

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

PATRICIA SILVA DE MOURA

**AFINAL, O QUE DIZEM PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA
SOBRE O LIVRO DIDÁTICO QUE UTILIZAM?**

BELO HORIZONTE
2018

PATRICIA SILVA DE MOURA

**AFINAL, O QUE DIZEM PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA
SOBRE O LIVRO DIDÁTICO QUE UTILIZAM?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.
Orientadora: Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2018

M929a

Moura, Patrícia Silva de.

Afinal, o que dizem professores de Língua Espanhola sobre o livro didático que utilizam? [manuscrito] / Patrícia Silva de Moura. – 2018.

165 f., enc. : il., map., tab., graf., p&b.

Orientadora: Elzimar Goettenauer de Marins Costa.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 144-150.

Anexos: f. 151-165.

1. Análise do discurso – Teses. 2. Linguística aplicada – Teses. 3. Língua espanhola – Estudo e ensino – Teses. 4. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 5. Professores de espanhol - Teses. I. Costa, Elzimar Goettenauer de Marins. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 460.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO


Afinal, o que dizem professores de língua espanhola sobre o livro didático que utilizam?

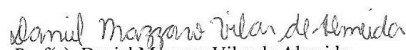
PATRÍCIA SILVA DE MOURA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 28 de junho de 2018, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Elzimar Goettenauer de Marins Costa - Orientadora
UFMG


Prof(a). Cristiano Silva de Barros
FALE/UFMG


Prof(a). Daniel Mazzaro Vilar de Almeida
UFU

Belo Horizonte, 28 de junho de 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradecer... é reconhecer o quanto as pessoas fizeram por mim durante uma caminhada iniciada em 01 de dezembro de 2015 após a divulgação da lista dos aprovados para o mestrado no POSLIN. Não foi uma jornada fácil, foi um tempo marcado por lutas, reflexão, aprendizado e uma grande perda. Agradecer é reconhecer que sem elas e outras tantas que me acompanham desde meus primeiros passos e sopro de vida não seria quem sou e não estaria onde estou hoje. E, como expressar algo que vem do coração? Como agradecer o quanto fizeram por mim?

Dizer meu muito obrigada não seria suficiente, contudo, reconheço que será por meio das palavras, ainda que incompletas que, neste momento, expressarei minha gratidão. Uma gratidão que ultrapassa as linhas desta folha de papel.

Agradeço a Deus pelo imenso amor demonstrado por mim, através de Jesus Cristo, meu Senhor e Salvador. Por me ensinar que posso confiar em Sua fidelidade e cuidado e que Ele está presente em todos os momentos de minha vida. Que tudo, absolutamente tudo, tanto as alegrias, os sonhos realizados, as pequenas e grandes conquistas; assim como as lutas, as derrotas, as frustrações, as incertezas e os desafios me fazem crescer. Sendo, portanto, motivos de gratidão.

Agradeço a Deus pela minha família. Pela minha mãe, Graça, que sempre me ensinou que nossa maior riqueza não está nos bens materiais e sim, no conhecimento, “nos estudos”. Por me ensinar que “cabeça não serve só para guardar chapéu” e sim para pensar, para ver além do que meus olhos poderiam ver, algo que ainda estou aprendendo. Pelo meu pai, Wantuil que estaria torcendo por mim, se estivesse ainda aqui. Homem de poucos estudos, e por isso se alegrava tanto com as vitórias de suas filhas. Do seu jeitinho e simplicidade estaria me apoiando, ainda que não entendesse muito bem o que isso significa esse momento. Mas, ainda assim, seria, para ele, motivo para muitas conversas. Pelas minhas irmãs, Claudia e Raquel, por me ensinarem a dividir e compartilhar momentos, por me incentivarem a prosseguir, pelas palavras de apoio e, até mesmo pelos “puxões de orelha”. Pelo meu cunhadinho Waldir, sempre disposto a ajudar e sobrinhos Matheus e Rafaela, pelo amor e carinho. Por permitirem que eu também faça parte da vida deles. Pela minha prima Mônica, que, tão gentilmente, me ensinou em quinze dias (uma façanha!) a arte de ler um artigo completo em inglês para enfrentar a tão temida prova de proficiência. Demonstrando que os desafios não são gigantes e sim, obstáculos a serem superados. E pela Nandinha que, tanto me ajudou quando precisei. E a todos os tios, tias (isso inclui você viu tia Dalva) e primos que se alegram com minhas vitórias e me apóiam nos mais diversos momentos de minha vida.

Á Profa. Elzimar, pela oportunidade, apoio e por compreender minhas limitações durante o percurso.

Aos membros da banca examinadora. Ao Prof. Cristiano, por me ensinar que o exercício da docência ultrapassa os limites da sala de aula. Por ter feito parte nas lutas diárias durante

minha trajetória acadêmica, pelas oportunidades e por acreditar em mim, ainda que em muitos momentos eu mesma não acreditasse, sempre me incentivando a dar um novo passo. Ao Prof. Daniel, pelas sugestões dadas em conversas nos corredores do prédio da Letras e no ônibus indo para as Cataratas do lado argentino; me ensinando que cada momento é uma nova oportunidade para compartilhar e aprender. E à Profa. Laurenny por tão prontamente agradecer meu convite.

A todos os professores que fizeram parte da minha vida. Nossa foram tantos... às minhas “tias” da infância que me ensinaram através das histórias da fada Lia e de tantos outros personagens que o processo de ensino-aprendizado pode ser algo prazeroso, cheio de mistérios e muitas descobertas... Aos professores do ensino regular e superior que me ensinaram a ler, a escrever, a sonhar, a buscar, a investigar, a questionar... que me ensinaram através de suas próprias histórias e da história coletiva. E esta última não se limita a datas e, por isso, muito provavelmente será a partir do (re)conhecimento dos acertos e erros do passado (e talvez até do próprio presente) que podemos compreender e (re)pensar o presente e transformar o futuro.

Aos professores que se disponibilizaram a participar deste trabalho respondendo a um extenso questionário. Deve ter sido cansativo, reconheço. E àqueles que não apenas responderam, mas também ajudaram a divulgar e encaminhar o link para que outros professores também pudessem colaborar.

Aos meus ex-alunos, que me ensinaram a ensinar e, principalmente, me ensinaram que o exercício da docência é um constante aprendizado.

Aos colegas e amigos da vida, que tanto me apoiaram e torceram por mim. À Andrea e ao Elias pela compreensão. À Joyce e à Letícia por me ajudarem em tantos momentos e por me incentivarem a continuar sempre. Ao Eduardo pela torcida, ajuda com o inglês e ombro amigo. À Isabel, por compartilhar seus textos, suas experiências e por me incentivar a prosseguir ainda que o tempo, para mim, parecesse ser o meu maior inimigo. À Fernanda Peçanha, pelas palavras de apoio, e de incentivo nos momentos que desejava desistir, que merecia, pelo menos, dois mil parágrafos de agradecimentos, e ela sabe muito bem o motivo, não sabe?

E, a tantos outras pessoas que apesar de não terem seus nomes registrados nesta página, estão em meu coração.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado tem como objetivo analisar através do discurso de professores de língua espanhola os fatores que intervêm na escolha e uso de livros didáticos, previamente selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para tanto, realizou-se uma análise comparativa, de caráter quantitativo e qualitativo, de 56 questionários respondidos online, por professores de diversos estados brasileiros que utilizam livros didáticos, aprovados ou não, no PNLD. Buscou-se observar o(s) impacto(s) e efeito(s) no protagonismo do professor e na forma como representam sua relação com o livro didático. Para a análise qualitativa dos discursos dos docentes, adotou-se a concepção tridimensional do discurso de Norman Fairclough (2001[1992]) que está inserida nos estudos da Análise de Discurso Crítica (ADC). Apesar de a maioria dos professores que adotam livro didático aprovado pelo PNLD afirmar que gostam do material; os resultados apontam para certo desconforto quanto à sua utilização e contradições entre os critérios usados pelo professor para escolher o livro didático e a sua utilização em situações de seleção ou priorização de atividades e/ou seções.

Palavras-chave: análise de discurso crítica, língua espanhola, livro didático, PNLD, professor.

ABSTRACT

This master research aims to analyze the reasons that contribute to the choice and use of textbooks, previously chosen during the “Programa Nacional do Livro Didático – PNLD”, considering the Spanish teacher’s discourse. For this purpose, it was carried out a qualitative and quantitative comparative analyses of 56 forms answered on line by teachers from different regions in Brazil, who were users of those books indicated or not by the program (PNLD). The impacts and effects on the teachers were observed as a representation of their interrelation with the books. Norman Fairclough’s (2001[1992]) three-dimensional conception, which is part of the studies of “Análise de Discurso Crítica”(ADC), was the reference to the qualitative analysis. Despite most of the teachers who use the PNLD textbook say they like them, the results show a certain level of dissatisfaction and contradictions in the criteria used by them to choose the book, besides the selection and prioritization of the activities and section on it.

Key-words: critical discourse analysis, PNLD, Spanish, teacher, textbook.

RESUMEN

Esta investigación de maestría tiene como objetivo analizar a través del discurso de profesores de lengua española los factores que intervienen en la elección y uso de libros didácticos, previamente seleccionados por el “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD). Para ello, se realizó un análisis comparativo, de carácter cuantitativo y cualitativo, de 56 cuestionarios respondidos online, por profesores de diversos estados brasileños que utilizan libros didácticos, aprobados o no, en el PNLD. Se buscó observar el (los) impacto(s) y efecto(s) en el protagonismo del profesor y en la forma como representan su relación con el libro didáctico. Para el análisis cualitativo de los discursos de los docentes, se adoptó la concepción tridimensional del discurso de Norman Fairclough (2001[1992]) que está insertada en los estudios del Análisis de Discurso Crítico (ADC). A pesar de que la mayoría de los profesores que adoptan el libro didáctico aprobado por el PNLD afirma que les gusta el material, los resultados apuntan a cierta incomodidad en cuanto a su utilización y contradicciones entre los criterios usados por el profesor para elegir el libro didáctico y su utilización en situaciones de selección o priorización de actividades y / o secciones.

Palabras claves: análisis crítico de discurso, lengua española, libro de texto, PNLD, profesor.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADC - Análise de Discurso Crítica
APEMG- Asociación de Profesores de Español de Minas Gerais
C.A. – Compreensão Auditiva
CESV – Centro de Ensino Superior de Vitória
C. L. – Compreensão Leitora
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED - Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
EJA - Educação de Jovens e Adultos
E/LE - Espanhol como Língua Estrangeira
E. O. – Expressão Oral
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FAE- Fundação de Assistência ao Estudante
FALE - Faculdade de Letras
FAMA – Faculdade Atenas Maranhense
FAT – Faculdade Anísio Teixeira
FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FOCOELE- Projeto de Formação Continuada de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira
FUNDEP - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL - Instituto Nacional do Livro
LD - Livro Didático
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LEM – Língua Estrangeira Moderna
LOGSE - Lei Orgânica Geral de Educação
MEC - Ministério de Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MG- Minas Gerais
MS – Mato Grosso do Sul
MP – Manual do Professor
P. E. – Produção Escrita
PCN- Parâmetro Curricular Nacional
Plidef – Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
POSLIN - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QUAL – Qualitativo
QUAN – Quantitativo
RN – Rio Grande do Norte
RO – Rondônia
RR – Roraima
SC – Santa Catarina
SENACAPE- Secretaria Nacional das Associações de Professores de Espanhol
SP – São Paulo
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Pesquisa
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES- Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR - Universidade Federal de Roraima
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação
UNI-BH – Centro Universitário de Belo Horizonte
UNIFAL-MG - Universidade Federal de Alfenas
UniFSJ – Centro Universitário São José de Itaperuna
UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos
Unipar – Universidade Paraense
UNIT – Universidade Tiradentes
UNITINS – Universidade Estadual do Tocantins
UNIVERCIDADE – Centro Universitário da Cidade
UPF – Universidade de Passo Fundo
USAID - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

USP – Universidade de São Paulo

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Figura 01 - Representação do modelo tridimensional de Fairclough.....	53
Figura 02 - Desenho proposto para o estudo desta dissertação.....	62
Figura 03 – Origem dos professores que responderam ao questionário da pesquisa	72
Gráfico 01 - Idade dos informantes.....	72
Gráfico 02 - Tempo de conclusão no curso de graduação em Letras/Licenciatura Espanhol.....	73
Gráfico 03 - Nível mais elevado de educação formal	74
Gráfico 04 - Tempo de graduação x Tempo de atuação.....	75
Gráfico 05 - Nível(eis) de ensino em que o professor atua.....	76
Gráfico 06 - Esfera da escola de atuação dos informantes.....	77
Gráfico 07 - Quantidade de aulas de espanhol, em média, por turma.....	77
Gráfico 08 - Quantidade de aulas, em média, por escola pública estadual/federal e da rede privada.....	78
Gráfico 09 - Importância dada às resenhas contidas no GUIA PNLD.....	82
Gráfico 10 - Importância dada ao nome dos autores do livro	83
Gráfico 11 - Importância dada à divulgação feita pelo representante da editora	85
Gráfico 12 - Importância dada aos fundamentos teórico-metodológicos apresentados no MP.....	85
Gráfico 13 - Importância dada aos temas das unidades	87
Gráfico 14 - Importância dada ao tamanho das unidades do livro	88
Gráfico 15 - Importância dada layout do livro.....	89
Gráfico 16 - Importância dada às informações adicionais	90
Gráfico 17 - Importância dada aos projetos	91
Gráfico 18 - Importância dada à abordagem de aspectos culturais	91
Gráfico 19 - Importância dada às propostas de atividades de C.A., C.L., E.O. e P.E.....	93
Gráfico 20 - Importância dada às propostas de atividades de Compreensão auditiva	93
Gráfico 21 - Importância dada às propostas de atividades de compreensão leitora.....	94
Gráfico 22 - Importância dada às propostas de atividades de Expressão oral.....	95
Gráfico 23 - Importância dada às propostas de atividades de Produção escrita.....	96
Gráfico 24 - Importância dada à contextualização dos conteúdos gramaticais.....	97

Gráfico 25 - Uso do “Manual do Professor” para preparação de aulas.....	100
Gráfico 26 – Atividades selecionadas ou priorizadas por professores que utilizam LD aprovado pelo PNLD.	111
Gráfico 27 – Atividades selecionadas ou priorizadas por professores que NÃO utilizam LD aprovado pelo PNLD.	113
Gráfico 28 - Dados Gerais: avaliação das atividades de C.A., C.E., E.O., P.E., e gramática ...	115
Gráfico 29 – Compreensão Auditiva: Avaliação feita por professores	116
Gráfico 30 - Produção escrita: avaliação das atividades feita pelos professores.....	117
Quadro 01 – Definições de Autonomia.....	39
Quadro 02 – Coleções participantes x Coleções aprovadas em números	49
Quadro 03 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional	64
Quadro 04 – Fatores do contexto escolar que afetam e/ou influenciam na seleção e/ou aplicação das propostas de atividades do LD	107
Tabela 01- Exemplares distribuídos no PNLD 2017.....	40
Tabela 02- Responsável pela escolha do LD de espanhol adotado pela escola	79
Tabela 03- Livros didáticos de espanhol adotado pelas escolas dos informantes (em números)	80

SUMÁRIO

Introdução	16
Perguntas de pesquisa.....	19
Objetivos de pesquisa.....	19
Organização da dissertação	20
Capítulo 1 – O Livro Didático no Ensino Brasileiro.....	22
1.1. Considerações sobre o objeto Livro Didático	22
1.2. O Livro Didático e a Legislação Brasileira.....	31
1.3. O Programa Nacional do Livro Didático.....	34
1.4. O Livro Didático de Espanhol no Contexto Brasileiro	42
1.5. O Livro Didático de Espanhol no PNLD	44
Capítulo 2 – Referencial Teórico	50
2.1. A Análise de Discurso Crítica (ADC).....	50
2.1.1. Concepção tridimensional do discurso de Fairclough (1992).....	51
2.1.1.1. O discurso na dimensão do Texto	53
2.1.1.2. O discurso na dimensão da Prática Discursiva.....	55
2.1.1.3. O discurso na dimensão da Prática Social.....	56
Capítulo 3 – Percurso Metodológico.....	59
3.1. O método misto de análise	60
3.2. As categorias analíticas do Modelo tridimensional de Fairclough (2001[1992])	63
3.3. O questionário	65
3.4. Constituição do <i>CORPUS</i>	68
3.5. O perfil dos informantes da pesquisa	69
Capítulo 4 – Com a palavra o professor de espanhol	71
4.1. Dados sobre o perfil dos informantes.....	71
4.2. Em relação à escolha do livro didático	78
4.2.1. O responsável pela escolha do LD a ser adotado	78
4.2.2. O Livro Didático de Espanhol adotado	79
4.2.3. Os aspetos que influenciaram na escolha do LD.....	81
4.2.3.1. As resenhas contidas no GUIA PNLD	81
4.2.3.2. Os autores do livro	83
4.2.3.3. A divulgação feita pelo representante da editora.....	84
4.2.3.4. Os fundamentos teórico-metodológicos apresentados no MP.....	85

4.2.3.5. Os temas das unidades.....	86
4.2.3.6. O tamanho das unidades do livro	88
4.2.3.7. O layout do livro.....	89
4.2.3.8. As informações adicionais: sites para consulta, filmes,etc.....	89
4.2.3.9. Os Projetos	90
4.2.3.10. A abordagem de aspectos culturais	91
4.2.3.11. As propostas de atividades de C.A., C.L., E.O. e P.E.	92
4.2.3.12. A forma contextualizada como são trabalhados os conteúdos gramaticais.....	96
4.3. O uso do livro didático de espanhol	99
4.3.1. O Manual do Professor.....	99
4.3.2. Fatores do contexto escolar que afetam e/ ou influenciam na seleção e/ou adaptação das propostas de atividades do LD	107
4.3.3. Atividades selecionadas ou priorizadas quando não é possível aplicar todas as sugeridas no livro didático	110
4.3.4. Avaliação e adaptação e/ou complementação das propostas/seções de Compreensão Auditiva, Compreensão Leitora, Expressão Oral, Produção Escrita e seção de conteúdos gramaticais	115
4.3.4.1. Avaliação feita pelos professores das propostas/serções de Compreensão Auditiva, Compreensão Leitora, Expressão Oral, Produção Escrita e seção de conteúdos gramaticais... ..	115
Capítulo 5 – E o que mais nos contam os professores de espanhol?.....	121
5.1. Fatores que perpassam o contexto escolar.....	122
5.2. Concepções de ensino de gramática: do professor e do PNLD	126
5.3. Funções atribuídas ao LD no processo ensino-aprendizagem	132
Considerações Finais.....	141
Referências	144
Anexo 01 - Questionário <i>online</i>	151
Anexo 02 - Perfil dos informantes	159

INTRODUÇÃO

A motivação para a realização desta pesquisa é resultado de muitos questionamentos enquanto professora de língua espanhola. Em vários momentos de minha breve experiência como docente, me perguntei por que deveria usar um livro didático que não havia escolhido ou se realmente seria necessário adotar algum. A utilização desse material, por muitas vezes, era vista como uma tarefa árdua e angustiante, pois, em vários momentos, não conseguia compreender os objetivos e percursos propostos pelos autores. Aliás, as propostas de atividades nem sempre refletiam as concepções teóricas e metodológicas contidas no manual do professor.

Estaria essa dificuldade relacionada à minha inexperiência ou à realidade e limitações da sala de aula; ou ao fato de ter apenas uma aula semanal de 50 minutos por turma? Por que haviam selecionado um livro com unidades tão longas se não seria possível desenvolvê-las? Reduzi-las? Adaptá-las? Excluí-las? Mas, e como ficaria a progressão da unidade? O processo de ensino/aprendizado não seria prejudicado? Será que minha seleção seria a mais adequada? Como explicar aos pais que haviam comprado um livro caro que eu não iria usá-lo, integralmente, que seria impossível trabalhar todas as atividades e unidades? Por que os áudios, músicas e textos nem sempre eram adequados aos meus alunos? Por que os conteúdos gramaticais não eram desenvolvidos a partir dos textos das unidades e ao longo delas, ainda que nos manuais houvesse a indicação de o trabalho com a gramática ser contextualizado? Por que tantos exercícios gramaticais? Será que ensinar uma língua estrangeira se limitaria somente a isso? Penso que não.

Será que durante a elaboração do livro didático, haveria um momento no qual o autor aplicaria algumas propostas para que alunos e professores pudessem dar seu parecer sobre o material? Por que muitas vezes sugeri à escola, sem sucesso, é claro, que não fosse adotado um livro didático de espanhol? E se eu elaborasse um livro? Que critérios utilizaria? O que eu faria de diferente dos colegas que elaboram material didático? Sempre quis saber se eles já estiveram em uma sala de aula do ensino regular ou se ignoravam a realidade do ensino brasileiro, considerando somente a teoria. Por que eu deveria usar livros que não tinham a mesma concepção de ensino que a minha? Esses eram alguns de meus questionamentos.

Afinal, seria eu a única professora a ter dificuldades para usar o livro didático? E o que os demais professores de espanhol dizem e pensam sobre o livro que utilizam? Para tentar responder a tantas perguntas, comecei a observar o que diziam meus colegas em congressos e em conversas informais. Pude notar que alguns afirmavam, categoricamente, que o seu maior problema era o livro. Mas o que estaria acontecendo? Por que o livro didático era visto por alguns professores como um problema e não como um facilitador?

Dessa forma, neste projeto de pesquisa, que se insere nos estudos da Linguística Aplicada, tive como propósito investigar qual a importância que os professores atribuem ao livro didático para o ensino/aprendizagem de espanhol; considerando tratar-se de um material em cuja elaboração esses profissionais não participam, podendo, conseqüentemente, estar distante da realidade das escolas em que é adotado. Além disso, esse material é avaliado e selecionado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Ele é enviado às escolas e, em muitos casos, os professores sequer têm a oportunidade de intervir na escolha do livro que gostariam de usar.

A importância dada ao livro didático, no contexto escolar brasileiro, enquanto instrumento auxiliar de aprendizagem (LAJOLO, 1996), suporte pedagógico (RAMOS, 2009), “elemento de mediação de aprendizagem” (GONZÁLEZ, 2010), enfim, “um importante aliado em sala de aula” (Guia PNLD, 2017, p. 8), “a alternativa viável em muitas [...] escolas públicas da educação básica” (DIAS, 2009, p. 199), se evidencia pelas ações e investimentos feitos pelo governo federal ao longo das últimas décadas.

Segundo informações retiradas da página *online* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Instituto Nacional do Livro (INL) foi criado em 1929 para legislar sobre políticas do livro didático. Desde então, surgiram vários programas, com diferentes nomes, até que: em 1985 foi criado o PNLD; em 1993/1994 foram estabelecidos critérios para avaliação dos livros didáticos; em 1996 teve início o processo de avaliação pedagógica de livros da 1ª a 4ª inscritos para o PNLD; em 2001 foram incluídos livros didáticos em braille no programa; em 2005 incluiu-se a distribuição de dicionários de português e distribuição parcial de livros para alunos do ensino médio; em 2009 foi criado o PNLD EJA (Educação de Jovens e Adultos); em 2011 foram distribuídos, pela primeira vez, livros de língua estrangeira

(espanhol e inglês) para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, e em 2012 aos do Ensino Médio.

Ainda que sejam evidentes os esforços e o investimento do Estado, principalmente com a criação e reformulação do PNLD, visando a uma avaliação prévia à aquisição e distribuição de livros didáticos de “qualidade” para as escolas públicas brasileiras, nota-se que o papel e a atuação do professor do ensino regular nesse processo ainda são ínfimos. Cabendo-lhe somente a escolha de um título a partir de uma lista previamente selecionada. Por isso, alguns consideram essas ações governamentais como autoritárias e intervencionistas. Para Batista & Costa Val (2004, p. 17), a consolidação do PNLD

terminou por resultar numa política de Estado de intervenção não apenas no campo editorial e de controle de sua produção – já que a avaliação tornou-se um forte filtro entre os produtores de livro e seu mercado – mas [...] também de intervenção no currículo e de seu controle. [...] resultando, em relações de luta e de força entre diferentes grupos e agentes sociais para a definição dos conteúdos legítimos de ensino e das formas legítimas de ensiná-los.

