso com o que foi mencionado na seção anterior desta tese, sobre o decreto do governo federal, quando este define as funções de um LD, e aponta no sentido de "apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor", portanto participando da formação continuada desse profissional. A partir de um discurso em que a formação do professor não dá conta das atividades que esse profissional deve desempenhar, o livro didático assume um papel importante como documento prescritivo e divide com o professor a posição de referência de conhecimento, muitas vezes sobrepondo-se a ele. Mais dessa relação (Livro Didático e professor) será abordada na próxima seção.

Outras questões que permeiam a atuação profissional do professor foram descritas por Nóvoa na década de 80 referindo-se à sociedade portuguesa, mas que também podem ser aplicadas ao contexto brasileiro. Nóvoa (1987) aponta que uma das contradições que define a profissão docente é seu *status* econômico rebaixado por salários incompatíveis com os de profissionais de outras áreas com o mesmo nível de formação e, ao mesmo tempo, goza de certo prestígio cultural devido, por exemplo, ao diploma que conquista e sua ligação estreita com o saber acadêmico, altamente valorizado na sociedade em que se vive (NOVOA, 1987).

Pode-se pensar que, na realidade brasileira atual, nem mesmo esse prestígio cultural permeia a realidade do docente. A valorização presente no século XIX, mencionada anteriormente, em que o professor é visto como um homem de letras, culto, está cada vez mais perdendo espaço. Esse contexto culmina no termo cunhado por Esteve (1999) do "mal-estar docente", ou seja, um desestímulo e esgotamento por parte dos profissionais da área, que também é corroborado por Lapo & Bueno:

Quando a organização do trabalho docente e a qualidade das relações estabelecidas dentro do grupo (incluindo-se aí o resultado obtido com o trabalho em sala de aula) não correspondem aos valores e às expectativas do professor, este se vê diante da dificuldade de estabelecer ou manter a totalidade de vínculos necessários ao desempenho de suas atividades no magistério. (LAPO & BUENO, 2003, p. 262)

---

<sup>15</sup> De certa maneira, a ambição do método taylorista do trabalho era de fazer dos atos de trabalho o equivalente a um protocolo experimental no qual tudo teria sido pensado pelos outros, antes que os executantes agissem: aliás, a eles não é permitido agir, eles *executam*.

Portanto, atualmente, pode-se dizer que há um abandono da função de professor incentivada por esses diversos fatores que acabam por enfraquecer os vínculos desse profissional com os fatores que compõem sua vida laboral.

Para tentar compreender melhor como se dá a relação da formação (inicial e continuada) de um profissional, com a sua atividade de trabalho, especificamente quando relacionada à prática docente, traz-se, neste momento para a discussão as contribuições sobre a atividade do trabalho de Yves Schwarz. Através das reflexões de Freitas (2010) sobre o trabalho, pode-se começar a caracterizar algumas das variáveis que irão influenciar um professor em seu âmbito profissional. Sabe-se que não é possível dar conta de enumerar todos os fatores que entram em cena no momento em que um sujeito exerce sua atividade, até porque, alguns desses fatores escapam até ao próprio trabalhador. Por exemplo, no caso do magistério, a reação dos alunos ao que será dito, um aviso da coordenação no meio da aula ou até mesmo um mal estar do professor são fatores que não estavam previamente contemplados quando a aula foi planejada.

Exatamente por essa razão que, partindo de uma ideia mais ampla de trabalho, os estudos ergonômicos distinguem o trabalho prescrito do trabalho realizado. Essa ideia também tem sua fundamentação nas fábricas como sistema de produção tayloristas que se baseiam em um modelo de produção mecanicista e de divisão de trabalho. Assim, essa noção trazida por Freitas, diz que:

(...) por um lado está o trabalho que é prescrito pela empresa ao trabalhador dentro de condições determinadas e de resultados esperados. Essa é a sua tarefa, entendida como aquilo que é estabelecido aprioristicamente e que se constitui em um conjunto de normas e procedimentos que devem ser seguidos na situação de trabalho. Por outro, está o trabalho real, aquilo que o trabalhador efetivamente faz para dar conta da sua tarefa, a partir de condições reais e com resultados efetivos. Essa é a sua atividade, o modo como cumpre seus objetivos. (FREITAS, 2010. p.71-72)

Como foi dito anteriormente, o professor (ou qualquer outro trabalhador) pode planejar o que pretende realizar durante sua atividade profissional, porém, as condições de produção de cada contexto irão provocar alterações na realização final. Portanto, quando se falava do treinamento dos instrutores de cursos de línguas - e desse fenômeno sendo transposto às escolas (LEFFA, 2001), questiona-se a impossibilidade de que se reproduza fielmente uma tarefa pré-estabelecida, como as instruções encontradas nos manuais didáticos.

Os estudos da Ergologia fazem uma diferenciação entre a tarefa, entendendo-a como o que foi estipulado anteriormente, e a atividade, como o que é efetivamente realizado no momento da execução.

A tarefa é abarcada pelas normas antecedentes, ou seja, normas que estão postas previamente ao início da realização da atividade, e, geralmente, são apresentadas por escrito<sup>16</sup>. Exemplos de normas antecedentes no trabalho do professor são os documentos em formas de lei ou recomendação que regem sua profissão como a LDB, os PCNs e as OCEM ou as próprias normas internas do próprio colégio que lhes é apresentada ao chegar ao local de atuação, dentre outras.

No caso que foi mencionado anteriormente, os profissionais que atuam em cursos livres, as instruções presentes no manual do professor também fazem parte desse conjunto de normas antecedentes que regulam a atividade do professor. E, muitas vezes, esse efeito também está presente nas escolas regulares. Para Sant'anna & Souza-e-Silva (2009, p.80), as normas "têm como propósito organizar o trabalho para prescrever de modo antecipado e enquadrar de forma explícita aquilo que o trabalhador deveria executar.". Os livros didáticos, por conterem prescrições (FREITAS, 2010), são elemento importante no contexto atual por propor essa organização do trabalho do professor no que diz respeito ao desenvolvimento da aula.

Já a atividade define-se pelo o que de fato é realizado pelo trabalhador em que novas normas também são criadas. O profissional, ao fazer o uso de si (SCHWARTZ, 2010) também estipula regras que servem especificamente para a situação em que vive e, portanto, essas normas não se caracterizam mais como normas antecedentes.

Assim, a tarefa e a atividade contam com um conjunto de saberes distintos. Há os saberes que são ativados na tarefa (antes da atividade de trabalho), chamados de saberes formais e há aqueles que se criam enquanto a atividade é executada, chamados de saberes investidos. Os saberes investidos nascem das experiências individuais ou coletivas de trabalho e não podem ser relacionados com outros conhecimentos fora da situação em que eles foram criados (SCHWARTZ, 2010).

O docente, dentro da complexidade que é sua profissão, deve negociar esses dois tipos de saberes, portanto, trazer os conhecimentos que adquire durante a sua formação (formais) com os que adquire a partir do momento que entra em sala de aula (investidos). Com isso, pode-se afirmar que a formação de um professor, e de qualquer outro trabalhador, nunca está acabada já que os saberes investidos estão sempre sendo criados e renovados. Ao lidar com mudanças no seu contexto de atuação, como por exemplo a mudança de um material didático, o profissional deve recriar alguns desses saberes que já havia construído.

Essas reformulações das normas que são previamente estipuladas chamam-se, a partir da perspectiva ergológica de renormalizações. As condições de produção da

---

<sup>16</sup> A importância do registro escrito já foi descrita no início deste capítulo.

atividade são únicas, exclusivas daquela situação. A escola, os alunos, o material, todos esses e outros fatores que fazem com que cada situação seja única e, portanto, as normas sejam renormalizadas conforme o desenrolar da atividade.

Considera-se, então, levando em conta o conceito de renormalização, que deve haver uma maior valorização da experiência do professor. É dentro desse espaço que o trabalho é efetivado e que, a partir de contextos específicos, novas normas são criadas e praticadas com os alunos. Portanto, o professor, deve estar ciente de que haverá situações que não podem ser antecipadas, já que os saberes investidos (aqueles criados a partir da atividade de trabalho) são inerentes ao processo laboral.

A partir dessas ideias, pode-se pensar em um professor responsável e ativo em sua atividade de trabalho. Por mais exatas que sejam as instruções, por mais impositiva que seja uma norma presente em um manual do professor, não se garantirá fidelidade a um procedimento previamente estipulado. Assim, como foi dito anteriormente, os estudos da Ergonomia apontam que sempre haverá diferença entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. Portanto, a ilusão de uma reprodução em série de um método, seja ele imposto por um LD ou por uma coordenação pedagógica, deve ser desconstruída.

O professor, ao fazer o uso de si por si e pelos outros (SCHWARTZ, 2010) durante sua atividade de trabalho lida com um número incalculável de fatores que o influenciam, desde o aluno até seu inconsciente. É preciso entender e valorizar esses saberes que são construídos a partir da prática docente e, este, pode ser adquirido apenas pelos indivíduos que estão em sala de aula, aqueles que atuam como professores há mais ou menos tempo.

Dessa forma, o papel da formação do professor, para que ele compreenda que é constitutivo de seu trabalho a renormalização ganha importância, em detrimento de outros fatores (como legislação, materiais) que, geralmente, ganham mais atenção em alguns contextos de discussão.

O trabalho do professor, nesta tese, é considerado uma atividade complexa que reúne diversos saberes e que não pode ser totalmente contemplado em um estudo. A partir desse entendimento, busca-se, neste trabalho abranger como a relação do trabalho do professor pode ser afetada pelo LD, ferramenta que divide e que disputa com ele um espaço dentro da sala de aula.

Portanto, na próxima seção, serão discutidos os aspectos que envolvem essa relação e como ela pode afetar a prática docente,

### 1.3 A relação professor e livro didático

Após explorar múltiplas significações sobre o livro didático contextualizando-o com o ensino de língua estrangeira e discutir algumas características sobre o trabalho do professor, pretende-se, nesta seção, articular ambos assuntos a fim de compreender as influências de um no outro e como isso pode afetar o desenvolvimento da atividade do professor no ambiente da sala de aula.

Para tal, serão abordadas questões como o livro didático sendo entendido a partir de um regime de verdade (FOUCAULT, 2011), portanto, calçado por uma legitimidade que lhe é dada por um contexto específico, que será explicitado. Também, se tratará do conceito de autoridade (ARENDT, 1992) para caracterizar a relação existente entre LD e docente.

Inicialmente, retomando as questões levantadas na seção 1.1.3, em que se discutiam os processos de ressignificação do LD à luz da sua relação com métodos de ensino e, por conseguinte, com os papéis de alunos e professores, viu-se que esse instrumento passou por diversas fases. Como uma gangorra, o protagonismo do LD teve altos e baixos ao longo do tempo enquanto o professor também passou por esse processo. Notou-se que, enquanto um ascendia o outro fazia o caminho inverso.

Vale lembrar que se defende nesta tese a constituição dos sentidos a partir da relação com o outro e sua construção se dá ao encontrá-la inserida em um contexto socio-historicamente determinado. Portanto, não há uma identidade fixa do que é o professor ou o LD, já que o sentido se dará apenas na sua relação, que contará com a influência de outros tantos fatores, de impossível apreensão total.

Crê-se que a relação entre professor e LD passa pela questão da autoridade, ou seja, por uma disputa sobre quem carrega consigo a legitimidade do que está sendo tratado em sala de aula. Portanto, haveria uma disputa sobre quais desses dois elementos (docente e material) se apresentam para a comunidade escolar como o detentor do conhecimento sobre o que, como e qual a ordem do que deve ser ensinado dentro dessa disciplina.

Hannah Arendt, em seus estudos, discute o sentido de autoridade partindo de um contexto político, no entanto, crê-se que suas contribuições podem ser úteis para esse trabalho ao aplicar suas discussões no âmbito da realidade docente. Traz-se, então, uma diferenciação feita pela autora sobre autoridade e força. Segundo esta, ambas as ideias, ainda que pareçam estar relacionadas, não estão:

Comumente, acredita-se legitimar a instrumentalização estatal da violência e da força com vistas à manutenção da autoridade e da ordem. (...) trata-se de uma compreensão absolutamente equivocada.

A necessidade da força e da violência evidencia, antes, a impotência de um governo, bem como a ausência de autoridade e o abandono do poder oriundo necessariamente da esfera pública. (ARENDR, 1992, p.3)

A partir do momento em que a força é necessária, quer dizer que a autoridade já não está presente. Com isso, difere-se um governo autoritário de um tirânico ou totalitário. Pode-se relacionar essas discussões com as trazidas por Foucault (2011) sobre poder. Para o filósofo, só há poder quando existe a possibilidade de resistência. No caso de uma ditadura total, por exemplo, o poder não está sendo exercido, já que do outro lado não haveria algo que faça força contrária. Dessa forma, o poder apenas passa a existir entre os homens quando eles agem juntos e desaparece no exato momento em que eles se dispersam, pois, corresponde à condição humana da pluralidade.

Na sala de aula, a disputa de poder e o estabelecimento de uma autoridade se faz possível a partir do momento em que há mais de um elemento nessa disputa. Portanto, trabalha-se com a ideia de que a confrontação exista e que nenhum dos elementos seja totalitário, soberano. Tanto professor como livro didático disputam seu espaço no campo de significações que se estabelece na comunidade escolar. Essa disputa se dá através do discurso, através das relações interdiscursivas que se constituem a partir dos contextos apresentados.

Vale destacar outro elemento trazido por Arendt para discutir a autoridade. Esse entendimento, segundo a autora, contrapõe-se ao de igualdade:

Contudo, a autoridade é o contraponto da igualdade. É essencialmente hierárquica e, como tal, funda-se na desigualdade. A estrutura hierárquica de um governo autoritário se funda no reconhecimento mútuo entre o que manda e o que obedece, pois ambos, o governante e o governado, possuem seu lugar estável e pré-determinado na hierarquia. (ARENDR, 1992, p.4)

Assim, os elementos que estão em jogo na disputa de poder não podem estar no mesmo patamar de negociação de espaço, ou seja, um deles deve ser superior ao outro, portanto, impondo sua autoridade. Como se pode ver na citação, alguém mandaria enquanto o outro obedeceria. No espaço escolar há um conflito entre professor e LD e cabe discutir, nesta seção se o livro didático é o mandante ou é o professor que ocupa esse lugar e, em que medida essa relação de autoridade é influenciada pelo Programa Nacional do Livro Didático.

É importante salientar que, em nenhum momento, se quer passar a ideia de que haja apenas esses dois dispositivos agindo e em disputa dentro do ambiente da sala de aula. Os embates são diversos e irão variar a partir da lente pela qual se busque. Tilio (2008) defende a existência de, pelo menos, seis vozes dentro de uma sala de aula de língua estrangeira. Seriam elas: a voz do professor, do mestre, do usuário nativo da

língua, dos alunos, do livro didático e da instituição de ensino. Nesta tese, procura-se evidenciar e problematizar os embates travados entre LD e professor nos discursos que circulam sobre ambos, principalmente no que gira em torno do PNLD.

Grigoletto (1999) defende que os LDs são um “discurso de verdade” que se constituem dentro do espaço discursivo da escola, ou seja, as escolhas feitas pelo livro (seja de textos, conteúdos, ordem de apresentação, imagens etc.) são tratadas como decisões fechadas que não podem ser questionadas ou mesmo problematizadas pelo professor em sala de aula. Para a autora, esse processo ocorre devido a três características encontradas nos LDs que estão nas escolas:

(...) o seu caráter homogeneizante que é dado pelo efeito de uniformização provocados nos alunos (...) na repetição de uma estrutura comum a todas as unidades, com tipos de seções que se mantêm constantes por todo o livro (...) e a apresentação das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade 'já está lá' (GRIGOLETTO, 1999, p. 68)

Com essa configuração e apresentando-se como uma verdade dada, o livro didático se impõe diante do professor que, muitas vezes, acata essa condição quase totalitária do LD. A partir desse reconhecimento, então, o docente não vê abertura para construir sentidos junto com o material que lhe é dado, como se esse já os trouxesse inteiros, fechados. Para Titio (2008), com isso, “enquanto o livro didático deveria apenas facilitar o trabalho do professor, ele acaba, na maioria das vezes, delineando e limitando o seu trabalho.” (p. 122). Assim, o LD ganha autoridade diante do professor, pois é ele que “manda”, determina o que deve ser ensinado, a ordem de apresentação dos conteúdos etc., influenciando no currículo escolar da disciplina.

Aliada a essa ideia, pode-se incluir a circulação de um discurso sobre a formação de professores, principalmente de língua estrangeira. Conforme visto na seção 1.2 deste capítulo, o prestígio dos docentes como profissionais qualificados e detentores de saberes valorizados vêm caindo (NOVOA, 2005) e, portanto, o profissional perde espaços de poder no seu local de trabalho. Tanto a formação inicial como a continuada são cada vez mais alvos de críticas e estigmatização diante da sociedade e, com isso, o docente acaba por desacreditar na sua própria capacidade de atuar ativamente construindo sua aula, ainda que a própria atividade de trabalho já pressuponha uma relação ativa do trabalhador. Dessa forma, há muitos professores que fazem do livro sua fonte exclusiva de consulta como se esse fosse seu planejamento anual e, assim, se colocam como subordinados a ele. No entanto, muitos autores defendem que o LD deveria ser apenas uma ferramenta de apoio para a formulação de um conteúdo programático e não servir como o programa em si (SOUZA, 1999; CORACINI 1999; TILIO, 2008).

Como já dito na seção sobre livro didático deste capítulo, o LD não é o único recurso didático dentro da sala de aula. O professor poderia buscar outras estratégias para que sua aula seja um espaço de construção de saberes e não apenas, de seguir a receita proposta nos LDs. Assim, com auxílio de outras ferramentas poderia haver, dentro do espaço escolar, a possibilidade para a reflexão dos discentes baseado nas práticas sociais.

Trazendo outros agentes da comunidade escolar para essa discussão, já que também são vozes importantes nesse processo, em alguns casos, de posse do livro didático, questiona-se o professor caso este não siga exatamente o trabalho prescrito que o material apresenta. Aqui se inclui desde o aluno até seus pais passando pela direção (CORACINI, 1999). Com isso, mais uma vez, reforça-se a autoridade do LD sobre o professor em que um comanda a situação da sala de aula enquanto o outro acata, corroborando o dito por Arendt, coagido pelas condições do meio que os envolve.

Nessa visão, Grigoletto (1999) ainda opera, de maneira crítica, com a ideia de que o docente é apenas um consumidor do livro didático. Ao recebê-lo, fechado, num pacote, deve abri-lo e consumi-lo, assim como se faz com um pacote de biscoitos. É a língua, materializada pelo livro didático, como um bem de consumo, um produto mercadológico. Esse seria também o papel do aluno que apenas deve seguir o passo a passo determinado pelo material sem que nenhuma construção seja feita. Nesse sentido Grigoletto diz que o fato de o professor ser visto: "como consumidor e não construtor, como usuário e não analista, pode ser inferida também por outra característica do livro do professor [...] que é de apresentar as respostas a todos os exercícios" (p. 69).

Trabalha-se, nesta tese, como vem sendo mencionado, com a ideia de que os sentidos são construídos a partir da interação entre sujeitos. Portanto, o enunciado encontrado no livro didático não pode ser dado por completo previamente à relação, seja com professor, seja com aluno.

Essas construções discursivas apresentadas, como a do LD como um regime de verdade, acaba por influenciar na constituição da identidade do que é ser professor, já que se trabalha com o pressuposto de que o docente constrói historicamente essa identidade (ORLANDI, 1998). Esse profissional acaba por ocupar as posições-de-sujeito que as práticas discursivas disponibilizam para eles.

Buscam-se também as contribuições de Coracini (ano) em que a autora analisa a posição do professor em relação ao LD em alguns documentos que circulam no âmbito educacional brasileiro. Crê-se que esses são discursos que atravessam a comunidade escolar e atuam na memória dos agentes que constroem uma ideia de professor, de LD e de aluno que se hegemoniza no país.

Para a autora, a imagem que se constrói do docente passa por um silenciamento de sua atuação, como se este fosse apenas um instrumento que é passivo e incapaz de discutir como atuar quando está em exercício:

O professor de ensino fundamental é definido enquanto mais uma peça alheia ao processo como um todo fora das discussões sobre a necessidade de mudanças no sistema educacional. O professor é apresentado, paradoxalmente, como um agente sem voz e sua atuação está restrita à sua capacidade de adaptação a novas pedagogias e metodologias; a sua criatividade, ao manuseio de livro didático e à busca de soluções para os problemas encontrados na sala de aula. (CORACINI, 1999, p. 60)

Ao considerar essa ideia, é como se o profissional da educação atuasse apenas em resposta ao que lhe é oferecido / imposto em materiais com os quais ele apenas teve acesso após o término de sua elaboração. O livro didático, portanto, é colocado em papel de autoridade, ditando como se deve proceder nas suas atividades. Como foi visto na seção anterior deste capítulo, os LDs sofreram muitas alterações influenciados pelos métodos / abordagens baseados em crenças pedagógicas que vigoram sobre o ensino de língua que predominaram em determinada época. No entanto, como foi dito anteriormente, não é a totalidade dos professores de determinada área que acreditam e seguem a metodologia predominante da época. Sempre há discordâncias até mesmo por memórias de concepções de ensino anteriores que seguem sensíveis aos docentes. Porém, o LD atua como para legitimar tais métodos, pois, como autoridades em sala de aula, não admitem espaço de questionamento e, assim, induzem que os professores os sigam.

O que se coloca em questão, portanto, é a autonomia exercida pelo profissional do ensino em atuação na sua profissão. Até que ponto ele tem voz para atuar e quando é silenciado em detrimento de outros agentes. Souza afirma que, nos PCNs, há um tom paternalista para com o docente e, com isso “exerce efeito silenciador da figura do professor em relação ao processo de aprendizagem, enquanto sujeito capaz de opinar e tomar decisões e, portanto, destituído de qualquer grau de autonomia e criticidade” (1999, p. 61). Quando se fala no silenciamento do professor, pensa-se, imediatamente, na voz de outrem que surge. Portanto, quando se discorre que o livro didático ganha autoridade na comunidade discursiva escolar já que seus conteúdos, ordem de apresentação, etc. são, em certa medida, acatados pelo professor, um questionamento surge para que seja esclarecido. Quem decide, então, o que estará nos LD e vigorará como autoridade em sala de aula?

O PNLD<sup>17</sup>, como processo de seleção e distribuição de livros didáticos nas escolas públicas de todo o país, ajudará a responder essa pergunta e entender como contribuiu/contribui para legitimar a autoridade do LD em sala de aula e, por conseguinte, constituir as identidades do professor. Ainda que esse programa não imponha um LD único para os profissionais da educação, há um limite de opções que estariam de acordo com o que se acredita ser “o correto” para esse grupo de avaliadores convocados pelo MEC.

Portanto, cria-se uma imagem de livros didáticos que passaram por uma peneira de especialistas e, logo, esse instrumento seria de qualidade. A discussão sobre o que é qualidade não é levada aos professores, no entanto, esse ‘selo’ de aprovado pelo PNLD atribui um status para o livro que lhe confere autoridade sobre o professor em sala de aula.

Vale lembrar que em nenhum momento há uma imposição direta nos documentos produzidos pelo programa para que o material se sobreponha ao professor. Defende-se aqui que, através de uma construção discursiva em que o PNLD, programa de grande investimento federal, avalia livros como sendo recomendáveis por um grupo de especialistas e os distribui para as escolas públicas do Brasil, acabam por dar peso a esse instrumento que, pelos fatores aqui já explicitados, vem constituindo-se como uma autoridade em sala de aula. Somado a isso, há um professor que cada vez mais se vê destituído de sua função de dirigir a aula e decidir sobre o que deve ser incluído ou não, de que maneira e em que ordem.

Sobre isso, Coracini diz que:

Caberia ao MEC identificar os erros porquanto o professor não seria capaz de identificá-los e corrigi-los nos livros: os analistas do MEC parecem supor que o professor tem o livro didático como limite e única fonte de referência para a sua própria formação (enquanto agente responsável pela transmissão de conhecimento produzidos em determinada disciplina), tornando-se, portanto, incapacitado para adotar uma postura crítica em relação ao material didático com o qual está lidando em sua prática de sala de aula. (1999, p.62)

Outro fator que contribui para o estabelecimento da relação entre professor e livro didático encontra-se exposta na primeira seção deste capítulo quando se explicitou um pouco da história do objeto livro e sua relação com a escrita. Assim, a valorização da crença do LD como detentor de conhecimentos verdadeiros e como instrumento de saber inquestionáveis guarda relação estreita com a importância atribuída à modalidade escrita na sociedade (GNERRE, 2009). Em contraposição à escrita, portanto, está o registro oral que é usado pelo professor em sua prática em sala de aula. O docente, ainda que seja

---

<sup>17</sup> O histórico e atual configuração desse programa será mais bem explicitado no próximo capítulo.

formado para estar em sala e consciente de sua atividade, a está ministrando de maneira oral, ou seja, perde em força e credibilidade em prol da autoridade legitimada pela escrita nos LDs

Dessa forma, percebe-se neste capítulo que historicamente a disputa de poder entre alguns dos protagonistas do cenário escolar (LDs e professores) não é recente, nem mesmo será possível prever um término já que a todo o momento esses papéis são / estão ganhando novos sentidos. Destaca-se que esses novos matizes de sentido se dão não apenas em níveis macros, no âmbito governamental, senão também em esferas tão particulares como uma sala de aula específica.

No próximo capítulo, se abordará como as políticas públicas educacionais se relacionam com a política governamental para o LD desde os anos 30 com a Primeira República culminando no contexto atual do PNLD, perpassando cronologicamente pelas questões comerciais que envolvem esse produto.

# **CAPÍTULO 2**

## 2- CONJUNTURAS CURRICULARES: CONSTRUÇÕES DICURSIVAS

Todas as decisões tomadas no âmbito escolar (e não apenas nele) estão implicadas e participam de disputas interdiscursivas originadas nos mais diversos campos discursivos. Sabe-se que é um esforço impossível contemplar todos os discursos que atravessam algum enunciado. No entanto, o esforço do capítulo 2 será no sentido de discutir algumas questões que possuem relações íntimas e de interseções com a constituição do Edital PNLD 2011.

Em primeiro lugar, busca-se problematizar as discussões curriculares a partir de uma ótica discursiva em que a significa como um elemento inserido dentro de produções culturais e que estão implicadas a partir de decisões políticas. Em seguida, é feito um histórico de políticas públicas relativas ao Livro Didático e o ensino de LE no âmbito brasileiro para que se possa chegar à atual conjuntura. Entende-se que, a partir desse histórico, se possa ter uma ideia melhor das coerções sofridas pela história política-educacional brasileira a fim de culminar no Programa Nacional do Livro Didático e sua atual concepção. Por último, discutem-se os aspectos mercadológicos do objeto LD e como sua concepção de produto influencia e o significa na conjuntura nacional. O mercado editorial e suas disputas internas também têm sua participação na complexa construção da imagem do LD perante a sociedade e, em consequência, perante o PNLD.

### 2.1- Currículo

Nesta seção, compreendem-se melhor as discussões curriculares que são travadas no campo da educação para relacioná-las com os temas abordados na tese. Os discursos circulantes sobre LD, professor e PNLD contribuem para compor uma ideia de currículo que se constrói em decorrência dos agentes que estão presentes em determinado contexto.

Não se objetiva definir o que seja currículo como algo dado e fechado, já que não se trabalha com a ideia de conceitos estáticos, e sim, explorar as possibilidades de entendimentos desse conceito a partir de múltiplas perspectivas a fim de problematizar sua constituição nas situações apresentadas neste trabalho. Ao definir currículo, se estaria dando apenas mais um dos inúmeros entendimentos que se pode ter acerca dessa ideia, já que o currículo é uma construção discursiva e, portanto, dinâmica.

A partir de um breve percurso das perspectivas curriculares de maior expressão (SILVA, 2009; LOPES & MACEDO, 2011) busca-se abordar aspectos pertinentes ao estudo dos impactos causados pelo PNLD nesse campo de investigação. Em seguida, pretende-se localizar as discussões de currículo em um contexto cultural (HALL, 1997),

ou seja, como parte de uma produção simbólica e discursiva que se modifica a todo momento. Por último, contextualiza-se o currículo como um instrumento político, que molda e é moldado a partir de uma disputa de poder (FOUCAULT, 2011) a todo o tempo.

Privilegiam-se três grandes grupos que abarcam um conjunto de discussões comuns sobre o currículo. São eles: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas (SILVA, 2009).

A perspectiva tradicional de currículo tem como um de seus precursores Bobbit que, em 1918, escreve *The Curriculum* e propõe discussões que não eram comuns ou explicitadas como, por exemplo, o que, como e para quem ensinar. Tal autor propunha que o sistema educacional funcionasse à luz do modelo industrial vigente na época. Dessa forma, os alunos seriam como os produtos que são processados de maneira homogênea e chegam ao final de maneira igual, obtendo o mesmo resultado. A palavra de ordem dessa concepção era a eficiência, dentro de uma perspectiva taylorista / fordista.

A base das propostas de Bobbit estava nos princípios de administração científica propostos por Frederick Taylor. O norte dessa perspectiva eram as ocupações relativas à vida adulta, ou seja, basta identificar quais são os conhecimentos que se necessitam ter para desempenhar as funções da vida adulta, principalmente as profissionais, para que se definam os conteúdos a ensinar e compor o currículo.

Como pressuposto dessa concepção de escola surge a noção de padrões a serem seguidos para que as variações entre os alunos desaparecessem e todos saíssem iguais do processo escolar. Portanto, é imprescindível, a partir de uma perspectiva tradicional, a definição de objetivos claros e mensuráveis que devem ser alcançados ao final do percurso escolar. Dessa forma, as formulações de objetivos que se encontram até hoje nos planejamentos escolares em que o aluno “deverá ser capaz de” identificar, enumerar, compreender etc. trava um diálogo próximo com essa perspectiva.

Outro pressuposto com o qual a vertente tradicional de currículo opera é a ideia de uma avaliação que seja capaz de averiguar o que cada indivíduo aprendeu de um determinado conteúdo e, portanto, é essencial comprovar se todos chegam ao final do currículo tendo cumprido a missão. Logo, deve-se poder comprovar se os objetivos estipulados foram alcançados por todos os alunos. De acordo com Luckesi (2011), a avaliação, durante muitos anos, foi significada como um instrumento supostamente capaz de medir o progresso de aprendizagem do aluno. No entanto, entende-se, a partir dessa visão, que a própria avaliação é uma ferramenta que se relacionará com cada aluno de maneira distinta, pois cada discente estabelece sua relação com o percurso curricular.

A ideia de objetivos alcançáveis e mensuráveis a partir de uma avaliação traz consigo, em uma perspectiva tradicional de currículo, uma concepção de professor que

detém controle total sobre o que ocorre em sua sala de aula e, dessa forma, sabe os procedimentos exatos a seguir para que todos cheguem ao mesmo resultado. Desconsidera-se, assim, o outro lado, o dos alunos, múltiplos e variados.

Ainda de acordo com Silva (2009), enquanto a perspectiva tradicional não questionava a conjuntura social que se apresentava e apenas se preocupava em como fazer o currículo, as perspectivas críticas desconfiavam do *status quo* e responsabilizavam a escola pelas desigualdades e injustiças sociais. Dessa forma, o currículo passa a ser pensado a partir dos seus efeitos na sociedade, o que ele provoca para perpetuar ou combater a realidade posta. Na década de 60, com a eclosão de vários movimentos sociais, a educação se reformulou com um pensamento crítico em diversos países, como Inglaterra com Michael Young (Nova Sociologia da Educação), França com Althusser e Bourdieu (A reprodução) e, no Brasil, com Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido).

A educação e a ideologia ganham um vínculo direto com Althusser (1985). As instituições educacionais (dentre outras), de acordo com esse pensador marxista, garantem a perpetuação de uma sociedade capitalista a partir da reprodução de seus componentes ideológicos. De acordo com Silva (2009, p.33) isso se perpetua, já que há “uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho”.

O foco do currículo é alterado. Não importa mais tanto com o onde se irá chegar, mas a prioridade está no caminho percorrido para se chegar lá. O foco do processo escolar está mais voltado para os alunos enquanto aprendizes inseridos em determinada realidade social. Os dispositivos escolares são pensados para que o aluno se emancipe, não se prenda a essa situação que lhe é apresentada, portanto, a escola é um mecanismo de trânsito social.

O terceiro grande grupo de concepções curriculares que se destaca é a pós-crítica em que relações de poder e multiplicidade de sentidos entram nas discussões. Portanto, a partir de perspectivas pós-estruturalistas que embasam esse pensamento, com ajuda de teóricos como Derrida, Lacan, Deleuze, Foucault, o currículo deixa de pertencer a uma realidade exterior que deva ser identificada e/ou combatida. As teorias pós-críticas trabalham a partir da hipótese de que o currículo é construído discursivamente conforme sua própria produção e será entendido de tantas vezes quantas for experimentado pelos agentes.

Dessa forma, professores, alunos, diretores, todos os que participam da vida escolar estão contribuindo para a construção de sentidos curriculares. Esses atores, por sua vez, são frutos de uma produção social, cultural e histórica e, assim, submetidos a relações de poder estabelecidas em contextos específicos.

Nesta tese, tenta-se entender o currículo mais próximo das teorias pós-críticas e, por isso, na próxima seção, abordam-se aspectos curriculares em sua relação com cultura e, em seguida, política.

### 2.1.1- Currículo em sua dimensão cultural

A discussão sobre a cultura não está primordialmente situada no campo do currículo, senão nos estudos antropológicos, no entanto, seus sentidos são de grande importância para pensar as questões que se colocam nesta tese. Esse tema é fértil e amplamente abordado por autores do âmbito curricular (CANDAU, 2000; ALVES, 2011; LOPES & MACEDO, 2011; FREITAS, 2011).

Um pensador que vem influenciando as discussões sobre cultura é Hall (1997) e que a define como

um dos elementos mais dinâmicos — e mais imprevisíveis — da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma “política cultural” (HALL, 1997, p.20).

