



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: TEORIA LITERÁRIA E CRÍTICA
DA CULTURA

RENATA GUIMARÃES SILVA

**AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O DOCENTE EM MANUAIS DO
PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA**

**São João del-Rei
Setembro de 2018**



Renata Guimarães Silva

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O DOCENTE EM MANUAIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Discurso e Representação Social

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Narracci Gasparini

Renata Guimarães Silva

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O DOCENTE EM MANUAIS DO
PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

BANCA EXAMINADORA

Aprovada em:

Prof. Dr. Edmundo Narracci Gasparini – UFSJ (Orientador)

Prof. Dr. Márcio Rogério de Oliveira Cano - UFLA

Prof. Dra. Luciani Dalmaschio - UFSJ

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir vivenciar essa experiência e por me capacitar a concluir essa etapa.

Ao professor Edmundo Narracci Gasparini, pela orientação sempre cuidadosa, pelo o apoio e pelas palavras de encorajamento oferecidas ao longo dessa trajetória de crescimento pessoal e profissional. Deixo registrado minha admiração e profundo respeito.

Aos professores Márcio Rogério de Oliveira Cano e Luciani Dalmaschio, pelas valiosas sugestões oferecidas nos exames de qualificação.

À CAPES, pelo auxílio concedido ao longo da realização dos estudos.

Aos colegas do PIBID, por me acolherem durante a realização do meu estágio de docência. Agradeço por terem me proporcionando ricos momentos de reflexão e interlocução.

A minha família, pelo suporte, motivação e confiança na minha capacidade.

À amiga Társila, por compartilhar comigo desse momento e por sempre me estender a mão. Gratidão pelo companheirismo e pela amizade preciosa construída e solidificada ao longo dos anos passados na Academia. Sua presença e ombro amigo tornaram a jornada mais leve e alegre. Obrigada por caminhar comigo rumo ao alcance desse objetivo.

À amiga Bruna, pela afeição e pelas conversas sempre divertidas e afáveis. Agradeço imensamente por me presentear com sua amizade e generosidade.

Ao PROMEL - Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, meu terno agradecimento por toda assistência prestada através de seus profissionais e pela inestimável oportunidade a mim concedida.

RESUMO

Este trabalho objetiva identificar quais as representações de docente são antecipadas nos discursos dos MPs *Alive High 1* e *American Headway 1*. Com vistas a identificar as representações de professor presentes nos discursos dos manuais supramencionados, fundamentamo-nos, principalmente, em alguns conceitos oriundos da teoria de Michel Pêcheux (1997), por meio da qual entendemos que o emissor faz uma antecipação de seu receptor. Dessa forma, tendo tomado as postulações de Pêcheux (1997), partimos, então, do pressuposto de que o MP, ao elaborar suas instruções acerca da metodologia, dos procedimentos a serem seguidos e das respostas que, normalmente, apresenta, faz antecipações de seu receptor, ou seja, de professor, ao qual dirige seu discurso. A pesquisa apontou que o professor aparece representado nos discursos desses manuais como elemento desnecessário ou apenas complementar, como aquele que desconhecesse procedimentos e a forma de atuar no desempenho de sua prática, que é executor e reproduzidor de algo pronto que necessita de recomendações e instruções para bem desempenhar sua função.

Palavras-chaves: Representações. Professor. Manual do professor. Discurso

ABSTRACT

This dissertation aims at identifying the teachers' representations that are anticipated in the discourse of the teacher's books *Alive High 1* and *American Headway 1*. In order to identify the teachers' representations present in these two teacher's books, we based our research in the theory of Michel Pêcheux (1997) through which we understand that the sender anticipates their receiver. Therefore, we assume that the teacher's book when giving its instructions about methodology, the steps the teachers should take and the answers that it usually provides, it makes some anticipations of teacher. The analysis indicated that the teacher is represented as an unnecessary element or as an complementary one, as someone that does not know about the procedures and about the way that he/she should perform his/her job, and someone who only does what he/she is told to and only reproduces something that is already ready, as well as someone who needs recommendations and instructions to perform his/her job appropriately.

Keywords: Representations. Teacher. Teacher's book. Discourse.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A AD FRANCESA A PARTIR DE MICHEL PÊCHEUX	15
2.1 ANÁLISE DO DISCURSO: UMA DISCIPLINA DE ENTREMEIO	15
2.2 SITUANDO ALGUNS CONCEITOS	18
2.2.1 Representação	19
2.3 O LIVRO DIDÁTICO E O MANUAL DO PROFESSOR SOB UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA	21
3 AS COLEÇÕES DIDÁTICAS: O LIVRO DO ALUNO, O MANUAL DO PROFESSOR, RELAÇÕES E PARTICULARIDADES	26
3.1 DAS NOTAS DE RODAPÉ AO CORPO PRÓPRIO: A CONSTITUIÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO	27
3.2 MATERIAIS INTERNACIONAIS <i>VERSUS</i> MATERIAIS NACIONAIS: DIFERENÇAS E IMPLICAÇÕES	32
3.3 OS IMPACTOS DO PNLD NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO	34
3.4 O QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS E A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	37
3.5 APRESENTANDO OS MANUAIS DO PROFESSOR <i>AMERICAN HEADWAY 1</i> E <i>ALIVE HIGH 1</i> : UM OLHAR SOBRE O MATERIAL DE ANÁLISE	40
4 AS REPRESENTAÇÕES DE DOCENTE ANTECIPADAS NO DISCURSO DOS MANUAIS DO PROFESSOR <i>ALIVE HIGH 1</i> E <i>AMERICAN HEADWAY 1</i>	49
4.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	49
4.2 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DE DOCENTE PRESENTES NOS MANUAIS DO PROFESSOR <i>ALIVE HIGH 1</i> E <i>AMERICAN HEADWAY 1</i>	50
4.2.1 As representações de docente presentes no Manual do Professor <i>Alive High 1</i>	51
4.2.2 As representações de docente presentes no Manual do Professor <i>American Headway 1</i>	61
4.3 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O DOCENTE: UM PARALELO	71
4.4 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR NO DISCURSO: IMPLICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79

REFERÊNCIAS	84
ANEXOS	88

1 INTRODUÇÃO

Legitimado pela escola e pelo professor (CORACINI, 1999), o livro didático (LD) se constitui enquanto um recurso pedagógico que, dentre todos os materiais disponíveis para serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem, detém o *status* de elemento imprescindível para a prática pedagógica (ALVES, 2010), sendo considerado, muitas vezes, como a base sobre a qual se apoia todo o trabalho desenvolvido em sala de aula (CORACINI, 1999). Segundo aponta Silva (2012), raramente, o LD não está presente em contextos de ensino, e é geralmente fundamentado nesse material que o docente planeja sua aula, elabora outros materiais, retira atividades e textos, bem como organiza o conteúdo.

Considerado enquanto depositário de conteúdos educacionais e suporte privilegiado para se recuperar conhecimentos e técnicas tomados como essenciais por uma sociedade em uma dada época (BITTENCOURT, 1993 *apud* CASSIANO, 2005), o LD é definido por Britto (2002, p. 166) como material que

apresenta conteúdo referencial transmissível e mensurável, de maneira progressiva, organizada em unidades de trabalho regulares relativamente uniformes e que incluem exposição de matéria, atividades de exploração e exercícios.

Contudo, na prática, o LD desempenha uma função bem mais ampla. Conforme enfatiza Bittencourt (1993 *apud* CASSIANO, 2005), o livro escolar é um material de natureza complexa e possui diferentes facetas, no sentido em que a ele “estão atrelados planejamento de curso e de aula, divisão de conteúdo e níveis de aprendizagem, avaliações e utilização de outros recursos, e até mesmo mudanças de abordagens teóricas e metodológicas” (SILVA, 2012, p. 17). Ao definir o programa, determinar a organização dos conteúdos e oferecer os exercícios, o LD se apresenta enquanto o curso pronto (BRITTO, 2002) e, assim, tendo em vista esses aspectos, questionamos se ao livro seriam atribuídas responsabilidades que competem, na verdade, ao professor. Ademais, segundo afirma Bittencourt (1993 *apud* CASSIANO, 2005), o LD deve também ser compreendido enquanto um veículo portador de sistemas de valores, de ideologias e de uma cultura. Em se tratando de LD, é preciso também ter em mente que ele é um produto que visa atender expectativas de venda, assim como é um instrumento de formação de condutas pedagógicas (SOARES, 2007). O livro se constitui, pois, enquanto “um elemento do cotidiano social, com importância pedagógica, política, econômica, e cultural [...]” (SILVA, 2012, p. 22).

As políticas públicas da área da educação, de acordo com Alves (2010), refletem a relevância atribuída ao LD. Prova disso são as altas cifras investidas pelo Governo Federal na aquisição de exemplares desde a implantação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que se constitui, com base em informações disponibilizadas pelo *site* do Ministério da Educação (MEC), em um dos empreendimentos mais importantes da área educacional.

A importância conferida ao LD se verifica também em escolas e institutos de idiomas não vinculados ao Governo, os quais surgem, no Brasil, a partir da década de 1950. Conforme explica Fernandez (2009), desde os anos 80, essas escolas de idiomas - principalmente as destinadas ao ensino de língua inglesa - experienciaram considerável aumento no número de unidades devido, essencialmente, ao fenômeno da globalização e às novas exigências do mercado, dentre as quais o conhecimento de uma língua estrangeira, sobretudo do inglês, tornou-se requisito fundamental (FERNANDEZ, 2009). Como resultado dessa conjuntura, aponta a autora, ocorre a “comodificação” do ensino de línguas, que se notabiliza enquanto um vantajoso negócio para grandes editoras internacionais que produzem materiais que serão consumidos pelas escolas de idiomas. Tamanho o prestígio dessas editoras e de suas obras didáticas que os cursos, afirma Fogaça (2005, p. 24),

passaram a pautar seus currículos, materiais didáticos e formação de professores segundo os padrões estabelecidos pelas grandes editoras. Afinal, materiais didáticos se baseiam em métodos, que implicam em técnicas de sala de aula, que influenciam a formação de professores.

Assim sendo, são claros os motivos que levaram o LD a conquistar primazia dentre todos os outros materiais que podem ser utilizados para fins didáticos (SILVA, 2012). Como aponta Uphoff (2009, p. 1), “o ensino sem livro didático como princípio estruturador dos processos de ensino e aprendizagem ainda é muito pouco praticado”, e, dessa forma, esse material se constitui, muitas vezes, enquanto fonte única de acesso ao saber institucionalizado de que dispõem professores e alunos (CARMAGNANI, 1999). Consagrado pela cultura escolar, o livro se estabelece, então, como um bem de consumo e como um facilitador do trabalho em sala de aula cujo uso se encontra naturalizado (CORACINI, 1999) e internalizado no imaginário dos agentes educacionais: instituições de ensino, professores e alunos.

Atualmente, as coleções didáticas - sejam elas destinadas ao ensino básico ou aos cursos livres de idiomas - são, normalmente, compostas pelo livro do aluno e pelo manual do professor, podendo apresentar também, como explica Paiva (2009), outros artefatos didáticos,

como por exemplo, CDs de áudio, livros de exercícios, vídeos, materiais de leitura, dentre outros.

No caso das obras didáticas destinadas à educação básica da rede pública de ensino, o edital de inscrição no processo de avaliação do PNLD exige que elas sejam compostas pelo e livro do aluno e pelo manual do professor. A nosso ver, tal fato reflete a relevância que se confere ao manual para o trabalho docente no cotidiano escolar. Como considera Paulilo (2012), o PNLD reconhece, no manual do professor, um recurso para o esclarecimento das propostas do LD.

Assim também acontece com as coleções produzidas pelas renomadas editoras internacionais que, como aponta Fernandez (2009), comumente são integradas pelo livro do aluno e pelo manual do professor, bem como por outros recursos didáticos que acompanham as obras. Segundo a autora, o manual é um item cujas qualidades – principalmente no que concerne ao fato de que esse recurso foi pensado para “facilitar” o trabalho docente - são bastante propaladas pelas campanhas de *marketing* das editoras, fato que também evidenciaria o valor conferido a esse material.

Dentre todas as funções que o manual do professor pode desempenhar, sua principal tarefa consiste, sobretudo, em dar instruções ao docente sobre como utilizar o livro didático, bem como sobre outros aspectos inerentes ao trabalho do professor. Destinados a dois agentes primordiais da esfera escolar – alunos e professores – o livro do aluno e do professor, no nosso entendimento, possuem significativa importância, haja vista a capacidade que detêm de impactar de diferentes maneiras o cotidiano da escola, do aluno e do docente, dado que, como vimos, suas atuações repercutem em outros âmbitos que não somente na prática pedagógica; o livro é bem mais que apenas um apoio para os processos de ensino e aprendizagem de uma língua.

Na concepção de Coracini (1999), o LD, e diríamos que também o manual do professor, é o lugar da estabilização, legitimado pela escola e pela sociedade, estipula, para professores e alunos, o que e como deve ser ensinado/aprendido, estabelecendo, ainda, “um perfil para o aluno e professor, de modo que todos, sem exceção, ali devem encontrar o objeto para saciar sua sede de conhecimento” (CORACINI, 1999, p. 12). Além disso, Uphoff (2009) identifica que entre livro e professor existe uma relação de poder. A autora toma a noção de poder enquanto um movimento que busca estruturar o campo de ação do outro, e, nessa lógica, o livro, ao determinar e hierarquizar os objetos de ensino e estabelecer a linha metodológica, seria compreendido como um instrumento de poder que direcionaria o fazer pedagógico do professor de forma rigorosa e duradoura (UHOFF, 2009). Assim sendo, tendo em mente os

manuais do professor que compõem nosso *corpus*, seria possível apontar, com base na análise de sequências discursivas que apresentam, que o fazer pedagógico do professor antecipado no discurso desses manuais é direcionado através das instruções dadas por esse material?

Para fins desta pesquisa, entendemos por *Manual do Professor* (doravante, MP) o recurso didático que sistematiza o trabalho do docente junto ao LD (ALVES, 2010). Material constituído em volume separado do livro do aluno, com conteúdo específico direcionado ao professor e que apresenta respostas e comentários sobre os exercícios, orientações metodológicas, podendo também trazer explicitações sobre o modelo teórico que fundamenta a obra (BRITTO, 2002), sugestões de práticas extras e leituras, bem como informações adicionais ao LD a que acompanha.

Nosso olhar se atém, portanto, a esse recurso didático, em razão do fato de que é elaborado para o uso de um dos principais agentes educacionais – o professor –, e também por ser compreendido enquanto um instrumento que contribui para a formação e atualização docente (edital PNLD, 2015). Hoje em dia, o MP, como afirma Paulilo (2012, p. 184), “não é apenas uma referência pedagógica para o ensino, mas principalmente designa o lugar de um discurso sobre a prática do ensino”. Nessa direção, explica o autor, o MP não é meramente um aspecto de edição. Esse material atende a prescrições do poder público, assim como a outros interesses que circundam sua elaboração e comercialização. É um aparato pedagógico que abarca em si, indissociavelmente, as dimensões editorial e política (PAULILO, 2012).

Tal olhar se fundamenta na Análise do Discurso de linha francesa a partir, principalmente, dos postulados teóricos de Michel Pêcheux (1995, 1997), e das formulações de autoras que discutem o LD sob uma perspectiva discursiva, tais como Orlandi (1996), Grigoletto (1999) e Souza (1999), nas quais também nos pautamos para tecer nossas considerações.

Desse modo, com base nesse aporte teórico, entendemos o MP como um lugar em que se dá o entrecruzamento de vozes, discursos e sentidos sobre o trabalho e saber docente. O texto presente no manual é tomado, na pesquisa que desenvolvemos, enquanto uma “materialidade simbólica própria e significativa” (ORLANDI, 2012, p.18); uma prática discursiva e, como tal, constitui-se como um efeito de sentidos entre locutores (PÊCHEUX, 1997). Além disso, consideramos que o discurso do MP foi forjado a partir de certas condições de produção (PÊCHEUX, 1997) e pressupomos que o emissor que enuncia no MP elabora suas instruções a partir de antecipações das representações do professor. Assim sendo, a pergunta que norteia nosso estudo é: Que representações de professor são antecipadas pelos elaboradores do manual ao engendram o discurso que é exclusivamente dirigido ao docente?

Para responder aos questionamentos aqui levantados, optamos por selecionar MPs de língua inglesa que fossem elaborados sob condições de produção (PÊCHEUX, 1997) distintas e que se destinassem a contextos de ensino também diferentes, com o propósito de verificar se haveria, entre eles, pontos de encontro e/ou divergências. Com isso em mente, escolhemos, enfim, dois manuais: um deles, *Alive High 1* (2013), é um material nacional elaborado por autores brasileiros. A obra é organizada pela Edições SM e é direcionada a alunos do 1º ano do ensino médio da rede pública de ensino. O outro material, *American Headway 1 Third Edition* (2015), é um material internacional cujos autores são falantes nativos de inglês. Esse manual pertence à editora Oxford e se destina, segundo a descrição apresentada no material, a alunos que possuam algum conhecimento básico do idioma, que já tenham completado o curso iniciante ou que estejam retomando seus estudos depois de uma pausa. A escolha desses manuais foi motivada pelo fato de eles pertencerem a coleções didáticas bastante renomadas no âmbito do ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil.

A coleção *Alive High 1* foi analisada pela equipe de avaliadores do PNLD e, tendo sido aprovada juntamente com outras três obras, passou a compor o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 ensino médio – Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês)*, estando disponível, portanto, para a escolha dos professores do ensino médio da educação básica. As coleções aprovadas no edital de 2015 permaneceram válidas para os anos de 2015, 2016 e 2017.

Conforme explicitado no Guia de Livros Didáticos de 2015, foram vinte e sete coleções didáticas de língua estrangeira inscritas, sendo treze de espanhol e quatorze de inglês. O resultado da avaliação das coleções de inglês indicou que, dentre as obras analisadas, 29% foram selecionadas e 71% excluídas. Segundo o Guia, as obras inscritas, entre elas a coleção *Alive High 1*, passaram por uma avaliação que

consistiu em um longo e criterioso processo de trabalho, realizado por colegas professores da educação básica, especialmente de ensino médio, e do ensino superior, que atuam como docentes de língua estrangeira em escolas públicas e em universidades situadas em todas as cinco regiões do país, em dezenove estados da União. (Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 – Língua Estrangeira Moderna, p.7).

A resenha apresentada pelo Guia considera como um ponto forte do manual *Alive High* a apresentação da fundamentação teórico-metodológica da coleção que se dá, segundo a avaliação, em textos sucintos, claros e atuais.

Já o *American Headway 1* é um material amplamente adotado em contextos de cursos livres de inglês. De acordo com informações do *site* da editora Oxford, as obras da série *Headway* já foram utilizadas por cerca de 100 milhões de alunos em mais de 127 países,

inclusive o Brasil, o que representa a abrangência das coleções da referida série. Ademais, também despertou nossa atenção para esse material a declaração presente no *site* da editora¹, segundo a qual, a coleção oferece aos professores suporte para preparar aulas bem-sucedidas, e que, em uma pesquisa realizada em 2014, 89% dos professores que utilizaram a obra (ou seja, uma proporção bastante significativa) relataram que ficaram mais criativos e mais dispostos a experimentar novas atividades depois de usarem o *American Headway*, além disso, 71% deles disseram estar mais entusiasmados com suas práticas docentes².

Mediante a questão apresentada, a pesquisa objetiva elaborar uma análise das representações sobre o docente presentes em dois manuais do professor destinados ao ensino de língua inglesa. Como desdobramento, definimos quatro objetivos específicos, quais sejam, (1) identificar e analisar as representações sobre o docente presentes no discurso do manual do professor *Alive High 1*; (2) identificar e analisar as representações sobre o docente presentes no discurso do manual do professor *American Headway 1 Third Edition*; (3) comparar as representações sobre o docente nos manuais do professor *Alive High 1* e *American Headway 1 Third Edition*, e, finalmente, (4) discutir as implicações da análise dos MPs *Alive High 1* e *American Headway 1 Third Edition* para a construção social da representação do professor no discurso.

Enfim, organizamos esta dissertação em três capítulos. Iniciamos apresentando a base teórica que fundamenta nosso estudo: a Análise do Discurso de linha francesa a partir de Michel Pêcheux cujas postulações são para nós a principal referência que orientou a nossa prática de análise e as conclusões a que chegamos. Nesse capítulo, fazemos um breve percurso ao longo do qual buscamos demonstrar como a Análise do Discurso se constitui enquanto uma disciplina de entremeio. Recuperamos também alguns conceitos da teoria pêcheuxtiana que amparam nossa argumentação acerca das representações de docente presentes nos MPs que compõem nosso material de análise. Finalizamos o capítulo discutindo o LD e o MP sob uma perspectiva discursiva, e, para tanto, retomamos autoras como Grigoletto (1999), Souza (1999) e Orlandi (1996).

O capítulo seguinte se dedica a tratar de questões referentes ao LD e ao MP, quais sejam, a constituição do manual, aspectos inerentes aos materiais internacionais (TOMLINSON, 1998) e nacionais, bem como discutimos os impactos do Programa Nacional

¹ Acesso ao site <https://elt.oup.com> em 14/07/2018

² Destacamos essas declarações expostas pelo *site* da referida editora em razão do caráter ideológico que essas SDs apresentam e dos efeitos de sentido que deles emergem. Nessas asserções, a coleção *Headway* aparece representada como garantia de preparação de aulas bem sucedidas e criativas, assim como aparece também como motivação para uma prática entusiasmada por parte do professor.

do Livro Didático, PNLD, e do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, QCER, na elaboração dos materiais didáticos. Além disso, apresentamos, ainda, em detalhes, os MPs *Alive High* e *American Headway*, nosso material de análise.

No quarto capítulo, descrevemos a metodologia adotada e realizamos a análise, procurando discorrer sobre as representações de professor que emergiram no discurso dos dois MPs. Ademais, apresentamos também a comparação das representações sobre o professor presentes nos manuais e concluímos o capítulo tecendo algumas considerações sobre as implicações da análise dos MPs *Alive High 1* e *American Headway 1 Third Edition* para a construção social da representação do docente no discurso.

Finalmente, na conclusão desse estudo, fazemos algumas ponderações acerca dos resultados que obtivemos em nossa análise e demonstramos quais as possíveis contribuições que, a nosso ver, a pesquisa oferece.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A AD FRANCESA A PARTIR DE MICHEL PÊCHEUX

2.1 ANÁLISE DO DISCURSO: UMA DISCIPLINA DE ENTREMEIO

Conforme aponta Santos (2013), o período que compreende o século XIX até o fim da década de 1950 é marcado por estudos sobre a *langue*, *parole*, competência, variação, etc. A partir de então, os estudos enunciativos, pragmáticos, discursivos e textuais são introduzidos com o propósito de analisar os variados usos linguísticos e seus aspectos teóricos.

No que diz respeito ao contexto brasileiro, merece destaque a década de 1970, pois, data dessa época a chegada dos estudos linguísticos até nós, com toda a diversidade de métodos e teorias, de maneira mais expressiva.

A Análise do Discurso formulada por Michel Pêcheux desponta na França, nos idos de 1960. Contudo, é somente anos mais tarde, na década de 1980, que a AD francesa ganha terreno no Brasil e se difunde entre pesquisadores. Divergente da análise de conteúdos, que compreende o texto como projeção extradiscursiva, desconsiderando aspectos referentes às articulações linguísticas e textuais, a AD francesa admite “o modo de funcionamento linguístico-textual dos discursos, as diferentes modalidades do exercício da linguagem num determinado contexto histórico-social de produção.” (BRANDÃO, 1999, p. 19 *apud* SANTOS, 2013, p. 210).

A AD se constitui como uma disciplina de entremeio (DEZERTO, 2010) no sentido em que, para chegar à configuração que nos é apresentada hoje, buscou por contribuições de diferentes fontes do conhecimento: da Linguística, enquanto uma teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; do materialismo histórico, como uma teoria das formações sociais, incluindo a ideologia; e por fim, da teoria do discurso, enquanto determinação histórica dos processos semânticos, não ocultando o atravessamento desses três elementos por uma teoria da subjetividade de base lacaniana (BRASIL, 2011).

As noções de Saussure - a quem é atribuída a origem da ciência linguística - trouxeram importantes contribuições para as teorizações de Pêcheux, o qual, conforme relatam Gadet et al. (1997, p. 41), “revela, desde 1969, uma grande familiaridade com o texto de Saussure: uma leitura informada, inteligente e pessoal, que faz realmente operar as noções saussurianas”.

Para Saussure, à língua se opõe a fala: esta é concreta, individual, variável, logo, é subjetiva e excluída dos estudos linguísticos; aquela é entendida como sistêmica, objetiva, coletiva e objeto desse campo de estudos (SANTOS, 2013). Como afirma Pêcheux (1997, p.

62), em sua obra *Análise Automática do Discurso* (AAD-69), Saussure realiza um deslocamento conceptual que separa a homogeneidade antes estabelecida entre a prática e a teoria da linguagem:

a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um sistema, deixa de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido; ela torna-se um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento [...].

