

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DAMARIS FABIANE STORCK

HIBRIDISMO CULTURAL NO MANUAL DIDÁTICO DE INGLÊS

CURITIBA

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DAMARIS FABIANE STORCK

HIBRIDISMO CULTURAL NO MANUAL DIDÁTICO DE INGLÊS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Linha Cultura, Escola e Ensino, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Henrique E. Janzen

CURITIBA

2017

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Storck, Damaris Fabiane.
Hibridismo cultural no manual didático de inglês. – Curitiba, 2017.
155 f.

Orientador: Prof. Dr. Henrique E. Janzen
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal
do Paraná.

1. Análise do discurso. 2. Linguagem e cultura. I.Título.

CDD 370j



PARECER

Defesa de Tese de Damaris Fabiane Storck para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen, Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça, Prof.^a Dr.^a Juliana da Silva Passos, Prof. Dr. Rui Valse, Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn, Prof.^a Dr.^a Nivea Rohling, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "HIBRIDISMO CULTURAL NO MANUAL DIDÁTICO DE INGLÊS".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen		Aprovada
Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Juliana da Silva Passos		Aprovada
Prof. Dr. Rui Valse		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Nivea Rohling		Aprovada
Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn		Aprovada

Curitiba, 31 de março de 2017.

Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves
Vice-Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves
Vice-Coordenador do Programa
de Pós-Graduação em Educação
MPAP 201304 / MSIAPE 1715061

Aos professores de inglês das escolas da rede pública do Brasil;
Aos pesquisadores de livros e manuais didáticos;
Aos que aceitam o desafio de buscar respostas para as interrogações
pertinentes ao presente e à realidade escolar.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Henrique E. Janzen, pelas orientações, contribuições e confiança.

Aos professores da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, pelos seminários, disciplinas, diálogos e leituras que estruturaram este trabalho.

Aos membros da banca de qualificação e defesa Prof. Dr. Geraldo B. Horn, Prof. Dr. Francisco C. Fogaça, Prof. Dra. Juliana da Silva Passos, Prof. Dra. Nivea Rohling, Prof. Dr. Rui Valse, Prof. Dra. Suzete de Paula Bornatto.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Aos envolvidos nesta pesquisa, especialmente à professora “Rita”.

Durante todo o tempo em que estive desenvolvendo esta tese, contei com o **amor, a compreensão e o incentivo da minha família:**

À minha mãe, Albani Sarturi Storck;

Ao meu pai, Luiz Carlos Storck;

Aos meus irmãos, Danielle Storck Tonon e Luiz Carlos Storck Junior;

Ao meu namorado, Rafael Larsen;

Aos familiares, amigas e amigos;

Aos meus guias, pelos sussurros constantes.

Obrigada!

“Na realidade, um trabalho científico nunca finaliza: onde acaba um, continua outro”.

(MEDVIÉDEV, 2012, p.194)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de investigação discursivo/cultural do manual didático de língua inglesa *Alive!* no contexto do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Para tanto, parte da concepção linguístico-literária do Círculo de Bakhtin e compreende o manual didático como um gênero do discurso. Nesse sentido, parte do pressuposto de que, embora modernos e (teoricamente) adequados às atuais referências de ensino-aprendizagem, os manuais didáticos são herdeiros de uma tradição cultural que mantém os resquícios de aspectos que fizeram parte de sua trajetória pelo contexto escolar. Considera a relação entre o passado e o presente e estima que o manual didático pode ser novo e velho ao mesmo tempo. Parte das relações indissociáveis entre cultura e linguagem e privilegia um diálogo específico com o Círculo de Bakhtin. Nesse sentido, aborda os conceitos de vozes sociais, dialogismo, monologismo, hibridismo, forças centrípetas e forças centrífugas e investiga a visão pedagógica-cultural do manual didático de inglês pelo viés das relações sociais que foram e são estabelecidas pelos seus processos interacionais. A partir das análises das esferas de produção, criação e apropriação, conclui que a cultura do manual didático é híbrida e formada pelas tensões entre as forças culturais: as centrífugas, que procuram atualizar os manuais de acordo com as principais referências de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; e as centrípetas, que relembram e fortalecem crenças, tradições e costumes que estão arraigados à cultura dos manuais.

Palavras-chave: manual didático; hibridismo; cultura e linguagem; forças centrípetas e forças centrífugas; gênero do discurso.

ABSTRACT

This work presents a discursive/cultural research on English textbook *Alive!* in the context of the Brazilian National Textbook Program – PNLD. Therefore, it is based on the Bakhtinian conception of language and understands the textbook as a discursive genre. In this way, it begins from the assumption that, even according to the current conceptions of teaching-learning process, textbooks are heirs of a cultural tradition that preserves the aspects of its history, which is conditioned by the school context of a given period in time. It considers the relation between past and present and it presupposes that the textbook is new and old at the same time. It starts from the relation between culture and language and favors a specific dialogue with Bakhtin's Circle. It covers the concepts of social voices, dialogism, monologism, hybridism, centripetal and centrifugal forces, and it investigates the English textbook culture by means of social relations that are or were established by its interactional process. Based on the analyzes of the textbooks' production, creation and appropriation, it concludes that the textbook culture is hybrid and formed by the tensions between the cultural forces: the centrifugal ones, which seeks to modernize the textbook according to the main references of foreign languages teaching-learning process; and the centripetal ones, which strengthen beliefs, traditions and habits which are rooted in the textbook culture.

Key-words: textbook; hybridism; culture and language; centripetal and centrifugal forces; discursive genre.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	DOCUMENTO ESCOLAR (1913).....	60
FIGURA 2 –	DOCUMENTO ESCOLAR (1921).....	61
FIGURA 3 –	MANUAL DIDÁTICO (1958).....	63
FIGURA 4 –	MANUAL DIDÁTICO (1967).....	65
FIGURA 5 –	MANUAL DIDÁTICO (1986).....	67
FIGURA 6 –	ORIENTAÇÃO DO MÉTODO MISTO.....	68
FIGURA 7 –	MÉTODO ABELINHA.....	69
FIGURA 8 –	COLEÇÃO <i>ALIVE!</i>	89
FIGURA 9 –	<i>LET'S FOCUS ON LANGUAGE!</i>	108
FIGURA 10 –	<i>LANGUAGE REFERENCE</i>	109
FIGURA 11 –	ORIENTAÇÃO AOS PROFESSORES I.....	110
FIGURA 12 –	ORIENTAÇÃO AOS PROFESSORES II.....	110
FIGURA 13 –	ATIVIDADES COM INSTRUÇÕES EM INGLÊS.....	113
FIGURA 14 –	TEXTO ADAPTADO.....	114

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	PESQUISAS RELACIONADAS AOS TERMOS: MANUAL DIDÁTICO, MANUAL DO PROFESSOR E LIVRO DO PROFESSOR (2006-2016)	48
TABELA 2 -	O HISTÓRICO DO PNLD.....	70
TABELA 3 -	REQUISITOS PARA O MANUAL DO PROFESSOR NO EDITAL DO PNLD 2011.....	76
TABELA 4 -	ASPECTOS APONTADOS PELAS PESQUISAS QUE INVESTIGARAM OS LIVROS E MANUAIS DIDÁTICOS DE INGLÊS DO PNLD (2011-2016).....	81
TABELA 5 -	CLASSIFICAÇÃO DAS COLEÇÕES APROVADAS.....	88
TABELA 6 -	CRONOGRAMA.....	96
TABELA 7 -	TRANSIÇÃO ENTRE O PASSADO E O PRESENTE NO MANUAL DIDÁTICO <i>ALIVE!</i>	125
TABELA 8 -	TRANSIÇÃO X TRADIÇÃO NO MANUAL DIDÁTICO <i>ALIVE!</i>	128
TABELA 9 -	TRANSIÇÃO E RESISTÊNCIA NO USO DO MANUAL <i>ALIVE!</i>	131
TABELA 10 -	UM PARÂMETRO GERAL DAS TENSÕES ENTRE AS FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS NA CULTURA DO MANUAL DIDÁTICO <i>ALIVE!</i>	135

LISTA DE SIGLAS

ABNT -	Associação Brasileira de Normas Técnicas;
BDTD -	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações;
COLTED -	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático;
ECT -	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos;
EJA -	Educação de Jovens e Adultos;
FAE -	Fundação de Assistência ao Estudante;
FENAME -	Fundação Nacional do Material Escolar;
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação;
INL -	Instituto Nacional do Livro;
IPT -	Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo;
LD -	Livro didático;
LEM -	Língua estrangeira moderna;
LE -	Língua estrangeira;
LI -	Língua inglesa;
MD -	Manual didático;
MEC -	Ministério da Educação;
PCNS -	Parâmetros Curriculares Nacionais;
PLIDEF -	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental;
PNLD -	Programa Nacional do Livro Didático;
RI -	Repositório Institucional;
SEB -	Secretaria de Educação Básica;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 CULTURA E LINGUAGEM.....	23
1.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO.....	30
1.2 O DISCURSO MONOLÓGICO E A VISÃO TRADICIONAL DE CULTURA.....	32
1.3 CULTURAS E CONSTRUÇÕES HÍBRIDAS.....	36
1.4 SOBRE A CULTURA DO MANUAL DIDÁTICO DE INGLÊS.....	41
2 O MANUAL DIDÁTICO COMO OBJETO DE PESQUISA.....	47
2.1 A PALAVRA AUTORITÁRIA NOS LIVROS E MANUAIS DIDÁTICOS.....	54
2.1.1 A palavra autoritária nos gêneros escolares.....	58
2.2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO.....	70
2.2.1 A desconstrução da palavra autoritária nos manuais didáticos de língua inglesa do PNLD.....	74
3 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	83
3.1 PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA.....	86
3.1.1 O manual didático da coleção <i>Alive!</i>	88
3.2 SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA.....	90
3.2.1 O artigo.....	92
3.3 TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA.....	93
3.3.1 A entrevista.....	95
3.4 CRONOGRAMA DA PESQUISA.....	96
4 MEMÓRIA E DISCURSO DO MANUAL DIDÁTICO <i>ALIVE!</i>.....	98
4.1 A ORIENTAÇÃO DOS DISCURSOS NO MANUAL DIDÁTICO <i>ALIVE!</i>	107
4.2 AS RÉPLICAS AO MANUAL DIDÁTICO <i>ALIVE!</i>	117
4.3 MEMÓRIA, DISCURSO E APROPRIAÇÃO DO MANUAL DIDÁTICO <i>ALIVE!</i>	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
Referências.....	146

ANEXO.....	154
APÊNDICE.....	155

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a produção de conhecimentos sobre livros¹ e manuais didáticos² foi intensificada pela disseminação de diferentes formas de interpretação, análises e propostas de investigação. Produzidas em diversos contextos e áreas, essas contribuições ampliaram possibilidades teórico-metodológicas para as investigações em torno desses importantes elementos da cultura escolar.

Em 2009, com o ingresso na linha de pesquisa “Cultura, Escola e Ensino” do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, tomamos o conceito de cultura como fio condutor do projeto de pesquisa e descobrimos nos seminários e, especialmente nas disciplinas de “Leituras bakhtinianas” e “Tópicos em cultura e educação escolar” a possibilidade de investigar os processos de deslocamento cultural na esfera de produção de livros e manuais didáticos de língua inglesa.

Naquele momento, o Programa Nacional do Livro Didático³ havia incluído pela primeira vez, no Ensino Fundamental, o componente curricular de língua estrangeira moderna. E, nesse contexto, tivemos a oportunidade de investigar um dos livros de inglês aprovado no primeiro processo seletivo.

Na dissertação⁴ de mestrado, apresentamos uma análise do processo de deslocamento cultural dos autores a partir de um diálogo entre as concepções linguístico-literárias do Círculo de Bakhtin e os elementos estruturantes da interculturalidade. Essa perspectiva de análise nos instigou a pensar em outras formas de percepção do processo de produção e apropriação de livros e manuais didáticos.

Movidos pela necessidade de ampliar uma proposta de investigação que tivesse como eixo centralizador a relação indissociável entre os conceitos de

¹ Livro destinado a alunos.

² Manual destinado a professores.

³ PNLD – 2011.

⁴ Dissertação intitulada: “Autoria, autonomia e algumas intervenções: uma análise intercultural do livro didático “*Keep in Mind*” a partir das concepções bakhtinianas de linguagem”. (STORCK, 2011).

cultura e linguagem, em 2013, ao ingressar no doutorado, demos os primeiros passos em direção a esta tese.

Por meio da disciplina de “Materiais didáticos e escolarização” percorremos um vasto campo de pesquisas com diferentes abordagens teórico-metodológicas que serviram como referências para o aprimoramento do projeto de pesquisa. Na busca por informações, encontramos no artigo *Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar*⁵ um dado instigante: no Brasil, até o ano de 2006, os estudos sobre publicações didáticas haviam privilegiado a análise dos livros destinados a alunos. Entretanto, como o nosso interesse estava nos **manuais didáticos**, isto é, nos manuais destinados a professores, decidimos verificar o que havia sido produzido nos últimos dez anos desde a publicação desse artigo.

Para realizar um estudo exploratório, fizemos buscas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁶ tomando como referência os termos “manual didático”, “manual do professor” e “livro do professor”. Nessa busca, encontramos entre o período de 2006 e 2016, o total de 85 registros: 62 dissertações de mestrado e 23 teses de doutorado.

Ao delimitar a leitura dos trabalhos, focalizando apenas a área de línguas estrangeiras, percebemos que havia certo consenso entre algumas dessas pesquisas. Com base nos resultados apresentados pelos autores, observamos que os manuais didáticos estavam sendo investigados a partir de uma perspectiva de análise crítica que denunciava, entre outras coisas, o poder de autoridade que os manuais exerciam sobre as práticas escolares. Na busca por informações, descobrimos que, segundo Freitag, Costa e Mota (1997), no Brasil, os estudos críticos em torno dos livros e manuais didáticos foram intensificados nas décadas de 80 e 90. Nessa linha de pensamento, percorremos algumas das principais referências na área: Olson (1986), Luke, Castell (1989); Kramsch (1988); Coracini (1999); Grigoletto (1999); Carmagnani (1999); Souza (1999). Embora demonstrassem diferentes perspectivas de investigação, em linhas gerais, percebemos que a preocupação desses autores incidia sobre os mesmos aspectos: o poder, a autoridade e a influência dos manuais nas práticas dos professores.

⁵BUFREM, GARCIA e SCHMIDT, 2006, p.121.

⁶ BDTD.

A intensa leitura que fizemos em torno dessas referências nos fez pensar nos elementos que poderiam configurar essa característica “autoritária” e, assim, consideramos o fato de que esse traço poderia estar inserido na cultura dos livros e manuais didáticos.

Partimos de uma ideia inicial, formada a partir das literaturas que interpelam a trajetória dos livros didáticos na construção da cultura escolar, de que os manuais didáticos foram constituídos a partir de discursos tendencialmente autoritários. Essa pressuposição nos instigou a pensar nos aspectos históricos, e, para poder compreender o modo como os discursos ecoaram no contexto escolar brasileiro, investigamos fragmentos de manuais didáticos e documentos escolares que foram usados para instruir professores no período entre 1880 e 1999. Com a análise desses fragmentos, evidenciamos a presença de discursos tendencialmente autoritários em todos os materiais do período investigado.

Tomados pela curiosidade, inserimos essa discussão no atual contexto de produção de livros e manuais didáticos e questionamos: como os manuais são produzidos hoje? Quais são as exigências e o controle em relação à criação e produção dos manuais didáticos? Como os autores orientam seus discursos aos professores?⁷

Atualmente, na esfera do PNLD, para que as coleções didáticas sejam aceitas pelo processo seletivo elas precisam estar de acordo com os critérios estabelecidos pelo programa. Desde 2008, referente ao primeiro edital do PNLD de línguas estrangeiras⁸, há uma proposta de criação de manuais didáticos baseada numa perspectiva não autoritária. De acordo com as diretrizes elaboradas para os autores, o manual didático deve exercer a função de auxiliar o professor e possibilitar a interação por meio de diferentes formas de pensar o processo de ensino-aprendizagem. Por tratar-se de um critério de exclusão, essas exigências não garantem, mas diminuem as chances de os manuais didáticos possuírem características autoritárias. Considerando que as coleções só são aprovadas se estiverem de acordo com as exigências dos editais, cogitamos a possibilidade dos manuais didáticos não possuírem mais

⁷ Cabe ressaltar, aqui, que estas não são as questões principais desta pesquisa, mas, no entanto, foram importantes diretrizes para o desenvolvimento da etapa inicial desta tese.

⁸ PNLD - 2011.

essa característica autoritária, e, diante disso, procuramos investigar as pesquisas que se propuseram a analisar os manuais didáticos de língua inglesa que foram aprovados pelos três⁹ processos seletivos já realizados pelo PNLD.

Tomando como referência os termos “PNLD” e “língua inglesa”, fizemos uma nova busca na BDTD e encontramos, entre o período de 2011 e 2016, o total de 19 pesquisas, sendo 15 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado. Com isso, percebemos que as críticas que anteriormente focalizavam o poder que os manuais didáticos exerciam sobre as práticas escolares deixaram de ser o foco principal das análises críticas, mas, entretanto, outros problemas foram apontados a partir de diferentes aspectos de investigação.

Os resultados das pesquisas¹⁰ nos mostraram que muitos livros e manuais didáticos de inglês são criticados pelos mesmos critérios pelos quais costumam ser avaliados.

Uma inquietude gerada a partir dessa informação nos levou a formular a seguinte **questão de pesquisa**: se o PNLD avalia as coleções e só aprova aquelas que estão de acordo com os critérios estabelecidos pelos editais, por que os manuais didáticos de inglês que são aprovados ainda apresentam tantos problemas e incompatibilidades em relação às perspectivas atuais de ensino-aprendizagem? Em outras palavras, como os manuais didáticos de inglês podem estar, ao mesmo tempo, de acordo e desacordo com os critérios pelos quais costumam ser avaliados?

Considerando os aspectos que vinham sendo focalizados no levantamento de dados sobre as pesquisas em torno de livros e manuais didáticos, tomamos o conceito de cultura como princípio norteador para a investigação do nosso objeto de estudo, o manual didático de língua inglesa, e consideramos que a realização de uma análise pelas lentes¹¹ culturais poderia revelar aspectos diferentes dos que, até então, vinham sendo estudados.

No aprofundamento das reflexões iniciais, aproximamos algumas discussões referentes ao conceito de cultura às margens das perspectivas de

⁹ 2011 (Ensino Fundamental), 2012 (Ensino Médio), 2014 (Ensino Fundamental).

¹⁰ Subcapítulo 2.1.1.

¹¹ Neste trabalho as lentes culturais são pensadas a partir da indissociabilidade cultura/linguagem.

análise crítica dos manuais e, com isso, percebemos que os elementos que justificam os apontamentos gerados pelas críticas poderiam ser explicados por um viés cultural.

Assim, consideramos a possibilidade de perceber o nosso **objeto de estudo** pelo ângulo dos reflexos de sua própria cultura: a cultura do manual didático de inglês.

Para sustentar uma investigação baseada na *cultura do manual didático de inglês* tomamos como referência as contribuições linguístico-literárias do Círculo de Bakhtin e fundamentamos essa proposta a partir da relação entre língua, discurso, cultura, história e sujeitos.

Os principais conceitos da teoria bakhtiniana que sustentam os argumentos necessários para a nossa proposta de investigação cultural são: gêneros do discurso; concepção monológica; vozes discursivas; forças culturais centrípetas e centrífugas; ideologia e hibridismo.

Com base na concepção de gêneros do discurso (Bakhtin, 2003), partimos do pressuposto de que os tipos relativamente estáveis de enunciados que constituem o manual didático de inglês não são apenas formados por propriedades sincrônicas fixas, mas estão abertos às transformações sociais. Os manuais rememoram contextos anteriores e são moldados historicamente pelo passado. Como cada um tem seu campo predominante da existência, nenhum manual didático novo substitui completamente um velho.

Nesse sentido, trabalhamos com a **hipótese** de que, embora modernos e (teoricamente) adequados às atuais referências de ensino-aprendizagem, os manuais são herdeiros de uma tradição cultural que mantém os resquícios de aspectos que fizeram parte de sua trajetória pelo contexto escolar. Desta forma, o fato de estarem de acordo e desacordo com o PNLD poderia ser justificado pela percepção de que, como um gênero do discurso, o manual didático de inglês pode ser *novo e velho* ao mesmo tempo.

Para investigar a cultura do manual didático de inglês, precisamos considerar que o mundo cultural, segundo Bakhtin, consiste tanto em forças centrífugas quanto em forças centrípetas (Bakhtin, 2010a). De um lado, as forças centrípetas tendem à monologização, ou seja, centralizam discursos, homogeneízam aspectos, produzem estereótipos culturais e fortalecem determinadas percepções fechadas a partir de uma visão tradicional de cultura.

De outro, as forças centrífugas tendem à desestabilização da perspectiva rígida, mostrando a heterogeneidade da língua/cultura. Cada evento social é, portanto, uma atualização da relação tensa entre essas duas forças.

Neste trabalho, as forças centrípetas correspondem à centralização, monologização e conservação dos aspectos que acreditamos estarem relacionados à estabilidade, à tradição e ao passado do manual didático de inglês, enquanto que as forças centrífugas correspondem aos aspectos atuais das transformações e das mudanças no contexto do PNLD.

A tese que procuramos defender neste trabalho é a de que a cultura do manual didático de inglês é híbrida. Ao mesmo tempo em que as forças centrífugas procuram tornar atuais as perspectivas de ensino-aprendizagem nos manuais didáticos de inglês, as forças centrípetas rememoram e fortalecem antigas crenças, tradições e costumes que, no passado, fizeram parte da cultura do manual.

Nesse sentido, percebendo que – como todos os objetos do mundo – o manual didático de inglês encontra-se perpassado por ideias, pontos de vista, julgamento e apreciações, consideramos fundamental investigar essas tensões a partir das condições específicas das diferentes esferas de circulação social, ou seja, nos processos de criação, produção e apropriação do manual didático de inglês.

Assim, ao compreender memória, discurso e práticas sociais como aspectos fundamentais nas discussões em torno do conceito de cultura, concentramos nossa proposta de investigação em três **objetivos específicos**:

1) Investigar as tensões entre as forças centrípetas e centrífugas na memória e nos discursos de um manual didático de inglês. Para isso, privilegiamos a concepção de vozes, discurso, objeto e enunciação. Essa análise é feita por meio do encontro sociocultural das vozes sob duas diferentes posições discursivas: a dos autores, que propõem um manual didático moderno, dinâmico e harmonizado com os requisitos do PNLD; e a das vozes que estão armazenadas na memória do gênero. Nesta etapa, destacamos doze fragmentos do manual do 7º ano da coleção *Alive!* que, segundo o PNLD, foi considerada a mais completa pelo processo seletivo de 2014.

2) Investigar as tensões entre as forças centrípetas e centrífugas no processo de criação do manual didático. Para isso, analisamos o artigo *Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico*, escrito por Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva¹², uma das autoras da coleção *Alive!*. Nessa etapa, tomamos como referência a dupla orientação social dos gêneros, considerando, que, ao produzirem o manual didático os autores direcionam seus discursos aos seus destinatários (professores e alunos) e supradestinatários (o PNLD). Apresentamos, ao todo, onze fragmentos do artigo e seis imagens do manual, nos quais podem ser observados discursos que marcam a relação entre o presente e o passado dos manuais didáticos de inglês.

3) Investigar as tensões entre forças centrípetas e centrífugas nas práticas de uma professora de inglês. Para isso, tomamos como referência os aspectos encontrados na análise do artigo e do manual didático e, por meio de uma entrevista semiestruturada com uma professora que utilizou a coleção *Alive!*, buscamos compreender a influência das forças discursivas no processo de apropriação do manual didático do 7º ano.

Para examinar os fenômenos específicos em cada uma das esferas sociais de circulação do manual didático, adotamos o estudo de caso como recurso metodológico de investigação. Segundo Yin (2001), o estudo de caso nos permite preservar as características holísticas e significativas dos eventos reais.

Por meio das análises do manual didático, do artigo da autora e da entrevista com a professora, procuramos demonstrar que muitos aspectos que orientam às esferas de produção, criação e apropriação do manual didático são influenciados por prismas culturais que estão arraigados à cultura do manual didático. Entretanto, destacamos que os manuais não podem ser julgados por uma percepção monocultural, uma vez que os processos de hibridação – que são perceptíveis nas três etapas desta pesquisa – propiciam diferentes modos de segmentação na cultura do manual didático de inglês. O texto desta tese está estruturado da seguinte maneira:

¹² Em citações bibliográficas a autora costuma utilizar os sobrenomes: MENEZES; PAIVA.

No primeiro capítulo, apresentamos uma discussão teórica para contextualizar os elementos essenciais que estabelecem as relações indissociáveis entre os conceitos de cultura e linguagem. Inicialmente, privilegiamos as concepções linguístico-literárias do Círculo de Bakhtin para discorrer sobre os conceitos fundamentais que são mobilizados neste trabalho, tais como: ideologia, relações dialógicas, vozes sociais, gêneros do discurso, palavra autoritária, forças centrípetas e centrífugas.

Compreendendo cultura como parte de um processo de construções sociais discursivas, prosseguimos, então, acrescentando às discussões bakhtinianas algumas reflexões sobre estereótipos, identidade e visão tradicional de cultura (Storck, 2011) e (Janzen, 2005).

Essas discussões são relevantes porque fornecem algumas diretrizes para a investigação da cultura do manual didático de inglês, tais como: a percepção de que as vozes sociais que atuam como discursos centrípetos podem transformar hábitos e heranças culturais em discursos homogêneos fixados por modelos e regras; a compreensão de que as forças centrífugas desconstróem essas tendências centralizadoras, mostrando que as culturas são heterogêneas e não podem ser enquadradas a um modelo estático; a noção de hibridismo que nos permite perceber as culturas como discursos sociais formados pelas tensões existentes entre essas forças da língua.

No segundo capítulo, fazemos uma contextualização geral do nosso objeto de estudo – o manual didático de inglês – e apresentamos a trajetória inicial de pesquisa da seguinte maneira: a) Realizamos o estado da arte de dissertações e teses¹³ que tiveram como objeto de estudo os manuais destinados a professores¹⁴; b) Apresentamos e discutimos os trabalhos e as referências que tiveram perspectivas de análises críticas em torno de livros e manuais didáticos; c) Investigamos e analisamos fragmentos para destacar o modo como o discurso autoritário circulou pelo contexto escolar brasileiro; d) Contextualizamos a atual esfera de produção de livros e manuais didáticos do PNLD, destacando as exigências estabelecidas pelos seus editais; e) Apresentamos e descrevemos as pesquisas que se propuseram a investigar os

¹³ Pesquisas produzidas no Brasil nos últimos dez anos (2006-2016).

¹⁴ Manual didático, manual do professor, livro do professor.

manuais didáticos do PNLD nos últimos seis anos¹⁵, demonstrando que, apesar das críticas não destacarem mais – com tanta veemência – o poder de autoridade dos manuais didáticos, eles continuam sendo julgados a partir de outras perspectivas de análises críticas¹⁶.

No terceiro capítulo, apresentamos as questões centrais desta pesquisa, os materiais selecionados para a investigação da cultura do manual didático de inglês e os procedimentos metodológicos adotados nas três etapas de investigação.

No quarto capítulo, apresentamos as análises da seguinte maneira:

- Na **memória** do manual didático *Alive!*, investigamos o modo como, apesar de estar atualizado com as propostas para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o manual didático guarda em si resquícios de uma bagagem histórica. Nesta etapa, procuramos destacar os movimentos de transição entre o passado e o presente no qual a hibridização divide eixos de valores entre as tradições que são mantidas e as inovações que são apresentadas.

- Nos **discursos** dos autores da coleção *Alive!*, investigamos a influência das forças discursivo-culturais nas escolhas e nas decisões dos autores durante o processo de produção do manual. Nesta etapa, procuramos demonstrar a hibridização do novo e do velho, da tradição e da transição, considerando a dupla orientação social do gênero na realidade, ou seja, a enunciação dos autores e seus endereçamentos discursivos.

- Nas **práticas** com o manual didático *Alive!*, investigamos o modo como as forças discursivo-culturais influenciam no processo de apropriação do manual, demonstrando movimentos de transição e resistências nas práticas de uma professora que utilizou o manual didático do 7º ano.

Por fim, realizamos uma síntese dos resultados obtidos nas três etapas de investigação e apresentamos um parâmetro geral da cultura híbrida do manual didático de inglês.

¹⁵ Referente aos três processos seletivos do PNLD de língua estrangeira moderna.

¹⁶ Subcapítulo 2.1.1.

1 CULTURA E LINGUAGEM

As reflexões apresentadas neste capítulo procuram fundamentar os aspectos teóricos que norteiam a nossa proposta de investigação da cultura do manual didático de inglês. Nesse sentido, parece-nos essencial situar a relação indissociável entre os conceitos de cultura e linguagem que nos servem de subsídios necessários para a realização deste enfoque cultural.

Para dar conta dessa reflexão, precisamos percorrer as obras de alguns autores considerando o modo como essa relação aparece entreposta em cada uma delas.

Iniciamos, então, com as discussões apresentadas no livro *“A ideia de cultura”* de Eagleton (2005), no qual o autor apresenta o processo de transição histórica por meio do qual o conceito de cultura ganhou diversas significações. Para o autor, cultura é um dos conceitos mais complexos no campo dos estudos culturais. Etimologicamente falando, trata-se de um conceito derivado de natureza ao qual, segundo o autor, é conferido a honra de ser o mais complexo de todos.

Cultura, palavra normalmente designada para a mais nobre das atividades humanas, é proveniente de trabalho e agricultura, colheita e cultivo. Inicialmente considerada parte de um processo material, passou a denotar questões de espírito. “A palavra, assim, mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo” (EAGLETON, 2005, p.10).

Direcionando suas reflexões para a relação entre “cultura” (entendida como natureza) e “civilização” (como atividade humana), o autor destaca a seguinte dialética: da mesma forma como a natureza age sobre o homem, o homem age sobre a natureza. “Os meios culturais que usamos para transformar a natureza são eles próprios derivados dela” (EAGLETON, 2005, p. 11).

Segundo o autor, o significado antropológico da palavra cultura aceita tudo, “desde estilos de penteado e hábitos de bebida até como dirigir a palavra ao primo em segundo grau de seu marido” (EAGLETON, 2005, p. 51). Nesse

sentido, defende a tese de que, no momento, estamos presos entre uma noção de cultura debilitantemente ampla e outra desconfortavelmente restrita e, por isso, há uma necessidade emergente que é ir além de ambas. Ao apresentar essa tese, Eagleton traz as contribuições de outros importantes autores, entre eles, Raymond Williams e Stuart Hall.

Williams percebe as dimensões de uma cultura¹⁷ “como geralmente proporcional à área de disseminação de uma linguagem, em vez da área de uma classe” (WILLIAMS, 1950, p. 307, apud EAGLETON, 2005, p. 52) desse modo, compreende cultura como o sistema significante por meio do qual uma ordem social é comunicada, reproduzida, experienciada e explorada. Eagleton retoma essa concepção de Williams destacando que todos os sistemas sociais envolvem significação, mas nem todos são significantes ou culturais. “Habitação é uma questão de necessidade, mas só se torna um sistema significativo quando distinções sociais começam a tomar grande vulto dentro dele” (EAGLETON, 2005, p. 54).

Em diálogo com Hall, Eagleton apresenta uma concepção de cultura “como as práticas vividas ou ideologias praticadas que capacitam uma sociedade, grupo ou classe a experimentar, definir, interpretar e dar sentido às suas condições de existência” (EAGLETON, 2005, p. 55).

Para Eagleton, nós não seríamos capazes de sobreviver no mundo, se não fôssemos dotados de uma cultura. Nós não somos constituídos apenas de necessidades materiais, pois a cultura faz parte de tudo aquilo que nos torna capazes de agir, pensar e viver em coletividade.

A cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico. Ela é “aquele todo complexo”... que inclui conhecimento, crença arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo ser humano como um membro da sociedade. (EAGLETON, 2005, p. 54-55).

A visão de cultura em Eagleton (2005) pode ser relacionada aos aspectos da criação ideológica e do dialogismo proposto pelas concepções linguístico-literárias do Círculo de Bakhtin.

¹⁷ Para Williams, a cultura é de todos, mas não é igual para todos.

Para os integrantes do Círculo, a ideologia não era compreendida como *algo pronto e já dado* na consciência individual do homem. Eles relacionavam essa questão com outras discussões filosóficas, como a constituição dos signos e da subjetividade.

Desconstruindo e reconstruindo parte daquilo que já era aceito pelo marxismo oficial¹⁸, os membros do Círculo colocam ao lado da ideologia oficial a ideologia do cotidiano.

A ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo. A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida. (MIOTELLO, 2012, p.169).

O meio ideológico, ou seja, a consciência social, é o que orienta e faz desenvolver as relações humanas. Do ponto de vista da criação ideológica, um homem individual e isolado não cria ideologia, pois as concepções de mundo e as crenças se realizam nos processos interacionais da comunicação social. “Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas os momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes, e, por isso, não podem ser estudados fora do processo social” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 49).

Sem perder de vista o processo de produção e reprodução social, as ideologias, oficial e do cotidiano, formam então um contexto ideológico completo. A compreensão de ideologia “construída no movimento entre ideias relativamente instáveis e ideias já relativamente estáveis, também está presente na concepção de signo, nos estudos de Bakhtin e seu Círculo” (MIOTELLO, 2012, p. 170).

O conceito de ideologia é determinante na construção da abordagem filosófica da constituição dos signos.

Para o Círculo, o que define o signo é a sua forma ideológica. Todo objeto possui uma função social e pode ser percebido como um signo

¹⁸ Ideologia como falsa consciência, vista como disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento e não percepção da existência das contradições e da existência das classes sociais, promovida pelas forças dominantes. (MIOTELLO, 2012, p. 168).

ideológico que, sem perder sua função material, passa a refletir e refratar outra realidade, em uma determinada dimensão histórico-social. Assim, todos os elementos de uma realidade material podem ser convertidos em signos, como os objetos naturais e os bens de consumo. “Portanto, ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, o universo dos signos” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009, p. 32).

Dessa forma, pode-se dizer que, como material, o signo é um corpo físico e, como signo, é um produto histórico e social. Mas, além da dupla função material e social, o signo adquire uma posição valorativa, determinada historicamente pelas relações sociais de um grupo nas diferentes esferas da atividade humana, e, conseqüentemente, implica julgamentos de valor.

Cada esfera da criação ideológica possui um sistema de signo específico: o da fórmula científica; o do símbolo religioso; o da música; o das cores; etc. Toda essa criação se dá pelas relações sociais. “O signo se caracteriza por se adaptar a contextos situacionais sempre novos e diferentes, por sua pluralidade, sua indeterminação semântica, sua dualidade ideológica” (PONZIO, 2008, p. 120).

Cada grupo social, em cada época, possui um repertório de formas do discurso, e “as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009, p. 45). Para que um objeto desempenhe a sua função semiótico-ideológica é preciso que ele esteja diretamente ligado às condições socioeconômicas, no horizonte social de um determinado grupo, e, essa realidade que dá lugar a formação de um signo é, como apontam os autores, o tema do signo.

A palavra é compreendida como um fenômeno histórico e ideológico, e apresenta-se como o modo mais sensível de relação social. É, pois, por meio de sua representatividade e de seu valor social que o Círculo a posiciona no plano dos estudos das ideologias.

