UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FLÁVIO RICARDO MEDINA DE OLIVEIRA

ANÁLISE DISCURSIVA DIALÓGICA DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA: SEU PAPEL FORMADOR NA LICENCIATURA

CURITIBA

2024

FLÁVIO RICARDO MEDINA DE OLIVEIRA

ANÁLISE DISCURSIVA DIALÓGICA DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA: SEU PAPEL FORMADOR NA LICENCIATURA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profª Drª Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia.

Coorientadora: Profª Drª Leiko Morales.

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Oliveira, Flávio Ricardo Medina de.
Análise discursiva dialógica de livros didáticos para o ensino de língua japonesa : seu papel formador na licenciatura / Flávio Ricardo Medina de Oliveira – Curitiba, 2024.
1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia
Coorientadora: Profª Drª Leiko Morales

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Língua japonesa – Estudo e ensino. 3. Livros didáticos. 4. Ensino superior. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **FLÁVIO RICARDO MEDINA DE OLIVEIRA** intitulada: **ANÁLISE DISCURSIVA DIALÓGICA DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA: SEU PAPEL FORMADOR NA LICENCIATURA**, sob orientação da Profa. Dra. TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 24 de Junho de 2024.

Assinatura Eletrônica
01/07/2024 16:50:00.0
TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
28/06/2024 14:54:13.0
YUKO TAKANO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

Assinatura Eletrônica
28/06/2024 15:13:48.0
ROGERIO CASANOVAS TILIO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica
28/06/2024 16:04:49.0
GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 376215
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 376215

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Paraná, pela licença concedida para estudos, que me permitiu o desenvolvimento e a conclusão desta pesquisa.

Aos colegas da pequena área de Ensino de Letras do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, que deram total apoio nessa empreitada.

Às professoras e aos professores do curso de doutorado que participaram em minha formação.

Aos servidores técnico-administrativos do PPGE, sempre prestativos e competentes, que me deram todo o apoio.

Aos professores que, por ocasião da banca de qualificação, foram fundamentais para a construção da tese: Rogério Tílio, Guilherme Gabriel Ballande Romanelli e Yuko Takano.

À minha querida orientadora, professora e amiga Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, por seus conhecimentos, sua competência, sua humanidade – uma pessoa que nunca deixou de me apoiar em minha jornada como pesquisador e como ser humano.

À minha co-orientadora, Leiko Matsubara Morales, por contribuir com seus apontamentos e conhecimentos, enriquecendo a construção de minha tese.

À minha família – pais, filhos, irmãos, cunhadas e sobrinhos –, que me apoiaram de tantas maneiras diferentes, não apenas no processo de doutoramento, mas ao longo de toda minha vida.

À minha terapeuta e amiga Emily, de quem recebi apoio profissional e humano nos momentos mais fáceis e mais difíceis, e certamente a quem devo grande parte dessa conquista.

A tantas pessoas importantes em minha caminhada durante esses quatro últimos anos, que de uma forma ou de outra, em um momento ou outro, me ofereceram incentivo e apoio: Felipe, Mariana, Phillipe, Fernando, Maristela, Rafael e Edson.

A afetos queridos que me apoiaram de maneira especial em momentos em que não acreditava ser possível continuar, Anty e Eli.

A David, por ter sido um companheiro, amigo, parceiro e amante: pelas risadas, pelo carinho, pelas palavras, pelo incentivo, pela presença, pela constância... enfim, por ser um porto seguro inestimável.

RESUMO

Esta tese problematiza a função formadora do livro didático utilizado em cursos de formação de professores de língua japonesa, buscando evidências de sua influência nessa formação, tanto em nível teórico quanto prático. Para isso, estabeleço um olhar teórico sobre o objeto "livro didático" que entrecruze de maneira coerente os arcabouços teóricos encontrados na área de Pesquisa em Educação (como Forquin, Chervel, Williams e Goodson), em especial no campo conhecido como Manualística (Escolano e Viñao Frago), e aqueles advindos da Linguística Aplicada, em especial da compreensão dialógica de língua, cultura e discursos (Círculo de Bakhtin). Com essa finalidade, realizo uma revisão bibliográfica desses dois campos, estabelecendo relações de um com o outro e também com o objeto empírico. Do conjunto teórico de autores da Pesquisa em Educação e da Manualística, extraio elementos para compreender processos como escolarização, cultura escolar, curricularização, disciplinarização e finalmente o livro como artefato visível e de longa permanência na cultura escolar. Esses conceitos permitem entender que os livros fazem parte do currículo pré-ativo das disciplinas e que é possível aferir informações importantes dessas disciplinas por meio da análise de elementos visíveis neles presentes. Por outro lado, a ancoragem em uma visão de linguagem e cultura baseada nos escritos do Círculo de Bakhtin permite compreender o livro didático como enunciado concreto de uma rede dialógica de discursos sociais e históricos que se apropria de discursos externos, concretizado na forma de um gênero textual que se apropria de outros gêneros e produz os seus próprios, no contexto de um horizonte discursivo, expressando ideologias e que utiliza uma série de gêneros discursivos em sua materialização. Como forma de verificar possibilidades geradas por esse novo olhar que entrecruza os dois campos, realizo uma análise de dois livros didáticos, *Minna no Nihongo* e *Marugoto*, utilizados amplamente em licenciaturas de instituições públicas de ensino superior brasileiras até o ano de 2020. Busco compreender qual é a relação dialógica que se dá entre esses livros e seus interlocutores, alunos e professores, e qual a relação desses livros com a cultura escolar em que estão inseridos. Por meio dessa análise, foi constatado que o *Minna no Nihongo* pressupõe interlocutores passivos e não concede a eles espaço para responsividade ativa, expressando uma visão de língua e cultura estanque e monolítica. O livro *Marugoto*, apesar de mais recente e de apresentação gráfica mais moderna, exibe marcas similares em boa parte de seu conteúdo, ainda que haja em alguns momentos esboços de movimentos na direção de uma relação dialógica mais aberta com seus interlocutores. Com base nas evidências empíricas apresentadas e considerando que, em disciplinas de língua estrangeira, língua e cultura estrangeira assumem a posição de objeto de ensino e conteúdo, de forma que se constituem como elemento principal do seu currículo, argumento que na formação de professores de línguas estrangeiras os livros didáticos que abordam língua e cultura desempenham papel formador relevante na concepção e prática de ensino dos futuros professores. Eles influenciam o conhecimento tanto sobre o conteúdo quanto sobre os métodos de ensino. A relevância dessa questão está relacionada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9.394/96 que, por meio de normatizações dela decorrentes, orienta concepções de linguagem e cultura no ensino de línguas estrangeiras modernas, privilegiando métodos que buscam superar procedimentos de repetição e imitação de regras gramaticais e vocabulário, evitando visões monolíticas de cultura. Por fim,

destaco a relevância de se ampliar a compreensão dos livros didáticos no campo da Manualística, ainda pouco explorada nos estudos sobre ensino de japonês e línguas estrangeiras em geral.

Palavras-Chave: Livros Didáticos; Língua Japonesa; Análise Dialógica do Discurso; Formação de Professores.

ABSTRACT

This thesis addresses the formative role of textbooks used in Japanese language teacher training courses, seeking evidence of their influence on this formation at both theoretical and practical levels. To this end, I establish a theoretical perspective on the "textbook" object, coherently intertwining the theoretical frameworks found in the field of Educational Research (such as Forquin, Chervel, Williams, and Goodson), particularly in the field known as Textbook Studies (Escolano and Viñao Frago), and those derived from Applied Linguistics, especially from the dialogical understanding of language, culture, and discourses (Bakhtin Circle). With this purpose, I conduct a literature review of these two fields, establishing relationships between them and with the empirical object as well. From the theoretical set of authors in Educational Research and Textbook Studies, I extract elements to understand processes such as schooling, school culture, curricularization, disciplinarization, and finally, the textbook as a visible and long-lasting artifact in school culture. These concepts allow us to understand that textbooks are part of the pre-active curriculum of subjects and that it is possible to derive important information about these subjects through the analysis of visible elements within them. On the other hand, anchoring in a view of language and culture based on the writings of the Bakhtin Circle allows us to understand the textbook as a concrete utterance within a dialogical network of social and historical discourses that appropriates external discourses, materialized in the form of a textual genre that appropriates other genres and produces its own within the context of a discursive horizon, expressing ideologies and utilizing a series of discursive genres in its materialization. As a way of verifying possibilities generated by this new perspective that intertwines the two fields, I conduct an analysis of two textbooks, “Minna no Nihongo” and “Marugoto”, widely used in teacher training programs at Brazilian public higher education institutions until 2020. I seek to understand the dialogical relationship between these books and their interlocutors, students, and teachers, as well as the relationship of these books with the school culture in which they are embedded. Through this analysis, it was found that “Minna no Nihongo” assumes passive interlocutors and does not grant them space for active responsiveness, expressing a static and monolithic view of language and culture. The “Marugoto” textbook, although more recent and with a more modern graphic presentation, exhibits similar traits in much of its content, although there are occasional signs of movements towards a more open dialogical relationship with its interlocutors. Based on the empirical evidence presented, and considering that in foreign language courses, foreign language and culture assume the position of teaching object and content, thus constituting the main element of their curriculum, I argue that in the training of foreign language teachers, textbooks that address language and culture play a significant formative role in the teaching conception and practice of future teachers. They influence both content knowledge and teaching methods. The relevance of this issue is related to the Brazilian Law of Guidelines and Bases of National Education N. 9,394/96, which, through resulting regulations, guides conceptions of language and culture in the teaching of modern foreign languages, favoring methods that seek to overcome procedures of repetition and imitation of grammar rules and vocabulary, avoiding monolithic views of culture. Finally, I emphasize the importance of expanding the understanding of textbooks within the field of Textbook Studies, which is still underexplored in studies on Japanese and foreign language teaching in general.

Keywords: Textbooks; Japanese Language; Dialogic Discourse Analysis; Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Presença de escolas com ensino de língua japonesa nas regiões Sul e Sudeste (2017) 21
FIGURA 2 – Presença de escolas com ensino de língua japonesa nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste 22
FIGURA 3 – Presença do ensino de língua japonesa em universidades brasileiras (2017). 25
FIGURA 4 – Exemplo de introdução (*Minna no Nihongo*) 87
FIGURA 5 – Exemplo de diálogo (*Minna no Nihongo*) 89
FIGURA 6 – Exemplo de exercícios gramaticais (*Minna no Nihongo*) 91
FIGURA 7 – Exemplo de exercícios orais (*Minna no Nihongo*) 93
FIGURA 8 – Exemplo de exercícios auditivos (*Minna no Nihongo*) 95
FIGURA 9 – Outro exemplo de exercícios auditivos (*Minna no Nihongo*) 96
FIGURA 10 – Exemplo de texto (*Minna no Nihongo*) 97
FIGURA 11 – Exemplo de Introdução (*Marugoto*) 101
FIGURA 12 – Exemplo de diálogo (*Marugoto*) 103
FIGURA 13 – Exemplo de exercício oral fechado (*Marugoto*) 104
FIGURA 14 – Exemplo de exercício oral aberto (*Marugoto*) 106
FIGURA 15 – Exemplo de exercícios auditivos (*Marugoto*) 107
FIGURA 16 – Exemplo de texto (*Marugoto*) 109
FIGURA 17 – Exemplo de exercício de escrita (*Marugoto*) 111
FIGURA 18 – Exemplo de apresentação de aspecto cultural, vida e cultura (*Marugoto*) 113
FIGURA 19 – Exemplo de apresentação de aspecto cultural, cultura monolítica (*Marugoto*) 114
FIGURA 20 – Exemplo de apresentação de aspecto cultural, representação de estrangeiros (*Marugoto*) 116
FIGURA 21 – Exemplo de apresentação de aspecto cultural, outros aspectos (*Marugoto*) 117

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Escolas de educação básica que ofertam aulas de Japonês (2017)..... 20
QUADRO 2 – Relação e números relativos aos livros didáticos utilizados no ensino de língua japonesa no ensino superior brasileiro (2017)..... 26

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **15**
1 INTRODUÇÃO **19**
2 CULTURA, ESCOLARIZAÇÃO E MANUAIS ESCOLARES COMO EIXO PARA A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA **32**
2.1 ESCOLARIZAÇÃO, CULTURA E CULTURA ESCOLAR 35
2.2 DA CULTURA PARA A ESCOLA: ESCOLA COMO PRODUTORA OU REPRODUTORA DE CULTURA EM PROCESSOS DE DIDATIZAÇÃO .. 42
2.3 OS DIFERENTES OLHARES E DIMENSÕES DOS PROCESSOS DE CURRICULARIZAÇÃO 48
2.4 DA CURRICULARIZAÇÃO PARA OS PROCESSOS DE DISCIPLINARIZAÇÃO 53
2.5 EM SÍNTESE: O LIVRO COMO ARTEFATO FÍSICO DA CULTURA ESCOLAR 58
3 O LIVRO DIDÁTICO COMO ENUNCIADO CONCRETO: DOS PRINCÍPIOS ÀS QUESTÕES DE ANÁLISE **61**
3.1 A UNIDADE BÁSICA DA ADD: O ENUNCIADO 63
3.2 OS CAMPOS DE DIÁLOGO NA PRODUÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS MANUAIS ESCOLARES 65
3.3 A NOÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS E A MORFOLOGIA DOS LIVROS DIDÁTICOS 71
3.4 ESTILO E DISCURSO CITADO – A DIDATIZAÇÃO COMO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO 75
3.4 SÍNTESE E PERGUNTAS DE ANÁLISE 79
4 *MINNA NO NIHONGO* E *MARUGOTO*: O QUE NOS DIZEM ESSES LIVROS DIDÁTICOS SOBRE O ENSINO DE JAPONÊS **81**
4.1 *CORPUS* DOCUMENTAL 82
4.1.1 *Minna no Nihongo* 82
4.1.2 *Marugoto* 84
4.2 ANÁLISE DOS LIVROS 86
4.2.1 *Minna no Nihongo* 87
Introdução 87

Diálogos 88
Exercícios de Gramática 90
Exercícios Orais (conversação) 92
Exercícios de Compreensão Auditiva 94
Exercícios de compreensão escrita 96
Atividades de Produção Escrita 97
Aspectos Culturais 98
Respostas às perguntas de análise referentes ao "Minna no Nihongo" 98
4.2.2 *Marugoto* 100
Introdução 100
Diálogos 102
Exercícios de Gramática 104
Exercícios de Produção Oral 104
Exercícios de Compreensão Auditiva 106
Exercícios de Compreensão Textual Escrita 108
Exercícios de Produção Textual Escrita 110
Aspectos Culturais 112
Respostas às perguntas de pesquisa referentes ao "Marugoto" 117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 121
REFERÊNCIAS 126
APÊNDICE - Referências bibliográficas dos livros didáticos citados em "Ensino de língua japonesa – escolas e cursos: ensino fundamental, médio e superior, Fundação Japão (2017)" 132

APRESENTAÇÃO

Nascido em uma pequena cidade do noroeste do Paraná, Nova Esperança, cresci habituado a ter como amigos próximos muitos descendentes de japoneses (*nikkei*). Durante minha infância, era comum comer pratos da cozinha oriental na casa de meus amigos e foi apenas quando me mudei para Curitiba que descobri que certas palavras eram japonês e não português (por exemplo, acreditava que a palavra em português para *"baseball"* era *"yakkyuu"*). Uma série de elementos, como a paixão por línguas e culturas estrangeiras, o fato de viver na primeira era dos videogames com jogos importados e também na geração dos fãs de *tokusatsus,* como Jaspion, Changeman e Jiban, a constante exposição a produtos diversos japoneses que meus amigos recebiam de pais ou parentes decasséguis no Japão, me levou já aos 12 anos a começar a frequentar a *"nihongakkou"* (escola de japonês da colônia) em minha cidade.

Aos 16 anos, me mudei para Curitiba para me preparar para o vestibular e segui com meus estudos de japonês, primeiramente no CELIN (Centro de Línguas da UFPR) e mais tarde em um instituto particular de idiomas chamado Oyama Gakuen. Fiz meu pré-vestibular e então consegui entrar no curso de Informática da UFPR (curso que "escolhi" devido à pressão parental), vindo a conclui-lo em 1999. Tentei o processo seletivo para bolsa no Japão através do *Monbukagakusho* (Ministério de Educação e Cultura do Japão) e fui aprovado para uma bolsa de pesquisa no Japão, na área de Informática Assistiva. Ainda apaixonado por línguas, nessa época era intérprete de Libras e fui ao Japão estudar sobre técnicas de processamento e codificação de dados em línguas de sinais. No Japão, vim a aprender a JSL (Língua de Sinais Japonesa) no processo de minha pesquisa. O constante contato com outros intercambistas nessa época me ajudou muito a desenvolver minha proficiência em língua inglesa.

Minha estadia no Japão foi inicialmente fascinante, mas mais tarde passei por imensas dificuldades após me mudar para uma cidade muito menor e me sentir bastante isolado devido à minha aparência de *gaijin* (estrangeiro), assim como devido a algumas outras questões pessoais.

Ao finalizar meu período de pesquisa previsto na bolsa, decidi não pedir extensão de prazo e voltar ao Brasil. Decidi não continuar pelo caminho da informática e investir na área de ensino de línguas. Foi nesse período que comecei a dar aulas tanto de inglês (em diversos institutos comerciais, assim como aulas particulares) quanto de japonês (no mesmo Oyama Gakuen) e, mais tarde, de português para japoneses (que vinham para assumir cargos de chefia em empresas como a Tokyo Marine, Nissan e Denso).

Fui assim desenvolvendo minha paixão por línguas e pelo ensino de línguas e, naturalmente, diversas questões de meu ofício aos poucos vieram a me intrigar. Uma delas sempre foi a diferença bastante clara entre a cultura de ensino e aprendizagem das diferentes línguas – entre o inglês e o japonês, principalmente, mas também relativa a outras línguas que me aventurei a estudar no decorrer dos anos, como alemão e espanhol, essas muito próximas da cultura de ensino do inglês. Em outras palavras, havia uma particularidade bastante proeminente nas práticas de ensino e aprendizagem do japonês quando comparadas àquelas de quaisquer outras línguas com as quais tinha tido contato. Ser um “estrangeiro” no ensino de língua japonesa que, ao mesmo tempo, era também um professor de outra língua, certamente sempre me possibilitou enxergar o ensino de japonês com uma visão um pouco mais distanciada e me permitiu reflexões que marcaram toda minha carreira profissional e, como exporei na sequência, também a acadêmica.

Em 2006, decidi ingressar na graduação de Letras Português/Inglês da UFPR (a graduação em japonês ainda não havia sido criada), que concluí em 2010. Em 2008, ainda durante a graduação, ingressei no programa de mestrado em Linguística também da UFPR e o concluí também em 2010, na área de fonética. Em 2011, ingressei por concurso como docente no Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR para a vaga de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Japonesa. Mas, devido à falta de professores para a vaga correspondente na área de Língua Inglesa, assumi também esta função ao lado do professor de Metodologia e Prática de Língua Alemã, Henrique Jansen, pelos próximos cinco anos de minha carreira. Ou seja, foram cinco anos atuando como formador de professores, tanto de língua inglesa quanto de língua japonesa, nas licenciaturas da universidade.

Além de aulas em escolas públicas (quando disponíveis), nós, professores do Setor de Educação atuantes nas várias licenciaturas de línguas estrangeiras, sempre mantivemos um projeto de extensão que teve diversos nomes, sendo o mais atual FIVU (Formação em Idiomas para a Vida Universitária). Esse projeto, ainda em andamento, tem como função dupla a formação em línguas com fins acadêmicos e universitários para a comunidade interna da UFPR (alunos de outras graduações, de programas de pós-graduação, etc.) e, por outro lado, servir como campo de prática de ensino, formação e desenvolvimento acadêmico dos alunos de licenciaturas em línguas. O projeto sempre foi de particular importância para as línguas que não são usualmente ensinadas em escolas (públicas ou particulares), como o japonês, o italiano e o francês, por exemplo, por ser o único campo de estágio disponível.

Um dos focos de atuação do professor Henrique Jansen, com quem muito aprendi naqueles primeiros anos, foi a análise e a elaboração de materiais didáticos para o uso durante as regências de prática de ensino dos licenciandos – com nossa orientação, eles mesmos criavam seu material, levando em conta teorias e visões menos estanques de língua e cultura do que as frequentemente encontradas nos livros didáticos comerciais. É necessário apontar que, se para os licenciandos de inglês isso era um grande desafio, para os de japonês o desafio era vastamente superior, pois, como já relatei, a cultura de ensino encontrada nos livros de japonês sempre diferiu de forma acentuada daquela encontrada em livros de outras línguas. A sensação que tínhamos, no caso da língua japonesa, é de que estávamos presos ao Audiolingualismo dos anos 1940 e 1950 e, quando muito, a uma muito tênue aproximação dos primeiros momentos da Abordagem Comunicativa dos anos 1980.

Durante os muitos anos como formador de professores de japonês, fui cada vez mais percebendo que o investimento durante as disciplinas de prática de ensino em orientação para a elaboração de materiais de ensino autorais servia como ótima ferramenta de reflexão e prática de fundamentos e teorias vistas anteriormente na disciplina teórica de Metodologia de Ensino. Por exemplo, fazer os alunos elaborarem um material para o ensino do tema “como encontrar seu caminho pela cidade” fazia com que pensassem em como a língua é de fato usada, nas ferramentas digitais disponíveis hoje em dia, em questões culturais relacionadas (como distribuição e características urbanas das cidades japonesas), e não apenas

(mas também) em vocabulário, gramática e outras questões de forma. E, de fato, assistir às aulas de regência de meus alunos quando usavam seus próprios materiais era bastante gratificante e revelava o quanto todo o trabalho que haviam tido durante a elaboração se refletia positivamente na prática que realizavam em suas aulas. Da mesma forma, os alunos de meus alunos também se sentiam bastante satisfeitos com seu aprendizado e de como sentiam que o que viam ali, em aula, de fato lhes serviria em alguma medida caso viessem a ter contato com a língua japonesa em outros contextos.

Outra questão que se tornou patente para mim foi o do aparente papel formador que os livros didáticos de língua que meus alunos, futuros professores, haviam usado possuíam: esses alunos, durante as disciplinas de prática (e até mesmo as de metodologia) frequentemente mencionavam (explícita e implicitamente) que “não foi assim que eu aprendi no livro tal”, ou “mas o livro tal, que usamos aqui na universidade para aprender, ensinava de um jeito diferente”, ou ainda “mas parece que vou dar aula de inglês e não de japonês, é engraçado”.

Todas essas experiências colocaram o livro didático, assim como materiais didáticos de maneira geral, em uma posição de destaque em minhas reflexões e práticas docente e acadêmica. Por essa razão, no ano de 2020 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, na Linha de Pesquisa de “Escola, Cultura e Processos Formativos em Educação”, sob orientação da professora doutora Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia. Junto ao grupo de professores e alunos ligados ao Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas/UFPR coordenado pela professora pude desenvolver meu projeto de pesquisa para o doutoramento, focalizando o livro didático e sua relação com a cultura de ensinar e aprender língua e cultura estrangeira e, na tese que segue, apresento o resultado desses estudos.

1 INTRODUÇÃO

A temática que articula a produção desta tese refere-se à estreita relação existente entre os processos de ensino e os livros didáticos, também denominados de manuais escolares ou de livros didáticos. No campo de estudos sobre estes objetos culturais, diferentes autores ressaltam sua permanência nas culturas escolares (VIÑAO, 2006), mas também na vida social de forma ampla. É frequente a presença de debates e notícias nas mídias, ora em razão de conteúdos veiculados pelos livros didáticos, ora pelas oposições atuais entre materiais digitais e impressos e seus respectivos efeitos no desenvolvimento de crianças e jovens nas escolas.

Os pesquisadores ressaltam significados e funções dos livros didáticos: é *magister,* como destaca Escolano (2006, p. 170) citando Humberto Eco, pois instrui e educa os professores; é mercadoria, na perspectiva destacada por Apple (1995) ao discutir o volume de recursos financeiros envolvidos na edição de obras didáticas; é ainda um sintetizador da cultura profissional dos docentes (Escolano, 2006, p. 169) e “um verdadeiro micromundo educativo” (p. 170) que permite ao pesquisador entender a cultura da sociedade que o produziu e na qual ele circula, bem como a pedagogia que cria referências para as práticas de ensino e aprendizagem.

Porém, é também um objeto descartável, como indica Batista (2002), sugerindo a ambiguidade entre sua extensa existência na vida social e escolar e sua baixa valorização acadêmica, literária e artística quando comparado a outras obras impressas que ocupam espaços nas bibliotecas.

Há aproximadamente quatro décadas, as renovações no âmbito da História Cultural, no conceito de documento histórico, e a valorização dos estudos sobre o cotidiano escolar produziram também a valorização dos livros didáticos como elementos relevantes para a compreensão dos processos de educação e especialmente de escolarização em diferentes sociedades e tempos históricos. Os livros e outros materiais didáticos passaram a ser entendidos como objetos científicos e seu estudo fortaleceu o surgimento, na Espanha, de um campo acadêmico denominado *Manualística*.

Feitas essas considerações iniciais que justificam a escolha dos livros didáticos como objeto científico, é preciso dizer que, nesta tese, o caso particular

em estudo são os livros didáticos para o ensino de japonês. A circulação desses livros na sociedade brasileira está registrada na memória de famílias de imigrantes que vieram para o Brasil desde o início do século passado (MORALES, 2008).

Professores e alunos usaram livros com a finalidade de ensinar aos filhos de imigrantes a cultura e a língua de herança, em localidades diferentes do país, e certamente atendendo de diferentes formas esse objetivo que preservava, no Brasil, elementos da cultura de origem. Alguns estudos acadêmicos, especialmente de natureza histórica, começam a explorar as relações entre os livros didáticos e o ensino da língua japonesa no Brasil naquele período (entre os quais MORIWAKI, 1999; MORIKAWA; NAKATA, 2008; SUENAGA, 2005).

Contudo, para além do interesse e da importância em recuperar e reconstruir histórias das primeiras escolas e aulas que aconteceram no Brasil há outras questões que instigam e estimulam pesquisadores a se debruçar sobre os livros didáticos para o ensino de japonês, como se verá ao longo do texto. De início, destaca-se o número de escolas públicas e privadas de educação básica, espalhadas nas diferentes regiões brasileiras, que ensinam a língua no país.

QUADRO 1 – Escolas de educação básica que ofertam aulas de Japonês (2017)

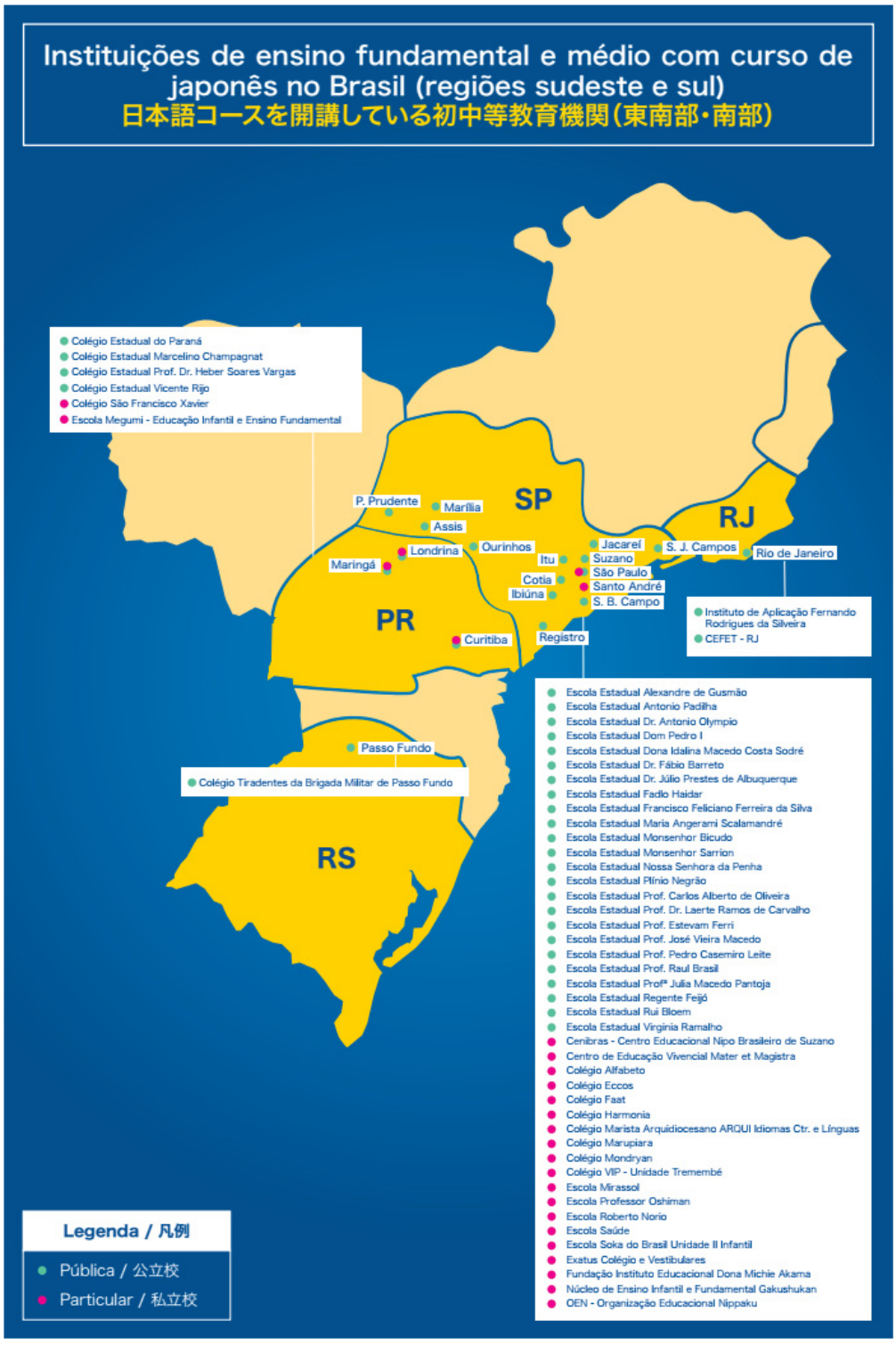
Nível de ensino 教育レベル			Instituições 機関数	Professores 教師数	Alunos 学習者数
Ensino fundamental e médio 初等中等教育	Escolas públicas 公立校	CEL (SP 州)	24	29	1923
		CELEM (PR 州)	4	4	177
		CIL (連邦区)	5	6	664
		Outros / その他	6	18	2152
		Total parcial / 小計	39	57	4916
	Escolas particulares 私立校	Disciplina obrigatória 必修科目	10	34	2382
		Disciplina optativa 選択科目	1	5	169
		Extracurricular 課外コース	13	23	910

FONTE: Adaptado de *Ensino de língua japonesa – escolas e cursos*: ensino fundamental, médio e superior, Fundação Japão (2017, p. 10).