Dessa forma, o objetivo da linguística pensado a partir de Saussure, conforme aponta Pêcheux (1997, p. 62, grifos do autor), não consiste em “procurar o que cada parte *significa*, *mas quais são as regras que tornam possível* qualquer parte, quer se realize ou não”. A língua, compreendida enquanto um sistema e não como um meio de expressão de sentidos, é, na perspectiva saussuriana, pensada enquanto um objeto científico homogêneo que se estabelece, segundo Pêcheux (1997), sob duas exclusões: a exclusão da fala e das instituições ‘não-semiológicas’.

Para Pêcheux (1997), a língua se opõe a fala, como resíduo não-científico da análise. Para Saussure (1915 *apud* PÊCHEUX, 1997) ao separar a língua da fala, separa-se também o que é social do que é individual e o que é essencial daquilo é acessório. Essa oposição saussuriana entre língua e fala, afirma Pêcheux (1997, p. 71), “autoriza a reaparição triunfal do sujeito falante como *subjetividade em ato*, unidade ativa de intenções que se realiza pelos meios colocados a sua disposição”.

Nos estudos de Pêcheux, porém, a dicotomia língua/fala não é suficiente para abarcar a problemática do discurso. O filósofo francês procura, então, “refletir sobre o discurso, entendendo-o como sendo um ponto intermediário entre linguagem e ideologia” (SANTOS, 2013, p. 212).

Pêcheux (1997), prosseguindo com a problematização da definição de língua proposta por Saussure, demonstra que um enunciado deve ser tomado tendo em conta “o *mecanismo discursivo* específico” que o tornou possível, ou seja, Pêcheux (1997) considera, então, no processo de produção de um discurso, o papel do contexto; das circunstâncias – que ele passa a chamar de *condições de produção*.

Essas questões tiveram, portanto, implicações para a teoria dos processos discursivos, reforçando a noção de há um conjunto de elementos extralinguísticos que determina o discurso - um discurso sempre é pronunciado a partir de certas *condições de produção* (PÊCHEUX, 1997).

Pêcheux propõe também “uma teoria não-subjetiva da subjetividade” (PÊCHEUX, 1995, p. 134). Tendo incorporado os fundamentos de Louis Althusser em suas teorizações, Pêcheux (1995) aponta a ilusão da autonomia constitutiva do sujeito, que supõe que o sujeito funciona por si mesmo, sendo “enunciador portador de escolhas, intenções, decisões etc” (PÊCHEUX & FUCHS, 1997, p. 175)

Portanto, para Pêcheux (1995) a constituição do sujeito é atravessada pela ideologia e pelo inconsciente. Nessa perspectiva, “o sujeito do discurso não se pertence, ele se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina: significação do fenômeno da interpelação do indivíduo em sujeito do seu próprio discurso” (BRASIL, 2011, p. 173).

Como aponta Santos (2013, p. 213) é no cenário em que emerge a subjetividade que “Pêcheux, em seu legado epistemológico, postula a AD como articulação” entre o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, atravessados por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica.

Contribui também para os estudos de Pêcheux e para a formulação da AD sob forma como nos é apresentada hoje, Jakobson que em 1963 propôs um esquema informacional, do qual Pêcheux fez uma reformulação. Enquanto para Jakobson (1963) a comunicação implica a transmissão de uma mensagem, na perspectiva pêcheuxtiana, o que está em jogo é a produção de efeitos de sentidos entre sujeitos, e não a transmissão de informação. Assim sendo, Pêcheux (1997) afirma preferir o termo “discurso” ao termo “mensagem”.

Nas obras de Pêcheux, encontram-se presentes também as proposições do filósofo francês, Louis Althusser. Pêcheux (1995), ao propor “uma teoria materialista do discurso”, incorpora aos estudos da linguagem a noção althusseriana de *Ideologia*. Como aponta Henry (1997, p. 30), Pêcheux estabelece uma “ligação entre o discurso e a prática política, ligação que, para ele, passa pela ideologia”. Para instituir essa relação, Pêcheux parte, explica Henry (1997, p. 34), do paralelo estabelecido por Althusser entre a evidência da transparência da linguagem e o efeito ideológico elementar; “evidência segundo a qual somos sujeitos”. Pêcheux avança em relação a esse pensamento e para expressar a ligação linguagem/ideologia introduz “aquilo que ele chama de *discurso*, tentando desenvolver uma teoria do discurso e um dispositivo operacional de análise do discurso” (HENRY, 1997, p. 34, grifos do autor).

É, portanto, a partir dessas retomadas, releituras e ressignificações que se torna possível compreender a AD enquanto uma disciplina transversal (SANTOS, 2013), uma vez que os postulados de Pêcheux e a teoria da análise do discurso emergem em meio a questões sociais e políticas de seu tempo, atravessados pela história.

Buscamos, então, por meio desse sintético percurso teórico, não esgotar os conceitos postulados pelos pensadores que aqui retomados, mas sim revisitar, brevemente, os caminhos que levaram a AD ao lugar teórico de disciplina de confluência (ORLANDI, 2008). Empenhamo-nos, especialmente, em destacar alguns aspectos da AD de linha francesa, conforme formulada por Michel Pêcheux, o qual se aproximou de outros intelectuais e cujas reflexões provocaram deslocamentos, dando início a uma outra trajetória. Nosso próximo intento será, portanto, retomar mais detalhadamente alguns dos conceitos de Pêcheux que amparam esta pesquisa.

2.2 SITUANDO ALGUNS CONCEITOS

Pêcheux (1995, p. 160) afirma que “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)”. O autor interessa-se pela interpelação que se realiza na linguagem, no discurso: o sentido está na dependência da posição de onde se fala. Em outras palavras, essa tese de Pêcheux (1995) aponta que as palavras, expressões, proposições, etc. recebem sentidos diferentes conforme as posições sustentadas por aqueles que as empregam; o que quer dizer que elas adquirem seu sentido segundo as formações ideológicas nas quais tais posições se inserem.

As *formações ideológicas* são definidas por Pêcheux e Fuchs ([1975] 1997, p. 166) como um “conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classe* em conflito umas com as outras.” Estreitamente relacionada à noção de *formações ideológicas* (FIs), tem-se a noção de *formações discursivas* (FDs) que são consideradas componentes das primeiras. Pêcheux (1995, p. 160), tendo reformulado o conceito, propõe a seguinte definição de FD: “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, [...], determina *o que pode e deve ser dito*.” Para o autor, isso equivale afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são engendradas, isto é, a formação discursiva é lugar em que o sentido é constituído. Tendo em mente a correlação existente entre formações discursivas e sentido é que, em nossa pesquisa, abordamos os efeitos de sentido que emergem das representações sobre o docente nos MPs analisados.

Em Pêcheux (1995), temos ainda a relação entre FD e interdiscurso. Na perspectiva do autor, toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, a sua dependência em relação ao “todo complexo com dominante” das formações ideológicas. Pêcheux chama esse “todo complexo com dominante” de interdiscurso que diz respeito ao fato de que todo discurso produz sentidos sempre a partir de um discurso prévio – um discurso se conjuga “sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1995, p. 162).

2.2.1 Representação

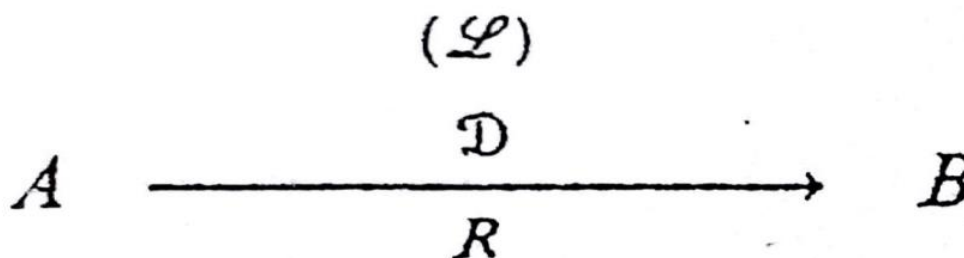
Na perspectiva pêcheuxtiana, o discurso é tomado enquanto parte de um mecanismo em funcionamento, ou seja, como pertencente a um sistema de normas nem individuais nem universais, “mas que derivam da estrutura de uma ideologia política, correspondendo, pois, a um certo *lugar* no interior de uma formação social dada” (PÊCHEUX, 1997, p. 76-77, grifos do autor). Isso implica dizer que, para Pêcheux (1997), um discurso sempre é pronunciado a partir de *condições de produção* dadas.

Nessa direção, a teoria discursiva de Pêcheux aponta que o sujeito se insere no interior da *relação de forças*, que consiste no espaço social ocupado por esse sujeito e que aquilo que é por ele enunciado assume estatuto diferente conforme o lugar que ele ocupa, isto é, corresponde a determinadas condições de produção.

O discurso, na concepção de Pêcheux (1997), deve ser remetido às *relações de sentido* nas quais é produzido. Nessa ótica, tal discurso sempre remete a outro. Em outras palavras, “o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima” (PÊCHEUX, 1997, p. 77).

Relacionada a esse mecanismo, temos a noção de *antecipação* que consiste no fato de o orador experimentar o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador. Isso diz de sua habilidade de idealizar, isto é, de antecipar o interlocutor. Tal habilidade é decisiva e a antecipação “do que o outro vai pensar” é, para Pêcheux (1997, p. 77), constitutiva de qualquer discurso.

O esquema informacional proposto por Jakobson (1963), conforme apresentado por Pêcheux (AAD-69), coloca em cena os protagonistas do discurso assim como seu “referente”. Nesse esquema, o destinador (A) envia uma mensagem, isto é, transmite uma informação, ao destinatário (B). Assim, temos A (destinador) que comunica uma mensagem a B (destinatário), de acordo com o esquema:



Fonte: Jakobson (1963).

Temos, respectivamente, segundo o esquema informacional:

A: “destinador”

B: “destinatário”

R: “referente”

(L): código linguístico

→ : contato

D: sequência verbal

Pêcheux (1997), porém, ao invés de considerar mensagem como transmissão de informação, afirma preferir o termo *discurso* que, segundo ele, quer dizer que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas sim de um efeito de sentidos entre A e B, que “designam lugares determinados na estrutura de uma formação social” (PÊCHEUX, 1997, p. 82). À vista disso, a hipótese de Pêcheux (1997, p. 82, grifos do autor) é a de “esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo.” O esquema informacional proposto por Jakobson (1963) foi, portanto, basilar para que Pêcheux elaborasse suas teorizações acerca da relação entre os sujeitos e o discurso.

Para o autor, todo processo discursivo pressupõe a existência de *formações imaginárias* que assinalam o lugar que A e B atribuem a si e ao outro - a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Assim, pelo prisma da teoria de Pêcheux (1997, p. 82) “existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definidas) e as *posições* (representações dessas situações)”. As formações imaginárias, portanto, enquanto mecanismos de funcionamento discursivo, compreendem as imagens resultantes de projeções e não os sujeitos ou lugares empíricos. Dessa forma, as *formações imaginárias* são designadas, em Pêcheux (1997), do seguinte modo:

IA(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A - Quem sou eu para lhe falar assim?

IA(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A - Quem é ele para que eu lhe fale assim?

IB(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B - Quem sou eu para que ele me fale assim?

IB(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B - Quem é ele para que me fale assim?

Assim, Pêcheux (1997) indica que o emissor faz uma antecipação das representações do receptor. Por conseguinte, com base nessas postulações, partimos do pressuposto de que o MP, ao elaborar suas instruções acerca da metodologia, dos procedimentos a serem seguidos e das respostas que, geralmente, apresenta, antecipa representações, imagens de professor, ao qual essas orientações são dirigidas.

2.3 O LIVRO DIDÁTICO E O MANUAL DO PROFESSOR SOB UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

A partir da análise de alguns LDs para ensino de língua portuguesa destinados ao ensino fundamental e médio, Grigoletto (1999) assevera que uma das maneiras de disseminação do poder, que decorre da produção, circulação e funcionamento dos discursos no âmbito escolar, certamente está no LD, que atua como um dos discursos de verdade.

Um discurso de verdade, conforme explica Grigoletto (1999, p. 67-68), “é aquele que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude dos sentidos”. A Análise do Discurso de linha francesa postula, porém, segundo a autora, que a incompletude constitui a linguagem, logo, nenhum dizer seria capaz de completar os sentidos de um discurso, nem de apontar sua origem, uma vez que os sentidos se constituem na relação entre o linguístico e o histórico.

Grigoletto (1999) aponta, com base na análise de alguns materiais, que o modo de funcionamento do LD enquanto um discurso de verdade pode ser identificado em vários aspectos, como por exemplo: no caráter homogeneizante que é dado pelo efeito de uniformização provocado nos alunos, na repetição de uma estrutura comum a todas as unidades, o que causaria o efeito de uniformização nas reações dos alunos, na apresentação das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se, de acordo com a autora, o efeito de um discurso cuja verdade “já está lá”. O LD é concebido enquanto um espaço fechado de sentidos, e segundo afirma Grigoletto (1999), é desse modo que ele se impõe e é, normalmente, acatado pelo

professor. Assim sendo, seu autor não precisaria buscar pelo reconhecimento de seu livro como um discurso de verdade, uma vez que essa caracterização já é dada.

Na concepção de Grigoletto (1999), o professor recebe o LD como um “pacote” já pronto, e a expectativa é que ele o utilize. Para a autora, o docente, tal qual o aluno, é visto como um usuário do LD e não como analista, assim como é presumido como um consumidor do produto, segundo as diretrizes impostas pelo autor.

Essa concepção que toma o docente como consumidor e não como construtor, como usuário e não como analista, explica Grigoletto (1999, p. 68), pode também ser percebida através de características comumente presentes no livro do professor. Uma delas diz respeito aos prefácios curtos, em que o autor geralmente não se atém a apresentar justificativas acerca da metodologia adotada ou dos conteúdos privilegiados, “como se tais aspectos já estivessem legitimados a priori”. Uma outra característica apontada pela autora seriam as respostas a todos os exercícios que frequentemente são apresentadas pelo livro do professor. Tais elementos, que estabelecem o LD como um objeto fechado à interpretação, revelam a concepção do autor e editor do livro e, possivelmente, dos seus consumidores, de que o livro corresponde a um lugar no qual os sentidos se fecham, completam-se e aparecem de modo transparente ao professor. Para a autora, essa concepção seria condizente, na ilusão de cerceamento dos sentidos, com o funcionamento do LD como um discurso de verdade. “A verdade tem de se mostrar transparente e única” (GRIGOLETTO, 1999, p. 69).

Souza (1999), por sua vez, ao discutir a questão da autoridade e da autoria no LD, admite “a escola enquanto um aparelho ideológico do estado e, no seu interior, o livro didático enquanto relação social de poder” (VESCENITINI, 1995 *apud* SOUZA, 1999, p. 27). Segundo a autora, a autoria do LD se associa, primordialmente, ao sujeito escritor, reconhecido como autor “desde que sua autoridade seja legitimada pela editora que o valida. Trata-se da força do aparato editorial a serviço do aparelho ideológico escolar enquanto um aparelho ideológico do estado” (SOUZA, 1999, p. 28).

Partindo da suposição de que o discurso, em seu funcionamento, poderia ser distinguido em três tipos: *o lúdico*, *o polêmico* e *o autoritário*, Orlandi (1996) caracteriza o discurso pedagógico (DP) da forma como, segundo a autora, ele se apresenta atualmente – como um discurso autoritário. Orlandi (1996) propõe essa distinção tendo como base o referente e os participantes do discurso, isto é, o objeto do discurso e os interlocutores, e tomando como referência os elementos que constituem suas condições de produção e sua relação com o modo de produção dos sentidos, com seus efeitos.

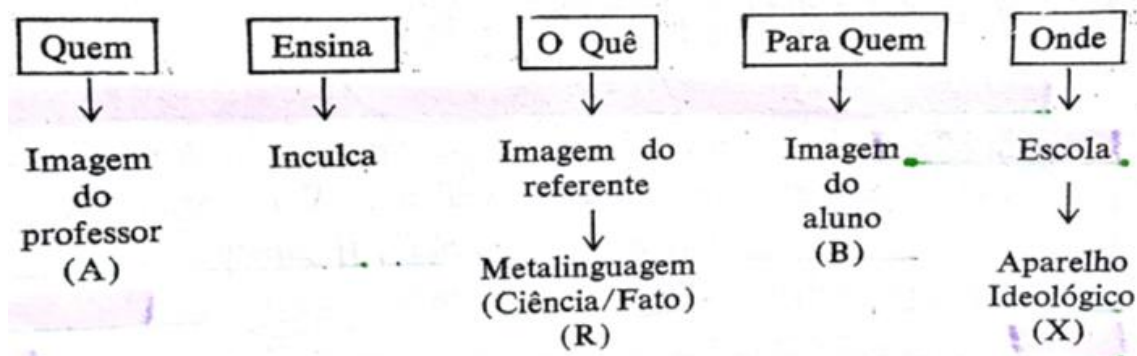
Orlandi (1996) descreve o discurso autoritário como aquele em que o agente do discurso se pretende único e o referente está ausente, apagado, oculto do dizer, não havendo, de fato, interlocutores. A polissemia, por conseguinte, é contida e a reversibilidade é estancada. Considerando essas características, Orlandi (1996) insere o DP entre os discursos do tipo autoritário.

O DP figura, na argumentação de Orlandi (1996, p. 28), como um discurso circular, ou seja, que gira em torno de si mesmo, produzindo “um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”. De acordo com a autora, é o fato de estar vinculado à escola – uma instituição que atua através do prestígio de legitimidade e de seu discurso – que faz do DP aquilo que ele é, e o revela em sua função.

Orlandi (1996) aponta que o DP seria um discurso sem nenhuma neutralidade que se dissimula como transmissor de informações e faz isso sob a rubrica da cientificidade. Conforme explica a autora, a cientificidade é observada em dois aspectos do DP enquanto um discurso autoritário, quais sejam, a metalinguagem e a apropriação do cientista feita pelo professor. Com relação à metalinguagem a autora explica que o problema se funda no tratamento do referente, no sentido em que a apresentação em torno dele está reduzida ao é-porque-é, ou seja, no DP, fixam-se as definições e excluem-se os fatos. A linguagem escolar assumiria, dessa forma, uma “função tranquilizante”, isto é, isenta de “sustos, dúvidas e questões sem resposta” (ORLANDI, 1996, p. 30), caracterizando-se, dessa maneira, supostamente, pela ausência de problemas de enunciação. Em outras palavras, não haveria tensões entre emissor e receptor. No tocante à apropriação do cientista feita pelo professor, no DP, o docente figura como a autoridade convencionalmente titulada, que detém o saber. Nessa perspectiva, dizer e saber se equivalem. Além disso, no DP enquanto um discurso autoritário, há também uma hierarquização que estabelece representações fixas do professor enquanto autoridade e do aluno que aparece como aquele que deve ser tutelado.

Tendo em vista as considerações elaboradas por Orlandi (1996) sobre o DP enquanto um discurso autoritário, formulamos a seguinte pergunta: seria possível, no caso dos manuais aqui analisados, vislumbrar vestígios do DP?

Orlandi (1996) explica o DP a partir das formações imaginárias de Pêcheux (AAD-69) e apresenta o esquema que constitui o percurso da comunicação pedagógica:



Fonte: Orlandi (1996)

Segundo a autora, esse esquema pode ser representado da seguinte forma: *A ensina R a B em X.*

Para Orlandi (1996, p. 16-17, grifos da autora), “a questão que se constituiria na estratégia básica do DP deveria ser a pergunta pelo referente (R), isto é, o objeto do discurso, que, no DP, aparece como *algo que se deve saber.*” Contudo, segundo a autora, como discurso autoritário, o DP aparece enquanto um discurso de poder, no qual fala uma voz segura e autossuficiente. Logo, a estratégia seria o esmagamento do outro e, nesse sentido, conforme explica Orlandi (1996), seria possível dizer que *A ensina B = A influencia B.*

Isto posto, acreditamos que é possível abordar a relação entre o professor antecipado no discurso do manual e o MP segundo o esquema que constitui o percurso da comunicação pedagógica proposto por Orlandi (1996). Nesse sentido, teríamos: *quem* (o MP/autor do livro), *ensina* (inculca), *o quê* (procedimentos, metodologias e respostas), *para quem* (imagem do professor), *onde* (na escola enquanto um aparelho ideológico).

A partir da perspectiva apresentada por Orlandi (1996) acerca do DP, formulamos as seguintes perguntas: o discurso do MP apareceria como um discurso de poder, no qual fala uma “voz segura e autossuficiente” que provocaria o “esmagamento do outro” (ORLANDI, 1996), no caso em questão, do professor?

Orlandi (1996) explica também que a estratégia básica das questões do LD assume a forma imperativa, ou seja, são questões obrigativas. Nessa lógica, a partir da discussão suscitada pela autora sobre o DP, caberia perguntar: o mesmo poderia ser dito sobre as instruções dadas ao docente pelos MPs que analisamos? Seriam essas instruções imperativas, logo, obrigativas?

Como vimos, no esquema que constitui o percurso da comunicação pedagógica, temos a imagem social do aluno, idealmente *B* – que não sabe e que está na escola para aprender; e a imagem social do professor, idealmente *A* – que sabe e que está na escola para ensinar. De

acordo com Orlandi (1996), a distância entre a imagem ideal e o real é preenchida por mediações. Essas mediações, conforme explica a autora, são feitas

dentro de uma ordem social dada com seus respectivos valores. As mediações se sucedem em mediações provocando um deslocamento tal que se perdem de vista os elementos reais do processo de ensino e aprendizagem. (ORLANDI, 1996, p. 21).

Orlandi (1996) exemplifica essa questão mencionando o material didático que, segundo ela, possui esse caráter de mediação e cuja função sofre o processo de apagamento, passando de instrumento a objeto. Nessa perspectiva, o material didático, enquanto objeto, anula sua condição de mediador; e o que importa, portanto, no DP, não é saber usar o material didático para algo, mas sim saber usá-lo, pois, enquanto objeto, ele se dá em si mesmo. “A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático, é saber manipular” (ORLANDI, 1996, p. 22).

Tendo em vista as asserções de Souza (1999, p. 28), segundo a qual “o livro didático é um elemento constitutivo do processo educacional brasileiro”, e de Grigoletto (1999), que considera que o LD - enquanto um discurso de verdade - corresponde a uma das formas de disseminação do poder na esfera escolar, caberia perguntar também: o discurso veiculado pelos MPs que analisamos, enquanto parte do LD, poderia ser considerado elemento integrante do DP sendo, dessa forma, um discurso autoritário?

3 AS COLEÇÕES DIDÁTICAS: O LIVRO DO ALUNO, O MANUAL DO PROFESSOR, RELAÇÕES E PARTICULARIDADES

As coleções didáticas idealizadas para os diversos contextos de ensino e aprendizagem dos dias de hoje, comumente, são constituídas por dois materiais principais: o livro do aluno e o livro do professor, respectivamente, LD e MP. Nosso material de análise, os manuais *Alive High 1* e *American Headway 1*, compõem coleções que se enquadram nesse molde, ou seja, apresentam indissociavelmente o livro do aluno acompanhado do livro do professor.

Assim sendo, neste capítulo, abordaremos questões referentes a coleções didáticas e a seus componentes, o LD e o MP, com vistas a delinear as relações existentes entre esses dois materiais e as especificidades que cada um deles apresenta. Para tanto, iniciaremos o capítulo tratando do surgimento do MP a partir do LD, apontando as características próprias que esse material, o MP, assumiu, assim como trataremos de questões que circundam o uso desses dois materiais que integram as coleções didáticas. Considerando que os MPs das coleções *Alive High* e *American Headway* foram produzidos em contextos distintos, assim como visam atender a públicos diferentes, procuraremos abordar essas obras enquanto produções nacional e internacional, pontuando as peculiaridades e implicações de cada um desses tipos de material. Haja vista que o MP *Alive High* pertence a uma coleção destinada ao Ensino Médio da rede pública de ensino e que, por essa razão, encontra-se em conformidade com o que foi estabelecido pelo edital de seleção do PNL – 2015, prosseguimos nosso percurso percorrendo acerca de questões que emergiram, no cenário educacional brasileiro, com a implementação desse programa governamental. Trataremos também da influência do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, QCER, na elaboração de materiais didáticos destinados ao ensino de idiomas, posto que o manual *American Headway* integra uma coleção voltada para estudantes de inglês como língua estrangeira, e que foi produzida com base nos critérios estabelecidos pelo Quadro. Na última seção do capítulo, por fim, apresentaremos os manuais que constituem nosso material de análise, descrevendo as características e discorrendo sobre questões que tangenciam essas obras.

A retomada de aspectos relativos ao LD e ao MP proposta neste capítulo nos concede o embasamento necessário para compreender determinadas questões que circundam esses dois materiais - especialmente o livro do professor -, os quais trazem implicações que vão além da esfera pedagógica, no sentido em que o LD, assim como o MP, não está apartado do contexto socio-histórico, visto que é um artefato cultural produzido conforme as regras e as ideologias da sociedade em que está inserido (SIMAS, 2015). Além disso, revisitar as discussões

suscitadas acerca desses materiais respalda também a análise, que adiante apresentaremos, dos MPs *Alive High 1* e *American Headway 1*, e que por meio da qual buscamos identificar que representações de docente emergem desses manuais, tomados, nesta pesquisa, enquanto elementos que abarcam em si diferentes processos discursivos (PÊCHEUX, 1997).