Para Witzel (*apud* MANTOVANI, 2009, p. 64),

Muitos dos problemas detectados ao longo da história de Livro Didático no nosso país são consequências de uma política educacional autoritária, burocrática e centralizadora que, por conta disso, acabava excluindo o professor de todos e quaisquer decisões sobre a problemática do ensino, inclusive a do Livro Didático. Ou seja, ao professor é reservado o “lugar de morte”.

Ainda que se discuta a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, que se reconheça que é um dos principais usuários do livro didático, ao discente não lhe é dado um “papel expressivo no PNLD” (MANTOVANI, 2009, p. 71). Não lhe é dada a oportunidade de dizer quais seriam, em sua opinião, os conteúdos que deveriam ser trabalhados em sala de aula, como esses deveriam ser sistematizados e quais suportes teóricos consideram mais pertinentes. Ao professor, compete somente o lugar da escolha limitada, da aceitação (ou não) de algo que lhe foi apresentado em uma lista de livros previamente escolhidos. Ainda que, no processo de avaliação deste programa realizado até o edital do PNLD 2018, metade dos avaliadores (pelo menos) participantes fossem professores da Educação Básica, pensamos que seria necessária uma reflexão mais aprofundada sobre o alcance da representatividade desse grupo. Além disso, consideramos que deveria ser (re)pensada e ampliada a participação de professores e alunos no processo de elaboração de livros didáticos, com mais oportunidades para o diálogo entre professores, alunos, editores e autores de livros sobre facilidades e limitações vivenciadas em sala de aula, visões de língua e ensino, quais seriam as possíveis

alternativas para sistematização de conteúdos, enfim, onde a voz do professor pudesse ecoar e ser ouvida.

O que diria o(a) professor(a) de língua espanhola acerca das opções que lhe são dadas? Do livro adotado em sua escola? Quais seriam os desafios enfrentados por estes docentes e que influenciariam o uso do livro didático? E, os docentes que não utilizam livros aprovados pelo governo? Como são feitas suas escolhas e o que dizem a respeito do livro didático que utilizam? Buscando respostas para essas questões, constatamos que existem investigações sobre as representações dos professores a respeito da Lei Federal nº 11.161 (CARVALHO, 2015); sobre os desafios da atuação docente (MORAES, 2010); sobre o papel do livro didático (DIAS e CRISTOVÃO, 2009); sobre os aspectos que influenciam o professor nas escolhas do livro didático (CURTO DOS SANTOS, 2007; MIRANDA, 2009; LIMA & SILVA, 2010; BATISTA & COSTA VAL, 2004), sobre o discurso acerca do livro didático de inglês (BRAGA, 2014), entre outros. Tendo em vista a importância de existirem mais pesquisas que investiguem o impacto e a repercussão da relação professor-livro didático, sobretudo sob a perspectiva dos estudos discursivos críticos, consideramos que a relevância desta pesquisa reside na possibilidade de verificar como o livro didático e seu uso são representados no discurso de docentes que ensinam espanhol na escola. Além disso, os dados coletados e as análises feitas poderão contribuir para discussões sobre o papel do professor no ensino/aprendizagem de língua espanhola e sobre seu protagonismo (ou não) nas práticas escolares, que abarcam tanto a escolha do livro didático, quanto seu uso na sala de aula.

PERGUNTAS DE PESQUISA

Tomando como objeto de análise o discurso de professores de espanhol sobre as práticas escolares associadas à escolha e ao uso do livro didático aprovado ou não pelo PNLD, as questões que direcionam esta pesquisa são as seguintes: que importância os professores atribuem a esse material didático para o processo de ensino/aprendizagem de espanhol? Quais fatores consideram que influenciaram sua escolha do livro didático? Como usam o livro didático em sala de aula?

OBJETIVOS DE PESQUISA

O objetivo geral deste trabalho foi investigar como professores de espanhol representam discursivamente os fatores que intervêm na escolha e uso de livros didáticos aprovados pelo PNLD.

Este objetivo se relaciona a outros mais específicos:

- examinar e problematizar quais fatores do contexto escolar e/ou concepções de ensino de espanhol afetam e/ou influenciam na seleção e aplicação das propostas de atividades presentes nos livros didáticos usados pelos docentes;
- discutir, a partir dos dizeres de professores de espanhol, quais seriam os pontos positivos e negativos de se adotar um livro, a partir de uma lista previamente selecionada pelo PNLD, e seus efeitos no protagonismo do professor e na forma como estes sujeitos representam sua relação com o livro didático;
- examinar, comparar e discutir semelhanças e/ou diferenças, a partir das respostas dadas por professores, entre os livros didáticos de espanhol aprovados no PNLD com aqueles que não são aprovados no PNLD;
- fomentar discussões sobre o papel do professor no processo de escolha de um livro didático e seus impactos no cotidiano escolar.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Além desta *Introdução*, a presente dissertação está composta por cinco capítulos acrescidos das *Considerações Finais*. No capítulo 1 – *O Livro Didático no Ensino Brasileiro* faço algumas considerações sobre o objeto livro didático e apresento um panorama histórico de leis e decretos, que a partir de 1930, contribuíram para a inserção e legitimação do livro didático no contexto educacional brasileiro. O surgimento do PNLD e um breve histórico do livro didático de espanhol no PNLD. No capítulo 2 – *Referencial Teórico* apresentarei o Modelo Tridimensional do discurso proposto por Norman Faiclough (1992) que foi utilizado como metodologia para a análise dos dizeres dos professores que utilizam livro didático (LD) aprovado no PNLD. No capítulo 3 - *Percurso Metodológico*, detalho como o *corpus* foi constituído, e justifico a inclusão de alguns dados de professores que não utilizam LD

aprovado pelo PNLD. Assim como sinalizo quem são os informantes e os instrumentos de análise. No capítulo 4 *Com a palavra o professor de espanhol* apresento e comparo os dados quantitativos dos questionários respondidos por professores que usam (ou não) LD aprovado pelo PNLD. No capítulo 5 *E o que contam os professores de espanhol?* os conceitos abordados no referencial teórico serão explorados a partir da análise dos dizeres de parte dos professores que utilizam LD aprovado pelo PNLD. Por fim, apresento algumas considerações finais com o intuito de apontar a contribuição desta investigação para a área na qual se insere este estudo, a Linguística Aplicada.

CAPÍTULO 1 – O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO BRASILEIRO

Neste capítulo discuto inicialmente, a partir de uma definição de livro didático de 1979, a complexidade relacionada à definição desse tipo de material, cuja utilização e inserção no contexto escolar, vem sendo legitimada gradativamente pelo Estado, seja por meio de leis e decretos, seja pela implementação de um programa de distribuição gratuito de livros didáticos. E, em um segundo momento, pretendo descrever como se deu a inserção do livro didático, em especial o de língua espanhola, na educação brasileira. Para isso, apresento um breve histórico dessa inserção através da política e legislação específicas adotadas no Brasil a partir de 1930 até os tempos atuais, com a implementação e consolidação do PNLD. Um percurso que parece ser menos impositivo, inicialmente, mas na verdade, tem seu controle aumentado culminando na diminuição da voz do professor no processo de escolha do livro didático. Depois, discorro sobre a presença dos livros de língua espanhola no ensino básico brasileiro a partir do PNLD de 2011.

1.1. Considerações sobre o objeto Livro Didático

Como definir um objeto tão familiar e, ao mesmo tempo, tão complexo sem cometer equívocos ou limitar-me a uma definição simplista? Após ter tentado por longos dias elaborar uma definição própria, constatei que esta é uma tarefa árdua. Assim, por reconhecer minha limitação, recorro inicialmente à definição de Richaudeau (1979 *apud* MANTOVANI, 2009, p.16): “um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”. Sua definição inicia-se com a descrição física do LD, “material *impresso*”.

Ao indicar-nos a materialidade do objeto pensada a partir de um momento histórico, 1979, considero que possa resultar em questionamentos se associado unicamente à ideia de papel. Entendo que em pleno século XXI, diante de tantos avanços tecnológicos e com a convivência diária com os mais diversos recursos tecnológicos, e considerando-se a existência de softwares didáticos, CD-ROM, aplicativos etc., o termo *impresso* não poderia ser restritivo e, por isso, nos dias de hoje seria mais adequado acrescentar a palavra “digital” à definição.

Por outro lado, a afirmação de que este objeto é estruturado, me remete a um questionamento. Seria o LD gênero discursivo¹ ou suporte?

Segundo Rojo & Barbosa (2015, p.35- 45) “a reflexão sobre o conceito de ‘gêneros’ iniciou-se na Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles”, inicialmente em uma tentativa de definir através da poesia o que seria “*mimesis*” (imitação ou representação). Nesse momento, foram estabelecidos os gêneros literários: épico, lírico e dramático. Posteriormente, em 334 a.C., com a obra a *Poética*, o termo “gênero” foi usado para definir “um grupo que engloba várias espécies de substâncias individuais”. E em 330 a.C., Aristóteles, na obra *Retórica*, utiliza o conceito de “gênero” para indicar que resultam dos gêneros retóricos o deliberativo, o forense e o demonstrativo. Até o século XX, as discussões e reflexões sobre o conceito concentravam-se em torno de dois domínios, o dos gêneros literários e o dos gêneros da oratória. Foi com o Círculo de Bakhtin que o conceito de “gênero” rompeu as fronteiras do campo da arte literária e da oratória pública para incluir “todas as produções discursivas humanas, todos os textos e discursos sem distinção ou divisão, tanto da vida cotidiana como da arte”. (ROJO & BARBOSA, 2015)

Para Bahktin (2011[1979], p. 262)

cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (grifo meu)

¹ Adotarei *gênero discursivo* e não *gênero textual*, ainda que alguns dos teóricos que me auxiliaram para a elaboração deste trabalho, utilizem, como Marcuschi (2008), *gênero textual*, alegando que “a posição de que todas as expressões “gênero textual” ou “gênero discursivo” podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico” (p.154). Ainda que não seja minha intenção discutir esta questão, pois este não objeto de estudo deste trabalho, considero importante mencionar a discussão feita por Rojo (2005, p.184-207) sobre essa questão. Para a autora, ainda que tenha ocorrido um crescente interesse pelo estudo das teorias de gêneros e seu impacto no campo da educação no Brasil a partir de 1995, após a menção, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, da necessidade em se considerar as características dos gêneros no ensino de línguas (materna e estrangeira), ainda existe dificuldade, por parte de alguns pesquisadores, em se delimitar as diferenças teóricas entre os termos gênero textual e gênero discursivo. Para a autora, estas designações não podem ser consideradas como sinônimas, visto que, na perspectiva do gênero textual o foco está na “materialidade textual. Na descrição da composição e da materialidade linguística dos textos no gênero”, e na perspectiva do gênero do discurso, o foco estaria no “estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos”. A compreensão desta diferença, segundo Roxane, é observada, principalmente, na condução do trabalho e resultado das práticas adotadas.

Sendo os gêneros do discurso “relativamente estáveis”, nos permite considerar, em primeiro lugar, que possuem características e formas (não somente estruturais) que os constituem e que nos permitem (re)conhecê-los. Enquanto formas de dizer, podemos escolher aquela que consideramos mais adequada, dentre “a riqueza e a diversidade de gêneros” que, em determinado momento e campo da atividade humana, melhor atenderia a nossos propósitos comunicativos. Isso significa que os gêneros são identificados por sua sua construção composicional, por seu conteúdo temático (que vai muito além do *assunto*, da temática, estando relacionado a valores, e ideologias) e pelo estilo da linguagem (os recursos linguísticos, as escolhas feitas para dizer o que se quer). Em segundo lugar, podemos entender que estes ditos únicos e irrepetíveis, “que crescem e se diferenciam à medida que se desenvolve e se complexifica”, não são estáticos e indiferentes ao tempo e às sociedades. Ou seja, os gêneros são transformados e adquirem novas formas de dizer ao longo da história.

Ainda que em sua definição Bakhtin tenha feito referência a “tipos relativamente estáveis de enunciados”, o que poderia apontar somente para a forma do texto, Rojo & Barbosa (2015) advertem que esta seria uma interpretação equivocada. Pois para Bakhtin o que interessa

é o tema ou a significação das enunciações, dos discursos viabilizados pelos textos ou enunciados, ou seja, a significação/tema prenhe da ideologia e da valoração, único fim de um enunciado vivo. Por isso, forma de discurso, de enunciação. E não forma de texto, de enunciado. Por isso também, depois, gêneros discursivos ou de discurso e não de texto/textuais. O que interessa [...] são os efeitos de sentido discursivos, os ecos ideológicos, as vozes e as apreciações de valor que o sujeito do discurso faz por meio dos enunciados/textos em certos gêneros que lhe viabilizam certas escolhas linguísticas.[...] (ROJO & BARBOSA, 2015, p.42)²

Esses ecos, vozes, apreciações de valor podem ser observados a partir das escolhas linguísticas feitas pelos interlocutores e estão relacionados aos conceitos de intertextualidade e dialogismo.

Para Bakhtin (2011[1979]),

intertextualidade tem relação com a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. [...] todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou assimilidade. (p.294)

² Compreendo que o ensino de língua estrangeira a partir de gêneros não deve restringir-se aos efeitos de sentido e aos ecos ideológicos como se a materialização da língua fosse adquirida de forma espontânea ou simplesmente por contato visual ou auditivo.

e dialogismo, com o fato de que

os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. [...] Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. [...] É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (p.297-298)

Considerando-se o que foi exposto, *gênero discursivo* será compreendido neste trabalho como

formas de dizer, de enunciar, de discursar tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura e que nela circulam nos saberes das pessoas – um universal -, mas que só aparecem concretamente na forma de textos orais, escritos ou multimodais, isto é, aqueles que misturam várias modalidades de língua/linguagem (verbal, oral, ou escrita; imagem, estática ou em movimento; sons musicais)” (ROJO & Barbosa, 2015, p.28)

“um universal concreto³ decorrente das relações sociais e regulador das interações e discursos configurados em enunciados ou textos” e não [...] “uma designação convencional, uma ‘noção’ que recobre uma família de similaridades e que se encontra ‘representada’ no conhecimento dos agentes como um modelo canônico”. (ROJO *apud* Bunzen, 2011, p. 37)

Quanto ao suporte, Marcuschi (2008, p. 174-179) o define como sendo um “locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Por ser um “lugar em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”, não pode ser considerado como neutro, uma vez que o “gênero não fica indiferente a ele [...] o que não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial”. Para exemplificar, o autor afirma que um texto será considerado como bilhete, recado ou telegrama de acordo com o seu suporte; no primeiro, o texto foi escrito em um papel e colocado sobre a mesa da pessoa para quem se escreveu, no segundo, na secretária eletrônica e o terceiro, se utilizado o serviço dos correios. O conteúdo, afirma, não mudou e sim o gênero, que é identificado na relação com o suporte. Existindo dois tipos de suportes⁴, o convencional (aquele que foi elaborado para a função de portar ou fixar textos)

³ Rojo & Barbosa (2015, p.28) utilizam o conceito do filósofo Hegel, que considera que existam dois tipos de universalidade, o universal concreto (que se dá no plano onde as coisas adquirem existência) e o universal abstrato (que isola os elementos comuns de um determinado objeto para expressá-los por um conceito. (NEVES, 2009 *apud* ROJO & BARBOSA, 2015, p.28). As autoras entendem que tudo o que é falado ou escrito, se materializa na forma de textos (escritos, falados).

⁴ Alguns exemplos de suportes citados pelo linguista, seria suporte convencional: o livro, o jornal, a revista (semanal, mensal, científica), o rádio, a televisão, o telefone, o quadro de avisos, o outdoor, o encarte, o folder,

e o incidental (seria aquele que apresenta outros objetivos e, ocasionalmente/eventualmente pode operar como suporte).

Bonini (2011, p.681-688) também compreende suporte como um portador de textos, e considera que sejam de duas formas, os físicos (álbum, outdoor, etc.) e os convencionados (o jornal, a revista, etc.).[...] e que “em meio a esses dois pontos [...] haveria a ocorrência de *elementos híbridos* que seriam, ao mesmo tempo, um gênero formado por outros gêneros (um hipergênero⁵) e um suporte, sendo exemplos, entre outros, o jornal, a revista, o *site*”. Contudo, defende a ideia de que deve-se incluir o componente mídia à definição de suporte. Para o pesquisador, “uma mídia (tecnologia de mediação da interação linguageira) estabelece coordenadas [...] às quais o gênero se ajusta”. Suporte seria portanto, um “elemento material (de registro, armazenamento e transmissão de informação) que intervém na concretização [...] de uma mídia (suas formas de organização, produção e recepção)”.

Afinal, LD é gênero discursivo ou suporte?

Marcuschi (2008, p. 174-179), mesmo admitindo que não seja um consenso de que livro didático seja suporte ou gênero, defende que a ideia de que o livro, inclusive o didático, é um suporte convencional. Argumenta que, portanto, não deve ser considerado como gênero pelo fato de os gêneros “suportados” pelo livro didático não mudarem quando migrados para o interior de um livro didático. Ou seja, uma poesia continuará sendo poesia se estiver “suportada” em um livro didático.

Amandela (2017, p. 80-82) não está de acordo com o posicionamento do linguista, pois, para autora, o livro didático está constituído a partir de gêneros de vários campos da atividade humana, inclusive os do discurso pedagógico (como explicações, atividades, sumário,

faixas) e incidental: troncos de árvores, o corpo humano, a embalagem, o para-choque de caminhão, roupas, paredes, muros, paradas de ônibus, estações de metrô, calçadas, fachadas. Como se pode notar, e usando as próprias palavras do autor, fazer a distinção entre suporte e gênero não é uma tarefa fácil, tampouco um exercício preciso. E, que pode ser reavaliada, questionado e discutido.

⁵ Para Bonini (2011, p. 691) hipergênero é o agrupamento de gêneros que compõem uma unidade de interação maior (um grande enunciado) que apresenta um sistema de disposição dos enunciados envolvendo gêneros organizadores (sumário, introdução, editorial, chamada, etc) e gêneros de funcionamento (notícia, romance, tratado, entrevista, etc.), por exemplo: jornal, revista e site. O autor explica que sua definição difere da de Maingueneau (1998b, 2004), uma vez que ele o descreve como um *princípio organizador superior ao gênero*, enquanto Bonini propõe que hipergênero seja entendido como *um gênero de um nível superior*.

glossário, transcrições de áudios etc.); que “somente quando agrupados nesse suporte/gênero podem exercer a função de serem didáticos”. Entende, portanto, que livro didático não seria um suporte e sim um hipergênero pois, “possui autoria e estruturas próprias, além de ser composto por diversos gêneros, alguns que circulam apenas nele (como os de prática pedagógica) e outros que fazem parte do repertório social (por exemplo, notícias, poemas ou canções, adaptados ou não ao LD”.

Bunzen (2005, p. 27-36) também questiona a afirmação de Marcuschi (2008) de que livro didático seria suporte e não gênero. O autor considera que o posicionamento de Marcuschi (2008) poderia ser um reflexo da questão: “como classificar” um todo constituído por partes que mantêm suas características e “compreender” o processo múltiplo de encaixes e alinhamentos dos textos em gêneros diversos na composição do LD? Uma questão resultante da ênfase dada, por Mascuschi, mais ao objeto portador de texto e não na construção da rede intertextual, no dialogismo, nos alinhamentos que vão compor de forma múltipla esse gênero do discurso”. Assumindo, assim, o princípio de que o LD

é forma/modo de interação verbal criado no âmbito de determinadas esferas da atividade humana, constituídos sócio-historicamente — as editores em relação com as escolas —, e que reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das suas esferas de origem e de circulação (Bakhtin,1952-53); especificamente a da escola. (BUNZEN, 2005, p. 27)

O LD [...] constitui-se, assim, como referência daquilo que pode ser dito nas aulas de língua [...]; uma vez que é um *locus* de recontextualização do discurso pedagógico e um meio autorizado de transmitir saber legítimo aos alunos. Por esta razão, estamos considerando-o, [...] como um gênero do discurso secundário e não apenas como um objeto portado de textos didatizados: um suporte (Soares,1999; Rockwell,2011; Marcuschi, 2002b, 2003, 2004; Belmiro 2000; 2003) (BUNZEN, 2005, p. 28)

Daher *et al* (2013, p. 408) coincidem com o fato de o livro ser constituído por meio da autorização de transmissão de saber legítimo ao afirmar que livro didático não é um “mero material de apoio” e sim, “um registro privilegiado do que em determinado momento da história pode ser dito e, como consequencia, sobre o que se silencia”. Desse modo, compreende o livro didático como “uma produção vinculada a valores, a posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professore, e de papel das línguas estrangeiras na escola”.

Estou de acordo com Amandela (2017) e Bunzen (2005) quando discordam de Marcuschi (2008) sobre o livro didático ser um suporte. Considero que o LD não seja apenas um elemento material portador de textos. Isso porque ainda que fosse somente uma antologia de textos, não poderia desconsiderar que na ação de escolha dos textos que fariam ou não parte de sua composição já existe uma intencionalidade e valoração dos textos que seriam adequados ou não para comporem o LD. Atualmente, o livro didático não é pensado mais como “antologia de textos”, mas o que pensar dos livros que participam do processo de seleção do PNLN? Será que cumpririam somente a função de portador de textos? Em uma rápida leitura do edital de 2017, nota-se que um livro didático seria aprovado se fossem observados os critérios comuns e os específicos. Critérios relacionados tanto ao formato (gramatura do papel, quantidade de páginas, etc, “adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico” etc.), quanto às questões pedagógicas (“a obra deve veicular informação correta, precisa, adequada e atualizada”, “coerência e adequação da abordagem didático-pedagógica etc.) e ideológicas (“respeito à legislação [...] aos princípios éticos”, “promover positivamente a imagem da mulher, de afrodescendentes e dos povos do campo e dos povos indígenas brasileiros”, “abordar a temática de gênero”, “respeito e valorização da diversidade [...]”, “veiculação de estereótipos e preconceitos”, “doutrinação religiosa ou política, desprezando o caráter laico [...] do ensino público”, utilização de “publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais” etc.) (BRASIL,2017, p.39- 42). Portanto, o LD não é meramente um suporte. Então fica a pergunta: é um hipergênero ou um gênero discursivo?

Estou de acordo com Amandela (2017) quando afirma que os gêneros que compõem o livro didático cumprem uma função didática, contudo, me pergunto se o LD seria realmente um hipergênero. A pesquisadora não explicitou o que entendia pelo conceito e talvez por isso minha dúvida. Porém, considerando a definição feita por Bonini (2011, p.691) de que hipergênero seria um “agrupamento de gêneros que compõem uma unidade de interação maior (um grande enunciado) [...] um gênero de nível superior [...]”. Quando Bonini fala “uma unidade de interação maior”, talvez haja a ideia de uma possível resposta a algo/alguém, pois responder é uma forma de interação. Considero que nesse objeto, como disse anteriormente, a escolha dos textos e gêneros foi feita intencionalmente, e em resposta ao dito pelo Estado em seu(s) edital(is). Ainda que cumpra uma função pedagógica, o LD é um objeto dialógico e intertextual e, portanto, é uma forma de interação verbal. Por esse motivo,

acompanharei o princípio adotado por Bunzen (2011) de que livro didático é uma forma de dizer, gerar sentido que foi pensado dentro de um momento histórico e de uma sociedade, com seus valores e crenças, e portanto, imbuído de ideologias. Por isso, adotarei a concepção de livro didático como gênero discursivo.