Os mapas a seguir contribuem para visualizar a distribuição dessas escolas, mais numerosas nas regiões Sul e Sudeste e com a maior presença no Estado de São Paulo, reconhecidamente o de mais intensa imigração japonesa. Certamente

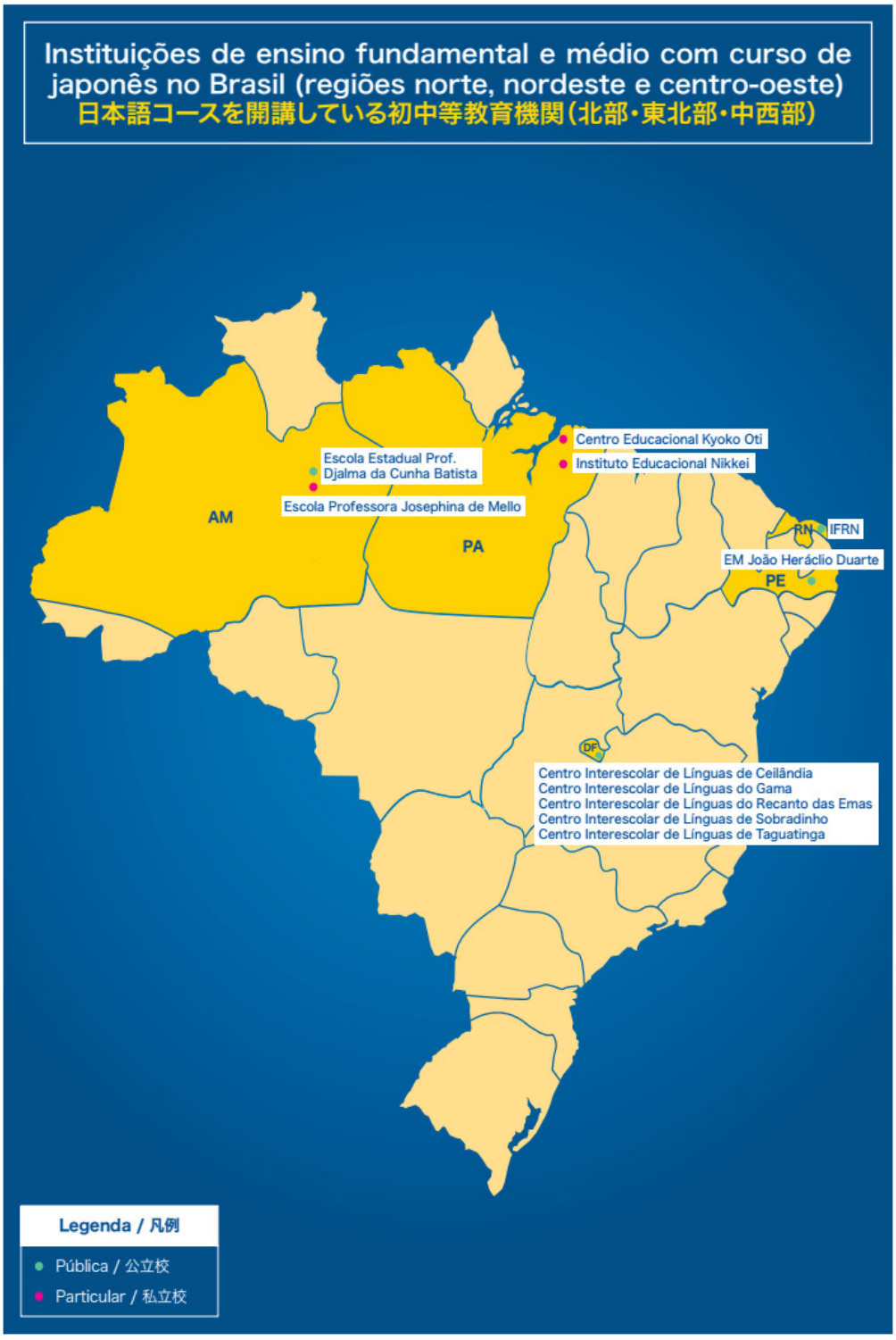
nessas escolas será possível encontrar livros e outros recursos pedagógicos utilizados pelos professores no ensino.

FIGURA 1 – Presença de escolas com ensino de língua japonesa nas regiões Sul e Sudeste (2017)



FONTE: Fundação Japão (2017, p. 9).

FIGURA 2 – Presença de escolas com ensino de língua japonesa nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste



Fonte: Fundação Japão (2017, p. 10).

Vale destacar que, mesmo no momento da publicação do levantamento da Fundação Japão aqui usado como referência, e depois disso, novos espaços de

ensino foram criados ou desenvolvidos. Como exemplo, menciono os Centros Interescolares de Línguas (CILs) do Distrito Federal, que, em parceria com a Universidade de Brasília, vêm oferecendo cursos de língua japonesa desde cerca de 2010 e tiveram esses cursos oficializados em todas as unidades administrativas do DF a partir de dezembro de 2016 (razão provável pela qual não constam no referido levantamento).

Outro dado relevante diz respeito ao número de cursos em universidades públicas de Letras em língua japonesa que oferecem formação de professores na forma de licenciaturas. Estes dados evidenciam a existência de espaços específicos que têm o objetivo de formar professores para atuarem, inclusive, em escolas públicas e privadas, para além dos centros de línguas.

As legislações que regulamentam o ensino de línguas, assim como a formação de professores, têm estado em discussão nos últimos anos e não se pretende nesta tese o detalhamento da problemática que tem ocupado o debate acadêmico e a produção de novas leis. Mas é necessário destacar aqui que, embora de formas diferenciadas na apresentação formal ou na sua inserção na estrutura dos cursos, algumas disciplinas têm sido mantidas na formação docente ao longo das décadas, como as metodologias de ensino e as práticas de ensino, que se voltam especialmente ao desenvolvimento de conhecimentos relacionados às práticas que serão desenvolvidas pelos futuros professores, nos diferentes espaços em que atuarão.

A presença do ensino de língua japonesa em universidades também pode ser observada em outras atividades formativas, como cursos de extensão, disciplinas isoladas ou ainda através do projeto Idioma sem Fronteiras[1].

---

[1] Segundo a página do programa na Internet, “o principal objetivo do Programa é promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras”. Ainda dessa mesma página, extraímos algumas outras informações pertinentes no contexto dessa tese a respeito das ações do programa: 1. “Formação de Professores: Ofertamos residência docente a professores de língua estrangeira em formação inicial e continuada, para a capacitação de profissionais para a internacionalização”; e 2. “Para o Programa, capacitamos em sua formação em língua estrangeira: estudantes, professores e técnicos-administrativos de instituições de ensino superior credenciadas” (IES públicas brasileiras). Encontrado em: https://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf. Acesso em: jul. 2024.

Portanto, oferecidos em diferentes modalidades, os cursos de ensino superior incluindo-se os de Licenciatura – que formam professores – são espaços nos quais circulam livros didáticos para o ensino de japonês. Produzidos por diferentes editoras, locais e datas, eles são entendidos como fontes privilegiadas para se analisar conteúdos e procedimentos de ensino, mas também os elementos culturais valorizados no ensino daquela língua.

FIGURA 3 – Presença do ensino de língua japonesa em universidades brasileiras (2017).

FONTE: Fundação Japão (2017, p. 7).

O quadro que segue mostra a diversidade de livros para ensino de japonês que circulam nas universidades, bem como permite identificar o nível de ensino para o qual se destinam e aqueles que aparecem em maior frequência.

QUADRO 2 – Relação e números relativos aos livros didáticos utilizados no ensino de língua japonesa no ensino superior brasileiro (2017)[2]

Título do Livro	Graduação [Bacharelado]	Graduação [Licenciatura]	Como disciplina optativa em graduações	Extensão	Idiomas Sem Fronteiras
NÍVEL BÁSICO					
Nihongo Shoho	1	1	1		
Shinbunka Nihongo Shokyu	1	1			
Minna no Nihongo	5	4		9	
Tópicos de Gramática de Língua Japonesa	1	1			
Estruturas e Expressões Básicas da Língua Japonesa	1	1			
Genki			1	1	
Marugoto				7	5
Nihongo Shokyu Daichi				2	
Próprio	1			3	
NÍVEL INTERMEDIÁRIO					
Nihongo Chukyu	1	1			
Bunka Chukyu	1	1			
Minna no Nihongo	1	1		2	
Chukyu kara Manabu Nihongo	2	2			
Chukyuu e ikou	1	1			
Chukyu o manabou	1	1			
Ikita Sozai de Manabu Shin Chukyu kara Jokyu	1	1			
Atarashii Kokugo				1	

FONTE: Levantamento próprio realizado pelo pesquisador a partir de dados de Ensino de língua japonesa – escolas e cursos: ensino fundamental, médio e superior (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2017).

Como indiquei na apresentação, minhas experiências na qualidade de professor de inglês e de japonês, inclusive em Cursos de Letras, foram elementos relevantes na definição da temática da tese. Ao ensinar, os livros didáticos foram objeto de minha atenção, como é frequente ocorrer com colegas de outras

[2] As referências bibliográficas completas dessas obras se encontram no Apêndice.

disciplinas e cursos também. Como lembram os autores do campo da Manualística, este objeto cultural é uma permanência na vida social e escolar de muitos países e, assim, professores usam os livros para planejar e desenvolver as suas aulas, de diferentes formas e com diferentes finalidades – de certo modo, exerce a função de *magister*, como destaquei antes.

Apesar dessa presença de longa duração nas culturas escolares, esta constatação não deve levar a supor que os professores reproduzem o conteúdo dos livros ou os utilizam de forma mecânica em seu trabalho. Há formas diferenciadas de apropriação dos livros didáticos nos diferentes tipos de aula ou de curso, em diferentes níveis do ensino e também em diferentes disciplinas escolares.

Retomo minha experiência de professor na área de ensino de língua japonesa de diversos níveis em cursos de idiomas comerciais, assim como de professor no ensino de língua inglesa. Essa atuação trouxe possibilidades de usar e comparar livros para o ensino de duas línguas de origem e características muito diferentes. Ao dar início ao meu trabalho como professor efetivo no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná na área de formação de professores, atuei como docente das disciplinas de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira: Japonês (disciplina teórica) e Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Japonês I e II (disciplina de preparação e acompanhamento de estágio). No entanto, nos primeiros quatro anos de minha docência também atuei nas mesmas disciplinas para o ensino de alemão e inglês. No desenvolvimento dessas atividades, observei uma grande diferença de **cultura** no ensino e na aprendizagem entre as línguas inglesa e alemã, por um lado, e japonesa por outro. Observei essa característica tanto nas práticas dos professores que conheci quanto nas políticas dos cursos de idiomas, nas crenças dos alunos sobre como se aprende uma língua estrangeira e em várias outras facetas desse processo. Mas um objeto em particular sempre atraiu minha atenção: o livro didático.

Ao buscar por leituras a respeito deste livro didático, tanto por interesse próprio como para a utilização com meus alunos, sempre senti muita dificuldade em encontrar textos acadêmicos específicos para a língua japonesa – e o que encontrava para outras línguas era apenas em parte aplicável à minha realidade. Neste sentido, busquei avançar em minha formação acadêmica no doutorado. A

área escolhida foi a Educação, em particular a Manualística, dentro da Linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Neste processo de doutoramento, fui aos poucos me familiarizando com a literatura e autores de referência em áreas como História da Educação, Disciplinas Escolares, Cultura Escolar, Currículo e, claro, a Manualística. Foi uma caminhada com suas dificuldades, pois em minha formação em Letras não tive contato com essas áreas de pesquisa educacional.

Tais estudos nos campos mencionados foram aos poucos entrando em contato com minha área de interesse específico, a pesquisa sobre livros didáticos para o ensino de língua japonesa. Como formador de professores na Licenciatura em Letras, meus estudos estavam inseridos predominantemente no campo da Linguagem e da Linguística Aplicada e meus autores de referência eram desses campos.

Minha inserção no Doutorado em Educação para estudar os livros didáticos usados para o ensino de língua japonesa me levaram ao encontro de vasta bibliografia sobre o tema dos manuais escolares, em diferentes campos do conhecimento, com conceituações e questões que se relacionavam, de alguma forma, às minhas experiências e preocupações iniciais com o tema. Os avanços na revisão bibliográfica mostraram poucos estudos sobre os livros para ensinar a língua japonesa, estimulando então a construção de uma problemática que buscasse colocar em diálogo os dois campos – Linguagem/Linguística e Educação.

Por um lado, os estudos evidenciam a relevância de estudar as relações entre cultura e escola, que situam os livros como um objeto que só pode ser compreendido a partir de sua historicidade e de sua complexa inserção no entrecruzamento de outros elementos das culturas escolares: a escola como local e espaço privilegiado de um processo de socialização, os conteúdos de ensino como produtos de um complexo processo de seleção cultural, a curricularização como processo que organiza e hierarquiza os objetos de ensino, a didatização que estabelece condições para a transmissão cultural nas situações especificas, entre outros (FORQUIN, 1993).

Por outro lado, considerando a especificidade desta tese, os livros didáticos frequentemente também são investigados a partir de perspectivas que levam em conta a historicidade dos métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira (como descrito, por exemplo, em Brown, 2007). Não é o caso de aqui explanar essa história em detalhes, mas importa ressaltar a existência de dois momentos bastante fortes no ensino de língua estrangeira no mundo, incluindo a japonesa: o método conhecido como Audiolingualismo e a Abordagem Comunicativa, uma vez que comumente são referenciadas em estudos encontrados a respeito de livros didáticos de língua japonesa (SILVA, 2020; ALMEIDA, 2019; HOLANDA, 2013).

O método do Audiolingualismo consiste em uma visão de ensino de línguas que se fundamenta nos princípios do behaviorismo e nas teorias de aprendizagem por condicionamento (centrado nas teorias de B. F. Skinner), assim como em uma visão de linguagem que tem como eixo central as formas e estruturas linguísticas (centrado no Estruturalismo de Ferdinand de Saussure). Esse método, que ganhou destaque na década de 1950, enfatiza a aprendizagem pela repetição e a memorização de frases e estruturas gramaticais por meio de exercícios de escuta e repetição. A prática constante e a correção imediata de erros são elementos-chave, visando à formação de hábitos linguísticos corretos. O Audiolingualismo prioriza a imitação, a repetição e a prática oral intensiva, e organiza o processo de ensino a partir de estruturas (tempos verbais, fones, conjugações e outras formas gramaticais).

Por outro lado, a Abordagem Comunicativa se organiza através do eixo da competência comunicativa, ou seja, da capacidade de usar a língua de maneira eficaz e apropriada em contextos reais de comunicação. Esta abordagem emergiu como uma reação às limitações do Audiolingualismo e se propõe a enfatizar a interação e o uso autêntico da língua em situações de comunicação significativa. Em vez de focalizar o ensino exclusivamente na memorização de estruturas gramaticais, a abordagem comunicativa incentiva os alunos a desenvolverem suas habilidades de expressão e compreensão por meio de atividades que simulam a comunicação real, como jogos de papéis, tarefas empíricas linguísticas e trabalhos em grupo. A proposta envolve ensinar a gramática de maneira contextualizada, com ênfase na fluência e na capacidade de negociar significados, buscando promover um ambiente de aprendizado mais dinâmico e colaborativo.

Livros didáticos para o ensino de língua também têm sido investigados a partir de diferentes perspectivas no âmbito da linguística aplicada, especialmente de perspectivas críticas e discursivas (como as baseadas nos arcabouços teóricos de Norman Fairclough e do Círculo de Bakhtin). Estas visões consideram o livro didático como pertencente à vida social e linguística de seus usuários, influenciando e sendo influenciada por ela, não se ocupando apenas com aspectos como método ou conteúdo gramatical ensinado: aspectos como (multi)letramento, crítica social, responsividade e autonomia são considerados. Exemplos desses trabalhos podem ser encontrados em Dias e Cristóvão (2009), Tilio (2006) e Bruz (2012).

Neste trabalho de doutoramento, tenho como **objetivo geral** estabelecer um olhar sobre o livro didático, ancorado em teorias do campo educacional e da linguística aplicada, e, a partir disso, discutir seu papel na formação de professores. Para isso, articulo perspectivas provindas do campo da Pesquisa em Educação – especialmente a Manualística – com aquelas advindas da Linguística Aplicada – em especial, aquelas que envolvem uma visão dialógica de língua, cultura e discurso para estabelecer uma compreensão teoricamente ancorada do livro didático. Como procedimentos metodológicos para atender ao objetivo geral, realizo uma revisão bibliográfica das referidas áreas, selecionando autores e conceitos para sustentar análises das relações com meu objeto de pesquisa, o livro didático de língua japonesa, especialmente quando considerados no âmbito de cursos de ensino superior de formação de professores.

Também faço uma análise de dois livros didáticos utilizados nesse contexto educacional a partir do aparato teórico aqui construído, como caminho para verificar possibilidades e contribuições geradas pelo entrecruzamento dos dois campos acadêmicos que tomam esse artefato como objeto científico. Para a análise dos livros, estabeleci perguntas formuladas em torno de categorias originadas das teorizações selecionadas do campo da Manualística e da Linguística, ancorada em uma visão dialógica de língua, cultura e discurso. As perguntas foram divididas em duas categorias: a primeira, que trata da relação do livro com seus usuários, e a segunda, que trata da relação do livro com a cultura (escolar e a mais ampla).

Ainda decorrentes da estrutura teórica e metodológica escolhida para o desenvolvimento da tese, meus **objetivos específicos** são:

1. caracterizar relações estabelecidas entre livros didáticos e seus usuários, professores e alunos;
2. analisar como língua e cultura são apresentadas nos livros didáticos analisados;
3. explicitar como a relação com os usuários e a visão de língua e cultura se materializam em uma abordagem de ensino específica;
4. analisar como a relação com os usuários, a visão de língua e cultura e a abordagem de ensino podem influenciar professores em formação no desenvolvimento futuro de sua atividade profissional.

Seguindo-se a esta introdução, no Capítulo 2 sistematizo conceitos e relações a partir de teóricos de relevância na produção do campo educacional, partindo de noções como escolarização e problematizando algumas questões que dizem respeito à seleção cultural que produz o conhecimento escolar, os processos de curricularização e a hierarquização das disciplinas escolares, os processos de didatização e, assim, situando os papéis sociais dos livros didáticos. Tais elementos constituem possibilidades de sustentação teórica e metodológica de estudos no campo da Manualística e, assim, foram tomados como um eixo articulador da construção da tese.

No Capítulo 3 explano teorias de análise do discurso dialógico, articulando-as com elementos apresentados no Capítulo 2 e com meu objeto de pesquisa, os livros didáticos. As contribuições dos estudos de Linguística aplicada originadas do Círculo de Bakhtin constituem-se em opção teórica e metodológica para a construção do objeto de pesquisa e, assim, estruturam o segundo eixo articulador da tese.

No Capítulo 4 descrevo os procedimentos e resultados do trabalho empírico, apresentando os critérios de escolha do *corpus* documental, a descrição dos livros didáticos selecionados e os resultados das análises feitas.

No Capítulo 5, a partir das discussões teóricas e dos resultados obtidos nas análises empíricas, são apresentados: as considerações finais, a tese construída nesse percurso a respeito do papel dos livros didáticos no âmbito da formação de professores, os limites do trabalho realizados e as perspectivas para pesquisas futuras.

2 CULTURA, ESCOLARIZAÇÃO E MANUAIS ESCOLARES COMO EIXO PARA A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Não existe como observar cientificamente um objeto de forma ateórica (ROCKWELL, 1986). Mas possuir um marco teórico não é suficiente para abandonar o empirismo: a construção de um objeto de pesquisa se dá, segundo a autora, no diálogo entre a teoria e a empiria. As contribuições da pesquisadora constituíram um referencial para a linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, especialmente pelas possibilidades de estudar as práticas escolares a partir de abordagens que articulam sociologia, antropologia e história.

Em particular, quando se fala em pesquisa em educação, não é possível fazer equivalência de práticas como se fossem iguais: em contextos diferentes, podem representar significados muito diferentes – ou, por outro lado, práticas muito diferentes em contextos também diferentes podem apontar em direções bastante similares. Isso se define nas relações, e não nas coisas. Ainda que a escolarização seja um processo de socialização que, com algumas características comuns, se espalhou pelos diferentes países e continentes, a realidade local atua na constituição de uma diversidade de escolas e de práticas escolares marcadas – em parte – pelas particularidades locais.

Tal questão tem provocado debates no âmbito social nas últimas décadas, pois, para a definição das ações educativas, os governos de diferentes países defendem a ideia de que as pesquisas deveriam ser experimentais e por amostragens aleatórias, cujos resultados poderiam orientar as políticas públicas. Trata-se da defesa de uma abordagem que caminha em direção contrária à posição hegemônica do campo acadêmico, como aquela apoiada, por exemplo, na etnografia educacional. Para estas abordagens, o conhecimento das realidades locais é condição essencial para a definição de políticas educativas.

Nesse sentido, Malta Campos (2009) sugere que seria mais adequado não nos perguntarmos *para que* serviria a pesquisa em educação, mas procurar entender como ela conversaria com outros campos de produção científica. Há um embaralhamento entre o campo acadêmico e o político, de forma que, novamente, faz pouco sentido pensar em “para que”, mas sim, quais são as influências que

regem a pesquisa. Em particular, é importante cuidar com as respostas prontas, pois os campos de pesquisa, incluindo a educacional, estão saturados delas.

Por ser uma prática social, a pesquisa também deve ser situada para que se compreendam significados, finalidades e melhores procedimentos para o estudo da educação e da escolarização. O diálogo entre as universidades, as escolas, os profissionais da educação e os responsáveis pela definição de políticas públicas é, para Malta Campos (2009), o caminho adequado para encontrar respostas às grandes questões educacionais na contemporaneidade.

Neste trabalho de doutoramento, tenho como objeto central de pesquisa os livros didáticos para o ensino de língua japonesa utilizados em licenciaturas da língua no Brasil, ou seja, no contexto de formação de professores. Trago contribuições aos debates sobre estes livros, em particular situando-os em seus contextos de produção e uso, de forma a analisar suas características e verificar fundamentos, pressupostos e práticas que os mantêm em circulação. Para além das críticas acadêmicas às suas lacunas, inadequações e impropriedades – que certamente são necessárias e dependem das lentes utilizadas para examiná-los –, interessa compreender os livros didáticos como objetos que materializam formas de compreender o ensino e a aprendizagem, entre outros tantos elementos derivados e constitutivos das relações entre cultura e escolarização.

A problemática já se inicia na definição desse objeto – o livro, por vezes chamado de “livro didático”, de “manual didático”, entre tantos outros – e que em outras línguas tem ainda outras denominações, como *textbook* (“livro texto”, literalmente) ou *kyokasho* (“livro para o ensino”, em tradução literal livre).

Em seu texto “Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos”, Antônio A. G. Batista toca exatamente nessa problemática: como conceituar teoricamente esse livro utilizado com propósitos didáticos.

> A conceituação de livros didáticos não traz, à primeira vista, muitos problemas. Trata-se desse tipo de livro que faz parte de nosso cotidiano: que é adquirido, em geral, no início do ano, em livrarias e papelarias quase sempre lotadas; que vai sendo utilizado à medida que avança o ano escolar e que, com alguma sorte, poderá ser reutilizado por um outro usuário no ano seguinte. Seria, afinal, aquele *livro ou impresso empregado* pela escola, para o desenvolvimento de um *processo de ensino ou de formação* (BATISTA, 1999, p. 534, grifo no original).

Mas logo Batista aponta para o fato de que basta apenas desnaturalizar os termos em itálico da definição destacada para se perceber como qualquer conceituação do tipo pode ser problemática (p. 534).

O autor apresenta considerações sobre questões como a heterogeneidade de suportes para o livro (p. 535 e 536), como cartazes organizados em álbuns para o ensino de aritmética, cartilhas de apoio, cartazes, cadernos de exercícios, fitas cassete e de vídeo, folhetos e assim por diante; pela variação dos meios de reprodução (p. 536 a 540), problematizando o fato de "imprensa" ser um termo carregado de (sócio)historicidade – no caso, é possível observar o mimeógrafo, a máquina copiadora ("xerox"), as impressoras das instituições (responsáveis, muitas vezes, por apostilas), além, obviamente, de textos manuscritos (especialmente em certos momentos históricos e/ou contextos sociais); pela variação no processo de produção (p. 540 a 544), em que problematiza o fato de o texto ter sido criado originalmente com propósitos de ensino escolar, ou de ser utilizado nesse âmbito independentemente de seu propósito original (como certos livros de literatura ou materiais de divulgação científica, por exemplo); e pela diversidade de modos de encenar sua leitura e utilização (p. 544 a 553), ou seja, que tipo de "contrato de leitura" propõem – por exemplo, manuais escolares e seus satélites (aos quais chama de utilitários de sala de aula), as edições clássicas (obras clássicas de literatura, muitas vezes), obras de referência (como atlas e dicionários) e obras paraescolares (auxiliares facultativos de aprendizagem, como cadernos de férias, folhas de aprofundamento ou revisão, com pontos de concursos, etc.).

Com essa problematização (e tantas outras que elabora em seu texto), Batista não pretende defender "a impossibilidade de se conceituarem os textos, livros e impressos didáticos" (p. 566). Segundo ele, seus objetivos foram o de demonstrar a complexidade dessa fonte de informações e, evidenciando sua complexidade, auxiliar com um conjunto de pontos de ancoragem ou elementos de contextualização, em torno dos quais uma conceituação poderia ser construída para a sua apreensão e pesquisa.

Assim, já como ponto de partida este trabalho de doutoramento focaliza livros didáticos que se situam em contextos de ensino e aprendizagem de língua japonesa e, em particular, dos processos de formação profissional de seus professores, e

decidi deixar estabelecidos alguns pontos relativos à conceituação desses impressos didáticos.

O primeiro ponto é relativo à terminologia utilizada: opto por utilizar *livro didático*, usado tanto em contextos escolares clássicos, como a escola fundamental, como também no ensino superior, em escolas de colônia ou em institutos privados de ensino de idioma; chamarei de *manuais didáticos* aqueles materiais e livros (impressos ou digitais) cuja função é auxiliar, informar, orientar os professores na utilização de livros didáticos – ou seja, materiais destinados aos docentes e não aos alunos; por fim, utilizarei o termo *materiais didáticos* para todos os materiais utilizados no ensino, incluindo aí tanto livros e manuais didáticos quanto materiais desenvolvidos pelos próprios professores ou escolas, como cadernos de exercícios, quadros e pôsteres, seleções e compilações de materiais autênticos, entre tantos outros.

Em segundo lugar, selecionei conceituações que contribuem para situar os livros didáticos no espaço das relações entre cultura e escolarização, de forma a explicitar os elementos que constituem este primeiro eixo de construção da problemática. Abordarei, de forma sintética, temas fundamentais para entender significados e funções desse objeto que, segundo Escolano, "se constituiu em uma fonte essencial para o conhecimento dos códigos que definem o mundo da educação" em suas diferentes dimensões e também para a "compreensão dos modos de sociabilidade" produzidos no passado, mas que também estruturam o tempo presente, bem como as "mentalidades individuais e coletivas nas chamadas comunidades letradas" (ESCOLANO, 2006, p. 13, tradução minha).

2.1 ESCOLARIZAÇÃO, CULTURA E CULTURA ESCOLAR

A primeira noção a destacar neste trabalho é que a escolarização moderna não se configura como uma "evolução" de uma escolarização mais antiga, como se fosse uma instituição em mudança; ao invés disso, deve ser pensada como a gênese de uma nova instituição resultante da reconfiguração política e ascensão do Estado Moderno própria do século XVI (HAMILTON, 1994, p. 47-48). Para o autor, "a escolarização não teve ancestrais institucionais" (p. 48). Uma de suas teses, nesse sentido, é a de que, ainda que a atividade docente tenha existido "desde

sempre” como atividade separada da vida comum, como algo à parte do cotidiano só se configurou com o surgimento da escolarização moderna. De maneira similar, ainda que textos (especialmente os Clássicos greco-romanos) já fizessem parte da educação da aristocracia, é com o surgimento da escola como instituição que textos efetivamente educacionais – exposições, paráfrases, catecismo e compêndios paralelos – começam a surgir, presumivelmente divulgados por tradutores que também atuavam como professores (HAMILTON, 1994, p. 53; SCHMITT, 1988, p. 792).

A história da educação, assim, se distingue da história da escolarização. Esta, a história da escolarização, passa pela ideia do método e da disciplina e da metodização do ensino. São as inovações educacionais do século XVI que, devido (também) à reorganização dos textos para fins pedagógicos, possibilitaram que o aprendizado se tornasse metodizado. Assim, “o traço definidor de um *cursus* ou currículo quinhentista não era seu conteúdo (derivado dos textos), mas seu caráter metódico – a composição e a ordenação que faziam parte de sua remodelação” (HAMILTON, 1994, p. 56). Surge aí a noção de disciplina que, nesse e nos próximos séculos, teria a preocupação com o estabelecimento da ordem e a promoção do método, podendo se referir tanto à promoção da disciplina mental como inculcar uma disciplina corporal (HAMILTON, 1994, p. 57).