3.1 DAS NOTAS DE RODAPÉ AO CORPO PRÓPRIO: A CONSTITUIÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO

Tomlinson (1998) define *materiais* como tudo aquilo que é usado por professores e alunos com o objetivo de facilitar o aprendizado de uma língua. Dentre os vários recursos disponíveis para serem empregados no ensino e aprendizagem de línguas, o LD certamente se destaca em meio ao amplo conjunto de materiais produzidos com fins pedagógicos (SILVA; PARREIRAS; FERNANDES; 2015). O LD, segundo Coracini (1999, p. 34), “constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino” e, não raro, é tomado como lugar do saber definido, pronto e correto, sendo a fonte última, ou até mesmo a única, de consulta e leitura para professores e alunos (CORACINI, 1999; SOUZA, 1999). À vista disso, Souza (1999, p. 28) afirma que parece não haver dúvidas “quanto à autoridade que o senso comum tradicionalmente confere ao livro didático em contexto escolar. O livro didático é elemento constitutivo do processo educacional brasileiro”. Na concepção de Souza (1999), a autoridade conferida ao LD provém da noção de livro enquanto forma de critério do saber que estabelece paradigmas que norteiam a transmissão de conhecimento na escola, além de elemento cuja principal função é dar forma ao conhecimento, no sentido em que seleciona e hierarquiza o saber.

O LD é um aparato pedagógico acerca do qual pontos de vista diversos são suscitados. Fernandez (2009) reconhece a importância dos LDs, no sentido em que auxiliam o professor em sua prática de ensino, suprimindo, muitas vezes, a falta de formação profissional adequada. A autora destaca ainda que esse material tem sido “entusiasticamente” adotado para suprirem também a falta de tempo para a preparação das aulas e de outros recursos didáticos. Na concepção de Fernandez (2009) o LD e o MP podem tanto ser ferramentas que causam o enquadramento do trabalho do professor quanto podem propiciar sua autonomia; dependendo da postura que o docente assume diante desses materiais. Ademais, conforme afirmam Freitas e Moser (2005, *apud* FERNANDEZ, 2009), os LDs podem servir também como referencial para o aluno, que pode, através desse material, acompanhar seu progresso e tornar-se mais autônomo.

Por outro lado, há debates que problematizam o uso desse recurso pedagógico. Cano (2006) considera polêmica a presença do LD nas escolas brasileiras e aponta a questão da autonomia do professor como aspecto preocupante, pois esta poderia ficar comprometida em face do uso desse material. Uphoff (2009), por sua vez, aponta que o LD, mais que um recurso metodológico, eficiente ou não no que concerne à aprendizagem de línguas, atua fundamentalmente enquanto um instrumento de controle do fazer pedagógico. Ou seja, um dos efeitos pretendidos pelo LD, de acordo com a autora, parece consistir justamente em limitar a autonomia docente. Para Britto (2002), o LD, ao se apresentar como portador de um conhecimento verdadeiro e necessário, reduz a autoridade do docente que deve estar, segundo o autor, submetida àquilo que está no livro. Freitas e Moser (2005, p. 3 *apud* FERNANDEZ, 2009, p. 71) expõem algumas implicações negativas do uso do LD colocadas por alguns autores:

[...] parece que o problema não seria tanto o uso do LD quanto o seu 'abuso', como diz Praxedes, que demonstra ser 'pernicioso'. Entende o autor que o abuso é caracterizado pelo uso inadequado e exclusivo do LD que de livro fonte, como dizem Nunam e Lamb (1996:182), pode se transformar em livro-curso. [...] O risco de tal abuso, portanto é o de, segundo Nunan e Lamb (p. 182) des-habilitar o professor, cujo papel seria reduzido ao de um técnico a estudar os recursos oferecidos, e a seguir os procedimentos indicados de modo bastante semelhante ao que um cozinheiro neófito usaria para seguir os procedimentos para seguir as receitas em um livro nelas especializado.

Paiva (2009) retoma a história do material didático e apresenta um percurso que vai desde a criação do livro até a atualidade, demonstrando as principais mudanças pelas quais esse material passou até chegar ao formato que hoje conhecemos. Em se tratando do livro didático no contexto brasileiro, explicam Freitag, Motta e Costa (1993 *apud* ALVES, 2010), as mudanças ocorridas foram provocadas não por grupos diretamente ligados ao ensino, mas são, na verdade, resultado de decretos, leis e medidas governamentais que representam fator determinante na forma como se configuram os LDs.

Uma dessas modificações foi o surgimento do manual do professor, o qual, conforme aponta Alves (2010), data do final da década de 50 e início dos anos 60. Os LDs, antes desse período, consistiam em volume único, isto é, professores e alunos utilizavam livros com as mesmas características, e as orientações ao docente eram expostas no prefácio.

No contexto brasileiro especificamente, temos o PNLD, programa governamental que estabelece diretrizes para a elaboração e distribuição de obras didáticas para os componentes curriculares ministrados no ensino básico da rede pública. Esse documento preconiza a separação entre LD e MP, no sentido em que este, em relação ao primeiro, deve apresentar algumas características específicas, bem como orientações aos docentes. O item 4.1.8 do *Edital*

de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015 define que o MP não pode ser meramente cópia do livro do aluno com exercícios resolvidos. O MP deve, então, conforme estabelecido no item 1.1.9 do edital, “conter instruções e orientações teórico-metodológicas ao professor, acompanhadas do livro do aluno de forma integral, com ou sem comentários adicionais”, de modo que também contribua com a formação e atualização docente.

Apesar de apresentarem algumas especificidades consoante ao público a que se destinam (alunos ou professores), o LD e o MP mantêm entre si uma intrínseca relação. Como aponta Alves (2010), esses materiais possuem aspectos e funções semelhantes, assim como suas trajetórias estão estreitamente relacionadas. Segundo afirma Fernandez (2009), apesar da escassez de estudos que tratem especificamente do MP, é possível relacionar algumas considerações feitas sobre o LD para embasar questionamentos sobre o MP. Além disso, de acordo com as determinações do referido edital, a obra didática deve ser composta pelo livro do aluno e pelo livro do professor inseparavelmente e, no caso das obras de Língua Estrangeira Moderna Inglês e Língua Estrangeira Moderna Espanhol, é exigido pelo edital que cada volume seja acompanhado pelo CD de áudio, considerado parte integrante da obra. Notamos que o mesmo acontece com materiais internacionais: a obra didática também é composta pelo livro do aluno, livro do professor e pelo CD de áudio. Conforme afirma Silva (2012, p. 115), “atualmente, falar do livro didático ou adotar um livro didático é o mesmo que se considerar toda uma coleção didática, um conjunto de materiais”.

Medeiros e Pacheco (2009 *apud* ALVES, 2010) demonstram como o MP foi se constituindo enquanto gênero desde seu surgimento. Explicam as autoras que o manual passou por transformações que fizeram com que as prescrições, antes presentes em notas de rodapé, aumentassem a tal ponto que passaram a assumir corpo próprio com configurações específicas, conforme conhecemos hoje.

Gradual e paulatinamente vão sendo introduzidos nos livros didáticos instruções aos professores para que façam delas uso em sua prática docente. Inicialmente, as orientações do autor do livro didático se consubstanciam nas notas de rodapé, depois vão sendo incluídas nas páginas do livro do aluno, em letras de fontes e cores diferentes, a seguir, em função de seu aumento gradativo, as instruções vão sendo publicadas em um anexo incluído ao final do livro didático. É desse modo que o manual do professor vai se constituindo como parte integrante do livro didático: do rodapé para o corpo do livro didático, para, finalmente, constituir corpo próprio. (MEDEIROS E PACHECO, 2009, p.58 *apud* ALVES, 2010, p. 49).

Tendo em vista as características que compõem os MPs: conteúdo do LD acrescido de respostas às atividades, informes, orientações, avisos, sugestões de leituras, dentre outras, Fernandez (2009) considera que o manual forma um todo discursivo complexo. Além desses fatores, também fazem do MP um aparato de natureza complexa, segundo a autora, as diferentes funções que ele tem de cumprir, quais sejam, descrever a obra, apresentar a proposta, explicar a forma adequada de utilização do livro do aluno e trazer elementos teórico-metodológicos. Tais funções, explica Fernandez (2009), visam do aperfeiçoamento do trabalho do professor, contribuindo com sua formação e atualização. A autora considera que o manual representa um meio de edificação de ideologias constituídas nas esferas acadêmica, do poder público, bem como daquelas que são encarregadas de elaborar e comercializar os livros. Dessa forma, afirma Fernandez (2009, p. 62), o manual constitui um veículo que difunde “inúmeras formas de conceber o mundo, seja no que tange a filosofias da educação, tendências políticas, estilo de vida, enfim, toda sorte de interesses e intenções daqueles que participam desse evento discursivo”.

Na concepção de Medeiros e Pacheco (2009 *apud* ALVES, 2010), a introdução do manual provocou também transformações no papel do professor, tendo, inclusive, implicações em sua autonomia. As autoras explicam que

Se em um momento anterior, a produção de gramáticas e as coletâneas escolares pressupunham um sujeito-professor, com autonomia e competência para, a partir somente dos textos propostos pelos livros didáticos, elaborar questões de aula de interpretação, exercícios de revisão e de fixação, a inclusão de exercícios indica um outro lugar para o professor: não mais aquele que elabora, mas aquele que aplica e segue as recomendações do livro didático. Aquele que está submetido às propostas pedagógicas regularizadoras do ensino. Agora quem elabora é o autor do material didático. (MEDEIROS E PACHECO, 2009, p.58 *apud* ALVES, 2010, p. 49)

Oliveira e Silva (2017) tecem considerações sobre o LD que, na nossa percepção podem igualmente ser associadas ao MP. Para as autoras, ao entrar em contato com o livro, o docente não estaria tendo acesso somente a textos, mas também a discursos sobre o que é e sobre como ensinar, pois, conforme explicam, o planejamento das seções, a escolha dos temas e dos conteúdos, bem como a construção das atividades refletem as concepções de ensino e aprendizagem, a forma como o professor é visto e a maneira de conceber a elaboração didática.

Retomando Soares (2001), as autoras explicam que as transformações pelas quais o LD passou fizeram com que esse material, antes constituído por uma coletânea de textos, passasse a apresentar uma coletânea de textos com atividades e, posteriormente, passasse a ser constituído por uma coletânea de textos com atividades e com respostas para os exercícios.

Soares (2001 *apud* OLIVEIRA; SILVA, 2017) também aponta uma mudança no papel do professor ocasionada pelas transformações do livro. A autora afirma que, nas primeiras décadas do século XX, é possível perceber, por meio desse material, uma concepção de professor para quem bastava que o LD oferecesse textos, pois era considerado um bom leitor, conhecedor de língua e literatura e capaz de, autonomamente, definir a metodologia de trabalho. Progressivamente e, sobretudo a partir dos anos 70, emerge uma concepção de professor para quem o livro deve oferecer, além de textos, instruções acerca da metodologia, orientações para sua leitura e interpretação, atividades didáticas para serem realizadas e até mesmo as respostas. Enfim, um professor pressuposto enquanto “um mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudo de textos na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas” (SOARES, 2001, p. 73 *apud* OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 127).

Referente a essas questões, Cano (2006) argumenta que o fato de o MP servir como fonte de informação e de capacitação para o docente corrobora com a concepção de que há muitos professores-leitores mal formados que não dispõem de tempo para realizar leituras científicas. Por conseguinte, conforme pontua o autor, a fonte de informação passa a ser a mesma do aluno, no sentido em que “é no livro didático que o professor busca as teorias e metodologias para o seu trabalho” (CANO, 2006, p. 30).

Segundo Coracini (1999), muitos professores, embora reconheçam os defeitos dos livros, por motivações diversas, preferem adotar um material, pois ele funcionaria, como explica a autora, enquanto um instrumento de autoridade para o professor em sala de aula. Nessa direção, o docente cumpre o prometido, podendo, por essa razão, exigir que o aluno traga para as aulas o livro, apoie nele seus estudos e reconheça seu valor. Para a autora, o uso do livro pelo professor encontra-se naturalizado, e o docente parece não perceber que sua liberdade fica limitada, dado que se concede ao livro a autoridade de ditar regras, delimitar conteúdos e apontar a metodologia a ser seguida, “em conformidade, é claro, com a ideologia vigente” (CORACINI, 1999, p. 37). Como identifica Coracini (1999), o livro constitui um bem de consumo do qual não se pode prescindir. O professor crê que o LD facilita a aprendizagem e seu trabalho, pois traz modelos a serem seguidos. Essa crença, explica a autora, tem origem na certeza de que o autor do livro sabe melhor do que ele, professor, o que deve ser ensinado, e acrescentamos, como deve ser ensinado. Desse modo, afirma Coracini (1999), o docente se sente autorizado, ou até mesmo instado, a obedecer.

Assim sendo, nossa análise se debruçará sobre o MP com o objetivo de responder à pergunta que orienta nossa investigação: quais as representações de professor estão presentes

dos manuais *Alive High 1* e *American Headway 1*? A seguir, discorreremos sobre as características que identificam as obras internacionais e nacionais, que correspondem a dois tipos de materiais destinados ao ensino de línguas estrangeiras, bem como discutiremos sobre questões relativas aos referidos tipos de materiais.

3.2 MATERIAIS INTERNACIONAIS *VERSUS* MATERIAIS NACIONAIS: DIFERENÇAS E IMPLICAÇÕES

Tendo em conta que nosso material de análise é composto por dois MPs que pertencem a coleções didáticas cuja elaboração se dá sob condições de produção (PÊCHEUX, 1997) distintas, nesta seção, apresentaremos aspectos relativos às obras *American Headway* e *Alive High*, situando-as, respectivamente, enquanto material internacional e nacional. Abordaremos as peculiaridades inerentes a cada um desses tipos de materiais didáticos, bem como tangenciaremos algumas questões que se levantam em decorrência do contexto diverso no qual cada tipo de material foi elaborado.

Conforme explica Uphoff (2009) uma importante diferenciação entre os tipos de LDs disponíveis para o ensino de línguas estrangeiras diz respeito ao raio de difusão que o material busca alcançar. Segundo a autora, a literatura especializada distingue os livros entre internacionais e nacionais.

Tomlinson (1998) define livro internacional como aquele que não é elaborado para aprendizes de uma cultura ou país em particular, mas que é pensado para o uso de qualquer grupo de alunos em uma determinada faixa etária e nível de proficiência específico. Tendo em vista essa definição de livro internacional, Uphoff (2009) aponta que, devido a configuração genérica que apresenta, esse tipo de material nunca se adéqua completamente ao perfil de um grupo específico de aprendizes. Dessa forma, os LDs internacionais, revelam sempre, segundo a autora, um “denominador comum” e o compromisso de abranger o maior número possível de situações de ensino ao redor do mundo (UPHOFF, 2009), justamente porque, como explica Silva (2012), esses materiais são voltados para um público alvo muito amplo, ou seja, para aprendizes pertencentes a contextos diversos e que se encontram em vários países em que a língua é ensinada.

Já os LDs de inglês nacionais, explica Silva (2012), são aqueles produzidos no Brasil por editoras nacionais ou até mesmo estrangeiras que aqui se estabeleceram. Enquadram-se nessa classificação o material que é voltado para o ensino regular da educação básica (ensino fundamental e médio) e aqueles que são elaborados pelos próprios cursos livres de idiomas

existentes no país. O edital do PNLD de 2015 estabelece, como uma das condições para participação no processo de avaliação e seleção, que as empresas responsáveis pela elaboração das obras didáticas estejam legalmente estabelecidas no país e que, no caso de consórcios de empresas, pelo menos uma delas seja brasileira.

Silva (2012) aponta que cada um desses tipos de materiais, seja o livro global (TOMLINSON, 1998), seja o livro nacional, apresenta algumas implicações. De acordo com o autor, os materiais internacionais, em sua composição, privilegiam a cultura e a variante linguística do país onde são produzidos. Ademais, explica o autor, retomando Tílio (2006), esses livros às vezes veiculam tópicos que podem ser tomados como tradicionais, descontextualizados, apartados do meio em que se dá o ensino, alienantes e legitimadores de uma identidade engendrada por meio de estereótipos. Esses aspectos, afirma Silva (2012), revelam que o processo de elaboração desses livros globais desconsidera a cultura local e suas peculiaridades, assim como as características do sistema educacional do país. Uphoff (2009) também faz algumas observações acerca dos livros internacionais. Conforme explica, dado as suas concepções genéricas, esses materiais normalmente não fazem especificações mais rigorosas no que tange ao perfil dos alunos. O recorte dos conteúdos e procedimentos didáticos apresentados por esses livros, segundo a autora, muitas vezes, não estão em consonância com as reais necessidades e interesses dos aprendizes que terão contato com esse material. Outro aspecto apontado por Uphoff (2009, p. 7) diz respeito a “considerações contrastivas referentes à língua materna dos alunos e à língua alvo, que poderiam facilitar o processo de aprendizagem do idioma”, mas que acabam não sendo abordadas pelos LDs de orientação universalista.

O livro nacional, por sua vez, manifestaria, na concepção de Silva (2012), mais consideração com a cultura local, ainda que apresente algumas características semelhantes aos livros internacionais. Além desses aspectos, o autor também destaca o fato de que os materiais internacionais são escritos por falantes nativos do inglês, enquanto os livros nacionais, normalmente, são elaborados por autores que também aprenderam inglês como língua estrangeira.

Reconhecemos, portanto, com base nos aspectos que identificam cada um dos dois tipos de obras didáticas destinadas ao ensino de idiomas, a coleção *American Headway* como um material global (TOMLINSON, 1998) e a coleção *Alive High* enquanto nacional. Desse modo, à vista do fato de que os manuais analisados compõem coleções didáticas que possuem condições de produção (PÊCHEUX, 1997) diversas, seria, então, possível vislumbrar diferenças entre as representações de professor presentes em cada um dos MPs? Passemos,

assim, para a seção seguinte na qual discutimos as implicações trazidas pelo PNLD para educação brasileira, no que concerne à elaboração e oferta de coleções didáticas.

3.3 OS IMPACTOS DO PNLD NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Como apontamos anteriormente, o MP *Alive High 1* pertence a uma coleção didática elaborada para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna Inglês do ensino médio da rede pública de ensino e, por isso, assim como todas as demais obras destinadas às outras disciplinas que visam atender às escolas de educação básica pública, deve estar em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo *Programa Nacional do Livro Didático*, PNLD. Haja vista que muito do que é apresentado pelas obras, em termos de conteúdo e formato, é feito segundo as demandas do referido programa, cabe-nos ater a ele, o PNLD, que se estabeleceu, no contexto educacional brasileiro, como um agente de extrema importância, em razão das alterações que promoveu no tocante à elaboração e distribuição de materiais didáticos, e também por ser um programa governamental bastante abrangente que atua nas esferas federal, estadual e municipal, atendendo a alunos e professores de diferentes etapas e modalidades da educação básica. Dessa forma, dedicamo-nos, nesta seção, a abordar questões relativas ao programa, bem como discutiremos algumas implicações que ele vem trazendo ao longo de sua trajetória iniciada por meio do Decreto 91.542 de 19/08/1985 (CASSIANO, 2007).

Para Alves (2010), o PNLD adquiriu no Brasil uma relevância social, uma vez que assegura a universalização do acesso ao LD a todos os estudantes da rede pública. Além disso, como aponta Silva (2017), é o governo que, por meio dos editais, estabelece os critérios para a participação e aprovação das obras didáticas e, com isso, determina a produção, a qualidade, aponta quais os livros que são considerados pertinentes ao contexto de ensino brasileiro e movimentam o mercado com a compra.

Conforme podemos verificar no detalhamento do processo de avaliação e seleção apresentado pelo edital do PNLD – 2015, as obras didáticas inscritas passam por uma primeira triagem, na qual é verificado se elas atendem a exigências técnicas e físicas especificadas no edital. Tendo sido aprovadas nessa primeira etapa do processo, as obras são submetidas à avaliação pedagógica realizada por uma equipe técnica composta por professores do ensino superior e da educação básica pública.

As obras avaliadas conforme os critérios que constam no edital recebem da equipe técnica os pareceres que indicarão a aprovação, a aprovação condicionada à correção de falhas pontuais ou a reprovação. O edital permite que as obras que apresentaram falhas pontuais sejam

corrigidas e, então, possam se submeter a uma nova avaliação que verificará se os problemas apontados foram sanados.

As obras enfim aprovadas compõem o *Guia de Livros Didáticos* que apresenta, segundo consta no item 7.5.1 do edital do PNLD - 2015, resenhas das obras aprovadas, princípios e critérios que orientaram a avaliação pedagógica, modelos das fichas de análise e o hiperlink das obras aprovadas, a fim de subsidiar a escolha das coleções.

Como explicitado no edital, as obras serão livremente escolhidas pelas escolas participantes, por meio de seu corpo docente e dirigentes, mediante à observação das informações contidas no Guia de Livros Didáticos. O edital também preconiza que a escolha será realizada em primeira e segunda opção, considerando-se a adequação e pertinência das obras, no que concerne à proposta pedagógica de cada instituição escolar.

Cassiano (2013 *apud* SILVA, 2017) demonstra que, ao longo de sua longa trajetória, o PNLD passou por muitas mudanças significativas. Uma das alterações mais relevantes diz respeito à criação da avaliação das obras didáticas que, segundo Silva (2017, p. 142) “procura conferir uma possibilidade de garantia de qualidade, atualização e respeito à diversidade sociocultural nas obras adotadas nas escolas”. O autor explica que essa avaliação, que também tem passado por mudanças e aperfeiçoamentos desde sua introdução, é referência para a escola pública, posto que apresenta livros possíveis de serem escolhidos por estarem em conformidade com o que atualmente se espera da Educação Nacional (SILVA, 2017). De acordo com o autor, o PNLD é também referência para a escola particular, porque uma coleção que consta no guia dos livros didáticos foi aprovada na avaliação do programa e, dessa maneira, pode ser considerada como de qualidade e sua adoção pode ser menos arriscada. Assim sendo, a avaliação atua como um importante instrumento através do qual se evita que os LDs veiculem

estereótipos, desatualizações graves, erros de informação ou conceituais, preconceitos de gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e incoerências metodológicas graves entre a proposta explicitada e aquilo que foi efetivamente realizado ao longo da obra. (SILVA, 2012, p. 813).

As orientações para a escolha das obras, segundo Silva (2017), ressaltam a autonomia do professor, no entanto, ainda não se pode considerar que

a existência do PNLD por si só tem promovido a viabilização do processo de escolha de maneira satisfatória para os docentes, a participação conjunta, a observância de critérios, da proposta pedagógica e da realidade escolar. (SILVA, 2017, p. 142).

No tocante à autonomia docente manifestada por meio do poder de escolha dos títulos didáticos, Cano (2006) considera que, ao propor que o professor faça a análise das obras através do guia, haveria uma contradição, no sentido em que o guia dos livros didáticos já apresenta uma análise, cabendo ao professor somente escolher entre aqueles títulos que já foram avaliados. Ademais, explica o autor, muitas vezes a escolha do professor é contrariada, visto que a escola, às vezes, recebe outros títulos distintos daqueles que foram escolhidos. Para Amaral (2012, p. 35), a escolha que o docente faz dentre as coleções que já foram pré-selecionadas e consideradas qualificadas por agentes externos à escola consistiria, na verdade, “mais em legitimação do papel ideológico-cultural do Estado e fomento econômico para o mercado capitalista produtor de livros, do que propriamente uma escolha pedagógica”.

Acerca dessa questão, Silva (2017) menciona pesquisas realizadas com o propósito de verificar como se dá, na prática, a escolha e avaliação das obras por professores. Segundo o autor, os docentes têm revelado certa desmotivação para participar do momento de seleção das obras. A justificativa para o desestímulo seria o fato de que nem sempre os livros pelos quais se fez a opção chegam à escola. Conforme explica o autor, isso pode ocorrer devido a aspectos inerentes à dinâmica do programa que prevê que

somente após a avaliação dos livros e indicação pelas escolas é que o MEC negocia a compra, e editoras podem não aceitar a negociação ou ainda não estarem em condições de venderem para o governo por causa de pendências trabalhistas, com a Previdência Social, ou outras. (SILVA, 2017, p. 145).

Ou seja, existem outros fatores envolvidos no processo de escolha, compra e distribuição das obras que vão muito além de questões pedagógicas. Além disso, o autor aponta que os docentes reconhecem a importância do momento de escolha e avaliação, bem como a importância do programa, mas este, na percepção dos professores, precisaria ser melhorado. Silva (2017) destaca também que as pesquisas revelam que, muitas vezes, não há momentos específicos para as discussões que fazem parte do processo de seleção e que muitos docentes não se interessam em participar por não pertencerem ao quadro efetivo da escola, uma vez que haveria frequente rotatividade no quadro de professores contratados. Essas razões, assim como o fato de que a escolha dos docentes está restrita a uma relação de títulos pré-selecionados, tornam, na concepção de Amaral (2012), o momento da escolha um processo questionável.