Dessa forma, opera-se com a ideia da cultura como um conceito dinâmico e ao qual se atribuem inúmeros significados frutos de lutas discursivas. De acordo com Freitas (2011), há uma polarização aparente nos sentidos desse termo sendo apresentadas ora como patrimônio universal ora como práticas culturais cotidianas em contextos singulares. Ambos os entendimentos não são os almejados neste trabalho. A partir de uma perspectiva discursiva, acredita-se que a própria ideia de cultura parte da fixação de conceitos, ideias e estereótipos que se homogeneizam segundo um processo de disputa de sentidos e contextos específicos.

Portanto, os currículos também são elementos que fazem parte dessas produções discursivas e contribuem para a fixação de um conceito de cultura e para a fixação de determinadas culturas. No caso do LD, objeto de pesquisa nesta tese, os enunciados produzidos por ele tratam de reafirmar ou silenciar algumas ideias de cultura, ou seja, fixar identidades que, nada mais são que ficções, realidades fabricadas e tornadas possíveis através de discursos. Sob essa ótica, Appadurai (2001) afirma que: “as culturas são meros estancamentos artificiais dos fluxos, uma espécie de fotografia que paralisa e nomeia o que é puro movimento” (APPADURAI, 2001 apud LOPES & MACEDO, 2011). A forma como um LD trata a questão da família, por exemplo, é uma maneira que ele produz discursos e fixa/produz valores culturais. A escola, como local de contribuição de

formação cidadã desempenha, portanto, um papel importante na constituição desse sujeito cultural que chegará ao final do percurso curricular.

Sob esse aspecto, a cultura não é prévia ao currículo ou ao LD e esse a perpetuaria, a reproduziria ou a negaria, mas sim o currículo está na própria corrente discursiva que produz sentidos que irão constituir sentidos do que seja cultura e como ela está disposta e dividida em uma dita sociedade. Assim, o currículo não reflete a cultura, mas ajuda a instituí-la. Pensa-se, portanto, não mais em cultura, porém em fluxos culturais, movimentos discursivos que produzem sentidos todo o tempo a fim de estabelecer o que esse conceito enuncia. Porém, esse é um movimento constante e complexo e, com isso, impossível de ser totalmente estabelecido e apreendido.

Como será visto no capítulo 4 em que se definem enunciadores no componente curricular Língua Estrangeira no Anexo X do Edital PNL D 2011, há menções diretas à questão cultural, geralmente em um entendimento de que o LD deve ser um veículo transmissor de cultura em oposição a um agente produtor.

Um das relações entre cultura e currículo que está mais estabelecida e enraizada nos pensamentos sobre tais campos é a relação entre ambos a partir da ciência (LOPES & MACEDO, 2011). Ao entender o currículo como uma seleção de conhecimentos válidos, uma ideia de cultura científica ganha importância à medida que esta validaria esses conhecimentos e, portanto, haveria uma relação direta entre o que é valorizado na cultura acadêmica para o que é selecionado para estar nos currículos. No entanto, trabalha-se para desnaturalizar tanto a ideia da existência de uma cultura científica, como se essa fosse uma realidade estática e pré-existente ao discurso, como para desconstruir a noção de currículo apenas como a seleção de conhecimentos.

A própria crise do conhecimento científico como algo natural, universal e absoluto contribui para uma queda da concepção de conhecimentos válidos que precisam ser passados como verdades para um determinado grupo de estudantes. Assim, começa-se a relativizar a relação direta entre currículo e conhecimento (SILVA, 2009) mais especificamente a partir do advento da perspectiva crítica dos estudos curriculares. O conhecimento, e por sua vez a cultura, passaram a ser pensados como uma construção mais coletiva e dialógica em que professor, aluno, comunidade escolar contribuem para significar ao contrário de apenas aceitar as informações dadas, prontas, absolutas que são vertidas sobre esses sujeitos a partir de uma comunidade científica estabelecida e impenetrável.

Deve-se pensar que os próprios produtores desse conhecimento científico são sujeitos que estão inscritos sócio-historicamente e, portanto, são atravessados por inúmeros interdiscursos dos quais não tem como medir, como controlar ou sequer, muitas vezes, nem se tem consciência sobre.

No entanto, ainda que as ideias de culturas fixas sejam produções discursivas, o currículo se propõe a propagá-la de certa forma e, ainda que de maneira inconsciente, perpetuam algumas identidades fixadas e silenciam outras. A partir de uma sociedade cada vez mais globalizada e multicultural essa tarefa vem se tornando mais complexa e cheia de armadilhas, já que as possibilidades de comunicação são cada vez mais reais, abrangentes e ágeis.

Hall (1997, p.197), ao tratar dos efeitos da crescente globalização nas culturas, recusa a ideia de uma possível homogeneização das mesmas já que, para o autor, a globalização “se trata de um sistema que não afeta da mesma forma todo o mundo nem substitui completamente as tradições forjadas pelos povos.”. Essa é uma realidade que pode ser observada no Brasil, que possui uma extensão territorial continental que, por sua vez, cria fluxos culturais heterogêneos.

Em uma perspectiva crítica de currículo (ALVES, 2011), não se nega a ideia do multiculturalismo, no entanto, isso não quer dizer que haja espaço para que todos os discursos culturais se manifestem. Somado a isso, pode-se perceber uma emergência dos discursos de inclusão em que a valorização da diferença está presente nas práticas escolares e, principalmente, nos documentos educacionais.

Assim, há uma dicotomia estabelecida, já que, tradicionalmente, a escola também tem a função da promoção da justiça social a partir da igualdade, o que pode ir de encontro a uma promoção da diferença. Se por um lado há a valorização da diferença, por outro, há a impossibilidade de se englobar todos os fluxos culturais já que esses se alteram todo o tempo.

Ao pensar, portanto, que o currículo não representa cultura, porém a ajuda a se estabelecer, esse compromisso de englobar todas as culturas possíveis é retirada de sua alçada. O currículo é atravessado pelos mesmos interdiscursos que atravessam as fixações de fluxos culturais e, portanto, acabam por coincidir em muitas vezes nos sentidos que geram nas escolas.

Portanto, uma circulação discursiva presente de que o país possui uma grande variedade de culturas acaba por determinar uma ação afirmativa nos currículos atuais de valorizar essa diversidade e, assim, incluir minorias culturais em seus planejamentos escolares, como indígenas, homossexuais, deficientes, negros, dentre outros.

Entende-se, nesta tese, que o LD é um dos elementos que fazem parte da constituição da experiência escolar e, portanto, do currículo. O entendimento que o currículo coincide com o planejamento escolar e que o planejamento, muitas vezes, é o imposto pelo LD é negada aqui. No entanto, sabe-se que essa ferramenta, como mostrado no capítulo 1, ganha cada vez mais importância no âmbito escolar, principalmente depois de sua legitimação através do PNLD.

Assim, trabalha-se na relação do currículo como uma produção cultural e que é atravessado pelos discursos produzidos pelo LD. Por sua vez, os LDs estão sob a influência dos enunciados provenientes do Edital PNLD 2011 e, dessa forma, atravessados pelas produções culturais desse documento, que, neste caso especificamente, exerce a função do controle de mercado editorial. Este tema será discutido oportunamente ainda neste capítulo.

A partir dessa dimensão cultural do currículo entende-se que o PNLD também, através dos seus enunciados, produz cultura, já que ajuda a constituir currículo que abrangem o país inteiro já que o PNLD é um programa nacional.

### 2.1.2- Currículo em sua dimensão política

Ao pensar no currículo como uma produção de significados a partir de uma perspectiva política, não se pode deixar de voltar às ideias de Foucault (2011) sobre o poder. Para esse autor, a ideia de um detentor de poder único que se impõe a determinado grupo já não se aplica, pois esse é um valor que está diluído entre todos que participam de uma relação interativa. Portanto, opera-se com a concepção de micro-poderes em que um exerce poder e/ou resistência sobre o outro independente da relação estabelecida. A partir dessa nova concepção, deixa-se de pensar no poder como um bem que é atribuído a determinada pessoa ou entidade a partir de uma situação dada. Logo, uma análise centrada no Estado perde força e valor em contraponto a uma análise que tente contemplar mais atores nessa disputa.

Dessa forma, entende-se que a instituição de um currículo, como uma disputa política de poderes, não está exclusivamente nas mãos de uma instituição governamental soberana que a determina e impõe sobre os outros agentes desse processo, e sim que todos, através de um processo dialógico constante e inapreensível, também possuem seu papel nessa elaboração do currículo.

Ao inserir as discussões em uma situação de contexto escolar, ao pensar na elaboração de um currículo para determinada situação, como foi visto, implica pensar nos conhecimentos que devem ser contemplados, o planejamento que se deve elaborar, as disciplinas a incluir, suas cargas horárias, etc. Todas essas são decisões que devem ser tomadas e, portanto, são ações que contam com o comprometimento subjetivo de indivíduos (CRAVEIRO & DIAS, 2011). Assim, escolher determinados conteúdos, significa deixar outros de fora. Escolher determinadas disciplinas e dar mais carga horária para elas significa relegar outras à condição de secundárias na grade curricular. Todas essas decisões estão perpassadas por valores sociais sobre o que é ciência, o que é

escola, quais os conhecimentos que serão mais úteis para o indivíduo na sua vida adulta, dentre outros (SILVA, 2009). Sem entrar no mérito de quais são as respostas corretas para essas perguntas (se é que estas existem), atesta-se que todos esses fatores são definidos através de decisões políticas que são tomadas em diversas instâncias e influenciadas por inúmeros fatores.

Ao longo do tempo, com o advento de concepções curriculares variadas, essas decisões ganharam matizes distintos e, portanto, produziram sentidos com efeito variados nos currículos escolares.

De maneira mais concreta, apresenta-se, como exemplo, a questão de como o conhecimento foi tratado dentro da escola. Ao discutir esse assunto, Lopes & Macedo (2011) mencionam quatro perspectivas curriculares que consideram de destaque: perspectivas acadêmica, instrumental, progressista e crítica. Na primeira, o conhecimento era visto como algo que pudesse ser validado, “um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos que submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 71). Já a perspectiva instrumental se aproxima mais a saberes que atendam a um determinado fim, de maneira mais utilitária, sem problematizar os processos que levam a esses fins. Já a perspectiva progressista lida com o conhecimento como algo a ser descoberto através das experiências humanas, nem sempre relacionado a uma atividade utilitária, mas, muitas vezes, somente ao bem estar social. E, por último, a perspectiva crítica do currículo em que se questionam as implicações do conhecimento centrando-se no processo de obtenção de conhecimento e não no produto final, isto é, o conteúdo a ser passado. Portanto, as discussões, nessa perspectiva, centram-se mais em como fazer para ensinar do que no que ensinar.

Todas essas perspectivas, que seguem atravessando as construções dos currículos atuais, ainda que de maneira hibridizada (MACEDO, 2000), lidam com o conhecimento de maneira distinta, porém todas contam com a presença de uma disputa de poder sobre o que ou como se deve ensinar. Em todas as perspectivas, as decisões sobre o que é importante, seja para ser validado, seja para fins utilitários, passam pelas subjetividades e parcialidades dos indivíduos sócio-historicamente determinados.

Quando se fala nas disputas de poder, não se mencionam apenas os indivíduos que estão em situação de destaque hierarquicamente, como inseridos em um órgão do governo, mas nas práticas sociais que são significadas pelos próprios agentes sociais que estão mais ou menos atravessados por uma ou outra perspectiva curricular.

Para melhor pensar em uma ordem de influência menos verticalizada como geralmente se idealiza e começá-la a pensar mais como uma rede de significações, trabalha-se com a ideia de ciclo de políticas (BALL, 1992) em que há três contextos

políticos primários sendo eles: contexto de influência, em que, de maneira mais abrangente, há a elaboração de um discurso político coeso e que se define, por exemplo, o que deve ser educado no contexto escolar; contexto de elaboração dos documentos das definições políticas, portanto, uma fase de legitimação do discurso pretendido e o contexto da prática em que as políticas elaboradas e colocadas em papel ganham novos sentidos e reinterpretadas pelos trabalhadores que as colocam em ação, por exemplo, professores.

Ao trazer essas ideias para a realidade desta tese, pode-se pensar em um contexto de influência bipartido. Por um lado há a comunidade acadêmica convocada pelo Ministério da Educação a elaborar um Edital que servirá de base para a elaboração de livros didáticos que, por sua vez, influenciarão de maneira significativa o currículo das escolas públicas. Por outro lado, há os próprios autores e editoras que exercem seu poder, através de resistência ou não, para a elaboração, de fato, desses instrumentos de ensino.

Pode-se dizer que exista um processo velado de negociação de sentidos, de disputa sobre o que é importante ensinar, como isso deve ser feito, em que ordem etc. Essas negociações se dão tanto em um âmbito mais geral como no das disciplinas mais especificamente, já que, conforme será visto no capítulo 3, o Edital é composto de uma parte genérica que serve para todas as disciplinas e outra específica para cada componente curricular<sup>18</sup>.

Na segunda etapa do ciclo defendido por Ball (1992), parte-se para a elaboração, concretamente, do Edital que irá definir os parâmetros a serem seguidos na confecção dos LDs. Estima-se que esse seja uma etapa de extrema importância para esse trabalho já que é o momento em que se confecciona o produto sob o qual a análise está pautada.

Ao passar para o papel (Edital) as discussões travadas na primeira etapa do ciclo de políticas chamada de contexto de influências, entende-se que os agentes são atravessados por inúmeros discursos que nem mesmo se dão conta e, portanto, permeiam seus enunciados com sentidos que fogem à suas propostas. Esses sentidos subjacentes ao Edital também fazem parte das políticas curriculares que perpassam esse documento oficial. Assim, cabe, nas análises desta tese, emergi-las para compreender que sentidos são produzidos para constituir essas políticas que influenciam o entendimento de ensino de LE, no que diz respeito à visão de língua, entendimento sobre o texto e o trabalho docente.

---

<sup>18</sup> O Edital trata as disciplinas escolares como componentes curricular dando um status diferenciado para as que figuram no PNLD.

O terceiro contexto (das práticas), portanto, se traduziria na própria atuação do professor em sala de aula após ter recebido o LD selecionado. Na verdade, a própria opção de elaborar seu próprio material em detrimento do uso de LDs selecionado pelo MEC é uma reinterpretação da política pública elaborada pelo governo e, por si, é política sendo feita. Com isso, o professor estaria exercendo seu poder através da resistência ao que lhe foi oferecido. No entanto, como foi visto no capítulo 1, a relação mais comum entre LD e professor é a de uma submissão em que o LD assume um papel de autoridade em sala de aula.

A própria maneira como o LD é escolhido em uma instituição de ensino é uma maneira de se atuar politicamente. Caso seja a direção que a imponha aos professores ou o docente mais antigo que tenha o poder de decisão, enfim, são todas maneiras de adaptar e, portanto, produzir resultados diferentes para políticas distintas que foram elaboradas previamente. Aqui se diferencia a política do político (MOUFFE, 1999), já que a política entende-se com uma prática exercida por um determinado grupo de pessoas que toma as decisões sobre o Estado-nação. Já o político é uma ação da qual nenhum sujeito escapa, ainda que não esteja consciente de sua atuação já que ao agir no mundo está produzindo sentidos que reafirmam ou negam posições previamente concebidas.

Ao pensar nessa relação entre os três contextos presentes no ciclo de políticas defendido por Ball (1992), entende-se que os discursos que circulam e subjazem cada um dos três contextos se interpenetram em certa medida. Dessa forma, os embates interdiscursivos travados entre esses, muitas vezes, são coincidentes e não tão opostos como possam parecer à primeira vista.

Falar de currículo é, de certa forma, entendê-lo à luz das próprias subjetividades inerentes à esta tese. Portanto, o objetivo não é definir o que seja esse conceito, porém, fazer um levantamento de questões que são importantes nas discussões desse campo levando em conta um recorrido histórico.

Em seguida, ao olhar o currículo sob uma ótica política e cultural pode-se notar que ele não é algo que já vem pronto e determinado de alguma entidade superior e que caiba apenas aos profissionais da escola que o apliquem. A constituição do currículo é um processo dialógico que se dá desde o início de sua constituição e é reinterpretá-lo até o último momento quando é vivido em sala de aula.

Portanto, esse é um processo dinâmico que produz sentidos diversos na própria interação entre todos os participantes, desde agente do governo até aluno, ainda que muitos desses não se encontrem fisicamente em um mesmo local. Essa lógica do dialogismo (BAKHTIN, 2003) acaba por influenciar o entendimento e redimensionar o papel de cada um na constituição dos currículos e da vida escolar.

A lógica da verticalização hierárquica é abandonada para uma noção de teia de sentidos que se constroem à revelia de qualquer um dos participantes individualmente. O Edital PNLD 2011 é apenas mais um dos dispositivos que contribuem para a construção desse currículo e, assim, na produção de fluxos culturais diversos.

## 2.2- Políticas públicas sobre o Livro Didático

Esta seção baseia-se em Oliveira (1984); Freitag (1997), Fecchio (2007) e Rodrigues (2012) para melhor compreender a trajetória dos livros didáticos no Brasil e suas políticas governamentais. Inicialmente, faz-se uma breve contextualização histórica e, em seguida, detém-se no período posterior aos anos 30, quando começou a circular mais evidentemente uma política educacional em prol do LD no Brasil até a inserção das LEs no PNLD, que ocorre em no PNLD 2011.

Ressalta-se que a tentativa de percorrer uma trajetória histórica sobre o assunto estudado não tem por objetivo encadear uma sucessão de fatos que estabeleçam uma relação lógica de causa e consequência já que se trabalha com a ideia de uma constituição contextual em que a situação se configura a partir de uma dada conjuntura. No entanto, a trajetória histórica contribui para se ter uma melhor compreensão dos agentes que se encontram no momento atual em que a análise é realizada.

Em 1549, com a chegada dos Jesuítas que trouxeram livros escolares para ensinar a leitura e a escrita nos colégios fundados ao lado da igreja, inicia-se essa trajetória. Contudo, estes livros foram esquecidos após a expulsão dos jesuítas do país em 1759.

Durante muito tempo todo o material utilizado pelos estudantes brasileiros era produzido na Europa e até mesmo os livros feitos por autores brasileiros tinham que passar por uma censura prévia (SAVIANI, 2009), portanto, os sentidos produzidos pouco tinham influências dos que circulavam na Colônia e o currículo entendido como uma arena, nessa época, trazia fluxos culturais vindos de fora, inevitavelmente, com novos sentidos ao chegarem. Essa situação só foi modificada em 1808, com a chegada da Corte Portuguesa e com a criação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro.

Somente por volta do ano de 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), e a chegada de Gustavo Capanema ao Ministério da Educação, que os livros ganharam uma maior proporção e sob a ótica de material escolar, gratuitamente fornecido, passam a fazer parte de políticas mais amplas e contínuas. Com isso, pode-se

dizer que os LDs ganham mais espaço e se configuram como agentes significativos na disputa de poder do âmbito curricular, ainda que houvesse problemas na abrangência da distribuição, seleção e avaliação, caracteriza-se como um importante marco da política educacional do Brasil.

Durante o governo de Getúlio Vargas, no período do Estado Novo<sup>19</sup>, se inicia a edição de obras literárias, a elaboração de uma enciclopédia e de um dicionário nacionais e também o aumento do número de bibliotecas públicas. Segundo Chagas (1957), todas essas medidas visavam fomentar o conhecimento da população brasileira emergido no discurso de nacionalização do LD.

Para auxiliar na elaboração desses materiais o governo cria através do Decreto-Lei nº 1.006/38 a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) para tratar da produção, controle e circulação dos livros. A comissão possuía mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática. Assim, o LD era veículo que produzia valores em prol do governo que propagava um espírito de nacionalidade e valorização das conveniências morais, políticas e cívicas em detrimento de questões pedagógicas. Também está presente nesse decreto a concepção de LD destinado ao ensino em sala de aula.

Compêndios são os livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (OLIVEIRA, 1984, p. 22).

Em 1945 o Estado, depois de questionamentos sobre a legitimidade da comissão, através do art. 5º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, concretizou uma legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Vale ressaltar que esse decreto não extinguiu a CNLD, mas sim ampliou e fortaleceu sua influência mesmo sendo alvo de várias acusações como censura, especulação comercial, manipulação política, centralização do poder (OLIVEIRA, 1984, p.14).

Ainda sobre a CNLD, no ano de 1966 foi realizado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID<sup>20</sup>) que permitia a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

---

<sup>19</sup> Período da história política brasileira marcada por uma ditadura autoritarista e um polêmico ideal que buscava garantir a unidade/identidade nacional por parte governamental.

<sup>20</sup> *United States Agency for International Development.*

(COLTED). Esta comissão coordenava as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático e pretendia distribuir gratuitamente 51 milhões de livros no período de três anos. Tal medida foi amplamente criticada pelos educadores brasileiros, pois ao MEC e ao SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros) caberiam apenas responsabilidades de execução e aos órgãos técnicos da USAID<sup>21</sup> todo o controle, ou seja, a educação brasileira seria monitorada por um órgão internacional.

Apesar das críticas, o fim deste acordo entre o MEC e USAID e a extinção da COLTED só ocorreu em função de um episódio de superfaturamento e a comissão teve seu decreto revogado em 9 de junho de 1971. Assim o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo o papel nas atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros que tinha como principal meta baratear os custos dos livros didáticos para torná-los mais acessíveis os estudantes, já que os custos eram altos.

Cinco anos mais tarde o INL é extinto e a partir do Decreto-lei 77.107/1976, atribui à Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a responsabilidade da distribuição das obras e a execução ficaria a cargo do PLIDEF. Com isso o governo em conjunto com os estados dá início no processo de compra de livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no entanto, os recursos não foram suficientes para atender a demanda de todos os alunos do ensino fundamental da rede pública e a solução encontrada foi retirar do programa boa parte das escolas municipais. A responsabilidade do FENAME seria, segundo Freitag (1997, p.15) :

definir as diretrizes para a produção de material didático e escolar e assegurar sua distribuição em todo o território nacional; formular programa editorial; cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais públicas e privadas na execução de objetos comuns.

Ainda em 1983, houve novas modificações. O FENAME foi substituído pela criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que reuniu diversos programas de assistência do governo incluindo o PLIDEF. Esta nova medida foi novamente debatida, pois era considerada como uma política assistencialista, centralizadora e ainda apresentava varias denúncias de irregularidades tais como: a não distribuição dos livros

---

<sup>21</sup> MEC/USAID é o acordo que incluiu uma série de convênios realizados de 1964, durante o regime militar. Os acordos tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano no sistema educacional brasileiro.

didáticos nos devidos prazos, a pressão política das editoras e o autoritarismo na escolha dos livros.

Até o início dos anos 80 tem-se então uma série de decretos e leis e outras iniciativas por parte do governo que deram origem de tempos em tempos a novos organismos, comissões e acordos uni ou bilaterais no intuito de criar e fortalecer uma política nacional tanto para a produção como distribuição de LD para as escolas públicas do país. Ainda que renomeada inúmeras vezes (INL, CNLD, COLTED FENAME, FAE, etc.) as decisões partiam de um único órgão que estava composto por técnicos e assessores do governo alheia à problemática da educação no Estado e "raras vezes eram pessoas qualificadas para gerenciar a complicada questão do livro didático" (FREITAG, 1997, p. 21). Assim, destaca-se mais uma vez a questão centralizadora por parte do governo no âmbito da escolha dos LD, cabendo aos professores, um dos principais usuários desse instrumento, o papel de coadjuvante, já que o docente não exercia nenhum poder no processo decisório do sistema educacional.

Dessa forma, algumas das controvérsias percebidas ao longo da história do livro didático no Brasil advêm de uma política educacional autoritária, burocrática e centralizadora que, por força da própria ideologia que a sustenta, exclui o professor de todas e quaisquer decisões sobre a problemática do ensino e, conseqüentemente, do livro didático. A esse respeito Oliveira (1984, p. 65) argumenta que "os custos de um processo centralizador em matéria de educação fazem-se sentir na defasagem entre a decisão e sua execução, já que a responsabilidade de seleção do material a ser usado fica a cargo de outros que não os que diretamente o farão: os professores", ecoando junto com Nóvoa (1995) quando este sugere que os professores ocupam, não raro, o "lugar do morto". Se os docentes não são ouvidos, se não participam, todo o trabalho desenvolvido pelos órgãos educacionais está fadado ao fracasso, até porque se os professores estão excluídos dessa "engrenagem", nas palavras de Oliveira (1984), eles não se sentem absolutamente responsáveis pelo seu funcionamento.

Contudo, cabe aqui uma outra observação: lidar com essa herança deixada por uma política centralizadora é uma tarefa bem mais complexa do que apenas inserir os professores no centro das discussões sobre o assunto. Fugiria, porém, aos limites deste trabalho pretender discutir os determinantes negativos que tornam precário o ensino no Brasil, mas é importante, de qualquer forma, lembrar que a garantia de uma escola de melhor qualidade passa necessariamente por uma política que, ao mesmo tempo em que descentraliza as decisões acerca do livro didático, garante uma efetiva e eficaz participação dos professores. É bom frisar que não se trata de simplesmente deixar sob a responsabilidade do professor (despreparado, desmotivado, mal remunerado, sobrecarregado de aulas, etc.) a tarefa da escolha dos livros que pretende usar em suas

salas de aula; trata-se, antes, de assegurar qualidade em sua formação para que ele possa estabelecer critérios qualitativos para essa escolha, por meio de conhecimento, preparo e consciência profissional.

Voltando aos problemas levantados anteriormente sobre a política do livro didático, é importante ainda destacar que a indústria livreira no Brasil proliferou, durante os anos 80 e 90, de maneira excepcional (CASSIANO, 2007). Por conta de toda a inoperância do sistema educacional, o aumento impressionante de livros descartáveis produzidos no Brasil não se fez acompanhar pela qualidade, já que muitos livros de má qualidade foram enviados para as escolas, tornando evidente o descaso e a falta de rigor com que foram elaborados e avaliados. Esse problema se torna especialmente grave quando atentamos para o fato de que, para muitos alunos, o livro didático é o único livro com o qual eles têm contato (CORACINI, 1999).

Diante disso, em que pese as inegáveis boas intenções de algumas propostas até então, chegou um momento em que se fez urgente uma tomada de posição do governo com vistas a garantir uma política de regulamentação do livro didático que fosse mais competente e eficaz. Esse o objetivo do atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que será fruto da próxima seção deste trabalho, além de delimitar toda a tese.

### 2.2.1 O Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD)

Nesta seção se aborda o PNLD desde sua criação até o modelo atual, no intuito de delinear o caminho dessa política governamental de avaliação e distribuição de livros para os alunos de colégios públicos brasileiros.

A forma de distribuição dos livros didáticos que existe hoje (Programa Nacional do Livro Didático- PNLD), que será detalhado mais a frente, substituiu o PLIDEF em 1985, com a edição do decreto nº 91.542, de 19/8/85. Ele instituiu alterações significativas, especialmente nos seguintes pontos:

- Garantir o critério de escolha do livro feita pelos professores;
- Aperfeiçoar as especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitar a implantação de bancos de livros didáticos, evitando o descarte anual de livros;
- Expandir a oferta destes livros aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias;
- Finalizar com a participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE.

Assim, nos anos subsequentes, mesmo o programa tendo alterado o formato, ainda não era constante no que diz respeito tanto à seleção do material quanto a sua distribuição pelo território brasileiro e abrangência nos níveis estudantis. No ano de 1992, por exemplo, devido a restrições orçamentárias, a distribuição de livros foi comprometida restringindo-se apenas até a 4ª série, os atuais anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 1993, este problema foi sanado com a resolução nº 6 (08/07/93) do FNDE em que se vincula recursos fixos para o programa e assim garantindo um fluxo orçamentário para a aquisição de LD no país. Dessa forma, em 1995, de forma gradativa, volta a compra do LD para o segundo segmento sendo contemplada as disciplinas língua portuguesa e matemática nesse ano e, em seguida, ciências em 1996 e geografia e história em 1997<sup>22</sup>.

Assim, das várias formas experimentadas pelos governantes para levar o livro (didático) à escola durante 59 anos (1937-1996), apenas com a extinção da FAE, em fevereiro de 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é que se consegue iniciar uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos, tal como existe atualmente. Outro fator importante de destaque para este trabalho é que foi nesse ano em que se iniciou o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD 1997 no que diz respeito ao Ensino Fundamental II. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia de Livros Didáticos. Com isso, o governo federal adquire um papel hegemônico na tentativa de fixar sentidos e na produção cultural no âmbito curricular.

Nesta tese, centra-se no Edital que prescreve a primeira seleção de obras didáticas de Língua estrangeira (Espanhol e Inglês) no ano de 2011, no entanto o programa teve modificações essenciais em sua estruturação desde o ano de 1997, desta forma se detalhará o funcionamento deste programa nacional.

A preocupação instituída no governo através de um programa nacional com a qualidade dos livros didáticos (LD) começou em 1990, exclusivamente para o ensino fundamental I (1º ao 5º ano), e, em 1993, foi convocada uma comissão de avaliação que definiu como critérios de eliminação a existência de preconceitos e erros graves nas áreas destinadas, dentre outros. Depois de analisados, estes livros eram classificados em 4 categorias: excluídos, não recomendados, recomendados com ressalva e recomendados. A partir dos resultados desse processo de seleção, surgiu o primeiro

---

<sup>22</sup> Mesmo com a publicação da lei de diretrizes e bases da educação em 96 em que instituiu pelo menos o ensino de uma língua estrangeira obrigatória no segmento EF II, somente em 2011, quase 15 anos depois houve o primeiro Edital para a seleção de obras de LE.

Guia de Livros Didáticos. Nesse guia apareciam os livros avaliados nas duas categorias dos recomendados para a escolha dos professores. Depois, esse manual passou a vir também com as resenhas dos livros oferecidos e a categoria em que foram classificados.

Assim, no final dos anos 90 o Ministério da Educação resolveu fazer uma avaliação dos livros didáticos que eram usados por alunos das redes públicas, já que até então a sua função estava limitada a comprar e distribuir tais livros<sup>23</sup>. Tal iniciativa deu-se pelos muitos problemas encontrados nos LD que prejudicavam alunos e educadores, já que, em muitos casos, o LD que era distribuído pelo Governo Federal era o único material didático disponível e utilizado em sala de aula e fora dela.

O programa de distribuição de livros didáticos, coordenado pelo Governo Federal, está dividido em três agrupamentos, que se revezam a cada triênio, culminando com a durabilidade dos livros exigida pelos Editais. Esses agrupamentos apresentam as mesmas características em sua execução e são: (a) anos iniciais do Ensino Fundamental; (b) anos finais do Ensino Fundamental; e (c) Ensino Médio.

Antes de chegar às mãos dos alunos matriculados nas escolas públicas os livros didáticos passam por um longo processo que envolve uma produção múltipla de enunciados que acabam por produzir realidades sobre o que se entende como ensino das disciplinas que o compõem, a posição do LD nesse processo e sua relação com o professor. De maneira sintética, o processo se dá da seguinte forma:

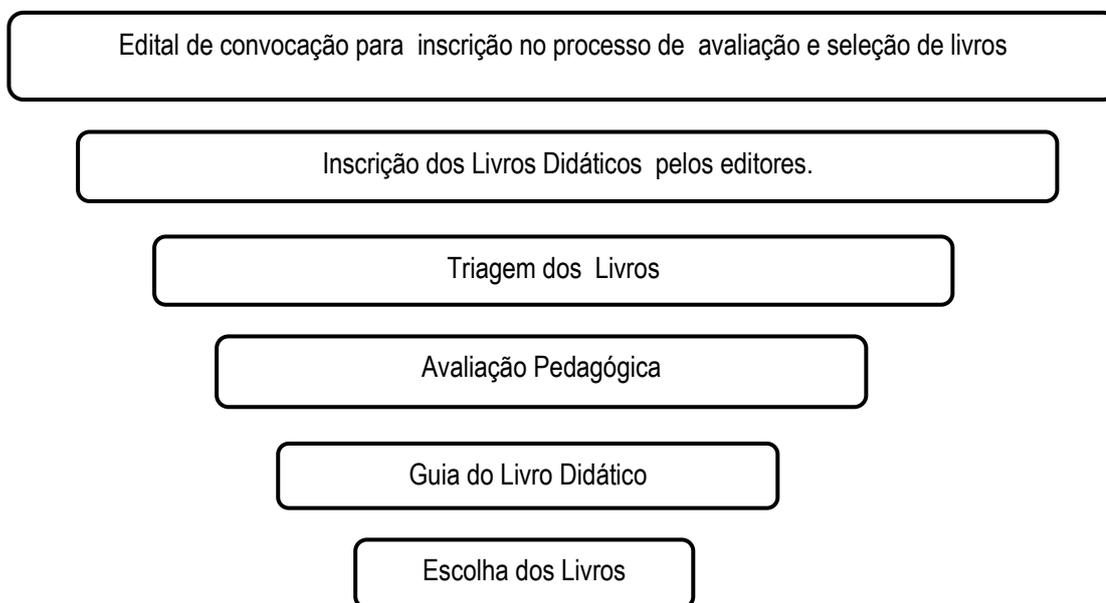


Fig. 2 - Fluxograma do processo PNLD 2011

<sup>23</sup> É importante destacar que nesse momento apenas se questionava a qualidade do material, já que a distribuição dos livros, desde o ano de 1997, através da parceria com os Correios além das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais se regularizou e todas as escolas cadastradas no Censo Escolar recebiam os livros didáticos até o último dia útil do ano anterior ao que os materiais deveriam ser usados.

Primeiro as editoras interessadas, calcadas no Edital lançado pelo Governo Federal que estabelece as regras para participação do processo de avaliação e seleção<sup>24</sup>, inscrevem suas obras. Depois que as editoras enviam seus materiais há uma triagem técnica que verifica se as obras se enquadram nas regras pré-estabelecidas no Edital divulgado, como formatação, tipo de papel, diagramação, dentre outros critérios. Essa triagem técnica é feita pelo IPT (Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo). Portanto, há coleções didáticas que se inscrevem e já saem reprovadas nessa etapa não chegando a ser avaliadas pedagogicamente.