Retomando a definição de LD de Richaudeau (1979) como material “destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”, podemos observar que o autor faz uma distinção entre livro didático e outros “não didáticos”, diferenciando-os quanto ao propósito: se está relacionado ao processo de ensino/aprendizagem, então, esse material pode ser considerado como didático. O que nos remete à afirmação feita por Oliveira *et tal* (1984) de que “todo livro é ou pode ser didático”. Contudo, é importante salientar que livro didático não é sinônimo de material didático como afirmam Barros & Costa (2010, p.88). De acordo com os pesquisadores, o primeiro faz parte do segundo, isto porque deve-se considerar como material didático “qualquer instrumento ou recurso (impresso, sonoro, visual etc.) que possa ser utilizado como meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo” (BARROS & COSTA, 2010). Sendo, portanto, o livro didático tão somente uma das inúmeras possibilidades que podem ser adotadas pelo professor em sala de aula.

Para Choppin (2004, p.553), as funções do livro didático se modificam em relação à época, ao ambiente sociocultural, aos métodos e às formas de utilização. Pode assumir a função referencial, quando reproduzido no currículo, e usado para definir o programa e o que será ensinado; a função instrumental, quando utilizado para colocar em prática métodos de aprendizagem; a função ideológica e cultural, ao ser usado como “instrumento de construção de identidade [...] como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político”, e, por fim, pode assumir a função documental, nesse caso, “acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno”

Considero que Ramos (2009, p.173), assim como González (2010, p.39), aponta para a questão de ser dada ao LD a função referencial. Digo “dada ao” e não “assumida por” porque compreendo que esta tomada de decisão não é feita pelo objeto LD e sim por quem o utiliza. Para Ramos (2009, p.173), o livro didático escolhido fornece “conteúdos, textos e atividades”

que, em muitos casos, podem delinear, moldar e inclusive “engessar” o que deve acontecer em sala de aula. Para que isso não aconteça, é necessário compreender, como afirma González (2010, p.39), que o livro didático, enquanto material didático, é “um meio e não um fim⁶” não devendo ser entendido como compilador “da matéria a ser aprendida de modo automático”, muito menos “sinalizador dos rumos do ensino”, ou seja, o LD não pode funcionar como “o currículo oculto a ser seguido passo a passo, sem reflexão e crítica”.

Com relação à função instrumental, Lajolo, em 1996, já alertava para o fato de que, ainda que o livro didático⁷ seja um “instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal, não deve ser considerado por docentes como o único material a ser utilizado.” Questiono a utilização do adjetivo “importantíssimo” associada à definição de livro didático adotada pela autora, pois, ainda que indique que o LD deva ser compreendido como um dos materiais a serviço de (algo/alguém), e que pode ser usado na/para a execução de um trabalho, esse é apenas um dos materiais disponíveis e passíveis de serem utilizados pelo professor e/ou aluno. E isso deve acontecer a partir de escolhas, de seus objetivos e propósitos, no processo de ensino/aprendizagem. A utilização de “importantíssimo”, nessa definição, ainda que não tenha sido esta a intenção da autora, o que se verifica no restante do texto, nos conduz à ideia de que o LD deva fazer parte do contexto escolar, que é algo fundamental, ainda que compreendido como instrumento. O que para Vazquez (2011, p. 995) caracterizaria como “supervalorização do livro como instrumento essencial, como tecnologia educacional básica, deslocando o professor para o papel de coadjuvante dentro do cenário educacional”.

Livro didático seria “um material que foi pensado intencionalmente para o uso em situações escolares coletivas (nas salas de aula) ou individuais (em casa)” (BUNZEN⁸), que “não pode ser considerado como um objeto homogêneo” (BUNZEN 2005, p.15), tampouco “perfeito, sem lacunas, sem deficiências e adequado para qualquer contexto de ensino” (ERES

⁶ Para Vazquez (2011, p.995), o fim não estaria no instrumento de ensino tampouco no professor e sim “no resultado da formação do aluno e o quanto essa formação se aproxima do que foi proposto nos documentos nacionais de regulamentação de ensino nas escolas [...]”.

⁷ Para a pesquisadora, “para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar.” (p. 04)

⁸ Texto extraído do verbete “livro didático de língua portuguesa” elaborado por Clecio Bunzen, do glossário Ceale. <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-didatico-de-lingua-portuguesa>. Acesso em 02 fev 2018.

FERNÁNDEZ, 2012, p.10), e por isso, deve ser olhado a partir de “sua incompletude e heterogeneidade de saberes, de crenças e de valores sobre a língua e seu ensino/aprendizagem” (BUNZEN 2005, p.15).

Para refletir sobre a função ideológica⁹ e cultural, apontada por Choppin (2004), retomarei, como exemplo da função mencionada pelo autor, dois momentos históricos que serão expostos na próxima seção deste capítulo. O primeiro de 1938, com o decreto-lei nº 1.006 de 30/12/1938, com a limitação da entrada nas escolas públicas de livros didáticos nacionais, cumprindo a função de controle político-ideológico de manutenção de uma identidade nacional e do estabelecimento de um sentimento de pertencimento a uma nação, através da ausência de indícios de agressão à honra nacional, personificada em suas autoridades ou desvalorização/omissão as tradições nacionais. E o segundo, compreendido pelas décadas de 1970 e 1980, quando foi dado ao LD o papel de “instrutor e formador de professores”, uma vez que havia uma questão relacionada à falta de qualificação profissional do educador. Ao LD foi-lhe atribuída a função de autoridade e centralidade no contexto escolar, ocupando, em algumas realidades, o lugar do “critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula” (FREITAG, 1993, p.127). Enquanto autoridade, competia ao Estado assegurar sua qualidade. A escolha do que e como ensinar, não seria mais do professor, sua autoridade e autonomia estavam sendo questionadas. Consequência direta da falta de qualificação profissional observada naquela época. Contudo, fica a pergunta: de que maneira a autoridade atribuída ao LD, nas décadas de 1970 e 1980, reverberaria ou seria representada nos dizeres dos professores de espanhol em 2017? Essa será uma pergunta que se pretende responder no capítulo 5 desta dissertação.

1.2. O Livro Didático e a Legislação Brasileira

Não é possível falar em livro didático em nossos dias sem considerar como se deu sua inserção no contexto educacional brasileiro, uma trajetória, segundo Freitag *et al* (1993), marcada por uma “sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a

⁹ Ideologia será entendida como “um aspecto discursivo de lutas hegemônicas, um dos modos pelos quais hegemônias são sustentadas; maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”, conforme Thompson (2009, p.79 *apud* RAMALHO, RESENDE, 2011, p.169)

partir de 1930¹⁰”, iniciada com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), que tinha por objetivo “legislar sobre a legitimação do livro didático no Brasil e ampliar sua produção” (SILVA, 2016, p.188). Considero importante conhecer as relações entre os acontecimentos históricos e os impactos destes na constituição do livro didático e sua presença no contexto escolar. E como essas leis contribuíram para que o livro didático fosse assumindo um papel importante no contexto escolar e porque não dizer, até mesmo controlador e impositivo.

Quanto à legislação específica sobre o livro didático, a “sequência” a ser descrita nesta dissertação, inicia-se com o Decreto-Lei nº 93, de 21/12/1937¹¹ e o Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/1938. Por meio do primeiro, o Instituto Cairú é transformado em Instituto Nacional do Livro, o qual deveria “organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional; editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional entre outros” (art. 2º). E, com o segundo, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cuja responsabilidade seria o exame e julgamento dos livros didáticos a eles apresentados; a indicação de livros didáticos estrangeiros “de notável valor que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos”, entre outros (art.10). Neste decreto-lei também é apresentada uma definição de livro didático, que, naquele momento, não tinha as características que tem hoje.

Art. 2º Para os efeitos da presente lei são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

Sendo explicitadas quais seriam as causas impeditivas para a autorização do livro didático, por parte desta comissão, dentre elas:

atentar, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional; conter, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação; envolver qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas; desprezasse ou escurecesse as tradições nacionais, entre outros (art.20, Decreto-Lei 1.006 de 30/12/1938).

Para Bomény (1984, p.33), “a competência dessa comissão ultrapassava em muito a tarefa burocrático-pedagógica de avaliar os diversos livros didáticos”, podendo-se dizer que

¹⁰ Segundo a autora, foi a partir de 1930 que se observou no Brasil o desenvolvimento de uma “política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” (p.12). Por esse motivo, optei por iniciar esta seção considerando também esse período.

¹¹ Durante a gestão de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde Pública.

exerciam um controle político-ideológico. Isto porque os professores somente poderiam adotar em escolas públicas livros que constassem na relação oficial das obras autorizadas (aprovadas e/ou recomendadas) pela CNLD.

Em 1945¹², com o Decreto-Lei nº 8.640 que consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, fica estabelecido no art. 1º que “É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos, salvo daqueles total ou parcialmente escritos em língua estrangeira, quando destinados a uso de alunos nas escolas primárias”. Para Bomény (1984, p.34),

O período do Estado Novo é rico em legislações e decretos que visam a constituição do que na época se denominava, insistentemente, a “consciência nacional”, a “construção da nacionalidade”, a “afirmação do Estado nacional.” [...] o livro didático acabou se tornando, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista.

Em 1966, durante o período militar, com um acordo firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED)¹³. Segundo Freitag *et al* (1993, p.14),

O convênio [...] tinha como objetivo tornar disponíveis cerca de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros no período de três anos. Essa distribuição seria gratuita. [...] O que os funcionários e assessores do MEC descreviam como *ajuda* da USAID era denunciado por críticos da educação brasileira como um controle americano do mercado livreiro, especialmente do mercado do livro didático. Esse controle garantia por sua vez o controle, também ideológico, de uma fatia substancial do processo educacional brasileiro (Freitag, 1975:118; Duarte, SG, 1968:46; Goertzel, 1967:123; Cunha & Goes, 1985:32 e muitos outros).

Em 1971, com o Decreto nº 68.728 e a revogação do Decreto nº 59.355, de 04/10/1966, que havia instituído a COLTED, o Instituto Nacional do Livro (INL) passa a ter a responsabilidade “pela produção, edição, aprimoramento e distribuição de livros técnicos e didáticos” (art. 1). É lançado o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (Plidef).

Segundo Feijó *et al* (2012, p.72)

¹² De acordo com Feijó *et al* (2012, p.71), “até 1945 não foram concluídos nem o dicionário nem a enciclopédia brasileira, mas o número de bibliotecas públicas, principalmente nos estados menos prósperos do país, cresceu muito graças ao apoio do INL, que as auxiliava na constituição de acervo e capacitação técnica”.

¹³ A COLTED tinha por atribuição o gerenciamento e aplicação de recursos destinados ao financiamento e à realização de programa e projetos de expansão do livro técnico, em colaboração com a Aliança para o Progresso.

Dentre as inúmeras críticas direcionadas ao Plidef estavam a centralização da política assistencialista do governo, a não distribuição dos livros didáticos nos prazos estabelecidos, a pressão política das editoras e o autoritarismo na escolha dos livros didáticos.

Em 1976, o Instituto Nacional do Livro é extinto e, com o é , passa a ser da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) a responsabilidade pelas atividades de edição e distribuição de livros texto. Sendo deste, a partir de então, a “competência de realização do Programa do Livro Didático através da sistemática da co-edição”. (OLIVEIRA *et al*,1984, p.64)

Em 1983, a FENAME é extinta, sendo substituída pela a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

Para Santos e Martins (2011, p.20),

Nas décadas de 1970 e 1980 os livros didáticos assumiram um papel muito importante à prática pedagógica no sistema educacional brasileiro. A desvalorização do ensino público e a falta de qualificação profissional do educador contribuíram para que o livro didático tornasse um instrumento de ensino indispensável e exemplo em excelência, capaz de uniformizar o currículo escolar.

Em 1985, com o Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Ainda que esta sequência esteja limitada a um breve período (1937-1985), é possível observar como as medidas adotadas, além de contribuir para a inserção e distribuição paulatina do livro didático no contexto escolar brasileiro, determinaram ações que desde o princípio indicaram o interesse pela avaliação da qualidade dos livros didáticos distribuídos pelo governo. Para tanto, foram necessários procedimentos como a definição do que o governo compreendia por livro didático; a criação de uma comissão cuja função seria a de examinar e julgar os livros didáticos estrangeiros que mereciam ser traduzidos ao português; o incentivo da produção de livros didáticos nacionais em detrimento das importações. Esses procedimentos alicerçaram as bases para o PNLD tal qual o conhecemos atualmente. Também apontam para um crescente controle do estado em relação a todo o processo que envolve o livro didático.

1.3. O Programa Nacional do Livro Didático

A partir do Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, o governo federal instituiu o PNLD, que objetivava a distribuição de livros escolares reutilizáveis¹⁴ a alunos matriculados nas escolas públicas do, então, 1º Grau¹⁵. Aos professores caberia a análise, seleção e indicação — a partir de uma relação, fornecida pelo programa, de livros didáticos produzidos pelas editoras e dos livros regionais elaborados pelas Secretarias de Educação — dos títulos dos livros a serem adotados pela escola, e ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em conjunto com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e com órgãos municipais de ensino, caberia a seleção final, a aquisição e a distribuição do livro didático às escolas da rede pública de ensino.

Para Hofling (*apud* CASSIANO, 2013, p.53),

a instauração do PNLD (seria) como mais um programa que seguiu a lógica da máquina administrativa do Estado brasileiro, porque foi criado como se fosse uma medida realmente inovadora, mas, na verdade, estava absorvendo um programa já existente de aquisição e distribuição de livros didáticos, com a roupagem institucional e com a ampliação da estrutura organizacional e do orçamento [...] o decreto que originou o PNLD nem sequer mencionou o programa anterior (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental –PLIDEF).

E Cassiano (2013, p.54), complementa o raciocínio ao apontar que

[...] a produção de um novo programa para o livro didático e o conseqüente apagamento do já existente condiz com uma estratégia política em que o objetivo é agregar valor positivo a determinado governo, que não quer ter sua imagem política associada ao governo anterior, que, nesse caso, era uma ditadura.

Em 1993¹⁶, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), com a Portaria 1.130, de 05/08/1993, constituiu um Grupo de Trabalho para analisar a “qualidade dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógico-metodológicos de livros adequados às séries iniciais do ensino fundamental,” (BRASIL.MEC/FAE, 1994, p. 8) dos dez títulos mais solicitados

¹⁴ Livros que poderiam ser utilizados novamente por outros alunos nos anos subsequentes à sua distribuição.

¹⁵ Atual Ensino Fundamental.

¹⁶ Em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, onde representantes de diversos países e organizações não governamentais se comprometem com a criação de um plano que atenda às necessidades específicas de cada país, quando se pensa em educação básica. Em dezembro de 1993 acontece outra conferência em Nova Delhi, com a participação de representantes da Indonésia, China, Bangladesh, Egito, México, Nigéria, Paquistão, Índia e Brasil, que reafirmaram o compromisso feito em Jomtien. O Brasil elaborou o Plano decenal de educação para todos (1993-2003) que delimitava em quais esferas deveriam se concentrar os esforços e recursos. Sendo o livro didático considerado como um dos oito pontos essenciais para que o sistema educativo brasileiro pudesse adaptar-se às “exigências de um estilo de desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático, justo e equitativo” (CASSIANO, 2013, p.75-78).

pelos professores em 1991¹⁷, nas áreas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, e estabeleceu critérios para a avaliação dos livros didáticos com a publicação de “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”. Esta medida foi adotada porque “o princípio da livre escolha pelo professor esbarra em sua insuficiente habilitação para avaliar e selecionar” (BRASIL.MEC,1993, p.25).

Mas, quais seriam as reais motivações do governo, através da FAE, para a indicação de um grupo de trabalho cujo objetivo seria o de examinar a qualidade do livro didático? Não estaria o Estado ocupando um lugar que caberia ao professor? Essa medida nos aponta para uma questão: a formação (inicial e continuada) do professor. A portaria se justificava por uma precária formação daquele que ensinava. Mas por que isso acontecia? O problema estaria no docente ou em como se deu (ou não) sua formação. Assumir o lugar deste para a análise de qualidade de um instrumento de trabalho utilizado em aulas seria realmente a atitude mais adequada? Solucionaria o problema de “insuficiente habilitação para avaliar e solucionar”? Não seria mais coerente pensar com o professor sobre como suas escolhas eram feitas, refletindo sobre suas motivações na escolha do livro A ou B e o impacto dessa escolha, e de seu protagonismo, em sala de aula? (Re)avaliando o papel dado pelo professor ao livro didático — o de instrumento auxiliar, ou de modelo-padrão, ou até mesmo de protagonista no processo de ensino —, estaria o governo investindo na formação continuada (ou até mesmo na inicial) de seus docentes?

O modelo atual do programa começou a ser implementado em 1996¹⁸, com a adoção de um processo de avaliação pedagógica dos livros que seriam comprados por meio do PNLD. Segundo Cassiano (2013),

A partir de 1996, esse cenário passou a ser caracterizado também pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) que ancora

¹⁷ Em 1991, é assinado o Tratado de Assunção, que resultou no Acordo do MERCOSUL.

¹⁸ Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministro Paulo Renato de Souza (que teve atuação no Banco Mundial antes de assumir o Ministério da Educação) e sua equipe do MEC, implementaram as seguintes iniciativas e procedimentos, visando o controle curricular, tais como: a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a implementação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEP), o PROVÃO, os Censos da Educação realizados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o ENEM. Nesse mesmo ano, é assinada a atual LDB que sugere a escolha de mais de uma língua estrangeira pela comunidade escolar. Porém, com Lei nº 13.415, 16/02/2017, que trata da reformulação do Ensino Médio, o art. 26 § 5º da LBD de 1996, (onde se lê: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”) foi retirado do texto da lei.

uma reforma curricular no Brasil, com certa inspiração na Reforma Espanhola de 1990 (Lei Orgânica Geral de Educação –LOGSE), e com a implementação de políticas de avaliação. Com esse quadro na Educação brasileira, o PNLD passa a ter novos rumos, uma vez que está inserido nessas reformas- as quais privilegiam, entre outras medidas, o investimento em livros didáticos. Além disso, o governo passa a avaliar os livros adquiridos, em vez de só comprá-los e distribuí-los. (p.24)

A partir de então, medidas para orientar o professor quanto à escolha do livro a ser adotado são evidenciadas. No Guia do PNLD 1997, informa-se ao professor que foi realizado, por parte da Fundação de Assistência ao Estudante, um processo de avaliação pedagógica de livros da 1ª a 4ª série inscritos no programa. Nesse Guia, existem as indicações: “* livro recomendado pelo MEC” e “** livro recomendado com observação”, que visavam a auxiliar o professor no processo de escolha do livro didático.

Em 1997, com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante, é transferida ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a responsabilidade pela execução do PNLD, sendo o programa ampliado com a distribuição de livros de história e geografia a alunos da 1ª a 8ª série do ensino fundamental de escolas públicas. Em 2000, é incluída a distribuição de dicionários da língua portuguesa para alunos da 1ª a 4ª série.

Em 2001, são incluídos livros didáticos em braile no programa. Em 2002 é realizado, em Brasília, o seminário “Livro Didático: desafios da qualidade” com o intuito de avaliar o desenvolvimento do PNLD. A avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLD 2002, foi feita pelas universidades de vinculação dos coordenadores de áreas, especialistas com experiência reconhecida em suas áreas de conhecimento para participar no processo de avaliação pedagógica, sob coordenação do MEC. Em 2003, é criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). A partir do PNLD 2004, é estabelecida uma parceria com universidades públicas de diferentes estados, para que realizassem a avaliação pedagógica das coleções. Acrescenta-se à classificação a menção, “recomendadas com distinção”.¹⁹ No PNLD 2005, já não há os critérios classificatórios das coleções como no PNLD 2002 e PNLD2004, estas passaram então a ser aprovadas ou excluídas.

¹⁹ “Recomendadas com distinção” são obras com qualidade inequívocas e bastante próximas do ideal representado pelos princípios e critérios definidos no edital. Constituem propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes.

Em 2005, com a Lei nº 11.161²⁰, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola, ficava determinada a obrigatoriedade da oferta da língua para os alunos do Ensino Médio e, facultativa a oferta aos alunos do ensino fundamental, anos finais, tanto para escolas da rede pública como para as da rede privada. Em 2011, são distribuídos, pela primeira vez, livros de língua estrangeira (espanhol e inglês) a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e, em 2012, aos alunos do Ensino Médio.

Com o Decreto nº 7.084, de 27/01/2010, fica estabelecido no artigo 6º que o PNLD tem “por objetivo prover as escolas públicas de livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa” (*grifo meu*) e que são objetivos do programa:

- I - melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
 - II - garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;
 - III - democratização do acesso às fontes de informação e cultura;
 - IV - fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e
 - V - apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.
- (art. 2º do Decreto nº 7.084, de 27/01/2010)

Este é revogado pelo Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Fica consolidado que o PNLD, além de disponibilizar, também *avaliará* obras didáticas:

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático- PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (art. 1º, Decreto 9.099 de 18/07/2017) (*grifo meu*)

E que

A etapa de avaliação pedagógica contará com comissão técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação (art. 11, Decreto 9.099 de 18/07/2017), serão constituídas equipes de avaliação formadas por professores das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica. (Art. 13 § 1º, Decreto 9.099 de 18/07/2017)

²⁰ Esta lei foi revogada em 16 de fevereiro de 2017, com a publicação da Lei nº 13.415, onde se lê no Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 e no Art.35-A, parágrafo 4º, Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Aos objetivos do programa acrescenta-se um novo item: “VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular” e no item V- inclui-se a palavra “autonomia”: “V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor”.

Considero importante observarmos a ordem dos objetivos elencados no Decreto nº 7.084 de 2010: em primeiro lugar, menciona-se a “melhoria do processo de ensino e aprendizagem [...] na qualidade da educação”. Nesse ponto, compreende-se que a melhoria na qualidade da educação é consequência de um processo dinâmico e não estático, o que nos aponta para um constante (re)pensar de ações, de metodologias, do que se compreende por ensino, entre outros. Em segundo, “garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa”²¹, e é somente em quinto e último lugar que se menciona o “apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor”. É curioso pensarmos sobre quais seriam os possíveis significados para o fato de o objeto (material de apoio) preceder ao sujeito (professor). Afinal, o que realmente contribuiria para a melhoria no processo de ensino e qualidade da educação: o livro ou o professor? Onde deveria ser feito o maior investimento: na qualidade do livro didático ou na qualidade do professor através de sua formação inicial e continuada? Outro ponto a ser considerado é a mudança na redação do item V, que trata do professor, com a inclusão da palavra *autonomia*, feita somente em 2017, com o Decreto nº 9.099. Por que somente após sete anos essa palavra foi associada à ação docente? Mas o que significa essa palavra? Em consulta a dois dicionários *online*

Quadro 01- Definições de Autonomia

Dicio (Dicionário Online de Português) ²²	Michaelis ²³
* Aptidão ou competência para gerir sua própria vida, valendo-se de seus próprios meios, vontades e/ou princípios.	*Capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania.
*Direito ao livre arbítrio que faz com que qualquer indivíduo esteja apto para tomar suas próprias decisões.	*Liberdade moral ou intelectual do indivíduo; independência pessoal; direito de tomar decisões livremente.
*[Filosofia] Kant. Faculdade do ser humano	*[Filos] Liberdade do homem que, pelo

²¹ Compreendo que “material de apoio” não se limita ao livro didático, porém, como é sobre este objeto que estou dirigindo meu olhar, então será sobre o livro e não outros materiais que comentarei.

²² Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/autonomia/>>. Acesso em 15mar 2018.

²³ Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autonomia/>>. Acesso em 15mar 2018.

de se autogovernar de acordo com seus padrões de conduta moral sem que haja influência de outros aspectos exteriores (sentimentos, repressões etc).	esforço de sua própria reflexão, dá a si mesmo os seus princípios de ação, não vivendo sem regras, mas obedecendo às que escolheu depois de examiná-las.
---	--

Segundo Miccoli (2007, p. 32-33),

“autonomia é uma atitude que demonstra que o aluno assumiu responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem. Um aluno autônomo sabe que tem um papel ativo a cumprir em seu processo de aprendizagem. [...] a autonomia deve ser desenvolvida no aluno. Um aluno autônomo é aquele que entende que se não tomar iniciativas autônomas para promover e desenvolver seus conhecimentos e habilidades, seu processo de aprendizagem poderá não atender a todas as suas necessidades.”