É possível constatar, portanto, que são muitas as implicações trazidas pelo PNLDD, não somente no cenário educacional como um todo, mas também no cotidiano docente em particular. Muitas dessas implicações, certamente, podem ser consideradas positivas, pois

resultaram em significativas e necessárias alterações, principalmente, no que concerne ao conteúdo apresentado pelas coleções e à universalização do acesso a materiais didáticos garantido a estudantes da rede pública. Outros aspectos referentes ao PNLD, porém, apresentam, como vimos, lacunas sobre as quais cabe reflexão.

Voltando nosso olhar para o MP, um dos itens que deve, de acordo com o que é exigido pelo edital de seleção do PNLD – 2015, compor as coleções didáticas, consideramos que esse material abarca muito mais que a mera apresentação de conteúdos, objetivos, orientações ao docente, concepções e metodologias de ensino e avaliação. Ele consiste em um aparato pedagógico que concentra em si “um histórico do conjunto de ideias e discussões epistemológicas, sociais e econômicas” (AMARAL, 2012, p. 40) representativo do tempo e do espaço nos quais foi produzido. À vista disso, investigamos, nesta pesquisa, quais as representações sobre o docente emergem do manual *Alive High* cuja elaboração obedece ao que foi estabelecido pelo edital do PNLD – 2015, assim como acontece com todos os demais MPs pertencentes a coleções didáticas nacionais que se destinam a professores da educação básica.

Nesta seção, discorreremos, pois, sobre o PNLD, programa governamental responsável por avaliar, distribuir e estipular diretrizes sob as quais os materiais que visam atender à rede pública devem ser elaborados. Na seção subsequente, traremos do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, documento que oferece, no âmbito do ensino de idiomas, direcionamentos no que tange ao ensino, aprendizagem e avaliações e que passou, desde sua criação, a ser a base sobre qual muitos materiais internacionais (TOMLINSON, 1989) voltados ao ensino de inglês enquanto língua estrangeira, atualmente disponíveis no mercado, são elaborados.

3.4 O QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS E A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Desenvolvido por iniciativa do Conselho da Europa (*Council of Europe*), em 2001, o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (*Common European Framework of References for Languages: learning, teaching and assessment - CEFR*) é um documento cuja implementação trouxe significativos impactos para o âmbito do ensino de línguas. Dentre os aspectos referentes ao ensino de idiomas sobre os quais o Quadro exerce influência, destacamos a produção dos materiais didáticos internacionais que comumente se realiza com vistas aos parâmetros estipulados pelo documento.

Como é possível verificar no *site* da *Oxford University Press*³, as coleções didáticas dessa editora, incluindo a série *American Headway*, são elaboradas a partir das orientações dispostas para cada nível de proficiência descrito pelo Quadro. Assim sendo, considerando a importância que esse documento possui para o ensino de idiomas e, de modo particular, para o ensino de língua inglesa, nesta seção, discutiremos sobre a relação existente entre o QCER e a elaboração de materiais didáticos destinados ao ensino de inglês como língua estrangeira.

O Quadro, conforme apresentado pelo documento, oferece uma base comum para a elaboração de programas de ensino de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, materiais didáticos, dentre outros. Para tanto, é disponibilizada uma abrangente descrição daquilo que os aprendizes de uma língua deveriam aprender e das habilidades que deveriam desenvolver para que sejam, segundo o referido documento, capazes de se comunicar nesse idioma de forma eficiente.

A descrição contempla outras dimensões que transcendem o âmbito estreitamente linguístico, como por exemplo, o contexto sociocultural da língua, a experiência imaginativa, as relações afetivas, entre outras. Além disso, define os níveis de proficiência, que servem como parâmetros, permitindo mensurar o progresso dos aprendizes em todas as etapas. Os seis níveis estipulados pelo QCER são: A1 e A2, que designam o usuário elementar; B1 e B2, usuário independente e C1 e C2, usuário proficiente.

Uphoff (2009) explica que, após 2001, praticamente todas as obras didáticas procuraram se adequar às escalas e especificações dos níveis de proficiência propostos pelo Quadro, ao qual, segundo a autora, é comum encontrarmos referência na capa dos materiais didáticos. O volume dos materiais, normalmente internacionais, aparece sinalizado por meio do nível de proficiência, e não por números consecutivos (1, 2, 3), como geralmente ocorre com os livros didáticos nacionais. De acordo com Uphoff (2009, p. 78), a menção ao Quadro na capa dos livros “aponta para o cumprimento das orientações do mesmo”.

A autora chama atenção para o fato de que, no documento que traz as especificações do Quadro, não há indicações acerca do papel do professor no planejamento do ensino e na definição dos conteúdos e procedimentos didáticos de um curso de línguas. Segundo Uphoff (2009, p. 79), o paradigma metodológico “molda a relação de poder entre o professor e o livro didático, ao legitimar um governo mais ou menos rígido do trabalho pedagógico, conforme os pressupostos de cada abordagem”. Dessa forma, afirma a autora, ainda hoje, boa parte do planejamento de ensino de línguas, costumeiramente, é definida pelo livro didático; e ao

³ <https://elt.oup.com/?cc=global&sellLanguage=en>. Acesso em 09/08/2018.

professor caberia somente realizar ajustes menores na estrutura geral dos conteúdos e procedimentos didáticos (UPHOFF, 2009).

Tendo em vista os objetivos definidos no documento, Vilaça (2006) destaca a relação existente entre o Quadro e a elaboração de materiais didáticos. De acordo com o autor, o Quadro desempenha a função de contribuir com a criação de obras didáticas principalmente no que concerne ao fato de ele oferecer as bases para a construção do plano de ensino (*syllabus*), que é basicamente composto por quatro elementos: os objetivos, o conteúdo, a metodologia e a avaliação (BREEN, 2014 *apud* VILAÇA, 2006).

Segundo Vilaça (2006), o conteúdo - um dos componentes de um programa de ensino - diz respeito ao que será ensinado a fim de possibilitar que os objetivos sejam alcançados. Na concepção do autor, este é o elemento sobre o qual o Quadro pode ter maior influência e impacto. As escalas dos níveis do QCER fundamentam dois aspectos básicos que fazem parte da elaboração de um plano de ensino, quais sejam, o conteúdo em si e a ordem na qual ele deve ser apresentado (VILAÇA, 2006), ou seja, elementos que estão presentes nos LDs.

Para o autor, o Quadro tem importante aplicabilidade na elaboração dos materiais, sobretudo no que tange às bases para o planejamento dos programas de ensino. Vilaça (2006) afirma que tal aplicabilidade se manifesta na prática em LDs, principalmente naqueles publicados por editoras europeias. O autor afirma ainda que “é possível concluir que certamente o Quadro influenciará cada vez mais a elaboração de materiais didáticos nestas línguas em países de diferentes continentes, até mesmo como uma forma de atender ao mundo globalizado” (VILAÇA, 2006, p. 10-11).

Como aponta Vilaça (2006), a adoção dos critérios propostos pelo quadro por parte das editoras pode ser constatada por meio do fato de que os materiais, direta ou indiretamente, estabelecem paralelos entre seus níveis e os níveis dispostos pelo QCER e os exames de proficiência, como acontece com as coleções da série *American Headway* que, segundo informações do *site* da editora Oxford, abarcam, ao longo de suas unidades, os parâmetros estabelecidos pelo Quadro. Isso faz, na percepção do autor, com que “a tendência natural seja uma relação cada vez mais próxima entre o Quadro e os escritores de materiais didáticos” (VILAÇA, 2006, p. 10).

Desse modo, tendo sido a coleção *American Headway* elaborada conforme as bases propostas pelo QCER, procuramos identificar, neste estudo, quais as representações de professor estão presentes no MP *American Headway*. Na seção seguinte, descrevemos os MPs *American Headway 1* e *Alive High 1* que compõem nosso material de análise, abordando os aspectos e características inerentes a cada um desses manuais.

3.5 APRESENTANDO OS MANUAIS DO PROFESSOR *AMERICAN HEADWAY 1* E *ALIVE HIGH 1*: UM OLHAR SOBRE O MATERIAL DE ANÁLISE

Como explica Silva (2012), atualmente, encontramos MPs sob as seguintes formas: publicado em volume separado que acompanha o livro do aluno, ou como um exemplar do LD do aluno com uma parte encartada geralmente no final do livro. No caso dos manuais que analisamos, verificamos que ambos foram publicados em volumes separados e acompanham os respectivos LDs das coleções a que pertencem. O manual *American Headway 1* apresenta uma configuração totalmente distinta do livro do aluno, isto é, as páginas do LD não são reproduzidas no MP, que apresenta somente o conteúdo destinado ao docente. Já o MP *Alive High 1*, apresenta-se de forma um pouco diferente: ele reproduz integralmente o livro do aluno e, nessas páginas, insere as respostas às atividades e algumas informações adicionais referentes à temática que está sendo abordada na unidade. Ao final do livro, encontramos uma parte anexa cuja primeira página traz as especificações que o identificam: Língua Estrangeira Moderna Inglês; Manual do Professor; 1º ano; Ensino Médio e o número 1. Nessa parte designada como “Manual do Professor”, encontramos, assim como nas páginas introdutórias do MP *American Headway 1*, os aspectos gerais da obra, detalhamento dos componentes da coleção e estrutura da obra, objetivos, temas e sugestões por unidade. O Guia de Livros Didáticos de 2015 resume o conteúdo do MP *Alive High* da seguinte forma:

O **Manual do Professor** inclui propostas de organização dos conteúdos ao longo do ano letivo e detalha os objetivos e o tema, oferecendo comentários e sugestões para cada unidade. Há, ainda, recomendações ao professor de como as atividades podem ser realizadas, sugestões de títulos sobre metodologia e formação continuada de professores, bem como exposição dos pressupostos teóricos adotados pela coleção. Por meio das indicações de leituras complementares, sempre apresentadas com um breve resumo de seu conteúdo, o professor pode incrementar a sua própria formação e atualização na área de língua estrangeira. (Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 – Língua Estrangeira Moderna, p. 39 – 40, grifo dos autores)

Silva (2012) considera o MP enquanto um gênero secundário ou macrogênero, uma vez que nele vários outros gêneros se manifestam, como, por exemplo, as apresentações, orientações acerca de procedimentos, sugestões de atividades, chaves de respostas, testes, jogos didáticos, transcrições e outros. Nesse sentido, o autor identifica que o gênero manual do professor apresenta, independentemente de ser um material internacional ou nacional, estrutura bastante similar. O autor elenca as características que são recorrentes nos manuais:

- Identificação: título da coleção, caracterização do público alvo: alunos do ensino fundamental ou médio, no caso dos livros nacionais, ou alunos com determinada quantidade de horas de estudo e que objetivam prestar exames de proficiência, no caso dos materiais internacionais.
- Embasamento: as teorias e as crenças relativas ao ensino e à aprendizagem de línguas nas quais se baseou a produção das obras: recomendações de documentos oficiais, como PCNs (no contexto brasileiro) e QCER (obras internacionais), e referências ao histórico de produção das coleções didáticas.
- Caracterização da coleção: número de volumes, relação e descrição dos componentes, descrição e apresentação das seções, das atividades, dos conteúdos enfatizados e possibilidades de uso.

Segundo Silva (2012), além desses aspectos, pode ou não ocorrer o uso de imagens, como fotos dos autores, fotos exemplificando partes das unidades, fotos de outros componentes da coleção, tais como, livros, CD, DVD, e outros recursos como *Websites*, bem como esquemas que mostram a organização da obra didática. O autor identifica a linguagem como um outro aspecto que também é compartilhado pelos manuais. Conforme explica, os MPs normalmente fazem um uso generalizado de imperativos nas sugestões de atividades, empregam também o presente simples nas descrições, trazem enunciados breves, léxico de fácil compreensão buscando evitar ambiguidades. De acordo com Silva (2012, p. 188), o MP

é um gênero discursivo em que se pretende oferecer saberes (COSTA, 2008), aconselhar e, de certa forma, influenciar e manipular o leitor, no caso o professor que utilizará o livro didático. Assim, é através do gênero manual do professor que o autor ou editor de livro didático age sobre o profissional usuário.

Para o autor, esses elementos que são recorrentes nas coleções são responsáveis por “identificar a obra didática, legitimar e contextualizar sua existência, e caracterizá-la” (SILVA, 2012, p. 189). Apesar de apresentarem certas características em comum, os manuais, sejam eles nacionais ou internacionais, derivam de contextos de produção distintos. Ou seja, como explica Silva (2012), os manuais estrangeiros são destinados a um público alvo mais abrangente, situado em diferentes países e em contextos diversos, e os nacionais destinam-se especificamente a professores que atuam no sistema de ensino oficial.

Todas as características apresentadas pelo MP *Alive* estão em conformidade com o que é preconizado no edital do PNLD - 2015, que estabelece, como uma das condições necessárias para aprovação no processo de avaliação e seleção, que alguns elementos estejam presentes nos manuais. O edital determina que, na capa, reproduzida no anexo A, estejam especificados o

título da coleção; ano ou ciclo ou número correspondente; nome do autor ou autores, ou organizador ou editor responsável; componente curricular; nome do editor (razão social e/ou nome fantasia e/ou marca/selo) e a expressão “Manual do Professor” em local e tamanho de fácil identificação. A folha de rosto deve apresentar os mesmos componentes acrescidos dos dados sobre a formação e experiência profissional do(s) autor(es) e do número da edição, inclusive quando for a primeira, local e ano de publicação. No miolo do MP, devem estar presentes instruções e orientações teórico-metodológicas ao professor, acompanhadas do livro do aluno de forma integral, com ou sem comentários adicionais. A terceira capa das obras didáticas dos componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna Inglês e Língua Estrangeira Moderna Espanhol, especificamente, deve trazer anexada a embalagem contendo o CD de áudio, no rótulo do qual devem estar impressas todas as informações pertinentes a sua identificação, além da expressão “CD do professor”. A quarta capa, por fim, reproduzida no anexo B, deve apresentar o Hino Nacional e mensagem de livro consumível ou livro reutilizável. No caso do componente curricular inglês, o livro é consumível, isto é, o material permanece com o aluno, não sendo necessária a devolução. Ademais, deve aparecer também o número do ISBN⁴ que, segundo Silva (2012), é parte essencial para a legitimação do livro, em termos de veracidade e idoneidade.

No interior do MP *Alive High 1*, encontramos a reprodução integral livro do aluno acrescido das respostas das atividades e de comentários adicionais. No final do manual, temos um anexo que contém:

- Aspectos gerais da coleção: apresentação da obra; objetivos gerais; conceito de língua(gem) e ação com língua(gem); conceito de aquisição da linguagem; a abordagem; as quatro habilidades linguísticas e o conceito de multiletramento (compreensão escrita, compreensão oral; produção oral e produção escrita); estudo do vocabulário; gramática e aspectos discursivos; avaliação; componentes da coleção e estrutura da obra (livro do aluno, manual do professor e CD de áudio); descrição das unidades e seções; plano de curso e distribuição de aulas.
- Objetivos temas e sugestões por unidade: transcrição de textos; referências bibliográficas; sugestões de leitura (Webgrafia para o aluno e para o professor: dicionários *on-line*, inglês geral, gramática, pronúncia e entonação, compreensão oral e escrita); bibliografia comentada para o

⁴ Segundo o site da Agência Brasileira do ISBN, o ISBN - International Standard Book Number - é um sistema que identifica numericamente os livros segundo o título, o autor, o país e a editora, individualizando-os inclusive por edição. <http://www.isbn.br/website/> Acesso em: 25/06/2018.

professor; webgrafia comentada para o professor e ferramentas digitais e serviços gratuitos disponíveis na internet.

O manual *Headway*, por sua vez, traz na capa (anexo C) os elementos que o identificam: o título da coleção *American Headway 1 Third Edition*; o subtítulo *Proven success beyond the classroom*⁵; o número correspondente ao nível para o qual a obra foi elaborada; os nomes dos autores; a editora responsável; a especificação *Teacher's book* (manual do professor ou livro do professor) e a menção de que o material oferece para o docente o acesso a um programa de testes disponível *on-line (with Testing Program)*. A folha de rosto é idêntica à capa do manual, exceto pela ausência da informação “*with Testing Program*”. Como comentamos anteriormente, esse MP não reproduz o livro do aluno, apresentando, assim, uma configuração totalmente distinta do LD que acompanha. No miolo, o manual traz uma breve introdução, apenas duas páginas, em que são expostos aspectos gerais da obra, tais como, apresentação e indicação sobre o público alvo, demonstração de como o livro do aluno é organizado, explicação sobre como as quatro habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita) são abordadas pela obra, bem como apresentação dos outros componentes da coleção: *Workbook with iChecker*, que oferece para os alunos revisão, prática extra e autoavaliação; *Teacher's book*, o manual do professor; *Testing Program*, que dispõe materiais que os professores podem usar nos testes e *iTools*, conteúdo do livro do aluno e do livro de exercícios que pode ser reproduzido na tela do computador, incluindo vídeos, áudios e outros recursos. No final do manual, são disponibilizadas folhas de exercícios complementares para serem fotocopiadas e também as respostas das atividades presentes no livro de exercícios, que também compõe a coleção *Headway*.

Para cada unidade, o manual apresenta, em uma página, uma breve contextualização do tema que será abordado, o conteúdo que será apresentado nas seções do livro do aluno e os materiais que serão necessários. Em seguida, nas demais páginas reservadas para cada unidade, o MP apresenta as orientações sobre como as atividades devem ser trabalhadas, as respostas das atividades, sugestões, indicações de práticas extras e também de possíveis problemas que os alunos podem ter com cada conteúdo, e as transcrições dos áudios.

⁵ Tradução: Sucesso comprovado para além da sala de aula. Leite (2013) discorre sobre como o aprendizado da língua inglesa é associado à ascensão pessoal, social e profissional. A autora aponta que assentada no senso comum está a crença de que saber esse idioma (supostamente) garante ao indivíduo a conquista de um bom emprego e de posição privilegiada no mercado, sucesso nos relacionamentos e autorrealização. O sujeito que sabe a língua inglesa, explica a autora, é valorizado, visto como aquele que viaja, que interage com outras culturas, que está em vantagem na competição mercadológica e que usufrui de outros tantos benefícios.

Por fim, na quarta capa (anexo D), encontramos uma foto dos autores, fotos dos outros cinco livros que também compõem a coleção *American Headway* e a imagem do *iTools* (recurso utilizado para reproduzir os conteúdos do livro do aluno e do livro de exercícios na tela do computador). O manual destaca que

O *Headway* e seus premiados autores, Liz e John Soars, têm ajudado 100 milhões de alunos em mais de 127 países a aprender inglês. Professores ao redor do mundo nos disseram que o *Headway* ajuda os alunos a ter sucesso na sala de aula e para além dela.⁶ (tradução nossa).

Chama-nos atenção esse pequeno texto situado na quarta capa do manual *American Headway 1*, que consiste em um enunciado rico em sentidos. É um discurso que abarca uma mensagem de cunho publicitário que lança mão de estratégias que buscam provocar e convencer o público a que esse material se destina. Tais estratégias podem ser notadas através de recursos como a referência aos autores e a forma de designá-los como “premiados”, a apresentação de significativos números (100 milhões de alunos e 127 países), e a informação de que profissionais com a devida credibilidade e conhecimento para opinar sobre o material, ou seja, os professores, atestam que o *Headway* ajuda os alunos a alcançar o tão almejado sucesso dentro e fora da sala de aula. É como se esses dados garantissem a eficácia e qualidade da obra didática.

Estão também apresentados, na quarta capa, as novidades contidas na terceira edição da obra e os recursos oferecidos aos professores e alunos. Além disso, encontramos o número do ISBN, os níveis de proficiência a que o material se destina, segundo o QCER (A1 e A2), a logomarca da editora Oxford e seu respectivo *site*.

É interessante observarmos como a quarta capa de um LD ou MP desempenha um importante papel no que tange à divulgação e comercialização das coleções. De acordo com Silva (2012, p. 164), o texto contido na quarta capa de um livro “é composto por uma menção ao título na forma de manchete, uma breve descrição do(s) conteúdo(s) e das características de um livro, e é impresso como um anúncio “encomendado” e que endossa o livro em questão”. No entanto, essa configuração não é encontrada nos livros nacionais destinados ao ensino fundamental e médio da rede pública de ensino, uma vez que o edital do PNLN veda que esses elementos estejam presentes nos livros, determinando, como apresentamos anteriormente, que as quartas capas tragam apenas ao Hino Nacional, o ISBN e a indicação de livro consumível ou reutilizável.

⁶ No original: Headway and its award-winning authors, Liz and John Soars, have helped 100 million students in over 127 countries learn English. Teachers around the world have told us that Headway helps students succeed in and beyond the classroom.

Para o autor, em se tratando de LDs de inglês, há um público alvo composto por professores que deseja muitos dos elementos descritos nesse material, como por exemplo, atividades motivadoras, organização dos conteúdos e variedade de recursos. Segundo Silva (2012), estabelece-se com esse público uma relação de oferta, dado que a editora que elabora a coleção objetiva vendê-la e, para tanto, divulga os materiais para um consumidor – o professor – que, por sua vez, pode fazê-los chegar a outros consumidores, isto é, aos alunos. A quarta capa em si, explica o autor, figura como o canal de veiculação de um texto promocional convencionalmente elaborado pelos editores.

No *site* da *Oxford University Press*, encontramos um catálogo através do qual é possível conhecer todas as demais coleções didáticas pertencentes à editora. Na parte reservada à coleção *American Headway*, são expostas detalhadamente as características da coleção e de cada um de seus componentes, bem como todas as vantagens - em termos de conteúdo, recursos didáticos e resultados - oferecidas a alunos e professores. Além disso, o *site* apresenta também um vídeo, intitulado *O que os professores amam sobre o American Headway?*⁷, no qual professores de inglês de diferentes nacionalidades dão breves testemunhos explicando por que razões gostam da coleção. Nos intervalos entre os relatos, o vídeo mostra estatísticas que comprovariam a qualidade e a eficácia do material:

- 91% dos professores recomendariam o *American Headway* para outro professor.
- 90% dos professores concordam que o *American Headway* atende às necessidades de suas turmas
- 85% dos professores acreditam que são mais produtivos e eficientes na preparação das aulas desde que começaram a usar o *American Headway*.
- 82% dos professores concordam que o *American Headway* tem ajudado seus alunos a ter sucesso fora da sala de aula.

Conforme é informado no princípio do vídeo, os dados estatísticos foram coletados por meio de uma pesquisa com professores realizada pela editora Oxford em 2014. No final do vídeo, surge na tela a seguinte pergunta: *Como o American Headway pode oferecer suporte para seus alunos dentro e fora da sala de aula?*; e, em seguida, é recomendado o acesso ao site da editora para mais detalhes. É interessante observar os efeitos de sentido (PÊCHEUX, 1997) que emergem dessas informações expostas no vídeo disponibilizado no *site* da editora.

⁷ No original: What do teachers love about American Headway?

Esses dados estatísticos figuram como argumentos⁸ verdadeiros, pois teriam sua autenticidade validada, uma vez que provêm de uma pesquisa realizada pela renomada editora Oxford e que, por essa razão, estaria legitimada a fornecer essas informações. Dessa forma, é como se a credibilidade do material fosse confirmada, e a sua eficácia fosse comprovada por meio das significativas porcentagens que são apresentadas como resultado da pesquisa com professores.

Tendo em vista o conteúdo presente na parte anexa do manual *Alive* e os aspectos apresentados na quarta capa do MP *Headway* e no *site* da editora Oxford, é possível apontar que, como afirma Silva (2012), esses elementos têm finalidade promocional e são elaborados com o propósito de apresentar para o professor, de maneira positiva, a obra didática, na tentativa de convencer o docente das vantagens das quais poderá usufruir mediante a adoção do material. Como explica Fernandez (2009), o LD não é apenas um recurso para ser usado durante as aulas; ele é também importante fonte de lucro e renda para editoras.

Dessa forma, é possível notar o empenho dos editores em elaborar materiais que sejam atraentes para diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e especialmente para professores, enfim, que chame a atenção desses profissionais que avaliam e escolhem as coleções que serão adotadas. É por essa razão que, conforme aponta Silva (2012), o LD aparece representado nos anúncios de catálogos de editoras, nas quartas capas dos livros, nos MPs e nos discursos de professores e alunos como fonte de recursos; como agente, no sentido que figuram como o provedor e como o verdadeiro executor de ações; como facilitador; como guia; como o próprio curso em si; como atração e suporte. Ou seja, o livro aparece sob formas que buscam reafirmá-lo enquanto um recurso fundamental para o ensino e aprendizagem, bem como convencer acerca de todos os benefícios que a sua adoção pode trazer para o professor e para os alunos. Nessa lógica, não se pode esquecer que o LD é também resultado de um processo de editoração cujo principal objetivo é desenvolver um material que tenha boa aceitação e que venda bem (UPHOFF, 2009).

Segundo Apple (1995 *apud*, CASSIANO, 2005), a comercialização dos LDs apresenta uma peculiaridade quando comparada com a maior parte das outras publicações: os editores não definem o material tendo em vista o público real que o utilizará, mas sim em função do professor que, normalmente, é quem define qual material será adotado.