Em particular, o ensino das Humanidades relaciona-se a essa ênfase dada à disciplina. Ainda que remonte à Antiguidade Clássica, durante a escolarização moderna ela aparece como símbolo de erudição, refinamento e educação moral (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 155-156). Esses autores destacam que as Humanidades eram vistas como uma “ginástica do espírito” e como o ensino das línguas clássicas era considerado exercício de lógica. No século XIX, o conhecimento de latim acaba servindo como “filtro”, pois era exigido em altos cargos da burocracia e apenas a burguesia rica e escolarizada era capaz de dedicar o tempo necessário a esse conhecimento.

A partir do início do século XX, as disciplinas científicas começam a assumir a posição de “formar o espírito”, à medida que a educação liberal começa a surgir e ascender, trazendo também à pauta o ensino com fins utilitaristas. Durante esse século, assistimos ao surgimento das “disciplinas escolares”. Em particular, nas

“Humanidades Modernas” observamos diversas discrepâncias entre o ensino das línguas clássicas e das línguas estrangeiras modernas (LEM) quase como um ressurgimento do ensino das Humanidades, agora em um formato de disciplina liberal utilitarista (CHERVEL; COMPÈRE, 1999, p. 166-167). Por exemplo, há um foco agora nas habilidades de comunicação e velocidade de aquisição, enquanto no ensino das línguas Clássicas o centro era a “formação do espírito” e intelectual.

Outra questão é que a cultura Clássica (textos, literatura, filosofia, etc.) era vista como historicamente anterior às culturas europeias locais – inglesa, francesa, germânica, por exemplo –, de forma que seu aprendizado servia como uma espécie de base (com uma ideia de série ou continuidade) para a formação do homem na nação ou Estado nacional, enquanto com relação ao ensino das LEM as culturas não são seriadas ou sequenciais historicamente, mas sim paralelas e distintas, de forma que aprender inglês, para o homem francês, não implicaria formá-lo como homem francês, mas sim conhecer o homem inglês – neste momento histórico de início e meados do século XX, ao menos.

Com esta breve contextualização histórica a respeito de escola e escolarização, método e disciplina, sigo agora para qual seria, do ponto de vista dos teóricos que utilizo como referenciais neste trabalho, o papel da escola-instituição-moderna. Esses autores (como Williams, Rockwell, Forquin, Goodson e Chervel) falam através de óticas similares (com diferenças importantes, mas não incompatíveis) sobre dois papéis principais: por um lado, um papel de “transmissão e memória cultural” da humanidade, das gerações anteriores para as novas – na perspectiva de Arendt, em seu texto clássico *A Crise na Educação* (1965), quando diz “a condição humana implica sempre nascer em um ‘mundo velho’, de tal forma que preparar uma geração ‘para o futuro’ significa necessidade de tirar-lhe o direito de viver em seu mundo” (ARENDT, 1965, p. 4); por outro lado, o papel de dar um “chão comum” aos membros de uma sociedade, transmitindo conhecimentos, valores, modos de pensar que permitam a vida em sociedade. Nesta seção, analisarei brevemente essas duas funções segundo a visão de alguns desses autores.

Mas, para falar a respeito dessas duas facetas, é necessário expor como compreendo a palavra cultura – uma vez que, tanto em termos de memória e

transmissão cultural quanto de um chão comum simbólico, fala-se diretamente a respeito de cultura.

Neste trabalho, a noção de cultura estará baseada em Raymond Williams e Mikhail Bakhtin, que apresentaram abordagens complexas e que, ainda que não sejam idênticas, possuem vários pontos de convergência em que pretendo ancorar a construção teórica da tese.

Para Williams (2011), a cultura é um processo dinâmico que está em constante evolução, moldado pelas forças sociais, políticas e econômicas em jogo em um determinado momento histórico. Ele identifica três faces da cultura: a cultura como ideal, a cultura como prática e a cultura como produto. De forma sumarizada, a cultura como ideal refere-se às formas de expressão cultural consideradas mais "elevadas", como a literatura, a arte e a música clássica. A cultura como prática está relacionada às formas de vida das pessoas, incluindo seus costumes, tradições e rituais cotidianos. Já a cultura como produto é a cultura que é produzida e comercializada pela indústria cultural, como filmes, música *pop* e programas de televisão – e livros.

Bakhtin, por sua vez, apresenta uma abordagem dialógica, na qual a cultura é vista como um processo de diálogo constante entre diferentes vozes e perspectivas. Ele enfatiza a importância da compreensão dos contextos em que a cultura é produzida e consumida, bem como da valorização das diferentes formas de expressão cultural presentes em uma sociedade. Bakhtin argumenta que a cultura é um espaço de comunicação que envolve uma multiplicidade de vozes e perspectivas que se inter-relacionam em um diálogo constante.

Tanto Williams quanto Bakhtin reconhecem a importância da dimensão histórica da cultura. Para Williams, a cultura é moldada pelas forças sociais, políticas e econômicas em jogo em um determinado momento histórico. Bakhtin, por sua vez, destaca a importância da compreensão dos contextos em que a cultura é produzida e consumida. Ambos os autores enfatizam a importância da valorização das diferentes formas de expressão cultural presentes em uma sociedade, em oposição a uma forma monolítica ou hegemônica.

Outra relação passível de se estabelecer entre as visões desses autores é a ênfase que ambos dão ao papel da linguagem na construção da cultura. Para

Bakhtin, a linguagem é o meio pelo qual as diferentes vozes e discursos se entrelaçam, formando a complexidade da cultura. Para Williams, a linguagem é um elemento central na constituição das estruturas culturais, já que é por meio dela que as experiências são comunicadas e as ideias são transmitidas.

Outra relação possível ainda é a preocupação com a dimensão política da cultura. Para Bakhtin, a cultura é permeada por relações de poder e a luta pela hegemonia é uma constante na construção da cultura. Williams também destaca a dimensão política da cultura, enfatizando a relação entre a cultura e a dominação social, apontando a necessidade de uma cultura mais democrática e pluralista.

Por fim, é possível relacionar as visões de cultura de Williams e Bakhtin com a questão da identidade cultural. Para Bakhtin, a identidade é construída por meio do diálogo e da interação social, sendo uma construção contínua e em constante transformação. Para Williams, a identidade cultural é influenciada pelas estruturas sociais e históricas em que a cultura está inserida e pode ser vista como um processo de construção e reconstrução permanente.

As contribuições desses autores apontam para a importância de se pensar a cultura como um processo dinâmico e em constante transformação, influenciado por relações sociais, políticas e históricas.

A partir dos elementos destacados, retomo as relações entre cultura e escolarização, focalizando a função da escola como espaço social de instituição de memória e de transmissão cultural, que permitiria a constituição de um chão comum em termos de referência e valores para as novas gerações. Usarei especialmente como base teórica os autores Raymond Williams e Jean-Claude Forquin.

Para Forquin (1992, p. 28) a escola é, antes de mais nada, uma instituição responsável pela gestão de saberes e símbolos. Se a transmissão da herança cultural é uma tarefa vital, também o é a tarefa de esquecer e reinterpretar, em constantes operações de “decantação” e “cristalização” cultural – consciente ou inconscientemente avaliando o valor e a relevância do material simbólico que gere. Citando o autor, “é preciso prontamente admitir também que esta reprodução se efetua ao preço de uma enorme perda ao mesmo tempo que de uma reinterpretação e de uma reavaliação contínuas daquilo que é conservado” (FORQUIN, 1992, p. 29).

Williams (2011) é referência para Forquin quando afirma que a memória cultural é sempre uma reinvenção. Assim, ao falar sobre a escola nessa função, o "passado" pode estar presente em várias camadas: modelos de pensamentos, procedimentos operatórios, tradições pedagógicas, escolha de conteúdos, entre outros. Forquin (1992) reforça que a *seleção cultural escolar* não acontece apenas sobre uma herança passada, mas incide também sobre o presente (p. 31).

Forquin (1992) também destaca que não há uma única seleção escolar – escolas diferentes podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura, enquanto seus docentes podem ter prioridades próprias e distintas, mas o fato é que *alguma* seleção cultural escolar estará em efeito (p. 31). A essa seleção, Forquin propõe o uso do termo "currículo"[3]. Segundo o autor, é este currículo e seu valor que justificariam as enormes despesas de toda natureza com a existência desta complexa instituição que é a escola. Uma análise de diferentes programas escolares revelaria, no entanto, o aspecto arbitrário e instável entre o que deve ser transmitido no âmbito formal da escola e o que pode ser ignorado ou apreendido em outros contextos sociais.

Quanto ao entendimento da cultura como chão comum, Rockwell (2005) aponta que a escola é comumente vista como responsável por um papel normatizador, por vezes inclusive buscando (raramente de forma totalmente consciente) a eliminação das diferenças entre culturas distintas, em favor de uma cultura comum, "a cultura correta" (p. 21). A sociedade, assim, delegaria à escola o papel de homogeneizar as referências e valores das novas gerações.

Conforme aponta a mesma autora (2005, p. 22 a 26), essa não é uma visão pacífica dentre os teóricos das diversas áreas de pesquisa em Educação. Tal posicionamento pode ser relacionado inicialmente a Durkheim (1976), com sua visão normativista da cultura escolar. Berger e Luckmann (1979) e Goffman (1985), mais tarde, trabalham com o conceito de socialização de duas vias. De forma razoavelmente concomitante, a antropologia (com trabalhos como Kluckholn, 1962) e, em especial, a antropologia cultural estadunidense (ver LABOV, 1969; GEERTZ,

[3] Cabe destacar que essa terminologia e referencial pertencem a um grupo de autores com quem Forquin dialoga. Na próxima seção, contrastarei suas posições com as de Ivor Goodson.

1973; ROSALDO, 1989; SHWEDER; LEVINE, 1984) fizeram diversas contribuições. Dentre as mais significativas, Rockwell aponta a luta contra o etnocentrismo, tendo em vista os chamados grupos minoritários.

Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1977), com sua obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, marcariam uma nova etapa e uma nova visão da cultura escolar – uma visão que, ainda que não seja determinista, aponta para uma enorme tendência de a escola favorecer aqueles "herdeiros" preparados para a cultura escolar dominante (desde vocabulário e domínio do código escrito até hábitos de leitura e referências culturais), colocando grupos não pertencentes a essa classe dominante em situação bastante precária. Em concordância com essas noções, esses autores expressam uma visão da escola como essencialmente reprodutora de cultura – não completamente, mas principalmente.

Rockwell defende, então, que, diante de tantos posicionamentos e teorias, é possível no mínimo desafiar a noção de que a escola sempre representa uma "cultura dominante" à qual alunos estão sujeitos, sem espaço para luta. Diversos trabalhos dessa autora (como ROCKWELL, 1995; ROCKWELL, 1996; CANDELA; ROCKWELL, 1991) defendem a heterogeneidade da escola e a existência de jogos de controle, resistência e apropriação, revelando uma enorme complexidade na dinâmica cultural da escola.

Assim, pesquisas recentes em cultura escolar devem se mostrar mais críticas e complexas, pois a cultura (seja a escolar, seja a de qualquer outra instância social) não é permanente e depende de contingências sociais e históricas; há um diálogo cultural permanente, com construção para novos significados e padrões. Esse deslocamento corresponde, em algum sentido, ao que ocorreu em outros campos teóricos, como as recentes releituras de Vygotsky e Bakhtin.

Assim, quando se fala da função da escola de "oferecer um chão comum" para os sujeitos de uma sociedade, em estudos mais atuais, é preciso considerar uma redução do peso determinante da escola, com uma possível eliminação da verticalidade. Levando em conta a complexidade do aprendizado humano, ao invés de termos como "internalização", importa considerar a centralidade do sujeito, da

atividade, do contexto. Com isso em mente, defende Rockwell (2005, p. 31-32), fica difícil sustentar a ideia de "*uma cultura escolar*".

É importantíssimo destacar o que, neste texto, classifico como duas funções distintas (transmissão cultural e construção de um chão simbólico comum) da escola que não são desconexas: para transmitir a herança cultural passada, é necessário realizar diversas escolhas, que passam por esquecimentos ativos, reinterpretações e modos de pensar próprios de uma (ou de várias) cultura(s) escolar(es) – ou seja, nesse processo de transmissão, já há uma opção de que valores nacionais são apropriados, de que (alta) cultura é a desejável, de quais modos de pensar, falar, agir e ler o mundo são aqueles impostos como moeda de acesso à sociedade através da escolarização. Em outras palavras, todas essas escolhas são a premissa básica para a escolha tanto dos processos de "transmissão cultural" quanto de um "chão comum simbólico e cultural" a ser oferecido às novas gerações.

Para esta tese, é importante destacar que esses processos de transmissão cultural e criação de um chão comum simbólico encontram no livro didático um instrumento privilegiado, uma vez que, originados na escola moderna, têm como propósito a homogeneização do trabalho na situação de ensino simultâneo. No caso específico em estudo, a atenção se volta aos livros didáticos utilizados na formação de professores para o ensino de língua japonesa em licenciaturas, constituindo também um processo de homogeneização sob o ponto de vista da profissionalização.

2.2 DA CULTURA PARA A ESCOLA: ESCOLA COMO PRODUTORA OU REPRODUTORA DE CULTURA EM PROCESSOS DE DIDATIZAÇÃO

Para atingir seus vários objetivos, como os traçados acima, a escola precisa realizar um monumental esforço de tornar efetivamente transmissíveis os saberes e materiais culturais que deseja transmitir. Forquin (1992), na esteira de outros autores, chama a essa imensa tarefa de reorganização e reconstrução de "transposição didática". Nas palavras do autor, "é que a ciência do erudito não é diretamente comunicável ao aluno, tanto quanto a obra do escritor ou o pensamento teórico" (p. 32).

Michel Verret (1975, p. 140) menciona que “toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia deste objeto em objeto de ensino”. Para este autor, também da tradição francesa, existem imperativos ligados a esse processo de didatização que se relacionam ao estado do conhecente perante o conhecimento: são os imperativos de interiorização, que têm por objetivo fazer com que o aluno compreenda e aprenda, ou seja, incorpore os saberes na forma de esquemas operatórios efetivos, ou de *habitus*.

Outro conjunto de imperativos diz respeito à natureza, às limitações, ao contexto em que a escola se insere: são os imperativos institucionais. Por exemplo, existe um tempo determinado de estudos diários dentro ou fora da escola, assim como ciclos predeterminados (como semestres ou anos letivos), bem como espaços e materiais escolares próprios – e tudo isso configura matéria inerente ao processo de didatização.

Forquin (1992), então, traz à baila o argumento comumente ouvido, de uma forma ou outra, de que a cultura escolar se apresentaria como uma “cultura segunda” em relação à cultura de criação e invenção (acadêmica, cultural), “derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem dessa função” (p. 33).

No entanto, se é difícil se contrapor a esses argumentos sobre os processos de transformação do conhecimento científico para se tornar conhecimento escolar, o próprio autor utiliza essa provocação para problematizar tal visão da escola. Primeiramente, ele enfatiza que o mesmo “subproduto” escolar que pode ser visto como artefato reificado, estanque, ao mesmo tempo constitui, nas civilizações modernas, “o fundamento de todo acesso ao pensamento erudito e de toda atividade intelectual criadora” (FORQUIN, 1992, p. 34).

Além disso, essa mesma necessidade funcional da didatização acarreta um grande número de traços morfológicos e estilísticos característicos dos saberes escolares. Por exemplo, no processo de transmissão de saberes escolares, verifica-se uma preponderância de valores de apresentação, de clarificação, de repetição e redundância, uma importância grande atribuída à progressividade e à divisão formal do conhecimento, recursos textuais-visuais de fluxo informacional, esquemáticos, a utilização de perífrases, comentários explicativos, glosas e, por outro lado, técnicas

de condensação, como resumos, sínteses e técnicas mnemônicas – entre tantas outras características.

Forquin menciona os trabalhos de André Chervel (1977), em que este caracteriza como o ensino da língua francesa nas escolas da França criou todo um campo de saberes à parte – o que se convencionou chamar de "gramática escolar". Ou seja, a gramática, como vista na escola, não estaria verdadeiramente ancorada em qualquer ciência de referência, exterior e anterior aos saberes gerados por teóricos da gramática acadêmica e dos linguistas, constituindo-se como uma verdadeira "teoria *ad hoc*".

Forquin também menciona os argumentos de Perrenoud (1986), na linha de que há uma diversidade de atividades que são realizadas exclusivamente na escola – como ditados, exercícios de gramática, explicações de textos e dissertações, versões e temas, além de uma forte especificidade de vários problemas matemáticos e aritméticos. Tendo isso por base, Forquin alega que

> (...) analisando os componentes e os critérios da excelência escolar na escola primária (...) (somos levados) a sublinhar a importância dos *savoir-faires* internos à sala de aula, as competências operatórias de curto alcance e de função puramente adaptativa, os rituais, as rotinas e as receitas, na realização prática cotidiana do "ofício escolar" (FORQUIN, 1992, p. 35).

Conclui-se, assim, que

> (...) estas configurações cognitivas não podem ser consideradas. Propriamente falando, nem como reflexo nem como substitutivo de ''saberes de referência" em uso na vida social ou elaborados pelos profissionais do conhecimento científico ou erudito, mas constituem entidades culturais próprias, criações didáticas originais que levam a recusar a imagem de uma escola fechada na passividade, de uma escola receptáculo de subprodutos culturais da sociedade (CHERVEL, 1990, p. 70, *apud* FORQUIN, 1992, p. 35).

Convém destacar aqui os estudos de Yves Chevallard, que caminha em uma esteira razoavelmente oposta ao apresentado acima. Vale apontar que Chevallard se detém, principalmente, no ensino da matemática. Ainda que diversos de seus conceitos possam (e de fato vêm sendo) expandidos para o ensino de outras disciplinas, suas considerações levam em conta antes de mais nada a matemática, com suas características e especificidades.

Chevallard argumenta que as relações didáticas básicas não podem ser representadas apenas por meio do par Professor Vs. Aluno, mas antes devem incluir a relação desses dois elementos com um terceiro: o Saber. À relação estabelecida por esses três o autor dá o nome de “sistema didático” (CHEVALLARD, 1998, p. 9). Em um primeiro momento, essa relação poderia ser pensada como Professor → Saber → Aluno, mas, para o autor, esse sistema didático deve ser problematizado.

A primeira questão posta é: que saber é esse? Por definição, ele pode ser designado por “saber ensinado” (uma vez que se refere àquele conteúdo de fato trabalhado em sala de aula), mas o autor questiona: o que exatamente se encontra embaixo desse rótulo de “saber ensinado”? Como se encaixa fora do sistema didático, para a sociedade mais ampla? Qual é sua distância para o “saber sábio” (nesse caso, dos matemáticos da academia) (CHEVALLARD, 1998, p.10)?

Para responder a essas questões, ele apresenta mais um conceito central. Para Chevallard, as pressões sociais exteriores ao sistema didático são por demais complexas para serem representadas em sua totalidade, então sua sugestão é a de um esquema mais simplificado, mas que seja suficiente para auxiliar nas reflexões propostas. Assim, ele utiliza conceito de “noosfera”, representando os agentes mais significativos no entorno do sistema didático – a saber, os pais dos alunos e a academia. Segundo ele, “o primeiro problema que deve ser resolvido para que exista o sistema de ensino, ou seja, para que o ensino *seja possível*, é a compatibilidade do sistema com seu entorno” (CHEVALLARD, 1998, p.14, grifo no original, tradução minha). A noosfera assim determinaria e seria determinada também pelo sistema político que organiza o sistema de ensino, que exerceria sua pressão através de documentos oficiais, das políticas públicas e dos livros didáticos.

Chevallard menciona a necessidade primeira do saber ensinado, que é a legitimação social – professores precisariam se sentir valorizados e ter sua profissão reconhecida como necessária. Seriam, então, duas as tensões principais que atuariam sobre o saber ensinado: por um lado, é necessária a legitimação da academia e, para que isso ocorra, o saber ensinado precisaria se encontrar em algum nível próximo ao saber sábio; por outro lado, o saber ensinado precisaria estar distante o suficiente dos pais, para que estes não o percebam como um saber

vulgar e ordinário, que eles mesmos poderiam passar a seus filhos, caso tivessem tempo (CHEVALLARD, 1998, p. 14-15). Para o autor, um saber ensinado que se proponha como legítimo diante da sociedade precisa “encurtar a distância com o saber sábio, o dos especialistas; e pôr distância aos pais. Aí se encontra a origem do processo de transposição didática” (p. 15, tradução minha).

Assim, é possível compreender a “transposição didática”, para Chevallard, como o processo de modificação do saber sábio para se acomodar ao seu entorno, para buscar legitimidade dentre professores, alunos, acadêmicos e pais.

Nesse sentido, é possível pensar no processo de transposição didática (como apresentado por Chevallard) como uma forma específica de discurso citado: ela representa a apropriação do saber sábio por parte do sistema de ensino, que então modela seus novos enunciados (citados) tendo por parâmetros suas motivações internas (legitimação) e a acomodação ao entorno. Essa leitura pode ser bastante produtiva, em especial se considerados os dois movimentos possíveis no processo de discurso citado: o de manter a mensagem original intacta e o de imprimir sua marca, sua apreciação e a leitura responsiva sobre ela. Fica claro como o sistema de ensino, então, para Chevallard, buscaria essa proximidade aos acadêmicos (manutenção da mensagem original) e adequação às expectativas dos pais (imprimindo marcas que legitimem o saber ensinado como algo próprio do sistema de ensino, inacessível à sociedade leiga sem seu intermédio).

O autor defende ainda a suma importância de uma “vigilância epistemológica”[4] para avaliar constantemente o afastamento do saber ensinado do saber sábio, ou seja, do nível de deformações e adaptações. Isso significa que Chevallard aponta um aumento ainda maior de pressões dos acadêmicos sobre o sistema de ensino, em um jogo de poder no qual a academia seria superior e legítima, enquanto o sistema educacional seria um reprodutor, um intérprete,

[4] A expressão circula em diferentes campos acadêmicos a partir das obras de Gaston Bachelard. No Brasil, Alice Lopes utilizou o autor para discutir as relações entre conhecimento científico e conhecimento escolar, recusando a primazia do conhecimento científico sobre o cotidiano chamando a atenção para o fato de que o conhecimento escolar não é “a síntese entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, ou mesmo a ‘ponte’ capaz de aproximá-los. Ao contrário, admitir a diversidade de conhecimentos sem hierarquizações absolutas faz da escola claramente um campo de expressão dos embates entre diferentes saberes” (LOPES, 1997).

“traduzindo” a mensagem para um novo público – um vulgarizador de conhecimentos.

Nesse contexto, é possível pensar nas questões do quão explícito é o processo de citação: segundo Chevallard, é de suma importância que o processo de transposição didática seja tão invisível quanto possível. Para o autor, a transposição didática muitas vezes acaba sendo vista como um verdadeiro “segredo indesejável”, e sua descoberta seria capaz de abalar as convicções do sistema didático (professores, alunos, etc.). A lógica aí é a de que interessa, para a legitimidade do sistema de ensino, que o saber que transmite seja visto como “natural”, sem deformidades, sem apropriações. Se o professor puder dizer “veja, não sou eu quem digo isso...”, muito maior será sua autoridade – emprestada do mundo acadêmico, de quem seria um mero mensageiro. Em outras palavras, admitir a transposição didática significa desvelar que não há um discurso direto entre academia e ensino, mas que a mensagem passa, ali, por deformações e acomodações (CHEVALLARD, 1998, p.10).

Mas Chevallard argumenta que há mais para o processo de transposição que as tensões e movimentos de legitimação: ele também serve, de fato, ao processo de adequar o saber sábio ao processo de ensino e aprendizagem, já que os processos e métodos acadêmicos diferem substancialmente dos de ensino. Mais que isso, professores também se utilizam do movimento de transposição didática para criar soluções para problemas percebidos – criando novos “rótulos” para certos conteúdos, adicionando “saberes” a serem ensinados, que para o mundo acadêmico não passam de “ferramentas”, além de adicionar rotinas próprias (como alterar a ordem dos saberes ensinados, ou mudar o tempo e ênfase dado a um saber em detrimento de outro) (CHEVALLARD, 1998, p. 15-16). Tudo isso de forma completamente independente e isolada dos especialistas, do mundo acadêmico. A isso, o autor chama de “criatividade didática” (p. 13).

Nota-se que as noções de Transposição Didática se alteram quando examinadas por autores como Forquin, Chervel e Perrenoud, em oposição ao defendido por Chevallard. Para os primeiros, a transposição didática possui a função de tornar acessíveis os saberes culturais e eruditos a serem transmitidos aos alunos, assim como adequá-los aos imperativos institucionais da escola. Esses

autores defendem que esse é um dos motivos de se considerar a escola como produtora de sua própria cultura, para além de apenas uma reprodutora. Já para Chevallard a transposição didática é vista negativamente, quase como uma distorção, sobre a qual deve haver constante monitoramento (a vigilância epistemológica) e ser o mais opaca quanto possível – idealmente, os saberes sábios seriam transmitidos diretamente ao aluno, sem intermédio de artifícios pedagógicos ou escolares, o que revela uma visão da escola essencialmente como reprodutora e não produtora de cultura.

A tensão entre essas duas concepções se relaciona também com a produção de materiais e, em especial, de livros didáticos. Ao longo da história da escolarização, esses livros foram se tornando portadores de conteúdos e de métodos de ensino, cumprindo tanto a função programática como a função instrumental (CHOPPIN, 2004). O que está em questão é esse processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolarizado. Ao mesmo tempo em que são instrumentos para ensinar, também se constituem como guias de ação didática para professores.

2.3 OS DIFERENTES OLHARES E DIMENSÕES DOS PROCESSOS DE CURRICULARIZAÇÃO

Autores da tradição francesa que referenciam os estudos sociológicos em Educação nas décadas de 1990 e seguintes, de maneira geral, exibem uma epistemologia mais preocupada com o que acontece no interior da sala de aula, com as práticas, com a cultura escolar de “dentro para fora”. Autores de tradição anglo-saxã, por outro lado, têm enfatizado dimensões políticas da Educação, que a permeiam de “fora para dentro”. Não optarei, aqui, por uma tradição ou por outra: considero que essas tradições não são conflitantes, ainda que possuam enfoques e epistemologias significativamente distintas. Prova disso é o fato de que autores como Forquin (de tradição francesa) e Goodson (de tradição anglo-saxã) citam um ao outro, utilizando as teses e estudos um do outro como base para seu próprio pensamento. Assim, acredito ser produtivo aqui pensar nessas tradições como, de certa maneira, complementares, pois cada uma, a seu modo, nos dá pistas a respeito dos fenômenos sobre os quais busco jogar luz.

Como visto anteriormente, Forquin (1992, p. 31) propõe que o termo *currículo* seja utilizado para designar as seleções feitas no interior da cultura pelos agentes do sistema educativo, por docentes e escolas. Citando Perrenoud (1984) e Isamberti-Jamati (1990), Forquin segue para estabelecer a distinção dos chamados "currículo formal (ou oficial)" e "currículo real". O primeiro remete aos conteúdos prescritos pelas autoridades e é produto de um trabalho de seleção acumulado ao longo do tempo, com efeitos de abalo nas disciplinas. No entanto, todo capítulo de um programa presta-se a diversas interpretações e os docentes, assim, acabam por selecionar temas, enfatizar um ou outro aspecto e apresentar saberes de maneiras distintas – e a isso os autores denominam "currículo real".

Ivor Goodson (1996), de tradição anglo-saxã e marxista, por sua vez, afirma que "o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos" (p. 17); o autor atribui a esse conceito adjetivos como "ilusório", "multifacetado", "escorregadio" e afirma que se redefine, renegocia em uma série de níveis e arenas, dificilmente sendo possível ver com clareza os pontos críticos dessas disputas (p. 17-18). Nas palavras de Williams (1976), cuja obra é de grande influência para Goodson, o currículo, como qualquer outra reprodução social, é o âmbito onde se desenvolvem todo tipo de movimentos, interesses e relações de dominação.

Uma das maneiras de discutir questões a respeito do currículo é utilizar conceitos como o de Currículo Pré-Ativo (também chamado de Currículo Escrito por Goodson) e Currículo Interativo (JACKSON, 1968; GREEN, 1971; YOUNG, 1977, GOODSON, 1990). A primeira noção, de Currículo Pré-Ativo ou Escrito, designa a ideia de um artefato prévio às escolhas feitas em sala de aula pelo professor, remete à seleção feita por instâncias superiores do sistema educativo (como órgãos governamentais), com influência de associações, da academia e, em última instância, remete às escolhas feitas pelas próprias escolas. Young (1977) designa essa instância de Currículo como Fato, concebido como uma realidade social e histórica específica, que expressa um modo particular de relação social. Quanto à segunda noção, a de Currículo Interativo, refere-se às escolhas feitas pelo professor, previamente e durante sua prática de ensino – daí Young (1977) referir-se a ele como Currículo como Prática, afirmando ser uma realidade social sujeita às

intervenções e ações de professores e alunos. Nesse sentido, pode-se afirmar que o currículo possui significados práticos e simbólicos.

Goodson, no entanto, adverte contra o pensamento estrito em uma faceta ou outra do currículo. Novamente mencionando Young (1977), Goodson argumenta que olhar apenas para o Currículo como Fato mascara as relações sociais reais que existem no âmbito escolar, tornando-se uma noção estanque e, por isso mesmo, falaciosa ou enganosa. Por outro lado, focar-se em excesso no Currículo como Prática acarreta uma visão de uma realidade autocontida nas práticas escolares, ignorando assim o aspecto sócio-histórico da seleção escolar. Nas palavras do autor, é preciso entender...

> a importância de se compreender os conflitos anteriores sobre a definição pré-ativa do currículo (...). É politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado argumentar que “o que importa é a prática na aula” (o que seria tão desatinado quanto pretender manter a política fora da educação). Assim mesmo é importante, e de modo especialmente óbvio neste caso, compreender os parâmetros anteriores à prática. Não obstante, o que deve ficar claro também é que as definições intelectuais que emanam do currículo escrito não são as únicas que possuem força (GOODSON, 1990, p. 10).