A autora fala da atitude do aluno em relação ao seu processo de aprendizado, penso que seria possível trocar a palavra *aluno* por *professor* e *aprendizagem* por *ensino*, refletindo assim, sobre a atitude demonstrada pelo docente em relação ao seu papel e responsabilidade no processo de ensino. Então, me pergunto se autonomia implica em escolhas conscientes, na competência que se tem para tomar decisão(ões) a partir da reflexão individual baseada em seus conhecimentos e saberes, de que maneira o programa contribui para o desenvolvimento dessa competência por parte do professor? O que se ganha e o que se perde quando o professor assume o papel ativo no processo de ensino, quando assume uma função além da de ser “dador de aula”, assumindo o lugar do protagonista na relação professor-livro didático?

Com relação aos números de livros distribuídos, somente no PNLD 2017 chegaram às escolas 152.351.762 exemplares, como a tabela abaixo demonstra.

Tabela 01- Exemplares distribuídos no PNLD 2017

Ano do PNLD	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
					Aquisição
	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	96.632	12.347.961	39.524.100	319.236.959,79
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	49.702	10.238.539	79.216.538	639.501.256,49
PNLD 2017	Subtotal: Ensino Fundamental	111.668	22.586.500	118.740.638	958.738.216,28
	Ensino Médio: 1ª a 3ª Série	20.228	6.830.011	33.611.125	337.172.553,45
	Total do PNLD 2017	117.690	29.416.511	152.351.763	1.295.910.769,73

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos> Acesso em: 20/nov/2017.

Dos 118.740.638 exemplares destinados ao Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), 664.084 exemplares são de língua espanhola. Essa edição do PNLD beneficiou 29.416.511 escolas e 152.351.763 alunos do ensino público. Esses números, ainda que parciais, demonstram que o livro didático além de fazer parte de “uma forte tradição da educação brasileira” (SILVA, 1996, p.11), constitui-se, segundo afirmam Batista & Costa Val (2004, p.17) “num dos elementos básicos da organização do trabalho docente”, e, em alguns casos, pode inclusive, “delinear, moldar ou ainda “engessar” o que acontece na sala de aula” (RAMOS, 2009, p. 173). Também impulsionam a economia brasileira, sendo o governo um dos grandes clientes de livro didático das editoras presentes no país.

Esse breve histórico, ainda que evidencie esforços e investimentos do governo federal, com a criação e reformulação do PNLD, também demonstra a gradativa interferência do Estado no que se refere ao processo de *avaliação* das obras didáticas que poderão vir a ser adotadas pelo professor/escola e uma gradativa diminuição da participação do professor nesse processo. Um percurso que, inicialmente, parece menos impositivo, mas que, na verdade, aumenta o controle e diminui a voz do professor tanto no processo de produção de material didático quanto no processo de seleção do LD. Se, no PNLD 1985, a participação do Estado se limitava ao fornecimento de uma lista com o nome dos livros didáticos produzidos pelas editoras e dos livros regionais elaborados pelas Secretarias de Educação, deixando ao professor a tarefa de *análise e indicação* dos títulos de livros que seriam adotados pela escola, quase uma década depois, com o PNLD 1997, além da lista fornecida com o nome dos livros didáticos produzidos pelas editoras, existe também a classificação de quais eram os “recomendados” pelo MEC e quais os “recomendados com observação”, a fim de *auxiliar* o professor no processo de escolha do livro didático a ser adotado. E, a partir do PNLD 2002, ocorre a exclusão de coleções inscritas que não atendem aos critérios eliminatórios e a classificação das coleções como “recomendadas” e “recomendadas com ressalvas”²⁴. No Guia, passa a constar a resenha das coleções, com a informação dos critérios utilizados e a classificação “recomendadas com distinção”, “recomendadas”, “recomendadas com ressalvas”, a fim de “subsidiar uma escolha consciente e segura dos livros didáticos de 5ª a 8ª série” (p. 9). Assim

²⁴ Coleções “Recomendadas” são as que apresentam propostas de ensino-aprendizagem que atendem aos princípios e critérios estabelecidos no edital, ou seja, cumprem plenamente todos os requisitos de qualidades exigidos. E, “recomendadas com ressalvas” são aquelas que estão isentas de erros conceituais ou preconceitos, que obedecem aos critérios mínimos de qualidade, mas que contêm algumas limitações.

como o CNLD, na década de 1940, que para Bomény (1984) exercia um controle político-ideológico, considero que o PNLD também exerça um papel semelhante em nossos dias, principalmente, quando explicita, por exemplo, o que entende por “ensinar e aprender uma língua estrangeira”. Mas e o que diz o professor sobre essas mudanças no PNLD e quais seriam os pontos positivos e/ou negativos de se adotar um livro a partir de uma lista previamente selecionada pela equipe do programa? Quais seriam os impactos na autonomia do professor, em seu protagonismo e qual seria a repercussão e impacto na relação professor - livro didático, ou seja, no cotidiano escolar? Essas são algumas questões que guiaram este trabalho.

Estou de acordo com Lojolo (1996 *apud* SILVA, 2016) quando afirma que “o estabelecimento e consolidação de uma tradição crítica do livro didático precisa (sic) ser acompanhado da descentralização do processo de escolha, ampliando-se cada vez mais o peso da escola e da voz do professor de sala de aula” aliada à sua constante qualificação. Ainda que professores do Ensino Básico façam parte do processo de avaliação das obras inscritas no PNLD, não devemos ignorar o fato de que no Guia do Livro Didático enviado às escolas, prevalece “a voz dos especialistas em sobreposição a do professor”, uma voz que materializada no Guia indica e direciona os livros que foram considerados adequados para serem utilizados nas escolas. E que até mesmo no próprio edital do PNLD há uma voz que restringe, de certa forma, metodologias e abordagens de ensino, conceituações, aplicações, etc. Ao professor compete escolher, a partir do julgamento de terceiros, qual livro será adotado em sua escola, como menciona Silva (2016, p.196). O que não significa que as metodologias, abordagens e conceituações do livro didático escolhido estejam alinhadas com as dos professores. Provalmente, este seja um dos motivos para afirmar que o professor não teria capacidade para escolher um livro didático ou até mesmo para produzir seu próprio material, necessitando portanto da ajuda de especialistas.

1.4. O Livro Didático de Espanhol no Contexto Brasileiro

A presença do espanhol no ensino brasileiro não se inicia com a aprovação da Lei nº 11.161 em 2005 e sua implementação a partir de 2010, como nos lembra Rodrigues (2010, p.15), uma vez que esta é anterior ao Brasil Império (CARVALHO, 2015, p.24). Segundo Freitas (*apud* CARVALHO, 2015, p.24), “a menção mais antiga de que se tem notícia acerca da presença do espanhol em uma instituição escolar brasileira é a de que no Estado do Rio de

Janeiro, em 1827, o *Collegio Inglez* tinha em sua grade curricular o E/LE”. Em 1919, com a aprovação do programa de ensino da cadeira de espanhol (Lei 3.674, de 07/01/1919) no Colégio Pedro II, foi publicada a primeira gramática de língua espanhola, a *Grammatica da Língua Espanhola* de autoria do professor Antenor de Veras Nascentes (primeiro professor catedrático de espanhol no Colégio Pedro II), em 1920²⁵. Em 1941, é criado o curso de Letras neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Entretanto, é em 1942, com o Decreto-Lei nº 4.244, de 09/04/1942, que trata da Lei orgânica do ensino secundário, mais conhecida como Reforma Capanema, que se estabelece no art. 12, que o espanhol é uma disciplina pertinente ao ensino dos cursos clássico (na primeira e segunda série) e científico (primeira série). Pode-se considerar esse decreto como “a primeira legislação educacional em que a língua espanhola surge como obrigatória no cenário escolar” (CARVALHO, 2015, p.24).²⁶ Segundo Paraquett (2012, 2009), o primeiro livro didático de espanhol como língua estrangeira (E/LE) utilizado no Brasil foi o *Manual de Español: gramática y ejercicios de aplicación. Lecturas. Correspondencia. Vocabularios. Antología poética*, de Idel Becker, publicado em 1945. Nesse livro, estabelecia-se a relação entre proximidade e facilidade da língua, percebida nas listas que demonstravam as diferenças lexicais. Em 1969²⁷, foi publicado *Lengua Española*, de autoria de Emilia Navarro Morales e Leônidas Sobrino Porto. Em 1975, a Sociedad General Española de Librería (SGEL) publica *Español en directo*, de

²⁵ Em 1925, com a publicação do Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925, a língua espanhola aparece como matéria facultativa. Em 1929, com o Decreto nº 18.564, de 15/01/1929, que altera a seriação do ensino secundário no Colégio Pedro II, determina-se que no sexto ano haverá o ensino de Literatura (especialmente a brasileira e as das línguas latinas) Segundo Guimarães (sem data) “os livros de literatura eram escritos em língua portuguesa e não estavam diretamente ligados ao ensino de língua espanhola.” Citando como exemplo o livro D. Quixote das crianças, publicado em 1936, de autoria de Monteiro Lobato.

²⁶ Segundo Guimarães (2011, p.4) “a Portaria nº 556, de 13 de novembro de 1945, do Ministro de Estado da Educação e Saúde, Raul Leitão da Cunha, que precedeu Gustavo de Capanema, aprovou instruções metodológicas para o ensino de espanhol para o curso secundário. Esta portaria instituiu o método direto, não permitindo aos alunos após o primeiro trimestre de aula se expressar em língua portuguesa”.

²⁷ Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, cabe mencionar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é assinada em 1961 e reformulada em 1971. Em 1961, não é feita nenhuma menção ao ensino de línguas estrangeiras. Segundo Rodrigues (2012, p.25), isso “produziu uma ruptura na memória discursiva presente no arquivo jurídico sobre as línguas estrangeiras no Brasil. [...] um “processo de desoficialização” do ensino de línguas que se materializa na textualidade legal por meio do silêncio, do apagamento de qualquer referência às línguas. Para a autora, no Art. 8º, Parágrafo 2º da LDB/1971, onde se lê que “em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.” é possível observar a necessidade de ‘reformulação discursiva’ desse objeto para que fosse possível o retorno do sintagma ‘línguas estrangeiras’ à textualidade legal. [...] A indeterminação marca também a textualidade dessa LDB, por meio do uso do plural ‘línguas estrangeiras’ e da ausência de qualquer outra designação ou determinação sobre a(s) língua(s) a ser(em) ensinada(s). (RODRIGUES, 2012, p. 26-27)

Aquilino Sánchez, Manuel Ríos e Joaquín Domínguez. Em 1982²⁸, foi publicado *Síntesis Gramatical de la Lengua Española*, de Maria Teodora Rodríguez Monzú Freire e, em 1983, *Curso Dinámico de Español*, de Maria Eulalia Alzuetta de Bartaburu. Na década de 1990, através da *Consejería de Educación de la Embajada de España*, são produzidos materiais didáticos voltados para o público brasileiro, dentre eles, *Vamos a hablar*, de Felipe Pedraza e Milagros Rodríguez e, *Lo que oyes*, de Carmen Marchante. Em grande parte destes livros, conforme afirma a autora, as regras gramaticais e o trabalho lexical são descontextualizados de situações sócio-culturais ou comunicativas e as concepções de língua e ensino, apesar de serem apresentadas como de cunho comunicativas, na verdade, são estruturalistas. Com relação à concepção de língua, esta se apresenta como sistema fechado e muitas obras reforçavam a hegemonia da variante peninsular. Em muitos desses livros, não havia a preocupação de quem seria o público alvo, no caso, se alunos da educação básica ou se de cursos livres. Os materiais didáticos não contribuíam para a formação crítica e cidadã do estudante.

Em 1997, foi publicado *Hacia el Español*, de Fátima Cabral Bruno e Maria Angélica Mendoza, que se destaca pela inclusão das variantes hispano-americanas, pela preocupação com a integração continental com as realidades socioculturais dos alunos brasileiros. Nos primeiros anos deste século, muitos livros de espanhol produzidos por editoras brasileiras foram publicados, tanto para os últimos anos do Ensino Fundamental, como para o Ensino Médio, fato que demonstra a expansão do ensino dessa língua na Educação Básica. A produção de materiais didáticos de espanhol passou por significativa mudança com a inserção do componente curricular Língua Estrangeira Moderna no PNL, a partir do edital de 2011.

1.5. O livro didático de Espanhol no PNL

Em 2011, após mais de dez anos de existência do PNL, foram incluídas as línguas estrangeiras modernas espanhol e inglês no processo de avaliação e aquisição de livros

²⁸ Segundo Gretel Eres Fernández *et al* (2012, p.7) “No Brasil, até o final dos anos 80, a oferta de materiais destinados ao ensino e aprendizagem de espanhol era reduzidíssima e o pouco de que se dispunha provinha, fundamentalmente, de editoras estrangeiras, notadamente espanholas”

didáticos. Para a equipe responsável pela avaliação dos livros de LEM do PNLD2011, essa inclusão significava o

reconhecimento do papel que esse componente curricular tem na formação dos estudantes. No caso específico de Espanhol, esse momento pode significar, também, uma ampliação do número de escolas que oferecem essa língua, considerando que sua inclusão no ensino público é recente (Guia PNLD 2011, p.11)²⁹

Um reconhecimento que sinaliza não somente um impacto positivo para a formação cidadã do alunado brasileiro, mas também, o reconhecimento de um profissional da educação, muitas vezes marginalizado no contexto brasileiro, o professor de espanhol. A inclusão do espanhol no edital do PNLD 2011 resgata a ideia mencionada por Rodrigues (2012) de “reformulação discursiva” ocorrida na LDB/1971, com a retomada do sintagma “línguas estrangeiras” no arquivo jurídico brasileiro. Nesse PNLD, há a indicação clara e formal de quais seriam estas “línguas estrangeiras” e, uma delas era o espanhol. Mas essa nova etapa da “reformulação discursiva” com a inclusão do sintagma “língua moderna espanhola” no edital do programa, além de indicar uma nova etapa da história do ensino de espanhol no arquivo jurídico brasileiro, também sinalizava a necessidade do governo federal de oferecer insumos aos professores da rede pública brasileira e, assim, cumprir com o disposto na Lei nº 11.161, de 2005, que determinava a obrigatoriedade da oferta da língua no Ensino Médio, tornando facultativa a oferta nos anos finais do Ensino Fundamental. Passaram-se quase sete anos entre a publicação da lei e a efetiva inclusão do espanhol no edital PNLD. Em 2006 o MEC distribuiu livros³⁰ e kits contendo dois dicionários, uma gramática e um livro do professor, para docentes de língua espanhola que atuavam na rede pública.

Segundo a equipe do PNLD 2011, o livro didático poderia ser um “valioso suporte no planejamento [...] fonte de informação e ampliação de [...] conhecimentos” (p.11) e por isso, “os critérios³¹ adotados no Edital PNLD 2011 para a seleção das coleções buscaram garantir

²⁹ Esse reconhecimento da importância da língua espanhola na formação dos estudantes apontado e, porque não dizer, celebrado por aquela equipe foi anulado, revogado pelo governo federal com a publicação da Lei nº 13.415, de 2017, que dispõe sobre alterações no atual modelo do Ensino Médio, no artigo 22 revoga a Lei nº 11.161, de 2005, que “dispõe sobre o ensino da língua espanhola”.

³⁰ De acordo com Paraquett (2012, p.388), os livros distribuídos em 2006 foram: *El arte de leer em español*, de Deise Cristina de Lima Picaço e Trumi Kotto Bonnet Villaba; *Síntesis*, de Ivan Rodríguez Martín; *Hacia el Español*, de Fátima Cabral Bruno e Maria Angélica Mendoza, *Español Ahora*, de Gretel Eres Fernández, Ana Isabel Briones e Eugenia Flavian.

³¹ Os critérios se subdividem em duas categorias: os comuns que estão relacionados ao respeito à legislação, às diretrizes e normas oficiais; princípios éticos, coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica

que, na escola pública, “o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos” (p.11).

Estabelecidos os critérios que definiriam o padrão de qualidade esperado para o(s) livro(s) didático(s) de espanhol que viria(m) a ser distribuído(s) nas escolas públicas brasileiras, sabia-se que, para a aprovação de um livro no PNLD, o campo da produção editorial teria que adaptar-se aos critérios disponibilizados nos editais a fim de que suas coleções de espanhol fossem aprovadas pelo programa. Os livros não poderiam apresentar um conteúdo linguístico descontextualizado de situações socioculturais ou comunicativas, tampouco ignorar a existência de outras variantes além da peninsular. De acordo com os padrões estabelecidos no programa, o livro didático deveria ser desenvolvido com a perspectiva de língua como “um espaço de construção de conhecimento” (PNLD 2011, p.56), como uma “construção histórica, para além da concepção de meio de comunicação ou da mera veiculação de informações” (PNLD 2017, p.49), uma “construção compartilhada de conhecimento, [...] de manifestações de linguagem [que] constituem práticas sociais” (PNLD 2017, p.49) atravessadas “de sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos históricos de sociedades muito diversificados” (PNLD 2014, p.7). Sinalizando ao estudante que “cada atividade de linguagem é uma forma de atuação do homem sobre sua própria realidade e sobre a realidade de seus grupos” (PNLD 2012, p.22).

Para tanto, o livro deveria reunir um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua espanhola (e não apenas da variante peninsular, como acontecia antes), contemplando “variedade de gêneros de discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira” (PNLD 2015, p.47), disponibilizando informações que possibilitassem a contextualização social e histórica dos textos selecionados. Propondo atividades de leitura, escrita e oralidade que possibilitassem aos estudantes a interação significativa na língua espanhola, em diferentes situações comunicativas, pautando-se nas convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso, além do desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica.

assumida pela coleção; atualização de conceitos e informações, adequação da estrutura editorial e projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção; e os que são específicos da área.

Com relação às regras gramaticais, ao conhecimento linguístico, também é possível constatar, a partir da leitura dos editais, qual é concepção de ensino preferencial. A aquisição do conhecimento deve ir “além de saber o conjunto de normas gramaticais que regulam o uso da língua” (PNLD 2012, p.23) e sua sistematização feita a partir do estudo de “situações contextualizadas de uso da língua estrangeira” (PNLD 2015, p.48), ou seja, “a partir do estudo dos elementos linguísticos em contextos discursivos, de modo a valorizar a relação entre o seu conhecimento e a interpretação das manifestações em linguagem verbal, não verbal e verbo-visual, ultrapassando o nível da sentença isolada” (PNLD 2017, p.51).

Com relação às coleções aprovadas para os anos finais do Ensino Fundamental, no PNLD 2011: *Español ¡Entérate!*, de Fátima Cabral Bruno, Margareth Benassi Toni e Sílvia Ferrari de Arruda, e *Saludos. Curso de Lengua Española*, de Ivan Rodríguez Martín, verifica-se que apesar de organizadas por unidades temáticas e apresentarem textos de diferentes esferas da atividade social, essas coleções apresentam limitações em quanto ao trabalho desenvolvido a partir de gêneros textual/discursivo, quando comparados aos livros das edições PNLD 2014 e PNLD 2017, isso porque nem sempre são exploradas as situações de uso dos textos e o conhecimento linguístico nem sempre é pautado na reflexão ou descoberta, por parte do aluno, das estruturas e regras gramáticas a partir dos textos desenvolvidos nas unidades. Nesse momento, há uma “oscilação entre transmissão e reflexão”. Ou seja, a gramática nem sempre é abordada indutivamente. E fica a pergunta: por que a abordagem dedutiva dos conteúdos linguísticos muitas vezes é considerado como algo negativo? O mesmo ocorre com as coleções para o Ensino Médio aprovadas no PNLD 2012: *El arte de leer español*, de Deise Cristina de Lima Picanço e Terumi Koto Bonnet Villalba; *Enlaces. Español para jóvenes brasileños*, de Neide Elias, Soraia Osman e Sonia Izquierdo; e *Síntesis. Curso de Lengua Española*, de Ivan Rodríguez Martín, que em algumas atividades apresentam um trabalho de cunho estrutural.

Com relação ao PNLD 2014, os avaliadores sinalizam avanços quanto ao trabalho desenvolvido a partir de gêneros textual/discursivo nas coleções: *Cercanía*, de Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e José Moreno Alba; e *Formación en Español: Lengua y Cultura* de Terumi Koto Bonnet Villalba, Maristella Gabardo e Rodrigo Rodolfo R. Mata. De acordo com as resenhas, as propostas de atividades de compreensão/produção escrita/oral

estão, em grande parte, conectadas aos gêneros desenvolvidos na unidade, indicando assim, a continuidade de um trabalho desenvolvido a partir de gêneros textual/discursivos. Com relação aos conhecimentos linguísticos, há um maior alinhamento com o proposto edital do programa se comparado às coleções do PNLD 2011. Existem explicações sobre as estruturas gramaticais, porém, há sinalizações de uma maior preocupação em abordar a gramática de forma indutiva, a partir de situações contextualizadas, e o aluno é convidado a observar o uso e inferir a regra.

Tanto no PNLD 2015, com as coleções: *Cercanía Joven* de Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia e *Enlaces*, de Soraia Osman, Neide Elias, Priscila Reis, Sonia Izquierdo e Jenny Valverde, como no PNLD 2017, com as coleções: *Entre Líneas* de Ana Beatriz Mesquita, Luiza Martins e Rosemeire Silva; *Por el mundo en español* de Alice Moraes, Diego Vargas, Flávia Paixão e Marina Martins e *Cercanía* de Ana Luiza Couto, Ludmila Coimbra e Luíza Santana Chaves, observa-se que o trabalho a partir de gêneros textual/discursivos está consolidado, inclusive com a exploração de questões que levam o aluno a pensar sobre seus elementos estilísticos e composicionais, organização e circulação. Com relação aos elementos linguísticos, estes são abordados de forma indutiva, a partir de situações de uso, de situações comunicativas contextualizadas, levando o estudante a observar o uso e inferir a regra.

Resumindo, todos os livros estão organizados em unidades temáticas, apresentam propostas de atividades de compreensão/produção escrita/oral desenvolvidas (em maior ou menor grau) a partir de gêneros textual/discursivos de diferentes esferas de atividades e das mais diversas comunidades falantes de espanhol, e a resposta para tal semelhança, provavelmente esteja na concepção de língua adotada pelos autores, que, aliás, é a que está materializada nos editais do programa. A partir da leitura das resenhas das coleções de E/LE dos Guias PNLD (desde 2011 até 2017), nota-se que os livros, apesar de serem elaborados por diferentes autores, vem assumindo, paulatinamente, cada vez mais as características discriminadas nos editais. Considero que esta semelhança entre as obras didáticas não contribua para o desenvolvimento da autonomia do professor em sua prática docente. Impactando de maneira negativa no processo de escolha e uso de livros didáticos e no protagonismo do professor de espanhol.

Estou de acordo com Silva (2016), quando afirma que “no que tange à seleção de LD de línguas estrangeiras, o PNLD continua a exercer papel regulador por meio da disponibilização limitada, pré-determinada, que nega aos professores a liberdade de fazerem escolhas”, que pode ser observada tanto na concepção de língua e semelhança entre propostas didático-pedagógicas demonstradas acima, quanto no quantitativo de coleções aprovadas no PNLD em relação às que participaram do processo de avaliação pedagógica a partir de 2011.

Quadro 02 - Coleções participantes x Coleções aprovadas em números

PNLD	Nº de coleções de espanhol que participaram do processo de avaliação pedagógica	Nº de coleções de espanhol avaliadas e aprovadas³²
2011 (Ensino Fundamental/ anos finais)	11	02
2012 (Ensino Médio)	12	03
2014 (Ensino Fundamental/ anos finais)	15	02
2015 (Ensino Médio)	13	02
2017(Ensino Fundamental/ anos finais)	08	03

³² De acordo com os Guias de livros didáticos PNLD, as coleções que foram excluídas não cumpriram os critérios do Edital, “o que, em alguns casos, poderia inviabilizar seu uso em sala de aula”.(PNLD 2011, p.11). Questiono quais seriam os casos em que a exclusão do LD não seria por questões metodológicas e de abordagens que não estavam alinhadas à esperada no edital.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentarei a concepção tridimensional do discurso proposto por Norman Fairclough (2001 [1992]) uma abordagem cuja centralidade do texto é pensada sempre em função das práticas discursivas e das práticas sociais das quais emerge, objetivando desvelar os nexos estabelecidos entre as escolhas linguísticas feitas por um enunciador individual ou coletivo e as relações de poder.