A constituição ideológica está ligada diretamente às formas da comunicação social, e a palavra é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana. Trata-se de um fenômeno ideológico por natureza, “a realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009, p. 36).

A realidade da palavra está ocupada pela sua função sógnica, pela sua orientação semiótica. Segundo Bakhtin e Voloshinov, se eliminarmos da palavra a sua função (como signo), o que sobrar dela não poderá ser usado para funções não sógnicas. Diferente de qualquer outro corpo físico, o signo verbal só existe para o fim de comunicação. “A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009, p. 36). Além disso, o signo verbal não depende de um campo específico, isto é, ele pode cumprir funções ideológicas em qualquer esfera da comunicação, em qualquer gênero.

Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem é constituída nas relações sociais, e deve ser entendida como um fenômeno social de interação verbal, pois seus processos são sócio-históricos. Portanto, a possibilidade de estudar a linguagem a partir do sujeito social e histórico é simbolizada a partir do signo ideológico. “Nenhuma ideologia pode aparecer fora dos signos, e nenhum signo está despido de ideologia” (BRAIT, 2012, p. 22).

Toda palavra penetra nas relações sociais, é o território comum do locutor e do interlocutor, e é através dela que um indivíduo se constitui em relação ao outro e em relação à coletividade. De uma forma ou de outra, os sentidos da palavra se transformam nos contextos sócio-históricos de sua existência, “cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras são povoadas de intenções” (BAKHTIN, 2010a, p. 100).

Todo signo recebe um ponto de vista, pois passa a representar a realidade a partir de um lugar valorativo. Assim, todo signo é o resultado de um acordo entre um grupo social em um processo de interação. O ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio-historicamente (MIOTELLO, 2012, p. 172). São, portanto, as relações sociais - permeadas pelos valores que as marcam - que constituem o elo entre os conceitos de cultura e linguagem.

Em *Problemas da poética de Dostoiévski* (2010b), Bakhtin propõe, a partir de suas reflexões sobre linguagem, uma disciplina voltada aos estudos das práticas socioverbais: a translinguística¹⁹.

¹⁹ Em algumas traduções das obras de Bakhtin, o termo “translinguística” aparece como “metalinguística”. Esse problema de denominação é uma prova do acerto bakhtiniano a

A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso –, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente, e não se fundir. Na prática os limites entre eles são violados com muita frequência. (BAKHTIN, 2010b, p. 207).

No aprofundamento de suas reflexões sobre o objeto de estudo da translíngua, o termo “discurso” foi substituído por “relações dialógicas”. Para Bakhtin, a língua enquanto fenômeno concreto está impregnada de relações dialógicas. “A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem” (BAKHTIN, 2010b, p. 209).

No amadurecimento de suas reflexões sobre a linguagem, especificamente em um manuscrito inacabado intitulado *O problema do texto* (1959-1961), Bakhtin amplia a concepção de dialogismo e caracteriza as relações dialógicas como relações de sentido que se estabelecem entre enunciados.

As relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor – que, constituem no conceitual do Círculo de Bakhtin parte inerente de todo enunciado, entendido não mais como unidade da língua, mas como unidade da interação social; não como complexo de relações de palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas. (FARACO, 2009, p. 66).

Segundo a perspectiva bakhtiniana, a linguagem é percebida a partir dessa concepção, em que o discurso se constrói a partir de outro discurso, pois, para Bakhtin, nenhum indivíduo é constituído apenas de uma só voz social, mas sempre de muitas outras vozes, de discursos citados. Dessa forma, todo discurso é sempre discurso citado, “embora nem sempre percebidos como

respeito da diferença entre as unidades potenciais da língua (objeto da linguística) e as unidades reais da comunicação (objeto da translíngua). Do ponto de vista do sistema da língua, meta – (prefixo grego) e trans (prefixo latino) são absolutamente equivalentes, pois ambos significam “além de”. No entanto, eles são completamente diversos da perspectiva do funcionamento discursivo, pois metalinguística é imediatamente relacionada aos discursos que falam sobre a língua, que a descrevem, que a analisam. O que Bakhtin tinha em mente era construir uma ciência que fosse além da linguística... (FIORIN, 2008, p. 20-21).

tal, já que são tantas as vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade” (FARACO, 2009, p. 85).

Todos os enunciados são constituídos pelos discursos alheios e, por isso, são sempre dialógicos.

Todos os enunciados são réplicas de uma memória discursiva, toda palavra é sempre também a palavra do outro, e essa relação não fica restrita apenas ao diálogo face a face, mas em todo e qualquer processo de comunicação social.

O enunciado caracteriza-se, também, pela sua alternância discursiva. Mediante um enunciado permitimos que seja estabelecida uma relação entre interlocutores, numa compreensão lógica, em que o interlocutor produz uma atitude responsiva podendo assim concordar, discordar, discutir, argumentar etc. Todo enunciado possui um acabamento²⁰ que permite ao interlocutor uma resposta.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é da natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2003, p.271).

Dessa forma, pode-se dizer que todo enunciado espera sempre uma resposta, uma réplica²¹. Em todo enunciado há sempre a presença de, ao menos, duas vozes. “Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Todo discurso é constituído de múltiplas vozes e por isso é heterogêneo. Entretanto, essas vozes sociais nem sempre são perceptíveis na cadeia discursiva. Assim, podemos dizer que a heterogeneidade da língua existe de maneira constitutiva, quando a voz do outro não aparece no discurso. E de maneira mostrada²², quando as vozes se fazem presentes, constituídas naquilo que entendemos por memória discursiva.

²⁰ Na vida, porém, continuamos inacabados.

²¹ A alternância dos sujeitos no discurso.

²² Discurso reportado.

Assim, a língua compreendida como um fenômeno histórico-social é indissociável, na presente pesquisa, do conceito de cultura. Nesse sentido, qualquer tipo de linguagem, artística, corporal, visual, etc., possui uma relação com os fenômenos sociais e é constituída e construída pelos sujeitos.

Para Bakhtin, todas as esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem. Cada esfera social é determinada por **tipos relativamente estáveis de enunciados** que constituem um repertório de gêneros do discurso.

1.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Segundo Bakhtin (2003), todos os enunciados são produzidos em uma determinada esfera de ação. Isso significa que todos os enunciados são produzidos de acordo com o contexto histórico-social e que o repertório dos gêneros discursivos é ampliado na medida em que as esferas sociais se modificam.

Os gêneros do discurso incluem todos os tipos de textos, desde diálogos cotidianos até as obras mais elaboradas da produção do conhecimento científico. Assim, todos os tipos de enunciados possuem funções na interação socioverbal e estão ligados a uma determinada esfera da atividade humana.

Os indivíduos interagem por meio dos gêneros, na relação entre discurso e atividade, o que, de certa forma, pressupõe a percepção de uma ampla heterogeneidade das práticas sociais. Todas as esferas implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Assim, um enunciado marcado por uma determinada esfera da ação é caracterizado por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. E esses três aspectos estão diretamente relacionados às especificidades de cada esfera de nossas atividades.

O movimento dessas relações discursivas impossibilita a demarcação de características rígidas baseadas em aspectos formais do gênero. Segundo

Bakhtin, a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há e nem pode haver um limite para a sua mobilidade.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Deixando de lado as propriedades formais do gênero, Bakhtin determina uma diferenciação entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Os primários são as formas do discurso da vida cotidiana, como por exemplo, as conversas informais entre um grupo de amigos e as narrativas espontâneas das situações efêmeras do dia-a-dia. Os secundários são aqueles que pertencem a um tipo de comunicação formal, e, por isso, são mais elaborados, como: discursos políticos; pesquisas científicas; documentos formais; etc.

Embora sejam diferenciados, há uma interdependência entre os dois grandes tipos de gêneros.

Assim como os gêneros conversacionais podem invadir a literatura, o processo inverso também pode ocorrer, e com frequência ocorre. Normas do discurso ou do comportamento são tomadas de empréstimo à literatura, dão o tom para certos tipos de comportamento cotidiano em determinados grupos sociais – podem após uma reacentuação adequada, penetrar de novo na literatura. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 310).

Isso mostra que os gêneros não podem ser compreendidos como modelos fixos descritos por um sistema de regras. Eles crescem e se desenvolvem acumulando experiências histórico-sociais. São, também, adaptados a processos contínuos de reestruturação de discursos, orais e escritos, em diversas esferas socioculturais.

Os gêneros estão em contínuas mudanças e, por isso, é preciso levar em conta a sua historicidade. Nesse sentido, Bakhtin os determina como “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Assim, todas as representações relacionadas aos gêneros são tipos de manifestações da cultura.

Todas as culturas são organizadas pelos processos interacionais que configuram as manifestações das diversas formas dos gêneros do discurso e são, portanto, um ponto de encontro das mais diversas vozes sociais.

O conceito de gêneros do discurso é fundamental para este trabalho, pois fornece as bases necessárias para a contextualização e interpretação do nosso objeto de estudo, o manual didático de inglês. No entanto, antes de criarmos um diálogo entre esses elementos, é necessário conceituar, ainda, outros importantes aspectos do universo epistemológico bakhtiniano.

1.2 O DISCURSO MONOLÓGICO E A VISÃO TRADICIONAL DE CULTURA

Em seu livro sobre Dostoiévski, Bakhtin buscou compreender no romance o relacionamento ideológico/estético entre o autor e as personagens. De acordo com as suas concepções, são considerados romances monológicos²³ aqueles que possuem personagens representantes de posições ideológicas dominantes, que apresentam uma única visão de mundo, uma exposição da consciência do autor do romance.

Segundo Bakhtin, antes de Dostoiévski, o pensamento foi dominado pela concepção monológica da verdade que sustentava as bases da cultura ideológica. Nesse contexto, diversas formas de conhecimento monologizaram o mundo ao transformar diálogos em afirmações.

A percepção monológica da consciência domina também em outros campos da criação ideológica. Em toda parte, os elementos de significação e valor se concentram em torno de um centro: o agente. Toda a criação ideológica é concebida e percebida como a possível expressão de uma consciência, de um espírito. Até mesmo onde a questão gira em torno de uma coletividade, da diversidade de forças criadoras, a unidade é

²³ Do ponto de vista bakhtiniano, todo enunciado é dialógico no primeiro sentido, pois só ocorre entre pessoas, e não com elementos abstratos da linguagem. Um enunciado necessita de um falante, mesmo que internalizado/idealizado, e um ouvinte. Assim, o diálogo no segundo sentido permite que os enunciados sejam mais ou menos não-dialógicos ou monológicos (MORSON; EMERSON, 2008).

ilustrada pela imagem de uma consciência: do espírito da nação, do espírito do novo, do espírito da história, etc. (BAKHTIN, 2010b, p. 91).

A concepção monológica da verdade não decorre sozinha, ela pode surgir de várias consciências. A forma monológica de percepção do conhecimento e da verdade surge quando a consciência é colocada acima do ser e a unidade do ser se converte em unidade da consciência (BAKHTIN, 2010b, p. 90).

Segundo Bakhtin, associado à categoria de discurso monológico está o conceito de autoritarismo. Trata-se de um discurso que procura impor-se em relação a outros, como único e verdadeiro. A atitude monológica, construída pelo discurso autoritário, fortalece diversas crenças que centralizam e unificam o que, por natureza social, segundo Bakhtin, é disperso, contraditório. “A palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade” (BAKHTIN, 2010a, p. 143).

Por definição, o discurso autoritário impede o dialogismo. Ele possui características hierárquicas bem definidas, algo herdado e inquestionável. Entretanto, deve-se considerar que:

Ao qualificar as forças centrípetas como monologizantes, é preciso observar que elas não deixam de ser dialógicas: elas também constituem um gesto responsivo no oceano da heteroglossia. Em outras palavras, a atitude discursiva monológica é intrinsecamente dialógica – como, aliás, na concepção do Círculo, todas as manifestações verbais. (FARACO, 2009, p. 70).

Segundo Bakhtin, o discurso autoritário influencia todos os grupos sociais, sendo, portanto, capaz de determinar o tom para as ações e os pensamentos de uma esfera social.

Nessa perspectiva de interpretação cultural, entendemos que as ideologias são orientadas pela força dos discursos sociais, ou seja, as culturas também são moldadas pelo grau de autoridade dos discursos que as formam.

Hábitos e formas herdadas produzem certa regularidade no comportamento presente, servem também de base para novos tipos de atividade futura. Caracteristicamente, as forças centrípetas da cultura não raro codificam esses hábitos ao transformá-los num conjunto fixos de regras. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 76).

Bakhtin sustenta a existência de duas forças que atuam na linguagem: a força centrípeta, que busca uma centralização da língua, numa tentativa de unificação e normatização de um sistema comum a partir de uma concepção homogeneizante; e a força centrífuga, que dinamiza, desestabiliza, estratifica e reconhece a heterogeneidade da língua.

As forças centrípetas atuam no sentido de fortalecer o consenso, reforçando crenças, homogeneizando culturas, designando concepções de certo ou errado. Segundo o autor, estas forças são aquelas da unificação e da centralização das ideologias verbais (BAKHTIN, 2010a, p. 81).

Vimos que cada esfera de utilização da língua determina tipos relativamente estáveis de enunciados. Assim, o uso da linguagem é uma atualização das relações de forças entre os sujeitos históricos sociais.

Desta forma, ampliando as reflexões apresentadas no início deste capítulo, percebemos que as forças centrípetas podem ser compreendidas a partir de uma visão tradicional de cultura:

Uma visão tradicional de cultura implica a busca do apagamento das diferenças socioculturais, de modo a propiciar uma homogeneização do grupo. A homogeneidade interna possibilita a delimitação externa, uma vez que o que é estranho é externo ao grupo. Um dos movimentos de unificação interna e delimitação externa é o de negação dos valores e crenças do outro, do estranho, reforçando uma perspectiva etnocêntrica comum à visão tradicional de cultura. (JANZEN, 1998, p. 54).

Uma visão monológica de cultura fortalece a homogeneização e propicia a formação intensa dos estereótipos culturais. É neste sentido que a cultura do outro pode passar a ser vista por meio de uma visão generalizante, normalmente fortificada pelo sistema axiológico que determina concepções de certo ou errado.

Segundo Janzen (2005), essa perspectiva do direcionamento homogêneo é gerada muitas vezes pelas estruturas que detêm o poder e

estimulam a percepção do enfoque monocultural, como se os valores e atitudes fossem inerentes ao poder e apenas assimilados pelos outros.

É, portanto, a percepção monológica da cultura que propicia a construção do discurso unitário, favorecendo a concepção estereotipada do outro.

Vejamos agora, como um exemplo do que se está discutindo, a ideia de que, no Brasil, ao mesmo tempo em que somos iguais, no sentido em que nascemos no mesmo país, compartilhamos da mesma língua e nos identificamos em determinados aspectos, nós nos diferenciamos em gostos, costumes, hábitos, posições sociais, variantes linguísticas, etc.

É verdade, não se pode negar, que nossos laços são mantidos pela nossa identidade cultural, mas isso não significa, de modo algum, que a nossa cultura seja homogênea e estanque.

Sob a perspectiva das diferentes vozes sociais, sabemos que em nosso país há, por exemplo, diferenças entre identidades regionais, nacionais, de grupos, e, que somos perpassados por inúmeras representações discursivo-culturais. No entanto, o fortalecimento de uma ideia de “Brasil, o país do samba”, é justificado pelo componente cultural que veicula o estereótipo de que todo brasileiro sabe sambar. Então, na medida em que esses tentam homogeneizar discursos sobre o samba e a cultura nacional, outras generalizações são também formadas pelos discursos que veiculam a ideia de que somos malandros, gentis, cordiais, alegres, afetuosos, etc.

Os estereótipos de ser brasileiro determinam, por exemplo, o apagamento das diferenças e o fortalecimento da homogeneidade que criam uma concepção de cultura nacional. Assim, seguem os discursos de que todo brasileiro adora o carnaval, gosta de feijoada e torce pela seleção de futebol.

Embora essas características possam ser facilmente identificadas na realidade social do Brasil, sabemos que muitos brasileiros não se orientam por esses elementos. Basta essa percepção para que a homogeneização não seja aceita como uma leitura dominante da cultura nacional.

Esse processo de divisão de valores abre uma perspectiva para pensarmos a concepção de cultura e linguagem a partir de um processo que descaracteriza a homogeneização das definições estereotipadas e estanques. Trata-se, portanto, do processo de hibridação o qual consideramos

essencialmente fundamental para a compreensão dos aspectos culturais investigados neste trabalho.

A seguir, discutiremos o processo de hibridação cultural, apresentado por Canclini (2011), e o conceito de construções híbridas, proposto por Bakhtin (2010a). Embora esses autores tenham diferentes percursos teóricos e históricos, a convergência de suas ideias em relação ao hibridismo servirá como elemento central para o desenvolvimento de nossas reflexões neste trabalho.

1.3 CULTURAS E CONSTRUÇÕES HÍBRIDAS

Caracterizar os aspectos culturais por meio dos estereótipos de uma visão tradicional, seria, como já mencionamos, uma forma de homogeneizar e reproduzir uma perspectiva rígida e monocultural.

Assim, cabe ressaltarmos, há uma complexidade no processo de delimitação de certas características discursivo-culturais, uma vez que as nossas fronteiras resguardam aspectos intrínsecos às diversidades e às desigualdades sociais.

Não basta o reconhecimento de um discurso baseado na ideia de que somos alegres, extrovertidos, malandros e cordiais para que este seja tomado como referência na compreensão da realidade social do Brasil. Pelo contrário, há que começar discutindo se existe alguma forma de categorização dessas características, uma vez que a nossa cultura é perpassada por um constante processo de transformação.

Em seu livro, *Culturas híbridas* (2011), Canclini propõe uma reflexão sobre o fenômeno da hibridação cultural na América Latina, tendo em vista o eixo da tradição, da modernidade e da pós-modernidade.

Os estudos sobre a hibridação modificaram concepções como as de identidade, cultura, diferença, desigualdade e multiculturalismo. Segundo o autor, na América Latina há uma construção de cultura híbrida na qual a modernidade é um sinônimo de pluralidade e mescla as relações entre culto, popular e massivo, hegemônico e subalterno, tradicional e moderno.

Partindo de uma primeira definição, Canclini entende por hibridação “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2011, p. XIX).

Para o autor, algumas vezes isso ocorre de modo não planejado ou é o resultado imprevisto de processos migratórios, turísticos e de intercâmbio econômico ou comunicacional. “Mas frequentemente a hibridação surge da criatividade individual e coletiva” (CANCLINI, 2011, p. XXII).

Esses processos de hibridação relativizam a concepção de identidade que já não pode ser compreendida como um conjunto de traços fixos. Na medida em que os membros de uma determinada sociedade se apropriam dos bens e dos discursos que veiculam nos contextos de ampla heterogeneidade social, surgem novos modos de segmentação.

Com base na análise das diversas hibridações descritas pelo autor ao longo de seu livro, pode-se dizer que todas as culturas são de fronteiras.

Para Canclini, na América Latina, a hibridação das culturas europeias, indígenas e africanas indica a inexistência de uma única identidade, de um modelo tradicional de cultura com características demarcadas e historicamente construídas.

Quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de traços (línguas, tradições, condutas estereotipadas), frequentemente se tende a desvincular essas práticas da história de misturas em que se formaram. Como consequência, é absolutizado um modo de entender a identidade e são rejeitadas maneiras heterodoxas de falar a língua, fazer música ou interpretar as tradições. (CANCLINI, 2011, p. XXIII).

Desta forma, todo e qualquer discurso baseado em características fixas com afirmações homogêneas sobre a essência de uma etnia ou de uma nação, constituem-se como elementos desvinculados, ou, parcialmente vinculados, à realidade e, portanto, são incompatíveis com as múltiplas representações sociais.

Se, por um lado, as culturas experimentam processos de hibridação, ou seja, reconfiguração de cenários sociais, transformações, lutas e movimentos que descentralizam aspectos ideológicos dominantes formados por encaixes

sociais, por outro, os moldes sociais baseados em uma visão tradicional de cultura ainda tendem a resistir, estabilizar e disfarçar a emergência das transformações do mundo social.

Vimos que todas as culturas são construções discursivas formadas por diversas vozes sociais. Nesse sentido, o encontro sociocultural das vozes e as dinâmicas estabelecidas por esse processo podem fortalecer, a partir de diversas perspectivas, concepções rígidas ou mais abertas sobre determinadas culturas.

Se cultura e linguagem são conceitos indissociáveis, pensar em culturas híbridas significa pensar também em enunciados, discursos e vozes.

Partindo, então, de outro campo conceitual, Bakhtin discorre sobre o conceito de construções híbridas²⁴ na teoria literária:

Denominamos construções híbridas o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas “linguagens”, duas perspectivas semânticas e axiológicas. (BAKHTIN, 2010a, p. 110).

Segundo Bakhtin (2010a), um caso de hibridização ocorre quando há uma mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado. Trata-se de um reencontro entre duas consciências linguísticas, separadas por uma época, por uma diferença social ou mesmo por ambas.

Há, no entanto, uma importante distinção entre híbridos orgânicos e intencionais.

Para Bakhtin, o híbrido orgânico, uma hibridização involuntária, inconsciente, é uma das modalidades mais importantes da existência histórica e das transformações da linguagem. “Os falantes ou os grupos misturam discursos existentes que eles conhecem e encontram-se uns com os outros a fim de chegar a um acordo com a cambiante experiência diária” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 358).

²⁴Conforme já mencionamos, Bakhtin dedicou-se aos estudos literários, sempre dialogando com as questões filosóficas da linguagem. E foi, especificamente, em seu texto “O plurilinguismo no romance” que, ao discorrer sobre a influência do discurso de outrem na literatura e na vida, por meio de uma análise do romance humorístico inglês, o autor apresentou o conceito de construções híbridas.

No híbrido orgânico, os discursos se fundem para produzir novos discursos. Isso significa que as interações com os diversos grupos sociais potencializam as construções híbridas. De acordo com essa concepção, as linguagens são, portanto, transformadas historicamente por meio da hibridização, da mistura das diversas linguagens de um mesmo dialeto, de uma mesma língua nacional, “de uma mesma ramificação, de um mesmo grupo de ramificações ou de vários, tanto no passado histórico das línguas, como no seu passado paleontológico, e é sempre o enunciado que serve de cratera para a mistura” (BAKHTIN, 2010a, p. 156-157).

Assim, podemos dizer que as linguagens mudam historicamente por meio da hibridização. E deve-se lembrar que:

...entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática: a divisão das vozes e das linguagens ocorre nos limites de um único conjunto sintático, frequentemente também, um mesmo discurso pertence simultaneamente às duas línguas, às duas perspectivas que se cruzam numa construção híbrida, e, por conseguinte, tem dois sentidos divergentes, dois tons. (BAKHTIN, 2010a, p. 110).

Na arte literária o modelo da língua deve ser um híbrido intencional de duas consciências linguísticas, uma que é representada e uma que representa. No híbrido intencional não se misturam duas consciências linguísticas impessoais, mas duas consciências linguísticas individualizadas, “a consciência e a vontade individuais do autor que representa a consciência e a vontade linguística individualizada de um personagem representado” (BAKHTIN, 2010a, p. 157).

O híbrido intencional e consciente é uma representação de duas vontades, duas vozes e dois acentos.

Num híbrido romanesco intencional trata-se não apenas (e não tanto) da mistura de formas e de indícios de duas linguagens e dois estilos, mas principalmente de dois choques no interior dessas formas, dos pontos de vista sobre o mundo. É por isso que um híbrido literário intencional é um híbrido semântico... (BAKHTIN, 2010a, p.158).

Diferentemente do híbrido orgânico, no híbrido intencional dois pontos de vista são interiorizados e se justapõem dialogicamente. A característica desse híbrido intencional é um sistema de fusão de línguas literariamente organizadas, que esclarece uma linguagem com a ajuda de outra. Nos limites de seu enunciado, estão fundidos dois enunciados, como que réplicas de um possível diálogo.

Tanto o conceito de hibridação de Canclini (2011) quanto o de construções híbridas de Bakhtin (2010a) nos ajudam a repensar características culturais por meio de diferentes e, ao mesmo tempo, semelhantes processos: em primeiro lugar, não podemos delimitar categorias rígidas para a percepção de uma cultura, uma vez que, segundo Canclini, somos formados por um processo de hibridação cultural; em segundo lugar, devido à mistura das linguagens sociais, o reconhecimento das marcas de uma cultura pode ser identificado por meio do discurso monológico que, de certa forma, está vinculado às ideologias e às narrativas incorporadas pelo senso-comum.

Assim, a partir das construções híbridas, entendemos que características culturais não podem ser compreendidas como categorias fixas, consideradas como representativas de uma forma de pensar uma cultura como um bloco ou um grupo homogêneo. Elas são reproduzidas pelas nossas relações e, muitas vezes, contribuem para a configuração de marcas do senso-comum. Como o discurso do senso-comum também é, entre tantos outros, um discurso válido, o nosso interesse recai sobre a **força** que esses discursos exercem em nossa forma de percepção da cultura.

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Vimos que o mundo cultural, segundo Bakhtin (2010a), consiste tanto em forças centrípetas como em forças centrífugas. Conforme já mencionamos, as forças centrípetas tendem a transformar hábitos, heranças e tradições em discursos homogêneos fixados por modelos e regras, enquanto que, as forças centrífugas, desconstruem essas tendências centralizadoras, mostrando que as

características discursivo-culturais não podem ser enquadradas a um modelo único de cultura.

É, portanto, a apreensão dos diferentes discursos que circulam em uma dada formação sociocultural que nos permite ver a complexidade das relações discursivas.

Numa formação social determinada operam o presente, ou seja, os múltiplos enunciados em circulação sobre todos os temas; o passado, isto é, os enunciados legados pela tradição de que a atualidade é depositária, e o futuro, os enunciados que falam dos objetivos e das utopias dessa contemporaneidade. Nela atuam forças centrípetas e centrífugas. (FIORIN, 2008, p. 30).

Essa relação entre as forças que constituem determinados modos de percepção da cultura são, portanto, fundamentais para este trabalho que tem como objetivo investigar o manual didático de inglês por um viés discursivo-cultural.

Aqui, queremos chamar a atenção para o seguinte: todas as questões teóricas apresentadas neste primeiro capítulo servem como suporte para a nossa proposta de investigação da cultura do manual didático de inglês. Entretanto, cabe-nos, agora, submetê-las a uma discussão mais específica para fundamentar e dar sustentação a essa proposta. Assim, sem pretensões de esgotar esse prisma neste trabalho, iniciaremos nossas reflexões transportando os elementos indissociáveis entre os conceitos de cultura e linguagem para a investigação da esfera cultural do manual didático de inglês.

1.4 SOBRE A CULTURA DO MANUAL DIDÁTICO DE INGLÊS

Com base nas discussões apresentadas, entendemos que cultura envolve linguagem, conhecimento, crença, tradição, moral, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelas relações sociais de uma época e seus centros de valores no horizonte ideológico.

Segundo Bakhtin, os seres humanos agem em diferentes esferas sociais de atividades, as quais implicam a utilização da língua em forma de enunciados, ou seja, em gêneros do discurso. “Não se produzem enunciados fora da esfera de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera” (FIORIN, 2008, p. 61).

O manual didático de inglês cumpre, então, essa função sociodiscursiva, uma vez que estabelece uma interconexão da linguagem com a vida social: é produzido com finalidades especificamente escolares; possui o conteúdo temático de ensino-aprendizagem de língua inglesa; sua construção composicional é organizada de modo que sua estrutura geral cumpra sua função específica no contexto escolar; possui um estilo voltado à recepção de seus discursos pelos seus destinatários e supradestinatários²⁵; responde às inúmeras experiências sociais do meio ideológico; é moldado e inserido de acordo com as condições específicas de cada campo e de cada época.

Como um gênero do discurso, percebemos que o manual didático ocupa um lugar no meio ideológico, sendo orientado nele e determinado por sua influência direta. Isso significa que ele não pode ser compreendido fora do contexto da cultura de uma época. O manual didático é constituído pelo conjunto de conhecimentos vivos que foram e são compartilhados pela linguagem ao longo de sua existência social, pois “os gêneros (da literatura e do discurso) acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo” (BAKHTIN, 2003, p. 364).

Sabemos que por trás de todo enunciado existe uma língua, uma cultura. Nesse sentido, os fenômenos da linguagem e os signos culturais são parte de tudo aquilo que constitui a existência do manual didático.

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal... Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre

²⁵ Cabe destacar que as questões referentes ao conceito de superdestinatários serão aprofundadas posteriormente. Ver capítulo 3.2.

orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre, portanto, da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2009, p. 127-128).

Bakhtin nos mostra que, para produzir uma obra, os autores e os seus contemporâneos conscientizam e avaliam aspectos atuais, isto é, aquilo que é compartilhado pelo meio ideológico, pela consciência social. No caso dos manuais didáticos de inglês, esses aspectos podem ser percebidos como as próprias diretrizes e as referências teóricas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Entretanto, assim como qualquer outra obra, não se pode perceber o manual apenas em sua atualidade, pois “uma obra remonta com suas raízes a um passado distante” (BAKHTIN, 2003, p. 362).

Nas culturas, tanto a experiência quanto a representação são marcadas pela temporalidade. Para Bakhtin, um sistema cultural nunca é “coisa do passado” (MACHADO, 2012, p. 159). A realidade do gênero é a realidade social, mas deve-se considerar que nenhum gênero novo elimina ou substitui um velho, ele apenas constitui-se a partir de outros gêneros.

Neste sentido, podemos entender que os manuais didáticos de inglês são tipos relativamente estáveis de enunciados que se formam a partir do contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa na esfera escolar, mas, no entanto, seus enunciados não são apenas propriedades fixas, pois eles comportam contínuas transformações histórico-culturais.

Em outras palavras, os manuais acumulam experiências passadas e são, portanto, resultados de um processo sócio-histórico.

Uma vez que são tão frequentemente adaptados a partir de gêneros anteriores, eles²⁶ podem conter o potencial para reassumir o seu uso passado e, portanto, para redefinir uma experiência presente de um modo adicional. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 311).

É, pois, em virtude dessa capacidade criadora/transformadora, gerada pelo vínculo entre o presente e o passado, que o gênero se manifesta como o

²⁶ Os gêneros.

representante da memória criativa. “A vinculação estreita entre gênero e tempo no espaço da cultura é o que define o gênero em seu caráter cronotópico. O gênero não pode ser pensado fora do cronotopo²⁷” (MACHADO, 2007, p. 212).

Com base na teoria bakhtiniana, podemos afirmar, então, que, como um gênero do discurso, o manual didático de inglês possui memória, pois “o gênero vive do presente, mas sempre recorda seu passado, seu começo” (BAKHTIN, 2010b, p. 121).

Os gêneros transmitem as memórias que são depositárias dos valores, das práticas, das crenças, dos costumes e das tradições culturais. As memórias acumulam experiências passadas e servem não apenas à conservação, mas também à transformação. Assim, ao mesmo tempo em que hábitos e práticas sociais herdadas produzem certa regularidade no presente, estes servem de base para as implicações de novas atividades futuras. É, pois, no “grande tempo” das culturas que se pode apreender a relação dialógica do tempo e da história. “Bakhtin veio identificar o gênero como um órgão-chave da memória e um importante veículo da historicidade” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 296).

Nesse universo ideológico, os discursos do manual didático são parte da memória discursiva de uma dada formação social, na qual diversas vozes são perceptíveis. As visões de mundo abrigadas pelo manual didático comportam a extrema heterogeneidade da língua e, por isso, o manual possui, também, acentos ideológicos. Isso significa reconhecer a existência de contradições socioculturais e a tensão entre as forças da língua atuando em sua esfera cultural.

A vida de um gênero literário reflete as tendências mais estáveis, as orientações “eternas” da tradição literária. Por isso, ele conserva elementos arcaicos, ressignificando-os, renovando-os. Nele, estão, concomitante, o mesmo e o outro, o velho e o novo. Em cada etapa da evolução literária, esses princípios renascem e renovam-se. Por conseguinte um traço arcaico conservado não é algo morto, mas vivo, dado que é capaz de renovar-se. (FIORIN, 2008, p. 90).

²⁷ Do grego: *crónos* (tempo); *tópos* (espaço). O conceito de cronótopo é usado na matemática e foi introduzido como parte da teoria da relatividade de Einstein. Bakhtin toma-o emprestado para conceituar a conexão intrínseca das relações temporais e espaciais da literatura.

Para a coletividade, o meio ideológico, em determinada época, se manifesta “reunindo em uma síntese viva e imediata a ciência, a arte, a moral e outras ideologias” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 57). Nas culturas, as tradições, as crenças e os costumes são legados dessa consciência social que se fortalece e se regenera por meio dos discursos e pela memória.

Assim, no manual didático, os discursos são parte de uma discussão ideológica em grande escala, pois respondem, refutam, confirmam, questionam e conferem valores específicos que foram dados no passado e que são transformados ou lembrados pelas necessidades atuais.

A partir da perspectiva bakhtiniana, podemos dizer, então, que a grande força que move a cultura do manual didático são as próprias posições socioavaliativas que se mobilizam numa atmosfera axiológica de construções e contradições culturais. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que são produzidos e orientados por uma determinada esfera social (atual), seus discursos lembram contextos e eventos nos quais estão intrinsecamente marcadas diferentes visões e valorações sociais, assim como as próprias forças centrípetas que, como vimos, tendem à centralização e o fortalecimento de uma visão tradicional de cultura.

Segundo Janzen (2005), a percepção da tradição enclausurada em categorias fixas pode representar interesses ideológicos, emblemáticos de uma postura monocultural. A homogeneização produz uma solidez sociológica e, desse modo, “a percepção monológica da cultura tende a produzir um discurso unitário e refletir uma realidade fechada ou parcial” (JANZEN, 2005, p. 35).

Para investigar a cultura do manual didático de inglês, precisamos considerar, então, as tensões entre as forças discursivo/culturais: de um lado, as centrípetas (monológicas) centralizadoras que homogeneizam discursos, reforçam crenças e tradições, produzem uma visão fechada e fortalecem determinadas perspectivas baseadas em uma visão tradicional de cultura; de outro, as forças centrífugas que procuram desestabilizar a perspectiva rígida mostrando a extrema heterogeneidade da língua/cultura. As forças centrífugas registram e respondem aos mais diversos acontecimentos da vida diária. “Constituem uma parte essencial do nosso viver, momento por momento, e nossas respostas a elas registram seu efeito sobre todas as nossas instituições

culturais, sobre a linguagem e sobre nós mesmos” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 48).

Assim como em qualquer cultura, no manual didático, o tempo é histórico e o espaço é social. Neste sentido, investigar a cultura do manual significa, também, percorrer as relações discursivas/culturais que foram e são estabelecidas pelos seus processos interacionais. “O cronótopo na cultura deve ser definido como um campo de relações históricas, biográficas e sociais” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 388). E é nesse sentido, portanto, que passaremos às diferentes esferas sociais de circulação de seus discursos.

De acordo com Amorim (2012), entendemos que no desenvolvimento de análises do discurso e da cultura, quando identificamos o cronotopo de uma produção discursiva, conseguimos inferir uma determinada visão do mundo. Por isso, é essencialmente fundamental abordarmos a relação entre o passado e o presente, iniciando nosso percurso de investigação a partir da trajetória da constituição do manual didático na cultura escolar.

2 O MANUAL DIDÁTICO COMO OBJETO DE PESQUISA

Antes de iniciarmos nossa investigação sobre a influência das forças discursivas na cultura do manual didático de inglês, consideramos fundamental apresentarmos o percurso inicial da nossa pesquisa que, em linhas gerais, contextualiza em detalhes o manual didático²⁸ como objeto de estudo. Nesse sentido, as discussões apresentadas neste capítulo são parte de um estudo exploratório que foi desenvolvido no planejamento e no desenvolvimento geral deste trabalho.