⁸ Charaudeau (2008) afirma que, para o sujeito que pretende argumentar, a encenação argumentativa consiste em empregar procedimentos que “têm por função essencial *validar* uma argumentação, isto é, mostrar que o *quadro de questionamento* (Proposição) é *justificado*. E, para isso, é necessário produzir *a prova*” (CHARAUDEAU, 2008 p. 231, grifos do autor). Nessa perspectiva, a prova de que a proposição é verdadeira, isto é, que a eficácia da coleção *Headway* é garantida, são as porcentagens apresentadas no vídeo disponibilizado no site da editora Oxford.

Um outro aspecto que envolve o LD diz respeito ao seu emprego que, como explica Uphoff (2009), é comumente justificado pelo argumento de que o material foi elaborado por especialistas e que, antes de chegar às salas de aula, foi submetido a um rigoroso processo de testagem. Segundo a autora, essas condições de produção assegurariam a qualidade do material, conferindo certa garantia de sucesso aos processos de ensino e aprendizagem que se derem através dele.

De acordo com Uphoff (2009), a presença do especialista, explorada como garantia de qualidade do material, resulta na concepção de professor como um profissional incapacitado para desenvolver materiais eficientes e atraentes, uma vez que ele não é considerado um especialista. Para a autora, seria possível identificar “nesse raciocínio, uma diferenciação e hierarquização dos saberes atribuídos ao autor de livro didático e ao professor, no que diz respeito à sua capacidade de elaborar materiais adequados para o ensino de línguas” (UPHOFF, 2009, p. 93).

Um outro aspecto relativo a essa questão, diz respeito a diferenciação entre autores que são falantes nativos do idioma e autores que são falantes não-nativos. Basta observarmos, por exemplo, na quarta capa do manual *Headway*, a forma como a imagem dos autores é explorada e o modo como o texto se refere a eles: premiados autores. A exposição desses aspectos busca dar ênfase ao fato de que, como aponta Fernandez (2009), livros escritos por falantes nativos do idioma – supostamente – detêm mais credibilidade do que aqueles elaborados por falantes não-nativos.

Nesta seção, empenhamo-nos em expor os manuais que constituem nosso material de análise, descrevendo o formato sob os quais cada um deles se apresenta. Abordamos, também nesta parte de nosso estudo, o fato de que ainda que sejam oriundos de contextos de produção distintos, os MPs, comumente, trazem, em sua constituição, características semelhantes (SILVA, 2012). Assim, considerando esse aspecto referente à natureza distinta dos manuais *Alive High 1* e *American Headway 1*, os quais pertencem, respectivamente, a uma coleção nacional e internacional, nossa pesquisa objetiva averiguar se existem e quais seriam os pontos de encontro e divergências que se revelam nas representações de docente presentes nesses dois manuais. Além disso, nesta seção, discorreremos ainda acerca de algumas implicações que decorrem da forma como MPs e LDs são elaborados e apresentados pelas editoras a que pertencem.

Por fim, neste capítulo, buscamos abordar os aspectos que dizem respeito aos componentes das coleções didáticas, o LD e o MP, discorrendo sobre os aspectos que lhes são inerentes. De modo particular, tratamos também das coleções *Alive High* e *American Headway*

compostas pelos MPs sobre os quais realizamos nosso estudo, apontamos suas características e retomamos as discussões sobre temas que se relacionam com esses materiais. Enfim, no capítulo seguinte, teceremos algumas considerações metodológicas e apresentaremos a análise das representações sobre o docente presentes nos manuais *Alive High 1* e *American Headway 1*, traçaremos um paralelo entre as representações que emergiram dos dois manuais, comparando-as e, finalmente, discutiremos as sobre as implicações da análise dos referidos MPs para a construção social da representação do docente no discurso.

4 AS REPRESENTAÇÕES DE DOCENTE ANTECIPADAS NO DISCURSO DOS MANUAIS DO PROFESSOR *ALIVE HIGH 1* E *AMERICAN HEADWAY 1*

4.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa, e, nela, adotamos o que Pêcheux (1990) sugere para as práticas de análise de discurso, ou seja, em nossa análise, procedemos empregando uma alternância entre descrição e interpretação (PÊCHEUX, 1990) e fazemos isso embasados na proposta do autor, segundo o qual

todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÊCHEUX, 1990, p. 53).

A perspectiva de Pêcheux (1990) admite, pois, a forte presença do olhar do pesquisador na análise. Tendo isso em conta, abordamos as representações de professor presentes no discurso dos manuais selecionados como objeto de análise a partir do gesto interpretativo, que oferece lugar ao nosso olhar enquanto pesquisador, associado à descrição da materialidade linguística presente nos textos dos manuais.

Como afirma Orlandi (2012), o que interessa ao analista é justamente a materialidade do texto que é linguístico-histórica, dessa forma, não se remete a regras, mas sim as suas condições de produção em relação à memória, na qual intervêm, como explica a autora, a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha e o equívoco (ORLANDI, 2012).

Como vimos o processo de análise se situa na intermitência entre descrição e interpretação. Orlandi (2012) explica que a interpretação aparece em dois momentos da análise: a princípio, de acordo com a autora, é preciso ter em conta que a interpretação é parte do objeto de análise, no sentido em que o sujeito que fala interpreta e, assim sendo, cabe ao analista descrever tal “gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise” (ORLANDI, 2012, p. 60). Em um segundo momento, há que se considerar que não há descrição sem interpretação. Nessa lógica, como pontua a autora, o analista está envolvido na interpretação. É por essa razão que, como explica Orlandi (2012), faz-se necessário introduzir um dispositivo teórico que intervenha na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, de modo que haja um deslocamento da sua relação de sujeito com a interpretação. Esse

deslocamento, escreve Orlandi (2012, p. 61), “vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação”.

Embora de acordo com Pêcheux (1990), uma análise se faça entre a descrição e a interpretação, o analista, segundo Orlandi (2012), não interpreta, pois ele trabalha, na verdade, (n)os limites da interpretação, no sentido em que não se coloca fora da história, do simbólico, ou da ideologia. O analista “se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições”. (ORLANDI, 2012, p. 61).

Na concepção de Orlandi (2012), a construção do *corpus* e a análise encontram-se intrinsecamente ligadas, no sentido em que decidir sobre o que fará parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas. Assim sendo, optamos por delimitar as sequências discursivas (SDs) de forma que obtivéssemos uma amostra que refletisse a maneira como texto, ou seja, como o discurso dirigido ao docente está constituído nos manuais. Para tanto, as SDs foram extraídas ao longo de todas as unidades dos MPs; não nos limitamos, portanto, a partes específicas dos manuais, justamente, com o propósito de apresentar uma amostragem mais ampla da constituição dos manuais. Cabe levarmos em consideração que o objeto

é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um outro discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes. (ORLANDI, 2012, p. 62).

É, então, dessa maneira que, trabalhando na alternância entre descrição e interpretação mediada pelo dispositivo teórico proposto por Pêcheux (1997), buscamos identificar as representações de professor presentes nos discursos dos MPs.

4.2 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DE DOCENTE PRESENTES NOS MANUAIS DO PROFESSOR *ALIVE HIGH 1* E *AMERICAN HEADWAY 1*

Vimos, na teoria de Pêcheux (1997), que, nos processos discursivos, funcionam as *formações imaginárias* que designam o lugar, a imagem que A e B atribuem a si e ao outro. O sujeito, segundo Orlandi (2012) tem a capacidade de experimentar, de se colocar no lugar de seu interlocutor, ou seja, ele “antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem” (ORLANDI, 2012, p. 39). Também estão em jogo, no mecanismo da antecipação, as *relações de força*, noção que nos permite compreender que o lugar a partir do qual o sujeito fala constitui o seu dizer.

No que concerne o funcionamento do discurso, importa não o sujeito real e seu lugar empírico, mas sim suas imagens que são resultado de projeções, que permitem passar do lugar empírico do sujeito para as posições do sujeito no discurso. Dessa forma, no caso do qual estamos tratando, o que funciona no discurso não é o professor real, visto empiricamente, mas o professor antecipado, tomado enquanto uma posição discursiva produzida pelas formações imaginárias.

Temos em consideração também que nenhum discurso é engendrado fora das condições de produção que, essencialmente, compreendem os sujeitos e a situação, bem como a memória que, tratada como interdiscurso, também faz parte da constituição do discurso. Tomadas em um sentido estrito, as condições de produção implicam as circunstâncias da enunciação, ou seja, o contexto imediato. Quando consideradas em sentido amplo, incluem o contexto socio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2012).

Por meio das formações discursivas (PÊCHEUX, 1995), que também nos permitem compreender o processo de produção do discurso, podemos perceber que as palavras não possuem sentido em si mesmas, mas que, na verdade, seus sentidos derivam das formações discursivas em que se inscrevem. Ademais, tendo em conta que as formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas, temos que os sentidos são, portanto, determinados ideologicamente. Por essa razão, tudo o que é dito apresenta um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. Isso está, pois, “na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele” (ORLANDI, 2012, p. 43).

Amparados, então, nas postulações de Pêcheux (1997), segundo as quais o emissor faz uma antecipação das representações do receptor, buscamos verificar quais as representações de professor são antecipadas no discurso dos manuais *Alive* e *Headway*.

4.2.1 As representações de docente presentes no Manual do Professor *Alive High 1*

Tomemos as SDs abaixo, extraídas do manual *Alive High 1*, que trazem o LD ou atividades do LD como agentes de determinadas ações, desempenhando, sob uma perspectiva sintática, a função de sujeitos dos processos descritos nos exertos:

SD1: “O material fomenta também a autonomia do aluno e a reflexão sobre sua própria aprendizagem [...]” (p. 203)

SD2: A coleção incentiva o aluno, o tempo todo, a produzir e divulgar diversos textos em papel ou em ambiente digital.” (p. 203)

SD3: “As atividades propostas motivam os alunos a agir, a usar a língua em práticas sociais da linguagem.” (p. 204)

SD4: “As atividades de leitura, na seção *Let's read!*, estimulam a construção de sentido a partir do texto, conduzindo o aluno a ir além do texto para que estabeleça conexões com seu conhecimento de mundo e com seu contexto de forma a se posicionar criticamente.” (p. 206)

SD5: “Além de explorar informações veiculadas e inferidas nos textos, as atividades de leitura conduzem o aluno para além do texto, estimulando-o a fazer uma leitura crítica.” (p. 206)

SD6: “Essa relação temática permite a utilização de vocabulário, estruturas linguísticas e outros conteúdos já estudados e discutidos pelos alunos ao longo da unidade, proporcionando-lhes mais confiança para se expressarem, sem perder o foco no sentido.” (p. 207)

Consideremos agora as SDs trazidas a seguir:

SD7: “[...] o papel do material didático é estimular atividades criativas, mas também incentivar a autonomia do aprendiz para que possa buscar novas experiências, dinamizando assim seu processo de aquisição.” (p. 205)

SD8: “O objetivo [das atividades de fala] é ajudar o aprendiz a desenvolver a capacidade de se expressar em inglês em situações sociais adequadas a sua idade [...]”. (p. 207)

SD9: “A finalidade dessa seção é familiarizar o aluno com o texto ficcional, seja ele narrativo, poético ou dramático.” (p. 211)

Diferentemente do que ocorre nas SDs de 1 a 6, nas SDs de 7 a 9, o LD e/ou suas atividades não desempenham a função sintática de sujeito, mas, ainda assim, figuram como agentes das ações descritas. No caso de SD7, SD8 e SD9, a agência é marcada por meio das seguintes materialidades linguísticas: “o papel do material didático é” (SD7); “o objetivo [das atividades de fala] é” (SD8) e “a finalidade dessa seção é” (SD9).

As ações das quais o LD, seus componentes e atividades são colocados como agentes são as seguintes: fomentar a autonomia e a reflexão do aluno (SD1); incentivar o aluno, o tempo todo, a produzir e divulgar textos (SD2); motivar os alunos a agir e usar a língua (SD3); estimular a construção de sentido e conduzir o aluno (SD4); conduzir o aluno para além do texto e estimulá-lo a fazer leitura crítica (SD5) e proporcioná-lo mais segurança (SD6); incentivar a autonomia do aprendiz (SD7); ajudar o aprendiz a desenvolver a capacidade de se

expressar em inglês (SD8) e familiarizar o aluno com o texto ficcional, narrativo, poético ou dramático (SD9).

Dessa maneira, como pontuamos, o LD assim como seus componentes e atividades são os agentes das ações listadas acima. No entanto, como pudemos depreender através da observação das SDs, a agência desses elementos é marcada de maneiras distintas. Da SD1 a 6, notamos que o material e as atividades desempenham, sob o ponto de vista sintático, a função de sujeito dos processos, enquanto nas SDs de 7 a 9, a agência é assinalada por meio de outras formas que igualmente ressaltam a importância desses elementos nos processos descritos - ainda que não estejam desempenhando a função sintática de sujeitos.

Nessa direção, acreditamos ser possível vislumbrar demarcações de lugares distintos para o LD e para o professor. Como vimos, os agentes das ações elencadas anteriormente são o livro, seus componentes ou suas atividades, e não o docente. Ou seja, o livro ou a coleção didática em si são os atores desses processos – como se agissem junto ao aluno (SILVA, 2012). Sendo assim, acreditamos estar diante de uma representação por ausência da figura do professor, dado que ele não aparece como participante dessas ações, acarretando a representação do docente, nessas SDs, como elemento desnecessário. Como é possível notar, os processos descritos por essas ações apenas envolvem o livro, seus componentes ou atividades e o aluno. O LD não ocupa o lugar secundário de auxiliador do professor na execução dessas ações; mas ele mesmo as executa. O livro destaca-se, portanto, como protagonista da ação, enquanto que o professor, nem ao menos mencionado, acaba sendo excluído desse processo. O fato de não haver referência explícita à figura do docente faz emergir uma imagem de professor que é prescindível, porque o livro - sozinho - é capaz de executar ações que seriam próprias do professor, sendo, dessa maneira, suficiente para proporcionar ao aluno tudo aquilo de que ele necessita; como se fosse o principal responsável pelo o que acontece em sala de aula ou pela aprendizagem dos alunos (SILVA, 2012).

Vejam estas outras SDs as quais trazem, bem como aqueles apresentadas previamente, o LD desempenhando, numa perspectiva sintática, a função de sujeito e ocupando, desse modo, o lugar de agente das ações. Notemos, portanto, que, nos excertos abaixo, o LD aparece como protagonista; em detrimento do papel exercido pelo docente, que figura como elemento secundário.

SD10: “Esta coleção procura atender ao anseio dos aprendizes que querem aprender falar inglês, oferecendo oportunidades de práticas orais mais livres, bem como de expressão da própria opinião, com a colaboração do professor.” (p. 207)

SD11: “[...] o material oferece aos aprendizes amostras da língua em uso de forma que eles possam perceber as variações linguísticas orais e escritas. Um exemplo disso é a linguagem da internet. O professor deve também lembrar aos alunos sobre variações coloquiais na interação oral, como, por exemplo, o uso de “Yep” e “Nope”, em vez de “Yes” e “No”. É importante que o aprendiz perceba que, em contextos informais, é preciso usar essas outras formas.” (p. 207)

Observando o SD10, notamos que, mais uma vez, é o livro que aparece como o verdadeiro protagonista do processo, pois é a coleção que tentará atender aos anseios do aprendiz e que o propicia práticas orais e oportunidades de expressar a sua opinião. Nesse primeiro momento, o professor, novamente, não participa do processo. Em um segundo momento, porém, ainda em SD10, a figura do docente é colocada em cena (“[...] com a colaboração do professor.”). Contudo, o MP, ao trazer a figura do docente, faz emergir, dessa vez, uma representação de professor como um elemento secundário no processo. Em outras palavras, as oportunidades de práticas orais e de expressão da opinião serão oferecidas pelo livro; e ao professor, por sua vez, cabe apenas “colaborar” com o material que desempenha as principais tarefas. Dessa forma, não o docente é assessorado pelo material, mas sim o contrário, é o professor que auxilia o trabalho do livro.

SD11 também traz uma representação de professor como um elemento apenas complementar no processo. Observemos que ao LD é atribuída a tarefa de prover (“o material oferece”) importante insumo linguístico aos alunos; é ele que oferece aos aprendizes amostras da língua em uso e que os possibilita perceber as variações linguísticas, orais e escritas. Quando comparamos a ação desempenhada pelo material com a ação realizada pelo professor, notamos que o docente exerce uma tarefa menos efetiva; ele apenas fica a cargo de “lembrar” aos alunos sobre aspectos da língua.

Com a finalidade de observar SDs que apresentam diretrizes ao trabalho docente, retomaremos a SD 11 e apresentaremos SD12 e SD13.

SD11: “[...] o material oferece aos aprendizes amostras da língua em uso de forma que eles possam perceber as variações linguísticas orais e escritas. Um exemplo disso é a linguagem da internet. O professor deve também lembrar aos alunos sobre variações coloquiais na interação oral, como, por exemplo, o uso de “Yep” e “Nope”, em vez de “Yes” e “No”. É importante que o aprendiz perceba que, em contextos informais, é preciso usar essas outras formas.” (p. 207)

SD12: “A avaliação não deve ser usada como ameaça ou punição, mas como instrumento para ampliar a aprendizagem. [...] a avaliação não deve se limitar à atribuição de notas em função

do produto apresentado pelos alunos em resposta a testes e provas, mas deve valorizar o esforço de colocar essa língua em funcionamento.” (p. 209)

SD13: “[...] a avaliação deve incluir não apenas o ponto de vista do professor como o único capaz de falar sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas de todos os corresponsáveis por esse processo, incluindo, portanto, a visão dos alunos.” (p. 209)

SD11 encontra-se em uma seção que trata das concepções que a obra didática possui sobre “as quatro habilidades”, mais especificamente sobre “a produção oral”. SD12 e SD13 encontram-se na parte que apresenta as concepções que o material possui sobre “avaliação”.

Tomando as SDs 11, 12 e 13, observamos que elas correspondem a uma exigência feita pelo edital do PNLD de 2015 que estabelece que o manual deve oferecer orientações teórico-metodológicas ao docente, bem como deve apresentar uma discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem.

O manual do professor não poderá ser apenas cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. (MEC/SEB, Edital de convocação para inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, 2015, p. 2).

No entanto, acreditamos que o manual determina, através da apresentação das concepções que adota, que postura o docente deve assumir ao trabalhar com a produção oral e avaliações. Em outras palavras, ao expor suas concepções sobre o que considera como uma abordagem adequada da produção oral e da avaliação, o MP “determina o enquadramento do trabalho docente” (MARCUSCHI, 2001, p. 141 *apud* ALVES, 2010, p. 56), no sentido em que aponta para o professor como ele deve e como não deve atuar. Consoante a isso, Uphoff (2009) tece considerações sobre o LD que podem ser igualmente percebidas no MP, dada a intrínseca relação que esses dois materiais possuem. Segundo a autora,

o livro didático apresenta uma estrutura que predetermina fortemente os objetos de ensino e os distribui na linha do tempo. Ele estabelece também a linha metodológica, ao definir os procedimentos didáticos através dos quais os conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula. O livro didático pode ser visto, dessa forma, como um importante instrumento de poder que é capaz de direcionar de forma duradoura o fazer pedagógico do professor em sala de aula. (UPHOFF, 2009, p. 88).

Isso fica notável por meio do tom de instrução e prescrição ao docente. Basta observarmos as marcações, que exercem função modalizante (BENVENISTE, 1989), *deve* e *não deve* presentes nos seguintes excertos: “O professor deve também lembrar aos alunos sobre variações coloquiais na interação oral” (SD11), “a avaliação não deve ser usada como ameaça” (SD12) e “a avaliação deve incluir não apenas o ponto de vista do professor” (SD13). Ademais, acreditamos que a antecipação de um professor que desconhece os procedimentos adequados e, por isso, pode assumir essas posturas consideradas impróprias pelo MP também se verifica nesses trechos.

Grigoletto (1999) assevera que o livro se transforma em um exercício disciplinar. “No LD, a disciplina é criada pelo repetir, pelo guiar passo a passo, pela homogeneização dos sujeitos, tanto alunos quanto professores” (GRIGOLETTO, 1999, p. 75). De acordo com a autora, o poder disciplinar do LD também se estende aos professores, uma vez que ele funcionaria como uma forma de controle do comportamento do docente. Nessa perspectiva, acreditamos que o mesmo acontece com o MP, dado ao fato de que esse material é elaborado para o uso exclusivo do docente. Para Grigoletto (1999, p. 75, grifos da autora), “reforça-se, assim, a caracterização do professor, nos termos de Giroux (1987), como proletário (que executa e repete) e não como intelectual (que analisa e cria)”.

Reiteramos que aqui não discutiremos o mérito dessas orientações metodológicas, se elas são adequadas ou não. Cabe-nos, portanto, considerar questões relativas ao discurso em si. Dessa forma, como comentamos anteriormente, ao dar essas instruções, o emissor parece prevenir que essas atitudes sejam tomadas e, por isso, parece também estar antecipando um docente que desconhece a forma certa de se portar no desempenho de sua prática de sala de aula, o que coloca o professor no lugar do não-saber.

Consideremos estas outras SDs que também apresentam diretrizes ao docente. Nelas, notemos o emprego do infinitivo impessoal:

SD14: “Como as respostas do exercício podem variar, aceitar aquelas que estiverem adequadas quanto ao uso da preposição. Explicar a variação [*the*] *1st* [*of*] *July*; *July* [*the*] *1st*. (p.120)

SD15: “Encorajar os alunos a engajar no projeto, dizendo que poderão usar também cartolinas (de preferência reaproveitando material da sala) ou o computador. Ajudá-los com a parte verbal da atividade. Sugerir depois que eles desenvolvam em casa para ver se o resultado é parecido com o que foi idealizado.” (p. 133)

SD16: “Se necessário, explicar aos alunos que a palavra *labour* é variante do inglês britânico. No inglês estadunidense, a variante é *labor*.” (p. 103)

SD17: “Chamar a atenção dos alunos para o modo como o locutor pronuncia *pantyhose*, numa variante estadunidense do inglês.” (p. 108)

Observemos, nas SDs apresentadas, a presença de verbos no infinitivo impessoal “encorajar”, “ajudá-los [ajudar]” e “sugerir” (SD15); “explicar” (SD16) e “chamar” (SD17) que, em especial, criam o efeito de instrução, de comando. Para mais, além do valor imperativo que resulta do emprego do infinitivo impessoal, temos outra implicação de seu uso: o sentido vago e a não referência a nenhum sujeito; a nenhuma pessoa em particular, em contraste com o infinitivo pessoal que, via de regra, refere-se a uma pessoa, a um sujeito (CEGALLA, 2008). A partir disso, podemos nos indagar sobre os efeitos de sentido que emergem das construções que empregam o infinitivo impessoal presentes no MP. Pensamos que esse aspecto acarreta apagamento da figura docente, dado que os fragmentos, ao empregar o infinitivo impessoal, não somente dão ordens ao professor, mas também retiram-no de cena, levando em conta apenas um processo verbal.

Vejamos a seguir SDs que trazem o verbo modal “pode”:

SD18: “Uma boa estratégia que pode ser recomendada aos alunos para o planejamento de suas produções escritas é o mapa conceitual. O professor pode sugerir que os alunos criem mapas conceituais [...]” (p. 217)

SD19: “O professor pode escolher alguns temas críticos e/ou polêmicos e pedir que os alunos criem [...]” (p. 218)

SD20: “Caso o professor deseje, poderá pedir aos alunos que escolham os temas livremente.” (p.218)

SD21: “Se o professor achar conveniente, poderá recomendar que eles tentem encontrar padrões ou regularidades na pronúncia da língua [...]” (p. 222)

SD22: “Opcionalmente, o professor poderá pedir que os alunos digam o que sabem sobre os artistas mencionados no texto, ou que então façam uma pesquisa para obter essas informações.” (p. 223)

SD23: “Se o professor julgar relevante, poderá baixar toda a apresentação de *slides* do *site* e projetá-la para os alunos, promovendo a leitura de outras partes. [...]” (p. 14)

Ao contrário de algumas SDS que foram apresentadas até então, temos que essas, expostas acima, incluem o docente no processo, no sentido em que o manual faz, de fato, referência a ele, mencionando explicitamente “o professor”. Notemos que o termo “professor”

é sujeito das SDs que contêm os fragmentos: “O professor pode sugerir” (SD18), “O professor pode escolher” (SD19), “Caso o professor deseje, poderá pedir” (SD20), “Se o professor achar conveniente, poderá recomendar” (SD21), “o professor poderá pedir” (SD22), “Se o professor julgar relevante, poderá baixar toda a apresentação” (SD23).

À vista disso, acreditamos, portanto, que o docente está sendo colocado em cena, não apenas como interlocutor representado, mas também como um elemento participativo do processo, uma vez que, nessas SDs, não houve apagamento da figura do professor.

Dessa vez, não temos a perspectiva do dever, da prescrição, mas sim o registro da possibilidade (BENVENISTE, 1989). O MP apresenta para o docente alternativas e não ordens ou comandos que devem ser seguidos. Além do emprego do verbo modal “pode”, em todos os trechos, há ainda outras marcas, estruturas no modo condicional, que reforçam o registro da possibilidade: “caso o professor deseje, poderá” (SD20), “se o professor achar conveniente, poderá” (SD21), “se o professor julgar relevante, poderá” (SD23). Além dessas marcas, há também o emprego do advérbio “opcionalmente” (SD22) que da mesma forma evidencia que o que está sendo apresentado pelo manual é algo não obrigatório, apenas facultativo, que pode ser feito ou não.