Sem negar esse aspecto – o da prática renegociando o currículo formal –, Goodson (1990) enfatiza que existe uma realidade sócio-histórica de construção do Currículo Pré-Ativo, muitas vezes ignorada quando se olha apenas para dentro das práticas escolares. Para ele, o Currículo Escrito representa um testemunho visível, público e mutável dos fundamentos racionais selecionados e da retórica legitimadora da escolarização (p. 10). O autor argumenta que o Currículo Escrito é um “terreno elevado” que pode e quase sempre é renegociado, trabalhado em sala de aula, mas ele será sempre em vários aspectos um “ponto de partida”. Ou seja, torna-se um dos principais parâmetros da prática (p. 19-20).

Assim, o currículo possui significados simbólicos, mas também práticos: práticos, pois é um dos parâmetros iniciais da prática, assim como acaba impondo a distribuição de recursos, benefícios de carreira e formação; no aspecto simbólico, reflete intenções educativas que são publicamente comunicadas e legitimadas/legitimadoras.

Goodson (1990) também defende o currículo como “mapa visível do terreno”, uma inestimável “fonte documental para pesquisa”. Para ele, o estudo do conflito

sobre a definição do Currículo Escrito aumentará nossa compreensão dos interesses e influências que atuam nesse nível. Isso pode ajudar a entender os valores e objetivos representados pela escolarização e a forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a realização e negociação interativa na aula e na escola (p. 13). Por essas razões, pensar em uma dicotomia entre currículo escrito (programa) e prática seria uma falácia. O currículo escrito também não é pré-determinado e estável, é por outro lado uma constante invenção e reinvenção da tradição (p. 16).

Aqui se torna valioso trazer a noção de *tradição inventada* na qual Goodson se baseia. Citando Eric Hobsbawn (1985), define-se que:

> se entende por tradição inventada um conjunto de práticas, normalmente governadas por normas aceitas aberta ou tacitamente, de natureza ritual ou simbólica, que tentam divulgar certos valores e normas de comportamento por meio da repetição, o que automaticamente implica a continuidade com o passado. De fato, na medida do possível, normalmente tentam estabelecer uma continuidade com um passado histórico adequado (GOODSON, 1990, p. 16)

Percebe-se, logo, a importância de se atentar a não naturalidade dessa tradição – ou seja, a tradição como "inventada", artificial. Se pesquisadores da Educação "ignoram a história e a construção social do currículo, torna-se mais fácil a mistificação e a reprodução da forma e do conteúdo do currículo 'tradicional'" (GOODSON, 1990, p. 16).

O autor ainda destaca, a esse respeito, que esses parâmetros – dos quais seria a tradição "boa" e "desejável" – acabam por, em última instância, se tornarem balizadores também do que são "boas práticas", "boas salas de aula", "melhores escolas". Ou seja, sempre existe um conflito prévio para alcançar um consenso, uma crença de que uma versão particular de escola – de currículo, de práticas – deve ser considerada "boa"[5].

Goodson (1996) levanta ainda a possibilidade de se enxergar o currículo por outra ótica, utilizando a oposição "institucional" vs. "organizacional" para tanto.

[5] É interessante notar como esse conceito, ainda que em uma tradição epistemológica diferente (anglo-saxã vs. francesa), está em acordo com os conceitos de Tradição Seletiva e Seleção (Cultural) Escolar, apresentados previamente e relacionados a autores como Forquin e Chervel.

Embasa-se em autores como Meyer e Rowan (1983) e Reid (1987), citando, por exemplo:

> O *institucional* remete para uma 'ideologia cultural' e é confrontado com o *organizacional*, isto é, protegido dentro das estruturas únicas e tangíveis como as escolas e as salas de aula. As categorias institucionais incluem níveis de ensino (como o primário), tipos de escola (como a unificada), funções educacionais (como a de reitor) e tópicos curriculares (como a leitura, a Reforma ou a Matemática). Em cada um destes casos, a forma organizacional criada e mantida pelos professores (e por outros actores) é confrontada com uma categoria institucional, significativa para um público (ou públicos) mais vasto (REID, 1987, p. 68).

Segundo Goodson, a principal moeda no mercado educacional são as retóricas produzidas no âmbito dessas categorias institucionais. É baseado nelas que alunos construirão suas carreiras escolares ligadas a objetivos profissionais, que professores asseguram o futuro de seus alunos e o bem de suas próprias carreiras e estatutos profissionais, e assim por diante (GOODSON, 1996, p. 28). Segundo este ponto de vista, a função do ensino na sociedade acaba por determinar parâmetros, perspectivas e incentivos claros para os atores envolvidos na construção das disciplinas escolares.

Para o autor, a grande força nesta caracterização do currículo e do ensino (de Meyer e Rowan) está na demonstração de que o estudo curricular pode tanto focar seu olhar em aspectos de estabilidade e conservação quanto em aspectos de conflito e mudança. Isso proporcionaria um antídoto para o chamado "internalismo" – o entendimento de que o currículo vem como *um dado* pronto.

Isso é relevante porque um dos fatores que podem ajudar a entender por que determinados currículos se mantêm e tentativas de mudança sobre eles se mostram ineficazes tem relação exatamente com a compreensão de que há forças externas (caráter institucional do currículo) e internas (caráter organizacional) atuando sempre sobre eles. Assim, quando o interno e o externo não estão em harmonia, em conflito ou dessincronizados – por exemplo, quando reformas são exigidas a partir do caráter institucional em completo desacordo com o interno, o organizacional –, mudanças tendem a ser lentas, graduais ou mesmo efêmeras, com grande propensão a uma simples conservação curricular a longo prazo.

Os livros didáticos têm relação direta com as questões aqui apresentadas. Eles traduzem, de alguma forma, os embates entre o currículo formal e o real e

materializam tensões e embates sobre o conhecimento escolar privilegiado em cada momento e nos diferentes grupos sociais. Como defende Escolano (2006, p. 9), o livro didático assume o papel de currículo editado e, nesse sentido, permite ao pesquisador compreender as definições do que e como se deve ensinar do ponto de vista institucional. Ao mesmo tempo, sabe-se que nenhum professor reproduz em suas aulas a proposta que os livros apresentam. Ainda assim, é possível afirmar que o livro didático se insere no currículo real.

No caso em estudo, os livros didáticos estão presentes nos cursos de formação docente e, assim, tanto indicam o conhecimento necessário aos alunos que futuramente serão ensinados pelos professores em formação, como também transmitem as formas metodológicas pelas quais essa transmissão deveria se dar.

2.4 DA CURRICULARIZAÇÃO PARA OS PROCESSOS DE DISCIPLINARIZAÇÃO[6]

Como visto até aqui, nem a escolarização, nem a forma escolar, nem as formas de didatização, nem os currículos são, de forma alguma, "naturais", nem tampouco produções sociais e históricas neutras. São, sim, resultado de longos processos sócio-históricos permeados de disputas de poder – internas e externas às escolas e seus atores –, vieses culturais – nos vários significados que podemos atribuir a "cultura" – e retóricas que justificam este ou aquele modelo. De forma similar, as hoje conhecidas "disciplinas escolares" são, tampouco, neutras, e passam em várias medidas por processos bastante similares aos discutidos até aqui.

Nesse sentido, Dominique Julia (2002) menciona que estudos a respeito das disciplinas, para serem efetivamente operatórios, necessitam considerar tanto mecanismos internos quanto externos às escolas, sob o risco de ocorrerem interpretações equivocadas (p. 40-41). Este autor argumenta (em consonância com Chervel, 1988) que uma das maneiras de se entender a natureza das disciplinas é compreender sua "finalidade". No entanto, essa não seria uma tarefa simples. Em primeiro lugar, porque não é apenas pela finalidade estar explicitada em

[6] Os autores e textos que serão mencionados aqui possuem uma ênfase na pesquisa histórica das disciplinas, mas os conceitos utilizados são perfeitamente aplicáveis a reflexões síncronas sobre o assunto, como é o caso de minha pesquisa em particular.

documentos oficiais ou textos normativos que ela assim toma forma na vida real (JULIA, 2002, p. 50). Além disso, as finalidades de uma disciplina nunca são unívocas, procedendo de arquiteturas complexas, com estratos sucessivos, que muitas vezes se sobrepuseram a partir de elementos contraditórios (JULIA, 2002, p. 51). Finalmente, um erro comum é imaginar que uma disciplina com uma mesma rubrica se mantém constante ao longo do tempo e do espaço – muito pelo contrário, uma disciplina de mesmo nome e, em teoria, mesma finalidade, na prática pode contar com conteúdos, formas de ensino e finalidades bastante diferentes em locais e momentos diferentes na sociedade e na história (JULIA, 2002, p. 50).

Outro aspecto importante a ser levado em conta, segundo o mesmo autor, é o ensino da disciplina. Aqui entram tanto o conteúdo quanto a forma:

> sem dúvida, é necessário estudar os conteúdos ensinados, mas é conveniente fazê-lo sempre em relação estreita com os métodos e práticas, se se quer compreender o que se passa realmente em sala de aula. Trata-se do mais difícil, já que geralmente as práticas não deixam nenhum traço escrito (...) (JULIA, 2002, p. 58-59).

Também é necessário que se considerem os atores envolvidos em cada dado momento em uma disciplina – professores e alunos. A esse respeito, Julia diz:

> (...) é necessário (se) perguntar também sobre a significação da verdadeira bricolagem feita pelos regentes, que tiram suas demonstrações de sistemas heterogêneos: em que medida isto tem ligação, também, com os públicos de estudantes que assistem aos cursos? Esses estudantes apreciam vivamente as experiências que lhes são apresentadas e que são, de todo modo, objeto de debate no espaço público que constitui, por exemplo, as academias. (...) Com efeito, uma disciplina escolar se encontra presa entre os objetivos que lhe são conferidos e o público ao qual se dirige: as mudanças que intervêm no dispositivo pedagógico são frequentemente ligadas a modificações das características dos alunos (2002, p. 60).

Finalmente, o autor argumenta que também é necessário considerar que nenhuma disciplina escolar jamais se encontra sozinha na escola. Ela é solidária, apenas para citar alguns exemplos, com outras disciplinas, com a pressão dos exames e balizadores de qualidade que existem dentro e fora dos muros das escolas e com toda uma série de dispositivos pedagógicos que, ainda que menos formais, contribuem para sua eficácia.

A esse respeito cabe destacar que há uma longa e complexa discussão (vide Forquin, 1993*)* a respeito de pesos, hierarquias e valores dados a diferentes

disciplinas (com, inclusive, designações mais ou menos formais de “disciplinas de primeiro escalão” ou “de segundo escalão”, seja em planos nacionais, seja em reuniões de professores, na cobrança dos pais ou no empenho de alunos, por exemplo). Pressões internas e externas às escolas podem reorganizar bordas e rubricas de diversas maneiras diferentes ao longo do tempo.

Ao considerar a tradição anglo-saxã, volto a retomar o foco mais institucional, externo à escola, sem, no entanto, esquecer do interno. Goodson menciona a visão de Musgrove (1968), em que há duas perspectivas para se compreender as disciplinas: uma sociológica e outra filosófica. Falando a respeito da primeira, Musgrove argumenta que os pesquisadores deveriam:

> examinar as matérias, tanto dentro da escola quanto na nação em geral, como sistemas sociais sustentados por redes de comunicação, por recursos materiais e por ideologias. Dentro de uma escola e dentro de uma sociedade mais ampla, examinar as matérias como comunidades de pessoas, em competição e em colaboração entre si, definindo e defendendo suas fronteiras, cobrando fidelidade de seus membros e conferindo-lhes um senso de identidade... inclusive a inovação que aparenta ser essencialmente intelectual na essência pode ser examinada de forma útil como o resultado da interação social (MUSGROVE, 1968 *apud* GOODSON, 1990, p. 230).

Dentro desse tipo de estudos, frequentemente observam-se discussões como as mencionadas acima – a respeito da relevância conferida a certas disciplinas em detrimento a outras. Young (1971), por exemplo, afirma que os currículos escolares envolvem a suposição de que alguns tipos e áreas de conhecimento são tidos como muito mais válidos que outros. Além disso, Young também observa que mudanças de currículo são propostas, elas “sofrerão resistências na medida em que são percebidas como corroendo os valores, o poder e os privilégios relativos a grupos dominantes envolvidos” (YOUNG, 1971, p. 34 *apud* GOODSON, 1990, p. 231).

Quanto à perspectiva filosófica, Goodson se baseia nos trabalhos de Hirst e Peters (1967) e também de Phenix (1964). Hirst e Peters pressupõem que toda a criança, com mais ou menos dificuldade, possui capacidade de desenvolvimento intelectual. Caberia, então, encontrar métodos especiais para certas crianças e, ainda, métodos melhores para a maioria das pessoas. Esses autores excluem em absoluto a ideia de que certas formas linguísticas e abstratas de pensamento não seriam para algumas pessoas. Assim, para esses autores, os objetivos centrais da educação diriam respeito ao desenvolvimento da mente e que tais objetivos seriam

melhor perseguidos por meio do desenvolvimento de “formas de conhecimento” (que mais tarde teria sua definição ampliada para “campos de conhecimento”). E é a partir dessa lógica que as “disciplinas escolares” seriam então derivadas.

Tanto Hirst e Peters quanto Phenix chegam à conclusão, então, de que as disciplinas escolares naturalmente procederiam de campos acadêmicos previamente bem definidos. Segundo Goodson (1990), essa é uma visão comum, hegemônica, bastante aceita tanto por educadores quanto por leigos, “uma visão sustentada por porta-vozes governamentais e agências educacionais, associações de disciplinas e, talvez de forma mais importante, pela mídia” (p. 234). Goodson problematiza essa visão, argumentando que dela derivam diversos “paradoxos inexplicados”:

> Em primeiro lugar, o contexto escolar é, sob muitos aspectos, muito diferente do contexto universitário (...). A tradução da “disciplina” para a “matéria escolar”, portanto, exige uma considerável adaptação e, como resultado, “muitas matérias escolares dificilmente podem ser chamadas de disciplina e muito menos de formas de pensamento. Muitas não são claras a respeito de seus conceitos mais frutíferos, formas de explicação e metodologia específica” (JEKINS & SHIPMAN, 1976). Em segundo lugar, as matérias escolares são, com frequência, ou divorciadas de sua disciplina-base ou não têm uma disciplina-base. Muitas matérias escolares, portanto, representam comunidades autônomas (...) (GOODSON, 1990, p. 234).

Essa problematização feita por Goodson é embasada, ainda, por seu relato a respeito do desenvolvimento da disciplina de Geografia na Inglaterra: menciona como, nesse caso, a matéria escolar surgiu, inclusive, antes de qualquer disciplina acadêmica de mesmo nome e que, devido à demanda gerada pelo sistema escolar inglês, nasceram os cursos acadêmicos de Geografia. Mais tarde, no entanto, esse fluxo se tornaria mais complexo, se retroalimentando e com a disciplina acadêmica vindo a exercer também influência sobre a matéria escolar (por exemplo, através da formação de professores), gerando efetivamente uma via de mão dupla.

Ressalto aqui que vejo uma relação razoável entre a visão sociológica das disciplinas, ou então da visão filosófica com a devida problematização realizada por Goodson, com o exposto anteriormente (na seção 1.1), de um olhar para a escola como produtora de conhecimentos, em uma relação nem apenas reprodutiva, nem apenas de resistência, mas sim de real produção e inter-relação com forças externas (como órgãos governamentais, associações e a academia). Por outro lado,

a visão filosófica mais simplista apresentada acima me parece ter uma relação muito estreita com o exposto a respeito da ótica de Chevallard, segundo a qual a academia produz os conhecimentos desejáveis e caberia à escola reproduzi-los da forma menos alterada possível, minimizando o peso da didatização e da forma escolar, colocando a escola essencialmente como reprodutora de conhecimentos gerados exteriormente a ela.

Raimundo Cuesta Fernández (1998) se utiliza do conceito de "código disciplinar" para destacar o fato de que

> (...) os processos de formação de (uma determinada disciplina) como disciplina escolar não seguem os tempos dos distintos regimes políticos já que, como toda tradição sociocultural duradoura, a mudança e a continuidade se inscrevem nos ritmos próprios do tempo maior e em relação às estruturas profundas da sociedade (...). Desta maneira, a característica heurística central do *código disciplinar* nos faculta desvelar a sutil e complexa trama de uma tradição social que, uma vez fundada, sobrevive durante um vasto período de tempo, mas cujos componentes visíveis e tácitos não permanecem alheios a revisões parciais ou totais na ordem dos discursos e/ou das práticas da educação (da disciplina) (p. 9, destaque no original, tradução minha).

Assim, a noção de código disciplinar permite considerar a presença da tradição de uma determinada disciplina, seja quando a investigamos síncrona ou assincronamente, ou seja, mesmo em processos de pesquisa do estado contemporâneo de uma disciplina pode-se contextualizá-la sócio-historicamente, levando em consideração os processos (de seleção cultural, disputas curriculares e tradições didáticas, por exemplo) que trouxeram a disciplina ao lugar em que se encontra hoje.

Para o caso em estudo, as contribuições dessas discussões estão relacionadas à historicidade de disciplinas no campo das metodologias e práticas de ensino que compõem currículos de formação de professores e que certamente não podem ser caracterizadas como um grupo homogêneo. Em cada curso, a cada reforma curricular ou a cada nova proposta de formação, as marcas comuns são entrelaçadas com as especificidades de cada campo acadêmico, de cada campo disciplinar e as disciplinas são reconfiguradas para as novas demandas sociais de formação profissional.

No caso dos cursos de licenciatura em língua japonesa, observa-se que há uma relação frequente entre as disciplinas de ensino de língua (como "Japonês 1",

“Japonês Básico” ou “Língua Japonesa Oral”, genericamente caracterizados) com livros didáticos específicos do ensino da própria língua. Assim, é possível argumentar a existência de uma relação profunda entre as disciplinas e o processo da disciplinarização, com os livros didáticos selecionados.

2.5 EM SÍNTESE: O LIVRO COMO ARTEFATO FÍSICO DA CULTURA ESCOLAR

As argumentações selecionadas a partir de autores do campo educacional e aqui apresentadas servem essencialmente para posicionar minha pesquisa no que diz respeito a seu principal objeto – os livros didáticos, obras que fazem parte do conjunto amplo denominado de manuais escolares.

Na seção 1.1, em que o fenômeno sócio-histórico da escolarização é tratado, apontei como ele não é um acontecimento “natural” nem uma evolução de instituições que sempre haveriam existido. Como aponta Hamilton (2001, p. 53), concomitante ao advento da escolarização no século XVI, observa-se o surgimento de práticas específicas de adaptação e retificação de textos clássicos para uso escolar, como exposições, paráfrases, catecismos e compêndios paralelos (ver também Schmitt, 1988, p. 792). No século que se sucedeu, as variantes de sala de aula, como sumários estruturados, tornaram-se cada vez mais populares. Essas novas variantes passaram a se impor sobre a linguagem da prática educacional. Assim, pode-se dizer que novos tipos textuais se estruturam e são estruturantes desse processo de escolarização moderna e, ao mesmo tempo, acompanham seus incessantes câmbios. Dessa forma, não é demais apontar que a remodelagem das humanidades clássicas do início do século XX para o ensino de viés neoliberal de línguas estrangeiras modernas também precipitou o desenvolvimento e a utilização de livros didáticos específicos, em consonância com as demandas científicas de cada período (como o Estruturalismo do início do século XX e o Audiolingualismo das décadas de 40 e 50, por exemplo) e das várias outras forças sociais com interesses nessas disciplinas.

Ainda nessa seção, foram introduzidas as noções de cultura a serem utilizadas nesse trabalho, com enfoque no diálogo entre o corpo teórico de Williams, por um lado, e do Círculo de Bakhtin, por outro. Dentro do arcabouço de Williams, é possível compreender os livros didáticos como entidades que se relacionam com as

três categorias de cultura: a) os livros didáticos trazem (uma versão e compilação) as produções culturais “elevadas” da humanidade, como literatura e arte (cultura como ideal); b) assim como difundem costumes, tradições e padrões de comportamento considerados desejados (cultura como prática); c) finalmente, os próprios livros didáticos são um produto criado e comercializado pela indústria cultural – no caso, a educacional.

Quando se observa o livro didático como um enunciado concreto, na visão bakhtiniana, é possível aplicar as noções do Círculo de forma bastante consistente. Apenas para citar alguns: é um enunciado com historicidade; se insere em um jogo de alternância de falas (dialógico); é realizado em uma dada esfera de atividade humana (educação e escola); há um público-alvo, um horizonte social, que é parte constituinte da própria arquitetura do livro (que é produzido exatamente pensando nas expectativas de seus interlocutores, como professores, pais, alunos, academia e diversas outras instituições sociais); e possui uma (ou várias) ideologia(s) refletindo a rede dialógica em que se insere.

Os livros didáticos também podem ser enxergados como uma manifestação concreta das escolhas feitas na tarefa escolar da transmissão cultural e de chão comum às novas gerações, como visto na seção 1.3: a partir deles podemos inferir (uma) seleção cultural escolar, que, se não feita pela própria escola (pois via de regra não é ela quem elabora seus livros), é influenciada no momento da escolha (ou imposição) dos livros que efetivamente utiliza.

Uma lógica bastante similar se observa quando a dimensão da didatização é considerada (seção 1.2): no livro didático, há um ponto de partida, uma matriz não apenas de conteúdos, mas da forma desses conteúdos – sua apresentação, os instrumentos de repetição, de prática, de condensação e todos aqueles mencionados, refletindo uma visão de (metodologia de) ensino.

Assim, ao pensar o livro didático como uma das manifestações dos conteúdos e da forma pela qual são ensinados na escola, chega-se à noção de currículo exposta na seção 1.3. De fato, Goodson (1990) aponta os livros didáticos como constituintes do programa das disciplinas (p. 31 a 34); ou, visto de outra maneira, o autor inclui os livros didáticos como uma das fontes do chamado currículo pré-ativo ou currículo escrito (GOODSON, 1996, p. 20).

Cabe ressaltar as observações realizadas tanto por Rockwell quanto por Goodson, de que não seria o currículo pré-escrito (muitas vezes elaborado externamente à escola), ou qualquer um de seus elementos (como o livro didático), que colocaria a escola na posição de simples reprodutora. Rockwell argumenta no sentido da existência da heterogeneidade escolar, assim como da existência de disputas de poder, resistência e apropriação, o que demonstra uma enorme complexidade na dinâmica cultural da escola (ROCKWELL, 1995; 1996; CANDELA; ROCKWELL, 1991).

Goodson (1996) aponta exatamente para a falácia de se olhar para o currículo apenas pelo ponto de vista da prática (ignorando seu aspecto sócio-histórico das disputas da tradição inventada que precedem a cada instituição em particular), assim como apenas pelo ponto de vista do programa (ignorando que o currículo escrito se apresenta como um dos principais parâmetros a partir dos quais a prática parte).

Por fim, os livros didáticos constituem-se como parte integrante do código disciplinar de uma determinada disciplina – por meio deles, podemos acessar testemunhos históricos e atuais das marcas da tradição da disciplina. No caso em estudo – o ensino de japonês no Brasil –, os dados coletados informam sobre a presença de livros didáticos na formação de professores para esse ensino em cursos atuais de licenciatura, nos quais são utilizados em diferentes disciplinas, incluídas as de natureza didática e metodológica.

Se for aceita a ideia de autores do campo da Manualística de que o livro didático é *magister*, pois ensina, pode-se perguntar se ele cumpre função formadora quando usado em cursos que preparam professores para ensinar. Além disso, pode-se perguntar também, entre outras questões, sobre a concepção de língua e linguagem que o livro utilizado está transmitindo, de forma direta ou indireta, aos seus usuários.

Com essa problematização, defini o segundo eixo estruturador da construção do objeto de pesquisa, optando por utilizar a análise de discurso dialógica, abordagem que permite dialogar com a Manualística quanto às relações entre o livro didático e a cultura, entre outros elementos, como apresentarei no capítulo a seguir.

3 O LIVRO DIDÁTICO COMO ENUNCIADO CONCRETO: DOS PRINCÍPIOS ÀS QUESTÕES DE ANÁLISE

A problemática da pesquisa, como construída até aqui, traz a ideia de que os manuais escolares são um artefato da cultura escolar, de larga permanência nos processos de ensino e aprendizagem em espaços escolares formais, mas também em outros espaços cuja finalidade é transmitir conhecimentos. Há um campo conceitual diverso e intensamente difundido que sustenta a produção acadêmica sobre o tema, sustentando análises sobre os manuais escolares não apenas em seus conteúdos, mas em suas múltiplas funções, dimensões e relações.

No caso em estudo, trata-se de livros didáticos usados para o ensino de japonês no Brasil, sabendo-se que o processo de imigração japonesa se relaciona intimamente com a formação populacional e cultural da sociedade brasileira. Portanto, a educação e a escolarização no país registram uma longa convivência entre a população brasileira com a cultura japonesa, que se materializa em diversos artefatos e dinâmicas culturais.

Em especial, destaco informações já apresentadas sobre as diversas universidades que oferecem cursos de formação de professores no Brasil. Segundo o relatório da Fundação Japão de 2017, eram à época um total de seis universidades com graduação em Letras: Japonês, sendo que cinco dessas ofereciam a possibilidade de licenciatura, atendendo cerca de 3.000 estudantes universitários. Ressalto também que havia 39 escolas de ensino fundamental públicas e 24 privadas, atendendo aproximadamente 8.300 alunos. Havia ainda cerca de 20 universidades com programas de estudantes (cerca de 1.500 alunos) e/ou com cursos do programa “Japonês sem Fronteiras” (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2017). Por fim, há um número bastante grande de escolas de idiomas particulares/comerciais, assim como de escolas de colônia por todo o Brasil, em especial no sul e sudeste do país.

Como professor de japonês em escolas de idiomas por onze anos e que atua há mais de onze anos na formação de professores ministrando as disciplinas de Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira Moderna: Japonês e de Prática de Ensino de Língua Estrangeira Moderna: Japonês 1 e 2 na Universidade Federal do

Paraná, minha convivência com os livros didáticos utilizados nesses espaços produziu observações e indagações geradas a partir da teorização sobre o campo formativo ou a partir de demandas de ordem instrumental na realização das aulas.

Minha aproximação com os estudos da Manualística evidenciou as articulações desse campo acadêmico em torno dos conceitos de cultura e linguagem, das relações entre a escrita e a produção de sentido, entre palavras e imagens, relações entre autor do texto e leitor implícito (ESCOLANO, 2006), para referenciar apenas alguns dos elementos que apontavam para minha área de formação específica e os conhecimentos linguísticos.

Constatada a possibilidade de diálogos, defini o segundo eixo de construção do objeto de pesquisa, estabelecendo as condições teóricas e metodológicas para realizar a análise de livros para o ensino de japonês usados em cursos de licenciatura.

Como destaquei no Capítulo 1, neste trabalho as noções de cultura utilizadas têm suas bases nos pressupostos de Williams e do Círculo de Bakhtin. Também utilizarei a teoria do Círculo para embasar a análise do discurso e denominarei tal análise como Análise Dialógica Discursiva (ou ADD). Um dos grandes diferenciais da ADD em relação a outros arcabouços teóricos de análise textual e discursiva é o fato de que ela toma o *enunciado* como unidade da comunicação. O enunciado, uma noção simples e elegante, exige uma compreensão de diversos outros conceitos e proposições do arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin para o seu devido aproveitamento e produtividade.

Neste capítulo, utilizo o enunciado e noções associadas como fios condutores de uma discussão sobre como é possível realizar diálogos entre a ADD e o campo da Manualística, o que constituiu uma resposta ao objetivo geral da tese e o ponto de partida para meus trabalhos de análise dos livros didáticos selecionados utilizando as teorias do Círculo de Bakhtin.

Cabe aqui ressaltar que o arcabouço teórico oferecido pelo Círculo de Bakhtin, base da ADD, está longe de ser um “panorama fechado”, uma teoria acabada e construída de forma metódica. Muito pelo contrário, desse arcabouço fazem parte trabalhos escritos ao longo de algumas décadas, especialmente 1920 e 1930, por diferentes autores (Bakhtin, Medvedev e Voloshinov, convencionalmente

chamados de “Círculo de Bakhtin”), incluindo trabalhos de autoria disputada por especialistas na área. Como é de se esperar, nem todos os autores tratam exatamente da mesma maneira todos os conceitos mobilizados pelo Círculo, assim como há certa transformação de algumas noções à medida que os anos e décadas de discussões se passam. Por vezes, certos posicionamentos são mesmo vistos como contraditórios. Isso dito, há, sem sobra de dúvida, uma robustez nesses trabalhos, com certos “fios condutores” que permeiam cada texto e defesa teórica (PETRILLI, 2010).

Nesse sentido, tentei delimitar a apresentação de conceitos a alguns poucos (mas emblemáticos) trabalhos do Círculo, a saber, “Marxismo e Filosofia da Linguagem” e aqueles condensados em “Estética da Criação Verbal”. No entanto, por se tratar de um arcabouço particularmente complexo e inacabado, me deterei com maior profundidade e utilizarei um maior número de citações no intuito de tornar claros os elementos que constituirão a diretriz para os trabalhos de análise.

3.1 A UNIDADE BÁSICA DA ADD: O ENUNCIADO

Em uma crítica aos então vigentes modelos de teorias linguísticas (como o Estruturalismo de Saussure), Bakhtin argumenta que a confusão sobre qual seria a real unidade da comunicação discursiva estaria no cerne de diversas indefinições terminológicas e simplificações exageradas do fenômeno linguístico (BAKHTIN, 2003, p. 292). Para o Círculo, a abstração “Falante → Mensagem → Ouvinte”, ainda que útil como esquema em determinadas situações pedagógicas, acabou por se tornar uma verdadeira ficção pouco criticada ou problematizada por seus contemporâneos. Tal “ficção” ignora o papel do “ouvinte”, as diversas condições de produção do “falante” e classifica a “mensagem” em uma espécie de “fluxo contínuo” indefinido. Para os autores do Círculo, é impossível considerar a língua fora de sua instância concreta e histórica, dissociada dos eventos de comunicação discursivos em que ocorrem.