Na literatura são encontradas diversas denominações para os termos “livros didáticos” e “manuais didáticos”. Trata-se de um problema de ordem conceitual que, muitas vezes, pode tornar imprecisa e instável a identificação desses materiais como objetos de estudo.

Segundo Chopin (2004), o termo “livro didático” é designado de diversas maneiras e nem sempre é possível esclarecer as características de suas diferentes denominações. As concepções sobre livros didáticos são divergentes e variam de acordo com os contextos políticos, históricos, sociais e culturais. De modo geral, essas conceituações referem-se ao livro como: produto cultural; mercadoria; suporte de conteúdos; tradutor de propostas curriculares; organizador de métodos e práticas de ensino; objeto responsável pela transposição do saber; entre outros.

No Brasil os termos mais utilizados são: livro didático; manual didático; manual escolar; manual do professor; manual pedagógico e texto didático. Essas denominações refletem uma complexidade conceitual, variando de acordo com o contexto no qual as obras estão inseridas e, também, com as suas diferentes funções didáticas.

Assim, cabe ressaltar, neste trabalho, serão utilizadas apenas duas denominações, exceto quando outros termos aparecerem nas citações de outros autores. Portanto, o termo “livro didático” será designado ao livro dos alunos, e o termo “manual didático” ao livro do professor.

²⁸ Manual do professor.

No artigo *Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar*, publicado no ano de 2006, encontramos um dado instigante: no Brasil, “os estudos sobre publicações didáticas têm sido realizados por pesquisadores e especialistas das várias áreas do conhecimento e têm privilegiado, especialmente, a análise dos manuais destinados a alunos” (BUFREM, GARCIA e SCHMIDT, 2006, p. 121). Por tratar-se de um dado referente ao ano de 2006, essa afirmação nos motivou a investigar as pesquisas²⁹ que privilegiaram o estudo dos manuais destinados a professores, no decorrer dos anos que sucederam a publicação do artigo dessas autoras.

Assim, para verificarmos o que foi produzido nos últimos dez anos, realizamos buscas no banco de dados de teses e dissertações da BDTD³⁰ tomando como referência os termos “manual didático”, “manual do professor” e “livro do professor” e encontramos, entre o período de 2006 e 2016, o total de 85 registros, sendo 62 dissertações de mestrado e 23 teses de doutorado³¹.

TABELA 1 – PESQUISAS RELACIONADAS AOS TERMOS: MANUAL DIDÁTICO, MANUAL DO PROFESSOR E LIVRO DO PROFESSOR (2006-2016)

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
2006	4	1	5
2007	5	0	5
2008	4	2	6
2009	5	5	10
2010	8	0	8
2011	3	0	3
2012	8	3	11
2013	8	3	11
2014	8	8	16
2015	9	1	10
2016 ³²	0	0	0
FONTE: BDTD ³³			

Verificamos que, devido à diversidade das áreas relacionadas aos termos de busca, os objetivos das pesquisas apresentavam perspectivas de

²⁹ *Stricto-senso*

³⁰ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

³¹ Em contrapartida, e, apenas para fins comparativos, nesse mesmo período, os registros encontrados com o termo “livro didático” foram muito maiores: 1575, sendo 1250 dissertações e 325 teses.

³² Esta pesquisa foi realizada em junho de 2016, portanto, até o presente momento, não foram encontrados, no banco de dados da BDTD, registros de trabalhos de 2016.

³³ Acesso em: 06 de junho de 2016.

investigação muito diversificadas. Por este motivo, fizemos a leitura dos resumos desses trabalhos e delimitamos aqueles que estavam mais próximos ao contexto de investigação do nosso objeto.

Dos trabalhos que analisavam manuais destinados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, destacamos:

As representações do sujeito professor no manual didático de espanhol sob uma perspectiva enunciativa – um estudo de caso. Nessa dissertação de mestrado³⁴, Werner (2006) analisa as representações do professor nos discursos do manual didático *Español Ahora 1*. Fundamentada na teoria de Émile Benveniste, a autora desenvolve sua pesquisa e conclui que a imagem do professor é a de “um mediador divulgador de um saber já existente” e, em meio a outros objetivos específicos do trabalho, destaca que “o contexto vivido pelo professor e pelos alunos é regido pelo que está no livro” (WERNER, 2006, p. 98-99).

Na dissertação³⁵ ***Obediência ou transgressão? Eis a questão! Crenças de professores de língua inglesa de cursos livres sobre a utilização do livro didático***, de Souza (2007), o objetivo do autor consistiu na investigação do impacto da adoção de manuais didáticos na prática de duas professoras de língua inglesa. Os resultados dessa pesquisa apontaram duas diferentes perspectivas. De acordo com o autor, uma das professoras tinha um perfil “transgressor”, ou seja, dialogava com o autor do manual didático e tomava suas decisões, independente das orientações do manual. Já a outra professora, apresentava uma “relação de inferioridade e de “senhor-escravo” com o autor do livro didático, sempre seguindo as suas orientações e não se considerando apta a julgar e/ou avaliar as atividades propostas” (SOUZA, 2007, p. 5). As duas perspectivas de análise levaram o autor a concluir a importância de uma relação “transgressora”, no sentido em que o professor esteja sempre na posição de interlocutor do manual didático, decidindo, discutindo, argumentando, excluindo, etc.

Na dissertação de mestrado³⁶ ***Manual do professor de coleção de livros didáticos de língua inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho***

³⁴ Universidade Federal de Santa Maria.

³⁵ Universidade de Brasília.

³⁶ Universidade Estadual de Londrina.

docente?, Fernandez (2009), faz uma análise que consiste em investigar se o manual do professor de língua inglesa é um recurso que promove autonomia ou subsunção do trabalho em sala de aula, e constata, entre outras coisas, que “o manual analisado veicula uma imagem do professor como um reprodutor e executor do que está apresentado pela coleção didática” (FERNANDEZ, 2009, p. 6).

Na tese de doutorado³⁷ de Uphoff (2009) **O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira** a autora aborda as noções de poder, resistência, saber e discurso, com base na teoria de Foucault, e conclui que “o livro didático também molda o saber-fazer pedagógico do professor, determinando a posição a partir da qual o mesmo pode se pronunciar sobre o planejamento do ensino” (UPHOFF, 2009, p. IX).

Das pesquisas com ênfase no ensino de língua materna, destacamos:

O livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura escrita. Nessa dissertação de mestrado³⁸, Silva (2012) investigou manuais de livros didáticos de alfabetização e, a partir de suas análises, concluiu que um dos manuais analisados apresentava “proposições mecanicistas, associativas, dando ênfase ao ensino das correspondências fonográficas, leituras de textos cartilhados, onde o professor é um tarefeiro e o aluno um sujeito passivo” (SILVA, 2012, p. 10).

A tese de doutorado³⁹ de Andrade (2014) intitulada **Manual do professor: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino de língua materna**, apresenta uma análise comparativa, a partir das concepções bakhtinianas de linguagem, das enunciações de dois manuais destinados aos professores de língua portuguesa, um produzido em 1993 e o outro em 2008. Para analisar o modelo de ensino-aprendizagem, os discursos em torno desse modelo, a função do manual e a posição do professor em relação a esses eventos, a autora constata que “o ensino e o aprendizado do português podem, ainda, não estar respondendo satisfatoriamente a esse empreendimento... pelo

³⁷ Universidade Estadual de Campinas.

³⁸ Universidade Federal de Pernambuco.

³⁹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em Convênio com a Universidade do Estado da Bahia – Doutorado Interinstitucional (DINTER).

fato de o professor não ser contemplado nesse processo” (ANDRADE, 2014, p. 8).

Pela mediação da aprendizagem em sala de aula: as orientações aos professores nos livros didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental. Nessa dissertação de mestrado⁴⁰ as análises de Silva (2015) incidem sobre as prescrições dos manuais de quatro coleções que foram selecionados pelo PNLD 2013 e indicam que “os livros didáticos têm ocupado um espaço bastante significativo em sala de aula, o que pode causar impactos sobre o trabalho do professor ao tomarem um espaço que poderia ser atribuído a ele” (SILVA, 2015, p. 7).

Com a análise desses trabalhos, observamos que: apesar de possuírem diferentes perspectivas de investigação e terem sido desenvolvidas em diferentes períodos, contextos e áreas do conhecimento, as pesquisas atribuíram – mesmo que apenas em um de outros aspectos analisados pelos autores – características tendencialmente autoritárias aos manuais destinados a professores.

A ênfase nessa característica “autoritária” nos motivou à investigação de outros trabalhos, e, com isso, percebemos que essa perspectiva não foi formulada apenas nesses últimos dez anos.

Segundo Freitag, Costa e Mota (1997), no Brasil, os estudos críticos em torno dos livros didáticos foram intensificados nas décadas de 80 e 90.

Esse triunfo do livro didático nos últimos 20 anos vem se revelando como uma vitória de Pirro para a educação no Brasil. Professores e alunos tornaram-se seus escravos, perdendo a autonomia e o senso crítico que o próprio processo de ensino-aprendizagem deveria criar. (FREITAG; COSTA; MOTA, 1997, p. 128).

Preocupados com a influência dos manuais nas práticas escolares, alguns autores dedicaram os seus trabalhos criticando as características que eles possuíam. Nessa perspectiva, encontramos os trabalhos de Olson (1986), Luke; Castell (1989), Kramsch (1988), Coracini (1999), Grigoletto (1999), Souza (1999) e Carmagnani (1999).

⁴⁰ Universidade de São Paulo – USP.

No contexto de produção desses trabalhos, décadas de 1980 e 1990, em linhas gerais, as críticas concentraram-se no poder que os livros e manuais exerciam sobre as práticas docentes.

Destacamos, abaixo, as ideias centrais dos autores que indicam como os manuais foram marcados por concepções com nuances autoritárias.

Kramsch (1988) considerou o poder de autoridade afirmando que tudo o que o livro dizia era sempre visto como verdade.

Grigoletto (1999) enfatizou a ideia de que os manuais tornavam os professores consumidores e não construtores do conhecimento.

O professor recebe um “pacote” pronto e espera-se dele que o utilize. Ele é visto como usuário, assim como o aluno, e não como analista. Ele é um consumidor do produto, segundo as diretrizes ditadas pelo autor. (GRIGOLETTO, 1999, p. 68).

Para Coracini (1999) o livro definia como as atividades deveriam ser desempenhadas pelo professor que, segundo a autora:

parece nem perceber a limitação de sua própria liberdade: afinal, cede-se ao livro a autoridade de ditar as regras do jogo, de delimitar os conteúdos e as metodologias a serem adotadas, em conformidade, é claro, com a ideologia vigente. (CORACINI, 1999, p. 37).

Souza (1999) afirmou que os livros eram depositários de um saber, de uma verdade sacramentada a ser transmitida. “Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la” (SOUZA, 1999, p. 27).

Carmagnani (1999) destacou a concepção de professor como uma personagem que seguiria um script pré-formulado. Na concepção dessa autora, o professor reproduz o que o livro sugere e não tem autonomia, pois as atividades estão “encadeadas de tal forma que impedem o professor de alterar a ordem apresentada” (CARMAGNANI, 1999, p. 130).

E, ainda, alguns autores mais radicais, como Grant (1997), que chegou a considerar o livro como uma arma pedagógica.

Freitag, Costa e Mota em “O livro didático em questão” (1997), apresentam resultados de várias pesquisas que foram desenvolvidas no Brasil entre os anos 1980 e 1990. Nesse livro, especificamente na parte destinada ao

uso do livro pelo professor, os autores destacam o trabalho de Azevedo (1981), que constatou a partir da aplicação de um questionário em 36 escolas do Recife, que os professores, em sua maioria, eram influenciados pelos livros:

Como se nota, os professores chegam a perceber a desvinculação da disciplina com a realidade objetiva, mas provavelmente pelo tipo de formação que receberam, não conseguem articular estas dificuldades diretamente com os conteúdos que transmitem. Tal fato tornou-se explícito na medida em que os entrevistados não questionaram estes conteúdos e tomaram como “critérios de verdade” as mensagens que transmitem os manuais, sendo estes quem, por assim dizer, comandam a prática didática. (AZEVEDO, 1981, p.103 apud FREITAG, COSTA, MOTA, 1997 p.108).

Na ocasião, o trabalho de Azevedo evidenciou que o livro didático não possuía a função de auxílio pedagógico e era considerado pela maioria dos professores investigados, um critério de verdade a ser seguido.

Outro estudo em destaque no livro de Freitag é o de Alves et al (1984) que realizou uma entrevista com 3 mil professores da rede estadual e municipal do Estado do Rio de Janeiro e, entre outras coisas, constatou a seguinte afirmação:

O livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Neste sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada. (FREITAG, COSTA, MOTA 1997, p. 111).

Nessa mesma perspectiva, há uma ênfase no fato de os professores assimilarem os conteúdos dos livros didáticos, mesmo quando esses se chocavam com as suas convicções “o livro não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula” (FREITAG, COSTA, MOTA, 1999, p.124).

Nos relatos dessas pesquisas, chamou a atenção o fato de que, na maioria dos casos, os professores estavam satisfeitos com os livros que

utilizavam. Os autores, inconformados com a recepção basicamente acrítica, fizeram uma observação:

O professor não só somente se contenta com o que tem como ainda o idealiza, fazendo do livro didático não um entre outros, mas o seu único instrumento de trabalho. Este serve como última palavra do conhecimento na área, sendo tratado em aula como verdade absoluta... Os professores passam a respeitar a palavra escrita no livro como árbitro último, submetendo-se docilmente ao seu conteúdo psicopedagógico e ideológico. (FREITAG, COSTA, MOTA, 1999, p. 131).

A característica autoritária, estudada por esses autores e pesquisadores, pode ter impulsionado o desenvolvimento de diversos estudos sobre livros e manuais didáticos. É o caso, por exemplo, da influência dos livros de Coracini (1999) e Freitag (1999) nas referências das pesquisas investigadas neste trabalho.

Com base nos dados obtidos com a análise dessas pesquisas, começamos a pensar nos elementos que poderiam configurar essa perspectiva “autoritária” e, inicialmente, pressupomos uma característica que poderia estar inserida na história dos livros e manuais escolares.

Partimos de uma ideia inicial, formada pelas literaturas que interpelam a trajetória dos livros didáticos na construção da cultura escolar, de que os manuais para professores foram constituídos a partir de discursos autoritários. Durante muito tempo, algumas características foram delineadas por esses discursos que criaram uma concepção específica de manual didático.

Com base nas discussões apresentadas no primeiro capítulo, pensamos, então, na configuração do manual didático e na influência que a palavra autoritária exerceu sobre esse gênero. Assim, a partir destes elementos, abordaremos os aspectos históricos para compreendermos o modo como palavra autoritária circulou pelo contexto escolar brasileiro.

2.1 A PALAVRA AUTORITÁRIA NOS LIVROS E MANUAIS DIDÁTICOS

Conforme mencionamos na parte introdutória deste trabalho, o nosso objeto de estudo é o manual didático⁴¹ de inglês. Entretanto, nesta seção do trabalho, serão abordados os termos “livros didáticos” e “manuais didáticos”, uma vez que as reflexões estão baseadas no livro⁴² de Circe Bittencourt (2008), que discute os aspectos históricos dos livros destinados a alunos e dos manuais destinados a professores.

Segundo Bittencourt (2008), é possível constatar a origem do livro didático vinculada ao poder instituído. No Brasil, no decorrer do século XIX, a educação foi estruturada pelo poder governamental que utilizava recursos para direcionar e controlar o saber transmitido pela escola. “Nesta perspectiva, o livro didático constituiu instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares” (BITTENCOURT, 2008, p. 24).

No século XIX, os projetos de redação tendiam à produção de livros baseados em modelos estrangeiros (franceses e alemães). Segundo a autora, a geração de intelectuais determinou que os livros escolares fossem adaptados de obras estrangeiras, podendo-se “mesmo traduzir-se alguns, que há nas outras nações cultas, particularmente a alemã, que mais se tem assinalado nesta espécie de instrução, apoiando-os ao sistema estabelecido neste plano...” (ANDRADA, 1945, apud BITTENCOURT, 2008, p. 25).

Para Bittencourt (2008), o método de trabalho com o livro, imaginado nas primeiras décadas do século XIX, consistia na ideia de que os professores deveriam fazer ditados e os alunos copiar ou ouvir as “prelações”.

Segundo a autora, os livros foram concebidos como principais instrumentos de divulgação do ideário educacional. Nesse sentido, podemos associar o poder da palavra impressa na literatura escolar e a divulgação do conhecimento uniforme como características de representação do discurso autoritário formulado por Bakhtin (2010a). “Os livros eram fundamentais porque evitariam que professores usassem quaisquer textos impressos ou mesmos manuscritos que poderiam tratar de assuntos “subversivos” aos desígnios educacionais” (BITTENCOURT, 2008, p. 53).

⁴¹ Manual destinado ao professor de língua inglesa.

⁴² Livro didático e saber escolar (1810 – 1910).

O manual didático pode ser percebido como ressoando um discurso compacto, centrípeto.

Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressa, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. Já nem falo dos modelos de antologias escolares... (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Segundo Bittencourt (2008), cientes de que cabia aos professores a escolha do livro a ser utilizado em sala de aula, os autores passaram a produzir discursos “por intermédio das introduções, prefácios e advertências que, invariavelmente, iniciavam os livros didáticos” (BITTENCOURT, 2008, p. 160).

A cumplicidade entre autores e professores tornou os discursos cada vez mais direcionados e essa característica de interlocução dos docentes permanece, ainda, na cultura dos manuais didáticos.

Os autores acreditavam no papel do livro na constituição do saber escolar por intermédio de um texto impresso, mas estavam cientes do poder da oralidade e da intervenção do professor. Nesse sentido, os autores de livros didáticos procuraram estabelecer certa cumplicidade dos professores na divulgação e aperfeiçoamento do seu trabalho, embora exprimissem, sem dubiedades, que falavam de um lugar superior à maioria dos docentes. Possuíam a autoridade dos colégios oficiais, de maior reputação, conheciam obras estrangeiras e estas eram citadas quase sempre para legitimar suas opções metodológicas e como fontes, mas também para distinguir suas práticas dos demais professores. (BITTENCOURT, 2008, p. 9).

Os manuais apresentavam discursos tendencialmente autoritários que procuravam isolar as relações dialógicas com os professores. A imagem dos professores, representada pelos livros, era de alguém que utilizaria os manuais para aprender a metodologia e os conteúdos que deveria ensinar. A forma como o texto era escrito tendia a uma concepção monológica, num cenário em que a voz do autor dominava os discursos nos manuais didáticos. “A prescrição do uso do livro em sala de aula foi, em situações extremas, apresentada nos mínimos detalhes” (BITTENCOURT, 2008, p. 161).

Havia um passo a passo, um roteiro, o livro ensinava, direcionava e os autores faziam as devidas intervenções de acordo com o seus planejamentos durante o desenvolvimento do livro/manual didático. “O diálogo dos autores com os professores pode ser entendido, assim, mais como um monólogo em que o autor buscava impedir formas diferenciadas e criativas de trabalhar com o texto que haviam produzido” (BITTENCOURT, 2008, p. 162).

Fundado em um decreto de verdade, a palavra autoritária dos livros e manuais didáticos exigia, então, o reconhecimento dos professores e alunos:

Os autores empreenderam, dessa forma, a tarefa de divulgar e criar, de maneira indelével, perante os alunos e professores, uma imagem do livro como objeto sagrado e detentor de poder, ao mesmo tempo em que impuseram uma forma de leitura, uma maneira de estudar e aprender. (BITTENCOURT, 2008, p. 166).

Segundo a autora, as obras didáticas eram os principais instrumentos para a divulgação do saber escolar, e o livro do professor serviria para suprir as deficiências dos docentes mal preparados. No final do século XIX, as editoras incentivaram os professores a comprarem os livros uteis para o aperfeiçoamento profissional deles. Formados, em sua maioria, pelas práticas escolares, os professores deveriam, então, utilizar o livro para dominar os conteúdos que deveriam ser transmitidos.

A confecção do livro do mestre era importante porque conteria “anotações sobre o método de ensinar, de esclarecimentos necessários para permitir aos professores responder às questões das crianças, de definições de palavras difíceis” (apud TRENARD, 1986, p.61). O livro do mestre serviria, sobretudo, para suprir as deficiências dos docentes mal preparados, recrutados de maneira pouco rigorosa dada a ausência de cursos especializados em sua formação. (BITTENCOURT, 2008, p. 27).

Com essa breve passagem pela história da inserção dos livros e manuais didáticos no Brasil, procuramos apontar alguns aspectos da circulação de discursos tendencialmente autoritários. No entanto, como essas reflexões estão fundamentadas por discussões teóricas, para ampliarmos essa percepção histórica, avançaremos um pouco mais, apresentando exemplos

que ilustram o modo como esses discursos foram dirigidos aos professores no contexto escolar brasileiro.

2.1.1 A palavra autoritária nos gêneros escolares

Para ilustrar o modo como a palavra autoritária circulou pelo contexto escolar brasileiro fizemos buscas no acervo digital do Repositório Institucional da UFSC, e selecionamos fragmentos de manuais didáticos⁴³ e documentos escolares que foram usados para instruir professores no período entre 1880 e 1999. Além desse mecanismo eletrônico, outras fontes de consulta também foram utilizadas, entre elas, trabalhos acadêmicos e alguns manuais didáticos impressos.

Uma das principais características do discurso autoritário pode ser percebida no modo como os autores procuravam orientar as práticas escolares. As instruções que eram impostas à prática docente pareciam partir de uma ideia formada pela previsão de que os professores executariam as atividades de acordo com o livro.

Fragmento 1	
Manual didático	Orientação aos professores
<p>Título: Noções de gramática</p> <p>Autora: Menezes Vieira</p> <p>Ano: 1881</p>	<p>“O professor de viva voz e por escrito reproduzirá o exercício seguinte e, substituindo os nomes, dirá a acção que será executada” (p. 62).</p>
<p>FONTE: RIBEIRO (2015, p. 44)</p>	

Nessa gramática do final do século XIX, a voz que orientava o trabalho do professor representa um discurso autoritário centralizado num modelo de ação que os professores deveriam executar. Os verbos “reproduzirá, dirá e será”, usados na forma imperativa, representam bem as características de um

⁴³ Por tratar-se de uma contextualização histórica, nesta seção do trabalho, investigamos a palavra autoritária em manuais e documentos escolares de diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, cabe ressaltar, os manuais didáticos de língua estrangeira serão discutidos no próximo tópico deste capítulo.

discurso monológico. Segundo Bittencourt (2008), um texto escolar deveria resultar de um cuidadoso plano engendrado pelo poder constituído, articulado com outros discursos que definiam o saber escolar.

No fragmento 2 destacamos algumas instruções para professores e inspetores escolares, nas quais a palavra autoritária do autor representa o rigor que existia em relação aos cuidados com o processo de ensino-aprendizagem. As orientações diziam:

Fragmento 2	
Documento	Orientação aos professores
<p>Título: Instruções para a boa marcha do ensino primário.</p> <p>Autor: Helvécio de Andrade</p> <p>Ano: 1913</p>	<p>“Cuidado com o ensino... o da historia patria deve ser dado sob a forma de lições de coisas, em historietas adequadas... O professor que não sabe arranjar uma historieta, que envolva um acontecimento historico, a acção de um homem de valor, etc, não pode executar bem a sua missão”. (p. 4)</p> <p>“O professor deve ser pontual e exacto em tudo o que diz e faz, e não perder de vista um só instante os seus alumnos. E’ o melhor meio de impôr-se ao respeito dos mesmos”. (p. 8)</p> <p>“Para manter a ordem é pessimo gritar constantemente”. (p. 8).</p>
<p>FONTE: https://repositorio.ufsc⁴⁴</p>	

Nesse fragmento, percebemos que a preocupação do autor incidia sobre o modo como o professor deveria se comportar em sala de aula. As características do discurso prescritivo aparecem marcadas pelo uso dos modais: “deve”, “não deve”, “impor-se”. Esse tipo de orientação era bastante comum, pois havia um cuidado não só em relação ao ensino, mas com a postura do professor que deveria servir de exemplo aos alunos. Observe:

⁴⁴ Acesso em 17/03/2016.

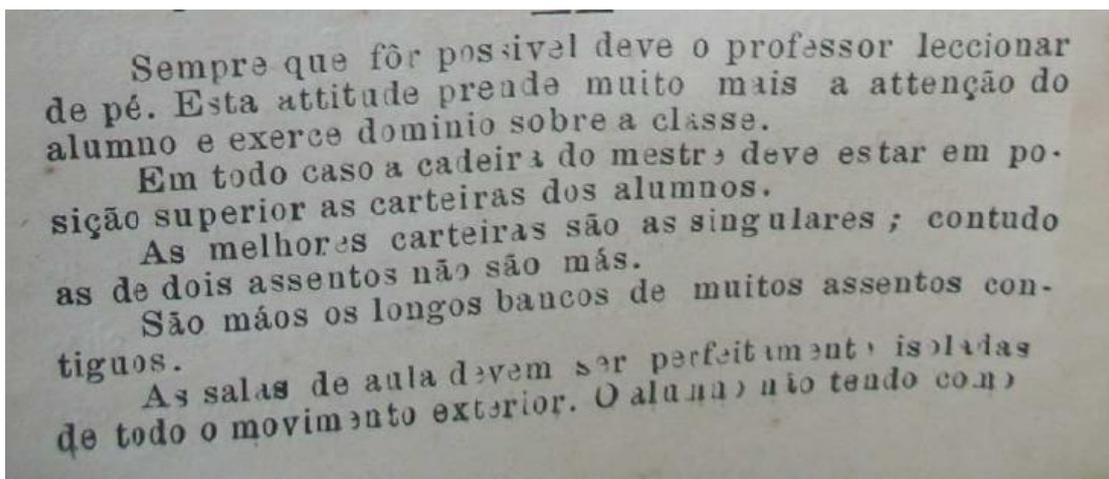


FIGURA 1 - DOCUMENTO ESCOLAR (1913)
 FONTE: [ANDRADE](#), 1913, p. 10

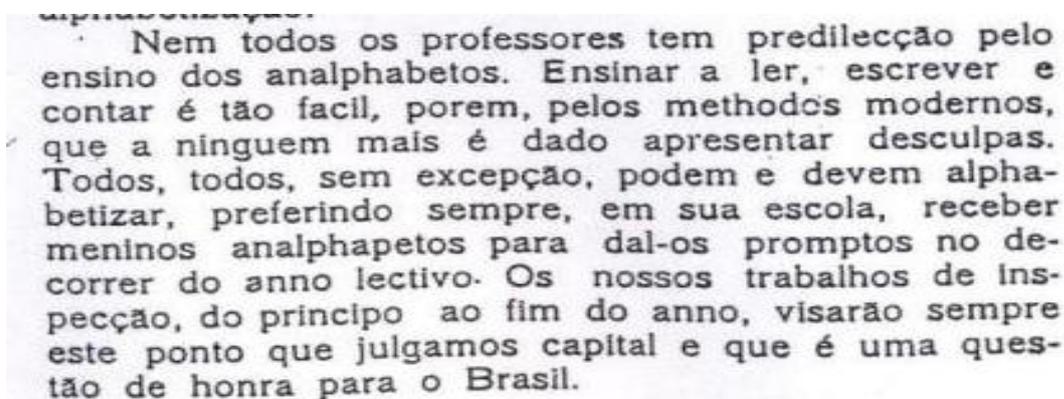
Nesta figura, percebemos o modo como a palavra autoritária cobrava o reconhecimento e a adesão total dos discursos que eram direcionados aos professores.

Segundo Bittencourt, para remediar a precariedade da capacitação profissional, as autoridades insistiram na criação dos inspetores escolares. “Esses funcionários se encarregariam de vigiar a atuação dos professores e de instrumentalizá-los nas metodologias de ensino” (BITTENCOURT, 2008, p. 147). Em um documento de instrução aos professores da rede pública do estado do Paraná (1921), fornecido pela “Inspeção Geral do Ensino”, encontramos discursos sobre como os professores deveriam agir em diversas situações, tais como: no processo de adoção de livros; na conservação dos materiais; na organização do espaço da sala de aula; no ensino de crenças religiosas; nas conversas com os pais dos alunos; entre outras.

Fragmento 3	
Documento	Orientação aos professores
<p>Título: Instruções aos professores públicos do Estado do Paraná</p> <p>Autor: Cesar Prieto Martinez</p> <p>Ano: 1921</p>	<p>“A toilette do professor tambem inflúe. Lembrem-nos de que a escola é um lugar distincto e a lição é uma acto solenne. A meza de trabalho do professor, embora tosca, comporta um ramalhete de flôres. Ficam muito bem esses efeites num recinto occupado por essas outras florinhas dos nossos desejos e cuidados”. (p. 6-7)</p> <p>“O professor zelará do asseio de seus alumnos. Não lhe será difficil conseguir que todos compareçam limpinhos ás aulas. Usando bôas</p>

	<p>maneiras, sem offender susceptibilidades naturaes, conseguirá implantar esse excellente habito". (p. 7)</p> <p>"Não deixeis para amanha o que deveis fazer hoje". (p. 8-9)</p>
<p>FONTE: https://repositorio.ufsc⁴⁵</p>	

Segundo Bittencourt (2008), muitas orientações foram feitas por esses inspetores escolares que, em suas posições superiores as do corpo docente, possuíam a palavra autoritária que monitorava as ações e o ensino em sala de aula. Essa perspectiva pode ser observada na figura 2:



Nem todos os professores tem predilecção pelo ensino dos analphabetos. Ensinar a ler, escrever e contar é tão facil, porem, pelos methodos modernos, que a ninguem mais é dado apresentar desculpas. Todos, todos, sem excepção, podem e devem alfabetizar, preferindo sempre, em sua escola, receber meninos analphetos para dal-os promptos no decorrer do anno lectivo. Os nossos trabalhos de inspecção, do principio ao fim do anno, visarão sempre este ponto que julgamos capital e que é uma questão de honra para o Brasil.

FIGURA 2 – DOCUMENTO ESCOLAR (1921)
 FONTE: MARTINEZ , 1921, p. 5

De acordo com Bittencourt (2008), a prática de leitura em sala de aula deveria ser imposta pelo professor, obedecendo sempre às prescrições de autoridades e as orientações dos autores nos manuais didáticos na tentativa de obter uma leitura sem desvios.

Destacamos, no fragmento 4, algumas orientações do programa de ensino, aprovado pelo Major interventor do estado do Pará⁴⁶ em 1933, cujo objetivo era orientar a prática dos professores no processo de alfabetização dos alunos das escolas noturnas:

Fragmento 4	
Documento	Orientação aos professores

⁴⁵ Acesso em 17/03/2016.

⁴⁶ J. de Magalhães Barata

<p>Título: Programmas de estudos primarios para as escolas nocturnas</p> <p>Ano: 1933</p>	<p>“ORIENTATÇÃO: O ensino da leitura será feito pelo methodo de sentencição, á vista de gravuras existentes nas cartilhas adoptadas ou de sentenças escriptas, no quadro negro pelo professor que, para isso, escolherá entre as mais simples e communs”. (p. 6)</p> <p>“Na escripta, insistirá o professor constantemente sobre exercícos de copia e dictado de sentenças faceis, exigindo, tanto quanto possivel, o aperfeioamento da calligraphia”. (p. 6)</p> <p>“No 2° anno, o professor, durante a revisão do estudo feito no anno anterior, insistirá nas palestras, ampliando a conversação e argumentando os vocabulos empregados pelos alumnos. A leitura não se fará sem que este leia primeiramente o trecho, explicando o assumpto, dando a significação das palavras que não fôrem familiares aos alumnos e ensinando-lhes a distinguir as sentenças pelos sentidos que as mesmas encerram”. (p. 7)</p>
<p>FONTE: https://repositorio.ufsc⁴⁷</p>	

Os discursos direcionavam o modo como os professores deveriam ou não desenvolver suas práticas em sala de aula. De acordo com essas orientações, os professores não tinham outra alternativa, era preciso tomar o documento como referência e base para o ensino.

No manual “Programa para o Ensino Primário Fundamental” publicado em 1949, o autor João de Deus C. de Mello orienta minuciosamente o trabalho dos professores das escolas primárias. Neste fragmento as orientações também podem ser vistas como moldes:

Fragmento 5	
Manual Didático	Orientação aos professores
<p>Título: Programa para o ensino primário fundamental.</p> <p>Ano: 1949</p>	<p>“Antes de iniciar o ensino pròpriamente dito, o professor fará uma série de exercícos preparatórios para facilitar o desenvolvimento do programa”. (p. 59)</p> <p>“Sobre o ensino concreto de reunião de objetos: o professor deverá variar as formas de apresentação do gráfico, fazendo-as ora em círculos, ora em quadrados, ora em triângulos, ora em retângulos, etc, para que os alunos já possam habituar-se ao</p>

⁴⁷ Acesso em 21/03/2016.

	<p>uso das formas”. (p. 67-68)</p> <p>“Sobre o ensino de números pares e ímpares: o professor deverá fazer os alunos observarem que certas coleções – quantidades – formam um par ou mais pares exatamente, enquanto outras coleções, formam um pare, dois pares, três pares, mas sempre sobrando um”. (p. 72)</p>
<p>FONTE: https://repositorio.ufsc⁴⁸</p>	

Os verbos usados na forma imperativa parecem delimitar as ações que os professores deveriam desempenhar. As instruções são colocadas como roteiros e o espaço para o diálogo e a apropriação do manual parece restrito.

Na “Didática Especial da 1ª série”, publicada em 1958, o autor faz a introdução do manual didático com a seguinte constatação:

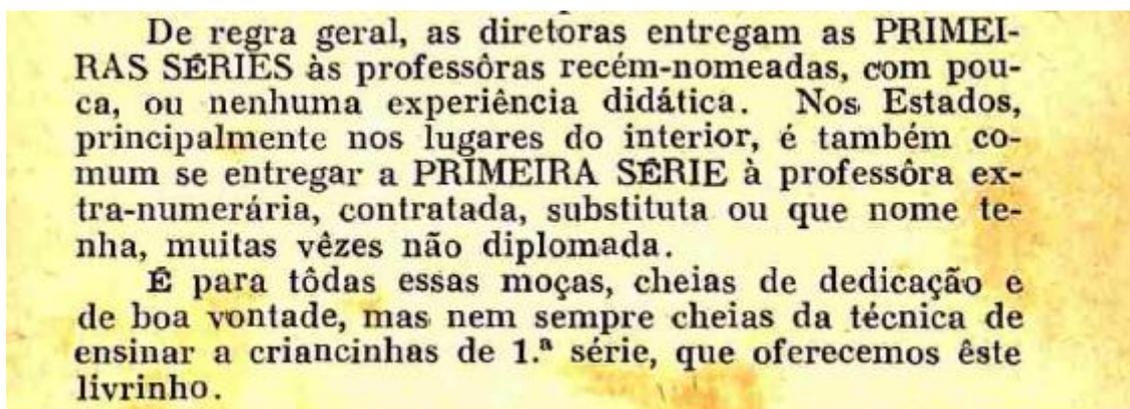


FIGURA 3 – MANUAL DIDÁTICO (1958)
 FONTE: FONTOURA, 1958, p. 15

Essa concepção parece ter influenciado no modo como as instruções de ensino foram detalhadas no manual didático:

Fragmento 6	
Manual Didático	Orientação aos professores
<p>Título: Didática Especial da 1ª série</p> <p>Autor: Amaral Fontoura</p> <p>Ano: 1958</p>	<p>“Controle visual motor: o professor deverá traçar com o dedo no ar 3 diferentes desenhos. Após cada desenho, o aluno deverá reproduzi-lo, primeiro também com o dedo no ar e em seguida com o lápis no papel. Eis os três desenhos”⁴⁹. (p. 34)</p> <p>“A professora pronuncia em voz alta 7 palavras e,</p>

⁴⁸ Acesso em 21/03/2016.