Contudo, tangenciando as possibilidades que são apresentadas para o docente, essas SDs fazem emergir também uma imagem de professor que é tutelado, no sentido em que ele não deixa de figurar nesses trechos como alguém para quem se indica o que pode ser feito. Em outras palavras, ainda que o registro empregado não seja aquele que marca ordens, comandos ao docente, com estruturas no imperativo e com o verbo modal “deve”; mas sim o registro que evidencia que aquilo que está sendo colocado são alternativas que podem ou não ser consideradas pelo professor representado (verbo modal “pode” e modo condicional), notamos que os apontamentos para o professor não deixam de ser feitos, configurando o docente como tutelado, como aquele que precisa receber orientações.

Abaixo encontramos SDs que fazem recomendações ao professor:

SD24: “Sugerimos ao professor perguntar aos alunos se eles assistem a algum tipo de show de talentos. Pedir que falem sobre esses programas, por que gostam, se teriam coragem de participar, etc.” (p. 13)

SD25: “Recomendamos expandir junto com os alunos as razões apresentadas aqui. Pode-se também discutir essas questões perguntado a eles, por exemplo, a quais classes e grupos sociais essas razões se aplicam, como elas podem ter se desenvolvido em nossa sociedade ao longo da história, se alguma delas é muito problemática, etc.” (p. 99)

SD26: “É recomendável que o professor faça uma pesquisa sobre nomes mais conhecidos da região e reúna informações sobre cada um dos artistas que for mencionar.” (p. 221)

SD27: “É sempre recomendável encorajar a turma a turma a trabalhar colaborativamente [...]” (p. 219)

Assim como nas SDs antes apresentadas, esses excertos igualmente apresentam um deslocamento com relação à prescrição, isto é, o MP não apresenta comandos ao professor para que ele siga, mas sim sugestões, como pode ser verificado nos trechos: “sugerimos ao professor” (SD24), “recomendamos” (SD25), “é recomendável” (SD26) e “é sempre recomendável” (SD27).

No entanto, essas SDs que trazem recomendações não deixam de colocar o docente em um certo lugar: o de alguém que necessita de orientações, de aconselhamentos. A nosso ver, haveria uma diferença entre enunciar que “o professor pode” e fazer uma recomendação ao docente. O primeiro caso parece indicar uma ação que partiria do professor; ele pode realizar determinado ato – é uma possibilidade, uma alternativa -, e não procedimentos que precisam ser seguidos pelo docente. No segundo caso, porém, o professor é aconselhado, por outrem, a executar algo, o que faz com que o professor apareça representado como alguém que necessita de recomendações. A terceira dessas SDs apresentadas acima, SD26, traz inclusive uma sugestão mais categórica, “é sempre recomendável”, em que a recomendação é enfatizada pelo advérbio de frequência “sempre”.

Grigoletto (1999), ao analisar LD de língua portuguesa com vistas a verificar como se estruturam as seções de leitura dos textos trazidos pelos livros, aponta que as afirmações categóricas presentes em questões sobre os textos criam o efeito de verdade e naturalizam sentidos. Nessa perspectiva, acreditamos que o mesmo acontece com as recomendações e instruções apresentadas pelo MP, no sentido em que aparecem como inquestionáveis, cerceando a possibilidade que o professor representado teria de fazer extrapolações e de “fazer circular outros sentidos” (GRIGOLETTO, 1999, p. 73).

Além disso, pensando a relação *professor antecipado* e *MP* com base no esquema que constitui o percurso da comunicação pedagógica proposto por Orlandi (1996), acreditamos que esses aspectos que fazem emergir a representação de professor que é tutelado e que necessita de direcionamentos, identificados no manual, seriam evidências do DP, no sentido em que teríamos, como apontamos anteriormente, *quem* (o MP), *ensina* (inculca), *o quê* (procedimentos, metodologias e respostas), *para quem* (imagem do professor).

Cabe observarmos que o MP faz distinções entre os momentos em que concede ao professor representado espaço para decidir se executa ou não os procedimentos apontados e aqueles em que dá instruções que devem ser seguidas. Como pudemos depreender através da análise das SDs 14 a 17, o professor recebe comandos do MP, os quais foram marcados por estruturas que continham verbos no infinitivo impessoal, com valor imperativo, e que, inclusive, provocaram apagamento da figura docente. Observamos que essas SDs estão relacionadas a ações que o professor não poderia deixar de executar, no sentido em que são procedimentos dos quais depende a realização de atividades que não são apresentadas como complementares ou extras, mas que fazem parte das práticas referentes ao conteúdo abordado. Por essa razão, o MP coloca os apontamentos de forma mais incisiva, isto é, emprega o infinitivo impessoal, que cria um efeito de ordens, comandos ao professor.

As SDs 24, 25, 26 e 27 como apontamos, não apresentam comandos ao professor, mas sim recomendações e também colocam o professor em cena. Apesar disso, não deixam de apontar para o docente procedimentos que precisam ser seguidos. Essas recomendações, assim como as SDs supramencionadas que empregam o infinitivo impessoal, estão relacionadas a ações que devem ser executadas pelo professor, pois, como comentamos, a realização das atividades destinadas a trabalhar o conteúdo abordado na unidade depende desses procedimentos. Essas SDs, portanto, pressupõem uma imagem de professor que é tutelado, que não tem ou que não pode ter autonomia; um professor que somente reproduz o que é sugerido pelo livro (CARMAGNANI, 1999).

Em contrapartida, da SD 18 a 23, como indicamos, o professor também é colocado em cena, e o MP apresenta possibilidades, como que autorizando o docente a decidir se executa ou não os procedimentos propostos. Notemos que esses procedimentos, que figuram como alternativas e não como comandos, dizem respeito a práticas que são complementares ou extras, isto é, são apenas sugestões acerca de formas que o docente pode abordar as atividades. Essas orientações descritas nas SDs são prescindíveis, no sentido em que a realização das atividades não depende necessariamente delas. Dessa maneira, como essas orientações são somente ideias que podem ou não ser adotadas, seria concedida ao professor antecipado a possibilidade de decidir se aplica ou não o procedimento sugerido.

Coracini (1999), ao analisar exercícios de livros didáticos de francês, aponta que o uso de comandos em atividades didáticas torna-se indispensável. Contudo, o uso desses comandos se apresenta de forma excessivamente frequente nos LDs. Grigoletto (1999) também chama a atenção para o fato de que, nos LDs, um aspecto marcante é a repetição de algumas características gerais que, conforme explica a autora, são resultado de um dado funcionamento

que rege esse tipo de publicação. Esses aspectos são também inerentes ao MP. Ou seja, é certo que, por se tratar de um manual do professor, sempre teremos comandos, instruções e recomendações ao docente. Dessa forma, teremos também, sempre colocada em cena, a figura de um professor que recebe direcionamentos de outrem sobre como conduzir a aula, trabalhar as atividades e interagir com os alunos. Todavia, a nosso ver, a questão é que temos formas diferentes de orientar e que isso, por conseguinte, faz emergir representações distintas de professor.

4.2.2 As representações de docente presentes no Manual do Professor *American Headway 1*

Tomemos as SDs abaixo, extraídas do MP *American Headway 1*, que trazem o LD ou suas atividades como agente que desempenha determinadas ações:

SD1: “Esse exercício destaca o uso de *she* e *her* para falar sobre mulheres e crianças. Foque a atenção dos alunos nas perguntas incompletas e no exemplo. Toque a gravação uma vez. Os alunos ouvem e completam as perguntas. Toque a gravação uma segunda vez se necessário. Com as turmas mais fracas, você pode completar as perguntas oralmente com toda a turma primeiro e depois tocar a gravação para reforçar os aspectos da língua.”⁹ (p. 4, tradução nossa)

SD2: “Essa seção consolida as *wh-questions* e também inclui a *yes/no question* e respostas curtas. [...] “*The Caution box*” aborda isso e destaca que não podemos dizer *Yes, I’m*. [...]”¹⁰ (p. 5, tradução nossa)

SD3: “Esse exercício reforça a as variadas formas do verbo *to be*, incluindo perguntas e respostas curtas. Coloque os alunos para completar as frases, trabalhando individualmente. Dê tempo aos alunos para conferir suas respostas em pares depois toque a gravação para uma correção final.”¹¹ (p. 6, tradução nossa)

SD4: “Esse exercício oferece prática controlada das formas regulares e irregulares do passado. Foque a atenção dos alunos no exemplo. Dê tempo aos alunos tempo para completar o resto das

⁹ No original: “This exercise highlights the use of *she* and *her* to talk about woman and girls. Focus student’s attention on the incomplete questions and the exemple. Play the recording through once. Students listen and complete the questions. Play the recording a second time if necessary. With weaker classes, you can complete the questions orally as a class first and then play the recording to reinforce the language points.” (p. 5)

¹⁰ No original: “This section consolidates the *wh-questions* and also includes a *yes/no questions* and short answers. [...] *The Caution box* covers this and highlights that we can’t say *Yes, I’m*. [...]” (p. 5)

¹¹ No original: “This exercise reinforces a range of forms of the verb *to be*, including questions and short answers. Have students complete the sentences, working individually. Give students time to check their answers in pairs then play the recording for a final check.” (p. 6)

frases. Lembre-os de olhar a lista de verbos irregulares na p. 152, caso eles precisem de ajuda com alguma das formas.”¹² (p. 64, tradução nossa)

SD5: “O *Starter* introduz o tópico vida na cidade e conduz os alunos a pensar sobre as cidades que eles conhecem.”¹³ (p. 94, tradução nossa)

Observemos que o LD ou suas atividades figuram nas SDs acima como agentes das seguintes ações: enfatizar o uso (SD1); consolidar, cobrir e destacar (SD2); reforçar (SD3); oferecer prática controlada (SD4) e levar os alunos a pensar (SD5).

Por meio da análise das SDs, identificamos demarcações de lugares distintos para o professor e o LD. Como já citamos, o agente das ações antes elencadas é LD ou suas atividades, dessa forma, acreditamos ser possível apontar o LD como o verdadeiro protagonista do processo e não o docente, haja vista que ele exerce funções que são próprias ou que poderiam ser atribuídas ao professor (SILVA, 2012).

Embora o professor esteja sempre em cena como interlocutor representado, nos fragmentos acima, ele não aparece como participante ativo do processo. Nessa perspectiva, o fato de o MP não fazer referência explícita à figura do docente faz emergir, em E2 e E5, uma imagem de professor que é desnecessário, pois, ao citar apenas o LD, suas atividades e o aluno, o material aparece como capaz de proporcionar tudo aquilo de que o aluno precisa dispensando a participação do professor.

Nas demais SDs (1, 3 e 4), diferentemente das anteriores, o professor é colocado em cena nos comandos na forma imperativa, porém de forma que faça emergir, dessa vez, uma imagem de docente que tem um papel secundário no processo. Enquanto o material executa importantes ações, tais como, enfatizar o uso (SD1); reforçar (SD3); oferecer prática controlada (SD4); ao professor cabe somente executar um passo a passo que o manual indica por meio de comandos no imperativo: foque a atenção dos alunos, toque o áudio (SD1); coloque os alunos para completar as frases, dê tempo para os alunos conferirem (SD3) e foque a atenção dos alunos, dê tempo para os alunos completarem, lembre-os de olhar na lista (SD4). Nesse sentido, novamente é o livro ou suas atividades que parecem figurar como protagonistas, ou seja, como

¹² No original: “This exercise gives controlled practice of both regular and irregular past forms. Focus students’ attention on the example. Give students time to complete the rest of the sentences. Remind them to look at the list of irregular verbs on p. 152 if they need help with any of the forms.” (p. 64)

¹³ No original: “The *Starter* introduces the topic of city life and gets students thinking about cities they know.” (p. 94)

aqueles que de fato ensinam, e o professor, por sua vez, fica a cargo apenas de operacionalizar procedimentos indicados pelo manual.

Tomemos agora as seguintes SDs que trazem comandos ao docente:

SD6: “Escreva seu primeiro nome e último nome no quadro. Aponte para cada nome enquanto você fala “primeiro nome” e “segundo nome”. Elicite da turma alguns primeiros nomes e últimos nomes. Ensine “Como se soletra isso?” e brevemente revise o alfabeto visto na seção *Starter*.”¹⁴ (p. 3, tradução nossa)

SD7: “Toque o áudio uma vez e peça para os alunos lerem e ouvirem. Depois peça para eles apontarem o Tim e o entrevistador na foto. Pergunte “Onde estão o Tim e o entrevistador?” (na conferência de negócios).”¹⁵ (p. 3, tradução nossa)

SD8: “Peça aos alunos para praticar a conversação em grupos e em pares. Se os alunos soarem um pouco monótonos, encoraje-os a falar com mais desenvoltura, particularmente nas últimas linhas da conversação. Também destaque a diferença de tonicidade em: *I’m from Miami. Where are you from?*”¹⁶ (p. 3, tradução nossa)

SD9: “Revise as formas como lemos números de telefone (veja possíveis problemas na primeira coluna desta página). Antes de os alunos praticarem as perguntas e as respostas em pares, deixe-os praticar em grupos. Destaque a entonação das perguntas - perguntas com uma “question word” começam com uma entonação crescente, passando para decrescente. Com turmas mais fracas esteja preparado para drilar as formas e gastar menos tempo na entonação.”¹⁷ (p. 4, tradução nossa)

SD10: “Veja a nota sobre vocabulário em “*About the text*”. Remeta novamente ao texto sobre o Nick no Livro do Aluno na p. 4 e pergunte o que eles conseguem lembrar sobre ele. Depois,

¹⁴ No original: “Write your own first name and last name on the board. Point to each name as you say “first name” and “last name”. Elicit some first names and last names from the class. Teach the question *How do you spell that?* and briefly review the alphabet from the *Starter* section.” (p. 3)

¹⁵ No original: “Play the recording once and have students read and listen. Then ask them to point to Tim and the interviewer in the photo. Ask *Where are Tim and the interviewer?* (at a business conference).” (p. 3)

¹⁶ No original: “Ask students to practice the conversation in open and close pairs. If students sound a little flat, encourage a wide voice range, particularly on the last to lines of the conversation. Also highlight the contrastive stress in: *I’m from Miami. Where are you from?*” (p. 3)

¹⁷ No original: “Review the way we read phone numbers (see *Possible problems* in the first column on this page). Before students practices questions and answers in closed pairs, let them practice in open pairs. Highlight the voice range and the intonation of the questions – questions with a question word start high and then fall. With weaker classes be prepared to drill the forms and spend less time on the intonation.” (p. 4)

foque a atenção dos alunos na foto da Amanda. Explique que ela é uma estudante em Boston e que os Wilsons são sua família de acolhimento.”¹⁸ (p. 8, tradução nossa)

SD11: “Dê a informação bem devagar, mas naturalmente e depois faça algumas perguntas para checar a compreensão, ex.: Quem é essa? Quantos anos ela tem?, etc.”¹⁹ (p. 11, tradução nossa)

Corroborando com a argumentação de Silva (2012) acerca do uso generalizado de imperativos, comumente, empregado pelos MPs, verificamos que as SDs acima encontram-se nesse modo verbal: escreva, aponte, elicite, ensine, revise (SD6); toque, peça (SD7); peça, encoraje, destaque (SD8); revise, veja, permita, destaque, esteja preparado (SD9); veja, refira, pergunte, foque, explique (SD10) e dê a informação (SD11).

O imperativo é o modo que manifesta uma ordem, pedido ou solicitação; como é possível observar, no caso das SDs elencadas acima, temos comandos ao docente, isto é, o manual indica para o professor o que deve ser feito e a forma como deve ser feito. Essas SDs no imperativo suscitam um discurso em tom impositivo fechado em sentidos e em possibilidades, em que pouco ou nenhum espaço é dado para a participação e para o posicionamento do professor. Nesse discurso cuja principal marca é a imposição, o manual - que fala de um lugar de autoridade - dá ordens, prescreve o que e como deve ser feito para o professor, ao qual cabe seguir o passo a passo que lhe foi indicado. O docente aparece, portanto, apenas como um receptor de instruções.

Coracini (1999), ao pensar no processo de legitimação do LD, considera que ele atua como um portador de verdades a serem assimiladas por professores e alunos. Grigoletto (1999, p. 68, grifos da autora), por sua vez, caracteriza o LD como um discurso de verdade, no sentido em que, no espaço discursivo da escola, ele se constitui enquanto “um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professor e alunos)”. Andrade (2014) aponta que o tom imperativo, de comando – que é inerente ao MP -, dá-se, sobretudo, em razão de ele estar assentado em valores tomados como inquestionáveis, “o que se concretiza através de construções linguísticas e discursivas apropriadas ao gênero” (ANDRADE, 2014, p. 64). Assim sendo, segundo afirma a autora, o MP assume um caráter instrucional e formativo e apresenta um discurso respaldado em outros

¹⁸ No original: “See the note about vocabulary in *About the text*. Refer students back to the text about Nick on SB p. 4 and ask what they can remember about him. Then focus students’ attention on the photo of Amanda. Explain that she is a student in Boston and that the Wilsons are her host family.” (p. 8)

¹⁹ No original: “Give the information quite slowly but naturally and then ask a few questions to check understanding, e.g., *Who’s this?, How old is she?*, etc.” (p. 11)

discursos autorizados, sendo, por conseguinte, presumido como verdadeiro, logo, estaria isento de recorrer a formas de expressão esteticamente elaboradas (ANDRADE, 2014).

Acreditamos que o manual, ao impor procedimentos ao professor, também compartilha com o LD esse atributo. Tais SDs no imperativo, como apontamos acima, fazem do MP um espaço fechado em sentidos e em possibilidades, criando “o efeito de um discurso cuja verdade “já está lá”” (GRIGOLETTO, 1999 p. 68, grifos da autora). O MP é, portanto, reconhecido como um discurso de autoridade, de verdade. É do lugar de credibilidade ocupado pelo livro, que atua enquanto um discurso de verdade, é que o MP antecipa a representação de professor como aquele que irá acatar e seguir as instruções do manual.

É possível notar também que o docente não é, nessas SDs, a origem, o sujeito do qual partem as ações, mas sim aquele que atua condicionado às orientações de outrem. Assim sendo, acreditamos ser antecipada nessas SDs uma representação de docente que é executor de algo pronto, que recebe uma ordem e que irá cumpri-la. Em outras palavras, o docente recebe do manual os comandos acerca do que deve fazer, do passo a passo que deve seguir, como por exemplo em: “escreva seu primeiro nome e último nome no quadro. Aponte para cada nome enquanto você fala “primeiro nome” e “ “último nome”. Elicite alguns primeiros nomes e últimos nomes da turma. Ensine a pergunta *How do you spell that?*”(SD6) e “toque o áudio uma vez e coloque os alunos para ler e ouvir” (E8), e de que forma deve fazer (Ex.: “revise o alfabeto brevemente” (SD6); “dê a informação bem devagar, mas naturalmente” (SD11)).

Nesse sentido, como já apontamos, não cabe ao professor ter uma participação mais ativa no processo, mas apenas seguir os procedimentos ditados pelo manual. Nessa perspectiva, Geraldí (2001, p. 94 *apud* FERNANDEZ, 2009, p. 104-105) compara a função do professor com a do capataz de fábrica:

Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disso? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas do “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem”, [...] (grifos do autor).

Além da antecipação da imagem de um docente que é um executor dos comandos dados pelo MP, as SDs fazem emergir também a imagem de professor que apenas reproduz dizeres, uma vez que, até o que o docente deve dizer e perguntar aos alunos é indicado pelo manual, cabendo ao professor apenas repetir ou parafrasear as perguntas ou frases: “pergunte *Onde estão o Tim e o entrevistador?*” (SD7); “pergunte o que eles conseguem lembrar sobre

ele”, “explique que ela é uma estudante em Boston” (SD10); “faça algumas perguntas para checar a compreensão, ex.: *Quem é essa?, Quantos anos ela tem?, etc.*” (SD11). Assim, como aponta Carmagnani (1999, p. 131), “o livro didático e os manuais e suplementos parecem sugerir que o professor é apenas uma personagem (que segue um script pré-formulado) que interage com outra personagem (o aluno) que, também, deve seguir seu script”.

Dessa forma, acreditamos que o manual não antecipa uma representação de docente como um sujeito que é engajado e que constrói sentidos, mas sim, como apontamos acima, antecipa uma imagem de docente que é executor das instruções e reproduzidor de dizeres do MP, enfim, que repete e segue, passivamente, modelos e cumpre ordens.

Retomando as teorizações de Orlandi (1996) sobre o DP, temos que a autora aponta que a estratégia básica das questões do LD assume a forma imperativa, ou seja, são questões obrigativas. Nessa lógica pensamos que o mesmo pode ser indicado quanto às instruções dadas ao docente pelo MP. Em outras palavras, essas instruções figuram como imperativas e, conseqüentemente, como obrigativas, ao passo que prescrevem o que e como deve ser feito. Dessa maneira, teríamos no manual um vestígio do DP.

As SDs abaixo trazem algumas diretrizes ao professor. Nelas, notemos o emprego do imperativo:

SD12: “Pergunte dois alunos confiantes para demonstrar a atividade. Lembre o aluno que estiver falando de não ler todo o texto em voz alta, mas sim usar anotações para ajudá-lo a lembrar informações chave. O aluno que estiver escutando deve mostrar interesse e fazer algumas perguntas simples, se possível. Divida os alunos em pares para falar sobre o *blog* deles. Monitore, mas tente não interferir ou corrigir demais, essa é inicialmente um atividade de pronúncia.”²⁰ (p. 9, tradução nossa)

SD13: “[...] Provavelmente, não haverá tempo para ouvir a cada aluno em uma única aula, então estabeleça uma programação de quem vai ler o blog nas aulas seguintes. Não faça os alunos menos confiantes ter de esperar até o final!”²¹ (p. 10, tradução nossa)

²⁰ No original: “Ask two confident students to demonstrate the activity. Remind the student who is talking not to read all of the text aloud but to use notes to help him/her remember key information. The student who is listening should show interest and ask a few simple question if possible. Divide the students into pairs to talk about their blog. Monitor but try not to interfere or over-correct as this is primarily a fluency activity.” (p. 9)

²¹ No original: “[...] There probably won’t be time to hear every student in a single lesson, so set up a timetable of who will read their blog in the subsequent classes. Don’t make the less confident students have to wait until the end!” (p. 10)

SD14: “Se você recolher a redação para conferir, faça uma marcação leve, somente destacando maiores erros, para não limitar a confiança dos alunos.”²² (p. 10, tradução nossa)

SD15: “‘*Was/Were born*’ é ensinado aqui como uma expressão, não como um exemplo de voz passiva. Não fique tentado a se aprofundar na gramática da passiva nesse estágio.”²³ (p. 52, tradução nossa)

Observando os seguintes fragmentos: “monitore, mas tente não interferir ou corrigir demais já que essa é principalmente uma atividade de fluência.” (SD12); “não faça os alunos menos confiantes terem de esperar até o final!” (SD13); “faça uma marcação leve, apenas destacando erros mais sérios” (E14); “não fique tentado a entrar em detalhes na gramática da passiva nesse estágio”; (SD15), notamos que eles trazem instruções ao professor indicando para ele como deve se portar durante a realização das atividades às quais esses direcionamentos dizem respeito.

Nesses trechos temos um destinador, que fala do lugar de credibilidade assegurada pelo fato de ser o MP, que parece policiar a ação docente e que se coloca em posição de ensinar ao professor aspectos inerentes à prática pedagógica. Para Souza (1999, p. 27), a autoridade do LD é legitimada “na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada”. Nesse sentido, o MP também teria sua credibilidade assegurada pelo reconhecimento de que ele é depositário de saberes e verdades sacramentadas, pois foi elaborado por um especialista, o que permite ao MP se colocar em posição de ensinar ao professor como se portar em sua prática. Desse modo, o destinador, através dos apontamentos elencados acima, parece instruir o docente de forma a prevenir atitudes destacadas acima, tomadas como pedagogicamente impróprias.