Toda comunicação e manifestação linguística aconteceria, então, dentro de ***diálogos*** concretos. É importante, no entanto, compreender a definição desse termo – “diálogo” – para o Círculo. Segundo este arcabouço teórico, o diálogo face a face corriqueiro,

> [...] por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva (BAKHTIN, 2003, p. 294).

No entanto, o diálogo vai muito além dos limites das conversações face a face e esse pressuposto – de uma análise linguística invariavelmente inserida em seu contexto discursivo, o diálogo – é o que de fato modela o próprio conceito de enunciado, como explica Bakhtin:

> As fronteiras do enunciado concreto, compreendido como uma unidade da comunicação verbal, são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores. Todo enunciado – desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão) (BAKHTIN, 2003, p. 293-294).

Como essa citação deixa claro, ainda que esses limites (de alternância de falantes) sejam bastante claros em situações concretas de conversação face-a-face, a noção engloba também formas muito mais complexas de diálogo – no exemplo, o "grande romance" ou o "tratado científico". Ou seja, "pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja" (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012, p. 117).

Mesmo em se tratando de obras artísticas, literárias, científicas ou de qualquer outra natureza textual, que não pressuponham uma resposta direta seja oral ou por escrito, para a ADD ainda existe um (ou mais de um) diálogo em andamento, em cadeias de "turnos de fala", entre enunciação, compreensão e/ou ação responsiva, e potencialmente uma nova enunciação de resposta. Nas palavras de Bakhtin,

> a obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe

> respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes (BAKHTIN, 2003, p. 298).

E é dessa maneira que proponho tratar os livros didáticos neste trabalho, como enunciados – instâncias da unidade de análise discursiva, unidades de comunicação emolduradas em turnos de fala de diálogos muito maiores que acontecem em diversos campos da atividade humana.

Na sequência, detalharei diversos conceitos expostos até aqui e apresentarei ainda outras noções importantes para a ADD, estabelecendo relações com o campo da Manualística.

3.2 OS CAMPOS DE DIÁLOGO NA PRODUÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS MANUAIS ESCOLARES

Um dos corolários da definição de diálogo feita pelo Círculo de Bakhtin é a noção de ***relações dialógicas***, que vai muito além da relação direta que ocorre entre falantes em um diálogo corriqueiro:

> A relação existente entre as réplicas de tal diálogo [o diálogo real (conversa comum, discussão científica, controvérsia política, etc.)] oferece o aspecto externo mais evidente e mais simples da relação dialógica. Não obstante, a relação dialógica não coincide de modo algum com a relação existente entre as réplicas de um diálogo real, por ser mais extensa, mais variada e mais complexa. Dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, etc.) (BAKHTIN, 2003, p. 354).

Essa noção confere historicidade aos discursos e, em última instância, aos enunciados. Ela confere complexidade e profundidade às relações entre os sujeitos do discurso, na medida em que cada um de seus enunciados não existe senão como resposta a outros enunciados prévios, mais ou menos distantes: para o Círculo, nenhum discurso é inteiramente original nem tem como ser atribuído inteiramente a um único sujeito:

> Todo enunciado, além do objeto de seu teor, sempre responde (no sentido lato da palavra), de uma forma ou de outra, a enunciados do outro anteriores. O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de

> qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões do mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da comunicação cultural). A visão do mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião tem sempre sua expressão verbal. É isso que constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal ou impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto. A mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto poderia conferir-lhe. A relação com a palavra do outro difere radicalmente por princípio da relação com o objeto, mas sempre acompanha esta última. Repetimos, o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica (BAKHTIN, 2003, p. 320).

Mas mais que uma “historicidade genérica”, ou seja, uma noção de que toda manifestação da linguagem está envolvida “na história”, essa noção de relações dialógicas nos leva a estabelecer relações concretas entre sujeitos do discurso, envolvidos não “na história”, mas “em uma (ou mais) história(s)”. Conforme o arcabouço da ADD, cada enunciado existe como manifestação do diálogo de um ou mais ***campos de atividade humana*** (ou esferas), “sempre relacionadas com a utilização da língua”, em uma enorme diversidade de estilos e temas, conforme regras ou tendências que vão se estabelecendo no desenrolar de tais diálogos. Ainda, destaca-se que “O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Assim, as esferas (campos de atividade humana discursivamente discriminados) exercem influência determinante nos enunciados dos sujeitos discursivos:

> As relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente derivam determinam todos os contatos verbais possíveis entre os indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala. [...] Estas formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012, p. 43).

Ou seja, cada esfera determina até certo ponto diversas condições, de tema e estilo, de resposta e apreciação, ao contexto do diálogo em que os enunciados estão inseridos. Uma obra de romance, por exemplo, estará invariavelmente condicionada ao período em que é produzida, ao estilo recorrente nessa esfera de

produção: uma obra pode rejeitar ou submeter-se a um modelo, mas estará sempre agindo em alguma medida em relação a ele.

> A época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. Há sempre certo número de ideias diretrizes que emanam dos "luminares" da época, certo número de objetivos que se perseguem, certo número de palavras de ordem, etc. Sem falar do modelo das antologias escolares que servem de base para o estudo da língua materna e que, decerto, são sempre expressivas (BAKHTIN, 2003, p. 313).

Bakhtin e os autores do Círculo vão além, no entanto: para eles, o próprio uso dos elementos diversos da linguagem, sejam lexicais, estilísticos ou quaisquer outros, assim como as próprias referências aos enunciados preexistentes, implicam utilizar um "material contaminado", no sentido de que não há palavra virgem, que não seja carregada com uma carga de sentidos historicamente constituída.

A visão bakhtiniana de enunciado e relações dialógicas implica também que o enunciado não olha apenas ao passado e à história do diálogo em que se insere, mas também para o seu futuro. A ADD vai muito além do esquema clássico saussureano "falante → mensagem → ouvinte", considerando que os elos dos enunciados acontecem tanto com aqueles que o precederam quanto com os interlocutores atuais e futuros, suas atitudes responsivas, seus enunciados de resposta. Seguindo sua argumentação, Bakhtin afirma que:

> No momento em que o enunciado está sendo elaborado, os elos, claro, ainda não existem. Mas o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. [...] Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta (BAKHTIN, 2003, p. 320).

Isso implica dizer que a própria formulação do enunciado está condicionada em sua criação não apenas pelo falante, mas também por seus interlocutores – mais que isso, pela escuta responsiva desses interlocutores:

> O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 292).

Assim, cada enunciado representa um elo nessa corrente discursiva – cada locutor que produz um enunciado responde ao mesmo tempo em que se antecipa a respostas, assumindo assim uma posição de "locutor-respondente" em todas as suas instâncias de discurso:

> O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 291).

E quando se fala de compreensão responsiva e ***destinatário***, novamente surgem algumas noções do Círculo bastante produtivas às quais vale a pena fazer referência. Isso porque, novamente, o esquema "falante → mensagem → ouvinte" é complexificado, de forma que a abstração "ouvinte" não nos basta para modelar de forma complexa os fenômenos discursivos da comunicação, como propõe a ADD:

> Este destinatário pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, dos subalternos, dos chefes, dos inferiores, dos superiores, dos próximos, dos estranhos, etc.; pode até ser, de modo absolutamente indeterminado, *o outro* não concretizado (é o caso de todas as espécies de enunciados monológicos de tipo emocional). Essas formas e concepções do destinatário se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado. A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado? É disso que depende a composição, e sobretudo o estilo, do enunciado [...] (BAKHTIN, 2003, p. 321).

E mesmo a própria noção de destinatário sozinha não é suficiente para abarcar todo o fenômeno comunicativo discursivo. Uma vez que todo e qualquer enunciado acontece em uma instância histórica concreta – com contexto, intenções e repercussões –, a ideia de um único destinatário, ainda que podendo assumir um caráter de múltiplas entidades ou mesmo de um "outro não concretizado", não é

suficiente para representar o fato de que cada locutor tem em vista também ouvintes ou leitores para além de seu "público" inicial – interlocutores a quem também cabem compreensões responsivas, por mais que não fossem o destinatário inicial do enunciado. Assim, surgem noções como ***terceiro*** – para além de um "segundo", o destinatário concreto original – e ***auditório social*** – o conjunto composto não apenas por meus destinatários propriamente ditos, mas também por aqueles outros (concretos ou imaginados, manifestados ou difusos) de quem espero uma compreensão discursiva.

Quando se colocam essas elaborações em contraste com os pressupostos da Manualística, pode-se sublinhar a afirmação de Escolano de que é impossível analisar o livro didático fora de seu contexto histórico.

> Nenhum texto existe fora da materialidade em que se inscreve, mas tão pouco sem os processos de apropriação que realizam os sujeitos ao interagir com as formas e conteúdos da cultura gráfica em que se manifesta. Essas apropriações, que são leituras, ou reescritas, são as que determinam a construção e a coautoria do texto (ESCOLANO, 2006, p. 35).

Com essas palavras, Escolano vai ao encontro de diversos pressupostos bakhtinianos. Aos receptores do enunciado livro didático, seus leitores, é conferido o *status* de coautoria e (co)construção do texto, ou seja, reconhece-se que a própria elaboração do livro didático (a enunciação) acontece em função das leituras que se sucederão. Mais que isso, ao equiparar "leituras" a "reescritas", é possível perceber o princípio de que essa leitura/recepção não é passiva, mas sim uma leitura responsiva, que irá gerar seus próprios enunciados.

Escolano (2006, p. 9) relembra que, para Umberto Eco, o livro didático pode ser considerado como um *magister* (mestre), "a mediação que ensina e educa tanto alunos quanto professores", ou seja, todos os seus usuários na sociedade. De certa forma, isto pode significar que os livros didáticos elicitam atitudes responsivas de todos seus interlocutores, sejam eles professores ou alunos.

No entanto, trazendo de volta a problemática de Goodson sobre a observação dos currículos pré-ativo (escrito) e ativo (prática), assim como os posicionamentos de Rockwell sobre diversidade e heterogeneidade da vida escolar, cabe considerar que a relação entre o livro didático e os professores e alunos não é simples ou unilateral: como afirma Goodson, é impossível desconsiderar o livro

didático, pois ele é um ponto de partida para a prática dos professores, mas, ao mesmo tempo, isso não significa que alunos e professores sejam “submissos” a ele; como afirma Rockwell, a prática implica resistência, releitura, ressignificação constante.

Escolano também reconhece o que chama de *implicit reader* dos livros didáticos como constituintes básicos tanto de sua textualidade quanto de seu gênero (ESCOLANO, 2006, p. 35). Novamente aqui se nota a importância dada a uma complexificação do esquema “falante → mensagem → ouvinte”, ao destacar que já durante a enunciação participa ativamente um “leitor *in fabula*”, ou seja, idealizado, pressuposto, do texto.

Nesse sentido, o autor também menciona (sem usar esses termos) a existência de um auditório social e de terceiros como determinantes na elaboração dos livros didáticos: ele menciona as expectativas de governantes e até mesmo de uma “polícia do livro” (p. 37), além de referir o papel do setor editorial e das práticas dominantes difundidas entre os professores (ESCOLANO, 2012, p. 44). São inúmeras vozes que disputam espaço em relações dialógicas na esfera da educação, em jogos de poder sutis ou nem tanto, buscando serem representadas. É possível utilizar a noção de discurso citado da ADD aqui, considerando as várias vozes que são incorporadas (com maior ou menor opacidade) ao livro didático, discursos sobre discursos, enunciações sobre enunciações.

Essas disputas acontecem porque, segundo Escolano, ao livro didático é atribuído um papel bastante importante: o de ícone geracional e símbolo nacional. Para ele, o livro didático é um dispositivo de normalização cultural, um expoente contendo padrões considerados aceitáveis para os sujeitos escolarizados de uma época (ESCOLANO, 2006, p. 36-38). Ou seja, o livro didático é reconhecido como um enunciado recebido por toda uma geração, e dela demanda uma leitura responsiva. Pode-se conjecturar que, por mais que essa responsividade possa variar – da concordância quase cega ao rechaço completo –, o simples fato de ser um enunciado *comum* dá uma importância indelével ao livro didático para que se compreendam os processos de escolarização das sociedades letradas.

3.3 A NOÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS E A MORFOLOGIA DOS LIVROS DIDÁTICOS

Ao conceder ênfase à concretude dos enunciados em sua realidade sócio-histórica, poderíamos ser levados a crer que a ADD se ocupa de tal forma com o único, com a instância, com o dado, que seria talvez incapaz de capturar generalidades, tendências ou regularidades da comunicação humana. No entanto, isso está longe de ser o que propõem os autores do Círculo de Bakhtin. “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 279, grifo do autor).

O conceito de ***gêneros do discurso*** é, sem sombra de dúvida, um dos que mais se popularizou no meio acadêmico ou mesmo de divulgação científica (especialmente nos campos das letras, da literatura e educacional). No entanto, é vital destacar que aqui busco não apenas a definição mais geral de “gêneros discursivos”, mas delinear sua profunda e inseparável inter-relação com o resto do arcabouço bakhtiniano.

Em primeiro lugar, gêneros discursivos precisam ser compreendidos como maneiras de enunciados concretos se realizarem. Ou seja, mais do que “textos” ou “falas”, são os enunciados (no sentido apresentado até aqui, emoldurados em turnos de fala em relações dialógicas) que acabam por relacionar-se a um gênero ou outro. Por consequência, gêneros estão sempre relacionados a diálogos que acontecem em esferas da atividade humana e, exatamente por isso, tendem a exibir tendências e regularidades.

Nesse sentido, os gêneros discursivos permeiam e são permeados por historicidade de maneira semelhante ao que a noção de relações dialógicas confere a enunciados, discursos e sujeitos discursivos – ou seja, não são construtos ou esquemas fixos de linguagem ou comunicação; antes, são mutáveis, se adaptam e se transformam à medida que os diferentes sujeitos agem dialogicamente dentro de uma esfera de atividade humana, sempre reagindo e esperando reação dentro de seus diálogos:

> A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Essa noção de historicidade também permite aplicar a ideia que explorei anteriormente – de que não haveria signo ou palavra "virgem" – aos gêneros: não há tampouco uma "forma virgem" de dizer, de enunciar. Os sujeitos discursivos estão sempre se utilizando de gêneros carregados de historicidade, de significância:

> Pois 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. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, *tornar complexa a sua expressão*, *influenciar todo o aspecto estilístico* (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012, p. 86, grifo meu).

Por outro lado, os gêneros são percebidos pelos ouvintes também conforme suas experiências e sua própria historicidade:

> Os gêneros do discurso organizam nosso discurso [...]. Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume [...], uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação de conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Outra maneira de enxergar a questão da historicidade dos gêneros é considerar que eles até certo ponto condicionam os enunciados de determinada esfera. Condicionam não no sentido de que não haja liberdade criativa – muito pelo contrário, a liberdade criativa acontece justamente *em relação* às condições históricas dos gêneros de cada esfera. Em outras palavras, cada novo enunciado reage à esfera em que se insere e a seus gêneros, buscando conformidade, diferenciação, inovação, revolução ou qualquer combinação disso, mas sempre em relação a gêneros que preexistem ao enunciado. Ao mesmo tempo, assim como todo ouvinte é, por meio de sua compreensão responsiva, um locutor em potencial, esse novo enunciado irá, por sua vez, produzir ressonâncias discursivas em sua

esfera (e fora dela), reverberando na própria natureza dos gêneros a que foi condicionado: “Se abordarmos o gênero do ponto de vista da sua relação interna e temática com a realidade e sua formação, então, podemos dizer que cada gênero possui seus próprios meios de visão e compreensão da realidade, que são acessíveis somente a ele” (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012, p. 198).

No sentido do que chamamos comumente de criatividade, Bakhtin e o Círculo falam em ***estilo*** e na ***individualidade*** do locutor:

> O estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado – oral e escrito [...], em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual (BAKHTIN, 2003, p. 282).

No entanto, ainda na sequência, Bakhtin alerta para o fato de que nem todo gênero permite de forma igual a expressão dessa individualidade: gêneros que exigem padronização, como ordens militares, abrem-se muito menos à individualidade do locutor (o que não significa dizer que ela não exista). Por outro lado, gêneros como o literário abrem-se em grande medida para individualidade. Assim, “a variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos estratos e dos aspectos da personalidade individual, e o estilo individual pode relacionar-se de diferentes maneiras com a língua comum” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Para o Círculo, existe uma intersecção fundamental e indissolúvel que é ignorada pela linguística clássica, mas essencial para a compreensão da comunicação discursiva. Esta intersecção reside na tríade composta pela esfera, pelo gênero e pelo estilo – o campo de atividade humana, as formas frequentemente associadas a esse campo e a expressividade individual de cada locutor em cada enunciado.

> O vínculo indissolúvel, orgânico, entre o estilo e o gênero mostra-se com grande clareza quando se trata do problema de um estilo linguístico ou funcional (...). Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com

> o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.). O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 283-284).

Escolano argumenta em direção semelhante, afirmando que é impossível confundir um livro didático (em papel ou tela de computador) com outros tipos de textos: os livros didáticos possuem atributos próprios reconhecidos pelos sujeitos que o utilizam e pela sociedade em que circulam como objeto (ESCOLANO, 2012, p. 33). Neste contexto, o autor elenca alguns desses elementos, como a estrutura, o tamanho e o modelo material do livro didático; a capa, com características editoriais típicas envolvendo formas e cores estimulantes; os índices iniciais; as estratégias ilustrativas com retórica iconográfica associada à cultura escrita, incluindo tabelas, gráficos e diversos recursos de estudo.

Outra questão que torna o livro didático vital para a compreensão dos processos de escolarização é o fato de que nele é possível encontrar sinais de códigos curriculares e disciplinares, assim como da gramática da escolarização, condensados de forma material.

> O livro é visto assim como um dos sintetizadores mais visíveis da cultura empírica da escola. Nele pode-se examinar o curriculum editado de cada época. É um espelho da sociedade que o produz e em que circula, em que se refletem os valores dominantes, os estereótipos e as ideologias da sociedade. Sob suas estruturas subjazem também o método (*ratio*), a estratégia de gestão do programa, as regras da profissão docente (o *habitus* do ofício de professor) e o perfil do *implicit reader* que irá usá-lo. Não são esses os códigos da "gramática escolar" que buscamos decodificar? (ESCOLANO, 2012, p. 43, tradução minha).

Ou seja, dentro dos diálogos que acontecem na esfera educacional, o livro didático, um objeto concreto e visível, estável, torna-se uma ferramenta imprescindível que, em uma medida ou outra, cita inúmeros outros discursos e estilos – metodologias consideradas mais eficazes, estilos de ilustração, práticas difundidas entre docentes, as expectativas de leitura responsiva dos usuários, professores e alunos.

Finalmente, Escolano (e a Manualística de maneira geral) demonstra uma grande atenção às transformações contemporâneas que os livros didáticos vêm sofrendo – em especial, o que o autor chama de "giro digital". E aqui, novamente, vemos a produtividade da aliança da ADD com os pressupostos da Manualística. Escolano reconhece os grandes impactos que o hipertexto e outras possibilidades

de arquitetura que o texto digital oferece, mas defende que os usuários leem esses textos a partir de modelos cognitivos preestabelecidos, que remetem ao livro didático tradicional, atribuindo uma geometria e arquitetura familiares a essas novas formas (ESCOLANO, 2012, p. 36). Aqui, é bastante natural pensar na importância dos gêneros textuais, de como leitores são capazes de atribuir, a um novo gênero, processos de outros, próximos, aos quais estejam mais familiarizados. Além disso, o Círculo defende que, assim como não há signo virgem, também não há estilo ou gênero virgem, e aqui isso fica claro: os modelos de material didático digitais não nascem em um vácuo histórico, mas, antes, possuem uma ancestralidade facilmente traçada em direção aos livros didáticos tradicionais.

3.4 ESTILO E DISCURSO CITADO – A DIDATIZAÇÃO COMO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO

Como já visto, para o Círculo de Bakhtin todo e qualquer enunciado é em alguma medida uma resposta a uma cadeia enunciativa através de relações dialógicas. Nesse sentido, expandem-se enormemente as noções de ***discurso direto e indireto*** ou, em outras palavras, ***transmissão de discurso alheio***. Para a linguística tradicional e para o senso comum, o discurso indireto se restringe a expressões bastante demarcadas, como, por exemplo, “ele disse que...” ou “de acordo com...”, ou ainda a estruturas sintáticas típicas (como o futuro do pretérito e subjuntivo no caso do português). O discurso direto, por outro lado, estaria representado não apesar por estruturas características, mas também por marcas de pontuação características, tais como aspas (“ele disse: ‘não aceito isso’”, “segundo o autor: ‘sabe-se que...’”).

No entanto, para Volochínov e o Círculo, todo e qualquer enunciado é em alguma medida uma espécie de discurso indireto. No entanto, quando o locutor tenta apreender o discurso alheio (o que os autores do Círculo chamam de ***discurso citado***) e, ao mesmo tempo, manter em algum grau sua autonomia, essa relação dialógica atinge novos patamares: “o discurso citado é o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação”* (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012, p. 147, grifo do autor).

Para realizar o discurso citado, o locutor não assume um papel de simples repetição ou reprodução. Antes, para o Círculo, ao apropriar-se do discurso alheio para a sua transmissão, o locutor desempenha uma relação ativa de uma enunciação a outra, de forma similar ainda que não idêntica à compreensão responsiva dos diálogos. Ao locutor cabe emoldurar o discurso de outrem de forma a torná-lo seu em alguma medida, integrá-lo ao seu próprio discurso. Essa integração acontece através de recursos, por um lado, estritamente linguísticos (relativos a cada língua), e por outro depende do estilo individual e das condicionantes do gênero discursivo da enunciação.

> A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012, p. 148).

Além disso, como explicado anteriormente, enunciados que envolvam o discurso citado invariavelmente se dirigem a seus interlocutores e seu auditório social.

> Toda transmissão, particularmente sob forma escrita, tem seu fim específico: narrativa, processos legais, polêmica científica, etc. Além disso, a transmissão leva em conta uma terceira pessoa – a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012, p. 149).

Finalmente, é imprescindível destacar que ao locutor do discurso citado cabe um papel muito maior que o de simplesmente repetir ou transmitir de forma “neutra” as palavras de outros locutores. Novamente, cada sujeito discursivo possui sua própria voz e, ao enunciar, adentra um diálogo do qual não é mero espectador, mas um participante ativo.

> Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. Esse processo efetua-se em dois planos: de um lado, a enunciação de outrem é recolocada no contexto de comentário efetivo (que se confunde

> em parte com o que se chama o fundo perceptivo da palavra); na situação (interna e externa), um elo se estabelece com a expressão facial, etc. Ao mesmo tempo prepara-se a *réplica* (Gegenrede). Essas duas operações, a *réplica interior* e o *comentário efetivo* são, naturalmente, organicamente fundidos na unidade da apreensão ativa e não são isoláveis senão de maneira abstrata (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012, p. 151, grifo do autor).

Ou seja, em todo discurso citado encontramos dois elementos, frequentemente de difícil separação: o ***comentário efeito***, tema ou conteúdo citado em si, recalibrado à posição atual do locutor que cita; e a ***réplica interior***, a apreciação ou avaliação deste a respeito deste conteúdo, como enunciado próprio com todas suas condicionantes – estilo, auditório social, condições impostas pelo gênero, etc.

Para Volochínov, é nessa inter-relação que se encontram os elementos mais essenciais para qualquer análise ou pesquisa a respeito do discurso citado.

> O objeto verdadeiro da pesquisa deve ser justamente a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo. Na verdade, eles só têm uma existência real, só se formam e vivem através dessa inter-relação, e não de maneira isolada. O discurso citado e o contexto de transmissão são somente os termos de uma inter-relação dinâmica. Essa dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica da inter-relação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal. (Trata-se, naturalmente, de tendências essenciais e constantes dessa comunicação.) (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012, p. 151-152).

O autor prossegue para fazer uma análise sobre essa relação, que pode acontecer de várias maneiras. Segundo ele, há duas orientações para as quais essa inter-relação pode fluir. Uma caminha no sentido de conservar o discurso alheio:

> Primeiramente, a tendência fundamental da reação ativa ao discurso de outrem pode visar à conservação da sua integridade e autenticidade. A língua pode esforçar-se por delimitar o discurso citado com fronteiras nítidas e estáveis. Nesse caso, os esquemas linguísticos e suas variantes têm a função de isolar mais clara e mais estritamente o discurso citado, de protegê-lo de infiltração pelas entoações próprias ao autor, de simplificar e consolidar suas características linguísticas individuais (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012, p. 152).

A outra orientação a que pode se direcionar é no sentido de apreciá-lo e respondê-lo em sua própria enunciação.

> Na segunda orientação da dinâmica da inter-relação da enunciação e do discurso citado, observamos processos de natureza exatamente oposta. A língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem. O contexto narrativo esforça-se por desfazer a estrutura compacta e fechada do

> discurso citado, por absorvê-lo e apagar as suas fronteiras. Podemos chamar esse estilo de transmissão do discurso de outrem o *estilo pictórico*. Sua tendência é atenuar os contornos exteriores nítidos da palavra de outrem. Além disso, o próprio discurso é bem mais individualizado. Os diferentes aspectos da enunciação podem ser sutilmente postos em evidência. Não é apenas o seu sentido objetivo que é apreendido, a asserção que está nela contida, mas também todas as particularidades linguísticas da sua realização verbal (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2012, p. 153-154).

Naturalmente, a movimentação em uma direção ou outra (ou em ambas, pois não são mutualmente exclusivas) depende de vários fatores. Entre eles, podemos citar: o grau de dogmatismo ou autoritarismo do discurso inicial, assim como de sua apreensão; as intenções do locutor; as condicionantes do gênero discursivo em que o enunciado ocorre; e as expectativas dos interlocutores e do auditório social do locutor. Em certas situações, as bordas do discurso original e do discurso próprio se estabelecem de maneira explícita (através de marcas gramaticais, pontuação ou mesmo marcas paratextuais), enquanto em outras as fronteiras são imensamente enfraquecidas, ao ponto de se tornar difícil saber o que é citação e o que é resposta a ele.

Os livros didáticos são, certamente, um exemplo bastante icônico da ideia do “discurso no discurso”, “enunciado no enunciado”: ainda que se proponha como enunciado independente e original, o livro didático traz em si toda sorte de discursos alheios (acadêmicos, culturais, políticos, das práticas escolares, etc.), aos quais responde ativamente enquanto, ao mesmo tempo, os cita de alguma maneira.

Vale também citar as diferentes noções de didatização mencionadas no primeiro capítulo deste texto – como de Chevallard e de Forquin. Chevallard elabora a noção de “criatividade didática” (CHEVALLARD, 1998), argumentando que na prática escolar (incluindo os livros didáticos) conteúdos recebem rótulos novos, saberes próprios da escola são ensinados e rotinas particulares são postas em movimento. Forquin assinala que a escola necessita realizar um enorme movimento para tornar transmissíveis os saberes e conteúdos culturais que pretende transmitir – e, como visto, a isso chama de transposição didática, recorrendo ao mesmo Chevallard (FORQUIN, 1992). A necessidade dessa transposição se daria tanto por imperativos escolares propriamente ditos (como os tempos e os *habitus* escolares) quanto do conhecente (imperativos de interiorização). Esses imperativos muitas vezes se manifestam de forma visível nos livros didáticos, por meio de um grande

número de traços morfológicos e estilísticos desse tipo de texto, característico aos saberes escolares.

Em ambas as noções – de criatividade didática e transposição didática –, ainda que sob óticas e ênfases diferentes, é possível argumentar no sentido de que o livro didático é eminentemente um enunciado que traz em si outros enunciados. Não de forma direta ou inalterada, no entanto: muito pelo contrário, os processos de didatização colocam o livro didático no patamar de (co)autoria desses discursos e conteúdos, por um lado citando-os como alheios, por outro apropriando-se deles e alterando suas formas, estilo e, por que não dizer, efetivamente criando enunciados novos e originais em sua atitude responsiva a esses enunciados prévios: ao mesmo tempo, a expectativa das atitudes responsivas de seus interlocutores (professores, alunos, pais, avaliadores, etc.) molda seu próprio discurso, tanto em forma quanto em conteúdo – em uma verdadeira rede de enunciados, como defendido pelo Círculo de Bakhtin.

3.4 SÍNTESE E PERGUNTAS DE ANÁLISE

Com a finalização das revisões bibliográficas e o estabelecimento de relações entre os arcabouços teóricos da Pesquisa em Educação, em especial da Manualística e da Linguística Aplicada, em particular dos escritos do Círculo de Bakhtin, e destes panoramas teóricos com meu objeto de pesquisa, o livro didático para o ensino de língua japonesa, concluo parte de meu objetivo de pesquisa, o de estabelecer um novo olhar para este objeto, em particular no contexto da formação de professores.

Parto, na sequência, para a análise de dois livros didáticos e para esse trabalho empírico estabeleço algumas **perguntas de análise** (que não são “perguntas de pesquisa”, mas sim critérios ou categorias para a análise em si), pautadas nos apontamentos dos Capítulos 2 e 3, ou seja, nas relações estabelecidas entre o entrecruzamento da Manualística e de uma Linguística ancorada em uma visão dialógica de língua, cultura e discurso. Divido essas perguntas em duas categorias: a primeira, que trata da relação do livro com seus usuários, e a segunda, que trata da relação do livro com a cultura (escolar e a mais ampla).

a) Relação livro vs. usuários: Ação Responsiva, Audiência Social e Leitor Implícito

1. Há espaço para leituras e interpretações múltiplas?

2. Qual é o espaço para ação responsiva dos interlocutores?

3. O que pode ser inferido sobre os leitores idealizados/implícitos?

4. Em relação à estruturação das atividades, são propostas atividades abertas (de respostas múltiplas) ou fechadas (de resposta única)?

b) Relação livro vs. culturas: Cultura Escolar, Ideologia e Discursos Citados

5. Que discursos relacionados à cultura são apresentados e de que forma?

6. De que forma o livro didático se apropria dos discursos externos a ele?

7. A partir da análise dos discursos, a cultura escolar pode ser vista como produtora ou reprodutora?

No próximo Capítulo, descrevo o trabalho empírico realizado e seus resultados, que permitem avaliar a potencialidade do diálogo entre os campos teóricos selecionados para estudar os livros didáticos por meio das evidências obtidas na análise da relação dialógica entre esses livros e seus interlocutores, alunos e professores, e na relação desses livros com a cultura escolar em que estão inseridos.