⁴⁹ Ver desenhos: anexo 1.

	<p>depois da última, manda que a criança as repita. As palavras são: árvore, cadeira, pedra, cachorro, flor, casa, peteca”. (p. 34)</p> <p>“Tudo que dissemos sobre os trabalhos manuais vale dizer para o desenho. Este deve ser feito a todos os momentos, em todas as aulas, sem dia nem hora marcados. É errado dizer: meninos, agora é hora de desenho, puxem os cadernos e comecem a desenhar”. (p. 86)</p>
<p>FONTE: https://repositorio.ufsc⁵⁰</p>	

As orientações que indicavam o que deveria ser feito estabeleciam um padrão que limitava o espaço para a capacidade criativa do professor. A preocupação com a má formação das professoras impulsionou a criação de um manual que procurava explicar às professoras como deveriam ensinar, falar e gesticular em sala de aula. As orientações eram detalhadas pelo autor que parecia acreditar que as professoras executariam as ordens do manual didático.

A 1ª série deve, pois, ser entregue a boas professoras, o que não significa somente a professoras diplomadas, ou de maior cultura, mas sim àquelas que mais gostem de crianças, tenham paciência, saibam brincar com os garotos, contar histórias e disponham de tempo para confeccionar cartazes, jogos, etc. Às vezes, a professora não diplomada, possuidora desses atributos, pode dar melhor para a 1ª série do que uma outra diplomada e mais culta. O essencial é isso: que não se entregue a 1ª série à professora “que não tem competência para ocupar nenhuma outra”. (FONTOURA, 1958, p. 37).

Segundo Bittencourt, o professor era visto pelos autores como o principal responsável pelo sucesso da obra “mas foi sempre considerado como alguém que deveria ser ensinado pelos livros que compunham” (BITTENCOURT, 2008, p. 161).

Essa concepção era bastante comum e, mais uma vez, pode ser observada no Guia didático de 1967:

Fragmento 7	
Guia Didático	Orientação aos professores
Título: Vamos aprender	“Nos exercícios aparecerão ordens como PENSE!

⁵⁰ Acesso em 21/03/2016.

<p>matemática – Guia do Professor</p> <p>Autoras: Norma C. Osório; Regina R. de Araújo</p> <p>Ano: 1967</p>	<p>CALCULE! VEJA! OBSERVE! TENDE! FAÇA! etc, solicitando o pensamento do aluno e orientando o seu trabalho no sentido de êle próprio colaborar ativamente em sua aprendizagem”⁵¹.</p> <p>“Chame a atenção para a gravura à esquerda da primeira fila. Diga: Ponham o lápis na bolinha, Tracem o caminho. Vocês podem chegar de novo à bolinha sem passar outra vez no mesmo caminho? Este caminho mostra uma curva aberta? Vocês encontraram o que estavam procurando? Estão alegres ou tristes? Já que vocês estão alegres, passem então um traço ao redor do palhaço risonho”. (p. 13)</p>
<p>FONTE: https://repositorio.ufsc⁵²</p>	

Nesse manual, além das explicações e orientações de uso do livro, as autoras acrescentaram as frases que as professoras deveriam falar para os alunos. É interessante observar que a resposta das crianças já aparecia antecipada pelas autoras “Estão alegres ou tristes? Já que vocês estão alegres...” Mesmo com a previsão da resposta, as autoras instruem a pergunta de modo que o ensino ocorra a partir das orientações do manual.

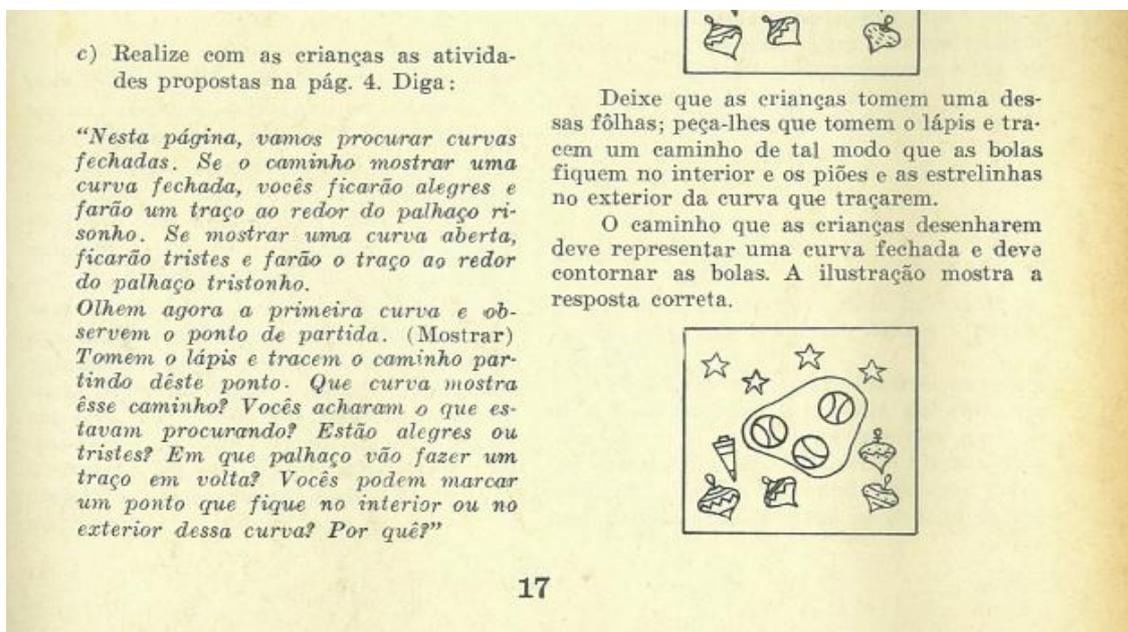


FIGURA 4 – MANUAL DIDÁTICO (1967)
FONTE: OSÓRIO; ARAÚJO, 1967, p. 17

⁵¹ Página de introdução.

⁵² Acesso em 21/03/2016.

O manual didático para professores primários de 1973 tem como conteúdo básico o ensino da divisão. A autora fala com os professores a partir das explicações e das propostas para o ensino, deixando claro, na apresentação do manual, que um dos principais objetivos é obter a “receptividade dos professores”.

Fragmento 8	
Manual Didático	Orientação aos professores
<p>Título: Divisão</p> <p>Autora: Lúcia M. J. de Moura Carvalho</p> <p>Ano: 1973</p>	<p>“Você explicará à criança que – como no método tradicional – no processo abreviado as subtrações são feitas mentalmente”. (p. 36)</p> <p>“Ajude a criança a concluir que qualquer número, multiplicado por zero, dá zero e, também, que NUNCA DIVIDIMOS POR ZERO”. (p. 27)</p>
<p>FONTE: https://repositorio.ufsc⁵³</p>	

Esse manual é um exemplo de como os autores direcionavam as práticas dos professores a partir das orientações. No entanto, embora os discursos possam ser considerados autoritários, eles podem também ser percebidos como um auxílio à formação docente.

Alguns discursos tendencialmente autoritários são observados também no manual do professor da popular cartilha “Caminho suave”:

⁵³ Acesso em 21/03/2016.

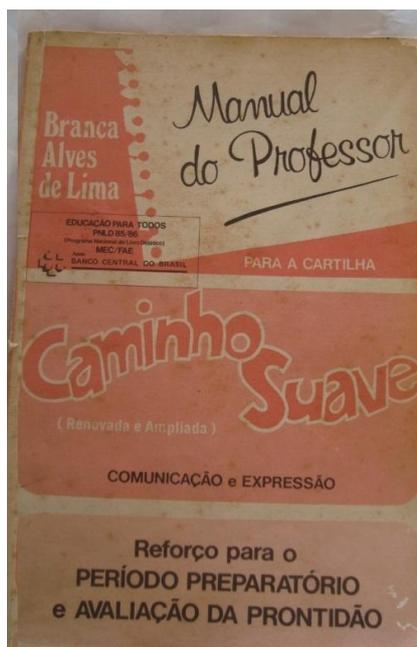


FIGURA 5 – MANUAL DIDÁTICO (1986)
 FONTE: LIMA, 1986.

Fragmento 9	
Manual Didático	Orientação aos professores
<p>Título: Caminho suave - manual do professor</p> <p>Autora: Branca Alves de Lima</p> <p>Ano: 1986</p>	<p>“Apresentar o cartaz “garrafa” e fazer observar que o “rra” tem duas letras do rato e dizer: - Quem sabe ler uma letrinha do rato (r) sabe ler duas”. (p. 54)</p> <p>“Dizer: - Vou mostrar a vocês dois cartazes para que descubram qual é a sílaba que se lê da mesma forma nos dois”. (p. 54)</p>
FONTE: LIMA (1986)	

A cartilha Caminho Suave foi criada em 1948 e chegou à sua 132ª edição no ano de 2015. Desde sua primeira edição, esse método tradicional de ensino alfabetizou muitos brasileiros.

No livro Método Misto de Alfabetização⁵⁴ as autoras apresentam um guia que contém todas as orientações para os professores.

Fragmento 10	
Manual Didático	Orientação aos professores
<p>Título: Método Misto de Alfabetização</p>	<p>“Seu trabalho está cada vez mais simplificado, professor. Basta você aplicar as atividades deste Guia e as dos livros citado. Não prepare cartazes,</p>

⁵⁴ O método da abelhinha.

<p>Autoras: Almira S. Brasil da Silva; Lúcia Marques Pinheiro; Risoleta Ferreira Cardoso.</p> <p>Ano: s/d</p>	<p>nem exercícios mimeografados. Em nosso Método, é a criança que deve fazer tudo - ela gosta de agir, aprende e se sente feliz atuando". (p. 5)</p> <p>"Você também obterá êxito; mesmo professores novatos têm conseguido mais de 80% de alfabetização com crianças carentes, e de 95% com as demais". (p. 11)</p>
<p>FONTE: SILVA; PINHEIRO; CARDOSO, 1986.</p>	

As instruções são feitas a partir da imposição do desenvolvimento do método que determina as práticas delimitando o trabalho dos professores.

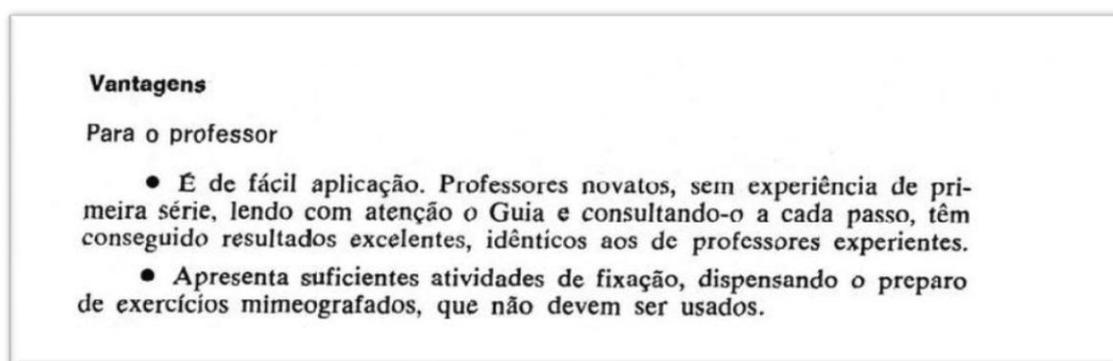


FIGURA 6 – ORIENTAÇÃO DO MÉTODO MISTO
 FONTE: SILVA; PINHEIRO; CARDOSO, s/d, p. 8

A atitude monológica, construída pelo discurso autoritário, fortalece a crença de que os professores executariam as ordens do manual do professor. Portanto, ao que parece, o dialogismo está fora das relações discursivas entre os professores e as autoras do manual didático, observe:

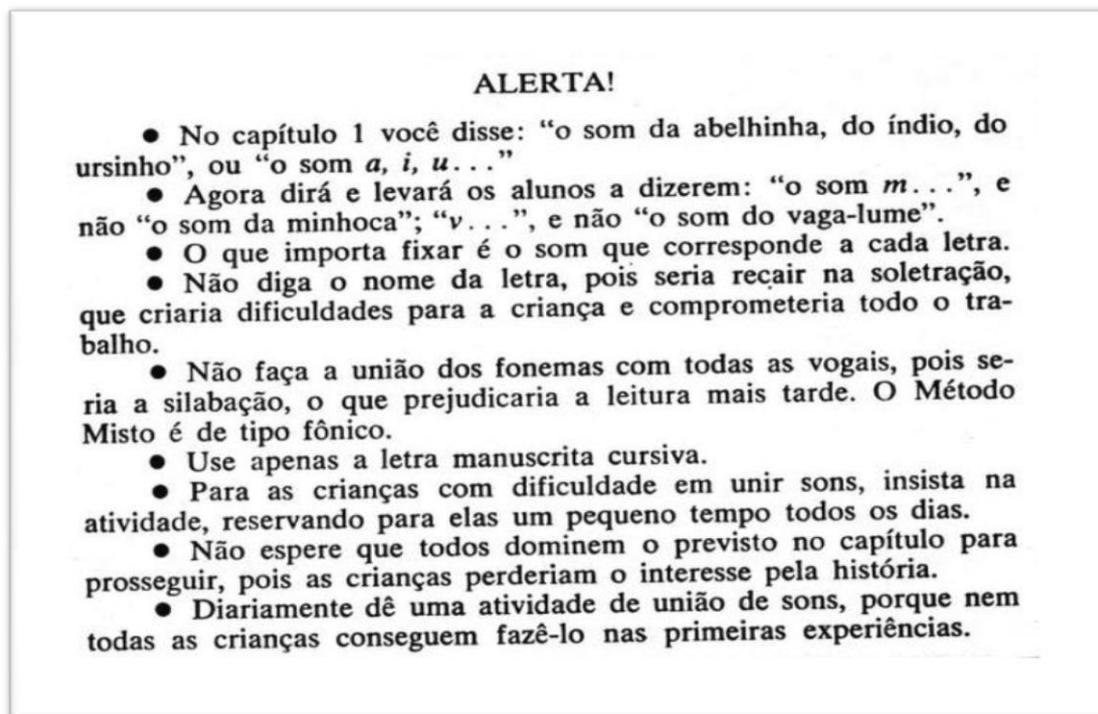


FIGURA 7 – MÉTODO ABELINHA
 FONTE: SILVA; PINHEIRO; CARDOSO, s/d, p. 23

Segundo Bittencourt (2008) existiram diferentes tipos de professores e diferentes práticas escolares. As formas de se relacionarem como os manuais didáticos variaram entre uma ação de total dependência e outra que fazia dos manuais objetos capazes de informá-los e atualizá-los em relação ao conhecimento que deveria ser transmitido aos alunos. “O livro didático explicitava o conteúdo da disciplina e era, ao mesmo tempo, o instrumento pelo qual o professor aprendia o método de ensino a ser utilizado em sala de aula” (BITTENCOURT, 2008, p. 161).

A análise dos documentos escolares e dos manuais didáticos nos permitiu ilustrar o modo como a palavra autoritária circulou pelo contexto escolar brasileiro. Com base nos fragmentos destacados é possível compreender que o discurso monológico integralizou os processos de ensino-aprendizagem e esteve presente em diferentes áreas e décadas do período investigado⁵⁵.

Segundo Bakhtin, os gêneros são resíduos do passado que direcionam, moldam e guiam aspectos futuros. Assim, ao compreendermos o manual didático como um gênero do discurso, precisamos considerar as experiências

⁵⁵ A existência dos discursos tendencialmente autoritários não significa a subordinação do trabalho docente.

acumuladas por sua história, heranças e raízes. Os gêneros são, pois, um elo entre o passado e o presente. Sua forma é conteúdo congelado que “serve como uma ponte necessária ao conteúdo novo, ainda desconhecido” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 307).

Desta forma, este levantamento que procurou apontar para a tendência da palavra autoritária na história dos gêneros escolares⁵⁶ nos faz questionar a relação entre o passado e o presente e direcionar uma reflexão para o atual contexto de produção, criação e apropriação dos manuais didáticos de língua inglesa.

Assim, cabe questionarmos: como os manuais didáticos são produzidos hoje? Quais são as exigências e o controle em relação à criação e produção desses manuais?

Entretanto, antes de responder esta questão, consideramos importante apresentar uma contextualização geral da atual esfera de produção de livros e manuais didáticos no Brasil.

2.2 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

O Programa Nacional do Livro Didático é uma política do Ministério da Educação que tem como objetivo a compra e a distribuição de livros gratuitos para as escolas da rede pública do Brasil.

O modelo atual do PNLD foi implementado em 1996. No entanto, segundo o FNDE⁵⁷, a história do programa pode ser contada a partir de 1929, quando o Estado criou um órgão específico para legislar sobre as políticas de livros e manuais didáticos. Ao longo desses quase 90 anos, o programa passou por uma série de reformas e, atualmente, abrange a educação básica, com exceção, apenas, à educação infantil.

TABELA 2 – O HISTÓRICO DO PNLD

ANO	Fragmentos dos principais acontecimentos
1929	Criação de um órgão específico para legislar sobre as políticas do livro

⁵⁶ Livros, manuais e documentos.

⁵⁷ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Acesso em: 27 de abril de 2015.

	didático, o Instituto Nacional do Livro – INL.
1938	Primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país.
1945	Legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.
1966	Acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.
1970	Implantação do sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).
1971	- O (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. - Término do convênio MEC/Usaid.
1976	O governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir à parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública, a maioria das escolas municipais é excluída do programa.
1983	Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do Ensino Fundamental.
1985	O Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). - Indicação do livro didático pelos professores; - Reutilização do livro; - Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; - Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.
1992	A distribuição dos livros é comprometida pelas limitações orçamentárias e há um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do Ensino Fundamental.
1993 - 1994	São definidos critérios para avaliação dos livros didáticos.
1995	De forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no Ensino Fundamental. São contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa.
1996	- É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. - Inclusão da disciplina de Ciências.
1997	Com a extinção da (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o (FNDE). O programa é ampliado e o MEC passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental público.
2000	É inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série. Os livros passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização.
2001	Inclusão dos livros didáticos em braille.
2003	Atlas Geográfico para as escolas que possuem, concomitantemente, EJA e turmas de 5ª a 8ª série do ensino regular. Instituição do PNLD para o Ensino Médio (PNLEM).
2004	Criação de uma ferramenta importante para a execução do PNLD, o Siscort, sistema direcionado a registrar e controlar o remanejamento de livros e a

	distribuição da Reserva Técnica. Em 2004, o Siscort foi implantado em todos os estados, para atender às turmas de 1ª à 4ª série.
2005	- Foram incluídas no sistema Siscort as turmas de 5ª a 8ª série. - O FNDE fornece acervos de dicionários a todas as escolas públicas de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. As obras também passam a ser adaptadas ao nível de ensino do aluno.
2006	Distribuição (escolas de 1ª a 4ª série/ 1º ao 5º ano) do dicionário enciclopédico ilustrado trilingue - Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Inglesa.
2007	- Aquisição de livros de história e de química. - Distribuição de dicionários trilingues de português, inglês e libras para alunos surdos das escolas de Ensino Fundamental e médio. Os alunos surdos de 1ª a 4ª série receberam ainda cartilha e livro de língua portuguesa em libras e em CD-Rom. - É regulamentado o PNLD para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).
2008	Inclusão dos livros de física e geografia para o Ensino Médio.
2010	- Obras Complementares para os alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.
2011	- Inclusão de livros didáticos de língua estrangeira (inglês e espanhol) para os alunos do Ensino Fundamental.
2012	- Inclusão dos livros didáticos de língua estrangeira (inglês e espanhol) para os alunos do Ensino Médio.
FONTE: Site do FNDE.	

Atualmente o PNLD atende as escolas federais e os sistemas de ensino estaduais e municipais. Mas para que a escola receba os livros é preciso estar devidamente cadastrada, mediante um termo de adesão. De acordo com o FNDE, uma vez formalizada a adesão ao PNLD, a vigência será válida por prazo indeterminado ou até que seja solicitada a exclusão ou suspensão do programa.

Os editais que estabelecem as regras para a inscrição das coleções didáticas são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE na internet. As empresas detentoras dos direitos autorais devem submeter suas coleções à análise do PNLD, de acordo com os termos dispostos em edital.

Para verificar se as obras inscritas estão de acordo com as exigências⁵⁸ é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.

⁵⁸ As coleções didáticas são avaliadas a partir de critérios comuns e específicos de cada área.

Os guias servem para orientar as escolhas das coleções didáticas. Segundo o FNDE, professores e diretores, são os responsáveis pela seleção dos livros que serão usados na escola e o pedido deverá ser feito via internet.

O FNDE faz o pedido às editoras, e os livros são produzidos de acordo com a demanda.

O IPT acompanha o processo de produção das coleções e é o responsável pela coleta de amostras e pela análise das características físicas dos livros. As obras devem estar de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.

Um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), faz com que os livros cheguem às escolas. Técnicos do FNDE e secretarias estaduais de educação acompanham este processo.

Apesar de o PNLD existir há mais de dez anos, a inclusão do componente curricular de língua estrangeira moderna no Ensino Fundamental e médio é ainda recente.

Na primeira edição de língua estrangeira, o PNLD 2011 para o Ensino Fundamental, vinte e seis coleções de língua inglesa foram inscritas no processo seletivo do programa. Mas, como nem todas corresponderam aos critérios dispostos em edital, das vinte e seis inscritas, apenas duas foram aprovadas⁵⁹: *keep in mind*⁶⁰; e *Links – English for teens*⁶¹.

Na edição de 2012, para o segmento do Ensino Médio, vinte coleções de língua inglesa participaram do processo seletivo e sete foram aprovadas: *English for all*⁶²; *Freeway*⁶³; *Globetrekker*⁶⁴; *On stage*⁶⁵; *Prime*⁶⁶; *Take over*⁶⁷; *Upgrade*⁶⁸.

⁵⁹ No PNLD 2011, 37 coleções participaram do processo de avaliação pedagógica, sendo 11 de espanhol e 26 de inglês. Das coleções avaliadas, foram aprovadas duas de cada uma das línguas. As demais coleções foram excluídas por não cumprirem os critérios do Edital (GUIA - PNLD 2011).

⁶⁰ CHIN, Elizabeth Young e ZAOROB, Maria Lúcia F.A.

⁶¹ MARQUES, Amadeu O. C. C. e SANTOS, Denise M.

⁶² AUN, Eliana; MORAES, Maria C. P. de; SANSANOWICZ, Neuza B.

⁶³ TEODOROV, Veronica.

⁶⁴ COSTA, Marcelo B.

⁶⁵ MARQUES, Amadeu.

⁶⁶ DIAS, Reinildes; JUCÁ, Leina C. V.; FARIA, Raquel S.

⁶⁷ SANTOS, Denise M. dos

⁶⁸ AGA, Gisele.

Trata-se, portanto, de um momento importante na história do ensino de LEM nas escolas públicas brasileiras, que reflete um reconhecimento do papel que esse componente curricular tem na formação dos estudantes. No caso específico de Espanhol, esse momento pode significar, também, uma ampliação do número de escolas que oferecem essa língua, considerando que sua inclusão no ensino público é um fato recente. Em suma, a universalização da distribuição dos livros de Espanhol e Inglês significa um avanço na qualidade do ensino público brasileiro. (BRASIL, 2010, p. 09).

A entrada dos livros possibilitou diferentes perspectivas didáticas e metodológicas no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de língua/cultura inglesa, pois, além dos livros destinados aos alunos, os professores recebem também o manual do professor que, segundo o PNLD, deve ser entendido como um importante suporte para o planejamento e execução das aulas.

Com base nos argumentos apresentados nas seções iniciais deste capítulo, percebemos que a forma dos manuais didáticos que conhecemos hoje faz parte de uma bagagem histórica, determinada pelas relações estabelecidas entre autores, manuais e professores.

Os manuais delinearam a existência de rituais de procedimentos didáticos que, mesmo nem sempre explícitos nas orientações, direcionavam, por meio de discursos tendencialmente autoritários, determinados métodos de transposição e usos.

Assim, partindo do pressuposto de que as dimensões do ensino ainda podem ser afetadas por determinados elementos do passado, uma vez que, como gêneros discursivos, os manuais possuem traços comuns e estão há séculos no contexto escolar, apresentaremos uma perspectiva do modo como, atualmente, o PNLD determina a produção de manuais didáticos de língua inglesa.

2.2.1 A desconstrução da palavra autoritária nos manuais didáticos de língua inglesa do PNLD

A relevância do pensamento bakhtiniano para os estudos linguísticos e literários representa, hoje, uma das maiores contribuições para o estudo das Ciências Humanas. Desde que chegou ao Brasil, no fim dos anos 1970, “só tem conhecido reconhecimento e consideração pela qualidade e sofisticação de suas ideias” (CASTRO, 2014, p. 29).

Pode-se dizer que a concepção sociológica de linguagem forneceu as bases para a transformação nas formas de pensar o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e, a percepção da relação indissociável entre os conceitos de cultura e linguagem foi uma das mais significativas.

A influência de alguns conceitos como: signos linguísticos; dialogismo; processos discursivos; interação social; gêneros do discurso, entre outros, foram inseridos no contexto escolar brasileiro e incorporaram os discursos pedagógicos sobre o ensino de línguas:

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. (BRASIL, PCNs-LE, 1998, p. 27).

Em 2008, no edital de abertura do primeiro processo seletivo do PNLD de línguas estrangeiras⁶⁹, ao contrário de uma perspectiva monológica, como aquela evidenciada nos manuais e documentos escolares investigados, percebemos uma proposta de criação dos manuais didáticos baseada em uma perspectiva dialógica na qual o material deve exercer a função de auxiliar do professor e não a de um detentor do saber que deverá ser transmitido em sala de aula.

Essa concepção pode ser percebida no modo como o edital estipulou os aspectos em relação à caracterização das coleções didáticas:

O Manual do Professor, não pode ser apenas, cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos

⁶⁹ PNLD 2011.

conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. (BRASIL, 2008, p. 2).

E, também, em relação às finalidades específicas do manual:

O Manual do Professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da coleção, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o Manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da coleção, quanto no da pedagogia e da didática em geral. (BRASIL, 2008, p. 39).

Percebemos no edital, discursos que estimulam a produção de diálogos entre professores e manual didático. Nesta perspectiva, os discursos devem produzir espaços para a réplica. O professor é convidado a dialogar com o manual a partir das relações de sentido que são tomadas como um processo dialógico.

Por isso, no processo de avaliação das coleções de língua estrangeira moderna, o PNLD procura observar se o manual do professor corresponde aos seguintes aspectos:

TABELA 3 – REQUISITOS PARA O MANUAL DO PROFESSOR NO EDITAL DO PNLD 2011

- | |
|--|
| 1) Apresenta com clareza a sua fundamentação teórica, de modo a que fiquem explícitos os princípios subjacentes à proposta das coleções, tendo em vista: a) teoria de linguagem e língua; b) teoria de aprendizagem de línguas; c) papéis do aluno e do professor; d) tipos de atividades; e) papel da avaliação; f) como o livro se organiza e integra as habilidades trabalhadas; g) outras informações que se façam necessárias para melhor compreensão da fundamentação teórica e metodológica que orientou a produção da coleção; |
| 2) Estimula o professor a continuar investindo em sua própria aprendizagem, ampliando os seus conhecimentos da e sobre a língua bem como sobre as múltiplas formas de desenvolver as suas atividades de ensino; |
| 3) Apresenta insumo linguístico e informações culturais que propiciem a expansão do conhecimento do professor acerca das culturas vinculadas à língua estrangeira e do desenvolvimento de sua própria competência linguística, comunicativa e cultural; |
| 4) Propõe atividades extras variadas, que contemplem o desenvolvimento das quatro habilidades e das demais questões importantes vinculadas ao ensino de Língua |

Estrangeira (léxico, cultura, produção literária etc.), além das indicadas no livro do aluno;

5) Menciona materiais autênticos, de diferentes suportes midiáticos, que possam ser complementares aos materiais explorados na coleção didática;

6) Apresenta referências bibliográficas de qualidade, que orientem o professor em relação a leituras complementares, tanto sobre os temas que deve abordar em suas aulas quanto sobre questões relativas ao processo de aprendizagem e às metodologias de ensino;

7) Apresenta sugestões de implementação das atividades, porém evitando detalhes que possam impedir a criatividade e autonomia do professor;⁷⁰

8) Oferece sugestões de respostas para as atividades propostas no livro do aluno, sem, no entanto, restringi-las a uma única possibilidade, sobretudo tendo em conta a diversidade linguística e cultural, que pode dar margem a diferentes soluções, e orientando o professor nesse sentido.

FONTE: BRASIL, 2009, p. 62.

A preocupação com a autonomia dos professores é constante em todos os editais do PNLD de línguas estrangeiras modernas.

No edital de 2011, referente ao segundo PNLD-LEM para o Ensino Fundamental, vigente em 2014, destacamos:

O material didático para o ensino de língua estrangeira tem função complementar à ação do professor. É este que, a partir de sua experiência no meio de trabalho escolar, compromete-se com o encaminhamento mais adequado para sua turma. Por isso, é preciso estar garantido na coleção o diálogo respeitoso e equilibrado entre esse compromisso e os critérios gerais de organização do material didático. As concepções que norteiam a coleção didática devem incluir propostas que favoreçam as decisões do professor e elucidem o compromisso com a valorização da prática docente, prática essa que exige arbitragem entre saberes teóricos e práticos. Uma das questões fundamentais para que esse diálogo entre coleção e professor possa ser efetivo está no modo como a coleção explicita sua orientação teórico-metodológica e demonstra coerência entre essa e a seleção temática, a apresentação de elementos linguísticos e de atividades de compreensão e produção na língua estrangeira. Essa coerência deve estar pautada no que propõem os documentos organizadores do ensino fundamental e devem atravessar tanto o material impresso quanto o que se oferece na mídia que compõe a coleção. (BRASIL, 2011, p. 72-73).

Para desconstruir a ideia de que os manuais desempenham voz de autoridade em sala de aula, os editais exigem que os autores produzam

⁷⁰ Grifo nosso.

coleções que favoreçam o desenvolvimento da prática reflexiva e que não delimitem aquilo que deve ou não ser feito a partir das orientações.

O manual do professor deve se constituir em um material diferenciado do livro do aluno e deve visar à orientação dos docentes para o uso adequado da coleção, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o livro deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. (BRASIL, 2011, p. 56-57).

Os autores são alertados, ainda, à valorização do saber docente. Percebemos um discurso que desconstrói a visão do professor como consumidor passivo das coleções didáticas.

As concepções atuais de ensino e aprendizagem, assim como as orientações para formação docente, consideram que é preciso superar a dicotomia entre os que produzem e os que ensinam os conhecimentos e repensar o papel do professor, valorizando sua competência também como produtor do saber. (BRASIL, 2011, p. 56).

A concepção de professor como executor das instruções dos manuais didáticos é reconsiderada pelos critérios de exclusão das coleções, pois, segundo o edital: "...o manual do professor não deve ser um mero roteiro para utilização do livro do aluno, com acréscimo de textos desarticulados da proposta central da coleção" (BRASIL, 2011, p. 56).

O que podemos observar, a partir dos discursos dos editais, é que os cuidados com o processo de criação das coleções são constantes.

Os discursos enfatizam a construção de um manual didático que dê autonomia e liberdade aos professores, mas, principalmente, que favoreçam as relações dialógicas, possibilitando a interação por meio de diferentes formas de pensar o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Bakhtin, uma vez que as atividades humanas estão em constante evolução, os gêneros estão suscetíveis às transformações. A nosso ver, o PNLB representa bem esse processo, e os critérios de avaliação são exemplos de como os gêneros combinam estabilidade e mudanças. "A influência dos novos gêneros sobre os velhos contribui, na maioria dos casos, para a renovação e o enriquecimento destes" (BAKHTIN, 2010b, p. 340).

A relação entre o passado e as atuais referências para a produção de livros e manuais didáticos nos motivou a uma nova investigação.

Tomando como referência os termos “PNLD” e “língua inglesa”, realizamos nova busca na BDTD e encontramos, entre o período de 2011 e 2016, o total de 19 pesquisas, sendo 15 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado.

Para ilustrar o que as pesquisas que tomaram como objeto de estudo os livros e manuais didáticos aprovados pelo PNLD apontaram, sintetizamos algumas conclusões com base em fragmentos dos resultados de cinco trabalhos:

DISSERTAÇÃO

Título: A produção oral na série *Keep in Mind* à luz de diretrizes educacionais e das visões interacional, discursiva e comunicativa do ensino-aprendizagem de LE.

Autora: Lílian Maria dos Santos Carneiro Cavalcanti

Ano: 2012

“Os resultados demonstram que, em alguns pontos, os LDs avaliados estão em sintonia com as propostas teórico-metodológicas apresentadas pelos documentos oficiais, a exemplo da promoção da interação nas atividades avaliadas e da criação de produções discursivas a partir das propostas apresentadas. Em contrapartida, observamos que existem alguns aspectos a serem revisitados, para que suas propostas estejam afinadas com o indicado nas diretrizes educacionais para o ensino-aprendizagem de LE do ensino fundamental 2 brasileiro. Destacamos, por exemplo, o fato de a maioria das instruções e atividades não exporem o contexto em que ocorrerá a troca discursiva, além da ausência de apontamentos, nas instruções voltadas ao professor, para que ele promova a criação de inferências, acerca dos discursos a serem produzidos junto aos alunos” (p. 8).

DISSERTAÇÃO

Título: O livro didático de língua adicional do PNLD e o aluno local: como essa relação faz sentido em sala de aula?

Autora: Maria Helena Favaro

Ano: 2013

“A análise dos dados revelou que as propostas do LD que buscam dialogar com a realidade dos alunos permitem o engajamento discursivo desses aprendizes em usos situados e significativos da língua, e possibilitam performances identitárias heterogêneas. No entanto, essas propostas são bastante limitadas. Além disso, foi possível perceber que os usos do livro didático podem contribuir para uma

compreensão equivocada acerca do objetivo da aula de língua adicional. Foi possível depreender também que, quando as propostas do LD não priorizam o estabelecimento de elos entre suas atividades e a vivência dos alunos, esses alunos adotam práticas particulares de usos da língua adicional como forma de realizar interações significativas em sala de aula. Por fim, a análise dos dados destacou que em muitos momentos, o LD utilizado no contexto pesquisado diverge dos pressupostos teóricos e critérios avaliativos do PNLD e das concepções de ensino-aprendizagem de línguas adicionais presentes nos estudos recentes em Linguística Aplicada, assemelhando-se mesmo aos modelos de LD importados” (p. 11-12).

DISSERTAÇÃO

Título: Os gêneros discursivos e a produção escrita nos livros didáticos de inglês

Autor: Jonadab Mansur Junior

Ano: 2014

“Os resultados da pesquisa demonstraram a importância de uma maior sistematização, no LDI, quanto às condições de produção dos gêneros do discurso para o trabalho com a habilidade escrita e, também, o fornecimento de orientações pertinentes quanto à realização dessas atividades nas sequências didáticas propostas nos manuais didáticos” (p. 6).