É possível notar que o mesmo ocorre com as SDs a seguir. Novamente temos instruções ao professor, no entanto, elas assumem configuração diferente – aparecem modalizadas; como sugestões:

SD16: “Os alunos frequentemente confundem “*It’s a ...*” com “*There is a ...*”. A diferença é que “*It’s a ...*” define algo e atribui um nome. “*There is a ...*” expressa o que existe. Esse é um

²² No original: “If you collect the writing for checking, do a light mark up, only highlighting major errors so as not to limit students’ confidence.” (p. 10)

²³ No original: “*Was/Were born* is taught here as an expression., not as an exemple of the passive. Don’t be tempted to go into the grammar of the passive at this stage.” (p. 52)

aspecto bastante sutil, e nós não sugerimos que você explore isso com os alunos a não ser que seja absolutamente necessário, usando a tradução como suporte. Usar *there is/are* em contexto é geralmente a melhor maneira de ajudar os alunos a entender o conceito.”²⁴ (p. 36, tradução nossa)

SD17: “Há um exercício no Livro do Aluno p. 44 para ajudar os alunos a distinguir as diferentes terminações, mas nós sugerimos não passar muito tempo fazendo os alunos produzir as terminações nesse estágio a fim de não sobrecarregá-los.”²⁵ (p. 60, tradução nossa)

Esses trechos indicam um deslocamento com relação à prescrição, ou seja, o MP não apresenta propriamente comandos ao professor para que ele siga, mas sugestões, como podemos observar nos fragmentos: “nós não sugerimos que você explore isso com os alunos, a menos que seja absolutamente necessário” (SD16); “nós sugerimos não passar muito tempo fazendo os alunos produzir as terminações nesse estágio a fim de não sobrecarregá-los.” (SD17)

Embora essas SDs tragam sugestões, elas não deixam de representar o docente como alguém que necessita de recomendações. Nessa perspectiva, o professor é aconselhado – pelo manual - a executar algo.

Dessa forma, seja por meio do imperativo (“monitore, mas tente não interferir ou corrigir demais”; “não faça”; “não fique tentado a entrar em detalhes”) - em que o caráter de ordem fica mais evidente - seja por meio de estratégias de modalização que atenuam o discurso impositivo (“nós não sugerimos que você explore”; “nós sugerimos não passar muito tempo fazendo os alunos produzir”) a tentativa de determinar como deve ser a atuação do professor permanece.

Através da observação dessas SDs, acreditamos, então, ser possível apontar que o manual antecipa uma imagem de professor que desconhece a maneira apropriada de abordar as atividades, de fornecer explicações e de lidar com os alunos, enfim, um docente que precisa ser aconselhado, guiado e ensinado a exercer sua função. Não saberia o professor como dar a aula?

Tomemos as SDs a seguir que colocam o professor em cena, apresentando-lhe possibilidades:

²⁴ No original: “Students often confuse *It’s a ...* with *There is a ...*. The difference is that *It’s a ...* defines something and gives it a name. *There is a ...* expresses what exists. This is quite a subtle area, and we don’t suggest that you explore it with students unless absolutely necessary, using translation as a support. Using *there is/are* in context is often the best way to help students understand the concept.” (p. 36)

²⁵ No original: “There is an exercise on SB p. 44 to help students distinguish the different endings, but we suggest not spending too much time having students produce the endings at this stage so as not to overload them.” (p. 60)

SD18: “Com alunos mais fracos, você pode perguntar e responder algumas das perguntas em grupo primeiramente.”²⁶ (p. 20, tradução nossa)

SD19: “Se possível traga para aula um relógio de brinquedo ou de cartolina com ponteiros móveis como uma maneira simples de promover prática extra. Primeiro, você pode mudar as horas no relógio e, depois, seus alunos podem se alternar e vir para a frente da sala, movendo os ponteiros e perguntando “Que horas são?”. Alternativamente, desenhe no quadro relógios mostrando horas diferentes. Continue a encorajar os alunos a usar os padrões de entonação corretamente.”²⁷ (p. 22, tradução nossa)

SD20: “Você pode sinalizar que você vai focar em perguntas desenhando um grande ponto de interrogação no quadro.”²⁸ (p. 25, tradução nossa)

SD21: “Você pode fazer o exercício 4 no Livro de Exercícios para introduzir os advérbios de frequência antes do próximo exercício.”²⁹ (p. 27, tradução nossa)

SD22: “Você pode trazer para a aula um calendário para ajudar com a apresentação/revisão dos meses do ano no exercício 1.”³⁰ (p. 28, tradução nossa)

SD23: “Você pode proporcionar mais prática dos dias, meses e anos fazendo os alunos criarem um *quiz* sobre um ano importante.”³¹ (p. 73, tradução nossa)

SD24: Você pode gravar a conversação dos alunos em áudio/vídeo e depois tocar para uma correção mais pormenorizada.³² (p. 84, tradução nossa)

As SDs apresentadas acima são representativas dos casos em que o MP dá mais abertura para a agência docente. Como é possível observar, o professor é orientado por meio de uma linguagem mais modalizada que relativiza e atenua as prescrições feitas pelo manual “se possível traga [...] alternativamente [...]” (SD19); “você pode” (SDs 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24).

²⁶ No original: “With weaker students, you can ask and answer some of the questions in open pairs first. [...]” (p. 20)

²⁷ No original: “If possible, bring a toy or a cardboard clock with movable hands to the lesson as an easy way of giving further practice. First, you can change the times on the clock, and then your students can also take turns coming to the front of the class, moving the hands and asking *What time is it?* Alternatively, draw clocks showing different times on the board. Continue to encourage students to use accurate stress patterns. (p. 22)

²⁸ No original: “You can signal that you are going to focus on questions by drawing a large question mark on the board.” (p. 25)

²⁹ No original: “You can do exercise 4 in the Workbook to introduce adverbs of frequency before you do the next exercise.” (p. 27)

³⁰ No original: “You can bring a calendar to the lesson to help with the presentation/review of the months of the year in exercise 1.” (p. 28)

³¹ No original: “You can give more practice on days, months and years by having students creat an “important year” quiz.” (p. 73)

³² No original: “You can record students’ conversation on audio/video equipment and then play them back for more intensive correction. [...]” (p. 84)

Através da observação desses trechos, supomos que mais espaço foi concedido à atuação docente no sentido em que os procedimentos indicados pelo manual aparecem como alternativas possíveis para o professor e não tanto como prescrições. Temos, portanto, nessas SDs, a antecipação de um professor agente que recebe sugestões e não comandos do manual e que poderá, dessa forma, conforme achar conveniente, seguir ou não as orientações do material. Vale reforçar que estamos tratando essa questão no âmbito do discurso; tecemos nossas considerações tendo em mente o professor representado no discurso do MP e não o professor real.

O tom nessas SDs se mostra mais modalizado, evidenciando que o que está sendo apresentado para o professor são possibilidades e não prescrições propriamente ditas. Importa observarmos, entretanto, que tangencia essas SDs a representação de um professor tutelado, isto é, o docente também aparece como alguém que é guiado, que recebe orientações sobre o que pode ser feito.

Convém observar em que momentos o manual apresenta possibilidades e não tanto imposições, dando espaço para que o docente exerça poder de decisão. Notamos que o MP parece fazer uma distinção entre as ocasiões em que o professor representado pelo manual pode escolher se executará os procedimentos indicados e aquelas em que ele não tem escolha, tendo de seguir os comandos dados.

Em SD18, o espaço cedido ao docente, para que ele faça a opção entre adotar ou não as orientações dadas pelo manual, aparece diluído nas instruções para uma atividade de leitura e prática oral, e se trata de um procedimento para abordar a atividade com apenas uma parcela da turma, “os alunos mais fracos”. SD19 aparece como um procedimento para uma prática complementar, isto é, não se trata da atividade em si, é apenas uma ideia dada ao professor para abordar o conteúdo. SD20, por sua vez, aparece antes das instruções para uma atividade subsequente, como uma ideia para que o professor introduza e chame atenção para o tópico. As SDs 21, 22 e 24 estão situadas em partes do MP intituladas “*Suggestions*”, as quais apresentam ideias de práticas que complementam as atividades presentes no livro do aluno. Os procedimentos detalhados nessas partes não precisariam, necessariamente, serem aplicados pelo docente, pois não dizem respeito à forma como a atividade deve ser realizada, mas sim como ela poderia ser complementada. SD23, por fim, encontra-se na seção “*Extra activity*”, que sugere atividades que não fazem parte do rol de exercícios do livro do aluno. Em outras palavras, a abertura concedida ao docente para que ele possa escolher entre aderir às orientações do manual ou dispensá-las acontece em momentos anexos como na apresentação da obra didática ou em atividades complementares que são, pelo o que indica o manual, prescindíveis,

uma vez não se tratam das atividades constantes no livro do aluno. Cabe reiterar que os apontamentos que aqui fazemos sempre dizem respeito ao professor representado no discurso MP, e não ao professor real, o sujeito empírico (PÊCHEUX, 1997).

Assim sendo, acreditamos ser possível apontar que o MP *Headway*, assim como o manual *Alive*, faz uma distinção entre os momentos em que a agência docente é permitida e os momentos em que é limitada. Como apontamos, o manual apresenta as atividades que constam no LD do aluno e que, teoricamente, precisam ser feitas, marcando os procedimentos referentes a elas com SDs no imperativo, indicando, assim, que tais orientações devem ser seguidas pelo docente, o que causa um efeito de ordem. Nas atividades ou procedimentos que são complementares ou extras, isto é, que aparecem nas seções “*Suggestions*” e “*Extra activity*”, e que, por essa razão, podem ou não ser trabalhados, o docente representado no discurso teria espaço para decidir se segue as orientações do manual ou não.

4.3 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O DOCENTE: UM PARALELO

A fim de comparar as representações sobre o docente que emergiram das análises dos manuais *Alive High* e *American Headway*, buscamos, neste momento de nossa pesquisa, retomar sucintamente as representações com as quais nos deparamos nos dois MPs.

Em ambos os manuais, o LD, seus componentes e atividades aparecem como agentes de determinadas ações descritas em algumas das SDs apresentadas, confirmando o que Silva (2012) pontua sobre o livro estar representado como o verdadeiro provedor e executor de atividades, ou seja, agente. O manual *Alive* marca a agência desses elementos de modos distintos: ora o material e as atividades exercem, sob uma perspectiva sintática, a função de sujeito (de SD1 a SD6), ora o MP emprega outras formas que, apesar de não colocarem esses elementos como sujeitos dos processos, da mesma maneira ressaltam a agência do LD (de SD7 a SD9). O MP *Headway*, por sua vez, marca a agência do LD, de seus componentes, seções e atividades apenas colocando-os como sujeitos das ações descritas nos excertos (de SD1 a SD5). Em um e outro caso, a análise apontou que há, nos manuais, demarcações de lugares distintos para o LD e para o professor. Enquanto o primeiro figura como agente das ações, o segundo, nem mesmo mencionado, é representado por ausência, o que causa seu apagamento e engendra uma imagem de professor como elemento desnecessário no processo, como pudemos conferir nas SDs de 1 a 9 do MP *Alive* e nas SDs 2 e 5 do manual *Headway*.

A análise indicou também a representação de docente como um elemento apenas secundário no processo. Os dois MPs colocam novamente o LD, suas seções e atividades como

agentes que executam ações efetivas, porém com uma distinção: o docente é colocado em cena, no sentido em que é explicitamente mencionado; no entanto, é apenas representado como elemento complementar. No manual *Alive*, o professor é colocado como colaborador do trabalho exercido pelo livro (SD10 e SD11) e, no *Headway*, o docente apenas ficaria a cargo de executar o passo a passo apontado pelo manual (SD1, SD3 e SD4). Nos dois casos, é o LD, conforme representado no discurso do manual, que realmente ensina aos alunos, e não o professor.

Identificamos que tanto o manual *Alive* quanto o *Headway* colocam o docente no lugar do não-saber. Ambos prescrevem que postura o docente deve assumir no exercício de sua prática. Isso é feito, no MP *Alive* (de SD11 a SD13), por meio das marcações *deve* e *não deve*, e, no manual *Headway* (de SD12 a SD15), através do emprego do modo verbal imperativo.

A análise de ambos os manuais apontou que tanto o MP *Alive* (de SD18 a SD23) quanto o *Headway* (de SD18 a SD24), em determinados momentos, colocam o professor em cena, não apenas como interlocutor representado, mas no sentido em que faz referência explícita a ele, colocando-o como sujeito dos processos. Ademais, identificamos que há um deslocamento no que tange à prescrição. O MP *Alive* (de SD18 a SD23) apresenta estruturas que contêm o verbo modal “pode”, além da presença de outras marcas e de estruturas no modo condicional, que evidenciam o registro da possibilidade e não do dever, da prescrição ou comandos propriamente ditos. Esse deslocamento relativo às prescrições pôde também ser verificado nas SDs de 24 a 27, do mesmo manual, e nas SDs 16 e 17 do manual *Headway*, em que são colocadas recomendações ao professor por meio do emprego de uma linguagem modalizada que, como apontamos, relativizam e atenuam o tom prescritivo que os manuais por vezes manifestaram. Contudo, observamos que as SDs que contêm essas sugestões, não deixam de desvelar a representação de um professor que é tutelado, isto é, o docente figura como alguém que precisa ser guiado, que precisa de recomendações sobre como pode desempenhar sua função.

Um e outro manual empregam estruturas que criam o efeito de ordem, de instrução ao docente. No *Alive*, encontramos construções que contêm verbos no infinitivo impessoal (de SD14 a SD17) que possuem valor imperativo. Além dessa implicação do infinitivo impessoal, há uma outra: o sentido vago e a não referência a um sujeito em particular. Como apontamos, essas construções que empregam o infinitivo impessoal acarretam apagamento da figura do professor, além de dar-lhe ordens. Quanto ao MP *Headway*, encontramos estruturas que apresentam verbos no imperativo (de SD6 a SD11) e delas emergem a representação de um

docente que atua condicionado às instruções do manual, sendo, dessa forma, apenas um executor de algo pronto e reproduzidor de dizeres.

Cabe chamarmos atenção para o fato de que os manuais analisados foram escritos em línguas diferentes, e que, por esse motivo, apesar de podermos apontar certa equivalência entre as significações de seus termos, não devemos perder de vista que eles, os termos, possuem valores diferentes³³. Como pontuamos, o manual *Alive* apresenta o verbo “pode”, enquanto o MP *Headway* apresenta o verbo “can”. Ambos os verbos expressam possibilidade, ou seja, possuem significações parecidas, porém, como funcionam no interior de línguas distintas, possuem valores distintos, não possuindo, dessa forma, uma correspondência exata. O mesmo se aplica às estruturas que apresentam o infinitivo impessoal com valor imperativo, identificadas no MP *Alive*. Essa estrutura possui significação parecida com o imperativo da língua inglesa (ordem, comando, instrução e conselho), mas não exatamente o mesmo valor.

Constatamos, portanto, que os manuais analisados - embora tenham sido elaborados para serem utilizados em contextos diferentes e com vistas a alcançar objetivos distintos – apresentam muitos pontos de encontro. Contudo, a análise apontou uma diferença significativa entre os dois MPs: o emprego do imperativo. Apesar do tom impositivo presente em um e outro manual, notamos que, no *Headway*, o imperativo foi mais recorrentemente empregado ao longo de todo o manual (SD1, SD3 e SD4 e de SD6 a SD15), ao passo que, no MP *Alive*, encontramos, em menor proporção, o emprego de estruturas no infinitivo impessoal com valor imperativo. O uso do modo verbal imperativo no *Headway* faz como que seus direcionamentos figurem como um passo a passo a ser seguido pelo professor, isto é, esse manual expõe mais minuciosamente os procedimentos que devem ser executados. Por conseguinte, emerge uma representação de docente que é receptor de instruções, executor de algo pronto e que apenas reproduz dizeres. Como discutiremos anteriormente, nessas SDs, o docente figura como um “capataz de fábrica” cuja função é somente operacionalizar procedimentos e cumprir as ordens dadas pelo manual (GERALDI, 2001 *apud* FERNANDEZ, 2009).

³³ No Curso de Linguística Geral (CLG), Saussure (2006) trata do *valor linguístico*, que, conforme postula, consiste na oposição existente entre valor e significação, no sentido em que não há correspondência exata entre essas noções. O conceito de uma palavra, pela teoria saussuriana, “só é verdadeiramente determinado pelo concurso do que existe fora dela” (SAUSSURE, 2006, p. 134) e o valor de uma palavra está determinado por aquilo que a rodeia. O valor de um termo está, pois, segundo o pensamento de Saussure (2006), na dependência da relação que mantém com outros termos no interior de uma mesma língua. O mesmo que é apontado sobre as palavras, afirma Saussure (2006), aplica-se também a outros termos da língua, como às entidades gramaticais, por exemplo.

Isso posto, acreditamos ser possível apontar que a forma como o professor é representado em ambos os manuais se situa na heterogeneidade. Deparamo-nos com momentos em que o docente é mencionado pelos manuais ou colocado por eles como sujeito de processos, ou seja, como um participante mais ativo; todavia, o que predomina, conforme, indicou a análise, é a representação de docente como elemento desnecessário - implicando seu apagamento -, ou a representação de docente como elemento apenas secundário em comparação com o papel exercido pelo LD. Em outros momentos, verificamos que os manuais empregam uma linguagem mais modalizada e que, por essa razão, como apontamos, o tom impositivo com o qual se dirige ao docente é atenuado. Entretanto, ainda que em certas SDs os comandos e ordens dados pelo MP ao professor tenham sido extinguidos, percebemos que há uma tendência em representar o docente como aquele que precisa de recomendações e aconselhamentos para desempenhar sua função.

Pensando a relação entre o professor representado no discurso do manual e o MP, conforme o esquema que constitui o percurso da comunicação pedagógica proposto por Orlandi (1996), julgamos ser possível vislumbrar vestígios do DP em ambos os manuais, o que resultou no apagamento do docente. Ademais, outro vestígio do DP - enquanto um discurso autoritário -, que pôde ser identificado nos MPs, diz respeito à hierarquização, que estabelece representações fixas de LD/MP enquanto autoridade, e de professor enquanto aquele que deve ser tutelado.

Um outro aspecto comum aos dois manuais é a invariabilidade dos elementos que os compõem. Ou seja, ambos os MPs, cada um a seu modo, apresentam uma estrutura fixa, uma regularidade ao longo de suas unidades. Grigoletto (1999) faz ponderações sobre a uniformização que, segundo ela, caracteriza a estrutura do LD. Para a autora, a estrutura cristalizada do LD contribui para corroborá-lo enquanto um discurso de verdade. Dessa forma, visto que o MP também apresenta essa uniformização, isto é, apresenta uma estrutura cristalizada, podemos apontá-lo também como um discurso de verdade, fechado em sentidos e possibilidades que suprime o professor enquanto agente.

Buscamos, então, nessa parte de nosso estudo, recuperar as representações de professor identificadas nos MPs analisados, a fim de confrontá-las com o objetivo de verificar quais as semelhanças e distinções existentes nas formas através das quais o docente é antecipado nos discursos desses dois manuais. A seção seguinte, por fim, tem a finalidade de discorrer acerca das possíveis implicações e contribuições que esta pesquisa, em nosso entendimento, pode trazer concernente à construção social da representação do professor no discurso.

4.4 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR NO DISCURSO: IMPLICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Nesta seção apresentaremos quais as possíveis implicações da análise dos MPs *Alive High 1* e *American Headway 1* para a construção social da representação do professor no discurso. Ademais, procuraremos também pontuar algumas contribuições que, a nosso ver, a presente pesquisa oferece, tendo em mente a importância de investigar e problematizar as formas como o docente é pressuposto no discurso.

Com base na teoria de Pêcheux (1995), entendemos que, conforme discutido anteriormente, o sentido não existe em si mesmo, mas que, na verdade, é determinado por posições ideológicas que estão em jogo no processo socio-histórico em que as palavras, expressões e proposições são reproduzidas. Nessa perspectiva, um discurso é sempre perpassado por processos ideológicos, sendo constituído a partir de outros discursos prévios, ao mesmo tempo em que será ponto do qual outros tantos discursos se constituirão. O sentido, por sua vez, é constituído nas formações discursivas (PÊCHEUX, 1995), isto é, palavras, expressões, proposições, etc. assumem determinados sentidos através das formações discursivas em que são engendradas.

Desse modo, considerando que o discurso dos MPs *Alive High 1* e *American Headway 1* é pronunciado a partir de certas condições de produção (PÊCHEUX, 1997) e que é perpassado por outros discursos e por processos ideológicos, cabe-nos discutir os efeitos de sentido e as representações que dele emergem. Sendo esse discurso constituído e perpassado por outras vozes, bem como pode ser o ponto a partir do qual outros discursos são engendrados, importa pensar nas formas como o docente é antecipado, ou seja, representado nesses manuais, pois são imagens de professor que foram se consolidando ao longo do tempo e que podem continuar sendo reproduzidas.

As representações com as quais nos deparamos ao analisar os manuais tornam possível identificar as formas pelas quais o professor é antecipado no discurso e, a partir do reconhecimento da maneira como a representação do sujeito professor é construída discursivamente, acreditamos ser possível promover uma crítica acerca dos paradigmas que circulam pelas diversas instâncias sociais.

Assumir o MP enquanto um discurso de verdade (GRIGOLLETO, 1999) que é atravessado e constituído por diversos outros elementos, tais como, políticas públicas, renomadas editoras, autores reconhecidos, dentre outras, que o tornam um aparato autorizado e legitimado socialmente a ser difusor de um certo conhecimento, permite-nos reconhecer

também as relações de poder e a manutenção de discursos dominantes que estão em jogo nesse discurso dirigido ao professor.

A percepção que tivemos de que há uma certa naturalização e reprodução da forma como o docente é antecipado no discurso é corroborada ao colocarmos lado a lado MPs que pertencem a contextos de produção totalmente distintos. Em outras palavras, existem, a nosso ver, determinadas representações de docentes que foram se consolidando e que por mais que um discurso seja pronunciado a partir de contextos diferentes, como é o caso dos discursos dos MPs *Alive High 1* e *American Headway 1*, eles veiculam representações de professor equivalentes. Como antes discutimos, o discurso desses manuais, perpassado e constituído por outras vozes e que reverberará em outros tantos discursos, certamente, contribui para que certas representações de docente se consolidem e sejam replicadas.

Por isso, acreditamos ser relevante questionar as representações de professor que circulam que são reproduzidas pelas mais diversas instâncias, como por exemplo, os LDs, MPs, a escola, a mídia, as esferas governamentais, entre outras. Tais formas de se representar o professor no discurso, na nossa concepção, culminam em representações estereotipadas do sujeito professor e do fazer docente: professor despreparado que é colocado no lugar do não-saber; que precisa de orientações para bem desempenhar seu papel em sala de aula, que apenas reproduz procedimentos e dizeres indicados por alguém mais habilitado que ele, isto é, o(s) autor(es) da coleção; um docente que, assim como o aluno, tem no livro a única fonte na qual busca conhecimento e capacitação; enfim, um docente representado, em relação ao LD, como secundário, ou até mesmo, desnecessário e apagado do processo. Um agente educacional, pressuposto no discurso como praticamente (ou, talvez, totalmente) irrelevante, do qual se pode prescindir.

Acreditamos que tais representações de professor devem ser problematizadas pelo fato de que, por um ângulo discursivo, elas podem provocar e reforçar certas construções sociais negativas sobre o docente. Um exemplo seria o *status* intelectual que o professor de outrora possuía, o qual passa a ser substituído pela antecipação de um professor que precisa ser tutelado, que em vez de criar seu material e delinear os procedimentos, recebe tudo pronto, ou seja, o que e como deve ser ensinado lhe é prescrito, bastando que esse docente representado apenas execute um passo a passo. Outro exemplo é o docente que detinha papel relevante no cenário escolar que dá lugar a um professor antecipado como aquele que não mais protagoniza a cena educativa, que tem, por vezes, seu campo de ação limitado, no que diz respeito àquilo que ele pode dizer e fazer.

Como salientamos anteriormente, nesta pesquisa, não tratamos do professor real, do sujeito empírico, mas sim do professor pressuposto no discurso, isto é, do qual se faz antecipações (PÊCHEUX, 1999) ao se engendrar um discurso. Isso implica dizer que, na prática, o professor real, certamente, pode não se sujeitar a tais prescrições e discursos, o que significa que tudo está na dependência da forma como o docente atua e se posiciona diante dessas condições. Entretanto, como mencionamos, faz-se necessário reconhecer e problematizar as representações de professor e os efeitos de sentido que delas emergem, a fim de provocar a indispensável crítica e reflexão sobre os paradigmas estabelecidos atualmente no que concerne à forma como o docente é antecipado no discurso de MPs e em tantos outros.

Pensamos, então, que a discussão suscitada neste estudo possa trazer algumas contribuições no que tange a construção social da representação do professor no discurso, e que as provocações que nos empenhamos em despertar motivem outros pesquisadores a se debruçarem sobre a questão. Certamente, não demos conta de esgotar todas as possibilidades que esta rica temática abarca, no entanto, acreditamos que debater essas questões colaboram para a uma transformação na forma de representar discursivamente o professor.

Não se trata, evidentemente de recuperar uma representação de docente como único detentor do saber, que se coloca no cento da aula e limita a atitude participativa do aprendiz. Ao mesmo tempo, a nosso ver, não caberia no cenário educacional a representação de um professor que, em uma perspectiva discursiva, ocupa o lugar do não-saber, que precisa de manuais que o instruem a exercer sua função; que meramente operacionaliza procedimentos; que é situado em segundo plano, em comparação com o material didático, ou até mesmo representado como elemento desnecessário, o que provoca seu apagamento.

Dessa forma, o intuito é que, a partir de discussões como as que promovemos aqui, novos rumos sejam traçados no que diz respeito à construção social da figura docente. Que passe a emergir dos diversos discursos que circulam socialmente novos sentidos acerca do professor. Que o docente possa ser pressuposto como sujeito engajado, crítico e capaz de ter uma atuação que o coloque enquanto agente relevante e transformador do contexto educacional e social em que está inserido, e dessa maneira, transformando também os discursos dirigidos para o professor e sobre o professor.