Após a seleção técnica, os livros didáticos são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) onde passam por uma análise pedagógica. Esta parte do processo é realizada por universidades federais designadas pelo MEC, que compõem equipes de professores da área. Esses profissionais, através de uma dupla-cega, analisam os materiais e elaboram uma resenha de cada livro aprovado que irá compor o Guia de Livros Didáticos<sup>25</sup>, caso a coleção seja aprovada. É através desse guia que a comunidade escolar pode, democraticamente, escolher as obras que serão adotadas nas escolas.

Vale ressaltar que, durante esse período de escolha, nenhuma das editoras pode abordar qualquer um dos participantes do processo decisório para divulgar suas coleções. Entende-se que as informações necessárias para a escolha constam integralmente no Guia de Livros Didáticos. Assim, destaca-se a importância desse enunciado para o processo, pois nele consta a base de informações para que a comunidade escolar faça sua escolha. As informações que constam nesse documento, portanto, ganham em peso e espaço político.

Terminada a fase de escolha destes livros didáticos pelas escolas, as instituições encaminham seus pedidos, através da Internet ou de um formulário impresso, para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que, por sua vez, começará uma negociação com as editoras. A aquisição é feita por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93<sup>26</sup>, baseando-se que as escolhas dos materiais foram feitas pelos diretores e professores das escolas.

---

<sup>24</sup> O edital que estabelece as regras para a inscrição do livro didático é publicado pelo Diário Oficial da União e no site do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

<sup>25</sup> O FNDE publica o guia do livro didático em sua página na internet e enviou este mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar até o Edital de 2014. A partir dessa data, somente será disponível em formato digital.

<sup>26</sup> São situações de exceção, caracterizadas pela impossibilidade de competição, o que inviabiliza a realização do procedimento licitatório. Ao contrário da dispensa de licitação, portanto, em que a Lei 8.666/93 define as situações possíveis, os casos de inexigibilidade são citados na referida

Após concluir as negociações com as editoras o FNDE fecha um contrato estabelecendo uma quantidade determinada de exemplares que atenda a demanda manifestada pelas escolas. Assim, as editoras, sob a supervisão do FNDE, iniciam a confecção dos livros didáticos e, logo que a finalizem devem enviá-los às escolas, que previamente foram informadas pelo FNDE, através da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). No período entre outubro e dezembro, antes do início do ano letivo, as escolas devem receber seus livros. Nas zonas rurais a distribuição desses materiais é feita pelas prefeituras ou secretarias municipais de educação.

Assim, ao insistir no fato de que o propósito mais geral do PNL, ao avaliar os livros didáticos, é promover a melhoria da qualidade das obras partindo do pressuposto de que:

esta melhoria é fundamental ao processo ensino-aprendizagem, apresentando-se como instrumento básico do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, dentro e fora da sala de aula, quando não o único. Como instrumento de aprendizagem, o livro didático deve apresentar conteúdo e atividades que favoreçam a aquisição do conhecimento, por meio da reflexão e da resolução de exercícios propiciada pela observação, pela análise e por generalizações, visando ao desenvolvimento da criatividade e da crítica. Atendendo a essas prerrogativas, o livro possibilita ao aluno tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem e ao professor assumir a responsabilidade pela condução da mesma (BRASIL/FNDE, 2001, p. 57).

Portanto, em consonância com as implicações propostas pelo Ministério da Educação, pode-se observar que o livro didático é concebido como algo que se impõe, necessariamente, no processo de ensino-aprendizagem e, assim, na relação professor-aluno, conforme já foi abordado no capítulo anterior desta tese. Não é difícil constatar que, assim concebido, o livro didático assume configurações de autoridade, de detentor das verdades que deverão ser ensinadas, além de ser o condutor, o norteador das atitudes do professor, já que a ele é destinada a tarefa de orientar o professor sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. A esse respeito, Souza (1999, p.57) afirma que “a iniciativa do MEC para avaliar e classificar livros didáticos não deve necessariamente ser vista como um “ato perverso” de controle, mas não deixa de ser um gesto de censura, com implicações didático-pedagógicas”<sup>27</sup>. Gesto de censura porque, de acordo com a mesma autora, ao avaliar os livros determinando quais são os recomendados, “estabelece-se uma forma ideológica (de aparente naturalidade) da

---

norma. Assim, outras contratações, além daquelas descritas na lei, em que esteja caracterizada a inviabilidade de competição, podem ser efetivadas por meio da inexigibilidade de licitação.

<sup>27</sup> Este ato de censura também pode ser visto como uma maneira minimizar erros protegendo o professor e o aluno até mesmo da lógica perversa do mercado editorial que poderia tentar corromper.

destituição da autoridade do professor, de sua condição de sujeito social capaz de produzir sentidos, de interpretar”. Com outras palavras, o MEC poderia estar criando sentidos que pressuporiam que o professor não é capaz, por si só, de identificar erros nos manuais didáticos e corrigi-los; tampouco seria capaz de assumir uma postura crítica face ao livro didático que ele utiliza em suas aulas.

No intuito de minimizar esse aspecto centralizador e determinista do governo federal, cada vez mais há uma preocupação com o papel do professor e sua relação com o LD, seu instrumento de trabalho, pois já não se pode conceber que os órgãos federais vejam de um lado, o professor como um ser que não tem voz e nem vez (ocupando, portanto, o “lugar do morto”); e de outro, o livro didático, como um elemento altamente valorizado, transformado em um instrumento essencial da atividade docente. Não se deve pensar o LD como algo imprescindível, detentor de um saber definido, pronto, acabado, correto, fonte última (e às vezes, única) de referência, pois isso acarretaria em graves problemas para a educação como um todo.

Ao longo desses anos o processo vem constantemente se renovando a cada publicação de Edital para que essas leituras que minimizam o trabalho docente diminuam. As últimas inserções sobre o processo de avaliação de obras didáticas, por exemplo, exige que o material tenha sugestões de leitura complementar para o professor, apresentação teórica que guia as propostas didáticas, uma amplitude de soluções aos exercícios dos LDs, textos de aprofundamento para contribuir para um exercício crítico da profissão. Em nenhum momento, quer passar a ideia de que esses não sejam elementos que possam contribuir para a prática docente. Argumenta-se que a necessidade de tantos mecanismos que cerquem a atividade docente dialogam com ideias de má formação desse profissional e, com isso, a cerca que serviria como apoio o aprisione de vez.

Assim, há de se entender que o processo muito evoluiu ao longo do tempo, no entanto é cabível que ainda existam mudanças para se fazer. Na próxima seção se deterá no livro como um produto fruto de um processo mercantilista da educação no país.

A seguir se recupera uma memória sobre as políticas públicas relativas à língua estrangeira tendo como fio condutor as reformulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no intuito de revelar, não somente as mudanças estruturais do componente curricular, mas também considerar que qualquer mudança no currículo escolar é fruto de transformações políticas, sociais e econômicas e, por sua vez, constituinte de novas e futuras mudanças.

### 2.2.2- Legislação Educacional Brasileira

Considera-se relevante iniciar o histórico a partir dos anos 30 com a implementação do governo provisório de Getúlio Vargas, pois se percebe uma tentativa de mudança no contexto político e econômico. Era pauta do governo a necessidade da "reconstrução de uma identidade nacional" (CHAGAS, 1957), assim prevalece, em palavras de Chagas, a necessidade da "difusão intensiva do ensino público, principalmente o técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os estados. Para ambas as finalidades, se justificaria a criação de um Ministério de Instrução e Saúde Pública" (CHAGAS, 1957, p. 54).

No governo de Getúlio Vargas, Francisco Campos assume, após reconhecimento de seu trabalho como educador no estado de Minas Gerais, o posto de Ministro de Instrução e Saúde Pública em 14 de novembro de 1930, a partir do decreto nº. 19.402, e toma uma série de medidas. Como ministro, reestrutura todo o sistema de ensino brasileiro na tentativa de adaptá-lo à nova realidade do país, no intuito de instituir, a partir de uma série de decretos, portarias e circulares, uma política nacional de educação. Algumas de suas primeiras mudanças são: a criação do Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior e a adoção do regime universitário, a organização do ensino secundário na tentativa de resgatar seu caráter educativo, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória e a introdução de dois ciclos, um fundamental (cinco anos) de formação básica geral e outro complementar (dois anos) (MACHADO & CAMPOS, 2007).

Posteriormente, já no início dos anos 40 há uma continuidade desse processo de centralização do ensino e o então ministro, Gustavo Capanema, promove a Reforma que leva seu nome, na qual se priorizou o ensino secundário e se amadureceram projetos iniciados com a reforma de Campos. O maior expoente desse período se materializou na Lei Orgânica do Ensino Secundário promulgada em 9 de abril de 1942 a partir do decreto-lei nº. 4244.

Estruturalmente, o ensino secundário estaria dividido em dois ciclos: ginasial e colegial. Nesse último, havia uma oferta paralela de dois cursos, em que cada um seria voltado para uma área do conhecimento: o científico e o clássico. No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras se observa como um marco de sua valorização no espaço público de ensino, pois estas constavam em diversas séries do currículo escolar. No ginásio incluíram-se como disciplinas obrigatórias o latim, o francês, e o inglês (as duas primeiras com quatro e a última com três anos de aprendizado) e no colegial o francês, o inglês e o espanhol (o primeiro com um ano e os outros com dois anos), bem como o latim e o grego, ambos com três anos no curso clássico (RODRIGUES, 2012). Também é

importante ressaltar que a carga horária das línguas estrangeiras somava 35 horas semanais, representando 19,6% em relação a todo currículo.

O Ministério de Instrução e Saúde Pública era o responsável por todas as tomadas de decisões, desde as línguas que seriam ensinadas, o programa a ser desenvolvido, até a metodologia a ser aplicada nas salas de aula. Como já foi dito anteriormente, o "método direto" era metodologicamente a instrução dada por parte dos órgãos governamentais como estratégia de ensino por seu caráter "pronunciadamente prático" (LEFFA, 1998) e, como objetivos propostos, figuravam "objetivos instrumentais" (ler, escrever, compreender o idioma oral e falar), "educativos" (contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão) e "culturais" (conhecimento da civilização estrangeira e capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos) (MACHADO & CAMPOS, 2007).

Assim, desde a criação do Colégio Pedro II até o final dos anos 50, configura-se um panorama de favorecimento para o ensino de LE no Brasil; no entanto, a partir dos anos 60, a oferta de LE no espaço público começa a mudar radicalmente. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 4.024/61), publicada no dia 20 de dezembro pelo presidente João Goulart, "mantém os sete anos do ensino médio, ainda com a divisão entre ginásio e colegial e inicia a descentralização do ensino" (LEFFA, 1998, p. 18). Essa lei esteve no legislativo desde 1948, somando treze anos de debate até a publicação do texto final.

Com a LDB nº 4.024/61 em vigor, muitas disciplinas passaram a fazer parte das escolhas regionais e locais. As línguas estrangeiras, filosofia, sociologia, entre outras, são algumas das disciplinas que estariam fora da obrigatoriedade escolar a partir de 1961. Com essa reconfiguração no ensino, Leffa (1998, p. 18) menciona que foi criado o Conselho Federal de Educação, "constituído por 24 membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação." Após essas mudanças as decisões sobre o ensino de LE ficaram a cargo dos conselhos estaduais de educação.

Na LDB nº 4.024/61 se exige a oferta de uma LE nas escolas onde fosse possível ser ensinada, mesmo em condições de caráter mínimo. Por isso, a lei transformou a LE em uma *Disciplina Complementar Comum para Parte Diversificada*. Eram, assim, os Conselhos de Educação que configuravam a opção, ou não, pela existência das LE no currículo das escolas. Leffa (1998) ao comparar a LDB nº 4.024/61 com as reformas anteriores afirma que, com a Lei de 1961, ocorre o fim dos anos dourados das LEs, reduzindo o ensino de línguas a menos de dois terços do que era na Reforma Capanema.

Rodrigues (2012) fala em uma "quase extinção" da Língua Espanhola nos currículos das escolas a partir da LDB nº 4.024/61, pois, na sociedade em geral, crescia o interesse pelas línguas veiculares, assim observa-se uma reconfiguração nas relações entre as línguas no espaço escolar em que pouco a pouco "transformou o inglês em sinônimo de 'língua estrangeira', provocando alterações nos currículos de nível secundário em todo o país" (RODRIGUES, 2012, p.87)<sup>28</sup>. Com isso, a supremacia do inglês se destacava nesse momento por seu caráter veicular já que havia uma propaganda comercial que seu domínio garantiria um melhor acesso ao mercado de trabalho e por questões de o número de professores habilitados e o volume de materiais para o ensino dessa língua serem superiores a qualquer outro idioma (RODRIGUES, 2012). Em outras palavras, evidencia-se com essa subordinação das línguas uma relação de poder desigual que contribui para compreender os sentidos atuais encontrados na estruturação do currículo escolar.

O processo de desoficialização (RODRIGUES, 2012) das línguas estrangeiras tem seu ápice na LDB nº 4.024/61 através da ausência de menção a elas na materialidade textual da lei. Esse processo por parte de órgãos governamentais poderia revelar a origem do senso comum presente nos dias de hoje em que as LEs devam ser tratados fora do espaço escolar, isto é, as LEs seriam conteúdos de natureza extracurricular de forma que essa disciplina não fizesse parte de um projeto educacional maior por parte da grade escolar, desvinculando-o das demais disciplina do ensino regular.

A falta de obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas, formalmente colocada na LDB nº 4.024/61, foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Assim, a partir dos anos 60 como aponta Rodrigues (2012) as autoridades legisladoras tratavam a LE como disciplina complementar, optativa, extracurricular, ainda que variados setores da sociedade reconhecessem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguravam a inserção das LEs na grade curricular.

Essa demanda da sociedade por um ensino de LE de qualidade originou uma busca das classes privilegiadas por uma aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, dessa forma percebe-se uma terceirização no ensino de LEs e a partir dessa época uma explosão de cursos de idiomas que está diretamente ligado à desvalorização e, conseqüentemente, o fracasso da escolarização

---

<sup>28</sup> No final da Segunda Guerra Mundial, houve uma intensificação de uma dependência econômica e cultural em relação aos Estados Unidos . Com produção cultural americana veio a língua inglesa que, aos poucos, foi invadindo o espaço em que o predomínio era soberano da língua francesa, portanto falar inglês nessa época passa a ser um anseio das populações urbanas.

no ensino de línguas, que dura até hoje (RODRIGUES, 2012). O ensino de língua estrangeira ganhava uma perspectiva de bem de consumo em que somente as classes privilegiadas poderiam ter acesso estabelecendo e evidenciando uma relação comercial.

Em 11 de agosto de 1971 através da lei nº 5692 se promulga a nova LDB. Essa nova legislação altera a estrutura escolar aumentando para oito anos a obrigatoriedade do ensino além de nomear a separação da escolarização em dois níveis de 1º e 2º graus. No que tange o ensino de LE, percebe-se uma volta da designação "língua estrangeira" para a materialidade textual, porém não há um tratamento igualitário dessa disciplina em comparação com as demais, pois novamente ela apresenta esse natureza complementar, optativa como prescrevia a LDB nº 4.024/61, isentando-a da contribuição para a formação dos alunos. Assim, as LDBs de 1961 e de 1971 negligenciam a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias. As duas LDBs deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de línguas e que mais uma vez se caracteriza como a desoficialização das LEs no currículo escolar.

A atual LDB promulgada em 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso através da lei nº 9394 promove uma reestruturação do ensino escolar além de estabelecer relações com o mundo do trabalho, tratando por primeira vez o aluno por clientela. No que diz respeito às línguas estrangeiras volta-se à obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira no Ensino Fundamental (anos finais) no e Ensino Médio, sendo que nesse ciclo ainda deve ser oferecida uma segunda língua de caráter optativo. Recupera-se o caráter de disciplina escolar a partir da LDB de 96.

Salienta-se que na textualidade da LDB de 1996 não há menção a uma LE específica e a opção pela língua estrangeira obrigatória fica a cargo da comunidade escolar e da disponibilidade de recursos pessoais da própria comunidade.

Portanto, percebe-se que o silenciamento na textualidade da primeira LDB em 1961 apagou uma larga trajetória no ensino de línguas no Brasil na escola. As consequências desse apagamento foram percebidas na capitalização linguística no universo das línguas estrangeiras. À medida que a legislação desoficializava o ensino de línguas, resultou em um crescimento comercial no ensino de idiomas através dos cursos de línguas, como afirma Rodrigues (2012) "quanto mais valor enquanto bem simbólico o conhecimento de línguas recebia, menos a legislação o vinculava a escola". Assim, multiplicam-se diariamente, desde os anos 60, cursos de idiomas e materiais para o ensino de LEs. O crescimento da oferta de materiais didáticos se acentua a partir da entrada das LEs no PNLD.

# **CAPÍTULO 3**

### 3- LÍNGUA E DISCURSO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Apresenta-se uma base teórica com o propósito de criar alguns parâmetros de entendimento comum para desenvolver e articular nas análises e, dessa maneira, serem mais aprofundadas e discutidas.

Delineiam-se as percepções e encaminhamentos teóricos em relação ao entendimento de língua, objeto principal de estudo desta tese. Coloca-se, além do entendimento de língua adotado, as consequências dessa escolha para o material de análise. Apresentam-se, então, as discussões levantadas pelo Círculo de Bakhtin (2003) seguido de teóricos como Maingueneau (2008), Ducrot (1987) além das discussões trazidas por Foucault (2011) que fazem parte de um escopo teórico com o qual se trabalha nesta tese.

Trata-se também do gênero discursivo analisado à luz dos conceitos levantados por Bakhtin e seu círculo e, ao olhar o Edital como gênero, indicam-se seus elementos relativamente estáveis e questionam-se as instabilidades do material analisado e os elementos que compõem sua estrutura composicional, estilo e circulação temática, além da construção de *ethos* específico e inserido em um contexto específico.

#### 3.1- Visão de língua: perspectivas discursivas

O termo discurso tem ganhado popularidade e pode ser encontrado seu uso em inúmeras correntes teóricas, porém, nem sempre se referindo a um mesmo significado. Com isso, ao servir para nomear situações e elementos tão diversos, acaba por sofrer um processo de esvaziamento de significação. Maingueneau (2008) propõe trabalhar com o conceito de "prática discursiva" ao invés de discurso e a define como a soma entre os textos e a comunidade discursiva produzidas por eles. Dessa forma, não se pode dissociar o discurso (ou prática discursiva<sup>29</sup>) de quem a produz e, entender que, ao mesmo tempo, o discurso acaba por produzir a comunidade discursiva, estabelecendo uma relação circular e constante.

Por comunidade discursiva, tem-se uma compreensão abrangente, pois não se trata de um grupo de pessoas que produziram ou receberam determinado texto, mas o grupo que apenas se reconhece como tal a partir da existência de tal discurso. Ainda que a ideia abstrata de um determinado grupo já exista, estes só se constituem como

---

<sup>29</sup> Seguirá sendo usado o termo discurso ao longo desta tese por fins práticos, porém trabalha-se com a ideia de prática discursiva aqui explicitada.

comunidade discursiva a partir do momento que produzem enunciados. O fato de que um grupo nunca tenha se reunido fisicamente para discutir qualquer tipo de produção ou texto não é relevante, pois os discursos circulam de maneira fluida e os atravessamentos de outros discursos afetam a comunidade como um todo. Para trabalhar com o material de análise desta tese, considera-se que, diante do(s) discurso(s) presente(s) no Edital se forma uma comunidade específica que, por sua vez, produz mais textos que dialogam com esse(s) discurso(s). Assim, só é possível afirmar que existe um discurso em torno do Edital, pois existe uma comunidade discursiva que gira em torno desse enunciado e que produz sentidos diversos. Ao tentar delimitar uma comunidade discursiva, tenta-se capturar um instantâneo, estatizar algo que é dinâmico e fluido. As comunidades discursivas se formam tantas vezes quantos enunciados são produzidos por seus integrantes. Dessa forma, entende-se que alguns dos integrantes dessa comunidade discursiva produtora e produzida pelo material de análise desta tese são professores universitários, os professores das escolas públicas que atuam usando os LDs além de editores e autores do material didático.

Os estudos na área da linguística possuem diversas correntes teóricas que dialogam entre si, seja para reafirmar os estudos previamente postulados seja para negá-los com novas propostas. Pouco depois dos estudos realizados por Saussure serem lançados por seus alunos, trabalhos de Bakhtin, Medvedev e Voloshinov<sup>30</sup> sobre a linguagem, na década de 1920, na extinta União Soviética, vieram a tona produzindo novos sentidos de língua estabelecendo outros parâmetros de seu estudo.

Para o círculo de Bakhtin, a língua é um fato social e está inscrita em meio a um conjunto de indivíduos que a constituem. Estes teóricos defendem a língua como algo concreto, fruto da manifestação individual de cada falante, valorizando dessa forma a fala, portanto singular. O sentido não existe em si, na palavra ou na frase, mas ele é uma construção que se faz a partir do momento que “encontra” uma série de elementos que o compõem como os sentidos produzidos por outros:

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (de outro enunciado), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido, mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e contataram. (BAKHTIN, 2003, p.382).

---

<sup>30</sup> Devido a questões relacionadas a autoria, nesta tese, se referirá ao Círculo de Bakhtin para mencionar as produções desse grupo de teóricos.

Dessa forma, qualquer pretensão de compreensão de uma produção linguística apenas pode ser acessada a partir de uma relação da interação entre um enunciado e outro(s), pois é a partir dessa interação que os sentidos são criados e atualizados. O sentido não é prévio à situação de interação, senão construída concomitantemente a ela. Como consequência dessa conclusão se tem um interlocutor ativo na construção de sentido de qualquer enunciado. Por isso, uma mesma forma ganha múltiplos sentidos quando relacionada a elementos distintos e, quando se enuncia, coloca-se uma forma no mundo e ela, a partir desse momento, entra no embate de significações e sempre se significa em oposição aos outros enunciados produzidos.

Nessa perspectiva, além do estudo da materialidade linguística, outros elementos são considerados para dar conta da língua: "A matéria linguística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não verbal, que corresponde ao contexto da enunciação" (BAKHTIN apud BRANDÃO, 2012, p.9). Por conseguinte, será considerado, neste trabalho, que uma análise que não abarque as condições socio-históricas de produção de dito enunciado não será completa, pois não se entende que a língua se limite apenas a sua estrutura, mas também é produtora de sentidos a partir de uma relação de interação. Há de se voltar para o exterior da língua, seu entorno, pois este pode ser encontrado nos próprios enunciados, ou seja, nas manifestações linguísticas. Estudar apenas sua estrutura interna se considera limitado. Consideram-se esses entrelaçamentos que ligam o enunciado ao seu contexto socio-histórico como constitutivo das significações neles produzidos.

Outro aspecto fundamental e que se relaciona diretamente com as propostas de Maingueneau é o dialogismo, que postula que todo o enunciado está relacionado com os enunciados que o precederam e com os que os seguirão. Os enunciados se constituem em um *continuum* discursivo (BAKHTIN, 2003) em que eles se inserem e seguem a correnteza da linguagem, em que havia enunciadores anteriores haverá outros que o seguirão. Todos são dependentes entre si e, de certa forma, são influenciados e influenciarão. O que se profere não são palavras, mas enunciados que participam de uma trama de sentidos da qual não pode escapar.

Bakhtin afirma que: "Na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc." (BAKHTIN, 2003, p.95). Portanto, dentro dessas disputas de sentidos e dos diálogos estabelecidos entre os enunciados se poderá aprofundar os entendimentos dos sentidos.

A perspectiva dialógica da linguagem postula que todo enunciado é uma resposta aos enunciados que o precederam, pois não existe enunciado original, desprovido de influências do mundo a sua volta. Para esse estudo, toda inscrição enunciativa prolonga

aquelas que a antecedem, todo enunciado está impregnado de marcas de enunciados anteriores. Dessa maneira, qualquer análise, ao levar em conta o contexto socio-histórico, como foi dito, deve considerar com que outros enunciados aquele que está sendo analisado está em diálogo, mais ou menos diretamente. Essa analogia pressupõe a "atitude responsiva ativa" em que toda enunciação se coloca para provocar uma resposta, um diálogo. Portanto, o dialogismo é constitutivo da linguagem e não existe a possibilidade de qualquer enunciado monológico, como explicita Faraco em seus estudos sobre Bakhtin: "Todo dizer é orientado para a resposta - todo enunciado espera uma réplica e não pode esquivar-se da influência da resposta antecipada (a compreensão responsiva ativa) do interlocutor" (FARACO, 2010, p. 59).

Em relação ao material de análise desta tese, podem-se levantar hipóteses de que o próprio Edital são respostas a demandas, a discursos que circulam na comunidade acadêmica e escolar em relação à falta de Livros Didáticos e sua má qualidade ou ao suposto de que os livros disponíveis no mercado apresentam uma heterogeneidade que contempla as mais diversas concepções teórico-metodológicas e, ainda, à escassez de uma política pública concreta destinada à produção de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira. E, conseqüentemente, muitos enunciados surgidos após o lançamento desses documentos serviriam de resposta à eles.

Como desdobramentos dessa concepção dialógica para os estudos da linguagem, traz-se a interdiscursividade (MAINGUENEAU, 2008) em que, mais que uma resposta para outros enunciados, cada enunciado é constituído e atravessado por outros. Ao se inserir em um *continuum* discursivo, os discursos são influenciados pelas subjetividades tanto de quem o produz como de quem o recebe. Maingueneau (2008, p.24) define o interdiscurso como "o conjunto imenso de outros discursos que vêm sustentar um enunciado".

A partir do interdiscurso, entende-se que além de o enunciado só se dar através da interação entre os sujeitos (enunciador e coenunciador), o discurso também só pode ser apreendido na sua interação, seu embate com outros. Dessa forma, nega-se a concepção de que o discurso tenha uma essência prévia que possa ser apreendida a partir de análise ou uma pureza que o constitui por si e em si. Levando tal ideia ao extremo, o discurso é um conceito abstrato e inapreensível e serve como um caminho teórico necessário para se chegar ao que realmente pode ser apreendido e estudado, isto é, o interdiscurso. O interdiscurso é constituído sempre de maneira heterogênea, a partir de um embate no plano discursivo sem que haja, necessariamente, alguma hierarquia em relação à importância ou predominância de um sobre o outro. A partir, então, do embate entre discursos, nessa interseção é que se torna possível apreendê-los e analisá-los.

Em seus estudos, Authier-Revuz (1990) aborda a heterogeneidade constitutiva e, com isso, defende que qualquer produção linguística, por princípio, é heterogênea. Essa ideia também se aproxima e tem sua origem nas propostas de dialogismo desenvolvidas por Bakhtin. A partir desse conceito, entende-se que um sujeito ao enunciar não fala sozinho, mas ao tomar um lugar de enunciação, está atravessado, inevitavelmente, por outros discursos que o constituem e que este ajuda a constituir. Parte-se, nesse caso, de um sujeito que já não é senhor do seu dizer e dominaria suas intenções a fim de se expressar linearmente diante do mundo, mas um sujeito que não apenas fala, mas também é falado por esses outros discursos que o interpenetram. Os esforços de Authier-Revuz se direcionam a apresentar caminhos de identificação desse outro em manifestações linguísticas, a fim de análise. Para tanto, a autora entende que há heterogeneidade constitutiva e mostradas. A mostrada reconhece-se por inscrever o outro na sequência do discurso, como por exemplo, o discurso direto, aspas, formas de retoque ou de glosa etc. e, por sua vez, divide-se em marcada e não marcada. As marcadas estão explicitadas no texto enquanto as não marcadas são de difícil localização pontual como a ironia, por exemplo. Por isso, para que a presença do outro seja reconhecida e que se faça sentido dela, os elementos extratextuais ganham um papel preponderante. É na articulação entre os elementos contextuais e linguísticos que os sentidos serão construídos.

O processo de reconhecer a heterogeneidade de um enunciado e os esforços de identificar suas marcas de alteridade contribuem para construir a própria identidade do discurso, já que este, é a confluências de outras vozes que o atravessam e o constituem.

Os enunciados encontrados no Edital PNLD 2011 se constituem como interdiscurso a partir de sua interação com diversos outros discursos que estão inseridos na formação discursiva na qual se encontra. Dessa forma, as escolhas da análise nesse trabalho, as decisões de relacioná-lo com os discursos circulantes em relação à formação de professor, perspectivas linguísticas, concepções de curriculares o constituirão de uma certa maneira, à luz de um determinado recorte, o que não quer dizer que esta não possa se apresentar sob outras relações e, assim produzir diferentes efeitos de sentido. O Edital PNLD 2011, por exemplo, dialoga com inúmeros discursos e enunciados que circulam em alguns contextos sociais como os discursos relativos a metodologias e métodos de ensino do campo da educação, os discursos sobre o que é e qual o papel do livro didático em contexto escolar, com a experiência de outros Editais do programa, outros documentos que norteiam o processo educativo etc. Todos esses discursos são frutos de embates e diálogos e, seguramente, contribuem para a construção do Edital de uma determinada maneira e não de outra. Baseado, então, nessas relações interdiscursivas que se pretende analisar o corpus desse trabalho.

A partir de uma análise discursiva verificam-se quais interdiscursos estão constituindo e sustentando o enunciado analisado e, dessa maneira, ao perceber os diálogos travados em um enunciado, se poderá estabelecer e evidenciar alguns dos múltiplos sentidos que são evidenciados.

Ducrot (1987) estabelece a relação entre discurso e enunciado e traz o entendimento de uma pragmática semântica em que a preocupação com o que foi dito já não é mais a principal, e sim o que o enunciado faz, ou seja, o que o autor chama de efeitos de enunciação provocados pelo enunciado.

Podem-se identificar, em um mesmo discurso, inúmeros enunciados que produzam efeitos distintos e, para tanto, deve-se descrever as “imagens da enunciação” (DUCROT, 1987, p.164) que são veiculadas. Essas imagens de enunciação são, a rigor, o que se provoca de efeito de sentido sem voltar-se para a intenção de um sujeito empírico ou seus possíveis desvios. Entende-se que o enunciador é subjetivado a partir dos atravessamentos de inúmeros interdiscursos (MAINGUENEAU, 2008) e, por isso, não possui total controle do que diz. Dessa forma, o enunciado não é pertencente a um autor já que, a partir do momento que é produzido, ganha múltiplas interpretações de acordo com os coenunciadores que o compartilham.

Discute-se o fato de um discurso produzir um único efeito ou este estar composto por uma sequência de enunciados que provocariam efeitos diversos. Ducrot (1987) afirma que:

Dizer que um discurso, considerado como um fenômeno observável, é constituído de uma sequência linear de enunciados, é fazer a hipótese de que o sujeito falante o apresentou como uma sucessão de segmentos em que cada uma corresponde a uma escolha “relativamente autônoma” em relação à escolha dos outros. [...] Dizer que um discurso constitui um só enunciado é, inversamente, supor que o sujeito falante o apresentou como o objeto de uma única escolha. (DUCROT, 1987, p. 164)

O autor discute essa totalidade de sentido ou multiplicidade em relação aos enunciados que neles estão contidos. Defende-se um sentido múltiplo para o discurso composto por diferentes enunciados contidos nele. Portanto, ao articular essa linha teórica, se contrapõe à unicidade do sujeito falante, de sujeito autor único de seu dizer, levando em conta as ideias de polifonia e monofonia explicitadas por Bakhtin e seu círculo.

Bakhtin (2003) assinala o esforço de fazer parecer com que muitas vozes saiam como apenas uma. Para ilustrar tal imagem, pensa-se em um canto gregoriano em que todos cantam ao mesmo tempo no mesmo tom. O argumento de Bakhtin é que essa monofonia não é constitutiva dos enunciados e, sim a polifonia, uma multiplicidade de

vozes aparentes sendo ouvidas e percebidas. No entanto, também se argumenta que, ainda que essas vozes sejam diferentes e que não estejam em total sincronia, elas conjugam uma totalidade, elas, juntas, formam uma unicidade de sentido. Da mesma forma, o enunciado também trabalha com o pressuposto de que há diversas vozes e que elas, juntas formam sentido.

Vale ressaltar que esses sentidos se constroem em uma formação discursiva. O conceito trazido por Foucault (2011) postula que os enunciados se inserem em formações discursivas, ou seja, há um espaço discursivo em que determinados enunciados são proferidos e aos quais serão atribuídos sentidos. As formações discursivas são como campos em que as fronteiras (mais ou menos tênues) do que se “pode” dizer são estabelecidas, englobam os enunciados passíveis de que se atribuam sentidos pela comunidade discursiva que compartilha de determinada formação.

Nesta tese, defende-se que o discurso encontrado no Edital PNLD 2011 está composto por inúmeros enunciados e, por conseguinte, inúmeros enunciadores. Mais especificamente no capítulo 4, levantam-se alguns desses enunciadores e apontam-se possíveis efeitos de sentido que eles provocam. E os percursos dessa tese serão de evidenciar esses diálogos constitutivos dos enunciados trabalhados e mostrar os efeitos de sentidos produzidos pelas relações estabelecidas entre eles.

### 3.1.1 - Enunciador e Coenunciador

O enunciado ganha seu sentido quando se apresenta em uma interação, em uma situação enunciativa concreta, portanto, é essencial para a análise, a partir dessa base teórica, considerar os agentes que dela participam. Estes são parte fundamental da construção de sentido de qualquer enunciado.

Essa interação pode dar-se de maneira mais ou menos evidente na percepção dos participantes. Entretanto dialogismo não é o mesmo que interação verbal. Em um diálogo, por exemplo, a resposta a uma fala é imediata e de fácil identificação, no entanto, no caso de uma propaganda, a resposta não é instantânea e pode manifestar-se com mais ou menos tempo do momento da enunciação e das mais variadas formas. A concepção da qual se trata nesse momento é mais ampla e negocia com as respostas de uma maneira mais geral.

Ao tratar o enunciado como uma interação provoca-se como consequência uma mudança na visão que se tem desses participantes. As designações de emissor e receptor não se aplicam mais nessa perspectiva, pois representam que um dos participantes seria passivo a essa troca sendo que, na visão que será adotada nesta

tese, tanto o “emissor” como o “receptor” possuem papéis ativos na interação (MAINGUENEAU, 2008).