DISSERTAÇÃO

Título: A interação nas tarefas de produção oral dos livros didáticos de língua inglesa do 6º ano do PNLD-2014

Autor: Paulo Ott Tavares

Ano: 2015

“O resultado da análise mostra que as coleções trabalham os subsídios de maneira variada, e parece haver uma tendência das coleções a propor tarefas de produção oral a partir de modelos e roteiros, sem espaço para contribuições próprias dos alunos” (p. 4).

TESE

Título: Percorrendo as imagens do livro didático de língua inglesa com vistas para além dos territórios nativos da anglofonia: uma análise de suas páginas de abertura

Autor: Walison Paulino de Araújo Costa

Ano: 2016

“Os leitores/observadores, no caso, os alunos, não são envolvidos por uma concepção pluricêntrica do inglês, tendo em vista que a supremacia dos nativos anglófonos e seus padrões linguístico-culturais imperam nas páginas, tendo primazia as referências imagéticas à Inglaterra e principalmente aos Estados Unidos da América” (p. 10).

Com base nos critérios de avaliação do PNLD, poderíamos pressupor que, atualmente, os manuais didáticos estariam cada vez mais adequados aos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que são selecionados de acordo com os princípios fundamentais que (teoricamente) norteiam o ensino básico no Brasil. Entretanto, as pesquisas nos mostram que, embora estejam de acordo com os critérios estabelecidos pelo PNLD – uma vez que foram aprovados pelos processos seletivos – os livros e manuais didáticos ainda apresentam muitos problemas, incoerências, deficiências e incompatibilidades.

Em decorrência do próprio processo de transformação natural dos gêneros do discurso, observamos que as críticas que anteriormente focalizavam o poder que os manuais didáticos exerciam sobre as práticas escolares abriram espaço para outras reflexões com base em diferentes perspectivas de investigação.

Além dos elementos já destacados, sintetizamos, na tabela 4, os principais aspectos que encontramos nas pesquisas que investigaram os livros e manuais didáticos de inglês aprovados pelo PNLD:

TABELA 4 – ASPECTOS APONTADOS PELAS PESQUISAS QUE INVESTIGARAM OS LIVROS E MANUAIS DIDÁTICOS DE INGLÊS DO PNLD (2011-2016)

Assunto	Autor	Ano	Trabalho
Deslocamento cultural	STORCK, D. F.	2011	Dissertação
Letramento científico	ROSSI, A. de F. E.	2012	Dissertação
Crítérios de seleção e avaliação	COSTA, B. R. M.	2012	Dissertação
Formação de professores	FORTUNATO, I. M.	2013	Dissertação
Letramento crítico	MARQUES, A. N.	2014	Dissertação
Literatura inglesa	REGISTRO, E. S. R.	2014	Tese
Identidade	SILVA, J. O. da	2014	Tese
Gêneros textuais	FERNANDEZ, C. M.	2014	Tese
Interculturalidade	PERES, K. R. S. S.	2014	Dissertação
Relações de gênero	QUEIROZ, H. N.	2015	Dissertação
Letramento visual	MARQUES, P. M.	2015	Dissertação
Seleção de livros didáticos	SOUZA-LUZ, A. C. C.	2015	Dissertação
Inglês como língua franca	MIRANDA, F. C.	2015	Dissertação

O que nos chama a atenção em relação aos apontamentos destacados pelas pesquisas é que, na maior parte dos casos, quando há críticas, elas são produzidas com base em elementos que deveriam corresponder aos critérios de avaliação do PNLD. É o caso, por exemplo, do trabalho de Tavares (2015),

que destacou uma tendência das coleções⁷¹ “a propor tarefas de produção oral a partir de modelos e roteiros, sem espaço para contribuições próprias dos alunos” (p. 4). Sendo que, segundo o edital do PNLD-2011:

Trabalhar a produção oral significa preparar o aluno para se comunicar em situações reais de uso da língua. O objetivo é produzir discursos coerentes e adequados a contextos específicos, que proporcionem a interação ouvinte-falante/texto-contexto e também permitam alcançar objetivos traçados. (BRASIL, 2011, p. 59).

Pensando nesse contraste, questionamos: como os manuais didáticos podem estar, ao mesmo tempo, de acordo e desacordo com esses requisitos?

Se nos lembrarmos de que, para Bakhtin, os gêneros são adaptados a partir de gêneros anteriores, significa que, os manuais didáticos de inglês, embora estejam adequados às normas do PNLD, podem, neste mesmo contexto, reassumir aspectos de seu passado em seu modelo atual. “Assim como os gêneros “rememoram” os contextos nos quais foram estabelecidos e adaptados, o mesmo pode suceder com as palavras que aparecem tipicamente nesses gêneros” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 311).

É neste sentido, portanto, que reforçamos a possibilidade de investigar o manual didático de inglês por um viés discursivo-cultural, pois entendemos que, na cultura, os gêneros surgem a partir de algumas tradições. “O gênero, na teoria do dialogismo, está inserido na cultura, em relação à qual se manifesta como memória criativa” (MACHADO, 2012, p. 159).

Com base nas reflexões apresentadas neste e no primeiro capítulo, procuramos demonstrar nosso percurso teórico, bem como as reflexões centrais que nos levaram a pensar em uma perspectiva cultural para a interpretação do manual didático de língua inglesa.

A partir de agora, passaremos para as questões centrais de investigação deste trabalho que serão devidamente circunscritas no capítulo subsequente.

⁷¹ *Alive!; It Fits ; Vontade de saber inglês.*

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

O contraste entre as atuais diretrizes do PNLD e as diferentes perspectivas de análises críticas apontadas pelas pesquisas nos últimos seis anos é o que nos motiva a investigar em mais detalhes a influência das forças discursivas na cultura do manual didático de inglês. É neste sentido, portanto, que retomamos a questão emergente das discussões apresentadas no final do capítulo anterior para delinear a nossa perspectiva de investigação.

Se o PNLD avalia as coleções e só aprova aquelas que estão de acordo com os critérios estabelecidos pelos editais, por que os manuais didáticos de inglês que são aprovados ainda apresentam tantos problemas e incompatibilidades em relação às perspectivas atuais de ensino-aprendizagem? Em outras palavras, como os manuais didáticos de inglês podem estar, ao mesmo tempo, de acordo e desacordo com os critérios pelos quais costumam ser avaliados?

Com base na concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, partimos do pressuposto de que o manual didático de inglês é sempre “novo e velho” ao mesmo tempo:

O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisso consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. (BAKHTIN, 2010b, p.121).

Essa noção de gênero nos permite pressupor que, embora estejam cada vez mais modernos e adequados aos parâmetros estabelecidos pelas referências atuais, os manuais didáticos de inglês ainda apresentam diversos traços que reforçam a ideia de uma relativa estabilidade.

Se considerarmos que, segundo Bakhtin, mesmo vivendo no presente, um gênero sempre recorda seu passado, percebemos o manual como um

representante da memória criativa que articula estabilidade⁷² (a partir de traços comuns) e mudanças⁷³ (no decorrer das interações e das atividades sociais).

Assim, se queremos estudar o manual didático de inglês pelo viés discursivo-cultural, temos que considerar a relação complexa entre os aspectos que foram dados no passado e os que são criados e, portanto, novos no momento. Para tanto, é preciso reconhecer que os manuais não são, e nunca serão, nem totalmente novos, nem totalmente velhos.

A partir da relação entre o dado e o criado, entre “o arquivo e o acontecimento (evento); entre a memória e o momento” (FARACO, 2009, p.129), decorre a nossa intenção principal nesta pesquisa.

A tese que procuramos apresentar neste trabalho é a de que a cultura do manual didático de inglês é híbrida. Ao mesmo tempo em que as forças centrífugas procuram tornar atuais as perspectivas de ensino-aprendizagem nos manuais didáticos de inglês, as forças centrípetas rememoram e fortalecem antigas crenças, tradições e costumes que, no passado, fizeram parte da cultura do manual.

No primeiro capítulo desta tese, procuramos demonstrar o modo como as forças centrípetas tendem a direcionar e homogeneizar determinadas formas de percepção da cultura, enquanto que as forças centrífugas operam no sentido contrário, desestabilizando e mostrando uma perspectiva cultural mais aberta e heterogênea.

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. (BAKHTIN, 2010a, p.82).

Da mesma forma, se compreendemos que todas as culturas são construções discursivas formadas por diversas vozes sociais, ao propormos uma análise do manual didático de inglês pelo viés da cultura, precisamos considerar o que o encontro sociocultural das vozes e as dinâmicas

⁷² Como, por exemplo, a palavra autoritária que destacamos nos gêneros escolares do passado.

⁷³ Como, por exemplo, as atuais diretrizes para a produção de livros e manuais didáticos do PNLD.

estabelecidas por esse processo histórico-cultural podem refletir nos discursos do manual. “...não existe absolutamente nada na cultura além da palavra... toda a cultura não é nada mais que um fenômeno da língua” (BAKHTIN, 2010a, p.45).

Assim, usamos a concepção de gêneros do discurso para justificar a ideia de que os manuais didáticos de inglês, embora *modernos* e (teoricamente) adequados às atuais referências de ensino-aprendizagem, são herdeiros de uma tradição cultural que mantém os resquícios de aspectos que fizeram parte de sua trajetória pelo contexto escolar.

Trabalhamos com a hipótese de que existem diversas crenças, tradições e costumes que são mantidas pelas forças centrípetas (monologizantes) dos discursos sociais que tendem à homogeneização da cultura do manual didático.

É importante destacar que, neste trabalho, as forças centrípetas correspondem (tendem) à centralização, monologização e conservação dos aspectos relacionados à estabilidade, à tradição e ao passado do manual didático, enquanto que as forças centrífugas correspondem (tendem) aos aspectos atuais das transformações e das mudanças.

Assim, ao compreender memória, discurso e práticas sociais como aspectos fundamentais nas discussões em torno do conceito de cultura, concentramos nossa proposta de investigação em três objetivos específicos:

- 1) Investigar as tensões entre as forças centrípetas e centrífugas na memória e nos discursos de um manual didático de inglês;
- 2) Investigar as tensões entre as forças centrípetas e centrífugas no processo de criação do manual didático;
- 3) Investigar as tensões entre forças centrípetas e centrífugas nas práticas de uma professora de inglês.

A seguir apresentaremos os materiais selecionados para essa investigação, bem como os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento das três etapas da pesquisa.

3.1 PRIMEIRA ETAPA DA PESQUISA

Para investigar a influência das forças centrípetas e centrífugas na memória e nos discursos de um manual didático de inglês, utilizamos a concepção de “memória dos gêneros do discurso” a partir das contribuições linguístico-literárias do Círculo de Bakhtin.

De acordo com o dialogismo bakhtiniano, os gêneros estão inseridos na cultura. “Uma vez que cada cultura envolve um vasto âmbito de atividades praticadas por muitos grupos sociais diferentes numa variedade de circunstâncias, cada grupo possui uma variedade enorme de gêneros do discurso” (MORSON; EMERSON, 2008, p.308).

Conforme procuramos apontar no capítulo anterior, os manuais didáticos transitaram pelo contexto escolar brasileiro, enunciando determinados procedimentos e modelos didáticos, por meio de discursos tendencialmente autoritários. Entretanto, a partir das transformações histórico-culturais, vimos, no contexto do PNLD, que as formas discursivas de orientação aos professores foram modificadas e, atualmente, são orientadas por uma concepção dialógica. Com base nos deslocamentos suscetíveis aos gêneros, percebemos que, não só a perspectiva dos discursos autoritários, mas os próprios critérios avaliativos do PNLD representam bem essas modificações, uma vez que, boa parte de tudo aquilo que atualmente é considerado fundamental para a produção de livros e manuais didáticos, já foi transformado, questionado e atualizado pelo processo de transição do gênero entre o presente e o passado.

Percebemos que, como um gênero, o manual didático é manifestação da cultura. Sua existência é constituída por um acúmulo de experiências que foram e são estabelecidas pela interconexão entre a linguagem e a vida. Os manuais são históricos não só porque relembram as memórias do passado, mas também porque respondem ao que é constitutivo de sua própria historicidade.

Segundo as concepções bakhtinianas, em um contexto histórico-social determinado, qualquer objeto reconhecido por dois ou mais indivíduos está envolto por julgamentos e entonações discursivas. Ele encontra-se penetrado

por ideias, pontos de vista e apreciações, concebidas por todos aqueles que, em algum momento, já falaram sobre ele. Um enunciado qualquer não está voltado apenas para o seu objeto, mas para tudo aquilo que já foi dito a seu respeito.

...todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. (BAKHTIN, 2010a, p.86).

Orientado para o objeto, o discurso penetra num meio dialógico, povoado pelos discursos de outrem, provocando uma interação social viva e tensa. Entre o discurso e o objeto há um meio flexível de discursos “alheios”, sobre o mesmo objeto, que já foi debatido, articulado e avaliado de várias maneiras.

Nesse ambiente de juízos de valores alheios as palavras conceitualizam os objetos e essa atmosfera social dos discursos faz transparecer as facetas de sua imagem. Essa orientação dialógica do discurso alheio para o objeto determina, em grande parte, aquilo que acreditamos constituir a memória do manual didático.

Todo objeto cultural e discursivo é portador de memória. Antes de ser enunciado por mim, foi também enunciado por outros. “Ao tocá-lo e ao dispô-lo como objeto, coloco em cena imediatamente um universo discursivo que eu atualizo, revivo e retransmito aos que me ouvem” (AMORIM, 2009, p.12).

Segundo a concepção dialógica, todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado e, por isso, nele haverá sempre, ao menos, duas vozes. Essa heterogeneidade da língua, da enunciação de um discurso sobre “aquilo de que já se falou”, nos permite investigar os aspectos que constituem a memória e os discursos do manual didático de inglês a partir das tensões entre as forças da língua: **as centrípetas que rememoram tradições e aspectos do passado; e as centrífugas que diversificam e atualizam as novas perspectivas.**

Assim, para investigar a relação entre “o velho e o novo” na memória e nos discursos do manual, decidimos realizar nossas análises em um dos

manuais didáticos de inglês considerados mais completos pelo processo seletivo do PNLD-2014⁷⁴.

3.1.1 O manual didático da coleção *Alive!*

Das 21 coleções de língua inglesa que participaram desse processo seletivo, apenas três foram aprovadas: *Alive!*⁷⁵; *It Fits*⁷⁶; Vontade de saber inglês⁷⁷.

Segundo os dados divulgados pelo MEC, entre as três coleções aprovadas, a *Alive!* foi a que melhor atendeu aos critérios específicos do edital, em seguida a coleção *It Fits* e, por último, a coleção Vontade de saber inglês.

TABELA 5 – CLASSIFICAÇÃO DAS COLEÇÕES APROVADAS

LÍNGUA ESTRANGEIRA	CÓDIGO DAS COLEÇÕES	CRITÉRIOS ORGANIZADORES AVALIADOS								
		PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL	SELEÇÃO DE TEXTOS	COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA	COMPREENSÃO ORAL	PRODUÇÃO ORAL	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS	QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	MANUAL DO PROFESSOR
INGLÊS	27320COL44	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	27394COL44	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	27492COL44	+	+	+	+	+	+	+	+	+

(+) níveis de qualificação (-)

Fonte: Guia de livros didáticos PNLD-2014

A coleção *Alive!*, foi escrita por quatro professores de língua inglesa, pesquisadores na área de linguística aplicada: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva⁷⁸; Kátia Tavares⁷⁹; Junia Braga⁸⁰; Cláudio Paiva⁸¹.

⁷⁴ Optamos pela esfera do PNLD-2014 porque as coleções aprovadas por esse processo seletivo estariam em uso durante o período de realização desta pesquisa (2014-2016).

⁷⁵ Código: 27320COL44.

⁷⁶ Código: 27394COL44.

⁷⁷ Código: 27492COI44.

⁷⁸ Doutora em linguística e Filologia pela UFRJ.

⁷⁹ Doutora em linguística aplicada e estudos da linguagem pela PUC-SP.

⁸⁰ Doutora em linguística aplicada pela UFMG.

⁸¹ Mestre em linguística aplicada pela UFRJ.

A coleção possui quatro volumes destinados aos alunos de 6° ao 9° ano do Ensino Fundamental, cada volume é composto por um CD de áudio e do manual do professor.



FIGURA 8 – COLEÇÃO ALIVE!
FONTE: PAIVA (2014b)

A coleção mantém um mesmo padrão de organização em todos os quatro volumes. Cada uma das unidades está dividida por seções.

Todos os volumes da coleção organizam-se em torno de quatro partes, divididas, cada uma delas, em duas unidades. Ao final de cada parte, há as seções *Learning strategies* e *Let's reflection learning!*, destinadas, respectivamente, a oferecer dicas ao aluno que lhe permitam melhor organizar sua aprendizagem, e a propiciar um momento para autoavaliação. Ao final de cada volume, são incluídas as seguintes seções: *Extra activities 1* - Revisão e aprofundamento das partes 1 e 2. *Extra activities 2* - Revisão e aprofundamento das partes 3 e 4; *Glossary*, *Languagereference* – retomada de elementos linguísticos; *Recommended bibliography for students*, *Bibliography*. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD-2014, p.31, 2013).

Entre os quatro volumes, escolhemos analisar o manual do 7° ano que, conforme as exigências do PNLD, está estruturado da seguinte maneira:

- Apresentação da obra;
- Objetivos gerais;
- As quatro habilidades linguísticas e o conceito de multiletramentos;
- Estudo de vocabulário;
- Gramática;

- Componentes da coleção e estrutura da obra;
- Descrição das unidades e seções;
- Distribuição das aulas;
- Objetivos, temas e sugestões por unidade;
- Avaliação;
- Transcrições de textos: compreensão oral;
- Referências bibliográficas;
- Sugestões de leitura.

Optamos pela coleção que, de modo geral, foi considerada a mais completa pelo PNLD-2014 porque queríamos investigar a influência das forças discursivas em um manual didático que estivesse de acordo com as mais atuais referências e abordagens teórico-metodológicas para o ensino de línguas estrangeiras. Assim, após termos escolhido a coleção que melhor correspondeu aos critérios estabelecidos pelo edital do PNLD, fizemos uma leitura detalhada e constatamos essa perspectiva no manual didático do 7º ano da coleção *Alive!*.

As análises foram feitas com base nas ressonâncias dialógicas das vozes sociais nos discursos dos autores, e os doze fragmentos que selecionamos no manual didático serviram como referências para as primeiras interpretações da memória do manual.

Nesta primeira etapa, procuramos perceber o modo como as forças discursivas da língua atuam na memória e nos discursos do manual didático, e as reflexões geradas por essas discussões nos instigaram a perceber essa influência no processo de produção dos manuais didáticos.

3.2 SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

Para investigar as tensões entre as forças da língua agindo no processo de produção do manual didático, precisamos considerar a dupla orientação social do gênero na realidade.

Segundo Bakhtin, todo discurso é orientado para resposta, “ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo

para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado” (BAKHTIN, 2010a, p.89).

Em todo processo dialógico o falante orienta o seu discurso para o horizonte do ouvinte e seu fundo aperceptivo, pois todo enunciado espera sempre uma compreensão responsiva.

Ao falar, sempre levo em conta o fundo perceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação, levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (BAKHTIN, 2003, p.302).

Percebemos que, ao colocarem os professores como destinatários dos discursos do manual didático, os autores pressupõem seus interlocutores como participantes do processo interativo, ou seja, suas decisões são moldadas pela imagem que eles fazem da recepção dos seus discursos pelos professores.

No entanto, segundo Bakhtin:

O autor nunca pode deixar plenamente a si mesmo e toda a sua obra feita de discurso a mercê plena e definitiva dos destinatários presentes ou próximos (porque até os descendentes mais próximos podem equivocar-se), e sempre pressupõe (com maior ou menor consciência) alguma instância superior de compreensão responsiva que possa deslocar-se em diferentes sentidos. Cada diálogo ocorre como que no fundo de uma compreensão responsiva de um terceiro invisivelmente presente, situado acima de todos os participantes do diálogo (parceiros). (BAKHTIN, 2003, p.333).

Bakhtin determina o terceiro participante do diálogo como o elemento constitutivo do enunciado. Esse supradestinatário é o ouvinte supremo, que ouve os enunciados e os entende da maneira mais correta possível, um destinatário “com escapatória”. Os enunciados não são dirigidos somente a um destinatário imediato, mas também a esse terceiro participante, cuja compreensão responsiva é fundamental para a produção discursiva.

Em diferentes épocas e sob diferentes concepções de mundo, esse supradestinatário e sua compreensão responsiva idealmente verdadeira ganham diferentes expressões

ideológicas concretas (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, etc). (BAKHTIN, 2003, p.333).

Segundo Bakhtin, algumas vezes falamos como se nossa preocupação estivesse voltada a esse terceiro participante do discurso que não está efetivamente presente. Assim, “na medida em que toda réplica, mesmo de uma conversação cotidiana, dirige-se a um superdestinatário⁸², os enunciados são sociais” (FIORIN, 2008, p.27).

Bakhtin não forneceu exemplos ilustrativos de supradestinatários, mas segundo Morson e Emerson (2008), não é difícil pensar em alguns. “No discurso cotidiano entre duas pessoas, é possível voltar-se para uma terceira pessoa e dizer à pessoa que está efetivamente presente: você deveria ouvi-lo” (p.151). O supradestinatário é constitutivo e está presente, mais ou menos conscientemente, em qualquer enunciado.

Trazendo essas discussões para a esfera de investigação do manual didático, entendemos que, para que as coleções sejam aceitas pelo PNLD elas precisam estar de acordo com as determinações exigidas pelos editais. Neste sentido, a ideia de que os autores produzem seus discursos no manual didático com base no fundo perceptível dos professores foi reconsiderada, uma vez que percebemos que o PNLD também faz parte desse direcionamento discursivo. Assim, levando em conta a esfera de produção dos manuais didáticos, passamos a considerar o PNLD como supradestinatário dos autores.

É neste sentido, portanto, que procuramos entender a relação entre o passado e o presente a partir da orientação social dos discursos, tentando compreender o modo como os autores produzem o manual didático para os professores e para o PNLD.

3.2.1 O artigo

⁸² Em alguns textos o termo “supradestinatário” aparece como “superdestinatários”. Neste trabalho, optamos pelo uso de “supradestinatário”, de acordo com as traduções das obras que utilizamos como referência.

O ponto de partida para a realização da segunda etapa da pesquisa foi a análise do artigo intitulado “*Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico*” escrito por Paiva, uma das autoras da coleção *Alive!*

Nesse artigo, Paiva faz um relato sobre os desafios enfrentados por ela e pelos demais autores ao produzirem a coleção didática *Alive!* tendo como referência os critérios avaliativos do PNLD.

Publicado pela revista (Con)Textos Linguísticos, em 2014, o artigo é uma publicação aberta e pode ser encontrado por meio de uma ferramenta simples de buscas na internet. Possui, ao todo, quatorze páginas nas quais a autora revela aspectos específicos do contexto de produção da coleção *Alive!* Segundo Flick (2009), os documentos podem representar um acréscimo vantajoso a outras formas de dados se forem considerados seus contextos de produção e é neste sentido, portanto, que o artigo se constitui como uma importante fonte de referência e informação para a nossa investigação.

A análise do artigo nos permitiu verificar alguns detalhes que não poderiam ser percebidos apenas com a análise do manual. As declarações feitas pela autora revelaram aspectos daquilo que os autores realmente pensavam em relação à produção da coleção *Alive!*.

Com base nos apontamentos da autora, pudemos perceber seus anseios, ideias, necessidades, impossibilidades, limitações, desaprovações e etc. Essas informações foram extremamente importantes porque nos possibilitaram uma perspectiva de comparação em relação aos elementos do manual didático.

Nessa etapa, selecionamos, ao todo, doze fragmentos do artigo e seis imagens do manual. As análises foram utilizadas como referências para as discussões que procuramos trazer na terceira etapa da pesquisa.

3.3 TERCEIRA ETAPA DA PESQUISA

Para investigar a influência das forças centrípetas e centrífugas no processo de apropriação do manual didático precisamos considerar que o sujeito bakhtiniano não está completamente sujeitado aos discursos sociais.

A utopia bakhtiniana é poder resistir a todo processo centrípeto e centralizador. No dialogismo incessante, o ser humano encontra espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais. A singularidade de cada pessoa no “simpósio universal” ocorre na “interação viva das vozes sociais”. (FIORIN, 2008, p.28).

Embora Bakhtin compreenda o sujeito dialógico como uma constituição das relações sociais, não exclui de suas reflexões a singularidade e o lugar que cada ser humano ocupa no mundo, um lugar único e insubstituível. “O modo como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser” (FARACO, 2009, p.87).

É, portanto, em meio à imensa diversidade das vozes e dos discursos sociais que o sujeito dialógico tem a possibilidade de singularizar-se.

Ao apreender os discursos sociais o sujeito não adquire apenas uma, mas diversas vozes sociais, por isso, cada indivíduo tem um universo particular. “Seu mundo interior é constituído de diferentes vozes em relações de concordância ou discordância” (FIORIN, 2008, p.55).

Partindo da concepção de sujeito dialógico, depois de analisar a memória, os discursos e o processo de criação, propomos uma investigação das relações entre professor e manual. Para isso – como indicado acima –, tomamos como referência os aspectos encontrados na análise do artigo e do manual didático e, por meio de uma entrevista com uma professora que utilizou a coleção *Alive!*, buscamos compreender a influência das forças discursivas no processo de apropriação do manual didático do 7º ano.

A partir dos aspectos que determinaram as escolhas, as preocupações e as decisões dos autores da coleção *Alive!*, pensamos em investigar o modo **como** uma professora de inglês poderia responder ao manual didático *Alive!*.

Segundo Yin (2001), as questões de pesquisa do tipo “como” são mais explanatórias e podem ser respondidas por meio de um **estudo de caso**. O estudo de caso é uma estratégia usada para a investigação de acontecimentos contemporâneos dentro de seus contextos da vida real, pois os dados devem

ser coletados a partir das experiências das pessoas em situações e contextos reais.

Para Yin (2001), as evidências para o desenvolvimento de um estudo de caso podem vir de seis fontes diferentes: documentos; registros em arquivos; entrevistas; observação direta; observação participante e artefatos físicos.

Assim, decidimos que a entrevista seria um meio de perceber o ponto de vista subjetivo da professora, considerando, compreendendo e interpretando sua realidade.

A entrevista seria, assim, indispensável não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem às suas ações. (POUPART et al., 2010, p.216-217).

Optamos pelo método de entrevista semiestruturada que tem como princípio o direcionamento de questões abertas aos participantes da pesquisa. Segundo Rosa (2008) esse método permite que os entrevistados verbalizem seus pensamentos mais subjetivos em relação aos aspectos que lhes foram questionados.

3.3.1 A entrevista

Em julho de 2015, depois de ter feito algumas especulações sobre as escolas da cidade de União da Vitória-PR que haviam adotado a coleção *Alive!*, conversei com a diretora de uma dessas escolas e pedi permissão para, durante o horário de intervalo, conversar com a professora de inglês do 7º ano.

Nessa primeira visita, ao explicar os objetivos da minha pesquisa, a professora *Rita*⁸³ ficou animada, demonstrou interesse e imediatamente se prontificou a participar da entrevista.

⁸³ Optei por usar um nome fictício para garantir que a professora pudesse falar mais abertamente.

A coleção foi adquirida no início de 2014, por isso, expliquei que gostaria de realizar a entrevista no último ano de sua utilização na escola, ou seja, no final de 2016, pois esse tempo garantiria que a professora já estivesse familiarizada com o manual e, além disso, que já conseguisse dar sua opinião com base nos três anos de sua utilização.

Em outubro de 2016, depois de concluir as duas primeiras etapas da pesquisa e, portanto, partindo de algumas questões instigantes levantadas durante as minhas análises no artigo e no manual didático *Alive!*, produzi um guia com dezoito questões que gostaria de indagar à professora e, logo em seguida, marquei a data da entrevista.

As questões foram elaboradas com base nas propostas do manual didático e o objetivo específico foi perceber como a professora respondeu a esses discursos, ou seja, como fez a apropriação do manual didático durante os três anos de sua permanência na escola.

Para garantir que a professora participante tivesse um amplo esclarecimento dos objetivos e finalidades da minha investigação, redigi um termo de consentimento livre e esclarecido⁸⁴.

A entrevista foi gravada em áudio e todas as informações obtidas foram posteriormente transcritas para a análise dos dados.

3.4 CRONOGRAMA DA PESQUISA

TABELA 6 – CRONOGRAMA

1ª Etapa	2014	2015	2016
Escolha do manual didático	X		
Leitura e seleção de fragmentos	X	X	
Análise dos fragmentos		X	X

2ª Etapa	2014	2015	2016
Seleção do artigo	X		

⁸⁴ Apêndice 1.

Leitura e seleção de fragmentos	X	X	X
Análise dos fragmentos			X

3ª Etapa	2014	2015	2016
Visita à escola		X	
Elaboração dos aspectos metodológicos da entrevista			X
Entrevista com a professora			X
Análise e transcrição dos dados			X

4 MEMÓRIA E DISCURSO DO MANUAL DIDÁTICO *ALIVE!*

Com base na concepção bakhtiniana de “memória dos gêneros do discurso”, apresentaremos agora a nossa investigação no manual didático do 7º ano da coleção *Alive!*

Por tratar-se de um manual que recebeu – como já indicamos – as melhores avaliações no processo seletivo do PNLD-2014, já esperávamos uma perspectiva atual e (teoricamente) coerente com os requisitos básicos para o ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental. Entretanto, considerando a impossibilidade do gênero esquecer completamente o seu passado, procuramos investigar, pela análise dos discursos, o que está armazenado na memória do manual.

Partindo da relação que combina estabilidade e mudança nos gêneros do discurso, procuramos destacar o que pode ser considerado novo e velho no manual didático de inglês.

Logo no primeiro parágrafo, no que diz respeito à concepção de ensino-aprendizagem os autores destacam:

Fragmento 12

Esta coleção didática tem como pressuposto o ensino-aprendizagem de inglês como uma atividade social, sempre em movimento, efetivamente inserida na vida de alunos e professores, **e não restrita a formalizações feitas em sala de aula**⁸⁵. (PAIVA⁸⁶, et.al., 2012, p.3).

Neste fragmento, percebemos que a proposta apresentada pelos autores favorece a perspectiva do ensino-aprendizado de inglês como uma prática social da língua pela interação verbal. Entretanto, embora a proposta esteja de acordo e compatível com os princípios norteadores que atualmente regem as teorias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, os autores acrescentam um contradiscurso para desconsiderar a abordagem estrutural do ensino da língua: “*e não restrita a formalizações feitas em sala de aula.*”

⁸⁵ Grifo nosso.

⁸⁶ No manual didático da coleção *Alive!*, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva utiliza o sobrenome: MENEZES.

Percebemos que o contradiscurso faz referência a um determinado momento da história dos métodos de ensino de línguas, cujas características consistiam na memorização do léxico, no ensino de regras sintáticas, na tradução de textos, etc. Ao declararem sua proposta para o ensino-aprendizagem da língua inglesa como uma prática social e, portanto, atualizada com as atuais propostas do ensino da língua, as vozes que já avaliaram a antiga abordagem são lembradas e refletidas nos discursos do manual didático.

Percebemos hábitos e formas que, no passado, costumavam manter certa regularidade no manual didático de inglês:

Fragmento 13

A língua como sistema complexo não é algo estático, ou um conjunto de estruturas linguísticas⁸⁷, mas um sistema vivo e dinâmico em constante evolução e mudança. (PAIVA, et.al., 2012, p.3).

Fragmento 14

O trabalho com vocabulário, feito ao longo de cada unidade, perpassa o desenvolvimento das diversas atividades de compreensão e produção, tanto escritas quanto orais. Assim, não abordamos os itens lexicais de maneira isolada⁸⁸, mas de forma contextualizada. (PAIVA, et.al., 2012, p.10).

Podemos perceber duas vozes enunciadas em cada um dos fragmentos. A voz dos autores, demarcando uma proposta interacional em relação ao uso da língua, e a voz presente no contradiscurso, que reflete um cuidado a respeito da perspectiva de ensino-aprendizagem a partir de uma abordagem isolada dos itens lexicais.

Ao enunciarem suas propostas os autores partem dos discursos alheios em relação ao ensino-aprendizagem e trazem para o atual contexto do manual didático algumas informações que fizeram parte do seu passado: “*A língua como sistema complexo não é algo estático, ou um conjunto de estruturas linguísticas*”; “*não abordamos os itens lexicais de maneira isolada*”.

⁸⁷ Grifo nosso.

⁸⁸ Grifo nosso.

A voz que, em algum momento, fez avaliações sobre o manual didático não é enunciada como um indicativo de restrição ou autoritarismo, mas está presente nos discursos do manual.

Isso pode ser observado no modo como os autores orientam os professores:

Fragmento 15

Destacamos que todas as sugestões apresentadas – seja ao longo de cada livro, junto às respectivas seções, seja nas seções deste manual – devem ser entendidas como possibilidades de ampliação do material e de ajustes à realidade de cada turma, a serem avaliadas pelo próprio professor, **e não como instruções a serem rigorosamente seguidas pelo professor como uma receita pronta.**⁸⁹ (PAIVA, et.al., 2012, p.11).

Percebemos que os discursos em relação às orientações aos professores são enunciados a partir de uma “lembança” do manual didático autoritário. Ao destacarem que as sugestões não devem ser tomadas como uma “*receita pronta*”, os autores partem do conjunto de apreciações que, evidentemente, já foram feitas a esse respeito. O que chama atenção neste sentido é o fato de ainda haver uma necessidade em evidenciar a noção de que o manual didático não deve ser entendido como um critério único de verdade.

Segundo Bakhtin, os gêneros acumulam experiências e relembram os contextos nos quais foram estabelecidos e adaptados. No fragmento 16 percebemos que o enunciado não está voltado apenas para a indicação de uma proposta de ensino-aprendizagem como um sistema dinâmico, mas para aquilo que já foi dito a esse respeito:

Fragmento 16

Nossa proposta se apoia em uma visão de aprendizagem como um sistema dinâmico, um sistema em movimento que alterna momentos de estabilidade e de turbulência e que muda constantemente. A aprendizagem, nesta perspectiva, **não pode ser vista como produto**⁹⁰, mas como processo, como algo em permanente evolução. (PAIVA, et. al., 2012, p.4).

A voz que percebemos enunciando a noção de que a aprendizagem “*não pode ser vista como produto*” faz referência, por exemplo, ao antigo

⁸⁹ Grifo nosso.

⁹⁰ Grifo nosso.

método áudio-oral que defendia um modelo de aprendizagem baseada no condicionamento.

É importante destacar que, embora o manual didático não apresente uma visão baseada nos antigos métodos, essas referências estão armazenadas em sua memória a partir de todas as avaliações e julgamentos que foram feitos e, conseqüentemente, fazem parte de sua história.

Constituído em determinada realidade sócio-histórica, percebemos o manual como um objeto cultural que está repleto de tradições e costumes.

As tradições culturais e literárias (inclusive as mais antigas) se conservam e vivem não na memória individual e subjetiva de um homem isolado ou em algum “psiquismo” coletivo, mas nas formas objetivas da própria cultura (inclusive nas formas linguísticas e verbais), e nesse sentido elas são intersubjetivas e interindividuais (conseqüentemente, também sociais); daí elas chegam às obras literárias, às vezes quase passando por cima da memória individual subjetiva dos autores. (BAKHTIN, 2010a, p. 354).