2.1. A Análise de Discurso Crítica (ADC)

A Análise de Discurso Crítica (ADC)³³ de origem britânica, de Norman Fairclough³⁴, é uma abordagem teórico-metodológica linguisticamente orientada que “se caracteriza por uma forte preocupação social e deriva de abordagens multidisciplinares ao estudo da linguagem” (MEURER, 2005, p.81).

Dizer que é linguisticamente orientada significa que o foco está no texto “enquanto dimensão do discurso: o ‘produto’ escrito ou falado do processo de produção textual” (FAIRCLOUGH, 2001, p.21); buscando-se observar como o(s) problema(s) social(is) se manifesta(m) discursivamente. A ADC se apresenta como uma abordagem “crítica” devido a seu objetivo de apontar conexões e causas, nem sempre transparentes, entre “as práticas discursivas, eventos e textos e as estruturas sociais e culturais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28 e 35) com o intuito de observar como as relações de luta e poder se manifestam discursivamente. A contribuição da abordagem teórico-metodológica de Fairclough relaciona-se ao fato de propor, a partir da linguagem, a investigação de como esta é reproduzida nas práticas sociais, ideológicas e apontar para a transformação social.

³³ Análise de Discurso Crítica (ADC) ou Análise Crítica do Discurso (ACD)? Para Resende (2009), a opção por ADC ou ACD está relacionada a uma escolha pessoal relacionada à tradução e não que essa opção indique diferenças teórico-metodológicas. Como fundamentação para tal afirmação, cita que na tradução de um texto de van Dijk (1990) foram utilizadas ADC e ACD. A opção pela adoção de ADC estaria vinculada à “tradição histórica dos estudos discursivos no Brasil, consolidados com o rótulo ‘análise de discurso’ ”(p.121)

³⁴ Neste trabalho, privilegio a ADC sob a perspectiva de Fairclough (discurso e ciências sociais críticas), porém, este não é o único pesquisador desta abordagem metodológica. Além desse linguista, mencionarei, por exemplo: Gunther Kress e Teo Van Leeuwen (semiótica social), Teun Van Dijk (linguística textual e cognição social), Ruth Wodak (discurso institucional e história), Fowler (discurso e estruturação linguísticas).

Para tanto, Fairclough (2001 [1992]) incorpora alguns pressupostos de abordagens da Linguística e das Ciências Sociais:

da pragmática, “a noção de linguagem como *ação*”; [...] de Pêcheux(1982), a “ideia de que a linguagem é uma forma material de ideologia”; [...] da “linguística crítica” de Fowler et al. (1979), a ideia de “casar um método de análise linguística [a linguística sistêmico-funcional] com uma teoria social do funcionamento da linguagem” [...] do sociólogo Giddens, o princípio de que há sempre uma relação bidirecional entre o discurso e as estruturas sociais, [...] de Foucault (1992) a noção de que o discurso tem efeitos constitutivos, [...] de Halliday (1978,1994) que o texto é ao mesmo tempo uma unidade sistêmica (i.é, de significado) e uma forma de (inter)ação. [...] (MEURER, 2005, p. 86-90)

2.1.1. Concepção tridimensional do discurso de Fairclough (1992)

Em *Discurso e Mudança Social* (2001 [1992]), Fairclough propõe um quadro teórico metodológico para a análise de discurso, linguisticamente orientada, incorporando conceitos da Linguística e das Ciências Sociais, com o intuito de contribuir com uma metodologia para o estudo das mudanças sociais. Para alcançar este objetivo, considerou que seu método deveria: a) propor um método para a análise multidimensional, através da adoção de uma abordagem tridimensional; b) propor um método de análise multifuncional, adotando a concepção de linguagem como multifuncional da teoria sistêmica da linguagem; c) propor um método de análise histórica, observando a construção de textos e como se articulam com outros; d) propor um método crítico, com o objetivo de expor as causas ocultas presentes nas relações entre a mudança discursiva, social e cultural.

A noção de *discurso* apresentada pelo linguista não está relacionada ao estudo da fala proposto por Saussure, da língua enquanto sistema, e sim ao uso da linguagem e do discurso como “parte de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais” (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 90). Enquanto prática socialmente constitutiva, moldada e restringida pela estrutura social, o discurso pode ser entendido “como uma parte irreduzível das maneiras como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do mundo por meio da linguagem” (RAMALHO & RESENDE, 2011, p. 15).

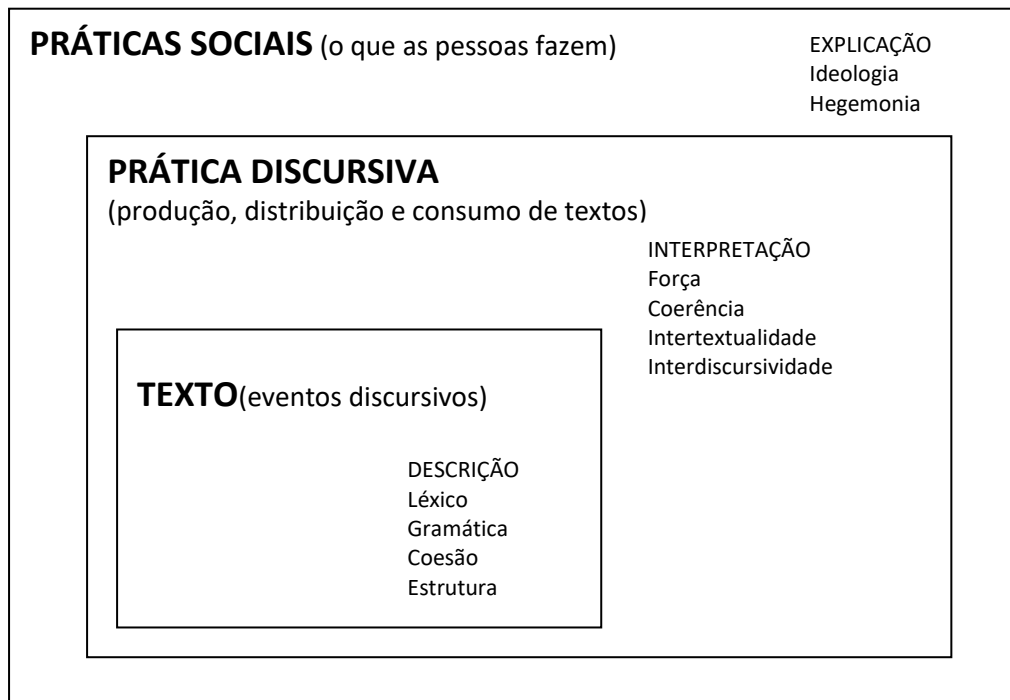
O discurso é socialmente constitutivo, pois, ao mesmo tempo em que é moldado e construído pela estrutura social, também a constitui, contribuindo assim para construção de conhecimento, crenças e identidades sociais, seja para sua manutenção ou para transformação da estrutural social. Nas palavras de Fairclough,

A visão de discurso como constitutiva – contribuindo para a produção, a transformação e a reprodução de objetos (e[...] dos sujeitos) da vida social.[...] implica que o discurso tem uma relação ativa com a realidade, que a linguagem significa a realidade no sentido da construção de significados para ela, em vez de o discurso ter uma relação passiva com a realidade. (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p.66).

Ou seja, ao mesmo tempo em que, discursivamente, são estabelecidas as identidades sociais (função identitária), são apontadas as maneiras como as negociações e representações são feitas, discursivamente, pelas pessoas nas/pelas relações sociais (função relacional³⁵), indicando como o mundo é significado nos textos (a função ideacional) (FAIRCLOUGH, 2001[1992]). O discurso é “um recurso capaz de ser usado tanto para estabelecer e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para contestar e superar tais problemas” (RAMALHO & RESENDE, 2011, p. 13). Por essas razões, discurso deve ser visto, simultaneamente, como um texto (falado ou escrito), um exemplo de prática discursiva e de prática social. Isso porque o discurso é uma forma de ação social historicamente situada, uma prática de significação do mundo, é um modo de prática política e ideológica que contribui para a construção das relações sociais entre pessoas e de sistemas de conhecimento e crença, um modo singular de representar o mundo, podendo ser uma arma de luta pelo poder (ainda que temporário). Enquanto prática política, o discurso promove a manutenção ou transformação das relações de poder, e como prática ideológica, “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 94).

O objetivo do quadro teórico, segundo o linguista, está na investigação das ligações entre o discurso, a ideologia e o poder nos eventos discursivos particulares, já que “cada evento discurso tem três dimensões ou facetas: é um texto falado ou escrito, é uma instância de prática discursiva envolvendo a produção e a interpretação do texto, que é uma amostra da prática social” (FAIRCLOUGH, 2001a, p.35). Como demonstra o quadro a seguir, o discurso será compreendido a partir de três dimensões — a do texto, a da prática discursiva e a da prática social:

³⁵ O linguista recorre a Halliday (1978) para explicar as funções identitária e relacional da linguagem.



Fonte: MEURER, J. L., 2005, p.95

Figura 01 - Representação do modelo tridimensional de Fairclough

Depreende-se pelo quadro a importância de se pensar na questão da tridimensionalidade do discurso no processo de análise. Ao analisar um texto (falado ou escrito) deve-se considerar os processos de produção (quem produz), distribuição (como e onde se veicula) e consumo (para quem), envolvidos em uma prática social. Com relação aos aspectos formais do texto, para a análise textual,³⁶ são considerados o *vocabulário* (as escolhas linguísticas feitas), a *gramática* (“a gramática das palavras combinadas em orações e frases”), a *coesão* (ligação entre orações) e a *estrutura textual* (organização dos textos, gêneros) (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p.103)

2.1.1.1. O discurso na dimensão do *Texto*.

O *texto* é compreendido como materialidade discursiva, que

traz em si traços da ação individual e social que lhe deu origem e de que faz parte; da interação possibilitada também por ele; das relações sociais, mais ou menos assimétricas, entre as pessoas envolvidas na interação; de suas crenças, valores, histórias; do contexto sócio-histórico específico num mundo material particular, com mais ou menos recursos. (RESENDE, RAMALHO, 2011, p.22)

³⁶ Para a análise, serão consideradas as propriedades dos textos e os aspectos de sua produção e interpretação. (p.104)

Enquanto *produtos* e *expoentes* de traços tanto do particular quanto do social, os textos devem ser considerados a partir de sua potencialidade significativa. As escolhas linguísticas feitas, que são do campo do particular, são motivadas pelo social, que lhe oferece uma gama de possibilidades. Ou seja, a escolha lexical não está (de)limitada por verbetes de um dicionário, mas sim pela significação do mundo, que está inserida em um determinado contexto sócio-político-histórico. Seus sentidos, portanto, não são *lidos* a partir do léxico usado, mas sim da interpretação feita a partir das mais diversas visões de mundo, o que aponta para outra questão, a de que não existe uma única interpretação para um texto, esta será sempre a partir de uma perspectiva. Os sentidos das palavras, resultantes dessas interpretações, apontam para a questão das relações de poder, da luta hegemônica que é travada diariamente a partir e por meio do textos, enquanto materialização discursiva.

Dando continuidade a ideia de escolhas, enquanto motivadas pelo social, estas também podem ser exploradas a partir da organização lexical resultando na construção das orações e em como as orações se articulam. Quanto às orações, considera-se que a maneira como as palavras foram combinadas também apontam para significados, conhecimentos, crenças e relações sociais. Isso se dá porque a oração enquanto unidade principal da gramática “é uma combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p.104). Em relação à articulação das orações e à maneira como estão ligadas em um determinado texto (o que nos remete à ideia de gênero), estão vinculadas à maneira como a pessoa agirá no/sobre o mundo a partir do uso da linguagem. O entendimento de coesão, adotado nesta abordagem,

associa-se ao significado acional/relacional, uma vez que está diretamente ligada à composição formal do texto. [...] de Halliday³⁷ (2004) que distingue três tipos de relações lógico-semânticas de expansão entre orações: elaboração (quando a oração que expande o significado expresso em outra provê uma maior caracterização da informação dada: reafirma, esclarece, refina, exemplifica, comenta) [...] extensão (uma oração expande o significado de outra introduzindo algo novo por meio de adição, deslocamento ou alternativa [...] realce (uma oração destaca o significado de outra, monta-lhe um cenário qualificando-a com características circunstanciais em

³⁷ “Na perspectiva sistêmico-funcional, a linguagem é um recurso para fazer e trocar significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais. [...] a linguagem é, então um modo de agir, de dar e solicitar bens e serviços e informações. [...] A linguagem como sistema se materializa em textos. [...] texto é “qualquer instância a linguagem, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a linguagem” (FUZER & CABRAL, 2001, p.21-22). Noção adotada por Fairclough.

referência a tempo, espaço, modo, causa ou condição. (RAMALHO & RESENDE, 2011, p.162)

2.1.1.2. O discurso na dimensão da *Prática Discursiva*

A *Prática discursiva* pode ser considerada como a mediadora entre o texto e a prática social, como “os processos de produção e interpretação [que] são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa “vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre “pistas” no texto” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 35).

De acordo com Fairclough (2001 [1992], p. 107), “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos” e sua interpretação está diretamente relacionada aos recursos que os membros da comunidade possuem (normas e convenções interiorizadas). Nas palavras do linguista,

Os processos de produção e interpretação são socialmente restringidos num sentido duplo. Primeiro, pelos recursos disponíveis dos membros, que são estruturas sociais efetivamente interiorizadas, normas e convenções, como também ordens de discurso e convenções para a produção, distribuição e o consumo de textos [...] que foram constituídos mediante a prática e a luta social passada. Segundo, pela natureza específica da prática social da qual fazem parte, que determina os elementos dos recursos dos membros a que se recorre e como a eles se recorre). [...] Um aspecto fundamental do quadro tridimensional para a análise de discurso é a tentativa de exploração dessas restrições [...] fazer conexões explanatórias entre a natureza dos processos discursivos em instâncias particulares e a natureza das práticas sociais de que fazem parte. (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p. 109)

A análise da prática discursiva, portanto, está relacionada à interpretação dos aspectos sócio-cognitivos da produção (o texto enquanto maneira de ação no mundo, construído por um individual ou coletivo, foi produzido em um determinado contexto social), distribuição (que pode ser simples ou complexa) e consumo textual (a maneira como este texto está sendo interpretado em um [ou vários] contexto(s) social(is) buscando a “força” dos enunciados, isto é, os tipos de atos de fala (promessas, pedidos, ameaças, etc) construídos pelos textos, a “coerência” dos textos e a intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2001[1992] p. 103).

Quanto à coerência, é importante a compreensão de que esta será identificada a partir de um processo interpretativo, dos significados atribuídos pela análise do(s) texto(s) e de como foi construído por meio das orações (escritas ou faladas) e isso se dá a partir de um dado momento histórico, contexto social e visão de mundo. Enquanto processo interpretativo, a

coerência não deve ser considerada como propriedade dos textos, mas sim das interpretações. Nas palavras de Fairclough (2001 [1992]),

Um texto coerente é um texto cujas partes constituintes (episódios, frases) são relacionadas com um sentido, de forma que o texto como um todo “faça sentido”, mesmo que haja relativamente poucos marcadores formais dessas relações de sentido – isto é, relativamente pouca coesão explícita. [...] um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, alguém que é capaz de inferir essas relações de sentido na ausência de marcadores explícitos. Mas o modo particular em que é gerada uma leitura coerente de um texto depende novamente da natureza dos princípios interpretativos a que se recorre. Princípios interpretativos particulares associam-se de maneira naturalizada a tipos de discursos particulares [...] tais conexões e inferências podem apoiar-se em pressupostos de tipo ideológico. (p.113)

A noção de intertextualidade³⁸, apresentada por Fairclough (2001 [1992]), fundamenta-se no conceito de dialogicidade da linguagem desenvolvido por Bakhtin. O que implica em dizer que uma das características dos textos, enquanto materialidade discursiva, é a capacidade de estarem impregnados de / povoados por (fragmentos de) outros textos; respondendo-os e reatualizando-os. A intertextualidade pode ser *manifesta* ou *constitutiva*³⁹. É considerada como *manifesta* quando há uma indicação explícita de que outros textos estão sendo utilizados. Um exemplo seria a utilização de aspas, muitas vezes adotada no corpo desta dissertação, indicando que esta foi e está sendo construída a partir de outros dizeres, de outros textos. E seria *constitutiva*, concebida como interdiscursividade⁴⁰, quando a incorporação de outros textos não é explicitada, estando relacionada com o modo como o texto é “constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens de discurso”⁴¹ (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p.152) Pode-se classificar as relações intertextuais em:

intertextualidade sequencial, em que diferentes textos ou tipos de discurso se alternam em um texto [...]

intertextualidade encaixada, em que um texto ou tipo de discurso está claramente contido dentro da matriz de outro [...]

intertextualidade mista, em que textos ou tipos de discurso estão fundidos de forma mais complexa e menos facilmente separável (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p.152)

2.1.1.3. O discurso na dimensão da *Prática Social*

³⁸ O termo foi adotado pela primeira vez por Kristeva nos anos 1960.

³⁹ Distinção adotada por analistas de discurso da linha francesa.

⁴⁰ Fairclough (2001[1992], p.137) adotará o termo “interdiscursividade”, referindo-se à intertextualidade constitutiva para indicar seu interesse nas convenções discursivas e não em outros textos.

⁴¹ “Ordens de discurso são a totalidade das práticas discursivas de uma instituição, e as relações (de complementariedade, inclusão/exclusão, oposição) entre elas.- por exemplo nas escolas, as práticas discursivas da sala de aula, da avaliação escrita, da área recreativa, e da sala dos professores”. (FAIRCLOUGH, 2001a, p.34)

A *prática social* que está relacionada ao modo habitual como as pessoas interagem e como estas práticas organizam a vida social. Assim, toda prática social

articula diferentes elementos da vida – ação e interação; relações sociais; pessoas (e suas crenças, valores, atitudes, histórias, etc.), mundo material e discurso (FAIRCLOUGH, 2003, p.205). Quando esses elementos são reunidos, tornam-se momentos da prática, cada qual com seu poder gerativo e mecanismos particulares, que se relacionam dialeticamente sem se reduzirem um ao outro. Esse encontro dialético entre os momentos da prática ocorre pela internalização e pela articulação, assegurando que a estrutura social hegemônica seja um estado de relativa permanência de articulações de elementos sociais. (CHOULIAARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.25 *apud* RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 173)

As proposições teóricas relacionadas à *ideologia* que orientam o linguística são as de que esta “tem existência material nas práticas das instituições” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p.117), de que constitui os sujeitos e de que “os *aparelhos ideológicos de estado*”⁴² (instituições tais como a educação) são ambos locais e marcos limitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada linguisticamente” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992],p.117). Entendendo que,

as ideologias⁴³ são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p.117).

A idéia dada pela utilização de ideologias (no plural) ao invés *ideologia* (no singular) ancora-se no fato de que estas *construções da realidade* não se dão a partir de uma única perspectiva de mundo e sim a partir de uma diversidade de olhares que são provenientes e construídos *no e a partir* dos aparelhos ideológicos de estado. Tampouco se pode afirmar que nos próprios aparelhos ideológicos de estado exista uma única ideologia, devido a diversidade e contradições existentes. Essas *várias dimensões e formas/sentidos das práticas*

⁴² Segundo Althusser (1970), Aparelhos Ideológicos de Estado de (AIE) são intuições de diferentes sistemas: religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da imprensa, da televisão, cultural. Estes se diferenciam do Aparelho Repressivo de Estado em relação ao seu funcionamento. O Aparelho repressivo de Estado, que tem por função a manutenção das condições políticas de um determinado grupo dominante utiliza predominantemente a repressão (força física ou não), já os Aparelhos Ideológicos de Estado utilizam a ideologia. Ainda que funcionem pela ideologia, é importante mencionar que a diversidade e contradição de ideologias nos AIE é uma realidade. (ALTHUSSER,1970, p.46-56). Aparelhos Ideológicos de Estado não somente são o *alvo* mas o *local* da luta pelo poder. São lugares de alianças, de instabilidade de hegemônica, de resistência, de contradições, de reprodução e de resistência. Para Althusser (1970, p.118), “as ideologias não “nascem” nos AIE, mas das classes sociais envolvidas na luta de classes: das suas condições de existência, das suas práticas, das suas experiências de luta, etc.”

⁴³ Para Fairclough (2001[1992], p.118), ainda que sejam deixadas nas formas e conteúdos dos textos pistas dos processos e das estruturas ideológicas, as ideologias não podem ser lidas nos textos, porque os textos são abertos e passíveis de várias interpretações e são estas que produzem sentidos.

discursivas apontam para a possibilidade de conexão que fazemos entre as mais diversas práticas (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]). A contribuição dada para a manutenção, reprodução ou estabelecimento de relações de dominação se dará, principalmente, por sua eficácia, ou seja, quando “ as ideologias embutidas nas práticas discursivas [...] se tornam naturalizadas e atingem o status de ‘senso comum’” (FAIRCLOUGH, 2001 [1992]), 117). Assim como Thompson (2002a *apud* RAMALHO & RESENDE, 2011, p. 25), Fairclough (2001 [1992]) entende que ideologia seja uma das maneiras “de se assegurar temporariamente a hegemonia pela disseminação de uma representação particular de mundo como se fosse a única possível e legítima”. E a transformação das relações de dominação? Acontecerá também nas práticas discursivas, a partir de lutas ideológicas, de práticas discursivas que se contrapõem, da desnaturalização de crenças que contribuam para a manutenção das relações de dominação. O que nos remete a outro conceito, o de *hegemonia* (baseada na concepção de Gramsci):

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. [...] é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um “equilíbrio instável”. [...] é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. [...] é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), como possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios. (FAIRCLOUGH , 2001[1992], p. 122)

A noção de hegemonia apresentada sinaliza que o poder e a dominação de um determinado grupo não se estabelecem pela força e sim pelo consentimento dado àquele pelos demais, por meio de *concessões ou meios ideológicos*. “Para grupos particulares se manterem temporariamente em posição hegemônica, é necessário estabelecer e sustentar liderança moral, política e intelectual na vida social” (EAGLETON, 1997 *apud* RAMALHO & RESENDE, 2011, p.24). Entretanto, ainda que haja concordância e permissão nessa dominação, a hegemonia se configura como um poder parcial e temporário, portanto, instável. Ou seja, é por meio do uso da linguagem, das práticas discursivas, que as lutas hegemônicas ocorrem. “O discurso é não apenas o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é a coisa para a qual e pela qual a luta existe, o discurso é o poder a ser tomado” (FOUCAULT, 1984 *apud* FAIRCLOUGH, 2001 [1992], p.77).

CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando o fato de que o PNLD é um programa de âmbito nacional e que meu interesse era investigar o que diziam docentes sobre os fatores que intervêm em suas escolhas e uso dos livros didáticos aprovados pelo programa, decidimos que não me limitaria a Belo Horizonte ou ao estado de Minas Gerais. Contudo, essa decisão apresentou um desafio: como seria a constituição do *corpus*? Seria necessário abordar docentes das cinco regiões do Brasil e encontrar aqueles que estivessem dispostos a participar desta pesquisa, mas, como se daria esse processo? Fazer um levantamento de todas as escolas de ensino regular que oferecem espanhol e adotam livros didáticos aprovados no PNLD, em todo o território nacional, para depois, estabelecer contato com essas instituições a fim de identificar e abordar professores, demandaria um tempo superior ao disponível para uma pesquisa de mestrado. Foi considerado então que, ao invés de usar a escola para intermediar o contato entre pesquisador e professor, a divulgação e solicitação de colaboração na pesquisa seriam feitas através da *Internet*.