Ao admitir que o discurso é interativo, que ele mobiliza dois parceiros, não há sentido em nomear o interlocutor de “destinatário”, pois, assim, se pressuporia que a enunciação caminha em um sentido único, que ela é apenas a expressão de um locutor que se dirige a um destinatário passivo (MAINGUENEAU, 2008, p. 54).

Prefere-se não utilizar as nomenclaturas anteriores e, para designar os participantes de uma interação, Maingueneau (2008) acompanha Culioli na terminologia de “enunciador” e “coenunciador”. Vale ressaltar que, à luz da teoria explicitada, o enunciador não coincide com o sujeito empírico que, de fato, produziu aquele enunciado assim como o coenunciador não coincide com o sujeito empírico que o responde. O enunciador e o sujeito empírico que produziu o texto são diferentes na medida em que o enunciado está no mundo e já está deslocado de qualquer indivíduo que, em última instância, não possui total controle do que produz. A ideia de um enunciador advém do conceito de enunciação que se define como

o pivô da relação entre a língua e o mundo; por um lado, permite representar fatos no enunciado, mas, por outro, constitui por si mesma um fato, um acontecimento única definido no tempo e no espaço. (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2006, p. 67)

A enunciação pode ser vista como um acontecimento inserido em um tipo de contexto e apreendido na multiplicidade de suas dimensões sociais e psicológicas. Essas dimensões que se colocaram na produção de um enunciado contribuem para a produção de sentidos e não estão no controle de ninguém, portanto, o sujeito empírico não é o único que aporta elementos na enunciação. Dessa forma o enunciador é um conceito abstrato, uma imagem de um produtor de sentidos que se constitui a partir da convergência de inúmeros fatores que são impossíveis de serem apreendidos e contabilizados.

### 3.1.2- Edital como um gênero discursivo

O conceito de gênero discursivo elaborado pelo círculo de Bakhtin (2003) atesta que em todas as esferas da atividade humana a utilização da língua realiza-se em formas de enunciado - orais e escritos – e que todo e qualquer enunciado produzido está definido como uma forma de representação do real, previamente aprendida. Portanto, esses enunciados, na verdade, não são de caráter exclusivamente individual, e sim, uma

produção coletiva que sofreu influência do contexto no qual está inserido, através de ideologias. O autor afirma também, que essas ideologias vêm, sempre, contrapor outras já estabelecidas.

Os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade. Logo, são padrões comunicativos, mais ou menos estáveis que, socialmente utilizados, funcionam com uma espécie de modelos comunicativos globais:

A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são ilimitadas, porque as possibilidades de atividade humana são também inesgotáveis e porque cada esfera de atividade contém um repertório inteiro de gêneros discursivos que se diferenciam e se ampliam na mesma proporção que cada esfera particular se desenvolve e se torna cada vez mais complexa. (BAKHTIN, 2003, p. 60).

O autor os separa em dois grupos: os gêneros primários, ligados às relações cotidianas (conversa face a face, interações familiares e cotidianas). Em um ângulo mais direto, esses gêneros são os mais comuns no dia-a-dia do falante. E os secundários, mais complexos (pertencentes ao âmbito científico, literário etc.), referem-se a outras esferas de interação social. Esses segundos se caracterizam também por conter mais de um tipo de gênero primário e por isso são considerados complexos. O Livro Didático se constitui pela interação de vários gêneros em sua estruturação interna demandando uma maior complexidade. .

Ainda em uma análise dos gêneros discursivos, há três aspectos pelos quais eles podem ser analisados. Primeiramente, pode-se olhar um gênero discursivo pela sua organização composicional, que, entre outras coisas, refere-se a forma como o enunciado está materializado e que está diretamente relacionada ao suporte utilizado para a circulação do gênero em questão.

Em segundo lugar, pode-se analisar os gêneros pelo seu estilo, isto é, o conjunto de regras e normas que o caracterizam. Esse item, vale apontar, é exterior ao sujeito que profere o discurso, definido anteriormente pela sociedade e internalizado por cada indivíduo.

E, em último lugar os gêneros discursivos variam quanto à sua circulação temática. Há a dicotomia de possibilidades x coerções definidas para cada um dos casos. Há gêneros que permitirem abordar qualquer tema enquanto há outros que terão limites restritos nesse quesito.

A seguir, aborda-se o Edital como um gênero discursivo nos moldes propostos por Bakhtin e expõem-se alguns dos argumentos de defendem essa classificação e regularidades próprias do gênero.

O Edital tem como objetivo tornar público determinado fato ou ato, seja por diversos fatores como, por exemplo, cumprir um requisito legal. Segundo Medeiros (2008), edital indica ato pelo qual se publica pela imprensa, ou nos lugares públicos, certa notícia, fato ou ordem que deve ser divulgada para conhecimento das pessoas nele mencionadas e de outras tantas que possam ter interesse no assunto em comum. No caso particular do Edital tratado aqui, sua função é tornar público os parâmetros e regras para a seleção de Livros Didáticos para o Ensino Fundamental em âmbito nacional, dessa forma se destina a todas as pessoas que se envolvam direta ou indiretamente com este tema.

Ainda segundo Medeiros (2008), os editais são classificados a partir das características, dos objetivos ou das finalidades. Exemplos de editais são: de casamento (proclamas), de citação, de abertura de concurso para provimento de cargo públicos, de ciência, de concorrência, de convocação, de disponibilidade, de habilitação, de inscrição, de intimação, de notícia (arrecadação de bens), de praça (de leilão ou hasta pública), de publicação, de licitação e de resultado. Mesmo que cada edital, em específico, conte com suas particularidades, o que se pretende nesse momento é estabelecer regularidades para este gênero a fim de justificar seu uso a partir desse conceito de Bakhtin.

O edital é um gênero do discurso corriqueiro na maioria das intuições públicas e privadas. Em organismos diversos, comunidades discursivas lidam diariamente com editais, bem como a sociedade de maneira geral, uma vez que muitas das ações das instituições, na sua relação diária com a sociedade, têm sido mediadas por esse gênero. Uma das discussões que será de interesse nesta tese aborda exatamente os profissionais, o público para o qual esse edital é destinado.

Discutem-se, um a um, os três aspectos dos gêneros discursivos propostos por Bakhtin e mencionados acima no gênero em questão nesta tese.

Destaca-se a circulação temática que, segundo Bakhtin (2003, p. 301) “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso”. Considera-se que essa escolha será determinada segundo o objetivo do agente. A partir da função social que o gênero desempenha, nos seus mais diferentes tipos, seu objetivo será sempre tornar público fato ou ato que deve ser conhecido por todos. No entanto, de acordo com o que se queira tornar público, o edital não só adquire características discursivas próprias, como também uma denominação específica e denomina-se como um Edital de Convocação, no intuito de fazer uma chamada para a inscrição, avaliação e aprovação de obras didáticas.

Dessa forma, as informações que estão colocadas no Edital PNLD 2011 ganham sentidos próprios e específicos apenas pelo fato de estarem inseridas nesse gênero discursivo específico. Caso as especificações de como os Livros Didáticos devem ser

tivessem saído em outro documento, como publicado no site do FNDE, os efeitos provocados seriam outros e as leituras realizadas ganhariam outros matizes. Essa discussão ganha importância quando se trata da parte pedagógica do Edital, já que esse assunto não é prototípico desse gênero. Ao deslocar uma discussão que é, geralmente, encontrada em outros contextos, como textos acadêmicos sobre educação, novos diálogos se revelam do que se entende como Livro Didático e como este deve estar constituído. A circulação temática que geralmente é típica do Edital se dá em torno de determinações, leis, obrigatoriedades de um caráter mais objetivo, que possam ser mensurados para ser aprovados ou não. O próprio caráter do programa de avaliação de Livros Didáticos proposto pelo governo corrobora esse tipo de circulação temática, no entanto, entra em choque com as discussões provenientes do âmbito pedagógico, que se caracterizam por serem mais subjetivas, menos impositivas e, portanto, mais flexíveis no que diz respeito às diferentes realidades do território nacional.

Bakhtin considera que um dos “mais importantes critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder”, (2003, p. 299) e que um dos fatores mais relevantes é o chamado “tratamento exaustivo” do tema, que varia a partir das esferas comunicativas. No caso do edital em questão, esse “tratamento exaustivo” é identificado em alguns momentos do texto no que se considera que sejam etapas em que o enunciador, legitimado pelo gênero, reitera alguns itens que podem ser considerados como de grande importância para ele. Assim, revela suas convicções sobre, por exemplo, a especificidade dos LDs de língua espanhola como a obrigatoriedade de um CD de áudio e o fato de ser consumível. Pode-se verificar isso de maneira mais explícita nos itens 3.5 e 3.5.1 do Edital PNLD 2011 em que a mesma informação é repetida, sem que se acrescente novidade alguma a ela. Pode-se supor que, ao se tratar de uma informação nova e exclusiva dos LDs de língua estrangeira, o enunciador tenha reiterado, dado esse “tratamento exaustivo” característico do gênero edital e acaba por revelar uma convicção que vê importante enfatizar.

**3.5.** As coleções de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola) deverão ser acompanhadas, obrigatoriamente, de um CD de áudio e este será considerado parte integrante da obra.

**3.5.1.** Os CD de áudio deverão, obrigatoriamente, acompanhar tanto o livro do aluno como o manual do professor.

(BRASIL, 2008, p. 3).

Vale ressaltar que, nesse momento, discorre-se sobre questões estruturais relativos ao gênero e suas variações constitutivas, e que, no capítulo que caberá à análise, serão retomados alguns desses pontos para outras reflexões sobre a textualidade.

Em relação ao conteúdo do edital, pode-se dizer que esse fator é, aparentemente, contemplado e bastante controlado quando se constata os diversos itens que compõem o edital, tais como instruções, ordens, permissões distribuídas ao longo do seu texto. A grande quantidade de tópicos no edital gerando um texto de alto detalhamento e hierarquização se constitui em detalhes necessários para uma possível resposta do interlocutor, ou seja, do interessado, pelo fato ou propósito que determina o edital a realizar as diversas etapas do processo ao qual será submetido.

Esse é o ponto de maior interesse na discussão realizada nesta tese, o fato de o Edital, através de uma dada expressividade (BAKHTIN, 2003), produzir ou esperar uma resposta do seu coenunciador. Essa expectativa se dá através do que se pode chamar de uma circulação temática do gênero que se dá de acordo com as ordens, instruções e/ou permissões. A posição do Edital é sempre de autoridade que, ainda que o jogo político seja sempre dinâmico e plural, está hierarquicamente acima do coenunciador que poderiam ser editoras e autores de livro. Dessa forma, essa autoridade é exercida através de uma grande minúcia de caráter mais ou menos objetivo na descrição dos itens que devem constar nos livros didáticos seja na parte técnica, seja na didática. Pode-se pensar que, quanto mais itens, maior essa intensidade na relação com o interlocutor e, por isso, maior a visibilidade da relação de submissão entre enunciador e coenunciador.

A intenção de abordar o assunto do edital de forma exhaustiva está diretamente ligada ao objetivo do edital, conforme Medeiros aposta. Em um edital de abertura de concurso público para o cargo de docente de uma instituição pública, o postulante deverá receber orientações necessárias de cada etapa do processo a que irá se submeter, com riqueza de detalhes. Já em edital destinado para convocação de uma assembleia, ocorre o contrário: são editais simples, estruturados com poucos tópicos e com poucos detalhes, pois sua finalidade não exige um detalhamento exaustivo do objeto ou conteúdo. No caso do Edital de convocação para avaliação dos LDs há grande detalhamento dos itens que normatizam e, dessa forma, uma maior complexidade em relação ao seu conteúdo através de especificidades que geram uma hierarquização de itens.

Outro aspecto intrínseco ao estudo dos gêneros discursivos é o estilo. Bakhtin afirma que “estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana” (2003, p. 283). Nos manuais de técnicas para redação oficial da Presidência da República consta que “o estilo de linguagem que deve se apresentar no gênero edital utiliza-se do padrão culto de linguagem, recomendado na redação oficial, devendo-se caracterizar pela impessoalidade, pela clareza, concisão, formalidade e uniformidade” (BRASIL, 2002, p.5).

Ainda que se tenha como projeto comunicacional uma impessoalidade, sabe-se que este não é possível, logo, o edital não é tão simples e tão objetivo como propõem os

manuais de redação. De acordo com o princípio da interdiscursividade, o enunciador está sempre atravessado de outros discursos e não pode despir-se de suas características ao enunciar. O enunciador fala de algum lugar específico, está inscrito em uma formação discursiva (FOUCAULT, 2011) própria que o faz presente no enunciado. Portanto, essa aparente neutralidade é um objetivo fictício e que é apenas uma construção projetada pelo enunciador.

Observa-se, ainda, a característica da argumentação no gênero com a presença de modalizadores, revelando a complexidade da construção do sentido no referido gênero. Essa argumentatividade, por sua vez, tem se materializado principalmente no sentido de direcionar o leitor/interlocutor/coenunciador a agir de determinada maneira (e não de outras), tomando determinadas atitudes.

No material de análise, essa modalização se faz presente com alguns termos como "obrigatoriamente" e "exclusivamente" reforçando o caráter já impositivo dado pela própria natureza do documento, como:

3.3.2. A coleção é composta, obrigatoriamente, por livros do aluno e os correspondentes manuais do professor; e exclusivamente para a coleção de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e de Língua Espanhola), deverá conter, também, o CD em áudio.

(BRASIL, 2008, p. 2).

Há um esforço para que se apague a voz do enunciador com recursos textuais de impessoalidade, no entanto, esses atravessamentos de caráter impositivos trazem a sua voz para o discurso. O que ocorre é que ambas as estratégias reforçam uma ideia de autoridade presente em um documento que serve para legislar e determinar parâmetros a serem seguidos, vindos diretamente de um órgão do governo federal, o Ministério da Educação, portanto, uma voz institucional que precisa ser reafirmada.

O terceiro e último aspecto que o círculo de Bakhtin levanta ao tratar dos gêneros discursivos refere-se à organização composicional. Conforme Lima (2003), em geral os editais apresentam em sua estrutura: designação do órgão/unidade; título do edital, com letras maiúsculas, seguido de número de ordem e da data; texto dividido em itens e subitens e, por fim, o nome do emitente e do respectivo cargo. Santos & Nascimento, (2012, p.141) descrevem a organização do Edital da seguinte forma:

Quanto à construção composicional, o edital geralmente apresenta uma estrutura composta por diversos itens, de acordo com seu objetivo. Alguns editais apresentam variação nessa estrutura, no entanto é comum a presença de itens como os que seguem: da abertura, com um texto apresentando documentos que garantem o direito legal da referida ação proposta pelo edital; das informações preliminares; das condições para participação; dos procedimentos; das providências, esclarecimentos e impugnações ao ato

convocatório; da representação e do credenciamento; da apresentação dos envelopes; dos preços; dos prazos em geral; do julgamento e classificação das propostas comerciais; do julgamento e da desqualificação dos documentos; dos recursos administrativos; da validade do concurso; das vagas; da inscrição; das provas; dos requisitos para investidura no cargo; da isenção da taxa de inscrição; das disposições gerais; nome da autoridade competente com cargo ou função etc.

A estrutura composicional do Edital PNLD 2011 não foge aos padrões pré-determinados pelo gênero já que segue os itens de apresentação, designação de órgão etc. O que é interessante comentar dessa questão diz respeito ao fato de que há inúmeros subitens que compõem as regras estabelecidas pelo edital. Trabalha-se nesta tese com a ideia de que quanto mais subitens, mais especificador está o edital e, dessa forma, trabalha com pressupostos acerca do coenunciador, assume que este precisa dos detalhes postos no papel. Na verdade, as análises nesse sentido se tornam interessantes a partir do momento em que se nota o que foi deixado de lado, ou seja, os não ditos (DUCROT, 1987) nas seções que especificam muitos detalhes sobre determinados temas e pouco sobre outros.

Acredita-se que, neste caso, um aspecto da construção composicional do gênero traduzida em subitens, característica prototípica do edital, acaba por construir significados importantes e passíveis de análise. Dessa forma, verificar os pontos, os assuntos em que o enunciador do Edital PNLD 2011 sentiu a necessidade de especificar mais e criar mais subitens, detalhar mais a fundo o conteúdo tratado e, por isso, partindo de pressupostos sobre seu coenunciador.

Para tratar desse assunto de maneira mais detida, acredita-se que a noção de *ethos*, desenvolvida por Maingueneau (2008), ajudará a compreender os efeitos de sentido provocados. O *ethos* discursivo trata de uma imagem construída por determinado enunciador a partir de inúmeros elementos que envolvem determinada enunciação. O autor, ao definir o conceito estabelece alguns princípios como: “O *ethos* é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma ‘imagem’ do locutor exterior a sua fala” (MAINGUENEAU, 2008, p. 17). Portanto, os elementos que irão ajudar a construir o *ethos* estão no nível do discurso, são dadas pelos próprios enunciados e não são construídos previamente a eles. No caso do Edital, apreende-se o *ethos* do enunciador a partir de elementos como contexto sócio-histórico, agentes envolvidos, demandas sociais que são levantadas ao longo da tese. Outros princípios levantados pelo autor são:

o *ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro; é uma noção fundamentalmente híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa,

integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica. (MAINGUENEAU, 2008, p. 17).

Como o *ethos* só pode ser construído discursivamente, este só se apresenta em uma situação enunciativa. Fatores extratextuais são relevantes para que se possa identificar o *ethos* construído por determinado enunciador. No edital, documento com teor legislativo, o próprio gênero já contribuiu para caracterizar uma imagem que se constrói através de um enunciado. Portanto, todos os fatores devem ser considerados e analisados, como explicita o teórico:

Tudo o que, na enunciação discursiva contribui para emitir uma imagem do orador destinada ao auditório. Tom de voz, modulação da fala, escolha das palavras e dos argumentos, gestos, mímicas, olhar, postura, adornos etc. são outros tantos signos, elocutórios e oratórios, vestimentais e simbólicos, pelos quais o orador dá de si mesmo uma imagem psicológica e sociológica (DECLERCQ apud MAINGUENEAU, 2008, p. 56-57)

Nota-se que há elementos até como vestimentas para que se construa um *ethos* para determinado enunciado. Dessa forma, parte-se da ideia de que o sujeito não possui controle sobre essa imagem de si que está sendo construída, pois não detém controle sobre todos os fatores pelos quais está submetido inclusive, o linguístico, o que mais interessa a esta tese.

Durante muito tempo, quando o *ethos* era tratado por Aristóteles em suas discussões sobre retórica, este conceito era associado, primordialmente com a oralidade, no entanto, as atualizações das discussões com o *ethos* discursivo ajudam a delimitar caminhos de estudo para esse conceito em textos também escritos, como é o caso nesta tese, como se pode ver em: "os índices sobre os quais se apoia um intérprete vão desde a escolha do registro da língua e das palavras até o planejamento textual, passando pelo ritmo e pela modulação" (MAINGUENEAU, 2008, p. 60).

Sobre isso, pode-se ver que a subtopicalização é um elemento prototípico do gênero discursivo Edital e, portanto, cria um *ethos* que está associado diretamente a esse gênero. Pode-se sugerir que, a partir dessa estrutural textual, o enunciado inscrito nesse gênero assumiria um *ethos* com cores de neutralidade, objetividade e imparcialidade.

Ademais, não se pode deixar de analisar os elementos particulares do enunciado com o qual se está trabalhando para tentar compreender o *ethos* construído pelo Edital PNLD 2011.

Pode-se tomar como exemplo de uma subtopicalização, no Edital PNLD 2011, o subitem 5.5.1.1, que diz:

**5.5.1.1.** No caso das coleções de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e de Língua Espanhola), além dos exemplares a serem entregues na forma do **subitem 5.5.1.** deverão ser entregues 10 (dez) exemplares do CD em áudio, sendo, obrigatoriamente, 06 (seis) exemplares caracterizados e 04 (quatro) exemplares descaracterizados.

(BRASIL, 2008, p. 6)

Nesse momento, o Edital está determinando os parâmetros para a entrega física das coleções didáticas e pode-se notar que esse subitem (fruto já de outros três subitens prévios) trata da língua estrangeira e de uma especificidade dessa disciplina. Isso se dá por conta do CD de áudio que é exclusivo da LE.

Outro exemplo de subitem particular da LE encontra-se em:

**3.4.** As coleções a que se refere o **subitem 3.1** serão, obrigatoriamente, compostas de livros não-consumíveis, exceção feita aos componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola).

**3.4.1.** As coleções de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola) serão, obrigatoriamente, compostas de livros consumíveis.

(BRASIL, 2008, p. 3).

No entanto, ao olhar o item anterior a esse, portanto, o que abarcaria o supracitado, vê-se que a informação é repetida: "3.4. As coleções a que se refere o subitem 3.1 serão, obrigatoriamente, compostas de livros não-consumíveis, exceção feita aos componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola)". (BRASIL, 2008, p.3). Portanto, é possível perceber que se criou um subitem exclusivo para a Língua Estrangeira para repetir algo que já havia sido dito anteriormente.

Dessa forma, pode-se entender que há, no caso, a criação de um *ethos* do Edital para com a LE no sentido de subjugar a uma posição destacada, subtopicalizada, criando uma imagem de destaque, de exceção. Quando se consideram as condições sócio-históricas de produção desse Edital já expostas nesta tese destacam-se o ineditismo da língua estrangeira nesse processo de seleção e a particularidade de um material exclusivo, o CD de áudio.

Portanto, essa estruturação textual que é característica comum da estrutura composicional do gênero em questão, somada à conjuntura e a fatores de construção do discurso presente, contribuem para a criação de um *ethos* para o Edital que busca singularizar a LE sempre como uma exceção, algo que se menciona de maneira individual, ainda que as informações já tenham sido dadas anteriormente juntamente com as das outras disciplinas.

Uma imagem de enunciador necessita de um "fiador" para que seja corporificada. É preciso que essas imagens já circulem socialmente para que sejam reconhecidas, tenham legitimidade na formação discursiva na qual ela se insere. Para Maingueneau

(2008), o *ethos* implica uma maneira de se mover no espaço social, uma disciplina tácita do corpo apreendida através de um comportamento.

Para terminar a exposição das características do Edital, não se pode deixar de comentar que este é determinado, também, pelo seu objetivo e fim e que sua composição está diretamente ligada ao que se propõe. Assim, da mesma forma que é possível encontrar editais com uma grande quantidade e variedade de itens, também se encontram editais com poucos itens, conforme já foi dito anteriormente.

A partir do que foi exposto, acredita-se tratar o Edital como gênero discursivo ajudará nas análises deste trabalho já que suas características relacionadas à circulação temática, estrutura composicional e estilo produzem sentidos quando respeitadas ou quando transgredidas no material de análise.

### 3.2- Metodologia: caminhos de análises

O objeto desta pesquisa é o “Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2011”, publicado em 2008, pelo Governo Federal a fim de convocar as editoras a inscreverem coleções didáticas para figurar entre as opções de escolha das escolas públicas do país. Em uma breve descrição de sua estrutura, o edital do PNLD 2011 refere-se aos anos finais do Ensino Fundamental e possui, no total, 62 páginas que estão divididas em uma parte inicial que contem 15 páginas e, posteriormente, 10 anexos. Esses anexos consistem em lista de definições de conceitos, modelos de formulários e declarações mencionadas ao longo do Edital e o Anexo X, que se destina aos “princípios e critérios para a avaliação das coleções didáticas” (BRASIL, 2008, p. 34). O documento é assinado pelo presidente do FNDE e pela secretária de Educação Básica<sup>31</sup>. Ao analisar apenas esse formato, já notamos uma discrepância quantitativa entre o conteúdo da parte principal do documento e de seus anexos. Traduzido em números, mais de 75% está destinado aos anexos, sendo que o último (Anexo X) contém só ele 29 páginas.

Junto a esse documento há o Guia de Livros Didáticos que se produz ao final do processo de avaliação e seleção dos LDs e que contém uma descrição do processo e resenhas das coleções aprovadas para auxiliar a comunidade escolar na sua escolha.

A análise detém-se mais especificamente no Anexo X por se tratar da parte pedagógica do Edital PNLD 2011 em que se discorre sobre as propostas didático-

---

<sup>31</sup> No ano de publicação (2008) do documento, respectivamente, Daniel Silva Baladan e Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva.

pedagógicas do material a ser apresentado pelas editoras. Esse anexo conta com uma parte introdutória que abrange princípios e critérios eliminatórios válidos para todas as disciplinas e seções individuais em que cada componente curricular expõe especificamente os critérios que devem ser seguidos pelas coleções didáticas, tanto em relação ao livro do aluno quanto ao manual do professor. Essas seções de cada componente curricular são desenvolvidas por consultores técnicos das áreas de conhecimento presentes do edital convocados pelo MEC. Portanto, conta com informações e demandas próprias para cada disciplina que terá coleções selecionadas e distribuídas pelo PNLD.

Como metodologia de análise optou-se por voltar o olhar, primeiramente, para o Anexo X, mais especificamente para o componente curricular de Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês). O edital, como documento que estipula como devem ser as coleções de livros didáticos que serão distribuídas às escolas públicas brasileiras, constrói sentidos de maneira a interferir significativamente no cenário apresentado. Dessa forma, buscou-se levantar, a partir da análise de elementos linguístico-discursivos, alguns enunciadores

Tal análise busca revelar os atravessamentos discursivos que compõem o componente curricular de LEM e os interdiscursos que emergem como memórias a partir de enunciados distintos. Como forma de análise, destacam-se fragmentos do Edital que, atrelados a conjunturas histórico-sociais, ajudam a compor argumentos trazidos nessa tese.

Em seguida, justificado pela proximidade com a Língua Portuguesa, já que ambos fazem parte do âmbito de Linguagens (INEP, 2012), faz-se um comparativo desta com a Língua Estrangeira Moderna. A aproximação entre ambos componentes curriculares possibilita identificar com mais clareza as rupturas e aproximações dos enunciados do Edital com as memórias discursivas que os atravessam.

A comparação se dá em três tópicos que se consideram relevantes para a composição dos LDs e a relação deste com o professor. Novamente, a partir da seleção de trecho dos dois componentes curriculares, busca-se identificar sentidos que se constroem sobre concepções de linguagem, sobre o conceito de texto e sobre a relação LD-professor.

Em seguida, parte-se para a primeira parte da análise em que enfoca a seção do Edital do Anexo X que trata especificamente do componente curricular de LEM.

# **CAPÍTULO 4**

#### **4- ENUNCIADORES: SENTIDOS SOBRE O ENSINO DE LEM**

Este capítulo evidencia o embate de múltiplas vozes no campo discursivo por meio do estabelecimento de três categorias de enunciadores instituídos no Edital PNLD 2011. Para tal, identificou-se enunciados que se assemelhassem em relação a seus efeitos de sentido ou que fossem atravessados por interdiscursos.

Antes da apresentação de cada enunciador identificado a partir das análises feitas e da discussão sobre os discursos que o sustentam, deve-se retomar nesta seção os sentidos atribuídos às noções de enunciador e coenunciador, conforme explicitado no capítulo 3.

Trabalha-se com a perspectiva enunciativa em que a construção de sentidos se dá na interação e a partir da relação entre diversos elementos que constituem a situação na qual determinado texto é produzido. Dessa forma, a noção de texto e de enunciado diferem na medida em que o enunciado está implicado em uma construção sócio-histórica que o singulariza e o filia a uma situação específica. Assim, ainda que um mesmo texto seja reproduzido em momentos diferentes ou por indivíduos diferentes já não será o mesmo enunciado, pois as condições de produção terão sido alteradas, invariavelmente.

A constituição do enunciador é influenciada, entre outras variáveis, pelo que se imagina que seja o destinatário e, portanto, esse fator contribui para a constituição do enunciado que está sendo construído. Dessa forma, opera-se com os conceitos trazidos por Authier-Revuz (1990) de heterogeneidade discursiva, polifonia de Bakhtin (2003) e as marcas dito/não dito de Ducrot (1987), pois se entende que os enunciados são compostos por múltiplas vozes que, em sua totalidade, formam uma unidade enunciativa. As análises, por conseguinte, buscam identificar algumas dessas vozes que compõem determinados enunciados. Assim sendo, levou-se em consideração não apenas a materialidade linguística pela qual o texto é produzido, senão o contexto sócio-histórico e discursos que atravessam as sequências enunciativas e, assim, constroem sentidos.

A partir do levantamento de determinados sentidos que convergem, identifica-se a presença de diferentes enunciadores. As três categorias destacadas na análise do Anexo X do Edital PNLD 2011 são: enunciador-legitimador, em que sentidos valorativos são agrupados para justificar a presença da LEM como disciplina do PNLD; enunciador-especialista, que se subdivide em ideias conservadoras e progressistas sobre o ensino de línguas estrangeiras, pois busca ora reiterar uma tradição, ora romper com ela; e, finalmente, o enunciador-empoderador do LD, que atribui valor de verdade (FOUCAULT, 2011) ao material didático, o que minimiza o papel do professor no espaço escolar.

#### 4.1 – Enunciador legitimador

Recortam-se enunciados do Edital PNLD 2011, mais especificamente do material relativo à descrição do componente curricular Língua Estrangeira Moderna que, produzem sentidos que se aproximam entre si. Portanto, reúnem-se esses enunciados nesta seção em busca de entender quais são os discursos que dialogam com o que se chamou de enunciador legitimador e com os sentidos produzidos por ele.

Leva-se em conta que o PNLD 2011 é o primeiro que contempla as Língua Estrangeiras Modernas (LEM)<sup>32</sup> em seu Edital e, com isso, pode-se começar a perceber os diálogos travados por esse enunciador com os enunciados que circulam acerca dessa inclusão. Apresentam-se, então, os trechos com comentários subsequentes a fim de exemplificar as análises a partir desse enunciador.

No início da seção destinada à LEM do Edital encontra-se:

Além disso, a aprendizagem de outras línguas possibilita o contato com novas e variadas formas de ver e organizar o mundo e com outros valores, os quais, confrontados com os nossos próprios, contribuem para uma saudável abertura de horizontes, uma ruptura de estereótipos, uma superação de preconceitos, um espaço de convivência com a diferença, que promove inevitáveis e frutíferos deslocamentos em relação às nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo.

(BRASIL, 2008, p. 55)

Nesse momento do Edital, enumeram-se os objetivos da disciplina em questão e, ao haver a necessidade de relatar os possíveis benefícios trazidos a partir do estudo da língua estrangeira no espaço escolar, parte-se de um pressuposto de que há discursos que diminuem sua importância. Na própria citação subjazem sentidos que a negam. A necessidade de se ressaltar a legitimidade da LEM no processo escolar revela concepções específicas e contrárias à relevância do caráter curricular da disciplina. Supõe-se que esses sentidos produzidos respondem a práticas discursivas que historicamente desvalorizam a disciplina, conforme vem sendo mostrado nesta tese. Ademais, ao compreender o contexto de criação desse enunciado, em que a LEM é inserida pela primeira vez no PNLD, pode-se identificar atravessamentos enunciativos que fizeram parte da composição dos enunciados de legitimação encontrados no Edital.

Encontra-se, especificamente, no início da citação o marcador discursivo “além disso” que é um conector argumentativo e pode trazer consigo uma expressividade de adição. No enunciado em questão, entende-se que esse conector destaca o fato de que há mais argumentos a serem apresentados, a fim de dar mais ênfase e atribuição de

---

<sup>32</sup> Para este capítulo se utilizará a sigla LEM, pois se trata da nomenclatura utilizada no material de análise, Edital PNLD 2011.

valor para a argumentação da importância da inclusão da LEM. O enunciador não está apenas enumerando os benefícios do ensino de LEM na escola mas, a partir desse conector, constrói um *ethos* valorativo em relação a esses elementos apresentados.

Vale destacar que o que está dito nesse momento encontra-se na segunda frase do primeiro parágrafo da seção destinada às LEMs, assim essa escolha revela que esses sentidos de legitimação também os atravessam. Entende-se que essa posição inicial também produz sentidos, pois, de certa maneira, confere destaque ao que está sendo dito no início. O fato de o Edital começar defendendo a presença da disciplina e ressaltar sua importância no currículo escolar e não de outra maneira, como os demais componentes curriculares, possibilita concluir que antes de falar sobre como devem ser trabalhadas as LEMs ou como estas vêm sendo trabalhadas ao longo dos anos, a comunidade precisa reconhecer o fato de que as LEMs merecem um lugar dentre as disciplinas que constam no PNLD. Após a tentativa de entendimento comum entre enunciadores / coenunciadores, começa-se a discorrer de outros aspectos relativos às características das coleções de LEMs.

Para reforçar a argumentação e evidenciar essa questão, trazem-se trechos de outros componentes curriculares em que sentidos semelhantes a este não são encontrados. Ao contrário, algumas disciplinas reafirmam sua tradição na escola ao introduzir o texto respectivo ao seu componente curricular com dados históricos sobre sua existência e presença nesse ambiente. Os trechos destacados a seguir são todos os que iniciam cada uma das seções destinadas a cada componente curricular no Edital PNLD 2011, exatamente para que se perceba como as outras disciplinas iniciam seus textos. São eles:

DISCIPLINA	FRAGMENTOS
<b>Ciências</b>	O <u>rápido crescimento</u> da Ciência ocorrido <u>nos últimos 100 anos</u> foi acompanhado por uma educação formal focada cada vez mais na informação e na memorização. (p. 41)
<b>Geografia</b>	O <u>movimento de renovação</u> da ciência geográfica, intensificado <u>nas últimas décadas do século XX</u> , teve como uma de suas prioridades a reflexão acerca de suas concepções teórico-metodológicas. (p. 43)
<b>História</b>	Como área de conhecimento, a História <u>modificou-se muito no século XX</u> , deixando de ser entendida como o resgate dos fatos ocorridos para ser a representação destes, por meio da interpretação das fontes e testemunhos. (p. 46)
<b>Matemática</b>	A Matemática, <u>hoje</u> , é usada para fazer estimativas e previsões, ler, interpretar e organizar dados, tomar decisões com base em dados quantitativos, compreender e utilizar conceitos e procedimentos matemáticos na resolução de problemas em muitas áreas do conhecimento ou no dia-a-dia. (p.48)
<b>Língua Portuguesa</b>	O ensino de Língua Portuguesa nos quatro anos finais do ensino fundamental apresenta <u>características próprias</u> , devidas tanto ao perfil escolar do alunado desse nível quanto às <u>demandas sociais que a ele se apresentam</u> , ao final do período. (p.51)

(BRASIL, 2008)

A ênfase, no caso das demais disciplinas, está em um processo histórico de mudança na forma de ensinar, na ruptura da concepção dos procedimentos metodológicos de ensino da disciplina. Os sentidos construídos a partir da argumentação de cada componente curricular seguem na defesa de uma nova maneira de abordar tal disciplina na escola. Com isso, entende-se que não existe mais necessidade de legitimar a sua presença no PNLD, já que, possivelmente, não se veem outros enunciados que as contestem ou, pelo menos, não são enunciados socialmente relevantes e, portanto, passíveis de contestação. No entanto, a contestação se dá em outro nível, no que diz respeito à natureza da abordagem metodológica dos componentes curriculares, pois em todos os casos existe menção a uma ruptura com o passado das disciplinas no que tange seu tratamento metodológico em sala de aula.