Antes de mostrar o modo como a coleção compreende os papéis de professor e aluno, há uma voz que relembra o contexto em que o professor exercia a palavra autoritária em sala de aula e os alunos recebiam os conteúdos passivamente:

Fragmento 17

O professor, por sua vez, não é visto como aquele que transmite aos alunos conhecimentos que devem ser fielmente reproduzidos em testes e provas.⁹¹ O professor é aquele que orienta e incentiva os alunos a assumir o papel de sujeitos de sua própria aprendizagem... (PAIVA, et.al., 2012, p.4).

A primeira voz reflete no contradiscurso dos autores a lembrança do professor como transmissor do conhecimento e detentor do saber sobre o processo de ensino-aprendizagem e a outra voz, a dos autores, enuncia o modo como eles são percebidos agora.

Os discursos do manual didático estão marcados pelos resíduos de modelos discursivos do presente e do passado e, por isso, não há uma normatividade. O manual didático une permanência e mudança, memória e o

⁹¹ Grifo nosso.

momento. Seus discursos são “correias de transmissão entre a história da sociedade para a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p.268).

Como o manual didático está sujeito às modificações decorrentes do contexto emergente, podemos observar que há uma hibridização dividindo os discursos entre as antigas tradições que são mantidas pela memória do gênero e as transformações que, neste caso, provém das próprias exigências do PNLD. Neste sentido, a voz do outro é usada para sugerir a memória do gênero.

Apenas para deixar mais evidente, é possível observar a hibridização de duas vozes no fragmento 18, uma indicando o modo como os alunos eram vistos no passado e, a outra, como são vistos hoje:

Fragmento 18

Nessa abordagem, os alunos não se limitam a receber passivamente conteúdos prontos apresentados pelo professor⁹², mas são encorajados a desenvolver uma postura autônoma, como corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. (PAIVA, et.al., 2012, p.4).

O tipo de discurso híbrido que percebemos no manual *Alive!* é aquele que Bakhtin denomina híbrido orgânico⁹³. Os autores acabam misturando discursos já conhecidos por eles, ou seja, aquilo que já foi dito no passado, para produzir novos discursos.

Nessa mesma perspectiva, evidenciamos um contradiscurso desconstruindo o poder de autoridade que era atribuído ao professor no que diz respeito ao processo de avaliação dos alunos:

Fragmento 19

...a avaliação não se limita à atribuição de notas em função do produto apresentado pelos alunos em respostas a testes e provas, mas compreende o acompanhamento crítico de todo o processo educativo. Além disso, a avaliação deve incluir **não apenas o ponto de vista do professor, como único capaz de falar sobre o processo de ensino-aprendizagem**⁹⁴, mas de todos os corresponsáveis por esse processo, incluindo, portanto, a visão dos alunos. (PAIVA, et.al., 2012, p.31).

Entendemos que, embora herdeiro de uma tradição cultural, o manual didático se adapta às mudanças sociais e às novas interações que são consequências das condições específicas da esfera do PNLD.

⁹² Grifo nosso.

⁹³ Não intencional.

⁹⁴ Grifo nosso.

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular... Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo. Todo dado se transforma em criado. (BAKHTIN, 2003, p.326).

Olhando pelo ângulo da relação entre o passado e o presente, percebemos a existência de aspectos “dados”, prontos e finalizados fora do manual didático. Entretanto, é na emergência do processo de criação, no contexto do PNL, que os autores tomam aquilo que foi encontrado de antemão como uma referência para a “transformação” do manual didático. “É como se todo o dado se recriasse no criado, sofresse transformação em seu interior” (BAKHTIN, 2003, p.326).

O “dado” é o recurso das nossas relações sociais. “Inclui nossa linguagem, nossas normas culturais e nossa história pessoal – em suma, tudo o que está finalizado para nós” (MORSON; EMERSON, 2008, p.186).

Neste sentido, a memória oferece um “dado”, e, os autores do manual didático, aquele “algo novo criado”.

Os discursos que hibridizam o velho e o novo podem ser observados também no tratamento dado às quatro habilidades linguísticas. As vozes que trazem a lembrança do ensino baseado nas estruturas gramaticais estão presentes no manual didático para enfatizar as novas propostas de atividade interacional. As referências acrescentadas nos contradiscursos dos autores relembram antigos métodos nos quais a gramática assumia um papel normativo.

Em relação à compreensão escrita:

Fragmento 20

Não adotamos, entretanto, a simplificação linguística como um recurso necessário para viabilizar a compreensão do texto pelo aluno, nem fazemos uso de textos adaptados como recurso prioritário. Ao contrário, privilegiamos o uso de textos autênticos, dos mais variados gêneros, por acreditarmos que é por meio do contato com esses textos que o aluno poderá desenvolver conhecimentos e habilidades sobre a língua em uso, aquela empregada nas interações em contextos reais, **e não a língua simplificada e artificial utilizada apenas para o ensino de estruturas e listas de vocabulário e para o uso controlado e reproduzido em testes e provas.**⁹⁵ (PAIVA, et.al., 2012, p.5).

⁹⁵ Grifo nosso.

O mesmo ocorre em relação à compreensão oral (fragmento 21), produção oral (fragmento 22) e produção escrita (fragmento 23). Assim como nos outros fragmentos, podemos perceber a hibridização dos discursos refletindo o dado e o criado nas vozes ressonantes na memória e nos discursos dos autores do manual didático:

Fragmento 21

Também não adotamos a simplificação linguística dos textos orais como recurso necessário para viabilizar a compreensão do texto pelo aluno, nem fazemos uso prioritário de textos adaptados ou criados⁹⁶. Ao contrário, privilegiamos o uso de textos orais autênticos para que o aluno possa ter contato com a língua tal como ela é usada nos mais diversos contextos. (PAIVA, et.al., 2012, p.6).

Fragmento 22

É relevante observar que aprender a falar implica agir discursivamente e que isso vai além do domínio de estruturas sintáticas e de vocabulário. É por esse motivo que **nenhum dos exercícios orais nesta coleção demanda dos alunos, por exemplo, que eles deem respostas completas**, pois uma das regras conversacionais prescreve que se forneça apenas a informação solicitada. Apenas falantes impertinentes responderiam com sujeito verbo e predicado a perguntas como “*What is your name?*” e “*Where do you come from?*”. As respostas naturais para essas questões são, respectivamente, o nome da pessoa e o nome do país precedido ou não pela preposição “*from*”. (PAIVA, et.al., 2012, p.8).

No fragmento 22, para enfatizar o desenvolvimento da produção oral, os autores relembram uma prática comum nos antigos métodos de ensino de línguas estrangeiras cujo objetivo consistia da memorização de um modelo de diálogo que deveria ser recitado pelos aprendizes. Ao contraporem essa abordagem enfatizando que “*nenhum dos exercícios orais nesta coleção demanda dos alunos, por exemplo, que eles deem respostas completas...*” percebemos uma réplica à memória discursiva do manual didático.

Cada vez que um discurso híbrido aparece no manual didático, sua qualidade de “já dito” é detectada pelos ecos ressonantes do passado.

As memórias servem de ponte para que as antigas tradições transitem para o novo, para tudo aquilo que no passado era ainda desconhecido. No fragmento 23, percebemos que a concepção de gêneros, apresentada pelos autores, corresponde a esse “novo”, ou seja, àquilo que foi “criado” pelos

⁹⁶ Grifo nosso.

autores com base no “dado” do antigo contexto do ensino de línguas que era baseado nas formas gramaticais isoladas:

Fragmento 23

A abordagem dos gêneros focaliza na compreensão e produção de textos que circulam na sociedade. Privilegia-se o texto em sua totalidade, **e não como conjunto de unidades frasais em uma dada sequência.** O foco é na língua em uso, em trocas comunicativas, **e não em formas gramaticais isoladas.**⁹⁷ (PAIVA, et.al., 2012, p.8).

O manual didático é um objeto já falado e discutido por muitas outras vozes, em diferentes contextos, com diferentes perspectivas. Tudo o que sabemos sobre ele, hoje, faz parte das memórias que são guardadas a seu respeito.

As tradições culturais vivem nas formas linguísticas e verbais e são, frequentemente, refletidas nas relações sociais. Os discursos proferidos no manual são carregados de valores e posicionamentos axiológicos que, como vimos, podem refletir as vozes de um determinado contexto histórico-cultural.

A cultura, isto é, as construções discursivas que sustentam o encontro sociocultural de diferentes vozes, determina, em grande parte, as diretrizes que orientam os processos de avaliação, criação e produção dos manuais didáticos.

Nos fragmentos destacados nesta primeira parte da pesquisa, percebemos que a lembrança que os autores trazem ao enunciarem os seus discursos está envolta pelas avaliações que, ao longo do tempo, construíram as facetas da imagem dos manuais didáticos.

Embora o discurso do manual não enfatize perspectivas rígidas, autoritárias e estereotipadas em relação ao ensino, podemos perceber esses aspectos – sob o viés das tensões entre as forças da língua.

Nos fragmentos destacados em nossas análises podemos observar exemplos de discursos híbridos construídos pelas réplicas de uma memória discursiva (forças centrípetas) e pelas propostas atuais (forças centrífugas) que são consequências das próprias transformações das esferas de produção dos gêneros manuais didáticos.

De modo geral, os enunciados do manual são parte de uma discussão cultural que refuta, responde, confirma, questiona, procura apoio etc. O efeito

⁹⁷ Grifo nosso.

dessas múltiplas vozes cria uma perspectiva de interpretação do manual didático que poderá ser diferente para cada pessoa, dependendo do lugar em que cada um interpreta seus enunciados. “Cada palavra do texto se transfigura em um novo contexto” (BAKHTIN, 2003, p.404).

Com base nessa análise inicial percebemos que, embora o manual didático *Alive!* não apresente uma proposta de ensino-aprendizagem de língua estrangeiras baseada em modelos de antigas tradições, muitos aspectos estão inseridos em sua memória porque, em algum momento, fizeram parte de sua história.

A nosso ver, as forças centrípetas que atuam no manual didático produzem certa regularidade nas formas de percepção dos autores e tendem a transformar discursos relacionados às antigas crenças em um conjunto fixo de regras.

É neste sentido, portanto, que consideramos importante relevar a orientação social dos gêneros na realidade. Sabemos que destinatários e supradestinatários produzem profundas influências na antecipação da réplica de um enunciado. Assim, ao produzirem um manual didático, os autores precisam enunciar a partir de uma memória cultural discursiva (do “dado” em relação ao manual didático), mas orientar seus discursos e aquilo que será “criado”, com base no fundo apreciativo dos professores e avaliadores do PNLD.

Quando mais pleno e concreto for o nosso conhecimento das relações de gênero em uma artista, tanto mais a fundo poderemos penetrar nas particularidades de sua forma do gênero e compreender mais corretamente a relação de reciprocidade entre a tradição e a novidade nessa forma. (BAKHTIN, 2010b, p.181).

Assim, para aprofundar nossa investigação, precisamos considerar o posicionamento dos autores e a influência dos interlocutores no processo de produção do manual didático *Alive!*.

4.1 A ORIENTAÇÃO DOS DISCURSOS NO MANUAL DIDÁTICO *ALIVE!*

No artigo “**Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico**”, Paiva, uma das autoras da coleção *Alive!*, afirma que um dos principais problemas em relação à criação é seguir as orientações do edital do PNLD para corresponder às expectativas dos avaliadores e, ao mesmo tempo, às dos professores. Observe:

Fragmento 24

Enquanto o edital estimula a criação de um material mais afinado com a língua em uso, muitos professores gostariam que o estudo gramatical fosse priorizado. (PAIVA, 2014a, p.353).

Neste fragmento podemos perceber uma perspectiva monológica baseada na afirmação de que muitos professores priorizam a abordagem dos aspectos gramaticais para o ensino-aprendizado da língua inglesa. Esta visão⁹⁸ está marcada como um “dado”, uma afirmação verdadeira, que foi formulada pelo “já dito” e aparece como uma tradição no manual didático.

Quando a autora destaca certa “preferência” dos professores em relação a essa ênfase gramatical, percebemos um discurso gerado pelas forças centrípetas que, neste caso, está reforçando uma antiga abordagem do ensino da língua.

Essa visão pressupõe, por exemplo, que se não houvesse critérios que determinassem “*a criação de um material mais afinado com a língua em uso*”, como propõe o edital do PNLD, a decisão dos autores poderia nem ser questionada.

Entretanto, o que nos chama atenção em relação à proposta apresentada no manual é o fato dos autores enquadrarem a concepção do ensino de gramática de acordo com os critérios do PNLD, observe:

Fragmento 25

O ensino de gramática se dá de forma contextualizada e integrada às práticas de linguagem e não de maneira isolada ou antecipada a essas práticas. (PAIVA, et.al.,

⁹⁸ Entendemos que esta é uma visão homogeneizante que não está marcada apenas nos discursos do manual, trata-se de uma visão estereotipada em relação “aos professores” de línguas estrangeiras.

2012, p.10).

Fragmento 26

Cumpra destacar que, nesta coleção, a importância dada ao uso da língua e não à gramática por si só se faz notar também na forma como solicitamos aos alunos que respondam as várias perguntas propostas ao longo das unidades... (PAIVA et al., 2012, p.10).

Embora os autores tenham correspondido à exigência do PNLD, observamos uma divisão de valores que nos permite perceber uma construção híbrida no manual didático *Alive!*

Ao analisarmos as seções *Let's focus on language!* percebemos que os autores realmente propõem um ensino gramatical contextualizado às práticas sociais do uso da língua, mas também disponibilizam comentários e uma seção inteira, na parte final do manual didático, onde os professores podem recorrer às tradicionais estruturas e regras gramaticais da língua:

Let's focus on language! (1)

Simple Past (1)

1. Look at the actions in bold.

In 1958 John **started** playing rock 'n' roll and soon after that he **joined** the Beatles.

After the death of his mother, John **went** to live with his aunt Mimi.

Do they refer to the present, the past, or the future? *They refer to the past.*

2. Take a look at the verbs in the past. Learn how to form the Simple Past of regular verbs.

start + ed join + ed

3. Find more examples of regular verbs in the text about Lennon.
Suggested answers: lived, died, helped, embarked, produced

4. The verb in "John went to live with his aunt Mimi" is an irregular verb. Practice how irregular verbs in the past are formed.

Irregular verbs	
go	⇒ went
have	⇒ had
make	⇒ made
come	⇒ came
break	⇒ broke

Ao trabalhar com o passado de verbos regulares, pode ser interessante enfatizar a tendência dos falantes brasileiros de pronunciar o grafema e das palavras no passado dos verbos regulares, como em *joined* e *missed*, que tendem a ser produzidas como /dʒɔɪnd/ e /mɪsɪd/, em vez de /dʒɔɪnd/ e /mɪst/, respectivamente (Zimmer, Silveira e Alves, 2009). A seção *Language Reference* (ao final do livro) sistematiza os usos do *Simple Past*. Use-a ao seu critério.

FIGURA 9 – LET'S FOCUS ON LANGUAGE!
FONTE: PAIVA, et.al., 2012, p.27.

Percebemos que a hibridização reflete as tensões entre as forças sociais discursivas. Ao direcionarem os seus discursos ao PNLD (supradestinatário), os autores apresentam uma perspectiva atual em relação às práticas sociais do uso da língua, mas, ao direcionarem os discursos aos professores (destinatários), os autores partem da visão tradicional da perspectiva de ensino-aprendizagem relacionada à estrutura.

Na orientação aos professores, escrita em azul, os autores destacam: “A seção *Language reference* (ao final do livro) sistematiza os usos do *Simple Past*. Use-a ao seu critério” (PAIVA, et.al., 2012, p.27).

Use the **Simple Past** to talk about past events:
*John **lived** a life of uninterrupted calm.*
*Unfortunately that calm suddenly **came** to an end when his mother **died** before his 18th birthday.*

Use the suffix **-ed** to form the **Simple Past** of regular verbs.

Word formation	
For most verbs	add -ed
Example	<i>John started playing rock n' roll and soon after that he joined the Beatles, a band which he helped form in 1960.</i>
For verbs ending in e	add -d
Example	<i>John lived a life of uninterrupted calm. ... when his mother died before his 18th birthday.</i>
For verbs ending in consonant + y	replace y by -ied
Example	<i>I studied Spanish last year.</i>

Note: Irregular verbs have special forms. Check a list of these verbs on page 174.

FIGURA 10 – *LANGUAGE REFERENCE*
 FONTE: PAIVA, et.al., 2012, p.177.

Além da seção *Language reference*, em várias passagens do manual os autores trazem pequenas orientações e referências gramaticais que servem como um auxílio aos professores (em azul):

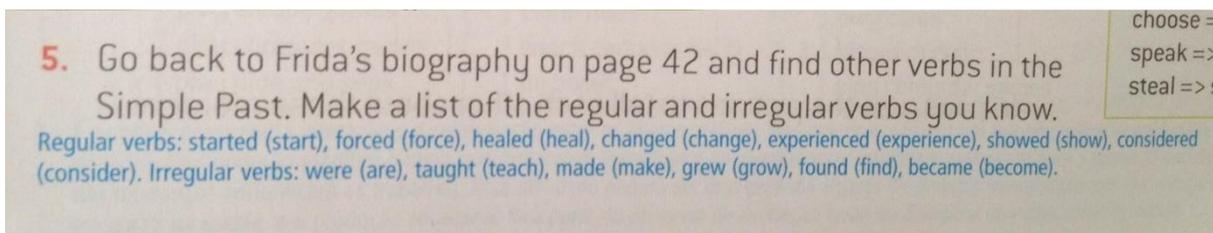


FIGURA 11 – ORIENTAÇÃO AOS PROFESSORES I
 FONTE: PAIVA, et.al., 2012, p.45.

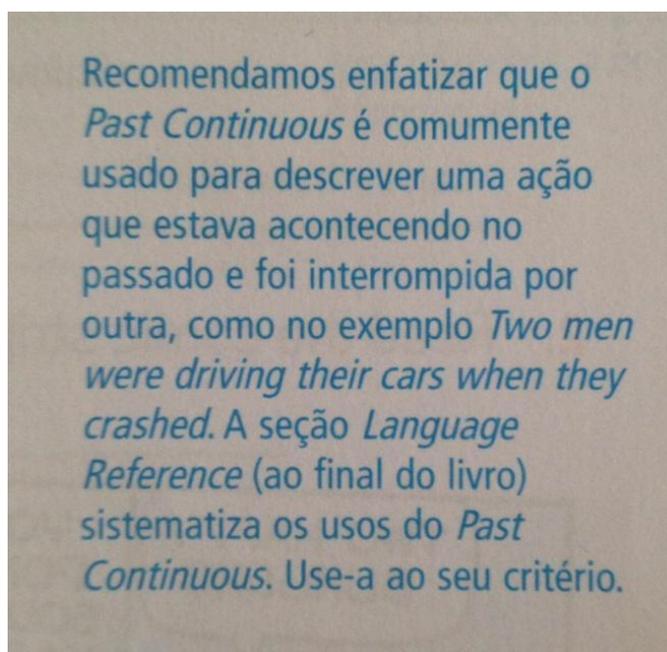


FIGURA 12 – ORIENTAÇÃO AOS PROFESSORES II
 FONTE: PAIVA, et.al., 2012, p.73.

Essa hibridização reflete o modo como os autores conseguem construir um manual didático a partir de dois eixos de valores. Embora estejam correspondendo às exigências do PNLD, eles conseguem incluir aquilo que eles acreditam que os professores gostariam de ter no manual didático.

Ao mesmo tempo em que as forças centrífugas procuram atualizar o manual, para torná-lo moderno e adequado aos requisitos do PNLD, as forças centrípetas fortalecem a antiga crença de que os professores necessitam da ênfase nas estruturas gramaticais. A antecipação da recepção dos discursos dos autores aparece pela forma como conciliam essas duas perspectivas. Neste sentido, é possível observar o direcionamento híbrido dos discursos voltados aos destinatários (professores) e supradestinatários (o PNLD).

No fragmento 27, há outra tensão entre o passado e o presente do manual:

Fragmento 27

No caso da coleção *Alive!*, fizemos algumas opções ousadas, apesar de termos nos curvado a uma organização de funções da linguagem nos moldes tradicionais, começando com aquelas que demandam o verbo *to be*, como fazem todas as coleções. Quebrar essa tradição nos levaria ao risco de termos a coleção rejeitada pelos professores, mas “ousadas” foram cometidas, dentre elas, está a inserção do passado simples no livro 2, o que assustou alguns professores acostumados a só ensinar o passado simples na oitava série. (PAIVA, 2014a, p.353).

Neste fragmento, Paiva nos mostra como ainda existe resistência em relação ao abandono de certas “tradições”. Quando os autores da coleção *Alive!* cometem uma atitude “ousada” de incluir o passado simples no livro 2, percebem que essa mudança afetará radicalmente a réplica dos professores, já que eles estão acostumados a trabalhar com o passado simples no livro 4. Essa concepção reflete o modo como as crenças estão enraizadas na memória do manual didático que, neste caso, mesmo apresentando uma perspectiva nova com a antecipação do ensino do tempo verbal, ainda não consegue abandonar os moldes tradicionais do ensino da língua inglesa que iniciam, “*como fazem todas as coleções*”, com o verbo *to be*.

A tensão entre as forças centrípetas e centrífugas pode ser observada nas próprias palavras da autora da coleção *Alive!*:

Fragmento 28

A progressão gramatical é uma crença arraigada e impede que os autores de livro didático invistam em materiais que tenham outro tipo de organização. Limitar os alunos ao uso do presente durante dois anos seguidos é impedir, por exemplo, que eles leiam e produzam narrativas simples, o que, em minha opinião, constitui um desestímulo à aprendizagem de uma língua. (PAIVA, 2014a, p.353).

Observamos que, quando tomam os alunos como destinatários de seus discursos, os autores percebem a importância da antecipação do tempo verbal como uma perspectiva moderna e atual para o ensino-aprendizagem, mas quando consideram os professores como interlocutores, percebem que tal iniciativa pode ser motivo de objeção e resistência, o que, a nosso ver, pode ser uma perspectiva formada pela conservação de uma tradição vinculada aos estereótipos do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

A autora ressalta que essa resistência em relação às modificações de certas tradições gera um desestímulo ao ensino-aprendizado. No caso da coleção *Alive!*, os autores insistem nessa “ousadia”, e, mesmo considerando

uma possível rejeição por parte dos professores, tomam a iniciativa para tentar desconstruir essa crença.

O mesmo pode ser observado no fragmento 29:

Fragmento 29

...optamos por fazer uma coleção de alta qualidade e tivemos apoio da editora. Um exemplo foi nossa decisão de usar exclusivamente a língua inglesa nas instruções e nas atividades, pois acreditamos que quanto mais insumo em inglês, melhor será a experiência de aprendizagem dos aprendizes. Outro exemplo foi a inserção de leitura de textos literários maiores. No entanto, sabíamos que isso seria um ponto negativo na avaliação de alguns professores, o que realmente aconteceu com a coleção *Alive!* Alguns professores sentiram falta de instruções em português e outros reclamaram do tamanho dos textos literários. Alguns deles, após conversa com os autores, entenderam que as instruções se repetem ao longo do livro e funcionam como input para a aquisição da língua. Entenderam também que os textos maiores são para leitura em casa, no ritmo do aluno e que é preciso aumentar o nível de desafio. Mas nem todos se convenceram. (PAIVA, 2014a, p.354).

Aqui, percebemos que tanto as instruções em português quanto os textos literários menores estão naturalizados e incorporados ao passado do manual didático. São aspectos sócio-históricos que foram constituídos na cultura do manual. Trata-se de um discurso “pronto” que, assim procedendo, “coisifica em certa medida toda a realidade e estabelece um modelo monológico de um universo mudo, inerte” (BEZERRA, 2012, p.192). Por isso, quando tentam modificar essas tradições, incluindo instruções em inglês e textos literários maiores, os autores percebem que essa iniciativa pode não corresponder às expectativas dos professores, o que, de fato, aconteceu, pois, segundo Paiva, mesmo depois de terem explicado as razões pelas quais decidiram modificar essas tradições, nem todos os professores se convenceram.

Neste caso, os autores não abriram mão de suas decisões e mantiveram as instruções das atividades escritas em inglês, mesmo correndo o risco de terem a coleção rejeitada pelos professores.

Na figura 12 temos um exemplo de como essas instruções são apresentadas nas atividades do livro didático da coleção *Alive!*:

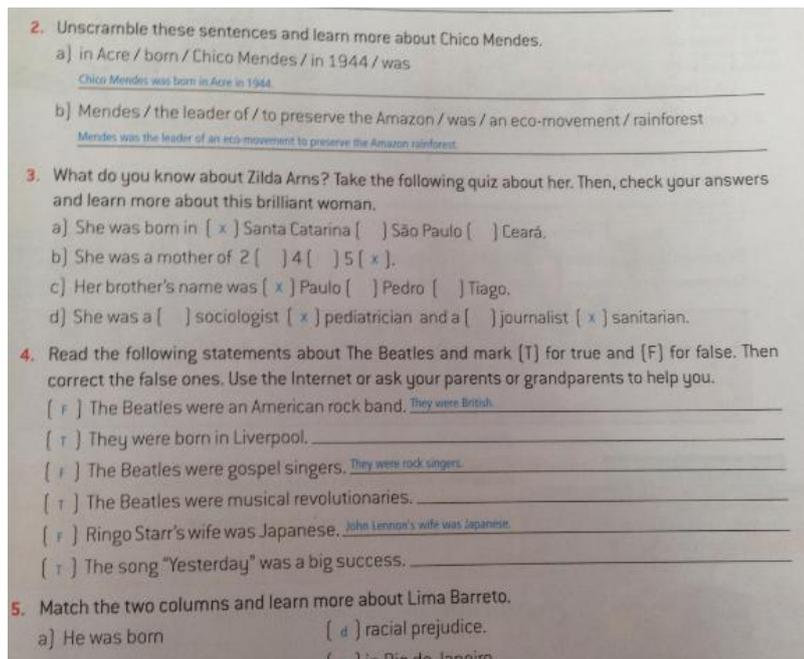


FIGURA 13 – ATIVIDADES COM INSTRUÇÕES EM INGLÊS
 FONTE: PAIVA, et.al., 2012, p.15

Não encontramos no manual do 7º ano indícios de hibridização em que as atividades apresentassem instruções em português e inglês. Pelo contrário, no artigo em que descreve a coleção *Alive!*, Paiva, mais uma vez ressalta:

Fragmento 30

O livro é todo em inglês porque acreditamos que compete ao professor escolher se quer e quando quer usar o português e em que quantidade. Entendemos que a língua materna é um bom auxiliar para o professor, mas não abrimos mão de oferecer uma quantidade de insumo em inglês que possa, realmente, ajudar o aluno a aprender o idioma. Os professores podem, por exemplo, realizar as atividades de leitura em português, mas, mesmo nesse caso, os alunos continuarão tendo contato com as perguntas em inglês no livro, o que lhes proporcionará mais exposição ao idioma. Quanto mais insumo, mais chance de desenvolver a aprendizagem da língua. (PAIVA, 2014b, p.32).

Percebemos que os autores não só enfatizam a importância do uso das instruções em inglês como também sugerem algumas possibilidades para auxiliar no trabalho dos professores em suas práticas em sala de aula. Neste caso, embora tenham precisado convencer os professores sobre a importância das instruções em inglês, não hesitaram em contrariar uma tradição que está marcada na memória dos manuais didáticos.

No que diz respeito à inclusão dos textos literários maiores, esses foram inseridos apenas nos dois últimos volumes da coleção. No manual destinado ao 7º ano, os autores acrescentaram apenas esta informação:

Fragmento 31

No caso de alguns textos originalmente mais longos, optamos por fazer pequenas adaptações a fim de construir textos de tamanho adequado ao espaço disponível no livro e às atividades pedagógicas, mas que, ao mesmo tempo, mantivessem as principais características do gênero em foco sem parecer artificiais. (PAIVA et al., 2012, p.5).

2. Read the text about John Lennon, a member of the Beatles.
Number the phrases (1-6) according to the order the informat

IDBR

John Lennon (1940-1980)

John Winston Lennon was born on October 9th, 1940 in Liverpool, England. As a child, John lived a life of uninterrupted calm. He didn't recall feeling desperately sad or unusually happy. Unfortunately that calm suddenly came to an end when his mother died before his 18th birthday. After the death of his mother, John went to live with his aunt Mimi. John didn't have good grades at school, but he had talent and made it to the Liverpool College of Art. John started playing rock 'n' roll and soon after that he joined the Beatles, a band which he helped form in 1960. The Beatles were a legend in the history of popular music. After the group broke up, Lennon embarked on a solo career that produced the critically acclaimed albums *John Lennon/Plastic Ono Band* and *Imagine*, and iconic songs such as "Give Peace a Chance" and "Imagine". Lennon died in 1980 three weeks after the release of his new album, *Double Fantasy*.

Available at: <http://en.wikipedia.org/wiki/John_Lennon>. Adapted from: Apr. 30, 2011.

Learning strategy
We can read for general meaning and for specific information.

3. Read the text again. What do the following phrases mean?
a) 9th The day Lennon was born.

FIGURA 14 – TEXTO ADAPTADO.
FONTE: PAIVA, et.al., 2012, p.26

No fragmento 32, observamos que a preocupação em relação à inclusão dos textos autênticos incide, especificamente, sobre os alunos. Ao colocá-los como destinatários, os autores preveem algumas dificuldades que eles poderiam enfrentar ao se depararem com os aspectos gramaticais que ainda desconhecem e que, conseqüentemente, encontrariam nas leituras dos textos autênticos:

Fragmento 32

Trabalhar com textos autênticos é outro desafio, pois ao retirar o texto, ou trechos dele de seu contexto de circulação, ou mesmo ao alterar sua formatação, estamos, inevitavelmente, interferindo em sua autenticidade. Isso se agrava em função da gradação gramatical, pois na vida real é muito difícil achar amostras da língua em uso que não incluem outros aspectos gramaticais além dos estudados. (PAIVA, 2014a, p.354).

Podemos perceber um discurso híbrido que divide a perspectiva atual da inserção dos textos autênticos na coleção *Alive!* com uma visão fechada que contraria a própria concepção de língua proposta pelo manual. Ao constatar que *“na vida real é muito difícil achar amostras da língua em uso que não incluem outros aspectos gramaticais além dos estudados”*, a autora parece desconsiderar o fato de que, na abordagem comunicativa/intercultural, a progressão gramatical não é rígida, podendo, inclusive, conceber várias formas de tempos verbais.

Como o PNLD exige uma coletânea de textos autênticos e em outras passagens do manual os autores destacam sua relevância para o ensino-aprendizado, há uma alternativa para corresponder aos supradestinatários (fragmento 33) e destinatários (fragmento 34), observe:

Fragmento 33

Para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, a coleção apresenta uma grande quantidade de textos autênticos, selecionados com a finalidade de oferecer temas relevantes para os alunos e suas comunidades... (PAIVA et al., 2012, p.5).

Fragmento 34

Por não adotarmos a simplificação linguística de textos autênticos, alguns deles apresentam estruturas e palavras que os alunos ainda não conhecem. Nesse caso, tais conteúdos não são focalizados nas atividades de compreensão propostas e servem, inclusive, para mostrar aos alunos que não é necessário compreender todas as palavras do texto para atingir determinados objetivos de leitura. (PAIVA et al., 2012, p.5).

Os dois fragmentos são exemplos de como os autores hibridizam a inclusão dos textos autênticos e nos mostram o modo como resolveram a questão das estruturas desconhecidas pelos alunos. Neste caso, percebemos que não há resistência por parte dos autores, pelo contrário, há uma alternativa que, inclusive, foi motivo de destaque na avaliação do PNLD:

A coleção singulariza-se pelo equilíbrio entre as atividades de compreensão e de produção escrita, propiciando ao aluno um contato com materiais que circulam socialmente entre as comunidades que se expressam em língua inglesa. Inclui um conjunto de textos oriundos de diferentes esferas com temas atuais, o que permite ao professor promover debates em sala de aula e utilizar esses textos com o objetivo de aprofundar a capacidade crítica dos alunos. Os temas selecionados estão adequados às faixas etárias dos anos finais do ensino fundamental. (BRASIL, 2013, p.31).

Na conclusão do seu artigo, Paiva acrescenta uma reflexão que percebemos ser fundamental para a nossa análise:

Fragmento 35

Atender ao edital significa produzir livros bem diferentes dos que até então circulavam nas escolas. No entanto, a emergência de materiais mais inovadores está sujeito à natural resistência às inovações e ao conflito entre a teoria e as práticas já cristalizadas. Enquanto os editais se baseiam nas tendências mais modernas do ensino de línguas, muitos professores resistem a abandonar suas crenças e práticas. Os livros que atendem os critérios do PNLD acabam perdendo seu papel de contribuir para a melhoria do ensino ao serem rejeitados e o dinheiro público investido na compra do material é perdido. (PAIVA, 2014a, p.355).

Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, a partir dos discursos que estão armazenados em sua memória, os manuais didáticos são orientados para o discurso-resposta, para aquilo que ainda não foi dito, mas que, conforme procuramos demonstrar, pode ser antecipado pela posição que os autores ocupam em relação aos seus interlocutores. A dinâmica estabelecida por esse processo de antecipação da resposta dos professores, alunos e avaliadores, nos mostra que a criação do manual é um processo complexo não apenas para os autores, mas para todos os envolvidos nesse processo dialógico.

Por meio da reflexão da autora, destacada no fragmento 35, podemos perceber que o manual didático de língua inglesa vive hoje um dilema: embora precise estar de acordo com as atuais propostas e teorias estabelecidas pelos princípios que regem a educação pública no Brasil, ele encontra-se perpassado por todos os resquícios de uma trajetória baseada em tradições, crenças, costumes e práticas escolares que estão armazenados em sua memória e, por isso, resistem ainda às inovações.

Percebemos este dilema com um aspecto complexo, mas extremamente importante para a construção de uma proposta final de interpretação da cultura do manual. Mas antes disso, devemos nos voltar à percepção das réplicas daquele a quem os discursos dos manuais didáticos são, também, direcionados: o professor.

Partindo das discussões apresentadas nesta etapa da pesquisa e da própria reflexão levantada por Paiva no fragmento 35: *“Enquanto os editais se baseiam nas tendências mais modernas do ensino de línguas, muitos professores resistem a abandonar suas crenças e práticas”*, passamos agora a investigar o modo como as forças discursivas influenciam as práticas escolares de uma professora de língua inglesa do 7º ano.

4.2 AS RÉPLICAS AO MANUAL DIDÁTICO *ALIVE!*

Com base em alguns aspectos destacados nas duas primeiras etapas da pesquisa, montamos um guia para as questões que gostaríamos de indagar à professora Rita.

Fragmento 36

Professora, como foi a sua experiência com o manual didático *Alive!*?