Para tanto, existiam dois percursos possíveis. Na primeira opção, o percurso seria o seguinte: a) enviar *e-mail* às associações de professores de espanhol com solicitação de colaboração na pesquisa, que objetivava, através de perguntas fechadas, identificar a região de atuação no território nacional do professor, seu grau de instrução, em que nível de ensino atua e se o livro didático utilizado havia sido aprovado no PNLD; b) receber o *e-mail* resposta com o cadastro do professor; c) verificar se o professor tinha o perfil esperado, ou seja, atuar no território brasileiro, no ensino regular e que utilizasse um livro que havia sido aprovado no PNLD; d) enviar a um professor de cada região brasileira novo *e-mail* com um questionário com perguntas abertas e fechadas; e) realizar uma entrevista. O ponto que nos pareceu negativo, nessa opção, foi o tempo de espera de um mês (período estimado para divulgação), por parte do professor-colaborador, entre as etapas a) e c) e depois de pelo menos mais um mês entre as etapas d) e e) (tempo necessário para que fosse feita a análise das respostas do questionário o que possibilitaria, na entrevista, a retomada de alguns tópicos). E o fato de que até esta última etapa não tínhamos nenhum contato pessoal com o professor, o que poderia desestimulá-lo.

A segunda opção seria: a) enviar *e-mail* às associações de professores de espanhol com solicitação de colaboração na pesquisa,. Nesse percurso, o convite com solicitação de

colaboração já incluiria um questionário com mais perguntas fechadas do que abertas; b) identificar o(s) professor(es) que tinham o perfil esperado; c) entrevistar um professor de cada região brasileira. Nesta opção, também haveria a questão do tempo de espera de, pelo menos, um mês entre as etapas b) e c), considerando que também seria feita a análise das respostas do questionário, o que possibilitaria, na entrevista, a retomada de alguns tópicos. E o que fazer com os dados dos professores que não seriam entrevistados? Descartá-los? Mas isso não seria um desrespeito àquele que tão gentilmente dedicou parte de seu tempo para responder ao questionário?

As duas opções apresentavam possibilidades e desafios, então, qual caminho trilhar? No primeiro percurso, ainda que muitos professores demonstrassem seu interesse em colaborar, somente cinco seriam escolhidos, para participarem efetivamente da pesquisa. Dedicar-me a um *corpus* composto por um professor de cada região brasileira, possibilitaria um olhar mais aprofundado a respeito desta relação professor-livro didático. Porém, na segunda opção, a partir da geração e coleta de dados (textos produzidos nas questões abertas e dados quantitativos a partir das questões fechadas) de um maior número de professores, existia a possibilidade de fazer um levantamento dos fatores que intervêm na relação professor-livro didático, ainda que, não houvesse a intenção de fazer generalizações. A opção feita foi pelo segundo percurso após a opção pelo método misto de análise.

3.1. O método misto de análise

Segundo Creswell (2007, p.38), o método misto de análise teve início nos anos 1959 com Campbell e Fiske, e pode ser definido como

uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa. Envolve suposições filosóficas, o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens em um estudo. Por isso, é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada (CRESWELL e PLANO CLARK, 2007, *apud* CRESWELL, 2010, p. 27)

Para o planejamento de um estudo de método misto, é necessário considerar quatro fatores: a distribuição do tempo (se a coleta dos dados qualitativo e quantitativo será realizada em fases, ou seja, sequencialmente, ou ao mesmo tempo, ou seja, concomitantemente), a atribuição do peso (a prioridade que será atribuída à abordagem quantitativa e qualitativa), a combinação

(se os dados serão realmente fundidos, mantidos separados ou se estarão de alguma maneira combinados) e a teorização (a perspectiva teórica). Apresento a seguir a notação dos métodos mistos:

Sinal de	+	Indica forma simultânea ou concomitante de coleta de dados
Sinal de	→	Indica uma forma sequencia de coleta de dados
QUAN		Em letras maiúsculas, indica o peso ou prioridade dos dados quantitativos (ênfase na abordagem quantitativa)
QUAL		Em letras maiúsculas, indica o peso ou prioridade dos dados qualitativos (ênfase na abordagem qualitativa)

Definidos estes quatro aspectos, define-se a estratégia:

Estratégia explanatória sequencial: se caracteriza pela coleta e análise de dados quantitativos em uma primeira fase da pesquisa, seguidas de coleta e análise de dados qualitativos em uma segunda fase que é desenvolvida sobre os resultados quantitativos iniciais. (CRESWELL, 2010, p. 247)

Estratégia exploratória sequencial: se caracteriza pela coleta e análise de dados qualitativos em uma primeira fase da pesquisa, seguidas de coleta e análise de dados quantitativos em uma segunda fase que é desenvolvida sobre os resultados quantitativos iniciais. (CRESWELL, 2010, p. 248)

Estratégia transformativa sequencial: é um projeto de duas fases, com uma lente teórica se sobrepondo aos procedimentos sequenciais. Tem uma fase inicial (quantitativa ou qualitativa), seguida de uma segunda fase (qualitativa ou quantitativa), a que se desenvolve sobre a fase anterior. (CRESWELL, 2010, p. 249)

Estratégia de triangulação concomitante: são coletados concomitantemente os dados quantitativos e os qualitativos e depois compara os dois bancos para determinar se há convergência, diferenças ou alguma combinação. [...] é atribuído igual peso aos métodos, mas na prática, frequentemente um ou outro pode ser priorizado. (CRESWELL, 2010, p. 250-251)

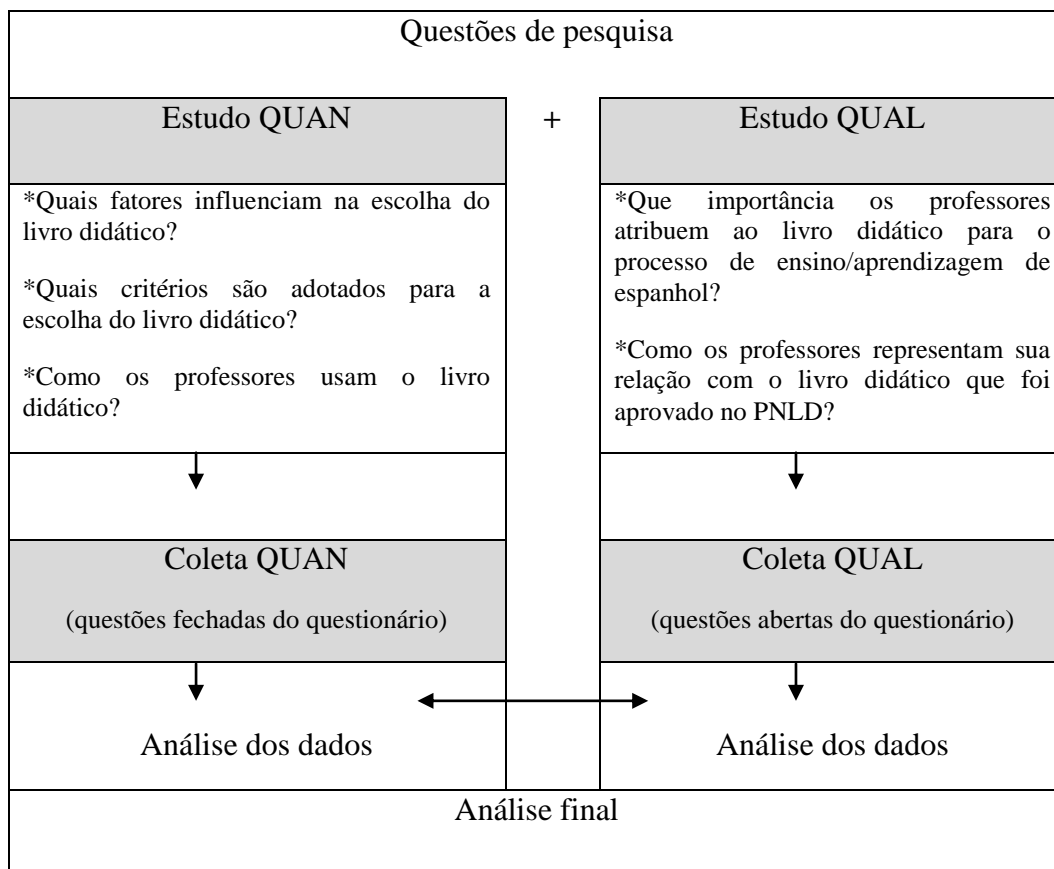
Estratégia incorporada concomitante: também são coletados, ao mesmo tempo, os dados quantitativos e qualitativos. O que a distingue da estratégia anterior, é que há um método principal (que pode ser tanto o quantitativo, quanto o qualitativo) que guia o projeto e um banco de dados secundário o qual desempenha um papel de apoio nos procedimentos. Recebendo menos prioridade, o método é incorporado, ou abrigado, dentro do método predominante (qualitativo ou quantitativo). (CRESWELL, 2010, p. 251-252)

Estratégia transformativa concomitante: é guiada pelo uso de uma perspectiva teórica específica e da coleta concomitante dos dados quantitativos e qualitativos. A perspectiva teórica é a força direcionadora que está por trás de todas as escolhas metodológicas. (CRESWELL, 2010, p. 253)

Optei por utilizar a estratégia de triangulação concomitante, já que utilizaria um questionário com perguntas fechadas e abertas, o que permite discutir e examinar não somente os fatores do contexto escolar e/ou concepções de ensino de espanhol que afetam e/ou influenciam na seleção e aplicação das propostas de atividades presentes nos livros didáticos usados pelos docentes, como também discutir sobre quais seriam os pontos positivos e negativos da adoção do livro e seus efeitos no protagonismo do professor e na forma como estes representam sua relação com o livro didático. Como dito anteriormente, com relação aos dados quantitativos, não existe a intenção de chegar a conclusões definitivas ou fazer generalizações, pois, para isso, seria necessário fazer o levantamento de todas as escolas de ensino regular que oferecem espanhol e adotam livros didáticos aprovados no PNLD, em todo o território nacional, e identificar seus professores, para depois estabelecer qual seria o número de professores que deveriam participar da pesquisa para que fosse representativa.

Os dados qualitativos teriam maior peso que os quantitativos e seriam integrados. Seria uma pesquisa QUAL + QUAN.

Figura 2 - Desenho proposto para o estudo desta dissertação.



Para desenvolver esta proposta de pesquisa, foram consideradas as seguintes etapas:

- a. divulgação e solicitação de colaboração na pesquisa, através de *e-mail* convite, enviado às associações de professores de espanhol de todos os estados brasileiros, com pedido de colaborarem também na ampliação da divulgação da pesquisa repassando-o a outros professores. O questionário seria autoaplicável e realizado *online*;
- b. identificação e agrupamento dos professores que haviam respondido ao questionário considerando os seguintes critérios:
 - leciona língua espanhola em escola pública ou privada, nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, e utiliza livros didáticos de espanhol aprovados no PNLD;
 - leciona língua espanhola em escola pública ou privada, nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e não utiliza livros didáticos de espanhol aprovados no PNLD;
- c. análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos com os questionários,
- d. comparação entre os dados obtidos com os questionários dos professores que utilizam livros didáticos de espanhol aprovados no PNLD com os dados dos que não utilizam livros aprovados no PNLD.

A perspectiva teórica adotada para a análise qualitativa dos dados obtidos, adotada, neste estudo, seria a Análise de Discurso Crítica (ADC); mais especificamente, o Modelo Tridimensional do Discurso de Norman Fairclough (2001 [1992]), exposto no referencial teórico, capítulo 2, e também a seguir.

3.2. As categorias analíticas do Modelo Tridimensional de Fairclough (2001[1992])

Esta concepção de análise de discurso compreende três dimensões: o texto, a prática discursiva e a prática social. As categorias analíticas do Modelo Tridimensional, propostas por Fairclough em 1992 são:

Quadro 03 – Categorias analíticas propostas no modelo tridimensional

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
Vocabulário Gramática Coesão Estrutura textual	Produção Distribuição Consumo Contexto Força Coerência Intertextualidade	Ideologia sentidos pressuposições metáforas Hegemonia orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas

Fonte: Resende & Ramalho, 2004, p.188

Na dimensão textual, observou-se como o recurso gramatical foi usado para expressar a interação entre professor e livro didático no evento comunicativo (ou seja texto). Se as orações indicam ações de “fazer e acontecer”? Se sim, quem são os participantes? Quem provoca a ação? Quem recebe o impacto dessa ação? O professor ou o livro didático? Quais são as circunstâncias? As orações estão relacionadas a estados de consciência, à experiências do mundo, que podem indicar afeição, cognição, percepção, desejo? Como o professor expressa a percepção na relação professor- livro didático, professor-contexto? Como as orações estabelecem a relação entre professor e livro didático? Como são representados? Como são caracterizados professor e livro didático?

Ou seja, como o professor construiu significados, expondo opiniões, crenças, sentimentos, etc. a respeito do lugar e papel do livro didático no contexto escolar, a partir de escolhas lexicais, (o sentido das palavras utilizadas para referir-se ao livro didático e seu uso), gramaticais e como foram organizadas as palavras em orações e as orações em textos, a coesão (a repetição de palavras, mecanismos de referência e substituição, uso de conectores, tais como “portanto”, “e”, “mas”, etc.) e a estrutura textual (como as respostas dos professores são organizadas do ponto de vista linguístico) que contribuem para o significação do texto, para propósitos comunicativos específicos, que para Fairclough (2001), estão relacionados ao contexto de produção (quem), de consumo (para quem) e de circulação (como e onde é veiculado para chegar ao destinatário), ou seja, com a dimensão discursiva. Sendo assim, “ o sistema de opções válidas é a ‘gramática’ da língua, e o falante ou escritor seleciona desse sistema: não *in vácuo*, mas no contexto de situações de fala” (HALLIDAY apud FUZER & CABRAL, 2014, p.26)

Para a análise da dimensão da prática discursiva e dos efeitos ideológicos de discursos materializados no texto, considere os aspectos sociocognitivos da “coerência” (que não está no texto, mas sim, em seu intérprete, naquele que encontra sentido naquilo que escuta/lê) e a “intertextualidade” (a propriedade dos textos de serem constituídos por partes de outros textos). Foram analisados os seguintes fatores: os elementos que condicionam a produção das respostas dos entrevistados; o contexto da situação: o uso do livro didático em sala de aula para o ensino/aprendizagem de espanhol; o contexto institucional, em dois níveis: o espanhol como língua estrangeira no currículo escolar e implicações decorrentes, tais como carga horária, uso de outros materiais didáticos, etc.; e a avaliação e seleção de livros pelo PNLD como política pública de ensino de línguas; o contexto cultural: relacionado à prática institucionalizadas, como crenças em relação à facilidade/dificuldade de aprender espanhol usando os livros didáticos aprovados no PNLD em relação às necessidades dos alunos; os pontos de confluência e ou divergência entre esses contextos, com relação aos fatores que influenciam na adoção e uso de livros didáticos aprovados pelo PNLD, tais como a concepção de ensino do professor, os desafios e/ou facilidades decorrentes da inserção da língua espanhola no ensino regular.

Na dimensão da prática social, foram analisadas as questões de hegemonia e ideologia, ou seja, como as circunstâncias situacionais, institucionais e culturais, representadas nos discursos dos professores, se constituem como estruturas de dominação ou de mudanças, contribuindo para a reprodução ou alteração de crenças e de práticas escolares associadas ao ensino/aprendizagem de espanhol e, conseqüentemente, para o maior ou menor protagonismo do professor em decisões e ações relacionadas à escolha e ao uso do livro didático.

3.3. O questionário

Como mencionado anteriormente, o questionário — enviado online e respondido por 67 docentes — foi selecionado como instrumento que me permitiria obter algumas informações sobre o professor, sua formação acadêmica, região, dados profissionais, os critérios e fatores que influenciam na escolha do livro, como o utilizam e avaliam.

Antes de iniciar a pesquisa e com o intuito de detectar possíveis incoerências entre as questões e os objetivos da pesquisa, era necessário verificar se um questionário composto de 29 questões seria considerado grande e/ou cansativo, além de saber qual seria o tempo estimado

para preenchimento. Porém, como saber se o preenchimento seria cansativo? Essa informação era importante, uma vez que não teria qualquer tipo de contato pessoal com meus informantes. Por isto, solicitei a cinco colegas/professores de espanhol que colaborassem com minha pesquisa respondendo ao questionário piloto. Destes, com dois informantes realizei os procedimentos previstos na metodologia e a três pedi que também sinalizassem suas impressões sobre o questionário e dessem sugestões. Das cinco solicitações de colaboração, recebi o questionário respondido de quatro. Nenhum deles usava livro didático aprovado no PNLD. Desse total, três faziam parte do grupo que me auxiliaria com suas impressões e sugestões e uma fazia parte do grupo piloto. Não estipulei um prazo para resposta (um informante respondeu tão logo recebeu o convite de solicitação, e os demais responderam depois de uma semana).

Com relação ao tempo estimado de preenchimento, fui informada de que gastaram em média entre 15-20 minutos, como eu não havia informado a nenhum deles que o questionário seria respondido no *Googledrive*, esta foi uma sugestão recorrente, segundo eles, por ser “mais prático para o informante”. Um fator que contribuiu para a redução do questionário foi o fato de que, ainda que esses informantes tivessem sinalizado que o questionário não estivesse grande ou cansativo, ausências de respostas no final do questionário sinalizavam o contrário, o que veio ao encontro da sugestão apresentada pela pesquisadora parecerista de meu projeto de repensar o número de questões do questionário, pois estava muito longo. Por esse motivo, em conversa com minha orientadora, decidimos eliminar as seguintes perguntas fechadas: *Como você avalia as orientações contidas no “Manual do Professor” do livro adotado pela escola?; Você segue a sequência de conteúdos e atividades proposta no livro didático adotado pela escola? ; Você adapta e/ou complementa as atividades do livro adotado de espanhol adotado?; e a pergunta Para você, qual deveria ser a ordem/grau de importância das seções do livro didático? (Enumere, sendo 1 para a mais importante e 7 para a menos importante)*. Esta última pergunta foi modificada porque causou desconforto a um dos informantes do projeto piloto que escreveu “*Deve existir uma ordem? Eu não consigo enumerar, pq pra mim não há habilidade mais ou menos importante que outra no livro, Paty. Há níveis de dificuldade, por exemplo, ler é mais “fácil” que ouvir para alunos iniciantes, entende? Mas a leitura não deve ser mais importante que a compreensão oral, entende? Acho essa palavra “importância” nesse contexto complicada. Repense o que vc quer com essa pergunta!*”

Outras questões foram reformuladas, por exemplo, a pergunta *Como você avalia a apresentação e a proposta de trabalho dos conteúdos gramaticais do livro adotado pela escola?* Não havia ficado claro a que se referia “apresentação”. Para sinalizar a que se referia o termo apresentação, acrescentei “apresentação e explicação de conteúdos gramaticais”. E também a pergunta *Quem foi/é o responsável pela escolha do livro didático de espanhol adotado pela escola?* Inicialmente, a alternativa que se referia ao informante estava sinalizada como “você” que foi modificada por “eu”.

Com os ajustes feitos, enviei a colegas/professores de minha lista de contatos o questionário, via *e-mail*, agora, desenvolvido no *Googledrive*. Dois destes já haviam colaborado anteriormente na coleta piloto. Novamente solicitei aos que haviam participado, anteriormente, que escrevessem suas impressões e sugestões. Não estipulei um prazo para resposta (um informante respondeu um dia após recebimento do convite, e três responderam depois de uma semana). Meu principal objetivo foi saber se teriam dificuldades para acessar o questionário através do *link*, se as modificações feitas nas perguntas não provocariam desconforto em algum dos colegas/informantes como havia ocorrido anteriormente. Nenhum deles demonstrou desconforto com os enunciados e/ou alternativas das questões propostas. Fizaram algumas sugestões de acréscimo de perguntas, porém, julguei que apesar de serem interessantes, não contribuiriam para o objetivo da pesquisa. Observei que nenhum deles usava livro didático aprovado no PNLD, sinalizando novamente que a forma de divulgação da pesquisa deveria ser ampliada, pois até aquele momento, todos que haviam respondido ao questionário, apesar de atuarem nos anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio, não atendiam ao item “utilizar livro didático aprovado no PNLD”. Por isso, decidi que utilizaria além da lista de *e-mails* das associações de professores de espanhol (encontrada em busca feita no *Google*), a lista de contatos de minha orientadora, e pediríamos a outros professores que nos ajudassem na divulgação da pesquisa, além de utilizar o *Facebook* para disponibilizar o *link* de acesso ao questionário.

O questionário, autoaplicável e realizado *online*, disponível no anexo 01, estava composto de 18 (dezoito) perguntas: dezesseis questões fechadas que permitem obter informações sobre sua região (questão 0: Cidade e Estado onde trabalha), a formação acadêmica (questões 01 e 02), dados profissionais (questões 03, 04, 05 e 06), participação na seleção do livro didático adotado na escola (questão 08), os critérios adotados para esta escolha (questão 09),

identificar se o livro havia sido aprovado no PNLD (questão 07), uso do manual do professor (questão 10), uso do livro didático (questões 11 a 14), avaliação que o professor faz do livro didático adotado (questões 15 e 16); e duas questões abertas, cujo principal objetivo era identificar, a partir do texto produzido, que importância os professores atribuiriam ao livro didático, suas concepções de ensino e os efeitos em seu protagonismo, uma vez que deveriam escolher uma coleção a partir de uma lista previamente selecionada no PNLD (questões 17 e 18).

3.4. Constituição do *CORPUS*

A constituição do *corpus* desta pesquisa foi um grande desafio, pois pretendia a princípio que fosse composto por um representante de cada região brasileira. Para isso seria necessário que, pelo menos, um(a) professor(a) dos anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio de cada estado que trabalhasse com um livro didático de espanhol aprovado no PNLD não apenas soubesse da pesquisa, por *e-mail* ou por *Facebook*, mas também se dispusesse a colaborar respondendo ao questionário. Foi necessário um trabalho árduo de divulgação e, em alguns momentos, um pedido desesperado de ajuda a amigos para que me ajudassem nessa empreitada. Como o tempo é sempre nosso maior carrasco, ficou delimitado que o período máximo para o envio/divulgação da solicitação de colaboração na pesquisa seria de 45 dias. Minha orientadora se prontificou a fazer a divulgação em seu perfil no *Facebook* e por *e-mail* a alguns grupos, por exemplo a APEMG⁴⁴. E eu enviei um *e-mail* com a solicitação de colaboração a uma lista de associações de professores de espanhol que havia encontrado, através de busca no *Google*. Porém, recebi a mensagem de que muitos daqueles e-mails poderiam estar incorretos ou não existir mais. Em nova busca por meio da *Internet*, consegui encontrar um novo endereço eletrônico de algumas associações, porém, nenhuma nova opção de *e-mail* de algumas associações, principalmente as da região norte e centro-oeste. Após 20 dias verifiquei que não havia nenhum informante da região Centro-Oeste e Norte. Então decidimos acionar novamente nossos contatos, dessa vez, pensando em pessoas que poderiam conhecer algum professor daquelas regiões e nos auxiliar com a divulgação, solicitamos também que divulgassem aos associados da SENACAPE⁴⁵. Enviei *e-mail* aos professores que

⁴⁴ Asociación de Profesores de Español de Minas Gerais.

⁴⁵ Secretaria Nacional das Associações de Professores de Espanhol.

havam participado do projeto FOCOELE⁴⁶ (porque alguns eram do Nordeste e, ainda que não fossem das regiões alvo naquele momento, poderiam conhecer alguém dessas regiões) e a alguns professores que trabalham em institutos federais. Essa segunda divulgação foi crucial para que o questionário fosse respondido por professores do centro-oeste e norte, ainda que nem todos usassem livros adotados no PNLD. Após 45 dias, havia chegado o momento de considerar esta etapa concluída e assim verificar quais questionários comporiam o *corpus* desta pesquisa.