Assim, percebem-se enunciados que evocam sentidos de transição na percepção metodológica sendo indicada por uma marca de tempo (conforme destaque nos exemplos prévios) que está presente em quase todas as disciplinas<sup>33</sup>. Os elementos

<sup>33</sup> No caso da Língua Portuguesa esta condição temporal não se aplica, no entanto a ruptura será marcada de outra forma, como se verá adiante.

destacados nas reproduções acima expressam que é preciso incorporar uma nova forma de ver o ensino da disciplina, reconhecer e se apropriar de uma concepção mais moderna para construir um efeito de atualidade em um documento nacional no que diz respeito ao ensino de cada componente curricular. No caso de Língua Portuguesa existe uma necessidade de autoafirmar-se em prol de suas características próprias enquanto disciplina escolar. Uma evidência dessas características inerentes seria o fato de a subdivisão dos critérios específicos para a avaliação das coleções desse conteúdo curricular serem diferenciadas de todos os demais conteúdos do Edital. Mas, de qualquer maneira, no trecho ainda há uma consideração de que as coleções devem apresentar respostas às "demandas sociais" entendendo que não se pode considerar a língua como algo estático, mas sim remodelada de acordo com as situações sociais, portanto, marcando que o conteúdo deve estar adequado ao contexto no qual se insere.

Em comparação com a LEM, pode-se afirmar que as demais disciplinas encontram-se em outro momento, pois prescindem da discussão de legitimidade que a LEM ainda coloca. No entanto, isso não quer dizer que a LEM não conteste e discuta procedimentos metodológicos, como será visto em outros enunciadores adiante.

Com isso, percebem-se diferenças entre os sentidos criados pelo início da descrição do componente curricular LEM e a de outras disciplinas que figuram há mais tempo no processo de escolha de livros didáticos. As condições de produção do enunciado referente à seção da LEM acabaram por determinar certas coerções a fim de que sentidos que busquem legitimar, validar sua presença no Edital sejam produzidos.

É possível opor a defesa da legitimidade da LEM encontrada no Edital a interdiscursos que a questionariam como merecedora de tal posição. Ainda que esse embate não possa ser localizado precisamente no texto, as convergências de fatores contextuais apresentados nesta tese ajudam a estabelecer esse diálogo que se dá no plano discursivo a partir dos enunciados legitimadores.

No intuito de verificar a presença desse enunciador em condições discursivas semelhantes, extrapolam-se as fronteiras do Edital 2011 e detém-se rapidamente o olhar para o Edital PNLD 2012 relativo ao Ensino Médio, em que as disciplinas Filosofia e Sociologia também estavam sendo inseridas pela primeira vez no programa de avaliação e seleção de obras didáticas. Apesar do formato e divisão de disciplinas serem diferentes, pois já obedecem a uma ordenação por grandes áreas do conhecimento, também se encontram em ambos conteúdos curriculares características semelhantes àquelas que se convencionou, nesta tese, chamar de enunciador-legitimador, visto que ambos buscam validar sua entrada e importância no programa.

DISCIPLINA	FRAGMENTOS
Filosofia	pela referência a uma <u>longa tradição</u> de debates e textos e por um conjunto de práticas de leitura e argumentação [...] o ensino de filosofia <u>não deve consistir</u> na apresentação de um conjunto de elementos que encontrem em si próprios sua finalidade (p. 27)
Sociologia	Parte-se, com efeito, <u>do pressuposto de que fenômenos relativos à representação simbólica do mundo</u> , [...]. <u>Importante lembrar</u> que os conteúdos da disciplina Sociologia farão parte do <u>processo de alfabetização científica do</u> aluno.(p.27)

(BRASIL, 2009)

Em ambos os trechos percebe-se que as disciplinas se instituem por meio de um discurso de afirmação, ora por uma negação, ora por ênfase. Nesses casos, esse enunciado também expressa sentidos de legitimação da sua importância a partir da materialidade do enunciado em detrimento de outras vozes que não estariam em consonância com outros enunciados circulantes. Quando se afirma, respectivamente, "não deve consistir" e "Importante lembrar" é porque se está dialogando com uma prática discursiva que enunciaria sentidos divergentes como um que deve consistir e esquecer os balizadores dessas disciplinas.

Há ainda mais indícios dessa postura autoafirmativa nos trechos destacados quando se utiliza a questão da tradição de uma cientificidade dos estudos filosóficos como sinônimo de importância em prol do ensino de leitura e argumentação, no caso da Filosofia e do processo de "alfabetização científica" dos alunos como argumento da inclusão do componente curricular no PNLD, no caso da Sociologia.

Retornando para o Edital 2011, quando divulgado o Guia de Livros Didáticos com as resenhas das coleções aprovadas, lê-se na epígrafe o seguinte título

**LUGAR DE APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA É NA ESCOLA**

(BRASIL, 2009 p. 11)

Novamente, a presença dessa afirmação categórica dialoga com outras vozes que são percebidas em variados contextos discursivos que expressam que na escola não se aprende língua estrangeira. Conforme foi visto no capítulo 2, o conteúdo curricular de LEM nem sempre esteve atrelado à educação formal, muitas vezes ocupou um lugar marginal no espaço escolar sendo relegada a ambientes não regulares de ensino de idiomas.

Atualmente, ainda é bastante popular a ideia de que na escola não é possível aprender idiomas como já foi discutido neste trabalho, mas a afirmação proposta logo no título do Guia de Livros Didáticos opõe-se a essas outras vozes e defende que a LEM pode ser inserida nesse espaço educativo. Portanto, esse título não só reafirma o aprendizado da LEM como legitima o espaço onde essa ação deve acontecer.

No entanto, voltando o olhar para o Anexo X do Edital PNLD 2011, não é apenas no início da seção destinada à LEM que se pode encontrar sentidos de legitimação dessa disciplina. Há trechos que, com mais ou menos ênfase, recuperam esses enunciados durante a descrição do componente curricular LEMs sempre buscando reafirmar o lugar e a importância do estudo da disciplina. Assim, observa-se:

Assim, não resta dúvida de que essa abertura para o diferente tem um papel muito importante na constituição da identidade dos alunos.

(BRASIL, 2008, p. 55)

o ensino de Língua Estrangeira, na atualidade, busca não apenas instrumentalizar o aluno para usar a língua em diferentes práticas sociais, mas também valorizar o caráter educativo dessa disciplina

(BRASIL, 2008, p. 56)

É fundamental, portanto, focalizar as línguas não somente como formas de expressão e comunicação, mas como espaços de construção de conhecimento

(BRASIL, 2008, p. 57)

Nos trechos destacados, encontram-se, reiterados sentidos que significam a LEM como uma disciplina que necessita de legitimação no PNLD. Como mecanismo de análise desses trechos, recorre-se à categoria da negação polêmica (DUCROT, 1987), presente nos três. A partir das negações encontradas na materialidade do texto, buscam-se, no campo do discurso, as afirmações que as subjazem e que constroem enunciados legitimadores.

A negação, no primeiro trecho, busca apagar qualquer dúvida sobre a possibilidade do trabalho da LEM com a alteridade na constituição da identidade do aluno. No entanto, ao negar essa dúvida, aproximam-se e convocam-se alguns sentidos que contestam essa possibilidade. Ainda que não esteja dito que há discursos que não conferem essa atribuição à língua estrangeira, o fato de haver a necessidade de textualizar que "não resta dúvida" já subjaz sentidos que trazem essa dúvida. Defende-se que, no trecho destacado, a partir da negação polêmica, emerge o enunciador-legitimador que busca valorizar a LEM a partir de seu trabalho com a alteridade. Além disso, percebe-se, no trecho que o enunciador deixa escapar em prol da legitimação do ensino de língua estrangeira, marcas valorativas através de adjetivos e intensificadores

("muito importante") que não são prototípicas do gênero edital e tampouco do caráter acadêmico dado às afirmações.

No segundo trecho, nega-se o caráter unicamente instrumental do ensino de LEM como se pode ver no fragmento sublinhado e, portanto, dialoga com enunciados que afirmam que essa disciplina possui uma posição de instrumento, do qual o aluno lança mão da maneira que considerar mais apropriada de acordo com determinado contexto. Essa é uma visão de língua e de ensino que circula fortemente, principalmente, no âmbito das línguas estrangeiras. Pode-se dizer que a memória do entendimento de língua como instrumento atravessa a constituição desse enunciado, porém, essa visão é negada exatamente para trazer outro valor considerado mais importante, o do "caráter educativo" da disciplina. Portanto, coloca-se o caráter educativo em um plano superior à instrumentalização da língua e usa-se essa hierarquia para valorizar a LEM como disciplina passível de figurar no PNLD. Destaca-se também a tentativa de enunciar uma ruptura temporal quando o enunciador evidencia que essa mudança na visão de língua se estabelece "na atualidade", ou seja, a visão de língua como exclusivamente instrumento estaria no passado e, portanto, desatualizada.

O mesmo artifício é utilizado no terceiro trecho em que se nega uma posição da língua como "formas de expressão e comunicação" e, com isso traz à tona alguns discursos que defendem essa posição enunciativa. Como argumento legitimador no caso desse trecho atribui-se à LEM um espaço de "construção do conhecimento" que estaria mais em consonância com o que se espera de um componente curricular corroborando o "caráter educativo" da disciplina.

Outro destaque no Edital que evidencia esse enunciador-legitimador é o fato de que em inúmeros momentos da descrição do componente curricular encontram-se sentidos que colocam as LEMs como uma disciplina que opera, de maneira predominante, com uma dimensão cultural em sua abordagem.

É possível perceber que a construção desses sentidos para a LEM está dialogando, em certa medida, com outro documento que atua sobre o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos – (PCNs). Os PCNs buscam estabelecer alguns parâmetros para o ensino de todas as disciplinas que compõem o currículo desse segmento escolar. No documento há a recomendação de que as questões sociais relevantes (BRASIL/SEF, 1998) atravessem os conteúdos disciplinares em seus mais diversos momentos. Recomenda-se, portanto, que todas as disciplinas abordem o que se chama de Temas Transversais:

Os temas transversais que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais são Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo, por envolverem

problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo mundial. (BRASIL, 1998, p. 65)

Dentre esses tópicos apresentados pelos parâmetros, no corpúsculo deste capítulo destaca-se o tema da “Pluralidade Cultural”, pois há uma ênfase na relação da cultura com o ensino de LEM, como se essa questão fosse inerente ao ensino dessa disciplina<sup>34</sup>.

As obras para o ensino de Língua Estrangeira podem ser consideradas um espaço privilegiado para conectar linguagem(s) e cultura(s).

(BRASIL, 2008, p. 61)

Tendo em conta o caráter educativo do ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira [...] valoriza-se particularmente o enfoque intercultural.

(BRASIL, 2008, p. 61)

Tendo em vista que o conhecimento de línguas estrangeiras deve habilitar o aluno, entre outras coisas, a ter acesso a produções culturais e a interagir com falantes de regiões, países, culturas, etnias, idades e níveis sócio-econômicos diferentes.

(BRASIL, 2008, p. 56)

No primeiro exemplo, ao colocar-se como um "espaço privilegiado" há uma legitimação da LEM como lugar validado de acesso mais fácil para a questão cultural, dessa forma afirmando que essa disciplina tem contribuição especial, que as demais não oferecem. Essa evidência se ressalta quando se relaciona cultura a linguagens como se somente as linguagens – especificamente, as LEM - fossem capazes de estabelecer essa conexão, enquanto outras disciplinas, inclusive da área de linguagens, como Língua Portuguesa, não ocupam tal “espaço privilegiado”.

Novamente, pode-se notar no segundo exemplo que se valoriza o trabalho intercultural com o aluno, justificada pelo caráter educativo do ensino da LEM. No entanto, questiona-se, mais uma vez, a particularidade dessa abordagem cultural restrita à LEM como se outras disciplinas também não tivessem tal responsabilidade e compromisso com o caráter formativo ou como se só a LEM precisasse afirmar reiteradamente essa ligação.

No último exemplo, admite-se que o trabalho com a LEM envolve "outras coisas" além da abordagem cultural; no entanto é apenas esse aspecto cultural que é mencionado na textualidade sobre as responsabilidades genéricas dessa disciplina. Esses sentidos também são retomados na conclusão do trecho em que a "produção

---

<sup>34</sup> Este trabalho não põe em questão a interdependência entre o ensino de LE e a questão cultural, apenas destaca os sentidos produzidos pela relação estabelecida no Edital.

cultural" ganha novos sentidos através de um detalhamento exemplificativo de produções culturais diversas. Além de atribuir exclusivamente a abordagem cultural como um dos conteúdos do componente curricular, menosprezando o caráter transversal desse mecanismo, a trata como se esse fosse um fim e não um meio pelo qual os conteúdos são apresentados.

Essa característica se torna mais evidente quando, na descrição do manual do professor, lê-se o seguinte exemplo:

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;

(BRASIL, 2008, p. 62)

Ao enumerar "questões importantes vinculadas ao ensino de Línguas Estrangeira", percebe-se o atravessamento de inúmeros discursos que recuperam memórias variadas sobre o ensino dessa disciplina. A questão denominada "léxico" dialoga com o entendimento estrutural de língua em que a palavra em si é item de estudo, enquanto a "produção literária" é a recuperação desse aporte para as obras didáticas, conforme visto no capítulo 1. Vale destacar que no mesmo nível dessas questões está a cultura, que é entendida como um item de mesma natureza.

Entende-se que, ao construir sentidos para a educação em LEM, o enunciador-legitimador acaba por evocar e atrelar-se constantemente a esse sentido de cultura já que o aspecto cultural é uma abordagem legitimada pelos PCNs através dos temas transversais. Assim, ao relacionar as LEM a um aspecto cultural e, com isso, silenciar outras possibilidades, o enunciador, de certa forma, busca trazer para a disciplina um sentido de importância e assim legitimá-la. Alguns trechos em que esse fenômeno ocorre são:

refletir sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir em diferentes situações e culturas

(BRASIL, 2008, p. 55)

reconhecer que a aprendizagem de Língua Estrangeira possibilita o acesso a legados culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo

(BRASIL, 2008, p. 55)

Conforme se pode verificar nos exemplos apresentados, esse é um sentido que surge repetidamente ao longo do Edital PNL D 2011. Nos trechos selecionados, o Edital está enumerando os objetivos da LEM no Ensino Fundamental. Do total de seis objetivos, dois abordam a relevância do trabalho das LEMs com a pluralidade cultural, ora como meio, ora como finalidade. O segundo, de maneira mais evidente, afirma que a disciplina

possibilita ao aluno o acesso a legados culturais da humanidade, sendo que, ainda que não negue essa possibilidade a outras disciplinas, ressalta-a como um dos objetivos específicos da LEM.

No Edital, há uma seção que contempla as características gerais de todas as disciplinas no que tange à avaliação das coleções e, portanto, caso a questão cultural fosse de entendimento comum a todas, poderia figurar apenas nesse espaço, porém não figura. No entanto, a valorização de uma abordagem cultural está destacada no componente curricular LEM e, com isso, atrela-se a diversidade cultural a um objetivo predominante da disciplina.

Dessa forma, se vê essa relação como um sentido trazido pelo enunciador-legitimador, já que a valorização desse aspecto cultural do ensino de LEM visa a destacá-la das outras disciplinas, como se fosse um diferencial da LEM frente aos outros componentes curriculares que compõem o Edital e, com isso, uma maneira de justificá-la como importante e merecedora da posição que ocupa no Edital.

Ao destacar e valorizar esse tema transversal, o recorte do Edital feito neste capítulo, de certa forma, apaga os outros temas postos como igualmente relevantes pelos PCNs. Entende-se que o enunciador buscou aproximar-se de um tema que poderia relacionar-se de maneira mais evidente a esse componente curricular para evidenciar sua importância e legitimar sua posição no Edital PNLD 2011.

Analisando como essa questão da relação entre a disciplina e o tema transversal poderia aparecer em outros componentes curriculares, volta-se o olhar para a Geografia, Ciências e Língua Portuguesa. Cada um desses componentes teria um tema transversal ao qual estaria mais fortemente relacionado, no entanto, em nenhum momento essas disciplinas se associam a temas como Saúde e Meio Ambiente, no caso de Ciências; Trabalho e Consumo, em Geografia e a própria Pluralidade Cultural, em Língua Portuguesa. Ainda que esses temas estejam presentes na descrição dos componentes curriculares, não há a mesma recorrência que a encontrada na LEM. Porém, quando se observa a disciplina Filosofia no Edital 2012, percebe-se que há uma forte relação com a temática da Ética como conteúdo disciplinar, da mesma forma que ocorre com a LEM.

Supõe-se, assim, que a falta de tradição das disciplinas LEM e Filosofia faz com que seja necessário atrelar-se a sentidos postos nos PCNs para validar sua existência dentro do programa, portanto o discurso legitimador na recorrente relação com o aporte cultural.

A partir das análises feitas, foram observadas construções enunciativas a fim de reiterar e justificar a presença da língua estrangeira dentro do PNLD. Há alguns enunciados que foram considerados nessa linha de entendimento, pois têm em comum sentidos que defendem a presença dessa disciplina como legítima e até passível de

vigorar nesse programa nacional de distribuição de LDs. Dessa forma, justifica-se a criação da categoria de enunciador-legitimador como presente no cópulus de análise.

Assim, retoma-se que o enunciador-legitimador se apresenta no Edital PNLD 2011 de três formas: em primeiro lugar, a partir de enunciados de autodefesa encontrado nos primeiros parágrafos da apresentação do componente curricular LEM, percebem-se sentidos de atribuição de importância da disciplina que dialogam com um histórico de desvalorização no que diz respeito ao ensino de LE no Brasil. Em seguida, foram encontrados trechos que tinham como marca a negação polêmica em prol da valorização dos objetivos para o ensino da LEM. Nos três casos destacados, as afirmações que subjazem às negações são depreciativas à disciplina, portanto, ao negá-las conferem-se sentidos de valor aos seus enunciados. E, finalmente, no que tange à questão cultural que permeia a seção destinada ao componente curricular LEM do Edital como um todo, desde seus objetivos gerais até a subdivisão proposta pelos autores baseada nas quatro habilidades, evidencia-se uma reiterada tentativa de tratamento de um tema transversal como um conteúdo disciplinar como argumento para um melhor acesso a esse propósito.

#### 4.2- Enunciador-Especialista

Outro enunciador que se cria a partir da análise do material diz respeito a enunciados que partem de uma posição de especialista, isto é, a voz de um profissional autorizado academicamente para construir o Edital. Nesses enunciados, destaca-se uma oscilação no que tange à visão de língua e de ensino da disciplina que ora se coloca como progressista, por uma tentativa de ruptura com visões consideradas, por ele, desatualizadas, ora como conservador por estar atravessado de memórias discursivas sobre o ensino de LE pedagogicamente tradicionais.

Entende-se que essas oscilações aconteçam pela própria constituição do enunciador, polifônico por natureza. Os sentidos, assim, são construídos a partir de uma teia interdiscursiva que, inevitavelmente, deixa aflorar memórias que nem sempre estão em consonância.

Inicia-se com um trecho que exemplifica essa heterogeneidade enunciativa e, portanto, traz sentidos tanto conservadores como progressistas:

As quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) devem ser desenvolvidas de maneira integrada e devem ser vinculadas ao ensino do léxico, da pronúncia e da prosódia e dos conhecimentos lingüísticos e discursivos.

(BRASIL, 2008, p. 57)

Pode-se identificar algumas correntes linguísticas distintas que subjazem ao trecho prévio. O exemplo elenca as quatro habilidades que, por sua vez, evocam um diálogo com concepções linguísticas que consideram possível separar a língua nessas categorias e ensiná-las de maneira fragmentada nas escolas, reforçada com a sua enumeração textual encontrada entre parênteses. Nota-se, no entanto, que há uma tentativa de modalizar essa divisão ao afirmar que as habilidades devam ser trabalhadas de “maneira integrada”, exaltando um caráter oscilante desse enunciador-especialista que prevê uma abordagem integrada para o ensino das LEM, mas ainda guarda resquícios de uma visão tradicional ao compartimentar a língua e o ensino da disciplina.

Dessa forma, entende-se que o enunciador ainda é fortemente atravessado por uma concepção de que as habilidades são dissociáveis e opera com essa possibilidade, ainda que acredite que essas tenham de ser integradas. Com essa integração, porém compartimentada, criam-se sentidos que, em maior ou menor medida, dialogarão com a própria confecção das coleções didáticas que compartimentariam as habilidades mesmo que tentando integrá-las, no intuito de atender à exigência do Edital.

Ao final do trecho, mencionam-se os “conhecimentos linguísticos e discursivos”, que revelam mais um atravessamento, dessa vez de uma perspectiva discursiva que, em certa medida, entra em conflito com a abordagem compartimentada em quatro habilidades, que mesmo quando integradas conflitariam com uma concepção discursiva de língua. Assim, outra vez, há incongruências presentes nesse exemplo no que diz respeito ao posicionamento de perspectivas linguísticas assumidas pelo enunciador.

Reforça-se essa oscilação, ainda que não relacionada diretamente com o sentido que se trata neste momento, quando o enunciador destaca a importância de um tratamento das habilidades vinculadas ao léxico, pronúncia e prosódia para ilustrar a visão fragmentada de língua ao passo que em outra passagem (descrição do Manual do Professor) se relaciona essas habilidades ao tratamento da cultura e da produção literária, excluindo qualquer relação com a oralidade.

Acredita-se que a heterogeneidade enunciativa é constitutiva da linguagem e assim, da confecção do Edital e que se justifica pela própria heterogeneidade em relação a uma abordagem de ensino única e superior a outras. Dessa forma, esta análise evidencia os entendimentos de língua que ainda permanecem fortemente marcados nesse que é um documento que contribui para a tentativa de fixar um sentido sobre o ensino nas escolas públicas, por sua posição hegemônica seja através de seu caráter legislativo ou de seu valor acadêmico.

Em seguida, se apresentam exemplos que se aproximam de um enunciador-especialista que se constitui de forma mais conservadora, que recuperam memórias de concepções tradicionais.

#### 4.2.1- Enunciador-especialista: sentidos conservadores

Os sentidos de matizes mais conservadores foram encontrados em menor escala na redação do Edital PNLD 2014, no entanto, há marcas mais evidentes desse conservadorismo quando se volta o olhar para a estruturação dos tópicos que compõem o componente curricular LEM. Acredita-se que a estruturação se constitui a partir de memórias discursivas mais evidentemente relacionadas a um passado dos estudos de língua, pois seus sentidos estão mais diluídos ao longo do Anexo X.

O componente curricular LEM, particularmente, divide-se em: Compreensão Escrita, Produção escrita, Compreensão Oral e Produção Oral. Além desses tópicos marcados graficamente, ainda se percebe que há especificações para o tratamento do léxico, com o enfoque cultural e com o projeto gráfico. O detalhamento dessas questões também serve para validar o primeiro enunciador apresentado nesta tese, já que corrobora com o alinhamento de categorias de natureza diferente.

A taxonomia no Edital trazida pelo enunciador-conservador demonstra um diálogo com o Método Direto em que, segundo Leffa (1988), "prevê a integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever<sup>35</sup>) pela primeira vez no ensino de línguas". Enquanto para o Método Direto havia uma ordenação de prioridades e de ordem de apresentação ao aluno no que diz respeito às quatro habilidades, na textualidade do Edital essa preocupação não se encontra, pois há uma ordenação aleatória nos diversos momentos em que se faz referência a essas habilidades individualmente. No Edital, como consequências dessa divisão, têm-se a obrigatoriedade de que a produção de materiais didáticos se dê a partir dessas categorias, assim perpetuando essa visão de língua no contexto escolar e até mesmo na academia.

No Edital, ainda que haja sempre a preocupação por uma integração das habilidades por parte do enunciador, vê-se que sua estruturação topicalizada e subordinada respeitando o gênero edital constrói critérios de validação dos livros a partir das especificidades de cada habilidade. Portanto, os autores de LD, para cumprir as exigências do Edital, já projetarão suas coleções de acordo com essa concepção no intuito de terem suas obras aprovadas pelo PNLD.

Ao longo do texto também é possível perceber alguns deslizes que retomam essa concepção de língua. Alguns exemplos:

---

35

propiciar condições para o desenvolvimento integrado das habilidades de compreensão e produção oral, bem como de compreensão e produção escrita;

(BRASIL, 2008, p. 56)

O trabalho com os conhecimentos lingüísticos visa à reflexão sobre os aspectos da língua e da linguagem relevantes no desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas.

(BRASIL, 2008, p. 59)

É por meio do trabalho integrado das quatro habilidades que se pode propiciar ao aluno do ensino fundamental a ampliação do léxico.

(BRASIL, 2008, p. 60)

como o livro se organiza e integra as habilidades trabalhadas

(BRASIL, 2008, p. 62)

A partir dos exemplos apresentados constata-se que em inúmeros momentos esse enunciador especialista se mostra conservador no que tange à compartimentalização em quatro habilidades do ensino de línguas; no entanto há uma preocupação evidente em justificar a integração das habilidades. Essa necessidade de justificar-se se dá pelo fato de o próprio enunciador tentar buscar na integração uma suavização dessa memória estrutural perpetuada no ensino de línguas estrangeiras.

Essa posição conservadora e oscilante sob o ponto de vista pedagógico apresenta seu auge quando no último exemplo referente ao Manual do Professor. O Edital exige que se justifique como a integração das habilidades se desenvolve, assim, sacramentando que essa taxonomia é esperada e se configura como critério de avaliação.

Outra oscilação de sentido que configura esse enunciador-especialista conservador se apresenta em

O trabalho com compreensão oral, que envolve a compreensão auditiva e a captação do sentido das mensagens, deve ter por objetivo preparar o aluno para vivenciar diversas situações de comunicação em língua estrangeira, levando-o a fazer uso de diferentes estratégias.

(BRASIL, 2008, p. 59)

Nesse exemplo, além de mencionar novamente uma divisão de habilidades como compreensão oral e auditiva como elementos destacados e passíveis de serem trabalhados separadamente, traz-se a ideia de “captação do sentido das mensagens”.

Com isso, o Edital apresenta a língua como algo estático, cujo sentido é fixo e estabelecido pelo “emissor” da mensagem. Caberia ao “receptor” apenas captar a mensagem, ou seja, tentar compreender aquilo que o “emissor” queria dizer. Essas ideias

se afastam de entendimentos de língua de base discursiva e, portanto, não condizem com o que o Edital propõe em diversos momentos.

No enunciado também subjazem entendimentos de que há uma verdade que deva ser buscada em um dizer. É como se o "sentido" devesse ser desvendado por quem o lê e a melhor leitura seria a que mais se aproximasse das intenções de quem o proferiu. Portanto, há sentidos que retomam essa visão de língua que o próprio Edital em outros momentos tenta negar. Isso revela que ideias como essas ainda atravessam significativamente as construções discursivas em um contexto de ensino de língua.

É interessante notar que esse sentido de "captar as mensagens" esteja atrelado à compreensão oral. Sabe-se que a produção acadêmica brasileira relativa à escrita no ensino de línguas é mais vasta que a relativa à modalidade oral, logo não se estranha que essas oscilações ocorram no tópico "Produção Oral".

Nessa mesma seção do Edital, percebe-se no exemplo abaixo outra oscilação desse enunciador-conservador:

atividades que estimulem a compreensão oral intensiva (entender sons e palavras), extensiva (compreensão global do que é falado) e seletiva (identificação de informação específica);

(BRASIL, 2008, p. 59)

Espera-se da Compreensão Oral a percepção de sons e palavras de maneira isolada, pois o trecho trata de um quesito obrigatório que as coleções devem apresentar para sua aprovação. Ainda que a compreensão global esteja presente, exige-se que haja um trabalho de "entender sons e palavras", desconsiderando as situações enunciativas em que aparecem e os efeitos de sentido decorrentes dos textos. Assim, o enunciador estabelece de forma conservadora a importância da decodificação de sons totalmente desarticulado com o que é exigido da Compreensão escrita, visto que, numa base comparativa, o tratamento dado à compreensão e à produção oral é menos minucioso. Nessas seções não há, por exemplo, um trabalho com o discurso e com a materialidade do som pra construir sentidos no texto, assim como a qualidade de voz, pausas, curvas melódicas, entoação de perguntas etc. Veja-se o exemplo abaixo:

trabalhar as palavras não como meros rótulos, mas considerando a sua dimensão pragmático-discursiva e, portanto, os valores a elas associados

(BRASIL, 2008, p. 60)

A palavra, no registro escrito, ganha outro tratamento, pois se espera que os autores das coleções tenham o cuidado de tratá-las dentro da "dimensão pragmático-discursiva" e, dessa forma, aproximando-se do enunciador-progressista por considerar todo o contexto de produção dos enunciados e não o léxico isolado.

Há outras duas marcas que ressaltam o caráter conservador do enunciador. A especificidade da LEM em ter obrigatoriamente um CD de áudio e o fato de que as coleções sejam consumíveis. Ambas informações, presentes no Edital, estão silenciadas na seção específica das LEM. Não há, portanto, uma justificativa ou explicação sobre essas particularidades dos LD da disciplina.

O LD ser consumível dialoga com uma tradição de um ensino gramatical e estrutural em que se necessitava de espaços para completar lacunas e formular frases breves a partir de exemplos. Já a obrigatoriedade do CD, que se restringe apenas à Compreensão Oral, também retoma uma tradição de ensino de línguas estrangeiras, já que em inúmeros casos essa ferramenta tinha como objetivo ser a amostra "real" de fala suprimindo a voz do professor, geralmente um "não nativo"..

Acredita-se que ao silenciar essas questões o enunciador-especialista mostra uma inabilidade em justificá-las, articulando-as com os critérios estabelecidos no Edital. Quando se silencia essa questão da LEM, deixa-se de lado o porquê dessas especificidades e atribui-se aos autores a tarefa dessa articulação.

#### 4.2.2- Enunciador-especialista: sentidos progressistas

As marcas do enunciador-progressista são mais frequentes e se traduzem mais concretamente na materialidade do texto em comparação ao enunciador-conservador. Os sentidos progressistas são trazidos, ora por uma ruptura com uma tradição de visão de língua e ensino, ora com a reafirmação de tendências consideradas mais atuais no nível acadêmico-pedagógico.

Opta-se por iniciar esse enunciador com um trecho em que se evidencia a necessidade de marcar uma ruptura com um passado ainda presente no que diz respeito ao ensino de LEM.

A gramática prescritiva não deve constituir o eixo dos cursos de línguas estrangeiras e tampouco o único critério a ser aplicado no trabalho com as formas lingüísticas. O estudo de questões relativas à gramática deve ressaltar que as escolhas feitas são fundamentais para a construção e produção de sentido e não são meramente decorrentes de exigências normativas.

(BRASIL, 2008, p. 60)

No exemplo, se recupera uma memória de forte tradição quando são negadas as ideias de "gramática prescritiva" e de "exigências normativas". Através dessa negação se ressalta que na ênfase desses tópicos subjazem sentidos que eles ainda seguem atuantes dentro da produção de livros didáticos e, por conseguinte, da comunidade de

ensino. O trecho poderia haver negado tantas outras formas de ensino que, até hoje também estão presentes. No entanto ao evocar textualmente a "gramática prescritiva" e as "exigências normativas" revela que ainda há uma preocupação e incômodo com sua presença nos materiais voltados para o ambiente de ensino.

Quando se negam essas tradições, o enunciador se constrói como alguém que já superou formas vistas como antiquadas e, portanto, através de seu papel legitimador, explicita uma “nova maneira” de conceber o trabalho com a gramática. À sua concepção é atribuído um sentido de mais “moderna”, caracterizando essa ruptura com o passado, pois reconhece que somente através da "construção e produção de sentido" deve ocorrer o trabalho com a gramática.

Além de uma “nova forma” de abordar a gramática dentro das obras didáticas, o Edital também apresenta e exige que “novas maneiras” sejam adotadas no que tange a outros assuntos que têm ou já tiveram lugar de destaque nas salas de aula de língua estrangeira, como o texto literário e o tratamento dado ao léxico.

levar em conta as particularidades e as especificidades do texto literário, evitando usá-lo como simples pretexto para a focalização de questões gramaticais;

(BRASIL, 2008, p. 58)

O estudo do vocabulário deve privilegiar campos semânticos, evitando a utilização de listas de palavras descontextualizadas.

(BRASIL, 2008, p. 60)

trabalhar as palavras não como meros rótulos, mas considerando a sua dimensão pragmático-discursiva<sup>36</sup>

(BRASIL, 2008, p. 60)

No primeiro trecho, relacionado ao texto literário, dialoga-se com uma prática de ensino de LEM em que a literatura era usada como suporte para que se ensinassem itens gramaticais. Não se costumava levar em consideração o contexto ou a obra literária em si, já que esta apenas servia como uma amostra de língua a ser seguida.