Rita: eu gostei muito desse livro – já na escolha – porque a gente participa do PIBID e daí a gente trabalha nessa perspectiva de gênero textual, de sequência didática de Bronckart, Schneuwly e Dolz. Então, por isso, eu acho que tem bastante a ver, então, por isso, eu gostei do livro. O manual didático eu usei mais para fazer o plano de trabalho docente. O que eu sinto pena, eu acho que eles pensam que a gente consegue dar conta de todo esse conteúdo. Tinha que ter menos conteúdo. É muito conteúdo e a gente não vence. São duas aulinhas só e daí, digamos assim, você não consegue nem terminar um livro do 6º ano, no ano que vem já vem o livro do 7º. A vontade que dava era de continuar com o livro do 6º. Eu não sei por que eles colocam tanto conteúdo, sabe? Porque a gente não dá conta com duas aulas só. Agora, o livro é bom, eu gostei. Gostei da maneira dele assim de... Como é que eu posso dizer? Não é uma coisa focada assim só na estrutura gramatical, né? Ele abre bastante pra encaminhamento de escrita. Não faz tanto tempo que tem livro de inglês na escola pública, mas esse aqui é a primeira vez que eu vi encaminhamento bacana de escrita. Se bem que é aquela coisa, quando vai do 7º, beleza. Do 8º do 9º a gente já não consegue pegar o que tem ali pra escrever porque precisaria de mais conhecimento de estrutura. Essa é uma pena, é só isso que eu acho... que deveria... que o livro deveria ter menos conteúdo. É muita coisa assim só pra essas duas aulinhas, sabe? (Entrevista, 01/11/2016).

Percebemos uma perspectiva híbrida no discurso da professora. Ela percebe a importância do trabalho com os gêneros textuais e, inclusive, avalia positivamente a proposta de produção escrita do manual: *“Não é uma coisa focada assim só na estrutura gramatical, né? Ele abre bastante pra encaminhamento de escrita... é a primeira vez que eu vi encaminhamento bacana de escrita.”* Entretanto, ao revelar a dificuldade que tem em relação ao tempo destinado para o desenvolvimento das atividades em geral, ela destaca um aspecto instigante: *“a gente já não consegue pegar o que tem ali pra escrever porque precisaria de mais conhecimento de estrutura”*. Embora reconheça a importância da proposta de desenvolvimento da prática escrita, a professora destaca o maior empecilho em relação a essa prática, ou seja, a necessidade do aprofundamento gramatical. O que parece resistir aqui é a complexidade da questão: como produzir textos sem o conhecimento necessário de estrutura?

Um dos aspectos que identificamos vinculados à concepção monológica na análise do artigo da autora da coleção *Alive!* estava baseado na ideia de que, apesar do edital do PNLD estimular a criação de um material mais afinado com a língua em uso, a autora acreditava que muitos professores gostariam que o estudo gramatical fosse priorizado. Para tentar compreender em que medida esse discurso poderia estar marcado na experiência escolar da professora Rita, questionamos:

Fragmento 37

Professora, em sua opinião, o que os autores devem priorizar ao produzirem um manual didático de inglês?

Rita: Pois é, eu penso que, (o modo) como eles amarram a questão de tema e as habilidades, está ótimo. Talvez questões estruturais mesmo. Por exemplo, priorizar verbo *to be*, presente. Questão de presente, passado e futuro. Eu acho que isso tinha que ser bem trabalhado. *Present perfect*... Eu não sei, eu já fiz curso de formação que dizia assim: *“Ai, por que começar com o verbo to be?”* Que não seria necessário começar por ali, né? Eu já tive formação dizendo isso, mas eu acho que é tão básico isso que não tem como você (fugir) porque você vai apresentar a si mesmo, né? Essa questão... geralmente os manuais começam por ai, né? (Entrevista, 01/11/2016).

Para responder essa questão a professora Rita partiu da sua própria experiência com o manual didático da coleção *Alive!* e destacou positivamente a proposta de ensino-aprendizagem baseada em aspectos e práticas

interacionais com a língua: *“eu penso que, como eles amarram a questão de tema e as habilidades, está ótimo”*. Entretanto, sua ideia de prioridade em relação à produção de manuais didáticos de língua inglesa corresponde a percepção dos autores quando acreditam que os professores gostariam de prioridade nos estudos estruturais da língua: *“talvez questões estruturais mesmo”*.

A perspectiva monológica que enfatiza a ideia de que os professores não conseguem fugir do ensino de inglês baseado no verbo *to be* foi também evidenciada na concepção da professora Rita: *“por exemplo, priorizar verbo to be, presente, questão de presente, passado e futuro. Eu acho que isso tinha que ser bem trabalhado”*.

É curioso perceber o eco da abordagem estruturalista soando como um discurso compacto, centrípeta e resistente às atuais perspectivas de ensino-aprendizagem interculturais/comunicativas.

Além disso, é interessante observar que, quando a professora destaca: *“mas eu acho que é tão básico isso que não tem como você (fugir) porque você vai apresentar a si mesmo, né?”* percebemos a força centrípeta de uma tradição enraizada na cultura do manual didático, que toma como pressuposto a ideia de que o ensino começa por aquelas tradicionais apresentações baseadas em saudações e cumprimentos. Essa ideia foi evidenciada no discurso da professora que ainda acrescentou: *“geralmente os manuais começam por aí, né?”*.

Na análise do artigo e do manual didático percebemos que os autores da coleção *Alive!* revelaram uma atitude “ousada” ao incluir as instruções para as atividades, em inglês. De acordo com Paiva, ao quebrar a tradição de produzir livros de inglês, escritos em português, eles estavam cientes de que os professores poderiam não aprovar essa mudança. Entretanto, como acreditavam que o contato com a língua poderia oferecer mais insumos para a aprendizagem dos alunos, os autores não “hesitaram” e quebraram uma tradição até então marcada na cultura dos manuais didáticos.

Motivados a perceber os reflexos dessa mudança na realidade escolar, questionamos:

Fragmento 38

Professora, em sua opinião, é melhor que os livros dos alunos apresentem as instruções das atividades em inglês ou em português? Por quê?

Rita: Sabe, isso eu achava que deveria ser em português porque a gente não consegue aprofundar tanto com eles assim. Daria mais autonomia pra eles. Mas eu sempre tô ajudando a traduzir pra eles entenderem, porque eles por conta, sozinhos, não! Demora muito pra eles, se for deixar.

Olha, eu vou ser sincera, isso é uma coisa que eu fico em dúvida na minha cabeça, porque se está em português é menos esforço para pensar, né? É menos envolvimento com a língua. Quanto mais está em inglês, mais envolvimento com a língua tem.

...considerando o tempo que a gente tem, que é pouco, né? Considerando a dificuldade que eles têm, porque a gente não consegue ensinar muita coisa. Eu ainda acho que deveria vir em português porque daí eles sozinhos conseguem pensar: *“ah então isso aqui vai tratar disso”*. Claro que tem palavras transparentes, que a gente sempre vai tentando mostrar pra eles. ...a gente perde um bom tempo com isso também. Eu acho que alguns enunciados poderiam vir em inglês mesmo, alguns em português, acho que dava talvez até pra... Ai, não sei, é complicado. ...mas que de repente podia ser em português. Eu acho que daria mais autonomia. (Entrevista, 01/11/2016).

É interessante observar que, mesmo que os autores tenham decidido quebrar uma tradição enraizada na cultura do manual didático, buscando alternativas que, segundo eles, poderiam beneficiar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, na realidade escolar a tradição não foi abandonada.

Percebemos que a professora Rita reconhece a boa intenção dos autores ao reproduzirem aquilo que eles haviam proposto como objetivo principal dessa mudança: *“porque se está em português é menos esforço para pensar, né? É menos envolvimento com a língua. Quanto mais está em inglês, mais envolvimento com a língua tem”*. Entretanto, com base no pouco tempo destinado para as aulas e, segundo Rita, na própria dificuldade que os alunos têm em traduzir os enunciados sozinhos, a proposta que, na visão dos autores, seria relevante para o aprendizado da língua é, na visão da professora, um obstáculo a mais para o ensino.

Em relação à inserção dos textos literários maiores, vimos que, para os autores da coleção *Alive!*, essa decisão foi defendida pela ideia de que os alunos poderiam realizar a leitura em casa, em seu próprio ritmo, e que também seria um desafio a mais para o aprendizado da língua. A partir dessa percepção dos autores, questionamos:

Fragmento 39

Professora, você poderia falar um pouco sobre a sua experiência com o desenvolvimento da prática de compreensão escrita?

Rita: Olha, a partir do 7º ano os textos já são maiores e eu tive mais dificuldade. No 8º e 9º ano, mais ainda. Eu acho que eu teria que fazer assim, talvez, mais questões do que aquelas que têm ali. Claro que, às vezes, pra localizar uma determinada informação no texto e tal... Mas eu tenho a impressão de que eu teria que fazer algumas questões a mais, além do que tá no livro, pra eles poderem compreender, sabe? Quanto maior o texto, mais complicado fica. Porque daí são textos mais complexos. No 9º ano tem uns textos assim mais... umas crônicas, trechos de livro, né? Que pra eles é impossível, sabe? (Entrevista, 01/11/2016).

Embora os autores apresentem uma proposta que, segundo eles, deve desconstruir a ideia de que os textos maiores são um empecilho para o ensino-aprendizado de língua inglesa, a voz que prevalece resistente no discurso da professora é a de que *“para eles é impossível”*.

Além disso, no manual didático do 7º ano, a proposta de compreensão escrita apresentada pelos autores inclui propostas de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, e as atividades relacionadas à prática de compreensão escrita aparecem fundamentadas por uma concepção sociointeracional da leitura em que os sentidos são “construídos a partir da interação entre leitor e o autor, sujeitos sociais inseridos em um momento sócio-histórico e em determinados contextos de uso da linguagem, por meio da mediação do próprio texto...” (PAIVA, et al., 2012, p.5).

O que chama atenção, neste sentido, é o fato da professora considerar a possibilidade de produzir atividades extras, ou seja, diferentes da proposta do manual didático, supostamente trazendo alguns aspectos que não foram abordados pelos autores. Numa segunda análise do manual didático, percebemos que os aspectos não abordados seriam aqueles de ordem estrutural. O que parece resistir pela força centrípeta do discurso escolar é a ideia de que os alunos não conseguem compreender os textos apenas com a proposta do manual didático, nas palavras da professora: *“Mas eu tenho a impressão de que eu teria que fazer algumas questões a mais, além do que tá no livro, pra eles poderem compreender...”*.

O mesmo foi evidenciado em relação à prática de produção escrita.

Fragmento 40

Você poderia falar um pouco sobre o desenvolvimento da prática de produção escrita?

Rita: Eu já trabalhei do 6º, 7º e do 8º ano. Às vezes eu até acabo dando mais ênfase pra questão estrutural que eles precisam, e daí acabo abandonando essa questão de produção escrita. Eu até tentei uma vez, foi trabalhoso, mas até consegui. Daí a gente foi pro *Google*, porque eles não têm base pra escrever... Eles deram um jeitinho lá e algumas coisas eu fui orientando, pedi pra reescrever. Teve um ano que eu fiz! Eu acabava pegando do próprio livro e daí acabava modificando alguma coisa, tem umas atividades complementares aqui atrás. Eu usei os exercícios do livro mesmo, só que eu tive que explicar muita coisa assim. Pra fazer uma atividade dessas leva bastante tempo, por isso que eu digo que eles colocam muita coisa. É possível fazer, mas é difícil. (Entrevista, 01/11/2016).

Embora o manual didático apresente uma proposta de produção textual associada ao trabalho com gêneros, cujo foco é na língua em uso e não em formas gramaticais isoladas, a experiência da professora Rita é reveladora no sentido em que nos mostra a complexidade do abandono de certas tradições. Percebemos, centralizada pela força centrípeta, a ideia de que os alunos precisam aprender gramática, o que, de fato, justifica a resistência em relação à abertura de outras práticas de ensino-aprendizagem: *“Às vezes eu até acabo dando mais ênfase pra questão estrutural que eles precisam, e daí acabo abandonando essa questão de produção escrita”*.

Em virtude de hábitos mentais, tradições intelectuais e forças culturais centrípetas, muitas vezes perdemos a consciência da qualidade dialógica de um acontecimento. O meio vivo torna-se morto: a atividade é representada pela estase, a heterocronia vê-se reduzida à singularidade, a irreversibilidade passa a ser percebida como reversibilidade, a abertura fica reduzida a uma sistematicidade fechada e os potenciais são totalmente subestimados. (MORSON; EMERSON, 2008, p.75).

Quando Rita destaca: *“Daí a gente foi pro Google, porque eles não têm base pra escrever”*, percebemos a crença de que os alunos não conseguem produzir textos devido ao pouco conhecimento de gramática, ela nos mostra que, sozinho, o livro didático não daria conta. Além disso, percebemos que, para Rita, a produção escrita é uma atividade importante, mas com pouca prioridade. O tempo de aula em relação às propostas do manual didático foi, mais uma vez, apontado como um dos principais impasses.

Fragmento 41

Em sua opinião, qual é a maior dificuldade que os professores de inglês enfrentam?

Rita: Pouca aula. Você não consegue avançar muito. Por exemplo, aqui, nesta escola, eu tenho que fazer três avaliações e três recuperações de cada. São seis. São seis aulas de vinte que dá no bimestre, gente. Vinte! De vinte e duas, seis são para as avaliações. Claro, faz parte, né? Agora esse negócio de escrever, reescrever, você não avança muito. Olha, se for fazer o livro como ele está aqui, você não consegue. Eu sinto que uma dificuldade é essa porque material a gente tem. O livro didático é um material ótimo. Eu acabo às vezes colocando mais questões de estrutura pra eles. Acabo fazendo isso pra ver se eles... eu penso que ter pouca aula, pra mim, na minha perspectiva, é uma dificuldade... Ter pouca aula você não consegue desenvolver muita coisa, isso me dá uma agonia. (Entrevista, 01/11/2016).

Para Rita, “o livro didático é um material ótimo”, mas exige muito tempo de trabalho para o desenvolvimento das atividades que são propostas pelos autores. Embora considere importante o desenvolvimento das atividades de produção escrita, por exemplo, Rita lamenta o fato de não conseguir dar conta de tudo aquilo que o manual didático oferece aos professores: “*agora esse negócio de escrever, reescrever, você não avança muito. Olha, se for fazer o livro como ele está aqui, você não consegue*”.

Na prática, percebemos que a apropriação do manual didático ocorre a partir da necessidade emergente. No caso da professora Rita, há uma complexidade entre sua satisfação com as propostas do manual didático da coleção *Alive!* e a falta de tempo para o desenvolvimento das atividades.

Fragmento 42

O que você destacaria como pontos positivos/negativos em relação às propostas desse manual?

Rita: Ele trabalha com todas as habilidades assim, integradas essas habilidades. Como eu posso dizer... Você vai desenvolvendo e nem percebe agora é a parte de ouvir, agora é a parte de falar, porque eles amarram o tema, o assunto, né? Coisas da vida dos alunos. Não é nada fora da realidade. Eu percebo que eles gostam, eles gostam dos temas que o livro traz aqui, sabe? Porque eu acho que tem a ver com a vida deles, né? Eu acho que isso é muito positivo no livro. Negativo eu continuo batendo que é a questão de muito conteúdo. Não sei se é falha minha que não consigo dar conta de trabalhar tudo, mas eu acho que é bastante mesmo, sabe? Mas pra mim é ótimo, eu gosto dele. (Entrevista, 01/11/2016).

Rita ressalta as qualidades do manual didático e destaca positivamente a proposta de ensino-aprendizagem baseada no contexto e na realidade dos alunos. Como aspectos negativos, ficam evidentes: sua frustração em relação ao fato de não poder dar ênfase às atividades e as orientações do manual “*ter pouca aula você não consegue desenvolver muita coisa, isso me dá uma agonia*”; e um pensamento de autoavaliação que questiona sua própria prática “*Não sei se é falha minha que não consigo dar conta de trabalhar tudo, mas eu acho que é bastante mesmo, sabe?*”.

Com base em tudo o que foi apresentado nas três etapas desta pesquisa, passaremos a sintetizar os principais aspectos que nos permitem produzir uma reflexão sobre o passado e o presente do manual didático *ALIVE!*.

4.3 MEMÓRIA, DISCURSO E APROPRIAÇÃO DO MANUAL DIDÁTICO *ALIVE!*

Compreendendo cultura como indissociável de linguagem e discurso, tivemos como princípio norteador a ideia de que o manual didático é um objeto cultural que está repleto de tradições e costumes. Sua existência é constituída por um acúmulo de experiências que foram e são estabelecidas pela interconexão entre a linguagem e a vida.

Com o objetivo geral focado na percepção dos motivos pelos quais, embora estejam cada vez mais atualizados com as propostas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, os manuais didáticos de inglês ainda apresentam muitos problemas e incompatibilidades em relação às perspectivas atuais de ensino-aprendizagem, trouxemos, como pano de fundo para esta investigação, os elementos que embasam as discussões em torno dos elementos estruturantes de cultura/linguagem.

Assim, cabe agora sintetizarmos um diálogo entre os principais aspectos destacados em nossa investigação, a fim de redimensionar, a partir de elementos/conceitos alternativos, os universos específicos de representações culturais presentes no manual didático de inglês, objeto desta pesquisa.

Com base no dialogismo bakhtiniano, entendemos que, para produzir um manual didático os autores partem de tudo aquilo que já foi dito a seu respeito e, em meio a essas enunciações, algumas lembranças do passado são refletidas nos discursos do manual. No caso da coleção *Alive!*, embora essas memórias não sejam tomadas como referências para as propostas de ensino-aprendizagem, elas fornecem uma série de imagens, eventos, tradições e rituais que representam experiências de um determinado momento da história dos manuais. Mas o que isso significa?

O que evidenciamos na análise da memória e dos discursos do manual didático é que, apesar de estar atualizado com as propostas para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – pois corresponde aos critérios do PNLD – o manual didático guarda em si resquícios de uma bagagem histórica. “Assim, pois, nenhum gênero artístico novo suprime ou substitui os velhos. Ao mesmo tempo, porém, cada novo gênero essencial e importante, uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos” (BAKHTIN, 2010b, p.340).

Conforme procuramos demonstrar, estão presentes entre as mais atuais referências para o ensino de línguas, as lembranças de antigas abordagens, práticas e métodos de ensino que, em determinados momentos, fizeram parte do universo escolar. As memórias acumulam as experiências passadas e servem como ponte para a transformação criadora. Em síntese, na tabela abaixo, destacamos o processo de transição a partir da hibridização entre o passado e o presente do manual didático *Alive!*

TABELA 7 - TRANSIÇÃO ENTRE O PASSADO E O PRESENTE NO MANUAL DIDÁTICO *ALIVE!*

Memória	Discurso
A língua não é algo estático, ou um conjunto de estruturas linguísticas...	...mas um sistema vivo e dinâmico em constante evolução e mudança.
Não abordamos os itens lexicais de maneira isolada...	...mas de forma contextualizada.
As sugestões apresentadas não devem ser vistas como instruções a serem rigorosamente seguidas pelo professor como uma receita pronta...	...devem ser entendidas como possibilidades de ampliação do material e de ajustes à realidade de cada turma, a serem avaliadas pelo próprio professor.
A aprendizagem não pode ser vista como produto...	...mas como processo, como algo em permanente evolução.

O professor não é visto como aquele que transmite aos alunos conhecimentos que devem ser fielmente reproduzidos em testes e provas...	O professor é aquele que orienta e incentiva os alunos a assumir o papel de sujeitos de sua própria aprendizagem.
Os alunos não se limitam a receber passivamente conteúdos prontos apresentados pelo professor...	...mas são encorajados a desenvolver uma postura autônoma, como corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem.
A avaliação não se limita à atribuição de notas em função do produto apresentado pelos alunos em respostas a testes e provas...	...mas compreende o acompanhamento crítico de todo o processo educativo.
Não adotamos a simplificação linguística como um recurso necessário para viabilizar a compreensão do texto pelo aluno, nem fazemos uso de textos adaptados como recurso prioritário...	...privilegiamos o uso de textos autênticos, dos mais variados gêneros, por acreditarmos que é por meio do contato com esses textos que o aluno poderá desenvolver conhecimentos e habilidades sobre a língua em uso...
Não adotamos a simplificação linguística dos textos orais como recurso necessário para viabilizar a compreensão do texto pelo aluno, nem fazemos uso prioritário de textos adaptados ou criados...	...privilegiamos o uso de textos orais autênticos para que o aluno possa ter contato com a língua tal como ela é usada nos mais diversos contextos.
Nenhum dos exercícios orais nesta coleção demanda dos alunos, por exemplo, que eles deem respostas completas...	...aprender a falar implica agir discursivamente e isso vai além do domínio de estruturas sintáticas e de vocabulário.
...não como conjunto de unidades frasais em uma dada sequência... não em formas gramaticais isoladas.	...o foco é na língua em uso, em trocas comunicativas.

Essa transição entre o passado e o presente nos mostra que o manual didático está passando por um processo de transformação. Se, por um lado, ele se constitui na atmosfera do “já dito”, por outro, há uma emergência na conversão dos valores para as perspectivas atuais. Percebemos que as tradições mantidas pelas forças centrípetas – que durante muito estabilizaram a percepção dos significados e sentidos atribuídos ao manual didático – não condizem mais com as referências atuais para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mas ainda podem ser percebidas pelos ecos ressonantes nos discursos dos autores. Os autores dos manuais didáticos, mesmo seguindo determinados modelos de referências para o desenvolvimento de seus livros e manuais, nunca serão os primeiros a falar sobre eles. Por isso, sempre que

houver transformações, sempre que alguma nova perspectiva venha contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, sempre haverá memórias, crenças e tradições a serem seguidas, rejeitadas, apreciadas, excluídas, contestadas, avaliadas, mas, acima de tudo, lembradas pelas tonalidades dialógicas dos discursos daqueles que produzem os manuais didáticos.

O manual possui resíduos do passado que guiam e determinam sua forma atual, trata-se de um conteúdo “velho” que serve de ponte para o “novo”.

Segundo Bakhtin, uma época proporciona as condições para o aparecimento de uma obra e pode moldá-la de diversas maneiras. A nossa percepção das relações entre o passado e o presente do manual didático pode ser ilustrada pelas próprias palavras de Bakhtin:

Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, 2003, p.410).

Os doze fragmentos destacados na primeira parte da investigação ilustram esse processo de transição e representam o modo como, apesar das forças centrípetas atuarem como aspectos regularizadores na memória do manual didático de língua inglesa, a hibridização favorece importantes avanços no contexto de produção de manuais didáticos de inglês na educação pública brasileira.

As memórias são representativas de uma realidade social. As lembranças do passado favorecem uma tensão entre aquilo que pode ser aceito como “verdade” e aquilo que, por consequência da própria evolução, não corresponde mais com a realidade social.

Percebendo que essa perspectiva poderia ser observada na tensão entre aquilo que já se falou e aquilo que ainda não foi dito sobre o manual didático de inglês, partimos do pressuposto de que, para produzirem as coleções didáticas os autores precisariam orientar seus discursos aos destinatários (professores) e supradestinatários (avaliadores do PNLD) e

procuramos investigar a influência das antigas tradições nos discursos dos autores da coleção *Alive!*.

Em síntese, destacamos alguns exemplos do contraste entre o momento de transição pelo qual os manuais didáticos estão passando e a resistência ao abandono de certas tradições que, por estarem enraizadas na cultura dos manuais didáticos, impedem que os autores inovem em suas propostas teóricas e práticas.

TABELA 8 – TRANSIÇÃO X TRADIÇÃO NO MANUAL DIDÁTICO *ALIVE!*

Exemplo	Transição	Tradição
1	Proposta de criação de um material mais afinado com a língua em uso: ensino contextualizado às práticas sociais do uso da língua; atividades com pouca ênfase na estrutura gramatical;	A crença de que os professores gostariam que o estudo gramatical fosse priorizado.
<p>Análise: o que prevaleceu em relação a esse aspecto foi uma perspectiva híbrida: os autores produziram o manual didático com base em discursos de práticas interacionais do uso da língua, mas mantiveram sugestões, orientações e uma seção inteira voltada para a abordagem das tradicionais estruturas e regras gramaticais. Percebemos as forças centrípetas e centrífugas tornando híbrida a perspectiva de ensino-aprendizagem de língua inglesa.</p>		
Exemplo	Transição	Tradição
2	O manual procura “inovar” ao antecipar o ensino do passado simples no livro do 7º ano.	Há uma organização de funções da linguagem aos moldes tradicionais, começando pelo verbo <i>to be</i> .
<p>Análise: mesmo considerando que os professores poderiam não aprovar a antecipação do tempo verbal no livro do 7º ano, os autores insistiram em desconstruir essa crença. Para eles, limitar os alunos ao uso do presente simples nos dois primeiros livros seria, entre outras coisas, um desestímulo à aprendizagem. Entretanto, embora tenham “inovado”, não abandonaram completamente a tradição e iniciaram o ensino-aprendizagem de inglês pelo verbo <i>to be</i>, “<i>como fazem todas as coleções.</i>”</p> <p>Aqui, ao mesmo tempo em que as forças centrífugas aparecem como discursos “atuais e inovadores” que procuram desconstruir a antiga tradição do trabalho com o tempo verbal, as forças centrípetas conservam a organização de um modelo tradicional de manual didático.</p>		
Exemplo	Transição	Tradição
3	Decisão de usar exclusivamente a língua inglesa nas instruções e nas atividades do livro didático.	
<p>Análise: Embora percebessem que os professores poderiam ficar insatisfeitos com essa decisão, os autores acreditaram que o contato com as instruções em inglês seria</p>		

mais importante para a aprendizagem dos alunos. Neste caso, não houve resistência e a inserção das instruções em inglês revelou uma tentativa de desconstrução de uma tradição nos livros e manuais didáticos do PNLD.

Exemplo	Transição	Tradição
4	Grande quantidade de textos autênticos com a finalidade de oferecer temas relevantes e variedade de gêneros discursivos.	Preocupação em relação ao trabalho com as estruturais gramaticais que os alunos desconhecem.

Análise: Mesmo considerando importante a ênfase nos textos autênticos os autores percebem a dificuldade que os alunos poderiam ter ao se depararem com aspectos gramaticais que ainda não foram estudados. Aqui, há uma hibridização entre as forças centrífugas que procuram tornar atuais as perspectivas de trabalho com textos autênticos e as forças centrípetas que ecoam pressupostos básicos do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nos exemplos 1, 2 e 4, destacados nesta tabela, percebemos algumas “verdades culturais” que moldam os conflitos entre a transição e a resistência de teorias e práticas cristalizadas no ensino-aprendizado de línguas estrangeiras. Nos fragmentos investigados, percebemos que esses impasses ocorrem, na maioria das vezes, por meio de alternativas híbridas que, embora não abandonem completamente os aspectos relacionados às tradições, conseguem apontar algumas mudanças no contexto de produção de manuais didáticos de línguas estrangeiras. Isso nos mostra que, por tratar-se de um objeto cultural que está repleto de tradições e costumes, muito do que se percebe em relação às funções do manual didático de inglês está relacionado às próprias “lembranças” que guardamos dele. No caso do manual didático da coleção *Alive!*, percebemos, por exemplo, que a organização das funções da linguagem aos moldes tradicionais pode ser considerado mais como um aspecto arraigado à cultura do manual didático, centralizado por um discurso centrípeto, do que como uma necessidade propriamente dita. Em contrapartida, no exemplo 3, podemos observar que a necessidade dos autores em quebrar uma tradição representa a emergência natural de um processo mais amplo de mudanças desse gênero⁹⁹ que já vem ocorrendo a partir da percepção dos autores em relação às necessidades reais dos professores e alunos.

Os exemplos nos mostram que os discursos do manual didático são enunciados a partir de um equilíbrio entre as memórias do passado e as

⁹⁹ Formas relativamente estáveis que comportam contínuas transformações.

perspectivas atuais. Algumas coisas simplesmente são colocadas como verdades, outras já estão sendo questionadas e percebidas como incoerentes com a realidade escolar. De uma forma ou de outra, há um processo de transição, de revisão de conceitos, de especulações e tentativas de aprimoramento, mas também existem aspectos marcados pelas tradições e costumes que tendem a resistir às inovações. O fato é que não podemos simplesmente atribuir estereótipos à cultura do manual didático de inglês, sem reconhecer, antes de tudo, que com maior ou menor grau de percepção, algumas tradições permanecem no manual didático porque ainda se acredita nelas.

Para renunciar a hábitos monológicos e habituar-se ao novo, não basta apenas desconstruir o velho, é preciso repensar a cultura do manual didático que, como vimos, encontra-se perpassada por deslocamentos.

Se os estudos e as propostas atuais apontam para uma transformação dos aspectos que aparecem nas críticas em relação aos manuais didáticos, por que os autores ainda insistem em manter certas tradições?

Dos muitos aspectos que uma resposta a essa questão incluiria, destacamos dois que foram percebidos nos discursos dos autores da coleção *Alive!*: o primeiro é a crença baseada por uma concepção monológica de que, embora o ensino-aprendizado de inglês precise estar adequado às perspectivas atuais, mudanças podem não agradar aos professores; o segundo considera que os alunos podem ter dificuldades ao se depararem com práticas e propostas diferentes daquelas que até então estavam cristalizadas no contexto escolar.

Partindo das crenças dos autores, desenvolvemos a terceira etapa da pesquisa que teve como objetivo investigar as impressões de uma professora de inglês em relação ao manual didático *Alive!* do 7º ano.

Fazendo uma aproximação entre as crenças dos autores e a experiência escolar da professora Rita, a entrevista nos permitiu perceber outros aspectos em relação às tensões entre as forças culturais na esfera do manual didático. Na tabela abaixo, de um lado destacamos as percepções da professora em relação às transformações do manual didático, do outro, as tradições marcadas nas práticas e experiências escolares que resistem ainda às inovações.

TABELA 9 – TRANSIÇÃO E RESISTÊNCIA NO USO DO MANUAL *ALIVE!*

1) Professora, como foi a sua experiência com o manual didático <i>Alive!</i> ?	
Transição	Resistência
O livro é bom, eu gostei. Gostei da maneira dele assim de... Como é que eu posso dizer? Não é uma coisa focada assim só na estrutura gramatical, né? Ele abre bastante pra encaminhamento de escrita.	...a gente já não consegue pegar o que tem ali pra escrever porque precisaria de mais conhecimento de estrutura.
Análise: embora a professora considere a importância do encaminhamento de escrita, revela que o desenvolvimento da prática é limitado pela necessidade do conhecimento de estruturas gramaticais. A hibridização aparece na tensão entre aceitar as transformações do manual didático e, ao mesmo tempo, resistir ao abandono da tradição do ensino gramatical cristalizado na prática escolar.	
2) Professora, em sua opinião, o que os autores devem priorizar ao produzirem um manual didático de inglês?	
Transição	Resistência
Pois é, eu penso que, (o modo) como eles amarram a questão de tema e as habilidades, está ótimo.	Talvez questões estruturais mesmo. Por exemplo, priorizar verbo <i>to be</i> , presente. Questão de presente, passado e futuro. Eu acho que isso tinha que ser bem trabalhado. <i>Present perfect</i> ... Eu não sei, eu já fiz curso de formação que dizia assim: “ <i>Ai, por que começar com o verbo to be?</i> ” Que não seria necessário começar por ali, né? Eu já tive formação dizendo isso, mas eu acho que é tão básico isso que não tem como você (fugir) porque você vai apresentar a si mesmo, né? Essa questão... geralmente os manuais começam por ai, né?
Análise: outra tensão entre as forças culturais aparece em relação às prioridades do manual. O modo como os autores apresentam os temas e o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral) agrada à professora que admite estar muito satisfeita com o manual didático. Entretanto, ela revela que o que deveria ser priorizado são questões de ordem estrutural. Partindo de sua própria formação, Rita compreende que o ensino poderia iniciar de outra forma, mas essa tradição de iniciar pelo verbo <i>to be</i> está tão marcada na cultura do manual didático que, de acordo com as palavras da professora, “ <i>não tem como fugir.</i> ” Outro aspecto que percebemos cristalizado no discurso da professora foi observado na expressão “ <i>porque você vai apresentar a si mesmo, né?</i> ” percebemos que, apesar do manual didático apresentar uma proposta direcionada às práticas sociais do uso da língua, Rita parte de outra crença que toma como pressuposto a ideia de que o ensino deve começar pelas tradicionais apresentações baseadas em saudações e cumprimentos.	
3) Professora, em sua opinião, é melhor que os livros dos alunos apresentem as instruções das atividades em inglês ou em português? Por quê?	

Transição	Resistência
<p>Olha, eu vou ser sincera, isso é uma coisa que eu fico em dúvida na minha cabeça, porque se está em português é menos esforço para pensar, né? É menos envolvimento com a língua. Quanto mais está em inglês, mais envolvimento com a língua tem.</p>	<p>Sabe, isso eu achava que deveria ser em português porque a gente não consegue aprofundar tanto com eles assim. Daria mais autonomia pra eles.</p> <p>...considerando o tempo que a gente tem, que é pouco, né? Considerando a dificuldade que eles têm, porque a gente não consegue ensinar muita coisa. Eu ainda acho que deveria vir em português porque daí eles sozinhos conseguem pensar: <i>“ah então isso aqui vai tratar disso”</i>.</p> <p>Eu acho que alguns enunciados poderiam vir em inglês mesmo, alguns em português, acho que dava talvez até pra... Ai, não sei, é complicado. ...mas que de repente podia ser em português.</p> <p>Eu acho que daria mais autonomia.</p>
<p>Análise: percebemos que a professora fica dividida entre perceber que o contato com a língua inglesa é importante para o ensino-aprendizado e compreender que as instruções em inglês podem ser um empecilho a mais para os alunos. Embora o manual didático tenha “inovado”, justificando os benefícios que as instruções em inglês poderiam oferecer aos alunos, a tradição ainda resiste no contexto escolar.</p>	
<p>4) Professora, você poderia falar um pouco sobre a sua experiência com o desenvolvimento da prática de compreensão escrita?</p>	
Transição	Resistência
	<p>Olha, a partir do 7º ano os textos já são maiores e eu tive mais dificuldade. No 8º e 9º ano, mais ainda. Eu acho que eu teria que fazer assim, talvez, mais questões do que aquelas que têm ali. Claro que, às vezes, dá pra localizar uma determinada informação no texto e tal...</p> <p>...Mas eu tenho a impressão de que eu teria que fazer algumas questões a mais, além do que tá no livro, pra eles poderem compreender, sabe? Quanto maior o texto, mais complicado fica. Porque daí são textos mais complexos. No 9º ano tem uns textos assim mais... umas crônicas, trechos de livro, né? Que pra eles é impossível, sabe?</p>
<p>Análise: nesta questão, especificamente, a professora não aponta os benefícios do trabalho com os textos literários maiores, entretanto, quando questionada sobre os gêneros textuais do manual didático sua avaliação foi positiva. Com relação ao desenvolvimento da prática de leitura em sala de aula, embora o manual didático apresente uma quantidade enorme de gêneros textuais e propostas baseadas em perspectivas vantajosas para o desenvolvimento dessa prática no ensino-aprendizado de língua inglesa, na escola a realidade é outra. Além de considerar a atividade uma</p>	

prática complicada para os alunos, devido ao tamanho dos textos, Rita comenta a necessidade de criar outras atividades diferentes daquelas propostas pelo manual. A resistência em relação às propostas ocorre pelo fortalecimento da ideia “*claro que, às vezes, dá pra localizar uma determinada informação no texto e tal...*” que remete aos modelos tradicionais de atividades de leitura.

5) Você poderia falar um pouco sobre o desenvolvimento da prática de produção escrita?

Transição	Resistência
É possível fazer, mas é difícil.	Eu já trabalhei do 6º, 7º e do 8º ano. Às vezes eu até acabo dando mais ênfase pra questão estrutural que eles precisam, e daí acabo abandonando essa questão de produção escrita. Eu até tentei uma vez, foi trabalhoso, mas até consegui. Daí a gente foi pro <i>Google</i> , porque eles não têm base pra escrever... Eles deram um jeitinho lá e algumas coisas eu fui orientando, pedi pra reescrever. Teve um ano que eu fiz! Eu acabava pegando do próprio livro e daí acabava modificando alguma coisa, tem umas atividades complementares aqui atrás. Eu usei os exercícios do livro mesmo, só que eu tive que explicar muita coisa assim. Pra fazer uma atividade dessas leva bastante tempo, por isso que eu digo que eles colocam muita coisa.