Responderam ao questionário 66 professores. Destes, 10 questionários não poderiam compor o *corpus* desta pesquisa pelos seguintes motivos: 04 professores [SP, RO, RN, RR] lecionavam somente no ensino superior; 01 professor afirmou lecionar no ensino fundamental e ensino médio, porém, não em território nacional e sim no Canadá; 05 professores [SC(02), MG(01), MS(01), SP(01)] em cujas escolas não havia sido adotado qualquer livro didático.

Finalmente o *corpus* desta pesquisa estava formado. Este está composto por 56 questionários. Sendo 38 questionários respondidos por professores de espanhol dos anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio das cinco regiões brasileiras, que usavam livros didáticos aprovados no PNLD e, 18 de professores que não utilizavam livro didático aprovado no PNLD. Ainda que o propósito inicial deste estudo fosse o de investigar o que professores de espanhol dizem sobre os fatores que intervêm na escolha e uso de livros didáticos aprovados no PNLD, julgamos importante não descartar as informações dadas pelos professores que não utilizam livros aprovados pelo programa governamental. Pois, consideramos que esta análise poderia fomentar insumos para a discussão sobre o papel do professor no processo de escolha de um livro didático e os possíveis efeitos em seu protagonismo e autonomia, quando há (ou não) interferência do Estado, no que se refere ao processo de escolha de um livro didático.

3.5. O perfil dos informantes da pesquisa⁴⁷

Antes de analisar os dados obtidos com os questionários *online*, é importante apresentar o perfil dos docentes que participaram desta pesquisa. Todos os 56 docentes, no período em que responderam ao questionário, lecionavam língua espanhola nos anos finais do Ensino

⁴⁶ Projeto de Formação Continuada de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira, criado em 2010 e desenvolvido na Faculdade de Letras da UFMG.

⁴⁷ O quadro com o perfil dos professores está disponível no anexo 02.

Fundamental e/ou no Ensino Médio, em escolas públicas (estadual e federal em sua maioria) e/ou privadas no território brasileiro. Com relação à formação profissional, 38 professores estudaram em universidades públicas. Seis ainda cursavam a graduação, e os demais, em sua quase totalidade, fizeram ou estavam cursando algum curso de pós-graduação (seja *latu sensu* ou *stricto sensu*). Em quanto ao responsável pela escolha do livro didático adotado pela escola, 37 participantes informaram que o professor havia participado, coletivamente ou individualmente, desse processo.

CAPÍTULO 4 – COM A PALAVRA O PROFESSOR DE ESPANHOL

Neste capítulo me proponho a analisar as respostas dadas às questões fechadas (09 a 16) do questionário online que versam sobre o processo de escolha do livro didático adotado na escola e seu uso.

A priori, os dados serão analisados quantitativamente com o intuito de verificar semelhanças e/ou diferenças entre as respostas dadas pelos informantes que utilizam (ou não) livros didáticos de espanhol aprovados no PNLD. E, em um segundo momento, analiso as possíveis contradições entre as escolhas feitas no processo de escolha do livro didático adotado na escola e seu uso. Essa análise poderá auxiliar na construção de saberes e sentidos relacionados aos fatores que afetam e/ou influenciam na seleção e aplicação das propostas de atividades presentes nos livros didáticos usados pelos docentes.

Cabe ressaltar que a discussão das contradições apresentadas, não se constitui em verdade absoluta, mas sim em uma possibilidade de leitura dos dados coletados nesta pesquisa, que foi feita a partir de um olhar particular. No caso específico, de uma mestrandia que, durante o período em que lecionou a língua espanhola em escolas particulares de ensino regular em Belo Horizonte, começou a questionar se realmente deveria utilizar um livro didático que não havia sido escolhido por ela e porquê deveria usá-lo em sua totalidade.

As perguntas que nortearam a segunda etapa da análise foram:

1. As seções/propostas de atividades consideradas como de moderada/grande importância para a escolha do LD são as mesmas priorizadas pelo(a) professor(a), no caso de não ser possível aplicar todas as atividades sugeridas no livro didático?
2. Com que frequência o(a) docente adapta e/ou complementa as seções/propostas de atividades priorizadas por ele?
3. Como o professor avalia as seções que ele mais adapta e/ou complementa?

4.1. Dados sobre o perfil dos informantes da pesquisa

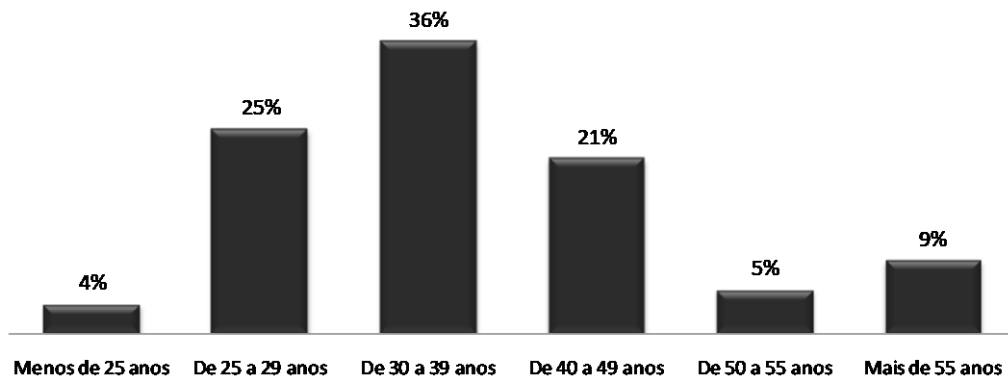
Todos os 56 docentes que responderam ao questionário lecionavam língua espanhola nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio de escolas públicas e/ou privadas localizadas nas seguintes regiões do território brasileiro: 2% na região Norte, 20% na região Nordeste, 11% na região Centro-Oeste, 57% na região Sudeste e 11% na Região Sul (figura 3).



Figura 03 – Origem dos professores que responderam ao questionário da pesquisa

Com relação à faixa etária (gráfico 01), dois informantes tinham menos de 25 anos, 14 tinham de 25 a 29 anos, 20 informantes tinham de 30 a 39 anos, 12 tinham entre 40 a 49 anos, três tinham de 50 a 55 anos, e cinco professores tinham mais de 55 anos.

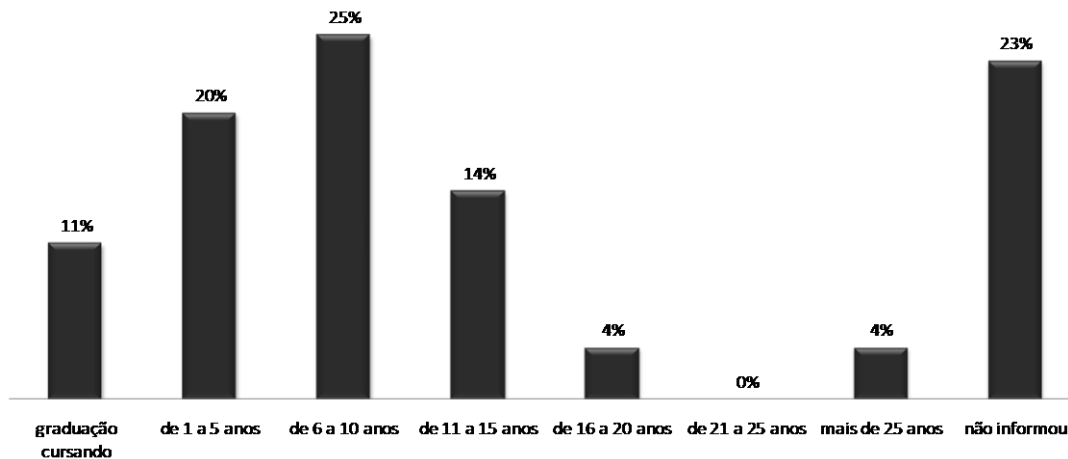
Gráfico 01. Idade dos informantes



Fonte: Quadro elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

No gráfico 02 está representado a variação no tempo de formação acadêmica em Letras/Licenciatura Espanhol.

Gráfico 02. Tempo de conclusão no curso de graduação em Letras/Licenciatura Espanhol



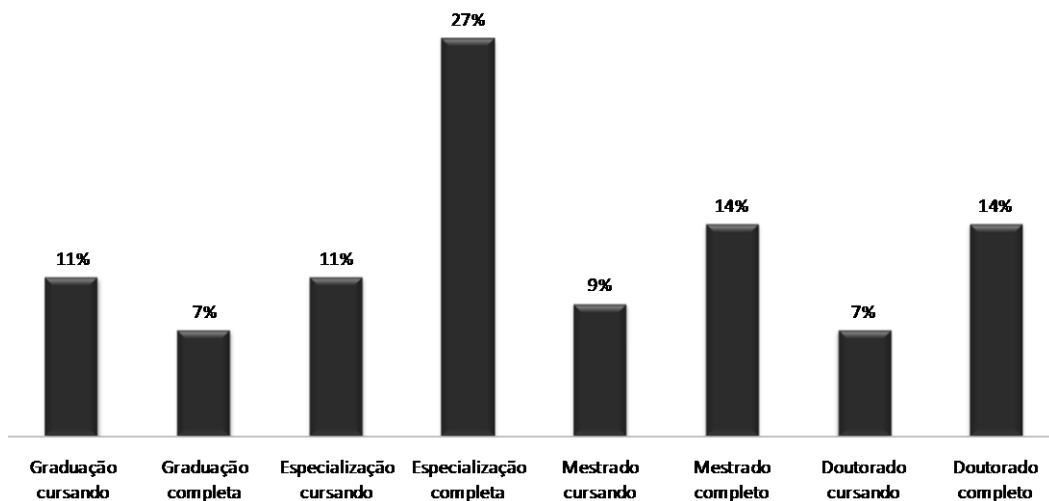
Fonte: Quadro elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Dos 56 docentes, 68% graduaram-se ou estavam fazendo o curso de graduação em instituições públicas de ensino superior. Foram mencionadas as seguintes universidades: UECE (3); UERJ (3); UFAL (1); UFC (3); UFES(1); UFF (2); UFG (4); UFMG (8); UFMS (1); UFRGS (1); UFRJ (2); UFRR (1); UFS (1); UFSC (1); UFU (1); UnB (1); UNIFAL-MG (1); UTFPR (1); UNITINS (1); USP (1). Outros 23% dos informantes graduaram-se ou estudavam em instituições particulares de ensino superior, sendo mencionadas: CESV (1); Centro Universitário Celso Lisboa (1); FAMA (2); FAT (1); UNI-BH (1), UniFSJ (1); UNIMES (1); Unipar (1), UNIVERCIDADE (1); UPF (1), UNIT (1); PUC-SP (1). E 9% não informaram se sua formação inicial foi em faculdade/universidade pública ou particular. Com relação aos participantes que não responderam “onde e/ou quando se graduaram”, cabe esclarecer que, treze informantes, não indicaram o ano em que se formaram e cinco não mencionaram o nome da instituição.

Ainda sobre a educação formal, no gráfico 03 estão apresentadas informações relacionadas ao investimento na formação continuada. 9% dos docentes estavam em um curso de pós-graduação *latu sensu* e 30% possuíam especialização. Desses últimos, a maioria eram professores graduados no período de 2002 até 2011. Com relação à pós-graduação *strictu sensu*: 13% eram mestrandos, quando responderam ao questionário; 11% possuíam o título de

mestre (neste percentual não foram incluídos os professores que iniciaram o doutorado); 9% dos docentes eram doutorandos; e 13% já possuíam o título de doutor. Esses números apontam para a importância dada à formação continuada. Vale salientar que não foi perguntado sobre a periodicidade com que participam de eventos, palestras, congressos, etc., com temas relacionados à docência e ao ensino de espanhol como língua estrangeira, o que também poderia ser considerado como investimento na formação continuada.

Gráfico 03. Nível mais elevado de educação formal



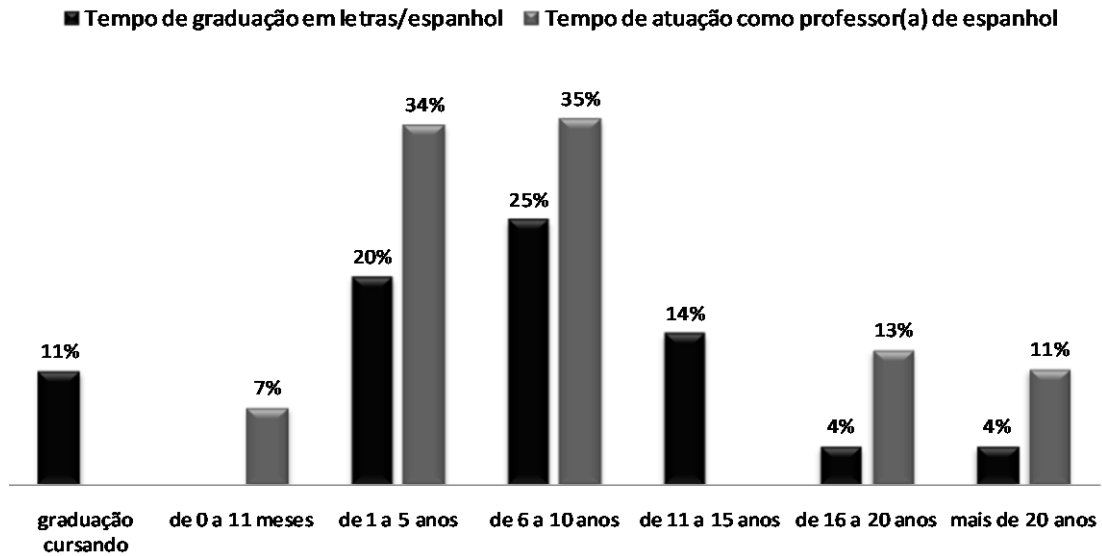
Fonte: Quadro elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Com relação aos dados profissionais⁴⁸, ao comparar as respostas dadas à pergunta 3. “*Há quanto tempo você atua como professor(a) de espanhol?*”⁴⁹, com as da pergunta 1. “*Onde e quando você se graduou em Letras/Licenciatura Espanhol?*” (gráfico 4), observou-se que parte dos 24% dos informantes que atuavam como professor(a) de espanhol há mais de 16 anos começaram a lecionar antes de concluir sua formação inicial (graduação). Vale ressaltar que dos seis participantes que ainda cursavam a graduação, cinco atuavam em escolas da rede de ensino pública estadual.

⁴⁸ Foram utilizados somente dados dos professores que informaram quando concluíram sua formação inicial.

⁴⁹ Com relação ao tempo de atuação como professor(a) de espanhol, não foi incluída a informação dada por PS.11, pois, ao responder 2 vezes o questionário, informou períodos distintos.

Gráfico 04. Tempo de graduação x Tempo de atuação



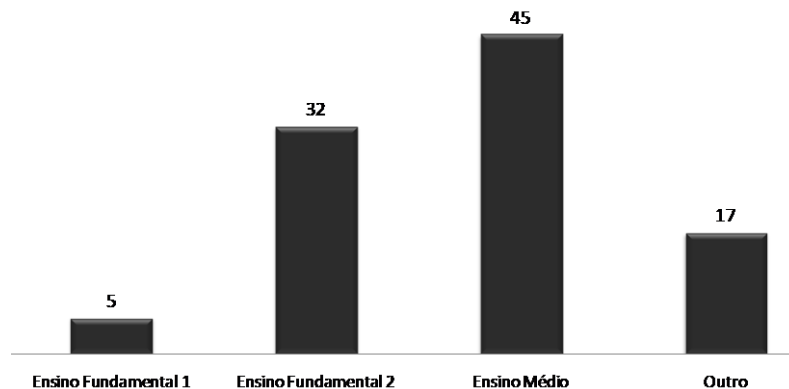
Fonte: Quadro elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Quando perguntados sobre o nível(is) de ensino em que atuava(m) (gráfico 5), verificou-se que a opção “Ensino Médio” foi marcada 44 vezes. Sendo que desse número, somente 15⁵⁰ informantes dedicavam-se exclusivamente a esse nível de ensino. Nove atuavam em escolas da rede pública estadual, três em escolas da rede pública federal, dois em escolas da rede privada; e um, simultaneamente, em escolas das rede pública estadual e privada.

A opção “Ensino Fundamental 2 (anos finais)” foi indicada por 32 informantes dos quais, somente 04⁵¹ dedicavam-se exclusivamente a esse nível de ensino. Três atuavam em escolas da rede privada e um(a) docente em escola da rede pública estadual.

⁵⁰ Não foram incluídas as respostas dos informantes PS.66 e PS.62. Pelos seguintes motivos: com relação ao primeiro, foi o próprio docente quem indicou que seu nível de atuação estaria na opção “outro” e não em “Ensino Médio”, apesar de considerarmos que esta categoria estaria adequada, por atuar em escola pública federal. Já o segundo afirmou que também leciona em cursos de idiomas.

⁵¹ O informante PN.25 além de atuar no Ensino Fundamental (anos finais) também atua em cursos de idiomas e dá aulas particulares, por esse motivo, não foi incluído neste grupo.

Gráfico 05. Nível(eis) de ensino em que o professor atua

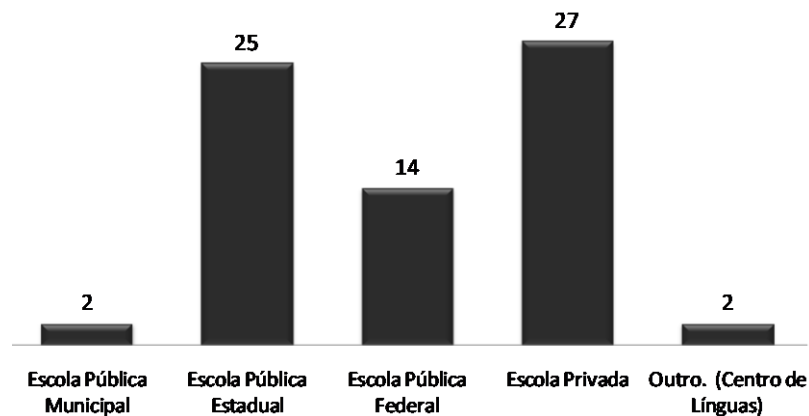
Fonte: Quadro elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Com relação às respostas dadas à opção “Outro”,⁵² as áreas de atuação mencionadas foram: EJA anos finais(01); Ensino Médio Técnico⁵³(03); Centro de Estudos de Línguas (CEL) do Governo do Estado de São Paulo direcionado a aluno do estado (02); Curso Pré-Vestibular/ENEM (02); Curso de Idiomas (05); Ensino Superior (04).

Quando perguntados sobre a esfera da escola em que atuavam (pública municipal, pública estadual, pública federal, rede privada ou outro), pode-se constatar que, dos 56 informantes, 71% atuavam em escola de uma única esfera, 21% atuavam em escolas de duas esferas distintas, 5% atuavam em três esferas e 2% atuavam em escolas de quatro esferas distintas (gráfico 6). É importante salientar que esses números não significam que os informantes atuem em uma única escola, como se pode constatar no quadro – Perfil dos informantes (anexo 02 – Perfil dos Informantes) ou que atuem somente em um nível de ensino, conforme verificado nas respostas dadas à pergunta 4. “*Em que nível(is) de ensino você atua?*”.

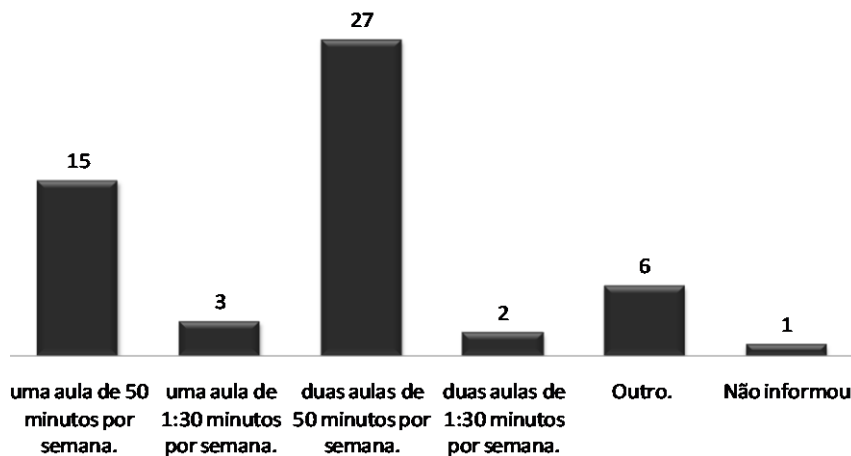
⁵² Não foi incluída nesta opção a resposta “aula particular”.

⁵³ Foram englobados na opção “Ensino Médio Técnico” as respostas “curso técnico” e “ensino técnico” após constatar-se que os informantes atuam em escola pública federal.

Gráfico 06. Esfera da escola de atuação dos informantes

Fonte: Quadro elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

No que diz respeito aos encargos didáticos (gráfico 07), ou seja, ao quantitativo de aulas de espanhol dadas em média⁵⁴ por turma, foram marcadas as seguintes opções:

Gráfico 07. Quantidade de aulas de espanhol, em média, por turma.

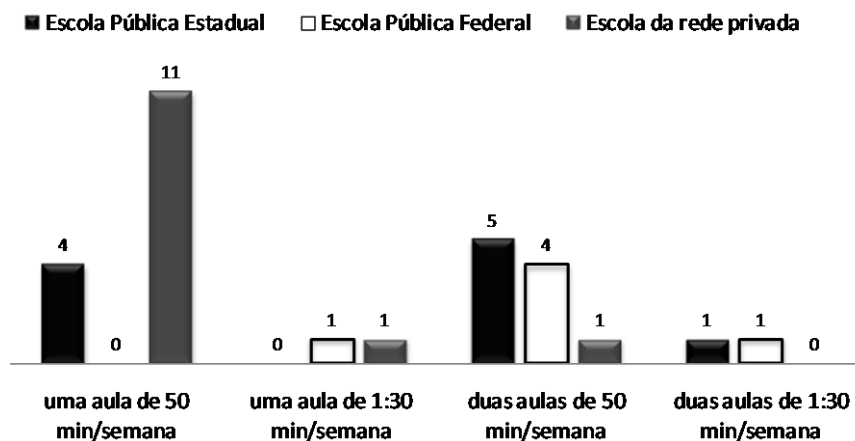
Fonte: Quadro elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Das seis respostas dadas à opção “Outro”, os docentes informaram que o número de aulas de espanhol por turma, em média, seria de: uma aula de 60 minutos por semana; três aulas de 45 minutos por semana; quatro aulas de 50 minutos por semana; cinco aulas de 45 minutos por semana e uma aula de 3:40 minutos por semana.

⁵⁴ Não foram incluídas as respostas dos informantes PS.11, PS.24, PS.28 e PS.37.

No gráfico 08 está apresentada a resposta de 37 professores que atuavam em escolas de uma única esfera sobre a pergunta 6. “*Em média, quantas aulas de espanhol você leciona por turma?*”. Constatei que, os informantes que dispõem de menos tempo em sala de aula para lecionarem a língua espanhola nas escolas, são os que atuam em escolas da rede privada, isto porquê, das 15 respostas dadas à opção “uma aula de 50 minutos por semana”, 11 atuam somente na rede particular.

Gráfico 08. Quantidade de aulas, em média, por escola pública estadual/federal e da rede privada



Fonte: Quadro elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

4.2. Em relação à escolha do livro didático

4.2.1 O responsável pela escolha do LD a ser adotado

Escolher um livro didático é uma tarefa que implica em escolha, de acordo com características que fazem dar preferência a um ou outro material e, por isso, pode-se dizer que esse é um processo que exige, por parte do docente ou da equipe responsável pela escolha, reflexão sobre os aspectos relacionados ao contexto escolar, às necessidades e características dos alunos, avaliando se a concepção de ensino do professor dialoga com as dos livros didáticos que lhe são ofertados. E, por fim, exige também, avaliar de que maneira essa escolha impactará no planejamento de aulas e no exercício da docência.

Conforme apresentado na tabela 02, constatou-se que 67,9% dos informantes afirmaram que o professor de E/LE, seja em equipe ou individualmente, foi o responsável pela escolha do

livro didático adotado pela escola. Entendo que esses dados apontam para um maior engajamento do professor de E/LE na escolha do LD.

Tabela 02. Responsável pela escolha do LD de espanhol adotado pela escola.