No exemplo, recuperam-se esses sentidos; porém, para negá-los e, em seguida, propor um “novo” caminho de trabalho a partir do texto literário, que nos últimos anos, havia sido excluído de materiais didáticos de língua estrangeira ou relegado a seções marginais (VAZQUEZ, 2009). O enunciador-especialista se constrói a partir de uma

---

<sup>36</sup> Ainda que esse trecho já tenha sido abordado no tópico anterior deste capítulo, ele é retomado porque contribui para compor a argumentação apresentada nesse momento. Sabe-se que a classificação por enunciadores é uma construção metodológica para fins de análise neste trabalho. No entanto, reconhece-se que múltiplos sentidos permeiam os diversos enunciados constituindo uma teia de significações que não podem ser dissociadas.

proposta que leve em conta as "particularidades e as especificidades do texto literário" e a apresenta como inovadora em relação ao que era feito. Entende-se que, ao mencionar o tratamento do texto literário que deve ser evitada, o Edital opera com o pressuposto (DUCROT, 1987) de que esse tipo de trabalho segue presente não só nas salas de aula como também em materiais didáticos. Esse trecho também esbarra na questão que foi abordada no exemplo anterior sobre a gramática que, mais uma vez, deve estar envolta por um trabalho com uma situação de produção e não como um fenômeno isolado.

O segundo e o terceiro exemplo também buscam negar um determinado trabalho com o vocabulário que, como se sabe, também é um item presente nas discussões sobre o ensino de língua estrangeira. Mais uma vez, não se nega a importância de abordar esse tema, porém se apresenta uma proposta como melhor, mais condizente com as práticas contemporâneas e, com isso, constrói-se uma imagem de enunciador-especialista, progressista, atualizado, detentor de saberes acadêmicos que o legitimam.

Fala-se em abordar a questão vocabular evitando "listas de palavras descontextualizadas" ou seu trabalho "como meros rótulos", e sim considerando "campos semânticos" e "sua dimensão pragmático-discursiva". Dessa forma, o Edital se aproxima de discursos que circulam mais fortemente nos dias atuais no campo do ensino de línguas em que se valoriza uma visão discursiva de língua e, por conseguinte, contribui para que essa visão se estabeleça mais e, assim, se chegue até os materiais didáticos.

Nesses quatro primeiros exemplos apresentados referentes ao enunciador-progressista, observa-se na materialidade linguística a ênfase ao que não se deve fazer chegando ao ponto de suplantar o que se deve fazer. Na textualidade do Edital busca-se evidenciar uma necessidade de ruptura com visões de ensino de língua estrangeira supostamente inadequadas; a partir disso, constata-se que há uma preocupação maior em construir sentidos que neguem práticas correntes do que especificar o que se exige.

Em linha com esses sentidos, que apresentam novas abordagens de determinados temas dentro do ensino de LEM, ressaltando que os conteúdos não tenham um fim em si próprios e que sejam como meios de acesso a situações de interação, os próximos trechos apresentam uma recorrência do Edital em construir a importância de que os temas sejam abordados a partir de uma perspectiva discursiva e contextualizada:

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

(BRASIL, 2008, p. 55)

as atividades respeitem as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros e tipos textuais, bem como o caráter polifônico dos textos e, portanto, a multiplicidade de vozes nele presentes

(BRASIL, 2008, p. 57)

Nesses fragmentos há uma clara tomada de posição em relação a uma vertente específica de um conhecimento acadêmico. O enunciador-especialista que se expressa a partir de ideias progressistas se vincula de maneira mais evidente a preceitos da corrente discursiva de língua. Ao utilizar termos próprios dessa perspectiva linguística, como "multiplicidade de vozes" e "caráter polifônico", o enunciador declara um alinhamento conceitual e, portanto, através do caráter injuntivo do gênero, faz com que os interlocutores sejam obrigados a seguir tais pressupostos caso desejem ter suas coleções aprovadas. Assim, é possível determinar algumas implicações que essa normatividade acarreta, como por exemplo, obras didáticas que apesar de estarem coerentes com outras concepções de língua, fatalmente não seriam selecionadas dentro desse programa por não compartilharem desses preceitos pedagógicos.

Os trechos a seguir destacam a importância da contextualização no tratamento da língua para fins de ensino. Inclusive, essa ênfase funciona como reforço de outros enunciados em que se nega um tratamento normativo da gramática, conforme visto anteriormente:

As coleções didáticas de línguas, portanto, precisam trazer, sempre de forma contextualizada e adequada à temática abordada naquele momento, insumo (oral e escrito) que represente essa variedade de manifestações da língua. As variedades regionais, culturais, sociais, etárias e étnicas da língua escrita e falada [...] não devem, portanto, ocupar um espaço marginal nas coleções de Língua Estrangeira, mas ser tratadas, de forma contextualizada

(BRASIL, 2008, p. 56)

apresentar insumo lingüístico contextualizado e inserido em práticas discursivas variadas e autênticas, observando sempre a adequação lingüística e discursiva

(BRASIL, 2008, p. 56)

A partir do histórico do ensino de LE no Brasil, percebe-se que não havia a preocupação em considerar a língua e suas diversas formas de manifestação como um fato social, inserida em comunidades linguísticas que, por sua vez, possuem particularidades que compõem toda a diversidade da língua. No entanto, na textualidade do Edital, enfatiza-se, a partir da prescrição do gênero, a importância da adequação e contextualização para o ensino das LEM. Essa materialização evidencia que não se pode conceber a concepção de ensino de LEM como algo estático, sem relacioná-la com as condições de produção. Esse aspecto também aparece reforçado em:

É preciso ter em conta que o desenvolvimento da escrita em língua estrangeira é um processo que deve passar por sucessivas etapas de reformulação e que supõe uma tomada de consciência a respeito das condições de produção: quem escreve, para quem, com que finalidade, de que forma, com que recursos, argumentativos ou de outra natureza, e em que suporte.

(BRASIL, 2008, p. 58)

Esse trecho ilustra a articulação que se pretende no Edital a partir da perspectiva discursiva sempre evidenciando a importância da contextualização para sua aplicação. De acordo com a prescrição do gênero, a proposta visa um novo entendimento para o trabalho com o texto, pois recomenda que se solidifiquem e valorizem as "etapas de reformulação" e, assim, as "condições de produção" do discurso. Esse novo entendimento de texto evoca sentidos de ruptura com uma tradição no ensino de línguas no Brasil.

Encerra-se a análise do enunciador progressista com trechos sobre o ensino de LE que reafirmam a legitimação da LE como disciplina e seu caráter formativo, articulando os sentidos produzidos pelos enunciadores legitimador e especialista:

O ensino de Língua Estrangeira – Inglês e Espanhol - para os anos finais do ensino fundamental pauta-se, primordialmente, pelos objetivos que contribuam para a reflexão sobre a função social da língua estrangeira como uma disciplina.

(BRASIL, 2008, p. 55)

Tendo em vista, ainda, o caráter mais formador e educativo do ensino de línguas estrangeiras nessa etapa da educação formal, também a interdisciplinaridade deve ser prioritária.

(BRASIL, 2008, p. 56)

Reforça-se no trecho a posição protagonista da concepção sobre a tomada de consciência da função social que a LE deve ter no espaço escolar. Esse novo entendimento do papel das LEM prescrito no Edital demarca uma ruptura com uma visão de língua mais tradicional em que seu estudo limitava-se a fins instrumentais. Evidencia-se, então, a reflexão sobre a função social da língua e não sobre a língua, cujos objetivos implicam em uma reformulação forçosa das estratégias didático-pedagógicas.

A reflexão proposta aparece reiterada quando há menção à interdisciplinaridade, pois se acredita que nenhuma disciplina deva ter sua finalidade em si mesma, pois todas estariam interligadas em prol desse "caráter formador e educativo" que se espera da escola nos tempos atuais.

Dessa maneira, busca-se legitimar a LEM como disciplina escolar a partir da cooperação entre os enunciadores descritos até este momento, pois os sentidos produzidos por enunciados progressistas servem como embasamento para legitimar a

função da LE na escola. Esses enunciados compõem uma rede de significados que estão a todo o momento se entrecruzando.

#### 4.3- Enunciador-empoderador do LD

O último enunciador levantado no Edital produz sentidos sobre a relação que se estabelece entre os sujeitos no espaço da sala de aula. Nesse sentido, verifica-se a construção argumentativa na textualidade do Edital no que diz respeito às múltiplas funções que o LD é convocado a exercer no ambiente escolar.

Vale retomar que o Edital, através dos requisitos apresentados por esse documento prescritivo, deve selecionar e aprovar coleções que o cumpram. Assim, é natural uma organização descritiva no que tange à composição do livro didático, esperado pelo Edital, na qual é possível perceber sentidos que o significam como um sujeito hegemônico por suas múltiplas funções.

As relações estabelecidas entre LD/professor, LD/aluno, LD/escola não configuram uma discussão recente. Esses diálogos são (re)discutidos constantemente pela academia e (re)estabelecidos diariamente no cotidiano escolar. Esse Edital é mais um texto que atravessa e produz significados para esse debate; assim, as ideias não estão limitadas a ele.

Neste enunciador, os trechos destacados enaltecem a hegemonia do LD através de um discurso de verdade. Esse fator se apresenta em alguns trechos do documento quando se atribui ao LD diversificadas funções que variam desde contribuir para a formação do professor até legitimar uma autonomia de aprendizagem do aluno. Em outros momentos, ressalta-se um apagamento do fazer docente em detrimento de um livro completo, autossustentável e "livre" de erros.

No seguinte fragmento, observa-se a diversidade de funções.

apresenta com clareza a sua fundamentação teórica [...] 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 coleção;

(BRASIL, 2008, p. 62)

Esse fragmento, extraído da seção do Edital que descreve como deve ser o manual do professor das coleções, fortalece a necessidade de proteger o docente de

uma formação deficitária, pois enumera várias categorias que o livro deve abarcar visando sua aprovação. A necessidade de tentar suprir todas essas variáveis da sala de aula acarreta uma sobreposição do livro em detrimento do professor, já que um livro "completo" teria como consequências seu empoderamento e então, um esforço de homogeneização do espaço escolar.

Freitas (2010) já menciona esse empoderamento do LD no contexto dos cursos livres de idiomas a partir de uma tentativa de mecanização do trabalho docente em que era prescrito ao professor apenas cumprir as etapas presentes nos manuais para aplicar a aula, como se fosse possível desconsiderar as renormalizações constitutivas da atividade de trabalho.

Destacam-se, ainda, a (im)possibilidade de garantir o pré-estabelecimento no espaço da sala de aula dos papéis de alunos e professores a partir de uma coleção didática, como proposto no item (c) do trecho. Essa proposta reforça mais uma tentativa de fixar uma identidade para esses agentes, sendo subjugados pelo LD. No caso do papel do professor, observa-se de forma evidente que existe um preconceção de um profissional deficitário que deve recorrer ao livro no intuito de sanar seus problemas.

Frequentemente, no Edital, faz-se referencia ao professor, seja através de uma menção explícita ou por um apagamento:

É imprescindível, portanto, que as coleções didáticas de Língua Estrangeira (LE) apresentem correção e atualização no trato com a linguagem, os conceitos e as informações básicas, de forma a não introduzir erros e inadequações.

(BRASIL, 2008, p. 56)

apresentar instruções claras para as atividades;

(BRASIL, 2008, p. 57)

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;

(BRASIL, 2008, p. 62)

Os trechos destacados explicitam essa referencia ao professor e sua relação com os LDs. Nos dois primeiros exemplos percebe-se uma omissão da função do professor diante os temas abordados; já no seguinte, vê-se uma preocupação com a formação continuada do professor, pois se reconhece a necessidade de constante aperfeiçoamento do docente.

O apagamento do professor nos primeiros exemplos vem acompanhado por uma construção discursiva de um livro perfeito "de forma a não introduzir erros e

inadequações" e "apresentar instruções claras", oprimindo o professor por atribuir valor de verdade (FOUCAULT, 2011) ao que está proposto pelo livro<sup>37</sup>. No que diz respeito à referência ao professor, o livro aparece como um conselheiro em que recomendaria ao docente continuar sua formação, revendo sua prática. Coloca-se, então, mais uma função ao LD que está no centro da atividade, num papel ativo no ambiente escolar, e ao professor caberia o papel de passivo, já que é o LD que exerce o poder de controlar a função docente.

O tratamento da relação entre LD e professor está tangenciando todo o conteúdo programático de LE. Em alguns momentos a figura do docente aparece em forma de ressalva, como se houvesse uma necessidade de não apagá-lo:

apresenta sugestões de implementação das atividades, porém evitando detalhamentos que possam impedir a criatividade e autonomia do professor;

(BRASIL, 2008, p. 62)

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 lingüística e cultural, que pode dar margem a diferentes soluções, e orientando o professor nesse sentido.

(BRASIL, 2008, p. 62)

As instruções em ambos os exemplos estão no intuito de preservar o espaço do professor na sala de aula, no entanto destacam-se que nos trechos sempre há um adendo em relação ao trabalho do professor.

No primeiro fragmento postula-se que a coleção deve conter "sugestões de implementação das atividades", mas, em seguida, há uma relação de adversidade em que se problematiza uma possível falta de "criatividade e autonomia do professor" em relação às atividades propostas. Esse ponto do Edital opera em cima de um pressuposto no qual o professor obrigatoriamente seguiria o livro sem qualquer visão crítica desse instrumento de trabalho, já que se estabeleceria uma relação hierárquica entre um "mandante" e aquele que o "obedece". Percebe-se, portanto, uma alusão aos manuais de cursos livres, nos quais o passo a passo para implementação de atividades é minuciosamente detalhado, conforme se viu em Freitas (2010), que os considerou como a tarefa do professor, no seu sentido Taylorista.

No seguinte exemplo, outra vez a ressalva aparece no final do fragmento, no sentido de orientar o professor quanto às possibilidades de respostas dos exercícios das

---

<sup>37</sup> Não se defende aqui que o LD contenha erros, o que se coloca é que ao buscar essa pureza de erros, naturalmente se constrói uma imagem de livro perfeito, inquestionável.

coleções. Assim, trabalha-se com o sentido de que o docente, diante de uma solução proposta pelo livro, não a veja como apenas uma possibilidade e saiba que outras respostas são possíveis. Apresenta, também, uma necessidade de alertar o professor no sentido da "diversidade linguística e cultural" como se ele próprio desconhecesse essa realidade.

Em ambos os trechos há uma "regulamentação" sobre como deve ser o LD; porém o que se evidencia é também uma prescrição sobre o trabalho do professor, pois tanto nas orientações dos comandos de atividades como nas soluções apresentadas é o docente quem operará com essas etapas do processo de ensino. Dessa forma, esse enunciador que empodera o livro tem como consequência uma construção da imagem do professor como um sujeito pouco preparado para suas atividades pedagógicas.

Há ainda, casos em que se percebe um silenciamento do professor e um diálogo direto entre livro-aluno sobre o fazer pedagógico:

maximizar as oportunidades de aprendizagem do aluno e propiciar-lhe condições para ampliar suas habilidades e competências de maneira autônoma, bem como sua capacidade de auto-avaliação;

(BRASIL, 2008, p. 57)

A omissão do docente na materialidade do fragmento é preenchida com sentido de autonomia do aluno que prescindiria da intermediação do professor na relação com o livro. Nesse caso, não se trata de uma questão hierárquica, mas sim de um poder absoluto, isto é, o livro é soberano e único, capaz de dar conta do ensino mesmo numa possível ausência do professor<sup>38</sup>. Essa falta não seria restrita à questão física, mas também a ausências de conteúdo, condições adequadas, etc.

O enunciador empoderador do LD menciona especificidades da disciplina LE na construção de sentidos que justificariam uma valorização do LD:

É preciso considerar que o livro didático de Língua Estrangeira, num território tão extenso quanto o do nosso país, é, muitas vezes, uma das únicas ou mesmo a única fonte de insumo acessível para professores e alunos.

(BRASIL, 2008, p. 57)

No senso comum circula uma visão da pouca abrangência da LE em território nacional. O pouco contato com a disciplina acarreta numa mitificação ainda maior do LD, pois seria um dos poucos exemplos de um possível contato com a LE.

---

<sup>38</sup> Defende-se que um dos objetivos da escola é formar alunos autônomos, porém isso não significa que o professor deva ser excluído do processo.

Essa característica popular também é percebida no Edital, pois se valida o LD aprovado como "única fonte de insumo acessível para professores e alunos" desconsiderando que a disciplina não se limita a si própria, mas sim a um conjunto maior que auxiliará o aluno a se relacionar com o mundo. Dessa forma, se minimiza o poder do professor como profissional que poderia aportar, acrescentar insumos da realidade do aluno e intermediar para o seu crescimento.

O Enunciador, ao prescrever essa particularidade da LE em relação às demais disciplinas, acaba por atribuir um valor de verdade incontestável ao livro, desconsiderando as próprias realidades contextuais que cada comunidade apresentaria.

É natural que em um documento que cria as bases para a aprovação de LD se tenha uma série de prescrições sobre sua composição, no entanto o problema não é atribuir múltiplas funções ao LD, mas sim exigir que ele cumpra todas as funções.

O Edital PNLD 2011, como qualquer enunciado, está constituído por várias vozes. Foram apresentados três enunciadores distintos que dialogam com os discursos circulantes e que influenciam a constituição do documento.

O primeiro, denominado de enunciador-legitimador, constrói sentidos que buscam justificar a presença da LEM como disciplina merecedora de participar desse processo, estratégia que não foi encontrada em outros componentes curriculares do PNLD 2011. Através da negação polêmica e da tentativa de atrelar a LEM a questões tradicionalmente relevantes para a escola, esse enunciador busca confrontar enunciados presentes na comunidade discursiva em questão que desqualificariam a LEM do PNLD. Esses enunciados são reforçados pelo ineditismo da LEM no processo de avaliação e distribuição de LDs por parte do governo federal.

Em seguida, apresentou-se o enunciador-especialista, que se divide em conservador e progressista. Foram levantados enunciados em que se buscou atribuir um caráter acadêmico à apresentação e descrição da LEM no Edital. No entanto, foram observados deslocamentos de posicionamentos em que ora se trava um diálogo mais próximo com perspectivas tradicionais de língua, como o estruturalismo, e ora se percebe uma evidente tentativa de romper com essas perspectivas e se aproximar de uma visão discursiva de ensino de línguas estrangeiras.

O terceiro enunciador levantado foi o enunciador-empoderador do LD em que a relação entre o LD e o professor é construída no Edital de maneira a enaltecer o LD como detentor de saberes absolutos e verdadeiros em detrimento de um docente que necessita ser auxiliado e que teria no livro sua fonte de conhecimento e de formação.

Entende-se que os enunciadores levantados participam de uma teia de sentidos que é indissociável entre si. O enunciador especialista, por exemplo, serve ao enunciador legitimador em certa medida, já que o teor acadêmico dado a alguns enunciados também

contribuíram para reafirmar a LEM como disciplina importante e de tradição de estudos. Por outro lado, o enunciador-empoderador do LD está atravessado pelo enunciador-especialista já que este deposita no livro a responsabilidade de trazer consigo projetos de ensino que deem conta do que haveria de mais atual no ensino de línguas estrangeiras, porém, sem deixar de dialogar com a tradição desse campo.

# **CAPÍTULO 5**

## 5- LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA E LÍNGUA PORTUGUESA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Neste capítulo será analisado o Anexo X do Edital PNLD 2011 comparando as partes referentes às disciplinas de Língua Portuguesa, que compreende as páginas 50 a 55, e Língua Estrangeira Moderna, que abrangem as páginas 55 a 62. Ambos formam um conjunto que, segundo o INEP (2012), denomina-se Linguagens. Essas disciplinas são as últimas a se apresentarem, após Ciências, Geografia, História e Matemática. Destaca-se uma falta de clareza na seleção de critérios sobre a ordenação das disciplinas já que a alfabética não foi a opção escolhida, nem o tempo de presença no programa.

Os itens que serão analisados neste capítulo dizem respeito a: (a) concepções linguísticas; (b) conceito de texto; e (c) relações do trabalho do professor com o livro didático. Serão analisados os três itens que se apresentam em cada um dos componentes curriculares e a relação entre eles. A justificativa dessas escolhas encontra-se ao longo deste capítulo, conforme as análises são apresentadas.

O Anexo X do Edital PNLD 2011 ao longo de cada componente curricular organiza-se em três grandes tópicos<sup>39</sup>: *Princípios e critérios de avaliação para o componente curricular*, *Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular* e; *Manual do Professor*. Somente no caso dos componentes curriculares da área de Linguagens (INEP, 2012) há subtópicos particulares que, a partir de uma análise comparativa serão, *a posteriori*, tratados durante este capítulo. As particularidades na criação de subitens nos componentes curriculares de linguagens se insere, em relação à característica do gênero Edital, na noção da estrutura composicional do gênero discursivo (BAKHTIN, 2003) em que quanto mais subitens se apresentam, mais complexo se caracteriza aquele tópico no documento.

Pode-se ver uma comparação quantitativa da extensão relativa a cada disciplina na tabela abaixo:

Disciplina	Páginas
Ciências	2
Geografia	3,5
História	3
Matemática	2
Língua Portuguesa (LP)	4
Língua Estrangeira Moderna (LEM)	8

Tabela 1: Quantidade de páginas de cada disciplina no Anexo X - Edital PNLD 2011

---

<sup>39</sup> Neste momento há uma violação do que se espera do gênero Edital, pois não há uma gradação seja através de numeração ou formatação dos itens nesta parte do texto, conforme já foi discutido anteriormente.

Percebe-se, a partir dessa tabela, que as seções referente às línguas, tanto portuguesa quanto estrangeira, são as mais extensas. Há, ainda, uma discrepância significativa entre ambas, pois o componente curricular LEM contém o dobro de páginas do que o de Língua Portuguesa (LP).

Essas duas seções do edital trazem consigo marcas de subjetividade e coerções do meio que os atravessam e que formam partes da sua construção: "A descrição do acontecimento do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?" Foucault (2000, p.31). Essa é uma das questões centrais de interesse desta análise, isto é, as circunstâncias que provocaram a produção de determinados enunciados e não outros. Em outras palavras, o porquê de o Edital, nas seções de LP/LEM, produzir um determinado enunciado em detrimento de outro(s)? E quais são as origens e consequências dessas enunciações?

Assim como, baseado na perspectiva discursiva, a palavra não é virgem e carrega consigo uma bagagem histórico-social, esses enunciados do Edital também possuem seus próprios contextos de produção. Um desses contextos refere-se ao tempo de existência e, por conseguinte, a tradição de cada um dos componentes curriculares no programa de seleção de Livros Didáticos. Esse fator se torna relevante na análise a partir da constatação de que as disciplinas LP e LEM situam-se nos extremos dessa cadeia temporal, ou seja, a Língua Portuguesa figura no programa de seleção de obras didáticas desde o seu início, em 1985, enquanto a LEM tem sua primeira aparição no Edital PNLD 2011. Esses vinte e seis anos de intervalo permitiram que a LP pudesse influenciar a produção de LDs ao longo do tempo, como defende Celada (2010, p.3):

Cabe observar que, por exemplo, na área de Língua Portuguesa, o PNLD data de 1993, e desde então a publicação dos diversos editais conseguiu afetar a produção dos livros didáticos que, atualmente, apresenta um quadro, especialmente no caso de algumas coleções, altamente alentador.<sup>40</sup>

Pode-se inferir que como consequências dessa trajetória mais extensa, a LP, nos editais recentes, silencie (DUCROT, 1987) algumas recomendações que não se fazem mais necessárias devido a uma tradição já consolidada. Questões que antes se fazia necessário mencionar são silenciadas em virtude de um compartilhamento de experiências tanto dos autores de livros quanto dos produtores do Edital a partir de um histórico construído. Esses não ditos se inserem na categoria dos pressupostos, visto que

---

<sup>40</sup> Considera-se, neste trabalho, que o PNLD se institui como programa desde 1985, ainda com seus recursos sob administração do extinto FAE. É importante salientar que desde essa época já se publicavam Editais de seleção de obras com finalidade de compra e distribuição pelo governo às escolas públicas.

a situação enunciativa sugere entendimentos próprios por parte dos participantes de dita comunidade discursiva.

Em contrapartida, o ineditismo da Língua Estrangeira Moderna em editais de PNLD pode explicar sua grande extensão, já que se tenta explicitar todos os detalhes que possam ser definidores da qualidade do LD de acordo com o seu entendimento. A seção de Língua Estrangeira do Edital do PNLD 2014, também referente à seleção de livros didáticos para o Ensino Fundamental, possui, aproximadamente, quatro páginas, ou seja, houve uma redução pela metade de um edital para o outro. O mesmo movimento não se verificou no de LP, que manteve suas especificações no mesmo quantitativo de páginas, revelando, talvez uma maior estabilidade em suas exigências.

Destaca-se do Edital PNLD 2011, sob o tópico "Critérios específicos eliminatórios para o componente curricular LEM (Inglês e Espanhol)" o seguinte trecho: "apresentar instruções claras para as atividades; maximizar as oportunidades de aprendizagem do aluno [...]" (BRASIL, 2008, p.57). Na textualidade restrita à LEM não se nota uma exclusividade pedagógica para o componente curricular em questão, já que se trata de especificidades que deveriam ser comuns a todas as disciplinas; porém, apenas nesse componente curricular há a preocupação em mencionar esses itens.

Aa partir do momento que se entende que esse é o primeiro ano da LEM em um Edital PNLD e que a tradição de produção de LDs em LEM (Língua Espanhola, principalmente) não é grande no Brasil (BARROS & COSTA, 2010), esse detalhamento ganha sentidos outros. Portanto, uma possível inferência é que os enunciadores trabalham com o pressuposto de que a produção de LDs em LEM não está solidificada como de qualidade. Esta é, no mínimo, heterogênea e as especificações postas do Edital PNLD 2011 têm como objetivo resguardar juridicamente os órgãos governamentais de possíveis processos de editoras diante de reprovações de obras didáticas postulantes.

Após uma visão genérica da organização estrutural do Edital no que tange ao Anexo X para cada componente curricular, parte-se para uma análise de múltiplos sentidos que cada disciplina (LP e LEM) produz através de seus enunciados. A materialidade textual do Edital PNLD 2011 produz uma voz oficial através de órgãos governamentais e está, simultaneamente, significando e tentando estabelecer seu entendimento no que tange ao ensino de língua portuguesa para o contexto brasileiro como o padrão a ser seguido, caracterizando uma relação de poder (FOUCAULT, 2001).

Esse discurso normativo materializado dentro do Edital é de natureza hegemônica visto que, em decorrência desse documento, os LDs deveriam ser produzidos visando a aprovação e, posteriormente, os professores, adotantes desses materiais, estariam influenciados por essa visão de língua, ainda que cada uma dessas instâncias construirá sentidos acerca dos conceitos e dos enunciados produzidos pelo Edital.

A seguir se iniciarão as análises com o foco apontado para os entendimentos estabelecidos no que tange às concepções linguísticas apresentadas pelos enunciadores de ambos os componentes curriculares.

### 5.1- Concepções Linguísticas

Ao elaborar esse Edital, efeitos de sentido relativos a concepções linguísticas são produzidos e entende-se que é importante iniciar esta análise comparativa por esse critério. É a partir das concepções que subjazem no documento que se construirá a análise contrastiva com os outros tópicos de contato entre as línguas: portuguesa e estrangeira. Postula-se que ambas estão baseadas em concepções discursivas de língua, porém com alguns atravessamentos que as diferenciam em uma análise mais atenta.

A proposta encontrada no documento analisado referente à LP tende a valorizar as questões de uso como principais dentro dos estudos de língua e, por conseguinte, do seu ensino em âmbito escolar. Isso ocorre no fragmento em que se discorre sobre o processo de ensino/aprendizagem (E/A) desde o primeiro segmento do Ensino Fundamental (EF):

Antes de mais nada, espera-se que o aluno ingressante no segundo segmento do ensino fundamental já tenha cumprido satisfatoriamente uma primeira e decisiva etapa de seu processo de letramento e alfabetização, tendo, inclusive, se apropriado de algumas práticas **mais complexas e menos cotidianas** (mais relacionadas a **esferas públicas de uso da linguagem**), seja de leitura e escrita, seja de compreensão e produção de textos orais. Essas práticas apresentam padrões linguísticos e textuais que, por sua vez, demandam **novos tipos de reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso**, assim como a sistematização dos conhecimentos linguísticos correlatos mais relevantes.

(BRASIL, 2008:51, grifos nossos).

Nesse trecho do Edital PNLD 2011, relativo ao componente curricular LP, o enunciador além de atribuir uma expectativa sobre o que os alunos do primeiro segmento aprenderam, reafirma que os "padrões linguísticos e textuais" mais complexos e menos cotidianos já devem estar presentes na prática do processo de aprendizagem dos ingressantes no segundo segmento do EF, estabelecendo um diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Entende-se que o enunciado sugere quais conhecimentos os alunos devem ter ao ingressar nesse segmento do ensino fundamental, assim gerando uma expectativa de receber alunos que já tenham tido contato com esses "novos tipos de reflexão" sobre a

língua em uso a que ele faz referência. Percebe-se, novamente, uma relação de poder em atrito, já que esse enunciado tenta influenciar áreas externas ao seu campo de atuação, delimitado juridicamente pelo Edital.

Ainda no mesmo fragmento, vê-se a conjugação desse discurso que extrapola seus limites juntamente com o que evidencia uma visão de língua. Outra vez recorrendo ao passado para construir sua argumentação, o enunciador coloca que no primeiro segmento do Ensino Fundamental demandaram-se contextos de uso específicos, por ora chamado de "práticas", para que a "sistematização do conhecimento linguístico" pudesse ter relevância e sentido. Dessa forma, somente os contextos de uso legitimarão a presença de um determinado tema nos LDs. Pode-se dizer, então, que os padrões descritivos da língua estariam subordinados a situações reais em que a língua é, efetivamente, posta em prática.

Por isso, a textualidade destacada do Edital aponta para uma aproximação com concepções funcionais de língua, que postulam:

[...] concepção de linguagem como instrumento de comunicação e de interação social e, em segundo lugar, o estabelecimentos de um objeto de estudo baseado no uso real, o que significa não admitir separações entre o sistema e o uso. (PEZATTI, 2011, p. 168)

Portanto, o Edital PNLD 2011, ao promover essa abordagem da língua portuguesa priorizando o uso da língua em situações concretas aproxima-se de ideais funcionais que vê a língua como um instrumento para comunicar-se e interagir em sociedade. O estudo da língua pela língua não é valorizado (ou nem é considerado) e pretende-se que apenas no uso concreto seja base para qualquer estudo da/sobre a língua.

Pode-se aprofundar essa compreensão a partir de outro fragmento do Edital no qual o enunciador reforça sua concepção de língua quando faz uma conclusão do item "Princípios e critérios de avaliação para o componente curricular" sobre o objetivo do período de escolarização em questão:

Nesse sentido, as atividades de leitura e escrita, assim como de produção e compreensão oral, **em situações contextualizadas de uso**, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização e, por conseguinte, na proposta pedagógica dos livros didáticos de Português (LDPs) a eles destinados. Por outro lado, as práticas de reflexão, assim como a **construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade**, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em **condições sociais efetivas de uso da língua**, e não em situações didáticas artificialmente criadas.

(BRASIL, 2008:52, grifos nossos)

A partir da leitura desse trecho, percebe-se mais uma vez uma aproximação do Edital PNLD 2011 em LP com perspectivas linguísticas de base funcional. Fala-se em

aplicar as atividades referentes às quatro habilidades (atividades de leitura e escrita, assim como de produção e compreensão oral) em "situações contextualizadas de uso", e a justificativa de qualquer "descrição gramatical" e/ou "construção de conhecimentos linguísticos" deve-se dar a partir de sua funcionalidade em algum contexto. Nesse trecho, os textos presentes nos LDs são condicionados a "condições efetivas de uso da língua" opondo-se aos criados exclusivamente para fins didáticos. Entende-se então que, ao não terem sido extraídos de uma situação comunicativa, esses textos não representariam, de fato, nenhuma comunidade linguística nem contexto de uso<sup>41</sup>.

Esses atravessamentos atrelados a uma concepção baseada no uso conflita com alguns entendimentos discursivos como, por exemplo, a linguagem como constitutiva do sujeito. Ao mencionar a "funcionalidade", pode-se inferir que subjaz o entendimento de língua como uma ferramenta da qual se lança mão e se tem o controle para atingir seus objetivos em contextos específicos. Basta entender o funcionamento da língua para aplicá-la de maneira eficaz e adequada, tanto na oralidade quanto na escrita, conforme explicita Pezatti (2011, p.168): "a linguagem é vista como uma ferramenta cuja forma se adapta às funções que exerce e, desse modo, ela pode ser explicada somente com base nessas funções, que são, em última análise, comunicativas".

Sabe-se que os interdiscursos (MAINGUENEAU, 2008) compõem os enunciados e os atravessam de maneira que se identifiquem algumas memórias discursivas que subjazem ao Edital. Dessa forma, destaca-se o seguinte trecho: "Considerando-se tanto as demandas de comunicação e/ou conhecimentos linguísticos implicadas no quadro acima descrito quanto as recomendações expressas por diretrizes[...]" (BRASIL, 2008:51). Nesse momento, o enunciador separa o que antes punha como indissociável. Colocam-se "demandas de comunicação" e "conhecimentos linguísticos" como elementos passíveis de virem separados, sendo que anteriormente, um era justificada apenas em função do outro. Pode-se dizer que se traz à tona uma memória de uma visão estruturalista em que o uso e o sistema são/estão dissociados para fins de estudo (SAUSSURE, 2006). Não se crê que essa seja uma voz de grande peso no discurso, ainda que seja importante o destaque, pois, contrapõe o que antes predominava.

No que tange à visão de língua presente na seção destinada à LEM do Edital PNLD 2011, outros efeitos de sentido são trazidos à tona, bem como diálogos com outras correntes linguísticas são percebidos. Nota-se, na descrição dos princípios e critérios de avaliação, portanto uma parte mais geral do Edital, um apagamento do objeto "língua" como instrumento de comunicação, da forma que é enfatizado na LP. O que subjaz são

---

<sup>41</sup> Não se discutirá a questão de que todo material quando retirado de sua publicação original e vinculado a outro fim que não aquele ao qual foi proposto já descaracterizaria sua autenticidade.

os sentidos produzidos por uma determinada língua (no caso, Inglês e Espanhol), em diversas áreas do cotidiano do aluno:

O ensino de Língua Estrangeira – Inglês e Espanhol - para os anos finais do ensino fundamental pauta-se, primordialmente, pelos objetivos que contribuam para a reflexão sobre a função social da língua estrangeira como uma disciplina que permite o acesso a outros bens, tais como a ciência, a tecnologia, as artes, as comunicações e produções (inter)culturais e o mundo do trabalho.