4 *MINNA NO NIHONGO* E *MARUGOTO*: O QUE NOS DIZEM ESSES LIVROS DIDÁTICOS SOBRE O ENSINO DE JAPONÊS

Para responder aos meus **objetivos específicos**, me propus a realizar uma análise empírica de alguns livros didáticos utilizados em licenciaturas de língua japonesa no Brasil. No desenvolvimento desse trabalho empírico, após a identificação de universidades públicas brasileiras que ofertam cursos presenciais de japonês e de formação de professores para o ensino dessa língua estrangeira, consultei projetos e programas desses cursos e o Relatório da Fundação Japão (2017), a partir dos quais identifiquei os livros didáticos referenciados para uso em cada curso.

Destaco que, além de listar os livros indicados, também foi possível verificar que, dos oito cursos identificados, três ofertam curso de licenciatura, quatro ofertam curso de Bacharelado e Licenciatura e um oferta curso de Bacharelado. Os dados indicam, portanto, que a maioria tem como finalidade a formação de professores. Três dos oito cursos foram criados antes da década de 1990 (USP-1964; UFRGS-1986; UFRJ-1979), um dado relevante quando se leva em conta que nos anos 1990 o sistema escolar brasileiro foi reformulado por meio de uma nova legislação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96) que valorizou o ensino de língua estrangeira.

As orientações decorrentes da implementação da Lei n. 9.394/96, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, indicam a finalidade do ensino de língua estrangeira no Ensino Médio:

> Integradas à Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as línguas estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, consequentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (BRASIL/MEC, 2000, p. 25).

Ao lado dessa valorização, o documento destaca que, apesar de se considerar fundamental o aprendizado da Língua Inglesa “no mundo moderno”, essa não deve ser a única possibilidade a ser ofertada para os alunos; deve-se pensar no “atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a se inserir o aluno” (BRASIL/MEC, 2000,

p. 27). Destaca também que o ensino da Língua Estrangeira Moderna (LEM) deverá ser realizado em novas configurações, superando formas de trabalho que se pautam “apenas no estudo das formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita (...) de forma descontextualizada e desvinculada da realidade” (BRASIL/MEC, 2000, p. 26).

Essas referências contribuem para compreender elementos contextuais do período após 1990, quando cursos de Japonês foram criados em outras universidades – dois deles ainda na década de 1990 e três após o ano 2000.

Outro elemento que destaco dos dados obtidos sobre os cursos, este de especial interesse para a problemática da tese, é o fato de que se observa entre cursos mais antigos e cursos mais recentes a referência ao uso de um mesmo livro didático, *Minna no Nihongo.* Esta confluência foi levada em conta no processo de seleção das obras que teriam seu conteúdo analisado para atender ao terceiro objetivo proposto, na perspectiva do diálogo entre os campos da Manualística e da Análise Dialógica do Discurso.

Neste capítulo, apresento a descrição dos procedimentos utilizados no trabalho de análise empírica, a descrição dos livros didáticos selecionados e os resultados obtidos.

4.1 *CORPUS* DOCUMENTAL

Foram dois os livros selecionados para a análise empírica proposta neste trabalho.

4.1.1 *Minna no Nihongo*

Minna no Nihongo (みんなの日本語), que significa "Japonês para Todos" em português, é uma série de livros de ensino de língua japonesa lançada pela primeira vez em 1988 pela 3M, uma editora especializada em publicações relacionadas à língua e à cultura japonesas.

A série *Minna no Nihongo* é projetada para estudantes de japonês de todos os níveis, desde iniciantes até avançados. Ela consiste em dois conjuntos principais de livros: o *Shokyu* (iniciante) e o *Chukyu* (intermediário).

A série se propõe a ter uma abordagem comunicativa, que enfatiza a comunicação prática e a aquisição de habilidades de conversação desde o início. Os diálogos apresentados nos livros são, em princípio, baseados em situações do cotidiano japonês, tornando o aprendizado relevante para a vida real.[7]

Além dos livros principais, *Minna no Nihongo* também oferece recursos adicionais, como CDs de áudio, livros de exercícios e um livro de tradução e notas gramaticais em vários idiomas, que auxiliam os estudantes a praticarem a compreensão auditiva, a escrita e a gramática.

Devido à sua abordagem, considerada abrangente e estruturada ao ensino de japonês, *Minna no Nihongo* é amplamente adotado em escolas de língua japonesa, cursos universitários e programas de autoestudo em todo o mundo. Para nosso estudo, é importante notar que a série é utilizada em quatro das cinco licenciaturas de japonês, incluindo a licenciatura da Universidade Federal do Paraná.

Em termos históricos, de acordo com Mukai e Yoshikawa (2009, p. 166), o *Minna no Nihongo* possui dois antecessores: *Nihongo no Kiso* (Fundamentos da Língua Japonesa) e *Shin Nihongo no Kiso* (Novo Fundamentos da Língua Japonesa). Eles possuíam estrutura, metodologia e disposição idêntica àquela do *Minna no Nihongo*. Esses antecessores tiveram como público-alvo os estudantes estrangeiros que fazem estágio no Japão na área técnica, assim como decasséguis que trabalhavam na área industrial. Portanto, o vocabulário e as situações apresentados eram voltados para esta área (por exemplo: chave de fenda, parafuso, estágio, visita às fábricas, etc.). Atendendo a muitos pedidos de usuários, segundo as informações que constam na introdução do livro, os livros foram reformulados, principalmente o vocabulário constante nas lições, e assim surgiu o *Minna no Nihongo*.

---

[7] Conforme informações disponíveis em Japan Times. (2023). Minna no Nihongo. https://www.3anet.co.jp/por/productinfo/978-4-88319-702-5, e Japan Times. (2023). About “Minna no Nihongo”. https://www.3anet.co.jp/por/about_minna_no_nihongo

No âmbito pessoal, tive contato tanto com seus antecessores quanto com o próprio *Minna no Nihongo* primeiramente na década de 1990, tendo à época estudado com eles nos institutos de idiomas em que estudei. Durante meu intercâmbio acadêmico no Japão, não estudei com o livro, mas o programa o utilizava nos níveis mais básicos (eu estava no intermediário) e meus colegas estrangeiros intercambistas o utilizaram intensivamente. Depois disso, não cheguei a lecionar utilizando este livro, mas sempre foi um dos livros de que ouvia falar, em congressos de professores de japonês, sendo empregado em diversas escolas (de colônia, institutos de idiomas, etc.). Finalmente, ele era, até o período pré-pandêmico, o livro utilizado nos dois primeiros anos de estudo dos alunos dos cursos de bacharelado e licenciatura de Letras: Japonês da UFPR, onde leciono. Por consequência, era um livro mencionado como referência com enorme frequência por meus alunos de Metodologia e de Prática de Ensino (desde as aulas teóricas até as regências de aula, passando por discussões em turma, preparação de aula, orientações e em vários outros momentos da formação docente).

4.1.2 *Marugoto*

A coleção de livros *Marugoto* (em japonês, まるごと) é uma popular série de materiais de ensino de japonês desenvolvida e lançada em 2014 pela Fundação Japão, uma organização japonesa dedicada à promoção da língua e da cultura japonesas em todo o mundo. A série foi criada para atender às necessidades dos estudantes que desejam aprender japonês com foco na comunicação cotidiana e na compreensão da cultura japonesa.

A série *Marugoto* é projetada para estudantes de todos os níveis, desde iniciantes até avançados. Ela segue uma abordagem comunicativa, enfatizando a interação prática e a aquisição de habilidades linguísticas que podem ser aplicadas no dia a dia. Ele se baseia no Quadro Comum Europeu para o aprendizado de línguas estrangeiras, estabelecendo objetivos com base no que chama de *can-do*, que seriam habilidades práticas para a resolução de situações diárias. Os materiais da série incluem livros de texto, cadernos de exercícios, CDs de áudio e recursos *on-line* para suporte ao aprendizado.

Uma característica notável da série *Marugoto* é sua estrutura modular. Os livros estão divididos em módulos temáticos, como “Viagem”, “Comida” e “Trabalho”.

Além disso, os materiais da série *Marugoto* incorporam elementos culturais e sociais, se propondo a proporcionar aos estudantes uma compreensão mais profunda da cultura japonesa enquanto aprendem a língua. Os diálogos e atividades buscam ser baseados em situações reais da vida cotidiana no Japão[8].

A série é amplamente utilizada em escolas de língua japonesa, instituições acadêmicas e programas de autoaprendizado em todo o mundo. De particular relevância para esta pesquisa está o fato de que, até o período pré-pandêmico, o *Marugoto* era utilizado em todo o programa “Idiomas sem Fronteiras”, além de em diversos cursos de extensão pelo Brasil, havendo diversas bolsas concedidas pela Fundação Japão a licenciandos em japonês para irem ao país para receber treinamento sobre como lecionar utilizando esta coleção, efetivamente se tornando parte da vivência de formação profissional desses futuros professores[9].

Assim, a escolha desses livros didáticos para a análise está, por um lado, amparada em dados concretos por serem amplamente utilizados em licenciaturas no Brasil e, por outro, por minha própria vivência como docente de disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de língua japonesa: tendo sido orientador da totalidade dos praticantes de estágio no período de 2011 a 2021, aponto para a prevalência destes dois livros didáticos como referência nas práticas de meus então alunos – seja por terem aprendido através do *Minna no Nihongo* ou por terem sido treinados a dar aula através do *Marugoto.* Em suas práticas de estágio (incluindo a observação, a preparação e a regência das aulas), os licenciandos estavam a todo momento comparando as práticas suas ou de colegas com os processos de ensino-aprendizado que viram nesses livros – “mas não era assim que o *Minna no nihongo*

---

[8] Conforme informações contidas em: Japan Foundation. (2023). MARUGOTO: Japanese Language and Culture. https://marugoto.org/en/
Japan Foundation. (2023). MARUGOTO: The Japanese Language and Culture Course. https://www.jpf.go.jp/e/project/japanese/teaching/material/marugoto/index.html

[9] Atualmente, o livro *Irodori* tem sido utilizado no programa “Idiomas sem Fronteiras” para a língua japonesa. Este livro também foi desenvolvido pela Fundação Japão e possui objetivos similares ao *Marugoto*, mas possui o diferencial de ser gratuito e oferecido digitalmente. Não analiso, nesta tese, o *Irodori* por ser bastante recente e, apesar da força institucional proporcionada pela Fundação Japão, ainda estar em processo de estabelecimento; e ainda por eu, pessoalmente, não ter tido contato com o material como usuário ou formador.

fazia", "essa aula a que assisti poderia ter sido feita como aprendi a fazer nos planos de aula do *Marugoto*", apenas para exemplificar algumas falas.

Assim, enfatizo a importância destes livros por sua presença institucional que se impõe, seja através do currículo nas disciplinas de língua dos licenciandos ou de uma institucionalidade externa (Fundação Japão) que adentra à academia em processos de prática de ensino extensionistas. Importância também vista a partir de minhas práticas e experiências profissionais, enxergando os efeitos dessas imposições institucionais sobre as crenças e práticas de professores em formação passando pelas disciplinas de estágio por mim ministradas.

4.2 ANÁLISE DOS LIVROS

A segunda etapa desta pesquisa consistiu na realização de um estudo exploratório, para testar a possibilidade de dar respostas às perguntas formuladas, nas quais se entrecruzam as questões dos dois campos, a Manualística e as contribuições do Círculo de Bakhtin, por meio de uma análise dialógica discursiva.

No estudo exploratório analisei um capítulo de cada um dos livros didáticos selecionados e usei as perguntas direcionadoras, que se mostraram adequadas às finalidades, mas demandaram ajustes e readequações ao final do processo, para a realização do estudo principal.

Os resultados do estudo exploratório foram apresentados e discutidos em dois eventos da International Association for Research on Textbooks and Educacional Mídia (IARTEM) no ano de 2022, em Florence (*on-line*), e no ano de 2023, em Santiago do Chile (OLIVEIRA, 2022;2023).

Para esta tese, foram analisados os dois livros em sua completude, mas optei por não discorrer capítulo a capítulo, uma vez que os resultados eram bastante semelhantes ou mesmo idênticos para todos eles. Ao invés disso, decidi apresentar e analisar brevemente os diversos tipos de atividades contidas em cada livro didático, pois a estrutura e a ordem de atividades seguem padrões bastante repetitivos entre as unidades. Para a apresentação dos meus resultados, optei por inicialmente apresentar todos os aspectos de um livro didático e, em seguida, do

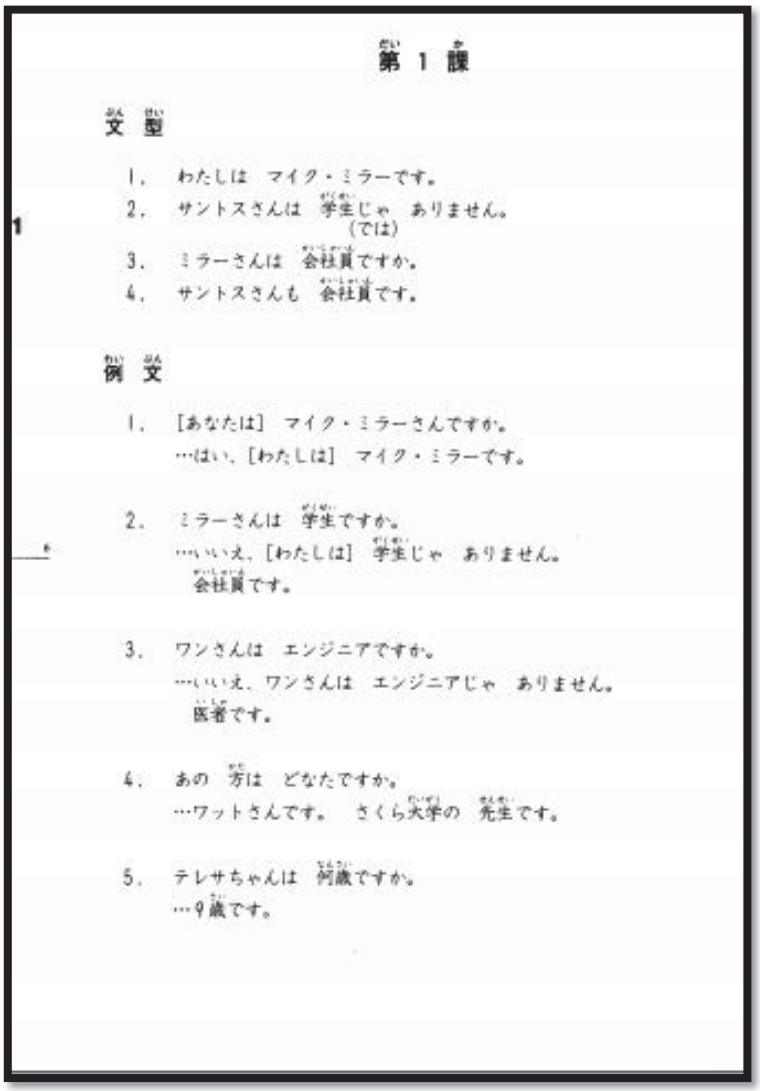
outro, em vez de compará-los um a um, deixando uma comparação mais geral para a próxima seção.

4.2.1 *Minna no Nihongo*

Introdução

Cada unidade possui uma única página contendo uma “Introdução”. Na prática, esta página contém as “Formas de Frase” (aspectos gramaticais) a serem praticados durante essa unidade, bem como exemplos de frases contendo tais formas. Como exemplo, a primeira unidade traz (p. 6):

FIGURA 4 – Exemplo de introdução (*Minna no Nihongo*)



第 1 課

文 型

1. わたしは マイク・ミラーです。
2. サントスさんは 学生じゃ ありません。
   (では)
3. ミラーさんは 会社員ですか。
4. サントスさんも 会社員です。

例 文

1. [あなたは] マイク・ミラーさんですか。
   …はい、[わたしは] マイク・ミラーです。

2. ミラーさんは 学生ですか。
   …いいえ、[わたしは] 学生じゃ ありません。
   会社員です。

3. ワンさんは エンジニアですか。
   …いいえ、ワンさんは エンジニアじゃ ありません。
   医者です。

4. あの 方は どなたですか。
   …ワットさんです。 さくら大学の 先生です。

5. テレサちゃんは 何歳ですか。
   …9歳です。

FONTE: 3M (1988, p. 6).

Tradução[10]:

Forma de Frase

1. Eu sou Mike Mueller.

2. O Sr. Santos não é estudante.

3. O Sr. Mueller é funcionário de empresa?

4. O Sr. Santos também é funcionário de empresa.

Exemplos de frases

1. Você é Mike Miller?

Sim, sou (Mike Mueller).

... Sim, eu sou (Mike Miller).

2. O Sr. Miller é estudante?

...Não, ele não é estudante.

Ele é funcionário de empresa.

3. O Sr. Wang é um engenheiro?

...Não, o Sr. Wang não é engenheiro.

Ele é médico.

4. Quem é aquele senhor?

...Aquele é o Sr. Watt, ele é estudante da Universidade Sakura.

5. A Teresa tem quantos anos?

...Nove anos.

Não há atividades explicitamente relacionadas a esta Introdução.

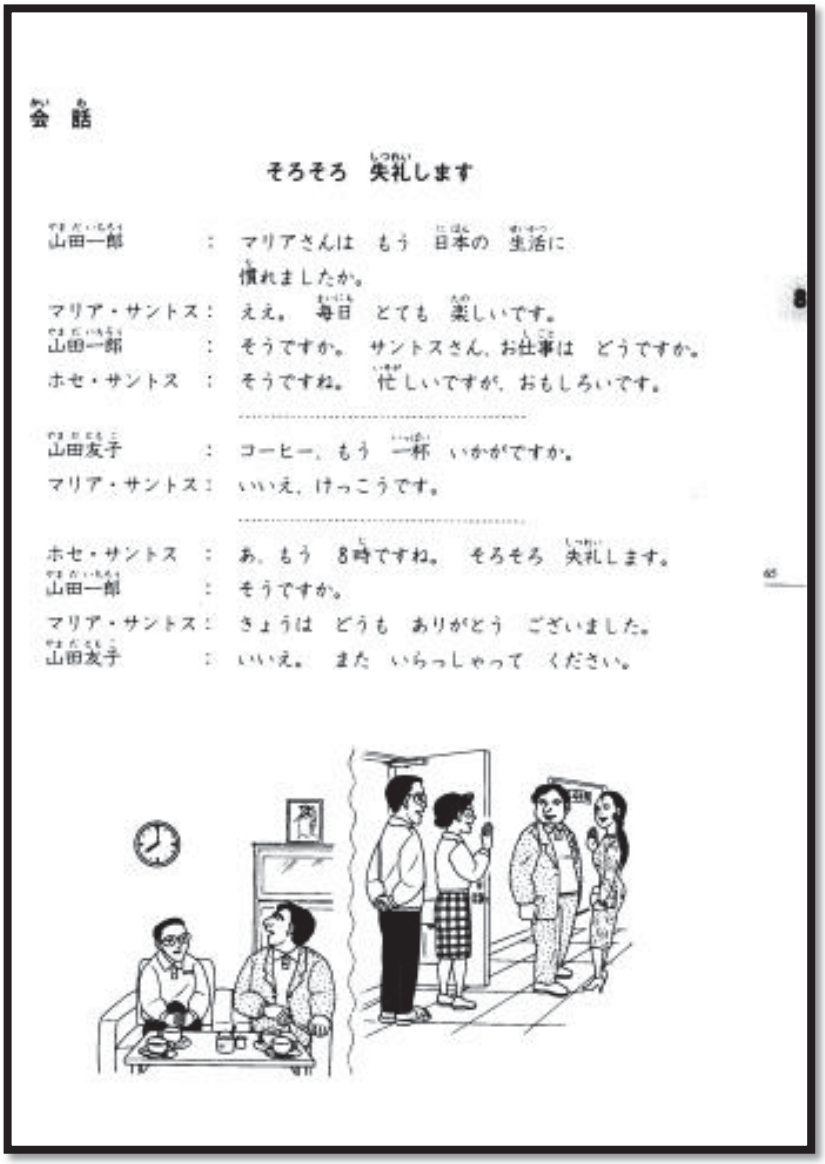
Diálogos

Cada unidade traz uma única seção de “Diálogo”, na qual um diálogo é apresentado, sem outras atividades relacionadas. Esse diálogo é artificial no sentido de que foi especialmente projetado para o livro didático. Eles também não contêm marcas de diálogos naturais, como variação de formalidade e marcas de dúvida ou

[10] As traduções todas desta unidade foram feitas por mim, de forma livre. Em muitos casos, os detalhes de tradução poderiam variar, especialmente no que se refere à ordem lexical das frases e ao grau de polidez (como o uso de pronomes de tratamento “Sr.”, “Sra.”) ou o uso de diminutivos (como “Teresinha”). Sem um contexto real de texto, é possível imaginar que as frases poderiam se inserir em contextos mais ou menos formais.

de naturalidade de fala, prestando-se basicamente como exemplos das “Formas de Frase” da unidade específica (apresentadas na Introdução). Os personagens apresentados no diálogo são estereotipados – educados, prestativos e gentis; personagens japoneses estão ansiosos para ajudar e ensinar, enquanto personagens estrangeiros estão ansiosos para aprender e se adaptar.

FIGURA 5 – Exemplo de diálogo (*Minna no Nihongo*)



会話

そろそろ失礼します

山田一郎 : マリアさんは もう 日本の 生活に 慣れましたか。

マリア・サントス : ええ。 毎日 とても 楽しいです。

山田一郎 : そうですか。 サントスさん、お仕事は どうですか。

ホセ・サントス : そうですね。 忙しいですが、おもしろいです。

山田友子 : コーヒー、もう 一杯 いかがですか。

マリア・サントス : いいえ、けっこうです。

ホセ・サントス : あ、もう 8時ですね。 そろそろ 失礼します。

山田一郎 : そうですか。

マリア・サントス : きょうは どうも ありがとう ございました。

山田友子 : いいえ。 また いらっしゃって ください。

FONTE: 3M (1988, p. 65).

Tradução:

Diálogo

Já, já precisamos ir

Ichiro Yamada:	*Maria, você já está se acostumando à vida do Japão?*
Maria Santos:	*Sim, todo dia é muito divertido.*
Ichiro Yamada:	*Ah, é? E você, Santos, como está o trabalho?*
José Santos:	*Então. É bem corrido, mas bem interessante.*

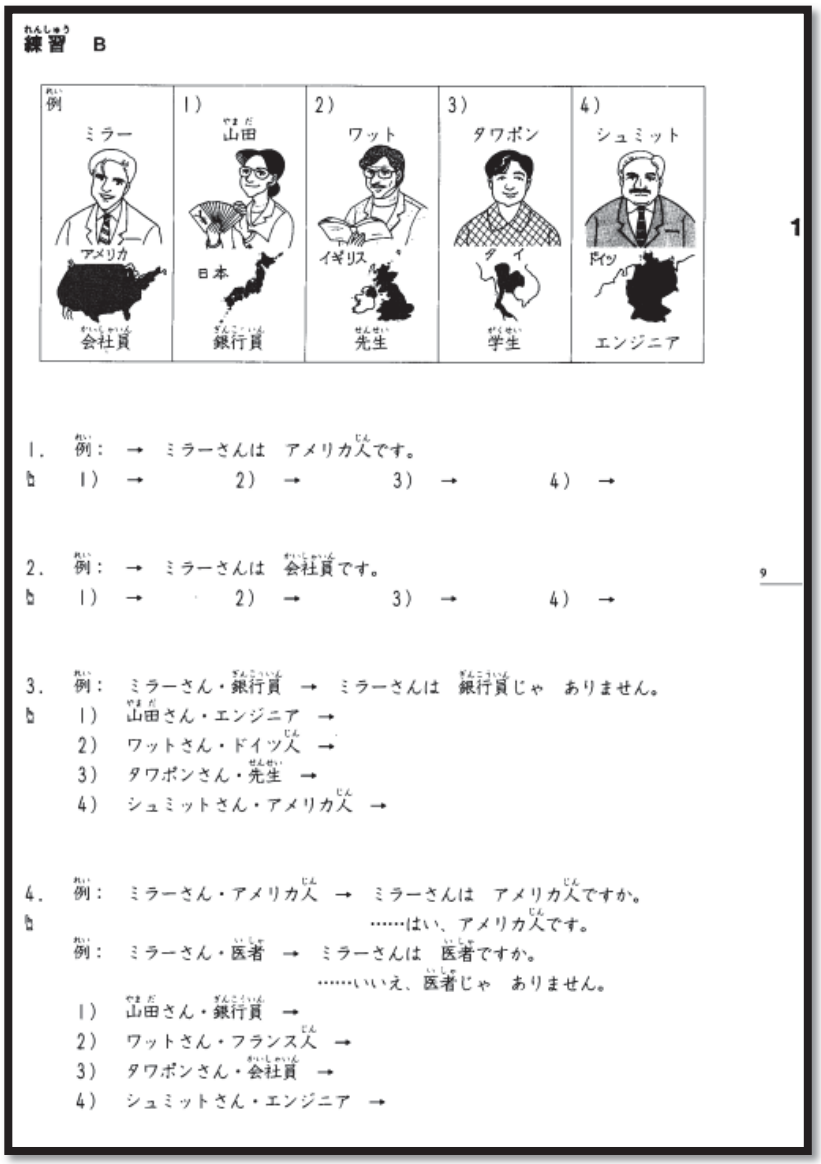
Tomoko Yamada:	*Você aceita mais uma xícara de café?*
Maria Santos:	*Não, obrigado.*

José Santos:	*Ah, já são 8h. Já, já precisamos ir.*
Ichiro Yamada:	*Ah, é?*
Maria Santos:	*Muito obrigado por hoje.*
Tomoko Yamada:	*De nada. Voltem sempre.*

Exercícios de Gramática

Cada unidade traz várias páginas de atividades progressivamente mais complexas envolvendo as Formas de Frase daquela unidade, bem como um grupo razoavelmente conciso de novas palavras. Esses exercícios têm uma única resposta correta, geralmente indicada pelo próprio exercício, representando de certa forma variações do típico formato de “preencha as lacunas”. As atividades mais livres permitem que os alunos escolham sua própria resposta (comida favorita, por exemplo), mas ainda devem responder usando a forma exata fornecida. Um exemplo da unidade 1 (p. 9):

FIGURA 6 – Exemplo de exercícios gramaticais (*Minna no Nihongo*)



FONTE: 3M (1988, p. 9).

Tradução:

Exercícios B

Ex. Mueller / EUA / Funcionário de empresa

1. Yamada / Japão / Funcionária de banco

2. Watt / Inglaterra / Professor

3. Tawapon / Tailândia / Estudante

4. Schmitt / Alemanha / Engenheiro

1. Exemplo: O sr. Mueller é americano.

1) → 2) → 3) → 4) →

2. Exemplo: O sr. Mueller é funcionário de empresa.

1) → 2) → 3) → 4) →

3. Exemplo: Sr. Mueller; caixa de banco → O Sr. Mueller não é um caixa de banco.

1. Sr. Yamada; engenheiro → _____

2. Sr. Watt; alemão → _____

3. Sr. Tawapon; professor → _____

4. Sr. Schmitt; americano → _____

4. Exemplo: Sr. Mueller / Americano → O Sr. Mueller é americano?
... Sim, ele é americano.

Exemplo: Sr. Mueller / Médico → O Sr. Mueller é médico?
... Não, ele não é médico.