Isso posto, dedicamo-nos, nesse capítulo, em apresentar a análise dos MPs *Alive High 1* e *American Headway 1*, demonstrando quais as representações de professor foram por nós identificadas nos discursos desses dois MPs. Em seguida, comparamos essas representações com o intuito de verificar se haveria e quais seriam os pontos de encontro e divergências apresentados por esses manuais no que tange às formas como o docente foi antecipado nos

discursos de cada um desses MPs. Concluimos o capítulo, então, discutindo sobre as possíveis implicações e contribuições que a análise aqui desenvolvida pode oferecer no que diz respeito à construção social da representação do professor no discurso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivamos identificar quais as representações de docente são antecipadas nos discursos dos MPs *Alive High 1* e *American Headway 1*. O interesse por investigar o MP foi despertado a partir da percepção que temos desse aparato pedagógico enquanto um elemento que, assim como o LD, desempenha importante função e está fortemente inserido no cotidiano docente.

Com vistas a identificar as representações de professor presentes nos discursos dos manuais supramencionados, fundamentamo-nos, principalmente, em alguns conceitos oriundos da teoria de Michel Pêcheux, por meio da qual entendemos que o emissor faz uma antecipação de seu receptor. Dessa forma, tendo tomado as postulações de Pêcheux (1997), partimos, então, do pressuposto de que o MP, ao elaborar suas instruções acerca da metodologia, dos procedimentos a serem seguidos e das respostas que, normalmente, apresenta, faz antecipações de seu receptor, ou seja, de professor, ao qual dirige seu discurso.

Nesta investigação de natureza qualitativa, procedemos nossa prática de análise aplicando uma alternância entre descrição e interpretação, conforme preconizado por Pêcheux (1990), o qual admite, na análise, a presença do olhar do pesquisador aliado à descrição da materialidade linguística que se encontra nos textos dos manuais.

Assim sendo, a análise dos MPs *Alive High 1* e *American Headway 1* (Capítulo 4), apontou que: no manual *Alive High*, o docente apareceu representado, em comparação com o LD, como um elemento desnecessário, sendo excluído do processo, ou secundário, no sentido em que o docente figura como um auxiliar, um colaborador do trabalho do material que desempenha, conforme aparece representado nesse MP, as principais tarefas. Outra representação de docente identificada no manual *Alive High* é a do professor que desconhece procedimentos e a forma apropriada atuar no desempenho de sua prática docente, ou seja, o professor foi situado no lugar do não-saber. Além disso, nesse manual, verificamos que o docente foi também retirado de cena por meio do emprego de uma linguagem que imprime um tom impositivo (o infinitivo impessoal), que acarretou apagamento da figura do professor. A análise indicou, porém, que, em alguns fragmentos o docente apareceu como elemento participativo, sendo colocado em cena, e que, em vez de ordens e comandos, recebe do MP sugestões ou recomendações. No entanto, como pontuamos, ainda que a linguagem através da qual se dirige ao professor passe do registro da ordem para um registro em tom modalizado, que marca que o que está sendo exposto para o docente são possibilidades e não ordens, o professor figura como aquele que precisa ser tutelado, que precisa de orientações,

recomendações e aconselhamentos para bem desempenhar seu papel. O que sobressai, enfim, é a representação de professor que somente executa e repete as instruções que recebe. No manual *American Headway*, por sua vez, identificamos que o docente também figura como elemento desnecessário ou secundário em relação ao LD. Além dessas representações, também emerge do discurso desse manual, a antecipação de um docente como aquele que é receptor de instruções, executor de algo pronto e reproduzidor de dizeres, que repete modelos e cumpre ordens; um professor ao qual cabe somente operacionalizar o passo a passo que lhe é indicado pelo MP. Identificamos, também nesse manual, uma antecipação de professor que necessita de recomendações, ou seja, que precisa ser instruído no desempenho de sua prática; um docente que é, ou que precisa ser, afinal, tutelado.

Ao confrontar as representações de docente que identificamos nos MPs analisados, verificamos que, embora esses manuais tenham sido constituídos sob condições de produção distintas (PÊCHEUX, 1997), eles revelam ter entre si muitos pontos de encontro, conforme detalhamos na seção 4.3. A única diferença mais evidente entre os MPs *Alive High* e *American Headway* foi com relação ao emprego do imperativo que este manual emprega mais recorrentemente que aquele. Com isso, verificamos que os procedimentos expostos pelo manual *Headway* figuram como um minucioso passo a passo que deve ser executado pelo docente, resultando na representação mais acentuada de professor como reproduzidor e executor das instruções do MP. Cabe destacar que o manual *Alive High* também empregou estruturas em tom impositivo, fazendo emergir uma representação de professor como aquele que executa e repete as orientações que recebe. Contudo, o emprego dessa linguagem mais imperativa é, ressaltamos, mais frequente no MP *Headway*, e a representação de docente como aquele que operacionaliza procedimentos fica mais marcada nesse manual.

Ao contrapormos as representações identificadas nos manuais, outro aspecto que pôde ser identificado é que a forma como o docente foi representado se situa na heterogeneidade, no sentido em que houve momentos em que o professor figurou como participante mais ativo do processo; a representação de professor como elemento desnecessário ou secundário, meramente complementar foi, no entanto, preponderante.

Ademais, outras semelhanças que pudemos pontuar entre o manual *Alive* e *Headway* dizem respeito aos vestígios do DP (ORLANDI, 1996) encontrados em ambos os manuais e à invariabilidade dos elementos que compõem esses dois MPs. A presença do DP, enquanto um discurso autoritário (ORLANDI, 1996), também resultou no apagamento docente e em uma hierarquização, no sentido em que tivemos estabelecidas representações fixas de LD/MP enquanto autoridade, e de professor como aquele que deve ser tutelado, que necessita de

instruções e recomendações. No que tange à invariabilidade dos componentes desses materiais, temos, dessa forma, uma estrutura cristalizada que, como resultado, confirma o LD/MP como um discurso de verdade (GRIGOLETTO, 1999).

Quanto às implicações da análise dos MPs *Alive High* e *American Headway* para a construção social da representação do professor no discurso, destacaríamos, como a principal delas, o fato de que a pesquisa aponta para importância de investigar e questionar as formas como o docente vem sendo representado nos diversos discursos. Na nossa concepção, identificar as representações de docente que se consolidaram ao longo do tempo e que podem, por ventura, continuar sendo reproduzidas, possibilita-nos promover uma crítica acerca dos paradigmas que circulam socialmente pelas diversas instâncias. Tais paradigmas, sustentados por discursos dominantes que permeiam o discurso dirigido ao docente e sobre o docente, provocam e reforçam construções estereotipadas de professor que se naturalizam e se cristalizam nos diferentes meios sociais. Assim sendo, pensamos que é relevante reconhecer as representações que emergem sobre o docente, bem como seria, a nosso ver, necessário suscitar discussões e críticas acerca das formas como o docente é representado no discurso. Dessa maneira, talvez possamos contribuir de modo que avancemos alguns passos em direção a transformações na forma como o docente é construído discursivamente e nos efeitos, normalmente negativos, que provêm dessas representações.

Que discussões como as que buscamos promover neste estudo possam ser propulsoras de novas construções sociais da figura do professor. Que a representação de professor como o proletário, que tão somente executa e repete (GIROUX, 1987 *apud* GRIGOLETTO, 1999); como o capataz de fábrica (GERALDI, 2001 *apud* FERNANDEZ, 2009), que operacionaliza procedimentos e cumpre ordens e como um personagem que somente segue um script pré-formulado (CARMAGNANI, 1999) seja substituída pela representação de professor como um agente que tem relevância no cenário escolar, que é portador de intelectualidade e potencial criativo, que tem papel político e que é um sujeito crítico e engajado, que seja, enfim, tomado como elemento relevante e transformador do meio em que se encontra.

Como vimos, neste estudo, o MP, conforme as recomendações do PNLD, não deve ser apenas uma cópia do livro do aluno com exercícios resolvidos; sua contribuição para o trabalho docente deve ir além e ser um dos veículos por meio dos quais sejam oferecidas possibilidades de formação continuada. No entanto, os manuais, sob a forma como são constituídos atualmente, de fato contribuem para construção da identidade profissional do professor que se espera para o contexto educacional e social dos dias de hoje? Acreditamos que não. O docente que reproduz dizeres e repete conteúdos, operacionaliza procedimentos, segue instruções e

recomendações, que figura como elemento desnecessário ou tem um papel apenas secundário de colaborador de um LD, certamente não condiz com a representação de um professor relevante, crítico e pesquisador.

Como antes salientamos, certamente, não abarcamos todas as possibilidades dessa temática. Por isso, teríamos espaço para investigações futuras que acrescentariam conhecimento às considerações que produzimos por meio desta pesquisa. Portanto, defendemos que é relevante e necessário deslocar nossos olhares de pesquisadores que se apoiam nas diversas teorias que se inserem no vasto escopo da Análise do Discurso para outros elementos da esfera escolar. Em nosso estudo, nós nos ativamos às representações de professor que emergem dos discursos de dois MPs. Em outras investigações, poderia se investigar, por exemplo, de que formas o aluno é representado em LDs, ou até mesmo em MPs, no sentido em que o manual, ao dar direcionamentos referentes ao modo como o professor deve ensinar, transmitir determinado conteúdo e expor suas explicações, faz também antecipações sobre o aluno. Em nossa análise, deparamo-nos com algumas representações de LD, quais sejam, o LD como agente e como o verdadeiro protagonista que provê atividades e que se situa no lugar daquele que de fato ensina. Nessa direção, poderia ser interessante aprofundarmos nessa questão e investigar também de que outras formas o livro aparece representado nos discursos de LDs e MPs, ou até mesmo nos discursos de professores. Nossa pesquisa se limitou a MPs de língua inglesa. Pode-se considerar ainda a possibilidade de averiguar como o docente é representado em manuais destinados a professores de outros componentes curriculares. Poderíamos confrontar, por exemplo, as representações de docente que emergem de MPs de língua estrangeira com as representações que emergem de MPs de língua materna, e investigar se haveria, e quais seriam, as semelhanças e diferenças entre elas.

Há, inegavelmente, muito o que ser estudado e outras pesquisas sobre essa temática nos parecem possíveis. Acreditamos que o conhecimento que nos empenhamos em produzir por meio desta pesquisa possa talvez oferecer alguma contribuição a estudiosos de outras áreas além da Análise do Discurso, como por exemplo, pesquisadores da Linguística Aplicada e da Educação, pois, o tema tratado aqui, certamente, transita entre essas áreas, tangenciando aspectos concernentes também a elas.

Assim sendo, esperamos que nossos esforços possam contribuir, ao menos um pouco, com outros pesquisadores e que motive, principalmente, professores a voltar um olhar atento e crítico para o livro didático e para o manual do professor. Por fim, fazemos nossas as palavras de Silva (2017, p. 312, grifos do autor): que possamos olhar para esses aparatos pedagógicos

“como agentes que somos e fazendo ‘crescer nossa voz’, e não como reprodutores desse material que, sabendo a ‘lição’ de cor, ainda ‘nos resta aprender’”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. C. **Manuais do professor do ensino médio: imagens discursivas de professor e de ensino de ELE**. 2010. 195 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- AMARAL, S. R. R. **Significações do professor de História para sua ação docente: O livro didático de História e o manual do professor do segundo segmento do Ensino Fundamental no PNLD 2008**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- ANDRADE, P. R. **Manual do professor: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna**. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em Convênio com a Universidade do Estado da Bahia, Porto Alegre, 2014.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação 01/2013**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015. Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Livro Didático. 2010. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/15833-investidos-r-8802-milhoes-em-1356-milhoes-de-exemplares>> Acesso em: 20 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- BRASIL, L. L. Michel Pêcheux e a teoria de Análise de Discurso: Desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem - Estudos e Pesquisas**, v. 15, n. 01, p. 171-182, jan./jun. 2011.
- BRITTO, L. P. L. Livro didático e autonomia docente. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 162-170, 2º sem. 2002.
- CANO, M. R. O. **O tratamento dado aos gêneros do discurso jornalístico em livros didáticos de língua portuguesa**. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- CARMAGNANI, A. M. G. Ensino Apostilado e a Venda de Novas Ilusões. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 45-56.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007)

CASSIANO, C. C. F. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005.

CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2. Ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto: 2008.

Council of Europe. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>> Acesso em: 10 jul. 2018.

CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na sala de aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1995.

CORACINI, M. J. O processo de legitimação do Livro Didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: _____. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 33-43.

DEZERTO, F. B. Da Linguística Formal à Análise do Discurso: um breve percurso teórico. **Veredas On line – Análise do Discurso**, Juiz de Fora, p. 64-79, 2010.

FERNANDEZ, C. M. **Manual do professor de coleção de livros didáticos de língua inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?** 2009. 218 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FOGAÇA, F. C. **Possibilidades e limites da abordagem reflexiva no contexto de uma franquia de idiomas**. 2005. 157 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

GADET, F. et al. Apresentação da conjuntura em linguística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

GRIGOLETTO, M. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999a, p. 67-77.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

LEITE, P. M. C. C. **Yes, vamos correr para “dominar” a língua:** como a língua inglesa é representada em dois textos da Veja. 2013. 247 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de São João del – Rei, São João del – Rei, 2013.

OLIVEIRA, M. A. A.; SILVA, L. C. V. O manual do professor: orientações para o ensino e a avaliação da leitura em livros didáticos do ensino fundamental II. **Entretextos**, Londrina, v. 17, n. 1, p. 123 -154, jan./jun. 2017.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto.** Campinas: Pontes, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. **História do material didático.** 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/historia.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018

PAULILO, A. L. Os manuais do professor como fonte de pesquisa. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 56, p. 181-206, jan./jun. 2012. Editora UFPR

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. Tradução de Péricles Cunha. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997, p. 163-252.

SANTOS, S. S. B. Pêcheux. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.). **Estudos do discurso:** perspectivas teóricas. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006

SILVA, R. C. O professor de línguas, o PNLD, o livro didático de línguas e outros materiais didáticos. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 138-153, set.-dez 2017.

SILVA, R. C. **Representações do livro didático de inglês:** análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico – Funcional. 2012. 332 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, R. C.; PARREIRAS, V. A.; FERNANDES, G. G. M. Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.2, p. 355-377, jul./dez. 2015.

SIMAS, M. B. **As representações de leitor em atividades didáticas**: uma análise discursiva. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São João del – Rei, São João del – Rei, 2015.

SOARES, R. P. Compras Governamentais para o Programa Nacional do Livro Didático: uma discussão sobre a eficiência do governo. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – **Ipea**, Brasília, 2007.

SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999, p. 27 - 31.

TOMLINSON, B. **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1998.

UPHOFF, D. **O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira**. 2009. 178 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, SP, Campinas, 2009.

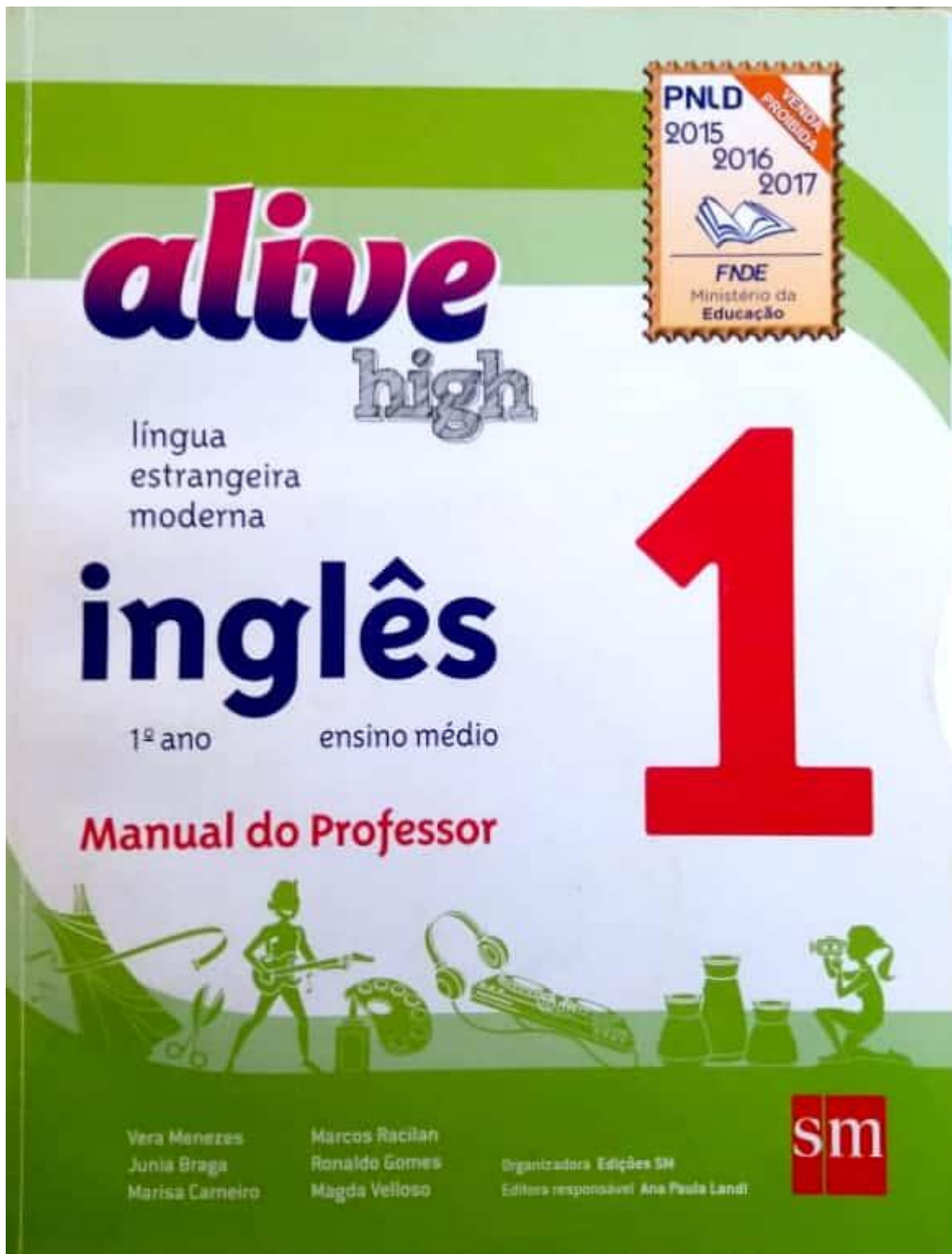
VILAÇA, M. L. C. Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. V, n. XVII – Abr/Jun 2006.

MATERIAL DE ANÁLISE:

MENEZEZ, V. et al. **Alive High**: inglês, 1º ano: ensino médio. 1. Ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

SOARS, J.; SOARS, L.; MARIS, A. **American Headway**. 3. Ed. New York: Oxford University Press, 2015.

ANEXOS

ANEXO A – CAPA DO MANUAL DO PROFESSOR *ALIVE HIGH 1*

ANEXO B – QUARTA CAPA DO MANUAL DO PROFESSOR *ALIVE HIGH 1*

HINO NACIONAL

Letra: Joaquim Osório Duque Estrada

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heroico o brado retumbante,
E o sol da liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da Pátria nesse instante.

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço forte,
Em teu seio, ó liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vivido
De amor e de esperança à terra desce,
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa grandeza.

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Música: Francisco Manuel da Silva

Deitado eternamente em berço esplêndido,
Ao som do mar e à luz do céu profundo,
Fulguras, ó Brasil, florão da América,
Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Do que a terra mais garrida
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;
"Nossos bosques têm mais vida",
"Nossa vida" no teu seio "mais amores".

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, de amor eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado,
E diga o verde-louro desta flâmula
- Paz no futuro e glória no passado.

Mas, se ergues da justiça a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

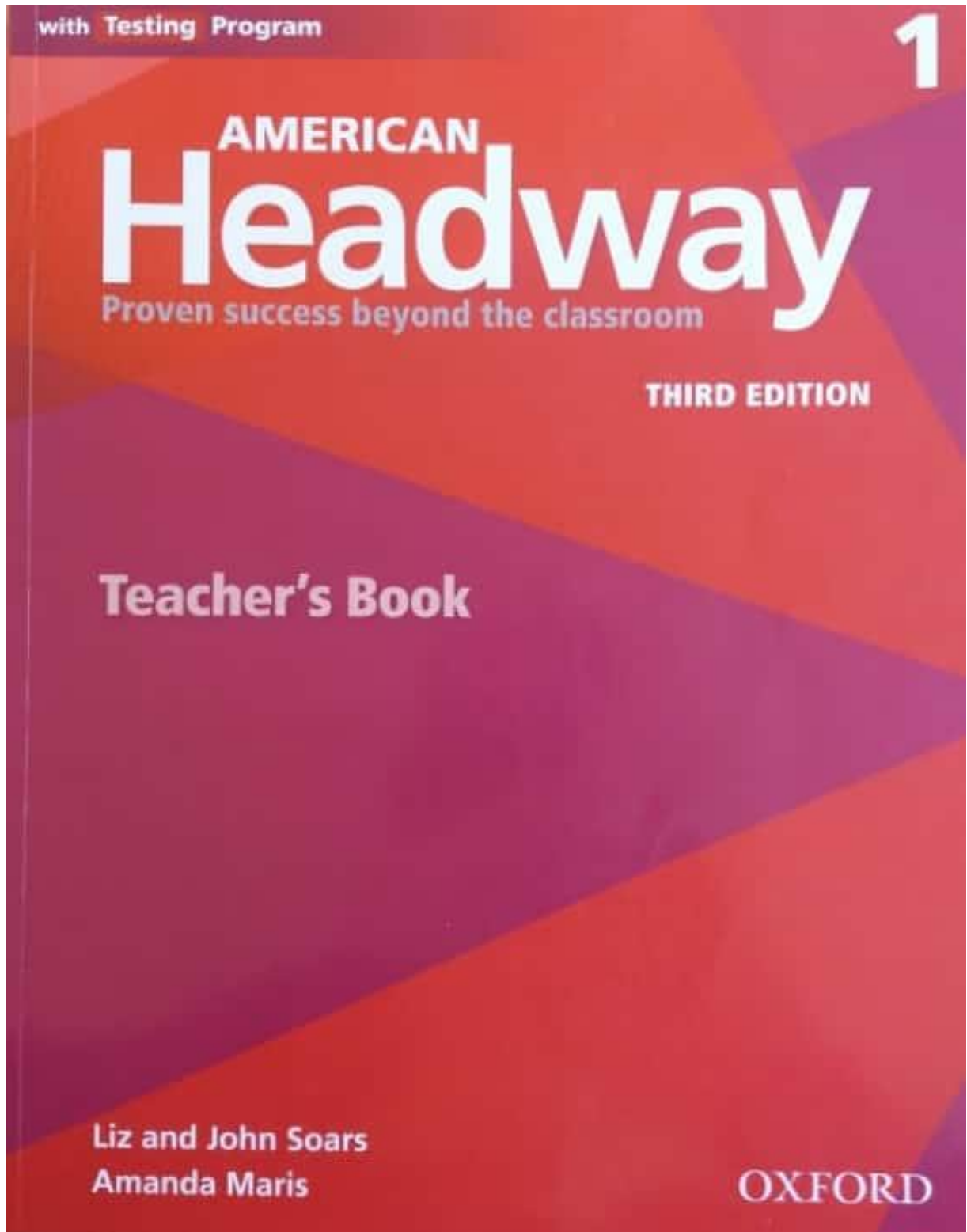
Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!



CÓDIGO DO LIVRO	TIPO
27496C4401	M

Este livro didático é um **material consumível**, que pode ser **mantido com você** após o final do ano letivo. Cuide bem do que é seu por **direito**.

ANEXO C – CAPA DO MANUAL DO PROFESSOR *AMERICAN HEADWAY 1*



ANEXO D – QUARTA CAPA DO MANUAL DO PROFESSOR *AMERICAN*
HEADWAY 1

AMERICAN Headway

Proven success beyond the classroom

Headway and its award-winning authors, Liz and John Soars, have helped 100 million students in over 127 countries learn English. Teachers around the world have told us that Headway helps students succeed in and beyond the classroom. Read their stories at www.oup.com/elt/provensuccess.

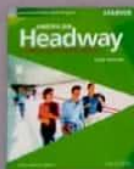


NEW to the Third Edition

iTools – book-on-screen projection delivers Student Book and Workbook with audio, answer keys, and additional resources (Available separately)

Testing program – an extensive range of tests available online for easy access

Online classroom management – allows teachers to easily assign work and track students' progress



FOR STUDENTS

- Student Book with Oxford Online Skills Program
- Workbook with iChecker Online Self-Assessment
- Multi-Pack: Student Book/Workbook Split Edition with Online Skills and iChecker

FOR TEACHERS

- Teacher's Resource Book with Testing Program
- iTools Classroom Presentation Software
- Online Classroom Management
- Class Audio CDs



iTools: Customizable worksheets, Power Point™ Presentations, and video files for expansion.

SHAPING learning TOGETHER

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

www.oup.com/elt

CEFR
B1
A2
A1

ISBN 978-0-19-42576-7



9 780194 725767