(BRASIL, 2008, p. 55)

Como está dito no trecho acima, a língua estrangeira é um meio pelo qual o aluno se servirá para criar sentidos diversos, elaborar reflexões que, não necessariamente, sejam sobre a própria língua. Ao contrário do que é dito no Edital de LP em que as reflexões "mais complexas e menos cotidianas" devem ser feitas sobre o uso da língua em novos contextos, aqui o sentido da reflexão ganha novas texturas, se pois expande para outras áreas do conhecimento, tendo a língua estrangeira como veículo.

Pode-se, ao analisar esse fragmento, inferir que há um diálogo com uma perspectiva discursiva de língua. Nessa corrente, a língua é entendida como um encadeamento de produções detentores de sentidos, chamadas de enunciado (POSSENTI, 2011). Estes, por sua vez, produzem efeitos de sentido que fogem ao controle do indivíduo pois estão atravessados por interdiscursos (MAINGUENEAU, 2008) e pela própria subjetividade do sujeito.

Ao dizer que a língua estrangeira promoverá "um acesso a outros bens", significa afirmar que ela é produtora de sentidos outros que não apenas sobre ela mesma. O tratamento dado à língua, nesse caso, é como uma porta de acesso ao mundo, seja o que está ao seu redor, seja o que está por ser descoberto.

Para Foucault (2011), a Formação Discursiva (FD), referida por Possenti, é vista como um conjunto de enunciados que não se reduzem a objetos linguísticos, tal como as proposições, atos de fala ou frases, mas submetidos a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ideologia, ciência, teoria, etc. No caso deste trabalho, existe uma FD própria que envolve esse Edital PNLD 2011 e que legitima algumas regularidades e aponta as dispersões.

Outro trecho do Edital PNLD 2011 em que se pode perceber traços das perspectivas linguísticas enunciadas é: "Assim, não resta dúvida de que essa abertura para o diferente tem um papel muito importante na constituição da identidade dos alunos" (BRASIL, 2008, p. 55). Destaca-se a parte em que se menciona a "constituição da identidade" do aluno, pois vai ao encontro, mais uma vez, da perspectiva discursiva que postula que a língua é constitutiva do sujeito. O enunciador do PNLD, ao afirmar que através dos sentidos criados pela/na língua o aluno poderá constituir sua identidade,

difere, em certa medida ao de Língua Portuguesa que sugere que a língua é ferramenta para ser usada de acordo com uma melhor adequação. Volta-se, outra vez, a Possenti (2011, p. 361) para evidenciar essa diferenciação:

A língua não é instrumento: ou seja, a língua não é uma espécie de ferramenta que os falantes utilizam para certos fins (comunicacionais, por exemplo), sujeita, inclusive, a adaptações estilísticas individuais. Aceitar que seja um instrumento significaria tomar a língua como algo completamente exterior ao sujeito. Ora, o sujeito, como veremos mais adiante, é o que é, em grande medida, por ser feito de linguagem.

Pode-se apontar diferenças em alguns sentidos produzidos pela parte de Língua Portuguesa com relação à Língua Estrangeira a partir desse fragmento. Em suma, enquanto a primeira revela alguns atravessamentos que mostram a língua como externa ao sujeito, a segunda a vê como integrante da sua constituição. Dessa forma, a LP estaria mais centrada nas características da língua passíveis de aprimoramento para que se tenha cada vez mais domínio dessa ferramenta, a fim de que ela possa ser usada com precisão e adequação (termos frequentes dentro do Edital de LP). Por sua vez, a LEM estaria preocupada em como essa língua afetará a formação dos sujeitos, já que ela é constitutiva deles e está intrinsecamente atrelada à formação cidadã. Assim, essas perspectivas linguísticas permearão toda a descrição dos critérios de seleção dos componentes curriculares analisados comparativamente neste capítulo.

Os enunciados são compostos de memórias discursivas (MAINGUENEAU, 2008) que apontam os interdiscursos neles presentes. Ao descrever os princípios gerais que irão servir de base para a continuação do Edital, diz-se que um dos objetivos da LEM é:

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

(BRASIL, 2008, p. 55)

Encontram-se também atravessamentos de uma perspectiva funcional em que a língua seria aprendida em prol de uma maneira de "utilizar a linguagem adequadamente". Esse modelo evidencia a heterogeneidade enunciativa, já que em certa medida, se conflita com o que vinha sendo apresentado até então, a perspectiva discursiva. O texto segue reforçando esses postulados de língua enquanto instrumento: "Além disso, o ensino de língua Estrangeira, na atualidade, busca não apenas instrumentalizar o aluno para usar a língua em diferentes práticas sociais, mas também valorizar o caráter educativo dessa disciplina" (p.55). Ainda que o caráter educativo esteja em destaque, a língua aqui é posta como instrumento de uso em contextos, de maneira mais ou menos

adequada. A externalidade de língua se evidencia e contrasta com a perspectiva discursiva.

Em muitos momentos ao longo do Edital PNLD 2011, na parte referente à LEM, mencionam-se as quatro habilidades e como estas devem ser abordadas nos LDs. O momento de maior destaque e, por isso, o que se decidiu trazer para a discussão é na parte dos "Critérios específicos eliminatórios para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)", em que a LEM foge ao padrão dos outros componentes curriculares<sup>42</sup> e cria seus próprios subitens para organizar o texto. Entende-se que, ao sair de um padrão já estabelecido, busca-se reforçar de maneira mais evidente determinadas posições, como no caso da seção dedicada à LEM em que os subitens são dedicados a cada uma das quatro habilidades: compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral.

As quatro habilidades são postas em destaque nos títulos e relaciona-se essa divisão com a uma perspectiva mais tradicional de língua na qual se compartimenta as habilidades linguísticas. Vale ressaltar que logo antes de apresentar esses subitens referentes às quatro habilidades, o Edital diz que: " As quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) devem ser desenvolvidas de maneira integrada [...]" (p. 57). No entanto, ainda que esteja materializada no texto uma proposta de integração dessas habilidades, ao separá-las em subitens distintos criam-se sentidos que distendem os previamente produzidos.

Outro indício que revela um atravessamento de uma visão de língua mais tradicional, nesse momento, estruturalista, encontra-se fora do Anexo X. Considera-se importante trazer alguns fragmentos presentes em outros pontos do Edital para esse momento da análise, pois ajudam a construir um quadro sobre o que se entende sobre a Língua Estrangeira Moderna que não figura apenas o Anexo X, mas também, e inclusive com bastante intensidade<sup>43</sup>, em outros momentos do Edital PNLD 2011.

Na terceira página do documento, apresentam-se os parâmetros de caracterização dos Livros Didáticos, ou seja, o Edital está discorrendo sobre o formato desse instrumento. Ao contrário do Anexo X, a parte inicial do Edital é composta, primordialmente, por caracterizações técnicas em relação ao livro e se referem a todos os componentes curriculares, porém, se recuperará o momento em que se fala, em particular, sobre os LDs de LEM: "3.4.1. As coleções de Língua Estrangeira Moderna

---

<sup>42</sup> O componente LP também rompe com o modelo vigente das demais disciplinas que já foi descrito neste capítulo. Esse modelo próprio será tratado posteriormente.

<sup>43</sup> Esse fato ocorre por fazer referência a questões estruturais sobre as obras que postulam a aprovação no PNLD. São essas questões estruturais, livros consumíveis e exigência de CD de áudio, que vão particularizar o LD de LE dos demais LDs referente aos outros componentes curriculares.

(Língua Inglesa e Língua Espanhola) serão, obrigatoriamente, compostas de livros consumíveis." (BRASIL, 2008, p. 3)

Ao contrário de todas as outras disciplinas, os LD de LEM devem ser consumíveis, ou seja, são:

livros com lacunas ou espaços que possibilitem a realização das atividades e exercícios propostos ou que utilizem espaçamento entre as questões e textos que induzam o aluno a respondê-los no próprio livro, inviabilizando a sua reutilização. (BRASIL, 2008, p. 16).

Assim, essa particularização, denota dois encadeamentos: o livro como um bem de consumo e, portanto, objeto mercadológico e o livro como suporte para uma aprendizagem calcada em tradições gramaticais e estruturalistas em que se precisa, obrigatoriamente, preencher lacunas para aprender aquela língua.

O fato de que o aluno deva escrever no LD e que este possa permanecer com ele após a conclusão daquele ano letivo deveria ser um aspecto positivo do PNLD. As lacunas ou espaços a serem preenchidos pelos alunos podem ser de naturezas diversas e com objetivos múltiplos que, inclusive, se adequassem à situação de ensino. No entanto, questiona-se essa particularidade exclusiva dos LDs de LEM para este mesmo ciclo educativo<sup>44</sup>. Para tentar explicar essas diferenciações, recorre-se a uma tradição de ensino de LEM baseado em visões gramaticais e estruturais de língua, em que completar lacunas é prática comum e vista como eficaz no aprendizado.

Ainda que cada disciplina tenha sua especificidade, Línguas Estrangeiras e Língua Portuguesa possuem óbvios aspectos comuns. Portanto, questiona-se: o porquê de apenas a Língua Estrangeira possuir um livro consumível nesse Edital. Sabe-se há LDs dos anos iniciais do Ensino Fundamental que também são consumíveis. Há, portanto, uma clara aproximação entre o material didático da alfabetização com o ensino de LEM.

Acredita-se que esse fator recupera uma memória do ensino de língua estrangeiras que se faz presente e emerge a partir da exigência do livro consumível. A exclusividade da LEM para essa exigência evidencia que não se trata de uma política de ensino de línguas de uma maneira geral, mas sim do ensino de LEMs.

Outro aspecto que revela uma especificidade do componente curricular de língua estrangeira moderna e que evoca memórias das abordagens de ensino de LE é a presença do CD de áudio. Ainda na parte anterior ao Anexo X consta no Edital:

**3.5.** As coleções de Língua Estrangeira Moderna (Língua Inglesa e

---

<sup>44</sup> No primeiro segmento do Ensino Fundamental o LD é consumível para os primeiro e segundos anos no que diz respeito aos componentes curriculares "Letramento e alfabetização linguística" e "Alfabetização matemática", excluindo portanto, História, Ciências e Geografia. (BRASIL, 2010)

Língua Espanhola) deverão ser acompanhadas, obrigatoriamente, de um CD de áudio e este será considerado parte integrante da obra.

**3.5.1.** Os CD de áudio deverão, obrigatoriamente, acompanhar tanto o livro do aluno como o manual do professor. (BRASIL, 2008, p. 3)

Há um tópico e um subtópico que se destinam a afirmar que os LDs de LEM devem vir acompanhados desse material didático, resgatando uma tradição do método audiolingual em que se escutava exaustivamente falantes “nativos” no intuito de repetir o modelo considerado correto, livre de erros.

Essa exigência evidencia uma busca por uma língua oral “nativa” em sala de aula. No Anexo X não há nenhuma especificação sobre como deve ser o conteúdo desse instrumento e, conseqüentemente, o trabalho com ele. A partir dessa omissão, volta-se para a tradição do uso desse instrumento no ensino de ELE no Brasil em que as mídias auditivas serviam como modelo de uma autoridade na língua. O componente curricular LP não possui essa exigência, pois o professor já seria a autoridade linguística por ser “nativo”. Assim, apesar dos PCNs preverem um trabalho com oralidade em LP há uma omissão pautada na naturalização do trabalho com a oralidade. Em contra partida, no caso de LEM, a naturalização se dá na presença obrigatória do CD na aula de ELE.

Ao analisar as visões de língua de ambos os componentes curriculares, pode-se dizer que fica evidente uma proposta predominante da qual os enunciadores se valeram para construir seus discursos, em que a LP enfoca mais para a funcionalidade da língua em contextos adequados enquanto a LEM se preocupa mais com a constituição de sujeito, porém com atravessamentos estruturais. No entanto, não há uma ruptura definitiva com as práticas que precederam essas perspectivas e sim uma transição gradual que ainda guarda resquícios de correntes que tiveram muita influência no contexto brasileiro, principalmente no que tange a tarefa de ensinar línguas.

## 5.2- O conceito de/sobre texto

Um tema que tem sido alvo de grandes embates e ganhado distintos entendimentos ao longo dos anos, quando se discute a produção de LDs, principalmente no que tange à área de Linguagens (INEP, 2005), é o conceito de texto. Como foi visto no primeiro capítulo desta tese, desde seus primórdios, quando o LD ainda era conhecido por outros nomes (antologia de textos, por exemplo), o texto tinha posição de destaque na sua composição. A abordagem que é dada ao texto e seu protagonismo nas coleções sofreram alterações ao longo do tempo, porém nunca deixaram de ser tópico patente nas discussões do trabalho na escola (ILARI, 1997; ROJO, 2006; MARCUSCHI, 2008).

A partir desse entendimento, o conceito de texto tanto no componente curricular de LP quanto no de LEM são relevantes objetos de análise. É importante ressaltar que a análise não tratará apenas do texto como elemento integrante do LD, mas também o que se enuncia sobre esse conceito enquanto elemento presente na prática diária dos sujeitos.

Nota-se, de maneira mais destacada, no componente curricular de Língua Portuguesa, uma relação direta do conceito explicitado de texto com um entendimento de que esse é fruto, primordialmente, da modalidade escrita da língua. Essa ideia opõe-se à possibilidade de que enunciados orais também constituiriam textos. Para ilustrar tal asserção, traz-se um trecho do Edital PNLD 2011 de LP em que diz:

Tais circunstâncias atribuem a esses anos do ensino fundamental uma responsabilidade ainda maior, no que diz respeito ao processo de formação tanto do leitor e do **produtor proficiente e crítico de textos** quanto do **locutor capaz de uso adequado e eficiente da linguagem oral** em situações privadas ou públicas.

(BRASIL, 2008, p. 51, grifo nosso)

No trecho, são postas em destaque as responsabilidades destinadas aos anos finais do EF e enumeram-se pelo menos duas delas. A primeira diz respeito à formação de leitor e produtor de textos enquanto a segunda dispõe sobre locutor associando-o à linguagem oral. Pode-se perceber que o entendimento de texto se constrói a partir do antagonismo com o sentido de linguagem oral. Em outras palavras, o sintagma "produtor proficiente e críticos de textos" poderia ser genérico, abrangendo tanto a modalidade escrita quanto a oral; no entanto, a partir do momento que se acrescenta, em uma categoria diferente, a linguagem oral e o locutor, cria-se um limite para o sentido de texto desassociado da oralidade e, portanto, exclusivamente entendido em relação à escrita.

Para aprofundar a discussão sobre texto, buscou-se Marcuschi (2008, p. 72), que define texto como: "[...] entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido chamada texto. Tanto o texto oral como o escrito. Pois oralidade e escrita são duas modalidades discursivas, igualmente relevantes e fundamentais [...]". Essa definição abrange tanto para a modalidade escrita quanto para a oral. Sabe-se que a discussão é abrangente e que há defensores de outras visões.

Pode-se contrastar a definição de texto encontrada em Marcuschi (2008, p. 52) com um enunciado trazido pelo Edital, na seção de LP, quando descreve os critérios de avaliação das coleções: "(devem) estar isenta tanto de fragmentos sem unidade de sentido quanto de pseudotextos, redigidos com propósitos exclusivamente didáticos". Dessa forma, o Edital parece não considerar que algo que não tenha saído de um

contexto de prática social e tenha sido elaborado exclusivamente para estar no livro não poderia ser considerado texto, e sim, pseudotexto.

O conceito de texto está no centro das discussões trazidas pelo Edital PNLD 2011 referente à disciplina LP, assim como nos estudos recentes sobre o ensino dessa disciplina (ILARI, 1997; ROJO, 2006; MARCUSCHI 2008). O Edital evidencia esse tema ao longo dos critérios tanto gerais quanto específicos. Inclusive, assim como foi mostrado anteriormente com a parte do Edital referente à LEM, a LP também criou subtópicos no Anexo X que dão destaque ao texto e que o referenciam explicitamente. Enquanto a Língua Estrangeira dividiu seus critérios específicos em títulos que discorrem sobre quatro habilidades, a Língua Portuguesa preocupou-se em tratar do texto. Os subtópicos criados, então pelo Edital PNLD 2011 de LP são os seguintes: "Relativos à natureza do material textual; Relativos ao trabalho com o texto; Leitura; Produção de textos escritos; Relativos ao trabalho com a oralidade e; Relativo ao trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Em "Relativos à natureza do material textual" discorre-se sobre o entendimento do que deve constar dentro do material didático em relação à escolha de textos, dessa forma já está criando sentidos sobre esse conceito. Destaca-se o seguinte trecho:

O **conjunto de textos** que um LDP oferece para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve justificar-se pela qualidade da experiência de **leitura** que possa propiciar ao aluno, contribuindo para a sua formação como leitor proficiente, inclusive como **leitor literário**.

(BRASIL, 2008, p. 52, grifo nosso)

O texto, nesse caso, está atrelado ao conceito de leitura que, por sua vez, está atrelado ao leitor literário. A partir desse encadeamento de ideias, percebe-se que, mais uma vez, o enunciado singulariza a experiência textual a uma modalidade escrita, silenciando a possibilidade de a oralidade também produzir textos. Ainda que se possa dizer que não há singularidade, pois em momento algum o enunciador nega textualmente a presença da oralidade, acredita-se que o não dito (DUCROT, 1987) também produz efeitos de sentido que devem ser levantados. Dessa forma, ao apagar a modalidade oral quando está abordando o texto, o enunciador está evidenciando seus entendimentos sobre esse tema.

Esse enunciado encontrado no Edital PNLD 2011 de LP dialoga com os PCNs. A escrita ganha destaque nesse documento como se percebe através do fragmento:

Tal possibilidade ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões linguísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe

a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno linguístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão.

(BRASIL, 1998, p. 47)

Entende-se no trecho que a escrita faz parte do cotidiano do aluno de forma menos intensa nessa etapa da vida, portanto a ênfase na leitura e escrita advém do fato de que, em sua língua 1, o aluno já teria a oralidade desenvolvida e que não precisaria ser trabalhada nos mesmos moldes que a modalidade escrita, ainda que nos PCNs de LP se inclua o trabalho com gêneros orais de forma intensa. No entanto, ao tomar a própria conceituação explicitada no Edital PNLD 2011 de LP, se diz que é importante que o aluno seja um "locutor capaz de uso adequado e eficiente da linguagem oral em situações privadas ou públicas" (p. 51). Logo, essa é uma demanda do próprio Edital que se apaga nele mesmo ao caracterizar o "texto".

Outro fator relacionado ao texto que suscitou interesse e merece discussão é a utilização do conceito de gêneros discursivos e tipos textuais. Acredita-se que esses estão em linha com o entendimento de texto apresentando ao longo do Edital PNLD 2011 de LP já que estão atrelados apenas à modalidade escrita. Esses são conceitos que ocupam destaque no cenário das discussões relativas ao campo das linguagens e, principalmente sua aplicação nas escolas atribuindo relevância e caráter prático à aprendizagem dos alunos (ILARI, 1997; ROJO, 2006; MARCUSCHI 2008). Há dois momentos significativos em que o Edital trata desse tema. São estes:

[...] a proficiência em leitura e escrita, no que diz respeito a **gêneros discursivos e tipos de texto** representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social

(BRASIL, 2008, p.52, grifo nosso)

[...] ser representativa da heterogeneidade própria da cultura da escrita — inclusive no que diz respeito a autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português —, de forma a permitir ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre **tipos de textos e gêneros diversos**, pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem.

(BRASIL, 2008, p. 52-53, grifo nosso)

Em ambas as passagens, a escrita está presente como exclusiva detentora da possibilidade de que os gêneros discursivos e tipos textuais sejam trabalhados. A partir dessa leitura, é possível inferir que não há, ou não são relevantes, os gêneros discursivos característicos da modalidade oral como conversa entre amigos, uma palestra, dentre outros. O mesmo pode ser dito em relação aos tipos textuais, como se não fosse possível ou relevante descrever, narrar ou argumentar desde que não seja por escrito.

Ao deter o olhar no Edital PNLD 2011 de Língua Estrangeira Moderna, verifica-se, na parte dos princípios e critérios gerais, uma menção incipiente ao texto. Supõe-se que essa omissão se justifica pela proposta de trabalho calcada na formação de um aluno-cidadão e, por isso, a preocupação com os elementos da língua, como o texto, não se mostram primordiais, já que a discussão gira mais em torno dos temas e ações relevantes para a constituição do sujeito como base da própria perspectiva assumida pelo enunciador em que o trabalho da cidadania se dará pelo texto. Dessa forma, há alguns fragmentos em que se nota uma redesignação de texto com outros termos.

Essa nova designação ganha contornos de sentido distintos, pois parte de uma perspectiva e de um enunciador diferentes; portanto faz emergir outras memórias e está atravessado por outros interdiscursos. Para ilustrar de maneira mais clara o argumento são trazidos alguns exemplos em que o texto é redesignado, ganhando outras matizes de sentido: "diferentes modalidades pragmático-discursivas" (p. 55), "práticas sociais da linguagem" (p. 55) e "insumo (oral e escrito)" (p. 56). Detém-se no último exemplo para ressaltar a declaração explícita das modalidades oral e escrita, ao contrário do que vinha sendo identificado na parte destinada ao componente curricular LP. De uma maneira geral, os três exemplos trazem consigo sentidos da teoria do discurso e, por isso, tendem a tratar o texto de maneira diferenciada.

Por outro lado, quanto se trata dos critérios específicos em que a LEM segmenta as quatro habilidades em subtópicos, como foi apresentado anteriormente, a percepção do texto se modifica. Retomando conclusões anteriores, ao estabelecer essa divisão das quatro habilidades, o enunciador, ainda que afirme que elas devem ser trabalhadas de maneira integrada, está dialogando com uma concepção de língua tradicional e produzindo reflexos desse interdiscurso no prosseguimento do texto. No que tange aos subtópicos de "Compreensão escrita" e "Produção escrita", o termo texto é encontrado inúmeras vezes. Segue um exemplo: "[...] o aluno tenha contato com textos de diferentes esferas - científica, cotidiana, jornalística, jurídica, literária, publicitária etc.[...] (BRASIL, 2008, p. 57).

No início do Edital de LEM, quando se enumerou outras áreas nas quais a língua estrangeira estaria presente dando acesso ou produzindo significados, o enunciador coloca "práticas sociais da linguagem" opondo-se, nesse momento do Edital, a "textos". Essas são situações de vozes que se sobrepõem e se atravessam ao longo do Edital, nem sempre em consonância. Outros exemplos poderiam ser dados como em "A imersão na cultura estrangeira a partir do texto literário" (p. 58). Aqui, em diálogo com o Edital PNLD 2011 de LP, o texto é associado diretamente com a modalidade escrita da língua. Dessa forma, em ambos os componentes curriculares, há uma omissão total dos textos literários específicos da modalidade oral.

Isso se torna ainda mais evidente quando se volta o olhar para os dois outros subtópicos criados pelo enunciador de LEM, intitulados "Compreensão Oral" e "Produção Oral" (p. 59). Ambos tratam da oralidade e, pode-se ver que, novamente, o texto é apagado do Edital. A associação que foi identificada no Edital de LP também está presente na parte de LEM, ou seja, o texto está atrelado às produções escritas em oposição às produções orais. Destaca-se um trecho: "a compreensão auditiva e a captação do sentido das mensagens, deve ter tido por objetivo [...]" (p. 59). Aqui, o termo "mensagens" é atribuído à produção oral abandonando o texto como fruto dessa modalidade.

Ao se deter mais especificamente na questão no texto oral, vê-se que, em LP há uma subordinação deste em relação à escrita quando se descreve que será com o apoio da sua experiência oral que: "o aprendiz não só desvendará o funcionamento da língua escrita como estenderá o domínio da fala para novas situações [...]" (p. 54). Dessa forma, a oralidade é base para que o aluno possa aprender a escrita, valorizada e posta em evidência. Esses sentidos são sublinhados quando se destaca o seguinte trecho, também do Edital de LP: "valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio" (p. 54). Esses enunciados dialogam com a afirmação de Marcuschi (2003) sobre a falta de conscientização pedagógica do trabalho com a oralidade em LP dos autores de LDs. :

Os autores dos manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita. Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua (MARCUSCHI, 2003, p.24).

Assim, pode-se, inclusive, supor que os atuais materiais didáticos reproduzem ou são influenciados pelos sentidos que a própria academia reflete em seus enunciados, já que pela proposta de trabalho com textos orais apresentado no PNLD se entende que a oralidade estaria em função da escrita. Isso, então, contraria o proposto nos PCNs para o ensino da oralidade dentro do Ensino Fundamental:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.

(BRASIL, 1998, p. 67)

Percebe-se que no Edital de LP há um silenciamento sobre as possibilidades de gêneros característicos da modalidade oral e seu respectivo trabalho dentro de propostas didáticas assim como a questão da formação consciente da cidadania dos alunos a partir da vivência em situações públicas de interação social.

No que tange à LEM, esse aspecto fica ainda mais evidente, já que há um reducionismo do texto oral (compreensão) para uma simples captação da mensagem ou dos sons sem que eles possam de fato contribuir com sentidos mais amplos e assim formar alunos competentes e críticos. Essa redução se dá por dois motivos: a particularidade do CD para o componente curricular LEM e a falta de detalhamentos do conteúdo deste material didático.

A exigência do CD de áudio apenas no componente curricular de LE revela marcas fortes de uma memória discursiva presa à história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil que remonta, como já foi dito, ao método audiolingual, criado nos anos 40.

Vale ressaltar que no subtópico de "Compreensão Oral" do Anexo X de LEM, menciona-se o CD de áudio que é uma exigência exclusiva desse componente curricular. No entanto, não se explica, na mesma medida em que se trata do texto escrito no LD, como o texto oral deve ser tratado no CD. Resumem-se as recomendações a um item, e menciona-se material autêntico e diversidade de gêneros, no entanto, não se destrincha quais as particularidades dessa modalidade no contexto escolar.

Inclusive, pode-se supor que a presença da recomendação em relação ao material autêntico, pela falta de especificações, dialoga com a ideia de que a fala do "nativo" é a "correta" e, portanto, pressupõe-se que o aluno deverá, através do CD, reconhecer uma ou outra variedade como a correta, tentando aproximar-se ao máximo do que ele ouve no CD de áudio, num intento de imitar um modelo predeterminado.

Outro fator que merece destaque é que enquanto o LD, ou seja, o texto escrito, merece que seu manual destinado ao professor tenha um subtópico para as suas especificações, o CD de áudio que acompanha esse manual não é sequer mencionado ao longo do Edital. Portanto, fica a dúvida se este deve apenas reproduzir o CD de áudio do aluno, ou deve ter particularidades destinada ao professor. Em outras palavras: é o CD do aluno igual ao do professor?

Em suma, pode-se verificar que ambos componentes curriculares atrelam o texto a uma condição mais intrinsecamente relacionada ao escrito e isso traz consigo vozes oriundas de uma perspectiva estruturalista de ensino por valorizar o "texto" apenas em seu registro escrito. No entanto, a LEM, em linha com sua visão discursiva, tenta estabelecer novos entendimentos para o texto como práticas discursivas capazes de produzir sentidos e influenciar na formação do indivíduo.

Dando prosseguimento às análises comparativas realizadas entre os componentes curriculares de LP e LEM, serão tratados os sentidos sobre professor e a posição pretendida desse integrante do processo de ensino/aprendizagem, com foco principal em sua relação com o LD já que este é, ou deveria ser, o tema central do Edital PNLD 2011.

### 5.3- O trabalho professor-livro didático

Os entendimentos do que deveria ser a função de um professor dentro das discussões geradas em inúmeros campos sociais carrega consigo embates complexos e divergentes e que não se pretende resolver nesta tese.

Entende-se que esse documento governamental produzido em meio a disputas políticas de sentidos constitutivas da linguagem (BAKHTIN, 1992) também contribui para que se chegue a uma compreensão particular do que é ser professor de Ensino Fundamental de LP/LEM dentro de "realidades específicas". Os enunciados produzidos ao longo do Anexo X se legitimam através dos discursos que circulam em uma determinada prática discursiva e, portanto, são atravessados por vozes heterogêneas e que, nem sempre, estão em consonância. Propõe-se, neste ponto, compreender a partir de que lugares esse enunciador produz seu enunciado e quais são os efeitos produzidos na construção de suas ideias sobre os limites do trabalho do professor em diálogo com outros agentes.

Poderá parecer contraditório, porém, se iniciará ressaltando, no Edital PNLD 2011, exatamente a ausência de evidências de que esse professor está posto na materialidade textual. É interessante notar que o Livro Didático, tema de interesse principal do documento, também é apagado na textualidade. Por enquanto refere-se apenas à parte que abrange os "Princípios de critérios de avaliação do componente curricular Língua Portuguesa", ou seja, a parte mais genérica da seção, no qual se discorre de maneira mais abrangente sobre as funções do ensino de LP no segundo segmento do EF. Como foi afirmado anteriormente, revela-se uma concepção linguística e, por conseguinte, uma visão de ensino de LP. Esse entendimento também é construído a partir dessas omissões e, é possível supor que, ao não mencionar LD ou professor, o enunciador está considerando que ambos fazem parte desse processo. Como também defende Nóvoa (2005) o professor está sempre em pauta quando o assunto trata de educação:

É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o "lugar de morto". (NÓVOA, 2005, p. 10)

Esse "lugar do morto" está materializado no Edital PNLD 2011 no momento em que se encontra, majoritariamente, menções ao professor e o seu trabalho limitados ao subtópico "Manual do Professor" (MP)<sup>45</sup>. Esse fenômeno ocorre tanto em LP quanto em LEM.

Nos subtópicos que antecedem o MP, em LP há uma menção ao docente no qual se diz que o LD deve: "incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático" (BRASIL, 2008, p. 53). Uma afirmação praticamente idêntica é feita na parte de LEM em que, ao se falar das coleções, sugere que elas: "estimulem alunos e professores a buscarem textos e informações fora dos limites do livro didático" (p. 58). Com essas afirmações, em que apenas os verbos "estimular" e "incentivar" se alteram, estabelece-se uma relação entre professor e LD em que ao segundo é atribuído o papel de incentivar/estimular o professor a buscar textos fora dos limites do livro. Assim, o enunciador parte de dois pressupostos: o LD não deve ser o único material de fonte de informação do professor e também que é necessário que esse incentivo parta do próprio livro, pois poderia haver casos em que o professor não fosse, em virtude da sua consciência adquirida na formação, buscar essas informações por sua própria conta. Assim, o LD adquiriria uma nova função dentro do espaço escolar, o de elemento auxiliar na formação (continuada, ou não) dos docentes que o adotassem. Esse dito se reforça e se evidencia no MP, como será visto a seguir.

Antes, ressalta-se, ainda referindo-se aos subtópicos anteriores ao MP que, enquanto o documento está descrevendo as coleções didáticas, o papel do aluno surge em inúmeros momentos e, geralmente, relacionado ao Livro Didático. Dessa maneira, um enunciado que marca uma relação direta entre LD e aluno está, ao omitir o professor como mediador dessa interação, colocando-o como elemento secundário. O LD ganha status de detentor único do saber e solucionador eficaz de eventuais situações que possam surgir pelo caminho, conforme Neves (2000).

Trabalha-se, nesta tese, com pressupostos teóricos que relacionam o trabalho e linguagem e que coloca os trabalhadores no centro da produção de conhecimento sobre sua atividade (FREITAS, 2010). Portanto, considera-se que

[...] as normas antecedentes são renormalizadas durante a atividade, pois o trabalhador, com suas experiências e valores, com sua

---

<sup>45</sup> Trata-se de um item comum a todas as disciplinas que encerra a descrição de cada componente curricular.

capacidade crítica e reflexiva, institui a sua maneira de realizar o que lhe foi prescrito. (FREITAS, 2010, p. 75)

Dessa forma, a omissão do professor (DUCROT, 1987) desconsidera que, dentro de sala de aula, renormalizações (SCHWARTZ, 2010) aconteçam e que nenhum documento será capaz de dar conta delas, nem mesmo o LD ainda que este siga fielmente as instruções do Edital como "apresentar instruções claras para as atividades" (p. 57) e/ou "maximizar as oportunidades de aprendizagem do aluno" (p. 57). As condições do trabalho são singulares e, por isso, entende-se que a presença e a atuação interventiva e crítica do docente não é apenas recomendável, mas condição constitutiva para que a situação de aprendizagem aconteça.

Esse lugar de morto (NÓVOA, 2005) no qual o professor é colocado ganha sentidos mais contundentes quando o Edital de LEM propõe, ainda anteriormente ao iniciar o subtópico relativo ao MP, que as coleções devem: "propiciar-lhe (ao aluno) condições para ampliar suas habilidades e competências de maneira autônoma, bem como sua capacidade de auto-avaliação" (p. 57) e favorecer o "uso do livro didático pelo professor, tanto no trabalho de sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo por parte do aluno." (p.54).

Nesse caso, a autonomia atribuída ao aluno pode ser compreendida como um aprendizado que independa do professor, em que o LD dê conta da relação, mais uma vez estabelecendo a relação LD-aprendiz (NEVES, 2000). Dessa forma, parte-se não apenas do pressuposto de que é possível criar condições em que o professor seja posto à margem, mas que essa seria uma situação recomendável e um objetivo a ser perseguido.

Não se nega a importância de alunos autônomos, apenas se evidencia o silenciamento do papel do professor na construção desse aluno autônomo, pois estaria restrito ao livro estimular essa característica nos discentes.