1) Sr. Yamada / Funcionário de banco →

2) Sr. Watt / Francês →

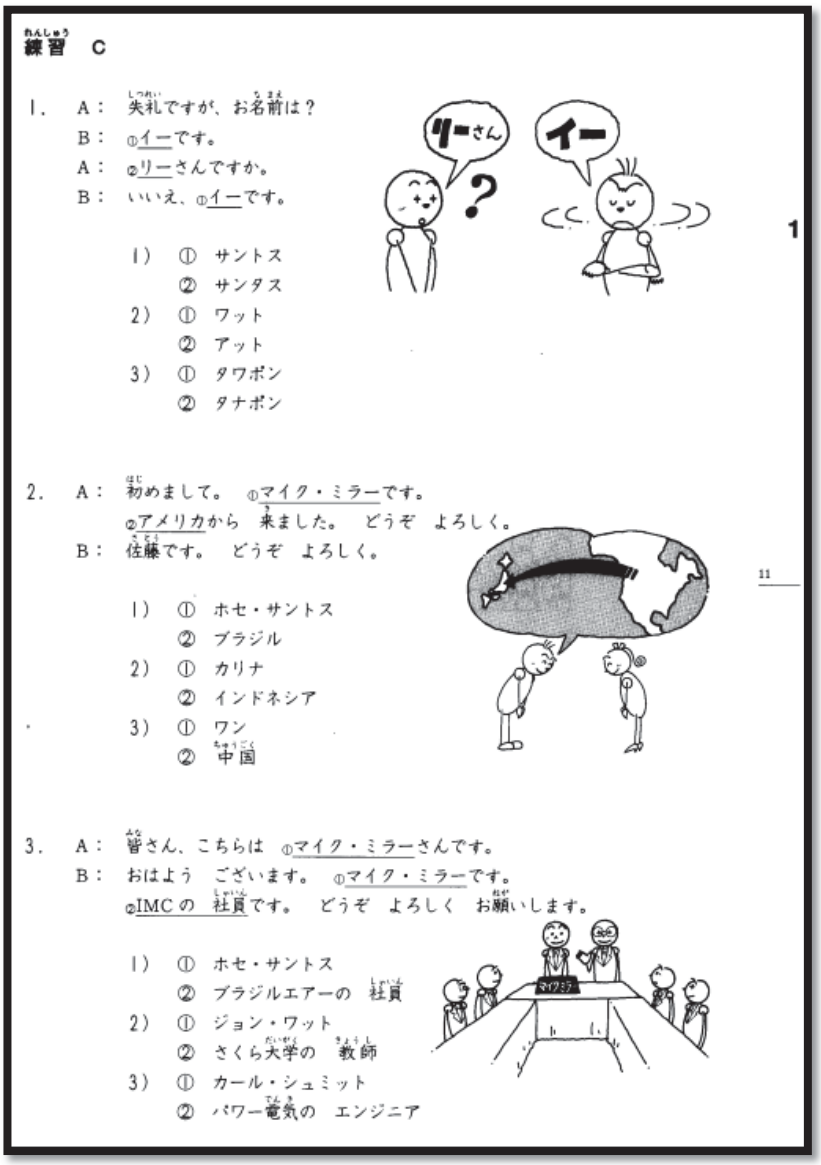
3) Sr. Tawapon / Funcionário de empresa →

4) Sr. Schmitt / Engenheiro →

Exercícios Orais (conversação)

Os exercícios orais apresentados imitam os exercícios gramaticais (como visto acima) quase em sua totalidade, sendo a principal diferença o meio da resposta – em vez de escrever “O Sr. Yamada não é um engenheiro”, os alunos devem dizer isso em voz alta. Conforme as atividades progridem, minidiálogos são fornecidos, nos quais os alunos devem trocar palavras únicas, criando assim um “novo diálogo” (que não é realmente novo, é novamente uma forma de “preencher as lacunas”). Na sequência, exemplos de exercícios orais (p. 11):

FIGURA 7 – Exemplo de exercícios orais (*Minna no Nihongo*)



練習 C

1. A： 失礼ですが、お名前は？
   B： ①イーです。
   A： ②リーさんですか。
   B： いいえ、①イーです。

   1) ① サントス
      ② サンタス
   2) ① ワット
      ② アット
   3) ① タワポン
      ② タナポン

1

2. A： 初めまして。 ①マイク・ミラーです。
   ②アメリカから 来ました。 どうぞ よろしく。
   B： 佐藤です。 どうぞ よろしく。

   1) ① ホセ・サントス
      ② ブラジル
   2) ① カリナ
      ② インドネシア
   3) ① ワン
      ② 中国

11

3. A： 皆さん、こちらは ①マイク・ミラーさんです。
   B： おはよう ございます。 ①マイク・ミラーです。
   ②IMC の 社員です。 どうぞ よろしく お願いします。

   1) ① ホセ・サントス
      ② ブラジルエアーの 社員
   2) ① ジョン・ワット
      ② さくら大学の 教師
   3) ① カール・シュミット
      ② パワー電気の エンジニア

FONTE: 3M (1988, p. 11).

Tradução:

Exercícios C

1. *A: Com licença, seu nome, por favor?*
   B: É Yi.
   A: Sr. Lee?
   B: Não, é Yi.
   1) *① Santos*
   ② Santas

2) ① Watt
② Att
3) ① Tawapon
② Tanapon

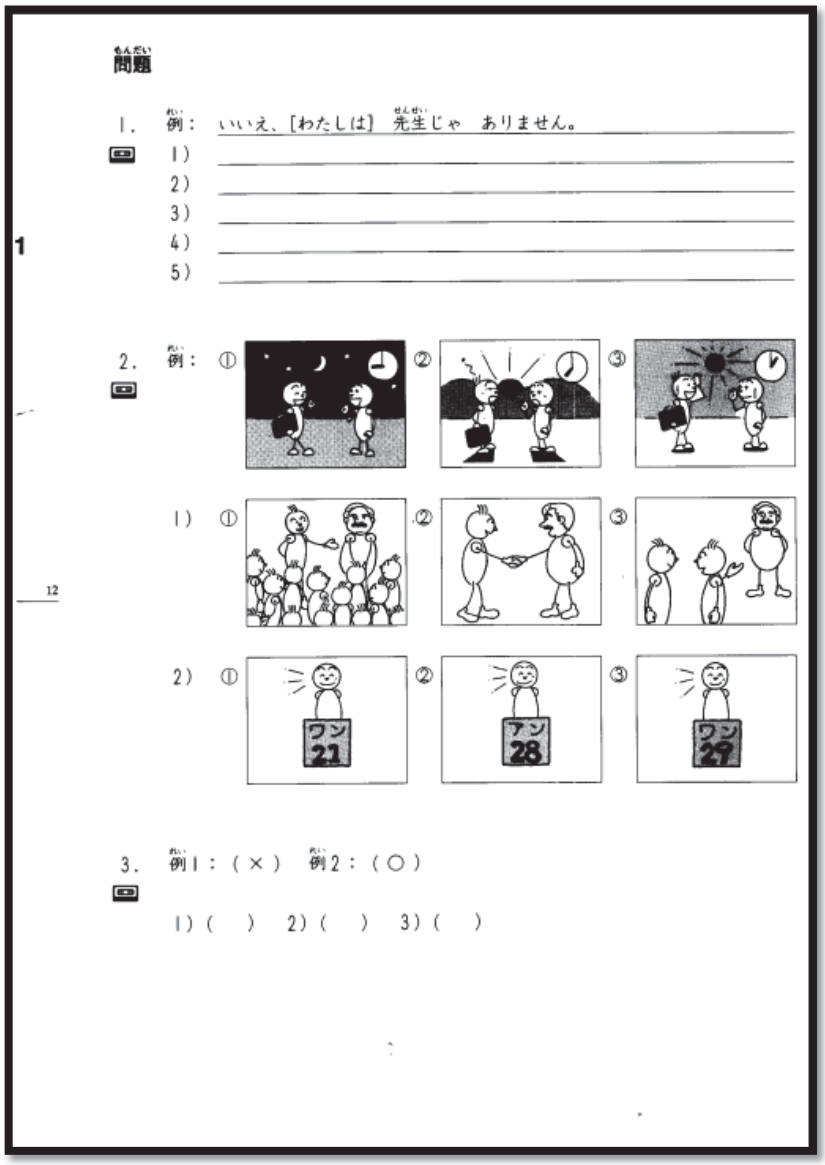
2. A: Olá. Sou Mike Mueller.
Venho dos EUA. É um prazer te conhecer.
B: Eu sou Sato. O prazer é meu.
1) ① José Santos
② Brasil
2) ① Karina
② Indonésia
3) ① Wang
② China

3. A: Pessoal, este aqui é Mike Mueller.
B: Bom dia. Eu sou Mike Mueller.
Sou funcionário da empresa IMC. É um prazer conhecer a todos.
1) ① José Santos
② Funcionário da empresa Brazil Air
2) ① John Watt
② Professor da universidade de Sakura
3) ① Carl Schmitt
② Engenheiro da Companhia de Eletricidade Power

Exercícios de Compreensão Auditiva

Novamente, essas são versões exatas dos exercícios de gramática, mas trazendo pistas auditivas em vez de pistas por escrito ou visuais para que o aluno responda. Também o inverso acontece, com exercícios de verdadeiro ou falso contendo pistas visuais ou escritas, necessitando ser verificadas pelo *input* auditivo. Segue um exemplo de uma página contendo exercícios de compreensão auditiva:

FIGURA 8 – Exemplo de exercícios auditivos (*Minna no Nihongo*)



FONTE: 3M (1988, p. 12).

Tradução:

Problemas

1. Exemplo: Não, eu não sou professor.

1) _____

2) _____

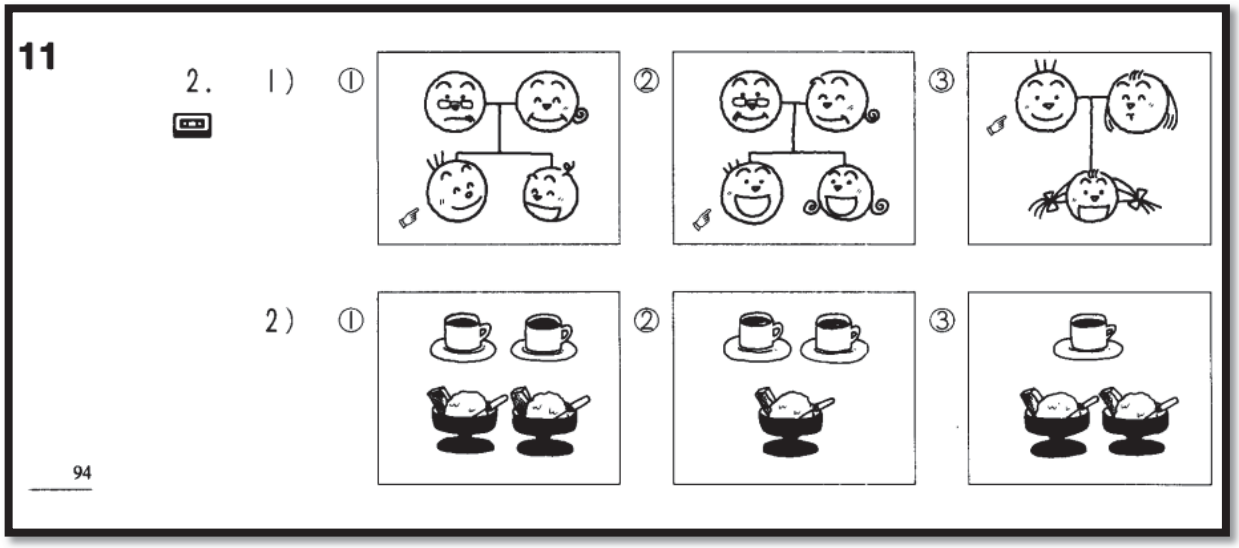
3) _____

4) _____

5) _____

2. Exemplo 1: (x) Exemplo 2: (O)
1) ( ) 2) ( ) 3) ( )

FIGURA 9 – Outro exemplo de exercícios auditivos (Minna no Nihongo)

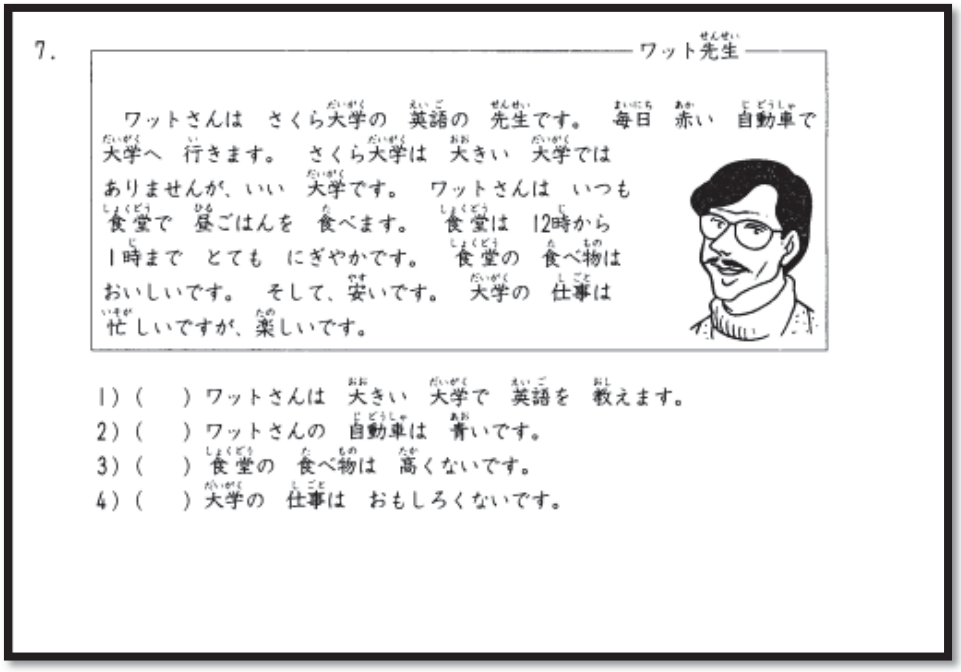


FONTE: 3M (1988, p. 94).

Exercícios de compreensão escrita

As primeiras unidades deste livro didático não contêm esse tipo de exercícios. Eles começam a partir da metade do livro, no formato de “textos” (no sentido mais usual e lugar-comum da palavra) artificiais, e as únicas atividades relacionadas a eles (em todo o livro) são exercícios de verdadeiro ou falso (resolvíveis através de escaneamento textual ou inferência simples, ao invés de interpretação).

FIGURA 10 – Exemplo de texto (*Minna no Nihongo*)



FONTE: 3M (1988, p. 71).

Tradução:

Professor Watt

Professor Watt é professor de inglês da Universidade Sakura. Todos os dias ele vai à universidade com seu carro vermelho. A Universidade Sakura não é grande, mas é boa. Professor Watt almoça todos os dias no refeitório da universidade. O refeitório fica muito movimentado das 12h até as 13h. A comida do refeitório é gostosa. Além disso, barata. O serviço na universidade é corrido, mas divertido.

1) ( ) O professor Watt ensina inglês em uma universidade grande.
( ) O carro do professor Watt é vermelho.
( ) A comida do refeitório não é cara.
( ) O serviço na universidade não é interessante.

Atividades de Produção Escrita

O livro em sua totalidade não contém instâncias de exercícios de produção escrita (escrita de textos, de quaisquer gêneros, exceto pela resolução dos exercícios supramencionados).

Aspectos Culturais

Embora não haja seções específicas para a apresentação de aspectos culturais, eles podem ser vistos dentro dos diálogos (e posteriormente nos “textos”). Eles são, novamente, estereotipados – a cultura e as pessoas japonesas são gentis, amáveis, prestativas, organizadas e ansiosas para ensinar, enquanto os estrangeiros se mostram afáveis e ansiosos para se encaixar na cultura japonesa. Não retrata problemas maiores (exceto pequenas intercorrências do dia a dia), questionamentos, problematizações culturais ou qualquer coisa do tipo – a vida dos personagens vai bem e seus pequenos problemas são facilmente resolvidos. Os exemplos apresentados no conteúdo das seções Diálogo e Compreensão Escrita, acima, demonstram bem esses pontos.

Respostas às perguntas de análise referentes ao “Minna no Nihongo”

O desenvolvimento das análises, conforme exposto nas seções anteriores, buscou evidências que contribuíssem para dar respostas às perguntas de análise. No conjunto de unidades e atividades analisadas, foram encontrados elementos que permitem apresentar a síntese que segue. Destaco que, no caso do *Minna no Nihongo*, foi observada uma consistência na forma como os autores propõem e desenvolvem a organização didática do livro. Por essa razão, entendo que os dados apresentados durante a análise são suficientes para confirmar as avaliações desenvolvidas a seguir como resposta às perguntas de análise.

a) Ação Responsiva, Audiência Social e Leitor Implícito

1. Há espaço para leituras e interpretações múltiplas?

Não. As atividades e os diálogos não deixam espaço para qualquer interpretação além daquela pretendida pelo livro. Vale destacar que essa resposta é válida para todas as atividades do livro – e não apenas “a maioria”. Exercícios gramaticais, textos na forma de diálogos ou blocos discursivos, exercícios orais ou

de compreensão auditiva... em todos os casos, os alunos devem responder e apreender exatamente o pretendido pelo livro.

2. Qual é o espaço para ação responsiva dos interlocutores?

Como um corolário da resposta acima, a ação responsiva dos interlocutores, professores e alunos limita-se apenas ao projetado pelo livro. Qualquer ação responsiva que vá além – uma crítica social eventualmente apresentada pelo professor, um questionamento no âmbito da cultura indagado por um aluno ou um desejo de responder de maneira diferente do esperado pelos exercícios, por exemplo, serão méritos dos interlocutores, que sempre terão espaço para suas ações responsivas mesmo diante dos enunciados mais monolíticos.

3. O que pode ser inferido sobre os leitores idealizados/implícitos?

Leitores (alunos e professores) passivos, adeptos da repetição e de compreender e aprender língua através de relações mecânicas e lógicas. Espera-se que alunos alcancem fluência por meio de repetição, memorização e aprendizado de regras gramaticais. Aos professores é relegado o papel de organizadores de atividades, controle de tempo e correção (*feedback* de certo e errado, ver abaixo).

4. Em relação à estruturação das atividades, são propostas atividades abertas (de respostas múltiplas) ou fechadas (de resposta única)?

Por todo o livro, encontram-se apenas atividades fechadas. Todas elas possuem basicamente uma única resposta correta, e “erros” devem ser corrigidos, não sendo vistos como oportunidades de aprendizado.

b) Cultura Escolar, Ideologia e Discursos Citados

5. Que discursos relacionados à cultura são apresentados, e de que forma?

Todos os “textos” são artificiais, projetados com intenções pedagógicas específicas e defendem visões de mundo típicas, sem espaço para interpretações diferentes (como visto acima). A cultura japonesa (e incidentalmente a “cultura dos estrangeiros”) é apresentada monoliticamente, como um “bloco” homogêneo, sem nuances ou conflitos sociais, por meio de diálogos polidos, destacando aspectos positivos, como gentileza, prestatividade e organização.

6. De que forma o livro didático se apropria dos discursos externos a ele?

De forma totalmente opaca. Nenhuma fonte externa é mencionada e nenhum discurso externo é apresentado como tal. O livro *apresenta-se* como desconectado de discursos e de uma sociedade real externos a si mesmo.

7. A partir da análise dos discursos, a cultura escolar pode ser vista como produtora ou reprodutora?

Diante do exposto nas respostas das perguntas de análise apresentadas acima, não há como defender que este livro didático propicie uma noção de escola como produtora de cultura: elementos como a falta de espaço para ação responsiva de alunos e professores, a visão de língua como um conjunto de estruturas gramaticais e vocabulários a serem combinados e memorizados, a totalidade das atividades como de resposta fechada, a apresentação da(s) cultura(s) como algo estanque e monolítico, a estereotipização dos personagens dos vários textos, o autoisolamento do livro em relação à realidade social que o circunda e a falta de problematização social são um grande detrimento para a possibilidade de qualquer *produção* cultural durante as aulas, impondo a alunos e professores um modelo de *reprodução*.

4.2.2 *Marugoto*

Introdução

Cada unidade se inicia com uma página contendo vocabulário relacionado à sua temática, acompanhado de exercícios bastante mecânicos de repetição (ouvir e repetir), compreensão auditiva e produção oral. Trazemos um exemplo típico na sequência (p. 42):

FIGURA 11 – Exemplo de Introdução (Marugoto)

FONTE: Japan Foundation (2014, p. 42).

Tradução:

Unidade 5: Do que você gosta?

1.

Comida *Comer*

a. Carne *b. Peixe* *c. Verduras*

d. Frutas *e. Ovo* *f. Pão*

g. Misoshiru (sopa de caldo de soja) *h. Arroz*

Verduras e *Carne*

2. Do que você gosta?

1. Sr. Tanaka [a] *2. Sra. Abe* [ ] *3. Sra. Joy* [ ]

4. Sra. Kim [ ] *5. Sr. Shin*

3. *Can-do 9*

Do que você gosta?	*Você gosta de carne?*
E de peixe?	*Não gosto de peixe.*
Gosto de carne.	*Também gosto de peixe.*

Diálogos

Cada unidade contém uma seção de Diálogo. Tais diálogos são artificiais e bastante estereotipados, com poucas ou nenhuma marca de oralidade concreta (titubear, correções, pausas para pensar, etc.), além do comportamento das personagens ser sempre de grande gentileza e amabilidade. Personagens japoneses se mostram prestativos e educados, enquanto estrangeiros tentam se encaixar tanto quanto possível na cultura japonesa. Um exemplo é apresentado na sequência (p. 57):

FIGURA 12 – Exemplo de diálogo (*Marugoto*)

FONTE: Japan Foundation (2014, p. 57).

Tradução:

2. Seja bem-vindo / Com licença

Um amigo vem à sua casa / Você vai à casa de um amigo

Can-do 20

1. Com licença.

Seja bem-vinda. Por favor, entre!

Com licença.

2. Que cômodo bonito!

Muito obrigado.

Aceita chá?

Obrigada. Que delícia!

3. O que é isso?

É uma boneca da Coreia.

Ah, é? Que bonita!

4. *Onde fica o banheiro?*

   Ah, por aqui, por favor.

   Ok, com licença.

Exercícios de Gramática

Não há seções específicas de exercícios estruturais, ainda que estruturas sejam um dos eixos organizadores do livro e estruturas sejam praticadas nas outras seções (exercícios de produção ou compreensão oral, por exemplo).

Exercícios de Produção Oral

Neste livro, exercícios de produção oral são marcados pelo símbolo e vêm espalhados em diversos momentos das unidades, por exemplo, como complementos da Introdução, da seção de Diálogos ou da seção de Produção Escrita. Alguns são mais mecânicos e repetitivos (especialmente nos momentos iniciais das unidades, como durante a Introdução), enquanto outros exercícios são muito mais livres. Devido a essa maior diversidade de exercícios de produção oral (do que de outros tipos de exercícios), apresentarei aqui um número maior de exemplos deles:

FIGURA 13 – Exemplo de exercício oral fechado (*Marugoto*)

FONTE: Japan Foundation (2014, p. 35).

O exemplo acima (p. 35) aparece como complemento de exercícios de compreensão escrita e a apresentação do gênero textual “cartões de visita”. Este é um exemplo de exercícios orais mais mecânicos.

Tradução

2. *Can-do 5*

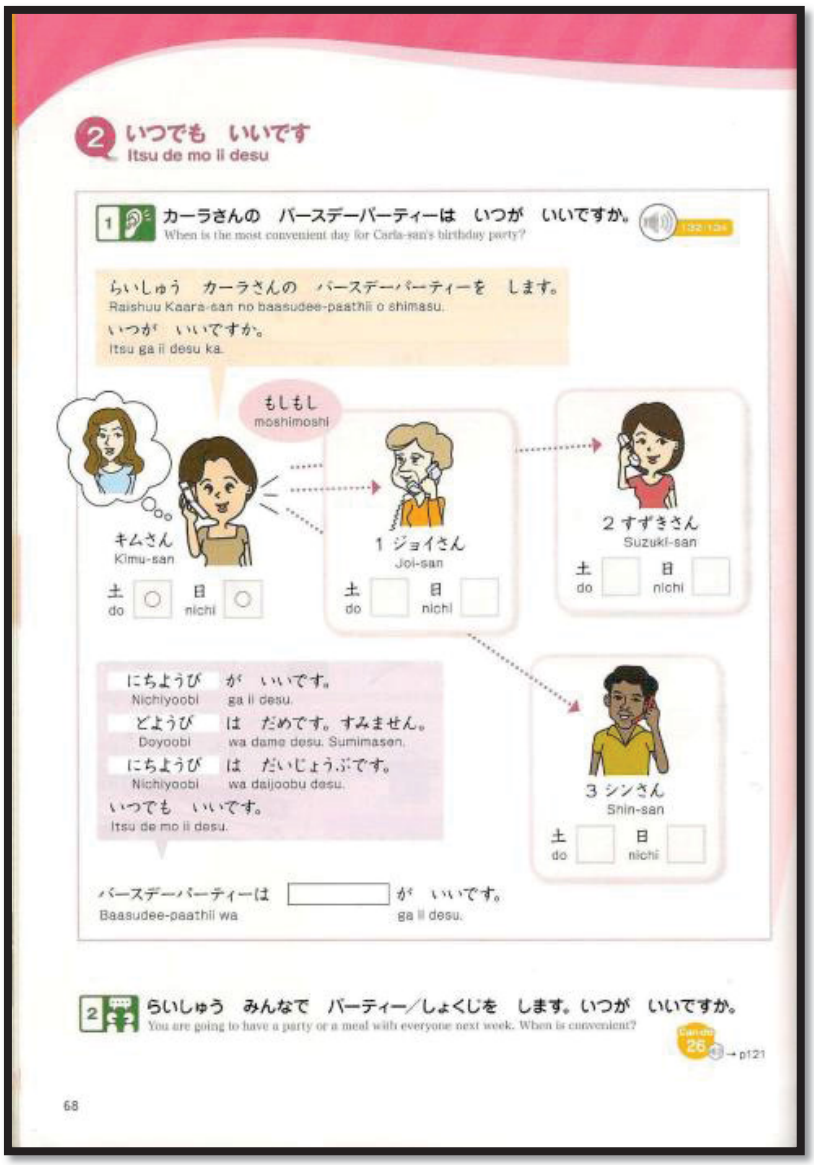
Olá. Sou Kim. É um prazer.

Olá. Sou Noda. Prazer.

Olá. Me chamo Sato. É um grande prazer em conhecer.

Já o exemplo a seguir (p. 68) figura ao final de um exercício de compreensão auditiva, que funciona como modelador para a execução da produção oral. Ainda assim, apesar do modelo, é um exercício muito mais livre no aspecto de seu formato que o exemplo anterior – aqui, os alunos possuem um objetivo e o realizarão como conseguirem, não necessitando seguir um único molde preestabelecido.

FIGURA 14 – Exemplo de exercício oral aberto (*Marugoto*)



FONTE: Japan Foundation (2014, p. 68).

Tradução (apenas do exercício de produção oral):

2. *Can-do 26*

Semana que vem, você fará uma festa e cozinhará com seus amigos. Quando fica bom para todos?

Exercícios de Compreensão Auditiva

Assim como os exercícios de produção oral, exercícios de compreensão auditiva (marcados no livro através do símbolo e/ou) também aparecem em

formatos mais mecânicos (especialmente quando acompanhados com o símbolo , indicando basicamente exercícios de repetição) ou ligeiramente mais livres. No entanto, jamais são realmente complexos no sentido de exigirem algum tipo de interpretação textual aprofundada; mesmo os mais livres ainda exigem apenas um processamento de informações apresentadas com formas gramaticais mais complexas ou vocabulário mais avançado/diverso. No exemplo abaixo (p. 56), é possível observar tanto exercícios de repetição quanto de compreensão propriamente dita.

FIGURA 15 – Exemplo de exercícios auditivos (*Marugoto*)

FONTE: Japan Foundation (2014, p. 56).

Tradução

1. Onde está a boneca?

1.

(1) O que há no quarto?

Sra. Carla

Sra. Yamada

1. Estante 2. Caixa 3. Copo 4. Foto

5. Boneca 6. Mesa 7. Livro 8. Relógio

(2) ☐ *da caixa*

1 Em cima 2 Dentro 3 Embaixo 4 Ao lado

2. *Um convidado vem ao quarto da Sra. Yamada. A Sra. Carla ajuda com a limpeza do quarto. Onde colocar as coisas?*

Exercícios de Compreensão Textual Escrita

De todos os tipos de exercícios apresentados até aqui, estes (marcados com o símbolo) são os menos artificiais encontrados no livro. Os textos apresentados vêm em uma diversidade de gêneros textuais, condizentes a como aparecem na vida real (sem simplificações, nem tampouco como versões artificiais de textos autênticos). Naturalmente, toda uma discussão sobre autenticidade poderia ser feita, como, por exemplo, o fato de serem trazidos fora de seu contexto ou com propósito pedagógico e não para atender seus objetivos originais.

FIGURA 16 – Exemplo de texto (*Marugoto*)

FONTE: Japan Foundation (2014, p. 35).

No exemplo acima (p. 35), observa-se a apresentação do gênero “Cartão de Visitas”. Os nomes (dos donos dos cartões, de suas empresas), os endereços ou mesmo o nome de suas profissões aparecem em *kanji*, ou seja, com o código de escrita japonês mais complexo e que os alunos serão incapazes de ler. Ainda assim, o que se solicita é a capacidade de “leitura” do gênero no sentido da compreensão de sua estrutura, acima de tudo.

Tradução

4 Cartões de Visita

1. Onde se encontra o "nome" em cada cartão? Can-do 6

(Os cartões apresentados contêm nomes, endereços, nomes de empresas, funções nessas empresas e informações de contato)

Exercícios de Produção Textual Escrita

Exercícios deste tipo (marcados por) também trazem uma variedade de gêneros textuais considerável. No entanto, diferentemente dos exercícios de compreensão escrita, aqui se observam simplificações e/ou versões dos textos. Também há questões quando se considera que os exercícios de produção textual se destinam a alunos que não foram ensinados a escrever em nenhum dos códigos de escrita japoneses – ou seja, serão obrigados a escrever no alfabeto romanizado, o que, automaticamente, torna os textos produzidos bastante diversos dos autênticos. O exemplo abaixo (p. 69) reflete claramente os pontos feitos acima:

FIGURA 17 – Exemplo de exercício de escrita (*Marugoto*)

FONTE: Japan Foundation (2014, p. 69).

Tradução[11]

3 Parabéns!

Escreva um cartão para um familiar ou amigo.

Carla,

Parabéns pelo seu aniversário.

---

[11] Cabe ressaltar que o conteúdo do cartão está escrito totalmente em *hiragana* e *katakana*, que são códigos de escrita fonéticos do japonês, mas simples, diferentemente do que aconteceria em um cartão real, que conteria também *kanji*, um código de escrita ideográmico de muito mais difícil aprendizado.

Shin
23/08
(Na figura das taças)
Parabéns pelo seu aniversário!
Parabéns!
Um brinde!
Obrigado.

Aspectos Culturais

Aspectos culturais são retratados em diversos momentos no livro. Em particular, há uma seção intitulada “Vida e Cultura” ao final de cada unidade, que possui a função de apresentar ou discutir algum aspecto cultural do Japão. Aqui, além de apresentar vocabulário, fotos ou discorrer sobre algum aspecto cultural, os alunos são instados a opinarem a respeito do assunto, seja para realizar uma avaliação pessoal, seja para comparar com aspectos similares de sua própria cultura. O exemplo a seguir (p. 58) traz fotos sobre restaurantes de comida rápida (*fast food*) típicos do Japão (que não são necessariamente os mesmos existentes em vários países não orientais) e em seguida dirige perguntas aos alunos sobre quais são os restaurantes de *fast food* típicos de seu país e em quais costuma comer. Note-se que não há, todavia, qualquer discussão sobre a função de restaurantes de *fast food*, a qualidade de sua comida (alimentos ultraprocessados vs. naturais), o fato de se comer apressadamente, questões envolvendo as campanhas publicitárias das grandes redes, apenas para citar aspectos que poderiam transcender um pouco o nível mais raso que corresponde às questões “como é no seu país?” e “onde você come?”.

FIGURA 18 – Exemplo de apresentação de aspecto cultural, vida e cultura (*Marugoto*)

FONTE: Japan Foundation (2014, p. 58).