Análise: Rita reconhece que é possível realizar as atividades de produção escrita e, inclusive, revela já ter desenvolvido essa prática. O que chama a atenção é a singularidade da expressão “*teve um ano que eu fiz*” e o próprio detalhamento de um momento específico do desenvolvimento dessa atividade que revela uma atitude quase “ousada”, a qual remete a aspectos diferentes da tradição como, por exemplo, o fato dos alunos terem utilizado a ferramenta de buscas da *Google*. Percebemos que a resistência aparece marcada em seu discurso quando admite enfatizar a questão estrutural, “*que eles precisam*”, e abandonar a proposta de produção escrita que, para ela, é mais complicada. Percebemos que há resistência porque, segundo Rita, os alunos “*não tem base para escrever*”. O impasse fica na questão: como produzir textos sem o conhecimento de estrutura? As propostas do manual didático são baseadas em etapas e são explicadas nas orientações, mas, como a professora tem muito pouco tempo para o desenvolvimento das atividades, o que parece ser mais viável é continuar mantendo as tradições.

6) Em sua opinião, qual é a maior dificuldade que os professores de inglês enfrentam?

Transição	Resistência
O livro é um material ótimo.	Pouca aula. Você não consegue avançar muito. Por exemplo, aqui, nesta escola, eu tenho que fazer três avaliações e três recuperações de cada. São seis. São seis aulas de vinte que dá no bimestre, gente. Vinte! De vinte e duas, seis são para as

	<p>avaliações. Claro, faz parte, né? Agora esse negócio de escrever, reescrever, você não avança muito. Olha, se for fazer o livro como ele está aqui, você não consegue. Eu sinto que uma dificuldade é essa porque material a gente tem. O livro didático é um material ótimo. Eu acabo, às vezes, colocando mais questões de estrutura pra eles. Acabo fazendo isso pra ver se eles... eu penso que ter pouca aula, pra mim, na minha perspectiva, é uma dificuldade... Ter pouca aula você não consegue desenvolver muita coisa, isso me dá uma agonia.</p>
<p>Análise: para Rita, a maior dificuldade dos professores de inglês é o pouco tempo de aula. Mesmo que o manual tenha uma excelente proposta para o ensino-aprendizado de língua inglesa, a falta de tempo limita o desenvolvimento de grande parte das práticas sugeridas pelos autores. A resistência aparece marcada no discurso da professora que destaca <i>“eu acabo, às vezes, colocando mais questões de estrutura pra eles”</i>. No caso da professora Rita, percebemos que as inovações do manual didático ficam estáticas e as tradições permanecem mantidas porque a falta de tempo é o maior empecilho para o desenvolvimento das atividades <i>“Agora esse negócio de escrever, reescrever, você não avança muito. Olha, se for fazer o livro como ele está aqui, você não consegue”</i>.</p>	
<p>7) O que você destacaria como pontos positivos/negativos em relação às propostas deste manual?</p>	
Transição	Resistência
<p>Ele trabalha com todas as habilidades assim, integradas essas habilidades. Como eu posso dizer... Você vai desenvolvendo e nem percebe agora é a parte de ouvir, agora é a parte de falar, porque eles amarram o tema, o assunto, né? Coisas da vida dos alunos. Não é nada fora da realidade. Eu percebo que eles gostam, eles gostam dos temas que o livro traz aqui, sabe? Porque eu acho que tem a ver com a vida deles, né? Eu acho que isso é muito positivo no livro.</p>	<p>Negativo eu continuo batendo que é a questão de muito conteúdo. Não sei se é falha minha que não consigo dar conta de trabalhar tudo, mas eu acho que é bastante mesmo, sabe? Mas pra mim é ótimo, eu gosto dele.</p>
<p>Análise: Percebemos que Rita reconhece diversos aspectos importantes em relação às propostas do manual didático, mas desaprova o fato de ter muito conteúdo e pouco tempo de aula. O que parece claro é que, na experiência da professora Rita, as tradições são mantidas pelo fato da professora não disponibilizar de tempo para o desenvolvimento de outras práticas além daquelas cristalizadas no âmbito escolar. Com base no contexto geral da entrevista, arriscaríamos dizer que, para Rita, parece mais viável manter os aspectos que se enquadram aos moldes da tradição escolar do que inovar com as atividades que exigem muito tempo de trabalho e podem não corresponder às necessidades dos alunos.</p>	

A entrevista com a professora Rita nos mostra que a apropriação do manual didático é também um processo complexo. Ao mesmo tempo em que o manual didático está passando por um processo de transformação, apresentando aspectos para inovar o ensino e descentralizar algumas crenças que foram herdadas pela sua memória cultural, existem ainda diversas tradições que são mantidas e reproduzidas pela força centrípeta das práticas escolares. No caso específico deste trabalho, percebemos que Rita não só reconhece todos os benefícios do manual didático como também admite estar muito satisfeita com as propostas dos autores da coleção *Alive!*, seu maior empecilho para abandonar as práticas cristalizadas ocorre pela falta de tempo para o desenvolvimento das atividades que, segundo ela, exigem muito. Neste caso, ocorre uma hibridização que divide o processo de apropriação do manual didático entre a percepção dos aspectos atuais e a resistência ao abandono das práticas cristalizadas no contexto do ensino-aprendizado de língua inglesa. A hibridização marcada no discurso da professora evidencia o reconhecimento das propostas do manual didático *Alive!* como efetivamente importantes e coerentes com as referências atuais, mas, também, a dificuldade no restabelecimento de práticas e métodos para adequar as novas perspectivas à realidade escolar.

De modo geral, nossas análises podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

TABELA 10 – UM PARÂMETRO GERAL DAS TENSÕES ENTRE AS FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS NA CULTURA DO MANUAL DIDÁTICO *ALIVE!*

Hibridização
<p>Na memória: as forças centrífugas são enunciadas pelas vozes que, no passado, fizeram avaliações e julgamentos em relação aos manuais. Elas aparecem como contradiscursos que enfatizam mudanças e fortalecem perspectivas de ensino atuais. O manual didático <i>Alive!</i> apresenta uma proposta adequada aos requisitos do PNLD, mas, em sua memória, as forças centrípetas relembram crenças, tradições e costumes que estão cristalizados em sua cultura. Com isso, evidenciamos uma hibridização que divide eixos de valores entre memória e discurso, passado e presente, e revela que, como os autores de manuais didáticos nunca serão os primeiros a falar sobre eles, as tradições serão sempre lembradas e funcionarão como argumentos a serem contestados, julgados, aceitos ou rejeitados.</p>
<p>Nos discursos: Percebemos que, apesar do manual didático <i>Alive!</i> apresentar uma proposta coerente com as perspectivas de ensino atuais, as forças centrípetas ainda influenciam o modo como os autores pensam o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. A hibridização evidenciada nessa esfera de produção do manual divide</p>

eixos de valores entre inovação e tradição. Percebemos que, embora não abandonem completamente os aspectos relacionados às tradições, o manual apresenta alternativas que indicam algumas mudanças na esfera de produção de manuais didáticos de línguas estrangeiras.

Nas réplicas: Percebemos que, apesar do manual disponibilizar diferentes perspectivas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, as práticas da professora Rita estão marcadas pela tradição. Nessa esfera, a hibridização divide eixos entre transição e resistência, pois, apesar de reconhecer os benefícios das propostas atuais, grande parte da apropriação ocorre pela influência das forças centrípetas nas práticas de ensino arraigadas aos antigos métodos de utilização dos manuais. Percebemos que a resistência em relação ao abandono de certas tradições ocorre pela dificuldade que a professora sente em adequar as novas propostas de ensino às condições reais do contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos dez anos, parte das pesquisas que se propuseram a investigar manuais didáticos apresentaram resultados baseados em perspectivas de análises críticas. Desenvolvidas a partir de diversas áreas do conhecimento, essas críticas foram formuladas com base em diferentes aspectos de investigação que, conforme procuramos demonstrar, incidiram, principalmente, no poder de autoridade que os manuais didáticos exerciam sobre as práticas escolares.

Instigados a perceber alguns aspectos que contribuíram para a intensificação dessas características monológicas/autoritárias, investigamos manuais, materiais e documentos que circularam pelo contexto escolar brasileiro entre 1880 e 1999, e, a partir de fragmentos extraídos desses materiais, evidenciamos a presença de discursos tendencialmente autoritários em todas as décadas do período investigado.

Percebendo que essa característica autoritária estava diretamente relacionada ao modo como os discursos eram dirigidos aos professores, e, que parte dessa imposição discursiva poderia ser explicada por uma questão de adequação dos autores aos modelos de manuais que eram produzidos na época, trouxemos essa discussão para o atual contexto de produção de livros e manuais didáticos do PNLD e focalizamos, especificamente, na investigação do nosso objeto de estudo: o manual didático de língua inglesa.

Desde 2008, referente ao edital de abertura do primeiro processo seletivo do PNLD de línguas estrangeiras, ao contrário de uma perspectiva monológica, há uma proposta para a criação de manuais didáticos baseada numa perspectiva dialógica.

De acordo com os requisitos estabelecidos pelo PNLD, o manual didático deve exercer a função de auxiliar do professor e não a de um detentor do saber a ser transmitido em sala de aula. Nessa perspectiva, os autores são orientados a produção de manuais didáticos, dialógicos, dinâmicos e não autoritários.

Com base nos critérios de avaliação, consideramos a possibilidade de os manuais didáticos estarem cada vez mais adequados ao ensino-

aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que são selecionados de acordo com os princípios fundamentais que (teoricamente) norteiam o ensino básico no Brasil. Entretanto, uma análise dos dados de pesquisas que se propuseram a investigar os manuais didáticos do PNLD no período entre os anos de 2011 e 2016, revelou que, embora sejam aprovados pelos critérios estabelecidos pelos editais, os manuais didáticos de inglês apresentam muitos problemas, incoerências, deficiências e incompatibilidades em relação ao ensino-aprendizado. Percebemos que as pesquisas que anteriormente focalizavam o poder que os manuais exerciam sobre as práticas escolares abriram espaço para outras reflexões com base em diferentes perspectivas de análises críticas.

O contraste entre as atuais diretrizes para a produção dos manuais didáticos do PNLD e as críticas reveladas pelas pesquisas nos últimos seis anos nos fez formular a seguinte questão:

Se os manuais didáticos do PNLD são produzidos com base nas exigências estabelecidas pelos editais do processo seletivo, se os autores precisam criar suas coleções didáticas de acordo como os critérios de avaliação, e, se os requisitos são determinados com base nas diretrizes que regem a educação pública no Brasil, por que os manuais didáticos de inglês que são aprovados ainda apresentam tantos problemas e incompatibilidades em relação às perspectivas atuais de ensino-aprendizagem? Ou, em outras palavras, como os manuais didáticos de inglês podem estar, ao mesmo tempo, de acordo e desacordo com os critérios pelos quais costumam ser avaliados?

Para não causar uma impressão equivocada em relação às pesquisas que se propuseram a investigar os manuais didáticos de inglês – já que consideramos a importância de suas contribuições para as esferas de investigação, produção e utilização de livros e manuais didáticos – nossas reflexões foram formuladas a partir de uma perspectiva cultural que teve como eixo centralizador a relação indissociável entre os conceitos de cultura e linguagem.

Percebemos que a realização de uma análise pelas lentes culturais poderia revelar aspectos diferentes dos que até então vinham sendo estudados e, por isso, consideramos a possibilidade de perceber o manual didático pelo

ângulo dos reflexos de sua própria cultura: a cultura do manual didático de inglês.

Para isso, tomamos como referência as contribuições linguístico-literárias do Círculo de Bakhtin, mas especificamente, os conceitos de gênero do discurso, concepção monológica e forças culturais centrípetas e centrífugas, que nos permitiram sustentar toda a base teórica de investigação que foi apresentada neste trabalho.

Ao considerarmos o manual didático como um gênero do discurso, isto é, um tipo relativamente estável de enunciado, entendemos que seus tipos de enunciados não seriam apenas “agregados de propriedade sincrônicas fixas” (FARACO, 2009, p.127), mas estariam abertos às transformações sociais. E neste sentido, percebemos a possibilidade do manual didático de inglês ser “novo e velho” ao mesmo tempo.

No aprofundamento de nossas reflexões, a concepção bakhtiniana de linguagem nos permitiu compreender cultura como discurso e os aspectos sobre identidade, visão tradicional de cultura, estereótipos e concepção monocultural, que emergiram em nossas discussões nos motivaram a discutir em mais detalhes as relações culturais.

Nesse contexto, abordamos os conceitos de hibridação cultural, proposto por Canclini (2011), e o de construções híbridas, segundo as concepções bakhtinianas de linguagem, pensando nas transformações que ocorrem no movimento das relações sociais (cultura-linguagem). Com isso, entendemos que as culturas não podem ser percebidas como modelos fixos enquadrados a uma identidade ou a um modo de vida. As culturas são híbridas e diversificadas. São essas misturas nas relações, práticas, crenças, tradições e discursos sociais que fazem emergir diferentes modos de segmentação que não correspondem a um determinado modelo estático de cultura.

Ao discorrermos sobre os prismas que nos possibilitaram investigar a cultura do manual didático de inglês, percebemos que as vozes sociais que atuam como discursos centrípetos (monológicos) podem transformar hábitos e heranças culturais em discursos homogêneos fixados por modelos e regras, e que as forças centrífugas desconstroem essas tendências centralizadoras, mostrando que as culturas são heterogêneas e não podem ser enquadradas a um modelo estático e fixo. Compreendemos, ainda, que a noção de hibridismo

nos permite perceber as culturas como discursos sociais formados pelas tensões existentes entre essas forças da língua. E, com base nesses aspectos, delineamos, então, uma proposta de investigação da cultura do manual didático.

Considerando que, como um gênero discursivo, o manual didático é manifestação da cultura, nossa preocupação incidiu sobre o acúmulo de experiências sociais que foram e são estabelecidas pelos processos interacionais.

Essa noção de gênero nos permitiu perceber que, apesar de estarem cada vez mais modernos e adequados aos parâmetros estabelecidos pelas referências atuais, os manuais didáticos de inglês ainda apresentam diversos traços que reforçam a ideia de uma relativa estabilidade.

A tese que procuramos defender neste trabalho foi baseada na ideia de que a cultura do manual didático de inglês é híbrida. Ao mesmo tempo em que as forças centrífugas procuram tornar atuais as perspectivas de ensino-aprendizagem nos manuais didáticos de inglês, as forças centrípetas rememoram e fortalecem antigas crenças, tradições e costumes que, no passado, fizeram parte da cultura do manual.

As forças centrípetas foram compreendidas como discursos que tendem à centralização, monologização e conservação dos aspectos relacionados à estabilidade, à tradição e ao passado do manual didático de inglês, e, as forças centrífugas, como discursos relacionados às perspectivas atuais de ensino-aprendizagem que tendem às transformações e as mudanças.

Assim, ao compreender memória, discursos e práticas sociais como elementos fundamentais para a compreensão de uma cultura, apresentamos uma proposta de investigação baseada nessas três esferas sócio-discursivas.

Na primeira etapa, para investigar a influência das forças centrípetas e centrífugas na memória e nos discursos de um manual didático de inglês, realizamos nossas análises em um dos manuais da coleção que foi considerada a mais completa pelo processo seletivo do PNLD-2014, a coleção *Alive!*.

As análises foram feitas com base nas ressonâncias dialógicas das vozes sociais nos discursos do manual didático. Nessa análise inicial percebemos que apesar de estar atualizado com as propostas de ensino-

aprendizagem de línguas estrangeiras, o manual didático mantém vestígios de uma bagagem histórica. Seus discursos guardam lembranças de antigas abordagens, práticas e métodos de ensino que, em determinados momentos, fizeram parte de sua constituição no universo escolar.

A análise da memória e dos discursos do manual didático *Alive!* revelou um movimento de transição entre o passado e o presente no qual a hibridização dividiu eixos de valores entre as tradições que são mantidas e as inovações que são apresentadas. O fato é que o manual não reproduz apenas discursos baseados em crenças, costumes e tradições culturais, como também não reproduz apenas discursos inovadores e estritamente modernos. Há uma mistura de perspectivas e elementos histórico-culturais que, por meio de um processo interacional, determinam os movimentos de transformação na cultura do manual.

O manual didático não é um objeto estático. Ele faz parte de um universo dialógico. Os discursos dos autores não são formulados pela criação de palavras e pensamentos inéditos ecoados pela primeira vez, por uma única voz. Ao contrário, eles estão sempre respondendo aos enunciados dos outros que os antecederam. Se, de acordo com as concepções bakhtinianas, em todo o processo discursivo há ecos ressonantes nos discursos dos autores, isso significa que em qualquer esfera de criação dos manuais didáticos as memórias servirão como pano de fundo para as discussões e, por isso, com maior ou menor grau de percepção, as tradições sempre estarão presentes na memória do manual didático.

Com base nas concepções bakhtinianas, compreendemos que todo discurso é orientado para a resposta. Neste sentido, começamos a pensar em como os autores partiriam do “já dito”, daquilo que observamos constituir a memória do manual didático, para a antecipação das respostas de alunos, professores e avaliadores do PNLD, ou seja, para aquilo que ainda não foi dito.

Na segunda etapa da pesquisa, investigamos as tensões entre as forças da língua agindo no processo de produção do manual didático, e, para isso, consideramos a dupla orientação social do gênero na realidade.

O ponto de partida foi a análise do artigo “Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico” escrito por Paiva, uma das autoras da coleção *Alive!*

Com base nos relatos de Paiva, verificamos detalhes que não poderiam ser percebidos apenas na análise do manual. As declarações foram fundamentais para a nossa investigação porque revelaram detalhes daquilo que os autores realmente pensavam em relação à produção da coleção *Alive!*.

A análise dos discursos dos autores revelou uma perspectiva híbrida dividida entre o passado e o presente. Percebemos que as forças centrípetas influenciam o modo como o manual didático é constituído e, por isso, algumas tradições ainda são fortalecidas pelos discursos dos autores. Entretanto, percebemos, também, que as forças centrífugas já estão desconstruindo concepções cristalizadas que durante muito tempo permaneceram vinculadas à cultura do manual didático de inglês.

A análise dos discursos dos autores nos mostrou que o manual didático de língua inglesa vive hoje um dilema: embora precise estar de acordo com as atuais propostas e teorias estabelecidas pelos princípios que regem a educação pública no Brasil, ele está perpassado por todos os resquícios de uma trajetória baseada em tradições, crenças, costumes e práticas escolares que estão armazenados em sua memória e resistem ainda, em alguns aspectos, às inovações.

A partir dos dados que determinaram as escolhas, as preocupações e as decisões dos autores da coleção *Alive!*, pensamos em investigar o modo como uma professora de inglês poderia responder aos discursos do manual didático *Alive!*.

Assim, para investigar a influência das forças centrípetas e centrífugas no processo de apropriação, a terceira etapa da pesquisa foi realizada a partir de uma entrevista semiestruturada com uma professora de inglês do 7º ano de uma escola pública da cidade de União da Vitória-PR. A entrevista foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita para a análise dos dados.

No processo de apropriação do manual didático *Alive!*, percebemos movimentos de transição e resistências. Ao mesmo tempo em que a professora reconhece a importância das transformações nas propostas do manual didático e as considera efetivamente importantes e coerentes com as atuais referências de ensino-aprendizagem, ela também resiste ao abandono de certas tradições que percebemos cristalizadas na cultura do manual. Essa resistência é

justificada, principalmente, pela dificuldade no restabelecimento de práticas e métodos para adequar essas novas perspectivas à realidade escolar.

Os resultados desta tese apontam que os processos de hibridização na memória, nos discursos, na produção e nas réplicas ao manual didático *Alive!*, misturam atualizações e tradições, transformações e resistências. Esse processo nos permite questionar as perspectivas homogêneas em relação aos manuais didáticos e apontar a hibridação cultural ou a hibridização das linguagens sociais como uma alternativa para a compreensão de suas esferas.

Assim, cabe retomarmos a questão norteadora deste trabalho: **como os manuais didáticos de inglês podem estar, ao mesmo tempo, de acordo e desacordo com os critérios pelos quais costumam ser avaliados?**

Acreditamos que a resposta para essa questão pode ser resumida por meio da própria concepção de manual didático como um gênero do discurso. À medida que os autores atualizam e procuram adequar o manual à esfera de avaliação do PNLN, os discursos efetivamente “novos” estão permeados pelas avaliações do passado. Tudo o que já foi dito é, de alguma forma, retomado para ser inserido em uma nova perspectiva. “O novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais conscientes, fá-los melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, superar a sua ingenuidade” (BAKHTIN, 2010b, p.340). E é assim que ocorrem as hibridizações das vozes sociais no manual. Os discursos se fundem pela relação entre o passado e o presente, o velho e o novo, o dado e o criado. Os discursos “rememoram” seus contextos anteriores, mas estão abertos à remodelagem e precisam ser capazes de responder ao novo. “As atividades conhecem recorrência, mas também têm dimensões novas em cada contingência” (FARACO, 2009, p.129).

A cultura do manual didático de inglês, isto é, memórias, discursos e apropriações, é, como procuramos demonstrar, uma cultura híbrida que consiste tanto em forças centrípetas quanto em forças centrífugas. As tensões geradas por essas forças determinam, ao mesmo tempo, perspectivas monológicas e dialógicas em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Ao mesmo tempo em que o manual pode ser observado pelo prisma de um discurso monológico, no sentido em que reforça, por meio das forças centralizadoras, diversas tradições, crenças e costumes que estão cristalizados no universo escolar, ele pode ser observado pela perspectiva dialógica, uma

vez que os autores tomam os outros como destinatários e supradestinatários e enunciam seus discursos em determinadas condições sócio-históricas.

Arriscaríamos dizer que, pelo prisma monológico da percepção dos discursos centralizadores, o manual didático pode ser visto como arcaico, velho, desgastado e formado por aspectos soltos e fragilizados para suprir a emergência do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Por outro lado, se compreendermos as relações sociais que foram e são estabelecidas pelo manual, percebemos que, as forças centrífugas podem desestabilizar qualquer enunciado de ordem, modelos, ou regras, e, nesta perspectiva, o manual pode ser visto como um gênero do discurso capaz de transformar as relações do ensino-aprendizagem de línguas estrangeira à medida que as esferas de sua circulação se transformam e são desenvolvidas.

Embora – na esfera do PNLD – os manuais didáticos recebam uma identidade, sua cultura não pode ser considerada homogênea e estanque porque as dinâmicas estabelecidas em seus processos interacionais, mesmo estando baseadas em prismas culturais, favorecem por meio do hibridismo, diferentes formas de criar, produzir e utilizar os manuais didáticos.

A cultura do manual didático é formada por crenças, costumes, práticas e valores, que são organizados pelo encontro de diversas vozes sociais em diferentes processos interacionais. Entretanto, assim como as vozes que representam as características culturais do Brasil podem ecoar concepções historicamente cristalizadas e estereotipadas do povo brasileiro, as vozes que ecoam na cultura do manual didático podem delimitar diferentes percepções em relação aos manuais. Isso porque, por responder a um processo histórico-cultural mais amplo, julgamentos de valor incidem sobre os aspectos que ao longo do tempo constituíram os significados e sentidos que, atualmente, atribuímos aos manuais didáticos de inglês.

Neste sentido, o que podemos perceber em relação ao manual didático *Alive!* é que, embora suas propostas apresentem perspectivas atuais e compatíveis com os moldes de uma identidade estabelecida pelo PNLD, as forças centrípetas que atuam em suas esferas culturais ainda tendem a reforçar aspectos ligados à sua herança cultural. No entanto, os processos de hibridização transformam o modo de percepção desses prismas culturais como parte de um processo emergente que confronta e questiona aquilo que parece

estático, homogêneo e estanque. E essa hibridização propicia o surgimento de novos modos de segmentação nas esferas de criação, produção e apropriação do manual didático.

As construções híbridas nos mostram que, apesar de possuírem uma relação complexa com o passado as esferas estão transitando por um processo de inovação, estranhamento, aceitação, diálogo, questionamento, e que, de uma forma ou de outra, essas transformações já estão abalando os modelos que durante muito tempo delimitaram as referências culturais do manual didático. O processo de transição nos mostra que os manuais didáticos de inglês vêm se modificando e buscando alcançar avanços nas esferas da educação pública brasileira.

Manual didático é livro, suporte, ferramenta, gênero, memória, história, interação, tradição, inovação, discurso, cultura. Sua existência corresponde a um contexto que requisita as conveniências de uma esfera particular, mas também responde e pertence ao passado ligado às suas heranças e suas raízes.

Referências

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

AMORIM, M. **A memória do objeto**: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2009.

ANDRADE, P. R. de. **Manual do professor: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino de língua materna**. Porto Alegre – RS, Tese – Doutorado interinstitucional (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Universidade do Estado da Bahia), 2014.

ANDRADE, H. **Instruções para a boa marcha do ensino primario**. 1913. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>. Acesso em: 17/03/2016.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Trad. Cristovão Tezza e Carlos Alberto Faraco. Título original: *Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics*, publicado em V.N. Voloshinov, *freudism*, New York: Academic Press, 1976.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável. Texto, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). **Leituras, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. p. 529-575.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

BDTD. <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 06/06/2016.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. São Paulo: Autêntica Editora, 2008.

BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. FNDE. **Histórico**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: 27 de abril de 2015.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2011. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2014. Brasília: MEC, 2013

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Edital de convocação 2009**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3963-pnld-2014-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 21 de julho de 2014.

BRASIL. **Edital de convocação 2011**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3963-pnld-2014-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 21 de julho de 2014.

BUFREM, L. S.; SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR Online**, São Paulo, n.22, p. 120-130, jun. 2006.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2011.

CARMAGNANI, A. M. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999 p. 45-55.

CARVALHO, L. M. J. M. **Divisão**. 1973. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>. Acesso em: 17/03/2016.

CASTRO, G. de. **Discurso citado e memória**: ensaio bakhtiniano sobre infância e São Bernardo. Chapecó: Argos, 2014.

CAVALCANTI, L. M. S. C. **A produção oral na série Keep in Mind à luz de diretrizes educacionais e das visões interacional, discursiva e comunicativa do ensino-aprendizagem de LE.** Mariana, 136p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Ouro Preto, 2012

CHARTIER, R. **A aventura do livro do leitor ao navegador.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHEQUÍ, W. **It Fit's:** inglês, 6º ano. São Paulo: Edições EM, 2012.

CHIN, E. Y.; ZAOROB, M. L. F.A. **keep in mind.** São Paulo: Scipione, 2009

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CORACINI, M. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático:** língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999.

COSTA, B. R. M. **Critérios de seleção e utilização do livro didático de inglês na rede estadual de ensino de Goiás:** um estudo de caso com quatro professoras. Goiânia, 165 p. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Goiás, 2012.

COSTA, W. P. A. **Percorrendo as imagens do livro didático de língua inglesa com vistas para além dos territórios nativos da anglofonia:** uma análise de suas páginas de abertura. João Pessoa, 217 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, 2016.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FAVARO, M. H. **O livro didático de língua adicional do PNLD e o aluno local:** como essa relação faz sentido em sala de aula? Florianópolis, Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

FERNANDEZ, C. M. **Manual do professor de coleção de livros didáticos de língua inglesa:** autonomia ou subsunção do trabalho docente? Londrina, 186 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

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

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento da Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTOURA, A. **Didática Especial da 1ª série.** Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

FORTUNATO, I. M. A. **O livro de inglês chegou à escola: e agora, professor?** Salvador, 174 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, 2013.

FREITAG, B.; COSTA, W.; MOTTA, V. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, T.; NASCIMENTO, F. **A didática e os manuais para ensinar a ensinar física.** Educere. Curitiba, 2009. (Anais)

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.** São Paulo: Pontes, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JANZEN, H. **Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade.** São Paulo, Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) – USP, 1998.

JANZEN, H. **O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível.** São Paulo, Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã) – Universidade Estadual de São Paulo, 2005.

KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. (Ed.). **Toward a new integration of language and culture.** Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988. p. 63-88.

LIMA, B. A. de. **Caminho suave** – manual do professor. São Paulo, 1986.

LUKE, C.; CASTELL, S.; LUKE, A. Beyond Criticism: The Authority of the School Textbook. In: CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. (Eds.). **Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook**. London: The Falmer Press, 1989. p. 245-260.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

MACHADO, I. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANSUR, J. J. **Os gêneros discursivos e a produção escrita nos livros didáticos de inglês**. Recife, 97 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, 2014.

MARQUES, A. N. **O PNLD LEM 2012 sob a perspectiva do letramento crítico**. Curitiba, 191 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, 2014.

MARQUES, P. M. **Promovendo o letramento visual a partir do gênero discursivo notícia de popularização da ciência**. Santa Maria – RS, 130p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

MARTINEZ, C. P. **Instruções aos professores públicos do Estado do Paraná**. 1921. Disponível em: <https://repositorio.ufsc>. Acesso em: 17/03/2016

MARTÍNEZ, N.; VALLS, R.; PIÑEDA, F. El uso del libro de texto de Historia de España em Bachillerato: diez años de estudio 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE) en la comunidad autónoma de la Región de Murcia. **Didactica de lās ciencias experimentales y sociales**, v.23, p.1-24, 2009.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo: Contexto, 2012.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

MIRANDA, F. C. **Análise de coleções didáticas indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, sob a perspectiva de inglês como língua franca**. Londrina, Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), 2015.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo: Edusp, 2008.

OLSON, D. On the Language and Authority of Textbooks. In: CASTELL, S.; LUKE, A.; LUKE, C. (Eds.). **Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook**. London: The Falmer Press: 1989. p. 233-244.

OSÓRIO, N. C.; ARAÚJO, R. R. **Vamos aprender matemática – Guia do Professor**. 1967. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>. Acesso em: 17/03/2016.

PAIVA, V. L. M. de O. Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico. **(Con)textos linguísticos**, Vitória, v.8, n. 10.1, p. 344-357, 2014a.

PAIVA, V. L. M. de O. **Alive! Ensino de inglês vivo e vivido**. Eventos Pedagógicos, Mato Grosso, v.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 29 - 37, jan./maio 2014b.

PAIVA, V. L. M. de O. et al. **Alive!: inglês, 7ºano**. São Paulo: Anzol, 2012.

PERES, K. R. S. S. **Analyzing intercultural aspects in the PNLD English textbook “keep in mind”**. Florianópolis, 147 p. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos e Literários) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008.

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

QUEIROZ, H. N. **Questões de gênero no livro didático de língua inglesa: uma análise à luz do letramento crítico**. (Dissertação de Mestrado) - Universidade federal de Minas Gerais, 2015.

REGISTRO, E. S. R. **O conto na interface língua, literatura de língua inglesa e formação do professor de língua inglesa: uma proposta mediada pela produção de sequências didáticas**. Londrina, Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2014.

RI – UFSC. **Programmas de estudos primarios para as escolas nocturnas**. 1933. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>. Acesso em: 17/03/2016.

RI – UFSC. **Programa para o ensino primário fundamental**. 1949. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>. Acesso em: 17/03/2016.

RIBEIRO, F. **“Prezado professor”**: prefácios, notas, advertências e *Manual do Professor*. São Paulo, Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, 2015.

ROSA, M. V. F. P. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSSI, A. F. E. **Recontextualização do discurso da ciência da linguagem em livros didáticos de língua inglesa**. Santa Maria – RS, 137 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

SAMPAIO, F. A. de A.; CARVALHO A. F. de. **Com a palavra, o autor: em nossa defesa**: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático. São Paulo: Sarandi, 2010.

SILVA, J. O. **Uso e ousadia de professores em suas relações com o livro didático**: uma análise discursiva de identidades em re(construção). Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2014.

SILVA, M. A. **“Pela mediação da aprendizagem em sala de aula”**: as orientações aos professores nos livros didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental. Ribeirão Preto, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP, 2015.

SILVA, S. B. da; PINHEIRO, L. M.; CARDOSO, R. F. **Método misto de alfabetização** – Guia de aplicação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s/d.

SILVA, V. do A. e. **O livro didático de alfabetização**: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura escrita. Recife, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

SOUZA, A. M. C. de. **Obediência ou transgressão? Eis a questão!** Crenças de professores de língua inglesa de cursos livres sobre a utilização do livro didático. Brasília, Dissertação – Universidade de Brasília, 2007.

SOUZA, D. M. Gestos de censura. In: **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático** / Coracini, M. J. R. F. (org) Campinas – SP: Pontes, 1999.

SOUZA-LUZ. **Análise e avaliação de livros didáticos e a etapa de seleção das coleções no PNLD**: a participação do professor de língua inglesa.

Londrina, Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2015.

STAM, R. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.

STORCK, D. F. **Autoria, autonomia e algumas intervenções**: uma análise intercultural do livro didático *Keep in mind* a partir das concepções bakhtinianas de linguagem. Curitiba, 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2011.

STORCK, D. F.; JANZEN, H. Autoria, Intervenções e Deslocamento Cultural: uma análise intercultural. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: v. 38, n. 1, p. 321-339, 2013.

STORCK, D. F.; JANZEN, H. Uma análise de deslocamento cultural na obra de William Foote Whyte “Sociedade de Esquina”. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília: v.15, n.1, p.22-35, 2014.

TAVARES, P. O. **A interação nas tarefas de produção oral dos livros didáticos de língua inglesa do 6º ano do PNLD-2014**. Porto Alegre, 60 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

UFSC. **Acervo digital**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc>. Acesso em: 17/03/2016.

UPHOFF, D. **O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira**. Campinas, Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, 2009.

WERNER, K. C. G. **As representações do sujeito professor no manual didático de espanhol sob uma perspectiva enunciativa** – um estudo de caso. Santa Maria - RS, Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO 1

11.8) *Prova III* — *Contrôle visual-motor*: o professor deverá traçar com o dedo no ar 3 diferentes desenhos. Após cada desenho, o aluno deverá reproduzi-lo, primeiro também com o dedo no ar e em seguida com o lápis no papel. Eis os 3 desenhos:



FIGURA 2

11.9) *Prova IV* — *Memória auditiva* — A professora pronuncia em voz alta 7 palavras e, depois da última, manda que a criança as repita. As palavras são:

árvore
cadeira
pedra
cachorro
flor
casa
peteca

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- a) Professora, você está sendo convidada a participar de um estudo intitulado “Hibridismo cultural no manual didático de inglês”.
- b) O objetivo desta pesquisa é entender os motivos pelos quais, embora estejam cada vez mais modernos e atualizados com as referências para o ensino-aprendizado de línguas estrangeiras, os manuais didáticos de inglês ainda possuem elementos passíveis de muitas críticas.
- c) Caso você aceite fazer parte desta pesquisa, será necessário conceder uma entrevista. Essa entrevista tem por finalidade analisar a sua experiência com o manual didático de língua inglesa, *Alive!*
- d) A entrevista será gravada em áudio e depois transcrita na redação do trabalho.
- e) A responsável pela pesquisa é a doutoranda Damaris F. Storck, a qual você poderá contatar a qualquer momento pelo telefone (42) 84052095 ou pelo email: dama.storck@gmail.com
- f) Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- g) A sua participação neste estudo é voluntária. Contudo, se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá solicitar de volta o termo de consentimento livre esclarecido.
- h) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, apenas um pseudônimo.

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

União da Vitória, _____ de novembro de 2016.

Assinatura