Analisa-se os sentidos de professor e seu trabalho construídos a partir dos enunciados apresentados especificamente no subtópico do MP, já que este é o que apresenta mais enunciados em relação à profissão docente, tanto no que diz respeito ao componente curricular LP como LEM, devido a sua própria natureza de conteúdo. As afirmações desse subtópico no Edital PNLD 2011 referente à LP giram em torno de elementos extraconteúdo. As preocupações em relação ao Manual do Professor referem-se a pressupostos teórico-metodológicos, organização do livro, avaliação, articulação com outras disciplinas, dentre outras. Por outro lado, quando se detém na parte relativa ao MP do componente curricular de LEM, nota-se uma preocupação com o que se apresenta de conteúdo no livro, se como pode ver em:

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.

(BRASIL, 2008, p. 62)

Ao discorrer sobre "insumo linguístico" e "desenvolvimento de competências linguística, comunicativa e cultural" do professor de LEM, o enunciado está dialogando com outros que dizem que os profissionais dessa área não detêm conhecimento (principalmente linguístico)<sup>46</sup> suficiente para dar conta da sua prática e que o LD serviria para, mais uma vez, suprir uma formação carente e deficiente. Em contraposição, o Edital de LP não apresenta essa preocupação e, portanto, se suporia que esse profissional possui conhecimento suficiente para dar conta da sua atividade. A partir dessa oposição é possível entender que quando se descreve o componente em Língua Estrangeira Moderna, falta competência linguística para o professor atuar, enquanto na Língua Portuguesa esse problema não é posto. No entanto, não se acredita, nesta tese, que isso se dê por uma crença que a formação em Língua Portuguesa seja satisfatória nas Licenciaturas<sup>47</sup> (ILARI, 1997; PRETONI, 2009).

Dessa forma, essa dita competência linguística carente (no caso de LEM) ou suficiente (no caso de LP) estaria atrelada, mais uma vez, ao fato de que o professor de LP é "nativo" da língua que irá ensinar enquanto o de LEM não, portanto precisaria desse instrumento em forma de LD<sup>48</sup>.

Esse é um problema que se estende à questão da cultura, já que também se afirma no Edital de LEM que o LD deve fornecer "informações culturais", pois, seguramente, o professor não as tem. Em contrapartida, o professor de LP, por não haver menção a informações culturais no Edital de LP, dominaria todas as variações culturais presentes nos contextos de falantes de português<sup>49</sup>.

É importante destacar que não se está afirmando que o LD não deva subsidiar o professor com informações de todas as naturezas para que ele as use como ferramenta a partir de sua reflexão e senso crítico para aprimorar sua prática. O que se questiona é a diferenciação entre o tratamento de ambas as línguas e os sentidos que essas oposições fazem emergir.

---

<sup>46</sup> Como já foi visto na obrigatoriedade do CD de áudio.

<sup>47</sup> Não se trata especificamente na competência linguística como foco, pois esse não costuma ser um ponto de discussão. Na língua estrangeira o foco se dá em uma falta de conhecimento específica da disciplina.

<sup>48</sup> Da mesma forma que também foi vista como o CD supre essa falta de conhecimento linguístico do professor dentro do seu fazer docente.

<sup>49</sup> Ainda que se faça interessante discutir o entendimento sobre "cultura", devido às variadas possibilidades de materialização desse conceito, não se fará neste trabalho por não tratar do objetivo maior da tese.

Destacam-se, neste momento, os sentidos produzidos no subtópico relativo ao Manual do Professor no que tange à visão que se tem de formação desse professor e sua relação com o Livro Didático.

No componente curricular de LP trazem-se concepções que dialogam mais com o pressuposto de que o LD está em uma posição privilegiada e que deve subsidiar o professor com informações detalhadas e precisas. Subjaz a essa ideia, o pressuposto que o professor carece de conceitos e de senso crítico para produzir seu próprio conhecimento a partir de sua prática quando, na verdade, se sabe que a todo o tempo na prática docente se está produzindo conhecimento e resituando conceitos. Alguns exemplos estão no momento em que o Edital aponta o que deve haver no Manual do Professor de LP:

[...] explicitar com **clareza e correção** os pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais a proposta didático-pedagógica foi elaborada; descrever com **precisão e funcionalidade** a organização dos livros, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas e aos encaminhamentos necessários;

(BRASIL, 2008, p. 54, grifo nosso)

No trecho apresentado, os determinantes utilizados para caracterizar a forma como devem se apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos e a organização do livro revelam uma posição de professor submisso e incapaz de refletir, a partir de sua formação e prática docente, sobre os componentes necessários para atuar em sala de aula. Ao solicitar que esses elementos sejam explicitados com "clareza e correção" e "precisão e funcionalidade" conota uma ideia de docente instrumentalizado, já que algo que se pretende como "preciso" não deve ser alterado, desviado. A partir dessa configuração pode-se ter um professor distorcido seja por um apagamento em prol de práticas tecnicistas ou uma subordinação, quando considerado a sua relação com o que deveria ser seu instrumento de trabalho (ROJO, 2009).

Ao solicitar que o MP descreva esses itens com tamanhos detalhes, o Edital fecharia as possíveis brechas de entrada que o professor poderia ter para relacionar-se com o LD de maneira crítica e sem submissão, seria como se o MP estivesse tentando garantir que nada fosse sair errado. Subjaz a essa ideia uma percepção de um professor mal formado e não consciente da sua prática e servindo de instrumento do LD, enquanto o contrário seria mais correto, como defende Marcuschi (2000):

Tudo dependerá, no entanto, de como serão tais orientações tratadas pelos usuários em suas salas de aula; seria nefasto se as indicações ali feitas fossem tomadas como normas ou pílulas de uso e efeito indiscutíveis. Pior ainda, se com isso se pretendesse identificar conteúdos unificados para todo o território nacional, ignorando a heterogeneidade linguística e a variação social. (MARCUSCHI, 2000, p. 10)

Como coloca Marcuschi, o professor deve receber essas orientações como mais uma ferramenta de trabalho da qual ele possa fazer uso e intervir. O docente não pode apenas reproduzi-las de maneira indiscriminada.

Em relação aos detalhamentos de tópicos destinados ao professor, pode-se perceber que na seção do Manual do Professor relativa à LEM atenua-se essa textualidade quando, por exemplo, coloca que será observado se o MP: "apresenta com clareza a sua fundamentação teórica [...]" (p. 62). Ainda que se peça que seja apresentado com clareza, suprime-se o termo correção e não se fala que a organização do LD deve ser apresentada com precisão e funcionalidade. Dessa forma, então, não instrumentalizando o trabalho do professor na medida em que não se observam tantas determinações por parte do enunciar no que diz respeito a este tópico.

Outra relação que se pode estabelecer entre os sentidos produzidos pelo Edital PNLD 2011 na parte relativa ao MP sobre o trabalho e a formação do professor encontra-se no seguinte enunciado do Edital de LP:

fornecer *subsídios para a atualização e formação do professor*, tais como bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outros.

(BRASIL, 2008, p. 55)

Nesse momento, propõe-se que o MP deva fornecer subsídios para a formação do professor, ou seja, como já foi dito anteriormente, o LD é colocado hierarquicamente acima do professor que, por sua vez, não possuiria subsídios suficientes para atuar em sala de aula. Parte-se do pressuposto de que as recomendações ou indicações presentes no LD seriam capazes de suprir possíveis deficiências causadas em uma Licenciatura. O enunciado se agrava quando, em oposição ao sintagma "formação do professor" encontra-se o termo "atualização". Dessa forma, ao significar a atualização como formação continuada, a "formação do professor" a que se faz referência no enunciado, por oposição seria, então, a inicial. É impensável conceber que o Manual do Professor de um LD selecionado pelo PNLD tenha condições de substituir uma Licenciatura em Língua Portuguesa, curso que por lei deve durar no mínimo três anos. Esse é um enunciado que produz sentidos que se constituem a partir de interdiscursos que, muitas vezes, não se evidenciam em um primeiro momento, porém ganham eco e, por conseguinte, estabelecem diálogos com outros enunciados.

Em uma mesma linha de afirmações, o Edital PNLD 2011 de LEM coloca 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.

(BRASIL, 2008, p. 62)

Ainda que de maneira mais atenuada, dialoga-se com o pressuposto de que o professor, mais uma vez, não possui formação adequada para cumprir sua função. Não se questiona a necessidade de que o professor deva se atualizar e de que a formação continuada seja importante para que o docente aprimore sua atividade de trabalho, no entanto, o que se questiona é a atribuição ao LD do papel de prover essa formação. Seria capaz, então, que o LD além de instrumento no auxílio para a formação dos alunos dentro do EF, também exerceria o papel de capacitar os professores dentro de seu trabalho?<sup>50</sup>

Em ambos os componentes curriculares, portanto, percebem-se aproximações no que diz respeito aos enunciados referentes ao trabalho do professor e à sua formação. O Edital projeta um LD que não se coloca como um instrumento do professor, pelo contrário, o professor é que está sendo operacionalizado através desse LD. O fato de o tema central do Edital PNLD 2011 ser o LD não significa que este deve encontrar-se no centro do processo de ensino, no entanto, essa inversão de papéis vem ocorrendo devido à magnitude do programa e para evitar problemas de outra ordem que não pedagógica, as restrições e exigências se sobrepõem aos demais envolvidos no processo escolar.

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos, obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, à espera que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade [...] Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores. (APPLE e JUNG apud NÓVOA, 2005, p. 24)

A partir dessa citação, encerra-se este bloco da tese deixando evidente que as forças que agem sobre o trabalho do professor acarretam uma precarização do seu fazer docente e, portanto na necessidade de surgir um “super-herói” que suprirá o espaço deixado pelo professor atribulado, cansado, com acúmulo de atividades e condições de trabalho longe das ideais. Aliado a isso, um programa nacional de seleção e distribuição

---

<sup>50</sup> Para este trabalho, não nos cabe responder essa inquietude, porém se identifica que esta questão relevante segue carente de um estudo específico. A questão é tratada, como observa Nóvoa (2005, p.), a partir de uma expectativa em relação ao autor de LD a necessidade de reforçar um “sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção”.

de livros que movimentam o mercado editorial e, por conseguinte, milhões de reais contribuem para colocar o livro como solucionador dos problemas. O livro didático adquire todo esse status evidenciado neste bloco e sua relação com o professor se inverte em uma ordem de poderes.

Em síntese, neste capítulo, tentou-se recuperar de que forma discursos enunciados durante a exposição dos componentes curriculares LP e LEM dialogam com outros discursos reafirmando-os ou negando-os. Assim, pode-se ver que, no que diz respeito à visão de língua, o componente curricular LP apresenta-se de forma a valorizar o uso inserido em práticas sociais nas quais os conhecimentos linguísticos se justificam pela adequação ou não a determinado contexto, ainda que haja interdiscursos que revelem uma memória discursiva de uma visão funcional. A partir de uma perspectiva discursiva da linguagem, o componente curricular LEM cria sentidos de uma língua constitutiva do sujeito, no entanto, pode-se perceber, também, em alguns momentos a evidência de uma tradição de se ensinar línguas estrangeiras.

Em relação ao entendimento sobre o texto, há uma dicotomia apresentada, claramente, em ambos os componentes curriculares entre o texto oral e o escrito. Ambos revelam que a tradição da modalidade escrita da linguagem predomina nos discursos que significam a prática docente e os materiais que a ela dão suporte. Dessa maneira a oralidade é apagada e relegada a um segundo plano, algumas vezes sendo posta como suporte para a aprendizagem da escrita ou leitura, evidenciada no caso de LP. A particularidade encontrada em LEM refere-se ao CD de áudio e à descrição dos textos orais que deveriam estar presentes, no entanto há um silenciamento que revela um cuidado precário com esse material didático.

E, finalmente, sobre o trabalho do professor percebeu-se uma omissão deste em detrimento de outros elementos do processo escolar durante a descrição geral das disciplinas em ambos os componentes curriculares. No MP, nota-se uma tentativa de especificar os detalhes sobre o seu trabalho, ainda que se reconheça nesta tese que essas tentativas são vãs, pois as realidades são infinitas e aposta-se em uma atividade de trabalho que se renormaliza inevitavelmente. Com isso, o professor poderia receber essas recomendações com senso crítico e compreender a organização dos livros de maneira a melhor aproveitá-las dentro de sua realidade, seria uma forma de isentar o MP de uma responsabilidade da qual não dará conta e atribuir ao professor a voz e o peso de protagonista em sala de aula, como defende Lajolo (2005, p. 4):

Esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções

de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro.

Pode-se, inclusive, dizer que ao detalhar tanto os elementos do MP, busca-se uma espécie de padronização do ensino, uma "industrialização" da educação a partir de uma voz oficial.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta tese enfoca a relação estabelecida entre professor, livro didático e a atividade docente a partir dos enunciados presentes no Edital do Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2011, mais especificamente, na seção que se destina à Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês). A análise se dá a partir de uma perspectiva dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003) considerando os interdiscursos e os enunciadores (MAINGUENEAU, 2005) que constituem o material analisado e que engendram relações de poder (FOUCAULT, 2011) inerentes a qualquer interação. A hipótese de pesquisa, que se confirma na tese, considera que existe um reforço e uma valorização do papel do LD em sala de aula em detrimento do professor de LEM e uma interpenetração dos discursos de perspectivas tradicionais de ensino de LE, mescladas com outras mais atuais, nas prescrições presentes no Edital sobre a constituição do LD como material de ensino.

Para confirmar tal hipótese, um percurso sobre os entendimentos e posições ocupadas pelo objeto “livro didático” ao longo do tempo é relevante e cumpre importante papel para compreender o tratamento que é dado a ele no PNLD. É tratado com atenção especial o histórico do LD de Língua Espanhola e suas mudanças atreladas a concepções teórico-metodológicas de ensino de destaque em cada época.

Ainda no primeiro capítulo, contribui para os caminhos escolhidos na tese uma reflexão sobre a teia de significados que atingem e são atingidos por essa atividade sempre a entendendo, apoiado nos estudos na Ergologia (SCHWARTZ, 2010), como uma união entre os saberes instituídos e os saberes investidos. Assim, a própria relação entre LD e professor em atividade é vista como uma ação particular que se renormaliza a cada vez que é atualizada em sala de aula, portanto, qualquer prescrição não coincidirá com o resultado final. Essas renormalizações valem também para as prescrições propostas pelo PNLD sobre como LDs devem interagir com alunos, professores e comunidade escolar de maneira geral. Conclui-se, portanto, que a relação entre os agentes que participam do processo de ensino e aprendizagem, ao interagirem em sala de aula produzem resultados imprevisíveis e subjetivos.

As decisões relativas a esses agentes da sala de aula afetam diretamente a constituição do currículo presente em cada realidade. Para as conclusões considerou-se imperativo estabelecer o que se entende por currículo e como este se relaciona com as negociações políticas. Apoiado, mais uma vez, pela perspectiva do discurso, entende-se que o currículo atrelado à sua dimensão cultural é uma construção discursiva que se estabelece através da interação entre os inúmeros enunciados que circulam em uma comunidade (LOPES & MACEDO, 2011). Ao partir desse pressuposto, tanto currículo como cultura deixam de ser bens estáticos que são decididos, determinados e transmitidos adiante por gerações ou um grupo de pessoas e passam a ser valores

transitórios e mutáveis que se reconfiguram a cada recontextualização apresentada. Portanto, o PNLD é definidor de currículo assim como os LDs resultados desse processo também o são. Porém, inclui-se também o professor nesse papel de definidor de currículo já que novos enunciados são produzidos, que são atravessados por novos discursos, produzindo novos sentidos. Conclui-se não se restringe ao governo as ações políticas e que é inerente à atividade do professor tal atuação política (HALL, 1997). Uma visão de política verticalizada é abandonada pela ideia de uma construção em teia em que a influência se dá de todos os lados e para todos os lados.

Deteve-se em alguns marcos na legislação educativa que influenciaram o lugar das LEs na escola e atestou-se que após uma fase de valorização com a Primeira República no Brasil na década de 30, a LE perdeu espaço com a LDB de 1961, já que nesse documento há um apagamento do sintagma “língua estrangeira” e quando volta, na LDB do ano de 1971 ressurgiu como optativa. Com isso houve espaço para o crescimento de cursos livres e, por conseguinte a comercialização da língua estrangeira como bem de consumo. Os LDs sofreram influência com esse movimento da LE ganhando inúmeros tratamentos didáticos ao longo do tempo, porém, na sua maioria, fora do espaço escolar.

No que tange aos procedimentos metodológicos empregados na investigação optou-se por analisar o Anexo X do Edital PNLD 2011 na seção destinada à Língua Estrangeira Moderna. Calcado nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de base enunciativa, foram levantadas categorias de enunciadores atreladas a contextos sócio-históricos que auxiliaram a investigar os sentidos que subjazem aos enunciados destacados. Em seguida, para uma melhor compreensão desses sentidos, considerou-se relevante comparar o componente curricular de LEM com a Língua Portuguesa, pois ambos configuram a área de Linguagens (BRASIL/INEP, 2012).

Apoíando-se nos preceitos teóricos de que a enunciação só se dá através da interação entre os sujeitos (enunciador e coenunciador) e de que o discurso também só pode ser apreendido na sua interação. Dessa forma, nega-se a concepção de que o discurso tenha uma essência prévia que possa ser apreendida a partir de análise ou uma pureza que o constitui por si e em si. Portanto, os sentidos são apreendidos na materialidade textual do Edital, uma situação de interação.

Baseado nas análises do Anexo X do Edital PNLD 2011 do componente curricular LEM, foram levantadas três categorias de enunciadores. A primeira, de enunciador-legitimador, em que sentidos valorativos são agrupados para justificar a presença da LEM como disciplina do PNLD. Em um contexto em que a LEM aparece pela primeira vez no edital, há a necessidade de se afirmar como disciplina legítima de figurar nesse processo de seleção e distribuição de LDs. Em segundo lugar, destacou-se o enunciador-

especialista, que se subdivide em ideias conservadoras e progressistas sobre o ensino de línguas estrangeiras, pois busca ora reiterar uma tradição de ensino de línguas, ora romper com ela. Confirmando a heterogeneidade enunciativa (AULTHIER-REVUZ, 1990) e os atravessamentos constitutivos do enunciador, pode-se concluir que há memórias tanto de visões mais estruturalistas como de visões mais discursivas no enunciador, percebendo-se que não houve ruptura total com perspectivas que, em algumas ocasiões, tenta-se negar. E, finalmente, o enunciador-empoderador do LD, que atribui valor de verdade (FOUCAULT, 2011) absoluto ao material didático, o que minimiza o papel do professor dentro do espaço escolar. A partir do contexto em que há desvalorização do professor em sala de aula (CORACINI, 1999), o material didático é enaltecido e ganha contornos de protagonista do espaço escolar. Somado a isso, o PNLD movimenta mais da metade do mercado de livros no país e, com isso, empodera-se e é tratado como solução para qualquer defasagem encontrada.

Na comparação do componente curricular de LEM com o de LP destacaram-se três categorias de análise: perspectivas lingüísticas, conceito sobre o texto e relação do LD com o professor.

Ainda que ambas as disciplinas tenham entendimentos próximos a uma visão discursiva de língua, há atravessamentos de outras perspectivas como uma perspectiva mais funcional (no caso da LP) e algumas memórias de estruturalismo (no caso da LEM). O conceito de texto, em ambos ganha contornos distintos quando associados à modalidade escrita ou oral. Na oralidade, o texto é silenciado e ganha outros referentes. Em relação ao CD de áudio, item específico da LEM, não há descrição detalhada sobre seu formato e conteúdo, assim, o silenciamento confirma o caráter polêmico sobre a questão. O lugar do professor, como havia sido verificado no enunciador-empoderador do LD, é subjugado e desvalorizado dando ao LD poder de verdade absoluta.

Este tese espera contribuir para a reflexão sobre o impacto que um programa da magnitude do PNLD teve e pode ter nas relações que envolvem a língua estrangeira dentro da escola e como um documento que ocupa posição hegemônica nas discussões curriculares reflete sentidos que subjazem as discussões pertinentes a toda uma comunidade.

# **BIBLIOGRAFIA**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentação e Crítica da Abordagem Comunicativa de Ensino de Línguas**. Trabalhos em Linguística Aplicada, 08, Campinas: Unicamp, 2001, p. 85-91.

ALTHUSSER, L.. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, N. **Ensinar a aprender: o lugar da teoria e da prática em currículo**. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez; 2011, p. 61-77.

APPADURAI, A. **Dislocación y diferencia en la economía cultural global**. In: La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 41-61.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 3 ed., São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992.

AURÉLIO, F. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, n.19, 1990, p.25-42.

BAFFI, M. A. T. **Projeto Pedagógico: um estudo introdutório**. Pedagogia em Foco, Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em: 13/08/2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética (A teoria do Romance)**. São Paulo: Unesp, 1998.

BALL, S. **El currículum nacional y su “puesta en práctica”**: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. Revista de Estudios de Currículum. vol. 1, nº 2, 1992, p.105-131.

BARCELOS, A. M. F. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Belo Horizonte, Belo Horizonte. 2007.

BARROS, C. S. de; COSTA; E. G. de M. (Coord.). **Espanhol: ensino médio - Coleção Explorando o Ensino**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, vol. 16, 2010.

BATISTA, A. **Materiais Didáticos: escolha e uso**. 2005. Disponível em: <<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2005/mdeu/meio.html>> Acessado em 13/08/2012.

BECKER, I. **Manual de español**. São Paulo: Nobel, 1984.

BIENAL DO LIVRO. **Expositor**. Disponível em: <[http://www.bienaldolivro.com.br/a\\_bienal/1/index](http://www.bienaldolivro.com.br/a_bienal/1/index)>. Acesso em: 17/01/2012.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 4.ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL MEC/SEB. **Orientações Curriculares Nacionais - Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília, 2006.

BRASIL, **Projeto de avaliação de livros didáticos de 1ª a 8ª série**, 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/avalidid.shtm>. Acesso em 21/10/2013.

BRASIL. Decreto-Lei n. 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm). Acesso em: 17/10/ 2008.

BRASIL. Decreto 20.833, de 21 de dezembro de 1931. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=37388>. Acesso em 18/02/2013.

BRASIL. Lei 10.753/03, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.753.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.753.htm). Acesso em: 16/10/2013.

Brasil. **Manual de redação da Presidência da República** / MENDES, G. F. e FORSTER, N. J. J. 2. ed. rev. e atual – Brasília : Presidência da República, 2002.

BRASIL. MEC/FNDE/SEB. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2011**. 2008. Disponível em: [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro\\_didatico/edital\\_pnld\\_2011\\_consolidado.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011_consolidado.pdf). Acesso em: 14/11/2011.

BRASIL. MEC/FNDE/SEB. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2011**. 2010. Disponível em: [www.fnde.gov.br/...livro-didatico/...guiapnld2011linguaestrageira/](http://www.fnde.gov.br/...livro-didatico/...guiapnld2011linguaestrageira/). Acesso em: 14/11/2011.

BRASIL. Projeto-lei 4534/12, de 10 de outubro de 2012. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=BF0713B0552C6F023CB1B9E6751CD482.node2?codteor1033873&filename=Avulso+-PL+4534/2012](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=BF0713B0552C6F023CB1B9E6751CD482.node2?codteor1033873&filename=Avulso+-PL+4534/2012). Acesso em: 16/10/2013.

BRASIL. **Programas do Livro**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12301:programas-do-livro&catid=268:programas-do-livro&Itemid=605](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12301:programas-do-livro&catid=268:programas-do-livro&Itemid=605). Acesso em: 12/02/2012.

BRASIL/ CAPES. Portal de Teses e Dissertações. 2013. Acessado em 21/10/2013.

BRASIL/CNE. **Resolução CNE/CP 9/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL/INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: fundamentação teórico-metodológica - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2012.

BRASIL/LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm). Acesso em 11 jan. 2010.

BRASIL/MEC. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programas. Livro Didático – PNLD. Disponível em <http://www.fnde.gov/programas/pnld.htm>. Acesso em 29 de março de 2012.

BRASIL/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUSSEAU, G. **Ingénierie didactique**. D'un problème à l'étude à priori d'une situation didactique. Deuxième École d'Été de Didactique des mathématiques, Olivet, 1982.

CALVET, L. J. **Tradição Oral & Tradição Escrita**. 1ª ed., São Paulo: Parábola, 2011.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

CANDAU, V. M. **A didática hoje: uma agenda de trabalho**. In: CANDAU, V.M. et al. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARVALHO, J. B. **Materiais Didáticos: escolha e uso**. 2005. Disponível em: <<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2005/mdeu/meio.html>>. Acesso em: 13/08/2012.

CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil: do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2007.

CELADA, M<sup>a</sup> T. **No coração do problema. A relação com a heterogeneidade da(s) línguas(s) na escola**. In: FANJUL, A. P & CASTELA, G. S (orgs.). anais do i congresso internacional de professores de línguas oficiais do MERCOSUL. Foz de Iguaçu: UNIOESTE, 2010, p. 1-11.

CHAGAS, V. **Didática Especial de Línguas Modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, P. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução de Mary del Priore. Brasília: Editora UNB, 1994.

CORACINI, M. J. **O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões**. In: CORACINI, M. J. (org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. São Paulo: Pontes, 1999. p.105-124.

CORACINI, M. J. **O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula**. In: CORACINI, M. J. (org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. São Paulo: Pontes, 1999. p.11-14.

CORACINI, M. J. R. F. **As experiências anteriores e a questão da interação em aula de leitura de língua estrangeira**. *Revista Letras*, UFSM, Centro de Artes e Letras, Curso de Letras, v.4, jul/dez, 1992, p.41-58.

CRAVEIRO, C. B. & DIAS, R. G. **Políticas Curriculares Nacionais para a Formação da Identidade Docente** IN: LOPES, A. C., DIAS, R. E. e ABREU, R. G. de. Discursos nas políticas de Currículo. Rio de Janeiro: FAPERJ/QUARTET, 2011.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. & NOVERRAZ, M. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita** – sequencias didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola / Tradução e organização ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

DRAE. **Dicionário da Real Academia Espanhola**. Disponível em: <www.rae.es>. Acesso em: 17 jan. 2012.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

ESPÍNDOLA, K. ; MOREIRA, M. A. **A Estratégia dos Projetos didáticos no ensino de Física na EJA**. 1. ed. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, 2006.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente a sala de aula e a saúde dos professores**. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru: Edusc, 1999.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Ed. Parábola, 2010.

FECCHIO, M. **O Livro didático e a formação do leitor**. Akropolis, Umuarama, v.15, n 1 e 2, 2007, p.37-43.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. de BAETA, L. F. 4a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FREITAG, B. **O livro didático em questão**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Luciana Maria Almeida. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas** – Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras, 2010.

FREITAS, R. A. M. M. **A cultura escolar como uma questão didática**. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez; 2011, p. 127-152.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A Escrita escolar da História - Livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GRIGOLETTO, M. **Leitura e funcionamento discursivo no livro didático**. In: CORACINI, M. J. (org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. São Paulo: Pontes, 1999. p.67-77.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. **Estrutura e função da linguagem**. In Lyons (org.) Novos horizontes em lingüística. São Paulo: Cultrix, 1976, p. 134-160.

HOFF, S. **Fundamentos filosóficos dos livros didáticos elaborados por Ratke**, no século XVII. Em Revista Brasileira de Educação pág. 147, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a12.pdf> . Acesso em: 18/11/2009.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

ILARI, R. **O estuturalismo lingüístico: alguns caminhos**. In MUSSALIN, F & BENTES, A. C. (orgs.) Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos. Volume 3. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-92.

ILARI, R. **O papel da linguística nos cursos de Letras**. In: A linguística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KFOURI KANEOYA, M. L. C. **Métodos e abordagens de ensino de línguas e suas implicações na atividade docente**. Revista UNORP, v1, dezembro 2002, p. 53-65.

LABARRE, A. **História do livro**. São Paulo: Cultrix, 1981.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, n. 69, 2005.

LAPO, R; BUENO, B. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. **Foreign language teaching methodology and language teacher education**. AILA, Amsterdam: 1993, p. 1-15.

LEFFA, V. J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão. Pelotas, 2001, p. 333-355.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. J. **O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional**. Revista Contexturas/ensino Crítico da Língua Inglesa. Vol.4. São Paulo: APLIESP, 1998.

LEWKOWICZ, I. **Condiciones post-jurídicas de la ley**. In: GEBEROVICH, F. et alii (orgs.). Primer Coloquio Internacional: Deseo de ley. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2003, p. 39-53.

LIMA, A. **Manual de redação oficial: teoria, modelos e exercícios**. Rio de Janeiro: Impetus, 2003.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. M. **Avaliação da aprendizagem na escola**. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez; 2011, p. 433-452.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 1996.

LUSTOSA, M. F. **Representações de autoridade no grupo Tropicalista**. Dissertação, (Mestrado em História) Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

MACEDO, E. **Currículo, política, cultura e poder**. Currículo sem fronteiras. v.6, nº 2, pp. 98-113, Jul/Dez. 2000. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)> Acesso em 23 de outubro de 2012.

MACHADO, R. & CAMPOS, T. R. de. **História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos**. Revista HELB, Ano 1, nº. 1. Disponível em <<http://www.unb.br>>. Acesso em 20 jan. 2013.

MAINGUENEAU, D. **A propósito do ethos**. In: MOTTA, A. R.I & SALGADO, L. Ethos discursivo. São Paulo. Editora Contexto, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 4ª ed. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise de discurso**. Tradução de F. Indursky Campinas: Pontes, 2008.

MARCUSCHI, E. **Os destinos da avaliação no manual do professor**. In: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000, p. 139-50.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada**. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.. (Orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, W. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MEDEIROS, J. B. **Correspondência: técnicas de comunicação criativa**. 19. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MIRANDA, L. H. N. **Livros-objeto, fala-forma**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Interação em sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento. Intercâmbio**. Uma publicação de trabalhos em Lingüística Aplicada, PUC-SP, 1995.

MOUFFE, C. **O regresso do político**. Trajectos, 32. Tradução: Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1999.

NEVES, Maria H. M. **Examinando os caminhos da disciplina Lingüística nos cursos de Letras: por onde se perdem suas lições na formação dos professores**. Anais da 18 Jornada de Estudos Lingüísticos do Nordeste. Salvador: UFBA, 2000.

- NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 2005.
- NÓVOA, A. **Le Temps des Professeurs**. Lisboa: Instituto Nacional de Iniciação Científica, 1987.
- OLIVEIRA, J. B. A. **A Política do livro didático**. São Paulo: Unicamp, 1984.
- ORLANDI, E. P. **Identidade Linguística Escolar**. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado Aberto, 1998.
- PAIVA, V. L. M. de O. **História do material didático de língua inglesa no Brasil**. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-56.
- PÊCHEUX, M. **O papel da memória** in *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1997.
- PETRONI, M. R. **Práticas de linguagem e(m) formação do professor de língua materna**. In: *Revista Polifonia*. Mato Grosso: Instituto de Linguagens - UFMT, v. 17, 2009, p. 225-238.
- PEZATTI, E. G. **O funcionalismo em Linguística**. In MUSSALIN, F & BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. Volume 3. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 165-218.
- POSSENTI, S. **Análise do discurso: uma complicação do óbvio?** Em: CHAIA, V. et alii (orgs.). *Análise do discurso político: Abordagens*. São Paulo: EDUC, 2011.
- POSSENTI, S. **Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas**. In MUSSALIN, F & BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. Volume 3. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 353-392.
- RAJAGOPALAN, K. **Linguistics and the Myth of Nativity: Comments on the Controversy overew/non-native Englishes**. *Journal of Pragmatics*, v.27, 1997, p. 225-231.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- RODRIGUES, F.S.C. **Língua viva, letra morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. São Paulo: Humanitas, 2012.
- ROJO, R. H. R. ; BATISTA, A. A. G. **Livros escolares no Brasil: a produção científica**. In: 15º InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada, 2005, São Paulo. Caderno Digital do 15º InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2005. v. único. p. 129-139.
- ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. H. R. **Materiais Didáticos: escolha e uso**, 2005. Disponível em <<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2005/mdeu/meio.html>>. Acessado em 13/08/2012.

ROJO, R. H. R. **Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos.** In: ROJO, R. H. R. (Org.) A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de Letras/EDUC, 2005.

SALAS, M. R. **English Teachers as Materials developers.** Actualidades Investigativas en Educacion. Vol. 4. N. 2, 2004.

SANT'ANNA, V.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P. **Trabalho e prescrição: aproximações ao problema a partir dos estudos da linguagem.** Revista Matruga, 2009, p.77-99.

SANTOS, S. M. C. ; NASCIMENTO, E. P. **O gênero edital e suas características linguístico-discursivas: para além dos manuais de redação.** Secretariado Executivo em Revista, Revista eletrônica, 24 abr. 2012, p. 133 - 143.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**, 27ª ed., São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2009. p. 246-253.

SCHWARTZ, Y. **A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho.** In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D (Ed.). Linguagem e Trabalho – construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução de I. Polegatto e D. Rocha. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, M. **Controvérsias em didática.** Campinas: Papirus, 1995.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, D. M. **Autoridade, autoria e livro didático.** In: CORACINI, M. J. (org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. São Paulo: Pontes, 1999. p.27-31.

SOUZA, D. M. **Livro didático: arma pedagógica?** In: CORACINI, M. J. (org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. São Paulo: Pontes, 1999. p.47-52.

SOUZA, F. E. **Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira.** In: I Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino, Goiânia: EDIPE, 2004.

SPOSITO, E.. **O Livro Didático em Questão**, 2005. Disponível em <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>>. Acessado em 13/08/2012.

TARGINO, R. R. **Representações Sociais da Didática.** João Pessoa: Ideia, 2009.

TÍLIO, R. **O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. 7, n. 26, 2008.

TOMLINSON, B. **Materials development.** IN: CARTER, R.; NUNAN, D. Teaching English to speakers of other languages. Cambridge: Cambridge, 2004.

VAZQUEZ, R. P. **Eu também sou importante. Um estudo do lugar da História em Quadrinho nos Livros Didáticos.** Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UERJ, 2009.

VILAÇA, M. L. C. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras**: fundamentos, críticas e ecletismo. In: REVISTA DE LETRAS do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO. Duque de Caxias: Unigranrio Editora, 2008.

# ANEXOS