Tradução:

Vida e Cultura

Restaurantes de fast food

Que tipo de restaurantes há em seu país? São baratos? Gostosos? Servem rápido?

Em que tipo de restaurante de fast food você come?

Restaurante de hamburguer *Restaurante de esteira de sushi*

Restaurante para comer soba (de pé) *Café* *Restaurante de marmitas*

Como mencionado acima, aspectos culturais também são apresentados no decorrer de todo o livro, seja em diálogos, em fotos ilustrativas, nos gêneros textuais apresentados, entre outros espaços. Fora da seção “Vida e Cultura”, no entanto, tais aspectos não são explicitamente discutidos – eles figuram quase que “naturalmente”, sem problematizações, questionamentos, comparações ou quaisquer aprofundamentos maiores.

Há três questões que eu gostaria de destacar sobre como os aspectos culturais são comumente apresentados no livro. A primeira é que, na grande maioria das vezes, a cultura japonesa é apresentada de forma monolítica, estanque e homogênea – não há discussões sobre problemas sociais, discrepâncias entre gerações, regiões ou estratos sociais, por exemplo. Não há qualquer aspecto de diversidade (sexual, de origem, econômica) tratado, em nenhum momento. No exemplo abaixo, em que se ensina sobre como falar de forma básica sobre famílias (quantos são, o vocabulário relacionado, etc.), é possível ver que as famílias apresentadas são bastante tradicionais e heteronormativas – não foram apresentados casais homossexuais, crianças criadas por avós, pais solteiros ou divorciados; apenas casais de um homem e uma mulher, seus filhos, irmãos e pais.

FIGURA 19 – Exemplo de apresentação de aspecto cultural, cultura monolítica (*Marugoto*)

FONTE: Japan Foundation (2014, p. 36-37).

O segundo aspecto importante a ser destacado é o de como os estrangeiros são apresentados. Eles sempre aparecem, explícita ou implicitamente, no papel de aprendizes da língua e/ou da cultura japonesa. Estão ansiosos por aprender e se adaptar, apresentando maneirismos e marcas de fala tipicamente japonesas. No exemplo dado anteriormente, quando falei sobre Diálogos, é possível ver uma mulher não japonesa visitando a casa de uma família japonesa, exatamente neste papel de aprendiz e desempenhando perfeitamente a etiqueta japonesa. No exemplo abaixo (p. 27), alunos estrangeiros são vistos em uma aula de japonês, performando falas e ações que um bom aluno japonês performaria.

Tradução

3 Mais uma vez, por favor

Can-do 3

1. Vamos começar a aula.

Entendi

Não entendi.

Vamos encerrar a aula.

2. Professor, o que significa “kyoshitsu”?

Em inglês, é “classroom”.

3. Mais uma vez, por favor (repita, por favor).

Pode falar mais devagar, por favor?

4. Com licença.

5. Desculpe. Vou me atrasar.

Vou faltar.

FIGURA 20 – Exemplo de apresentação de aspecto cultural, representação de estrangeiros (*Marugoto*)

FONTE: Japan Foundation (2014, p. 27).

Finalmente, um último aspecto a destacar é o fato de que uma variedade bastante grande de aspectos culturais está presente no livro, incluindo diversos aspectos pouco familiares para países não japoneses. Em outras palavras, é possível dizer que há, sim, uma riqueza tanto na variedade quanto no âmbito dos aspectos culturais apresentados. Infelizmente, muitos desses aspectos podem passar completamente despercebidos por não receberem nenhum tipo de atenção maior do livro e tampouco são problematizados ou questionados. Ou seja, por mais que haja riqueza nessa variedade, sua apresentação ainda mantém a tendência a uma visão monolítica, naturalizada e homogênea de cultura. Anteriormente foi

mencionada duas vezes a seção que trata dos “Cartões de Visita” no Japão, no entanto, não é possível ver no livro discussões ou apresentações dos aspectos culturais relacionados à sua utilização. No exemplo abaixo (p. 24 e 25), em que o livro fala sobre os diferentes códigos de escrita japoneses (*hiragana, katakana* e *kanji*), seria possível observar aspectos como o da “poluição visual” (especialmente como percebida pela maioria dos ocidentais) no *design* japonês (jornal, capa de revista, prédios da cidade); também seria possível apontar para a grande presença da língua inglesa nas fachadas da cidade e as motivações por trás disso. Cabe apontar o mérito, no entanto, de o livro apresentar os códigos de escrita japoneses com exemplos concretos e não apenas através de uma apresentação teórica.

FIGURA 21 – Exemplo de apresentação de aspecto cultural, outros aspectos (*Marugoto*)

FONTE: Japan Foundation 2014 (p. 24-25).

Respostas às perguntas de pesquisa referentes ao “Marugoto”

Da mesma forma como feito na análise do livro *Minna no Nihongo*, busquei evidências para sustentar as respostas dadas às perguntas de análise:

a) Ação Responsiva, Audiência Social e Leitor Implícito

1. Há espaço para leituras e interpretações múltiplas?

A maioria das atividades não deixa esse espaço. No entanto, algumas delas (em particular, os textos) são mais abertas e permitem que os alunos discutam e negociem significado. Quanto ao professor, concebe-se pouco espaço de leitura e fala (relegado à função de conduzir a atividade, administrar tempo, dar *feedback* corretivo, etc.), exceto nas poucas atividades com maior liberdade também para o aluno.

2. Qual é o espaço para ação responsiva dos interlocutores?

Novamente, a maioria dos exercícios deixa muito pouco ou nenhum espaço para uma ação responsiva ativa, ainda que existam exercícios nos quais os alunos são estimulados a comparar ou criar suas próprias respostas. O destaque pode ser dado às seções que trabalham compreensão textual e as seções “Vida e Cultura”, que tendem a ser mais abertas tanto para alunos quanto para professores.

3. O que pode ser inferido sobre os leitores idealizados/implícitos?

Os poucos momentos que concedem ao professor e aos alunos um maior espaço de ação responsiva não podem ser tomados como indícios de que efetivamente haja uma proposta pedagógica que projete leitores com responsividade. Em outras palavras, ainda é possível ver um modelo de ensino e aprendizagem baseado em memorização, repetição e compreensão de aspectos estruturais acima de tudo.

4. Em relação à estruturação das atividades, são propostas atividades abertas (de respostas múltiplas) ou fechadas (de resposta única)?

Mais uma vez, a maioria dos exercícios espera uma única resposta (ou respostas com um único formato, preenchidas com as informações dos alunos). No entanto, em cada unidade existem alguns exercícios sem “respostas certas” preestabelecidas, onde “erros” são claramente uma parte esperada do processo de aprendizado. Destaco que essas atividades, se comparadas quantitativamente com o conjunto de proposições apresentadas pelo livro, constituem-se em uma minoria e, portanto, considero que são insuficientes para afirmar que representem uma alteração no modelo de ensino proposto.

b) Cultura Escolar, Ideologia e Discursos Citados

5. Que discursos relacionados à cultura são apresentados, e de que forma?

São apresentados tanto textos autênticos quanto textos artificiais, deixando espaço de discussão para que os alunos os interpretem de acordo com sua própria visão de mundo. A cultura japonesa é apresentada de forma principalmente positiva, monolítica, não problematizada (naturalizada) e homogênea. No entanto, destaca-se certa riqueza na variedade de aspectos trazidos. Além disso, especialmente durante a seção “Vida e Cultura”, os alunos são estimulados a confrontar a cultura japonesa com a deles próprios e discuti-la com seus colegas de classe. No entanto, esses aspectos mais positivos não chegam a contrabalançar o tom predominantemente raso de se trabalhar a cultura no livro, como se observou na análise sobre a seção “Vida e Cultura” a respeito de *fast food*: ainda que haja perguntas que peçam para que os alunos comparem a cultura japonesa com a sua própria, a atividade limita-se a “Que tipo de restaurantes existem em seu país”, sem qualquer aprofundamento a respeito de alimentação, saúde, bem-estar, convivência ou outros elementos propriamente culturais relacionados ao tema.

6. De que forma o livro didático se apropria dos discursos externos a ele?

Embora geralmente seja possível identificar quando um texto ou discurso é externo, não há referências de suas fontes ou contextualização quanto à sua origem. São como recortes retirados de seu contexto social e colados ao livro para seus propósitos didáticos. Assim, ao invés de enunciados provenientes da sociedade externa ao livro, tem-se a sensação de serem produzidos no próprio livro, independentemente de seu contexto de enunciação original – seu enunciador, seu propósito, seu interlocutor. Em outras palavras, perde-se em grande parte a tessitura da rede de enunciação que lhe pertence.

7. A partir da análise dos discursos, a cultura escolar pode ser vista como produtora ou reprodutora?

Apesar de possuir alguns aspectos mais voltados à liberdade do aluno na execução de atividades e na diversidade de aspectos culturais trazidos (comparativamente ao *Minna no Nihongo*), não é possível afirmar que o *Marugoto*

efetivamente fomente o ambiente de aprendizado como um espaço de produção de cultura. Exercícios mecânicos ainda são a regra e os aspectos culturais, ainda que mais abundantes e diversificados, continuam sendo apresentados de forma rasa, estanque e homogeneizada. Não há, realmente, lugar para discussões, questionamentos ou desenvolvimento de senso crítico.

Na próxima seção, destaco os encaminhamentos pretendidos a partir dos resultados obtidos nas análises apresentadas nets capítulo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação de um campo acadêmico especialmente voltado aos manuais escolares resultou da intensa atividade de pesquisadores de diferentes países e orientações teóricas – de início no âmbito da História da Educação, mas que logo se estendeu a outras perspectivas ou linhas de investigação. A valorização desse objeto cultural como fonte para conhecer não apenas os modos de ensinar e aprender, mas também outras dimensões da vida social, situou a importância de sua presença como objeto científico junto a grupos de pesquisa institucionalizados em diferentes campos acadêmicos, para além do campo educacional.

Como apontam especialistas, a expansão dos estudos divulgados em diferentes línguas e realizados a partir de diferentes abordagens traz dificuldades de se realizar mapeamentos do tipo Estado da Arte, úteis e necessários ao desenvolvimento de um campo científico. Mas, por outro lado, tal crescimento foi estimulador da produção de um novo campo conceitual que tem permitido ampliar e aprofundar a compreensão sobre os processos de produção, circulação e uso dos livros didáticos, denominação que optei por privilegiar nesta tese para me referir particularmente àqueles utilizados para ensinar a língua japonesa em cursos de licenciatura, portanto, para a formação de professores.

Este objeto cultural está intrinsecamente ligado ao surgimento da escola moderna, de massas, que viu nos manuais escolares (denominação amplamente usada na literatura desse campo) o instrumento adequado para materializar sua função de difusão de conhecimentos, previamente selecionados, transmitidos simultaneamente e de forma homogênea a um grupo de alunos. Todos eles, em tese, aprenderiam individualmente as mesmas coisas.

Assim, o processo de escolarização moderna (ocidental) não foi natural, orgânico ou despropositado – foi um processo moldado ativamente às demandas sociais de um período, respondendo às suas crenças, aos seus valores e às suas intencionalidades. Como resultado da expansão desse modelo na Europa e em outros continentes, ainda que com historicidades próprias, pode-se observar nas escolas e nos processos educacionais que, mesmo variando no tempo e espaço, compartilham certas características específicas, geradas nos processos históricos

de constituição da escolarização moderna (ocidental). A partir daí, livros foram produzidos e circularam nas escolas, nas aulas e também no espaço familiar, o que faz deles uma das mais fortes permanências nas culturas escolares.

Assim, do ponto de vista dos estudos da Linguagem, pode-se dizer que o livro didático é um texto/enunciado produzido a partir de interlocutores situados sócio historicamente em todo esse contexto de escolarização. Tanto pensado como gênero textual (com características mais ou menos fixas) e como enunciado concreto ou como materialização visível do currículo e do método, o livro didático configura-se como importante fonte de pesquisa documental para se compreender algumas características essenciais dos processos de ensino e aprendizagem em que se insere.

O livro didático é ferramenta ou instrumento de ensino, mas também se configura como currículo oficial/currículo editado; é *magister*, guia de ensino; é registro histórico; é elo na cadeia dialógica da esfera de ensino. Do ponto de vista das culturas escolares, a trama em que ele se insere articula dimensões políticas e institucionais (não apenas do sistema educativo), dimensões científicas/acadêmicas da educação (mas não apenas nesse campo) e as dimensões pragmáticas da realização do ensino (mas na relação com outras atividades sociais).

Assim, é preciso reconhecer que em cada grupo social e em cada momento histórico são estabelecidas as condições que definem a produção, a circulação e os usos dos livros didáticos. Do ponto de vista institucional, ressalto o papel exercido por programas governamentais, sistemas de ensino, fundações e outros agentes que estabelecem finalidades e definem funções para os livros. Do ponto de vista científico, além da definição cultural de conhecimentos que originam os conhecimentos escolares, ressalto as contribuições e embates sobre as formas mais adequadas de ensinar as disciplinas escolares e, consequentemente, as definições de quais seriam os livros e materiais para esse trabalho.

E, finalmente, do ponto de vista das práticas nas quais se realiza o ensino, ressalto que nas escolas, nas universidades, bem como em outros espaços sociais destinados à transmissão de conhecimentos, as diferentes dimensões são articuladas em processos nos quais os sujeitos atuam para viabilizar intenções expressas em currículos, propostas, programas e também nos livros didáticos.

Para além de uma transposição mecânica dos conteúdos e métodos idealizados/definidos, mesmo em situações de grande controle externo, a ação docente é um processo de apropriação e de produção influenciado por crenças, valores, formação, conhecimentos e experiências acumuladas e, portanto, influenciado também pelas demandas sociais daquelas práticas escolares e educativas. Do ponto de vista dialógico, o professor age como interlocutor que produz seus próprios enunciados (também) em responsividade ativa ao(s) enunciado(s) do livro didático, apropriando-se dele(s) em menor ou maior medida.

A partir dessas perspectivas teóricas e metodológicas que marcaram a construção da problemática da pesquisa, aqui sintetizadas, retomo a linha que conduziu a trajetória de trabalho para a elaboração desta tese, desde a elaboração do projeto: a relação entre os livros didáticos usados para o ensino de japonês, a formação docente em cursos de licenciatura, especialmente em disciplinas de Metodologia de Ensino e Práticas de Ensino (com diferentes denominações) e os efeitos esperados para a atuação dos alunos em suas futuras práticas escolares.

Limitado a recortes exigidos pelas condições de realização de parte do curso de doutorado durante dois anos da pandemia de Covid-19, centrei minha análise em dois livros utilizados em cursos de japonês, selecionados após levantamentos realizados e, em especial, com base nas informações contidas em Relatório da Fundação Japão (2017), conforme descrevi na seção sobre os procedimentos de trabalho empírico. Um dos livros, *Minna no Nihongo,* é utilizado para ensinar a língua japonesa em cursos de licenciatura para alunos que, futuramente, serão professores dessa língua, nas diferentes situações em que ela é ensinada no Brasil. O segundo livro, *Marugoto*, é utilizado em cursos de extensão e, até 2020, foi usado como único livro no programa “Idiomas sem Fronteiras”.

Em síntese, a análise dos dois livros com que (no referido período) professores em formação tiveram contato evidenciou que:

a) ambos apresentam uma visão de língua e cultura estanque, estrutural e monolítica. Embora tenham sido registradas diferenças entre eles que poderiam sugerir algum avanço na concepção de língua e cultura a serem ensinadas, posso afirmar que as mudanças não se configuram como efetivas transformações nas referidas concepções;

b) em termos de concepção sobre o ensino, também se verifica que visões estruturalistas são privilegiadas. Os exercícios privilegiam a repetição, a memorização e a correção formal (gramatical), revelando também um modelo behaviorista de ensino e aprendizagem – o que nos remete, em ambos os casos, ao Audiolingualismo.

A partir dos indícios e evidências trazidos pelas análises, defendo a tese de que, em particular na formação para o ensino de língua estrangeira, os livros didáticos, cujo conteúdo é língua e cultura, com que futuros professores entram em contato durante seu período de formação, exercem papel formador sobre a forma como pensam sua prática de ensino, assim como sobre a forma como exercerão sua prática de ensino – ou seja, não apenas sobre o conteúdo ensinado, mas também sobre o método de ensino. Ainda, defendo que os mecanismos de reprodução do conhecimento aprendido nesses livros poderão ser tensionados por outros elementos do processo formativo – como materiais produzidos em outras bases teóricas e metodológicas, mas este tensionamento demandará esforços individuais e coletivos para avançar em direção a outras concepções de linguagem, cultura e ensino.

Esta questão possui particular relevância na medida em que a legislação brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9.394/96, traz orientações explícitas sobre concepções de linguagem e cultura que devem sustentar o ensino de língua estrangeira moderna. Nesse sentido, a legislação estimula a busca por processos de ensino, dos quais os livros didáticos são elemento constitutivo, que não privilegiem o estudo de regras gramaticais e vocabulário, através de repetição e imitação, nem que apresentem visões monolíticas de cultura (como apontado no início deste capítulo).

Para finalizar, destaco a importância de ter buscado a ampliação conceitual para entender os livros didáticos no campo da Manualística, o que ainda não é frequente nos estudos sobre os livros para ensino de japonês e também é ainda pouco frequente nos estudos sobre ensino de língua estrangeira de forma geral.

Destaco ainda o limite imposto por uma pesquisa documental, que permite acessar os livros em sua materialidade, compreender opções e interesses, verificar

conhecimentos e procedimentos privilegiados, compreender os leitores a que se destinou a obra, mas não acessa as práticas escolares efetivamente realizadas. Nesse sentido, pesquisas futuras devem ser feitas para investigar as relações entre essas visões de língua, cultura e ensino expressas nos livros didáticos usados em formação e as práticas e crenças de professores formados em seus campos de trabalho.

REFERÊNCIAS

3M. **Minna no Nihongo – Basic 1**, 1998.

APPLE, M. W. **Cultura e comércio do livro didático**. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARENDT, H. **A crise na educação**. Tradução de Maria Lúcia Sá Carvalho. São Paulo: Cultrix, 1965.

ALMEIDA, V. **Abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira:** legado de Dell Hymes ou de Noam Chomsky? [S.l.: s.n.], 2019.

BAKHTIN, M. **The dialogic imagination**: Four essays. Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays.** Austin: University of Texas Press, 1986.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. *In*: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, Fapesp, 2002. p. 529-575

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** tratado de Sociologia do Conhecimento. Buenos Aires: Amorrotu, 1979.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Maria da Conceição Brandão. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000. p. 25-27.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching.** 5. ed. White Plains: Pearson Education, 2007.

BRUZ, I. M. **Análise de livros didáticos de língua inglesa sob o viés da interculturalidade.** Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/27764

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? ***Cadernos de Pesquisa***, v. 39, n. 136, p. 269-283, abr. 2009. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br. Acesso em: 1 maio. 2024.

CANDELA, A.; ROCKWELL, E. (Coords.). La construcción del conocimiento en el aula. Tema monográfico. **Infancia y Aprendizaje**, v. 55, p. 3-85. 1991.

CHERVEL, A. **Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français**. Histoire de la grammaire scolaire. Paris: Payot, 1977.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares. *In*: **Ensaios de história da cultura escolar**. São Paulo: Ática, 1988. p. 59-131.

CHERVEL, A. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur um domaine de recherche. **Histoire de l'Éducation**, n. 38, p. 59-119, maio 1988 (tradução brasileira em **Teoria & Educação**, n. 2), 1990.

CHERVEL, A.; COMPÈRE, M. As Humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, FEUSP, v. 25, n. 2, p. 149-170, 1999.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica:** del saber sabio al saber enseñado. 3. ed. 1998. Disponível em https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf. Acesso em: fev. 2022.

CUESTA FERNÁNDEZ, L. **El Código Disciplinar en la Educación:** Entre la Normatividad y la Práctica. Madrid: Editorial Educación, 1998.

DIAS, S. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira:** múltiplas perspectivas. Campinas: Pontes, 2009.

DURKHEIM, E. **Educação como socialização**. Salamanca: Sígueme, 1976.

ESCOLANO BENITO, A. El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción. *In*: ESCOLANO BENITO, A. (Ed.). **Currículum editado y sociedad del conocimiento**: texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.

ESCOLANO BENITO, A. El manual como texto. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3(69), p. 33-50, set./dez. 2012.

FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Educação e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 13-29, 1992.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUNDAÇÃO JAPÃO. **Marugoto**. A1 Starter Katsudo. Sanshusha, 2014.

FUNDAÇÃO JAPÃO. **Ensino de língua japonesa – escolas e cursos**: ensino fundamental, médio e superior, 2017. Disponível em https://fjsp.org.br/lingua-japonesa/pesquisa-de-dados/. Acesso em: maio 2023.

GARCIA, T. M. F. B. Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente. In: Selva G. F.; Décio G. J. (Org.). **Perspectivas do Ensino de História:** ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia, MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, v. 1, p. 359-369, 2011.

GEERTZ, C. **The interpretation of culture**. New York: Basic Books, 1973.

GOFFMAN, E. Role distance. *In*: GOFFMAN, **Encounters:** Two Studies in the Sociology of Interaction. New York: Macmillan, 1985.

GOODSON, I. F. **On Curriculum**: Constructing Knowledge, Constructing Identity. New York: Routledge, 1990.

GOODSON, I. F. **A história social das disciplinas escolares**. Tradução de Maria do Carmo Lacerda de Melo e Tânia Maria Furtado de Almeida. Porto Alegre: Artmed, 1996.

GREEN, J. **Interactive Curriculum Development.** New York: McGraw-Hill, 1971.

HAMILTON, D. **The Evolution of Modern Schooling:** A Historical Perspective. London: Routledge, 2001.

HAMILTON, D. **Notas de lugar nenhum**: sobre as origens da escolarização moderna. São Paulo: Cortez, 1994.

HIRST, P.; PETERS, R. **The Logic of Education**. London: Routledge and Kegan Paul, 1967.

HOBSBAWM, E. J. **The Age of Empire**: 1875-1914. Rio de Janeiro: Abacus, 1985.

HOLANDA, D. A. **O uso do livro didático no curso de japonês do núcleo de línguas estrangeiras da Universidade Estadual do Ceará.** Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85172

ISAMBERTI-JAMATI, V. **Le curriculum:** une approche sociologique. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

JACKSON, P. W. **Life in classrooms**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. *In*: MARCONDES, M. I. **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KLUCKHOLN, C. **Culture and Behavior**. New York: Free Press, 1962.

LABOV. W. The logic on non-standard English. *In*: ALATIS, J. E. (Ed.) **Linguistics and the teaching of standard English**. Washington DC: Georgetown University Press, 1969.

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 1, 1997. Recuperado de https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71466

MEYER, J. W.; ROWAN, B. The Structure of Educational Organizations. In: MEYER, J. W.; SCOTT, W. R (Ed.). **Organizational environment:** ritual and rationality. Beverly Hills, CA: Sage, p. 199-215.1983.

MORALES, L. **Cem anos de imigração japonesa no Brasil:** o japonês como língua estrangeira. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORIWAKI, R. **História do Ensino da Língua Japonesa no Brasil.** Campinas: Editora Unicamp, 1999.

MORIWAKI, R.; NAKATA, M. **História da Língua Japonesa no Brasil.** Campinas: Editora Unicamp, 2008.

MUKAI, A.; YOSHIKAWA, H. **Análise do Livro Didático 'Minna no Nihongo':** Estrutura e Abordagem Pedagógica. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 9, n. 1, p. 45-68. 2009.

MUSGROVE, P. **Sociology of Education**. London: Methuen, 1968.

OLIVEIRA, F. R. M. A comparative discourse analysis of japanese language teaching textbooks *Minnano Nihongo* and *Marugoto*. *In*: IARTEM, 2022, Florença. **Anais do Congresso Internacional IARTEM 2022**. Florença, Itália: IARTEM, 2022.

OLIVEIRA, F. R. M. Análise dialógica discursiva aplicada a manuais didáticos de japonês: o professor como interlocutor. In: IARTEM, 2023, Santiago de Chile. **Anais do Congresso Regional IARTEM 2023**. Santiago de Chile: IARTEM, 2023.

OLIVEIRA, J. C. A formação de professores de língua japonesa no Brasil: perspectivas e desafios. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 27, n. 3, p. 859-881, 2019a.

OLIVEIRA, J. C. **Identidade(s) do professor de língua japonesa:** um estudo sobre os professores dos centros de línguas do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019b.

PERRENOUD, P. **La pédagogie différenciée**. Paris: ESF, 1984.

PERRENOUD, H. De quo ila réussite scolaire est-elle faite? **Éducation et Recherche**, v. 8, n. 1, p. 133-160, 1986.

PETRILLI, S. Uma leitura inclassificável de uma escritura inclassificável: a aproximação bakhtiniana da literatura. *In*: DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin:** teoria inclassificável. Campinas: Mercado da Letras, 2010. p. 31-52.

PHENIX, P. H. **Realms of Meaning**: A Philosophy of the Curriculum for General Education. New York: McGraw-Hill Book Co., 1964. 391 p.

REID, J. M. The Learning Style Preferences of ESL Students. **TESOL Quarterly**, v. 21, n. 1, p. 87-111, 1987.

ROCKWELL, E. El papel de la escuela en las investigaciones educativas en América Latina. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 1, n. 1, 1986, p. 45-56.

ROCKWELL, E. **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

ROCKWELL, E. Keys to appropriation: Rural schooling in Mexico. *In*: LEVINSON, B. A.; FOLEY, D. E.; HOLLAND, D. (Eds.). **The cultural production of the educated person**. Albany: State University of New York Press, 1996. p. 301-324.

ROCKWELL, E. La dinámica cultural en la escuela. *In*: ÁLVAREZ, A. (Ed.). **Hacia un currículum cultural:** la vigencia de Vygotski en la educación. Fundación Infancia y Aprendizaje, 2005. p. 21-39.

ROSALDO, R. **Culture and truth**. The remaking of social analysis. Boston: Beacon Press, 1989.

SCHMITT, C. B. The rise of the philosophical textbook. *In*: SCHMITT, C. B.; SKINNER, Q.; KESSLER, E.; KRAYE, J. (Eds.). **The Cambridge History of Renaissance Philosophy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 792-984.

SHWEDER, R.; LEVINE, R. A. (Eds). **Culture Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SILVA, F. B. A formação de professores de língua japonesa no Brasil: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 159-180, 2012a.

SILVA, F. B. **A formação de professores de língua japonesa no contexto brasileiro**: um estudo de caso dos cursos oferecidos pela Universidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012b.

SILVA, O. O. **Evolução do ensino de língua japonesa nas escolas públicas do estado de São Paulo:** análise e crítica de dois livros didáticos de japonês. São Paulo: [s.n.], 2020.

SUENAGA, S. **Kyōzai kara miru Burajiru no nihongo kyōiku no hensen** (A mudança do ensino de língua japonesa no Brasil a partir dos materiais didáticos). Dissertação (Mestrado) – Universidade de Waseda, Tóquio, 2005.

TILIO, R. C. **O livro didático de inglês em uma abordagem crítica:** análise do discurso e construção de identidades sociais. Tese (Doutorado em Letras) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VERRET, M. **Le temps des études**. Lilie: Atelier de Reproduction des Theses, 1975.

VIÑAO, A. La historia de las disciplinas escolares. **Hist. Educ.**, v. 25, p. 243-269, 2006.

WILLIAMS, R. **Keywords:** A Vocabulary of Culture and Society. Londres: Fontana, 1976.

WILLIAMS, R. **Culture and society, 1780-1950**. New York: Columbia University Press, 1981.

WILLIAMS, R. **Keywords**: A vocabulary of culture and society. New York: Oxford University Press, 1983.

WILLIAMS, R. **Resources of hope**: Culture, democracy, socialism. London/New York: Verso Books, 1989.

WILLIAMS, R. **The Long Revolution**. New York: Oxford University Press, 2011.

YOUNG, M. F. D. **Knowledge and control**: New directions for the sociology of education. London: Collier Macmillan, 1977.

APÊNDICE - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS LIVROS DIDÁTICOS CITADOS EM "ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA – ESCOLAS E CURSOS: ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E SUPERIOR, FUNDAÇÃO JAPÃO (2017)"

BANNAI, Eri; SEKO, Emiko. **Genki**. Tóquio: The Japan Times, 1999.

KAWAI, Masahiro; SAITO, Koichi. **Nihongo Shoho**. Tóquio: The Japan Times, 2005.

KAWAI, Masahiro; SAITO, Koichi. **Nihongo Chukyu**. Tóquio: The Japan Times, 2006.

MIURA, Akira; MACHIDA, Naomi. **Estruturas e Expressões Básicas da Língua Japonesa**. São Paulo: Editora JBC, 2008.

MORIKAWA, Yoshiko; TANAKA, Yoshio. **Chukyuu e ikou**. Tóquio: 3A Corporation, 2000.

NAKAJIMA, Yoko; MIURA, Chieko. **Chukyu kara Manabu Nihongo**. Tóquio: 3A Corporation, 2002.

OCHI, Masako; MATSUMURA, Keiko. **Ikita Sozai de Manabu Shin Chukyu kara Jokyu**. Tóquio: The Japan Times, 2011.

OLIVEIRA, Maria Tereza. **Tópicos de Gramática de Língua Japonesa**. São Paulo: Editora JBC, 2005.

SAITO, Yoshio; MIYAMOTO, Yoshiko. **Chukyu o manabou**. Tóquio: 3A Corporation, 2005.

SUZUKI, Minoru; ITO, Seiji. **Shinbunka Nihongo Shokyu**. Tóquio: Bunka Publishing Bureau, 2007.

SUZUKI, Minoru; ITO, Seiji. **Bunka Chukyu**. Tóquio: Bunka Publishing Bureau, 2010.

TANAKA, Makiko; ONO, Hiroshi. **Nihongo Shokyu Daichi**. Tóquio: 3A Corporation, 2008.

TANIGUCHI, Yukio. **Atarashii Kokugo**. Tóquio: Mitsumura Tosho Publishing Co., Ltd., 2003.