	EU	O(a) diretor(a)	O(a) coordenador(a) pedagógico(a)	A equipe de professores de espanhol	A equipe formada pela direção, coordenação pedagógica e professor	Não sei quem foi o responsável, pois, ainda não fazia parte da equipe de professores da escola	Outro*	Não informou
Usam LD aprovado PNLD	10	1	1	16	1	7	2	0
Não usam LD aprovado PNLD	2	2	1	4	3	4	1	1
Somatório respostas	12	3	2	20	4	11	3	1
%	21,4%	5,4%	3,6%	35,7%	7,1%	19,6%	5,4%	1,8%

*Outro: O(a) professor(a) de espanhol anterior; A mantenedora, coordenação e eu (professor); Chefe da biblioteca.

Fonte: Tabela elaborada a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Considero que a situação dos 10,7% docentes que utilizavam livros didáticos escolhidos por profissionais que não lecionam o idioma, aponte para o lugar de exclusão do(a) professor(a) — o “lugar de morte”, mencionado por Witzel (*apud* MANTOVANI, 2009, p.64) — no processo de decisão e (auto) reflexão sobre os aspectos relacionados à escolha do livro didático. Além disso, quais seriam as implicações de um docente assumir as escolhas feitas por outro profissional? De que forma esta realidade comprometeria sua autonomia e protagonismo no processo de ensino de E/LE?

4.2.2. O Livro Didático de Espanhol adotado

Com relação ao livro didático de espanhol adotado pela escola, 38⁵⁵ dos 56 informantes indicaram que, em suas escolas foi adotado um livro didático de espanhol aprovado no PNLD.⁵⁶

É importante dizer que dos livros didáticos mencionados, quatro informantes marcaram a opção “não” para a pergunta 7. *O livro didático de espanhol adotado pela escola havia sido aprovado no PNLD?* Observei que dos quatro informantes, somente o que utilizava o *Español ¡Entérate!* lecionava em escola da rede privada, os demais atuavam em escolas da rede pública estadual. Porém, apesar de a resposta dos informantes haver sido negativa, verificou-se que as obras mencionadas haviam sido aprovadas no PNLD 2011 [*Español ¡Entérate!*], PNLD 2012 [*Síntesis*], PNLD 2012/2015 [*Enlaces*] e no PNLD2014/2017 [*Cercanía*]. Isso me levou a alguns questionamentos, tais como: seria falta de atenção no momento do preenchimento do questionário? Eles não sabiam o que significa PNLD?

Tabela 03. Livros didáticos de espanhol adotado pelas escolas dos informantes (em números)

					
Síntesis (PNLD 2012)	Enlaces (PNLD 2012/ PNLD2015)	Cercanía Joven (PNLD 2015)	Español ¡Entérate! (PNLD 2011)	Cercanía (PNLD 2014/ PNLD2017)	Entre Líneas (PNLD 2017)
3	16	12	3	4	1

Fonte: Quadro elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Obs: PS.53 que atua no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, usa dois livros didáticos diferentes que foram aprovados no PNLD, os livros *Enlaces* e *Cercanía*. Por esse motivo, o somatório dos livros deste quadro é 39.⁵⁷

⁵⁵ Cabe salientar que desse número, somente quatro informantes (PS.10, PS.64, PS.60, PS.59) atuam em escolas da rede privada.

⁵⁶ Não constam nesta lista os livros aprovados no PNLD2018, pois, os professores participantes desta pesquisa, na época da coleta dos dados, estavam no processo de escolha do livro. Além disso, eles deveriam avaliar o LD que estava sendo utilizado e não o que iriam utilizar.

⁵⁷ O link para acesso dos guias com as resenhas dos livros aprovados no PNLD e adotados nas escolas dos informantes estão disponíveis em Referências.

Em relação aos 18 docentes que não utilizavam livros didáticos⁵⁸ de espanhol aprovados no PNLD, cabe destacar que, cinco das obras mencionadas, foram pensadas para cursos livres e não para o ensino regular. É importante mencionar que nove professores informaram que o livro havia sido aprovado no programa, porém, ao verificar o nome da coleção, constatei que os livros não constavam na lista de obras aprovadas⁵⁹ nos PNLD 2011, PNLD 2012, PNLD 2014, PNLD 2015 e PNLD 2017. Desses informantes, quatro usavam LD de uma mesma editora. Novamente surgiram as interrogativas: seria apenas coincidência ou seria resultante do vínculo estabelecido entre editora, através de seus representantes, e o professor? Será que, por algum descuido, o professor havia marcado a opção *sim* ao invés de *não*? Ele(a) desconhecia o significado da sigla PNLD? Ou realmente considerava que aquele livro didático havia sido avaliado no Programa Nacional do Livro Didático? Apesar das dúvidas, não procurei respostas precisas por considerar que todas as respostas dadas são dados relevantes para a pesquisa.

4.2.3. Os aspectos que influenciaram na escolha do LD

Quando questionados sobre a importância dada aos aspectos abaixo elencados, os professores puderam apontar os fatores que influenciam na escolha do livro didático de espanhol adotado pela escola. Tais como: resenhas contidas no Guia PNLD; os fundamentos teórico-metodológicos identificados nas propostas de atividades e na forma como os conteúdos gramaticais são apresentados; etc. As questões acima mencionadas serão problematizadas nas subseções a seguir:

4.2.3.1. As resenhas contidas no GUIA PNLD

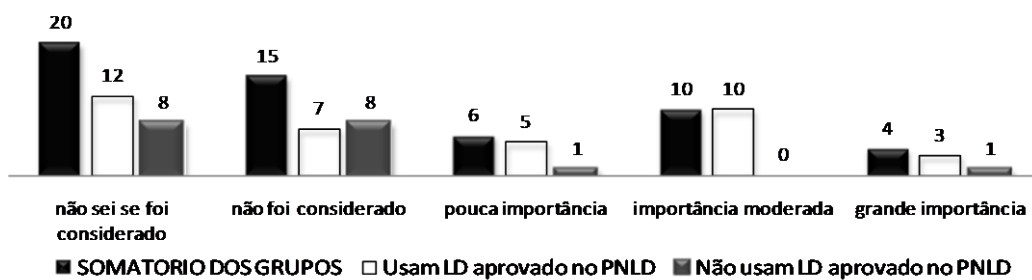
Segundo Costa & Vita (2018, p.83), o guia PNLD objetiva auxiliar o professor a conhecer e “atentar para os pontos fortes e frágeis dos livros” permitindo assim, a reflexão “sobre os critérios utilizados e como o material escolhido por ele, dentre as opções disponíveis, corresponde melhor à sua própria prática”.

⁵⁸ Por uma decisão pessoal e ética, optei por não divulgar os nomes dos livros que não foram aprovados no PNLD ou o das editoras. Essa decisão também foi motivada pelo fato de não haver resenha elaborada pela equipe do PNLD.

⁵⁹ Cabe aclarar que, a obra mencionada embora tenha sido selecionada, em 2006, segundo Paraquett (2012), por uma comissão composta pelo MEC, ela não será considerada como uma obra aprovada no PNLD, pois, no ano em questão, ainda não havia sido incluído no programa a área de LEM, no edital estavam contempladas a língua portuguesa e matemática.

Conforme apresentado no gráfico 09 esse auxílio, provavelmente, não seja legitimado por 12 professores que utilizavam livros didáticos aprovados no PNLD quando afirmaram que não consideraram as resenhas no processo de escolha do LD; ou que esse aspecto foi considerado como de “pouca importância” para sua decisão. Que pistas nos dão esses números a respeito do auxílio oferecido e da tentativa de diálogo que se pretende entre membros da equipe PNLD e professor? Talvez, sinalizem certa “resistência a fatores que podem ser percebidos como uma ameaça à sua autonomia e independência” (BATISTA & COSTA VAL, 2004, p.55).

Gráfico 09. Importância dada às resenhas contidas no GUIA PNLD



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Como dito no capítulo 3, foram incluídas no *corpus* desta pesquisa, as respostas dos informantes que utilizavam livros provenientes do programa do governo por considerar que essas vozes também deveriam ser ouvidas. Minha expectativa era a de que esses docentes indicassem que esse aspecto não havia sido considerado; independente de terem, ou não, feito parte do processo de escolha do livro didático. Contudo, não foi o que aconteceu, como pode-se constatar no gráfico 09.

A afirmação — de PN.49, PN.08, PN.07, PN.40 e PN.33 (que participaram do processo de escolha do livro didático) e de PN.36, PN.47, PN.23 e PN.18 (que não sabiam quem havia sido o responsável pela escolha do livro didático) — de que não sabiam se as resenhas haviam sido consideradas ou, que tiveram pouca/grande importância no processo de escolha do LD, indicam que a questão não esteja relacionada à participação ou não do professor no processo de escolha do livro didático a ser adotado. Mas sim, a um possível desconhecimento do significado da sigla PNLD, ou seja, de práticas e políticas públicas adotadas pelo governo em prol da educação. O fato de não lecionarem em escolas públicas seria uma justificativa

plausível para o desconhecimento da existência de um programa de avaliação e distribuição de livros didáticos a nível nacional?

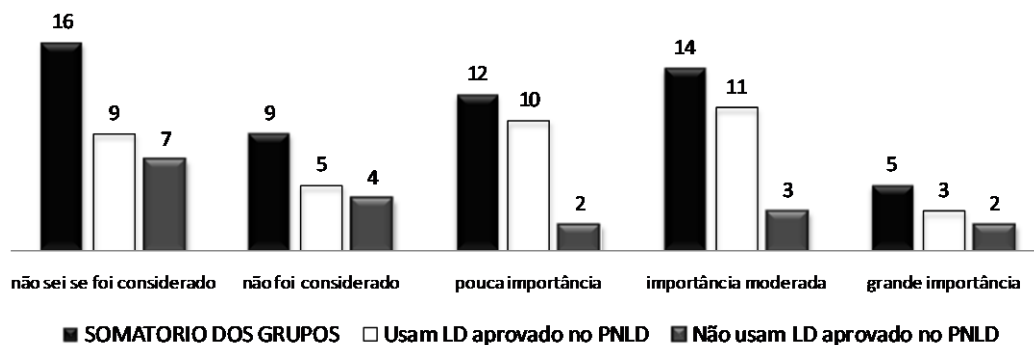
4.2.3.2. Os autores do livro

“Tengo gran admiración por los autores porque ellos pasaron muchas horas organizando el material, un material de buena calidad, [...] me gustaría felicitar a los autores, ellos produjeron un material excelente.[...]” (PN.46)

A “gran admiración” do informante PN.46 e o desejo de “felicitar a los autores” se deve ao reconhecimento de um trabalho, considerado como de “buena calidad”, um “material excelente”. Para PN.46, assim como para outros 18 professores que participaram desta pesquisa (34%), saber quem são os autores do(s) livro(s) é considerado como um aspecto de moderada/grande importância para a escolha do livro, o que não significa que todos tenham a mesma admiração expressada por PN.46.

Contudo, observou-se que não há um consenso entre os informantes sobre a relevância desse aspecto para a escolha do material didático pois, independente de o livro didático ser ou não aprovado pelo PNLD, grande parte dos professores (37% dos que utilizam LD aprovado pelo PNLD e 28% do professores que não utilizam livro didático aprovado pelo programa do governo) não consideraram o nome dos autores do LD como um aspecto importante para a seleção do livro didático a ser adotado (gráfico 10)

Gráfico10. Importância dada ao nome dos autores do livro



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Dos professores que afirmaram ser esse um aspecto relevante, três não participaram, seja individualmente ou em equipe, do processo de escolha do livro didático. São eles: PS.15 (a

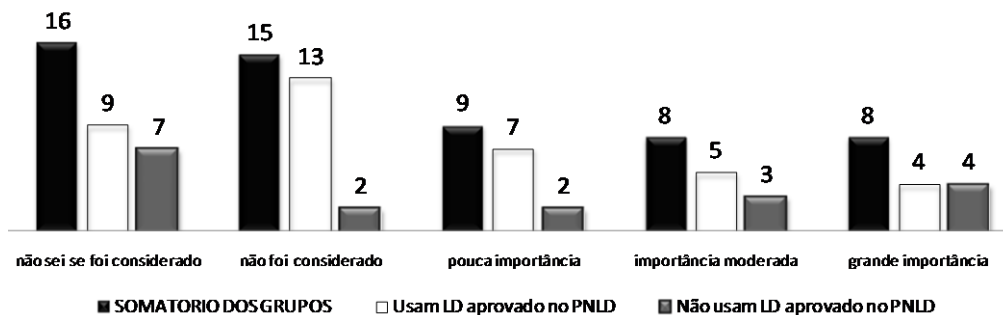
escolha foi feita pelo chefe da biblioteca), PN.69 [o responsável foi o(a) diretor(a)] e PN.25 (não sabia quem foi o responsável pela escolha do livro didático)

Cabe salientar que PN.25, apesar de não saber quem escolheu o LD, respondeu a todos os itens da pergunta 9. *Qual foi a importância dada aos seguintes aspectos, para a escolha do livro didático de espanhol adotado pela escola?*. O que me fez refletir que, apesar de sua não participação no processo de escolha, ele se recusou a permanecer no lugar de silêncio que seria limitado a responder “não sei se foi considerado”. Suas respostas, ainda que não indiquem como, efetivamente, se deu a escolha do LD por ele usado, indicam qual seria sua opinião a respeito do que julgava importante ou não para a escolha de um livro didático. PN.25 fez-se ouvir.

4.2.3.3. A divulgação feita pelo representante da editora

A partir dos dados observados no gráfico 11, constatou-se que, 16 docentes (29%), consideraram de moderada/grande importância a divulgação feita pelo representante da editora no processo de escolha do livro didático adotado. Sendo que, três não haviam sido os responsáveis pela escolha do LD, mas sim um profissional que não leciona E/LE. São eles: PS.15 (o responsável foi o chefe da biblioteca), PS.64 (o responsável pela escolha foi o(a) coordenador(a) pedagógico) e PN.69 [o(a) diretor(a)]. Os demais informantes participaram individualmente (PS.51, PS.44, PS.75, PN.46) ou em equipe (PS.21, PS.67, PN.07, PN.40, PN.09) na escolha do livro didático, com exceção, novamente, de PN.25, que não sabe quem foi o responsável pela escolha, e de PS.21, que havia indicado que o responsável pela seleção do livro didático havia sido o(a) professor(a) de espanhol anterior.

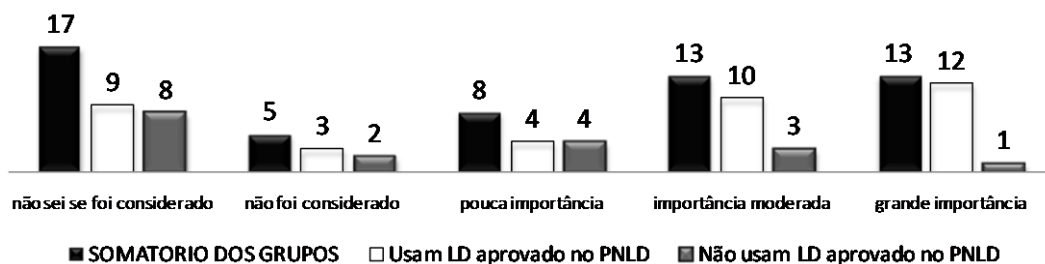
Cabe salientar que, dos informantes em questão, dois utilizam livros de uma mesma editora. Sendo assim, indica a necessidade de reflexão sobre o papel e influência exercidos por representantes de editoras. Seja com profissionais que não lecionam E/LE, como bibliotecários, diretores e coordenadores pedagógicos, seja com os professores. No caso de PS.64, talvez tenha contribuído para que o(a) coordenador(a) pedagógico de uma escola da rede particular adotasse um livro didático aprovado no PNLD.

Gráfico11. Importância dada à divulgação feita pelo representante da editora

Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

4.2.3.4. Os fundamentos teórico-metodológicos apresentados no “manual do professor”

No gráfico 09 observa-se que, 22 professores (58% dos 38 informantes) que utilizavam livro didático aprovado no PNLD e, quatro⁶⁰ (22% dos 18 professores) que não utilizavam LD aprovado no programa do governo, sinalizaram que os fundamentos teórico-metodológicos apresentados pelos autores no “manual do professor” foram um aspecto de moderada/grande importância no momento de escolha do LD. Indicando assim, que para grande parte dos docentes que também não utilizam LD aprovado no PNLD, não se preocupavam com esse aspecto para a escolha do livro didático.

Gráfico 12. Importância dada aos fundamentos teórico-metodológicos apresentados no MP

Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Quais seriam as implicações para o exercício da docência quando o professor escolhe um livro didático sem considerar o que explicitaram os autores sobre os fundamentos teórico-metodológicos que os nortearam na elaboração do livro didático? Avalio que, a partir da

⁶⁰ Para os informantes PN.08, PN.07, PN.09, os fundamentos teórico-metodológicos são considerados de importância moderada e para PN.46, de grande importância.

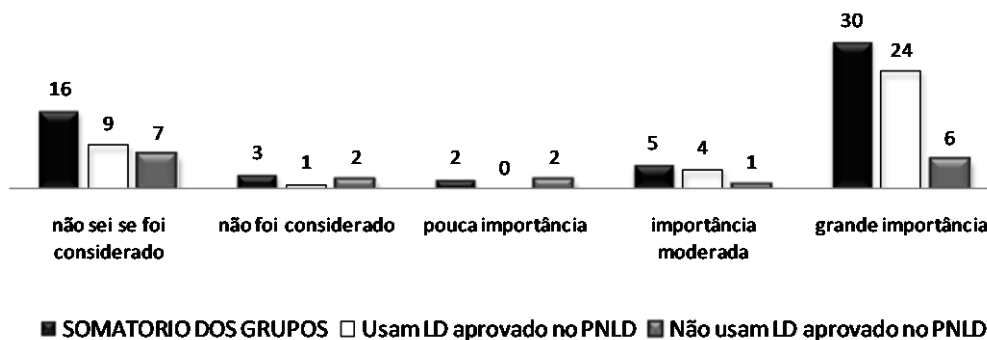
análise desse aspecto, seria possível ao professor, não somente conhecer a concepção de língua e de ensino-aprendizagem adotada pelos autores, mas também de exercer seu protagonismo e autonomia através da reflexão e do diálogo estabelecidos entre ele, professor, e o(s) autor(s) ao avaliar se, de fato, as propostas de atividades e a forma como são apresentados os conteúdos gramaticais condizem com os fundamentos teórico-metodológicos explicitados. Avaliando assim, de que maneira a escolha do livro X ou Y impactaria em sua prática e/ou dialogaria com ela.

Então, por que grande parte dos professores que não tiveram suas escolhas limitadas à uma lista de opções fornecidas pelo PNLD, não consideraram como critério para a seleção do LD os fundamentos teórico-metodológicos? Voltando aos questionários, constatei três possíveis respostas: a primeira estava relacionada ao desconhecimento de quem havia sido o responsável pela escolha do LD e, conseqüentemente, se esse aspecto havia ou não sido considerado. Ou, ainda, que soubesse quem havia sido o responsável, como no caso de PN.33, que não poderia indicar a resposta pois, não tinha feito parte do processo de escolha. Ou seja, o docente, no momento em que respondia ao questionário, não estava considerando sua opinião, ou o que considerava como importante ou não, mas sim, informando à pesquisadora, o que se perguntava. A segunda resposta estava relacionada ao fato de a escolha do LD haver sido feita por um profissional que não leciona o idioma: o diretor, no caso de PN.23 e PN.69, e o coordenador pedagógico, no caso de PN.18. Novamente, constato que a voz do professor foi silenciada e, dessa vez, não foi pelo contexto escolar em que está inserido, mas sim pelo instrumento questionário. Se nas duas primeiras situações, os docentes não se pronunciaram porque não lhes foi dada a oportunidade, inclusive pela pesquisadora, não posso dizer o mesmo com relação à terceira situação detectada. Ainda que tenham participado de uma escolha coletiva (PN.49, PN.51, PN.31 e PN.40) ou individualmente (PN.17), esses docentes informaram que os fundamentos teóricos-metodológicos, tiveram pouca importância, como é o caso de PN.49 e PN.40; ou que não foram considerados, no caso de PN.31 e PN.17. Retomo as indagações: por que não consideraram esse aspecto? Será que consideraram que a análise das propostas de atividades e da apresentação dos conteúdos gramaticais seriam suficientes para identificar as concepções de língua e de ensino subjacentes ao LD?

4.2.3.5. Os temas das unidades

Se até esse momento da análise dos dados, as resenhas contidas no Guia PNLD, o nome dos autores do livro, a divulgação feita pelo representante da editora e os fundamentos teórico-metodológicos apresentados pelos autores no “manual do professor”, não foram considerados pela maioria dos professores participantes da pesquisa como aspectos de grande importância, não se pode dizer o mesmo em relação à temática das unidades, conforme apresentado no gráfico 13.

Gráfico 13. Importância dada aos temas das unidades



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

35 professores (63%) consideraram que os temas abordados nas unidades eram de moderada/grande importância no processo de escolha do livro didático. Cabe ressaltar que esses números apontaram para a importância dada tanto pelos 28 professores que utilizavam LD aprovado no PNLD (50% dos professores que usam LD do PNLD), como por sete que não utilizavam LD aprovado pelo PNLD (39% dos 18 professores).

A importância dada à temática das unidades está explicitada também nos editais PNLD. Mencionarei somente os dos anos 2015 (Ensino Médio) e 2017 (Ensino Fundamental).

De acordo com o edital PNLD 2015,

a escolarização do jovem deve organizar-se como um processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação cidadã na vida pública, quanto para a inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos” (BRASIL,2014, p.38)

[...] segundo o artigo 13 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [...] as propostas deverão contemplar: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador; a sustentabilidade socioambiental como meta universal. (BRASIL, 2014, p.39)

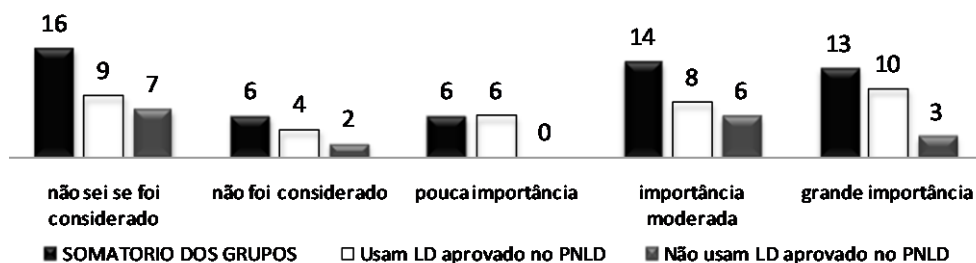
No edital PNLD 2017 também há a indicação de que os autores dos livros didáticos inscritos no processo, devem observar o princípio da transversalidade e perspectiva multicultural do currículo, em atenção às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos, ou seja, que “os temas abordados precisam ser social e culturalmente relevantes para a formação mais ampla dos estudantes, para o senso da cidadania e a expansão de seu conhecimento articulado às outras disciplinas do currículo escolar” (BRASIL, 2016, p.50).

4.2.3.6. O tamanho das unidades do livro

De acordo com exposto no gráfico 11, foram 27 professores (49%), os que consideraram o tamanho das unidades do livro didático como um aspecto de moderada/grande importância.

Uma preocupação tanto dos professores que não utilizavam livro didático aprovado pelo PNLD (9 dos 18 professores, ou seja, 50% sinalizaram como relevante este aspecto para a escolha do LD), quanto daqueles que utilizavam LD aprovado pelo PNLD (18 dos 37), ou seja, 48%, também afirmaram que esse seria um aspecto importante).

Gráfico 14. Importância dada ao tamanho das unidades do livro



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

A princípio, poderia-se pensar que a atenção dada ao tamanho das unidades do livro didático estivesse relacionada ao pouco tempo disponível por turma. Contudo, constatou-se que dos 27 professores, somente seis (PS.65, PN.07, PS.13, PS.51, PS.75, PS.58), afirmaram ter apenas uma aula de 50 minutos por turma.

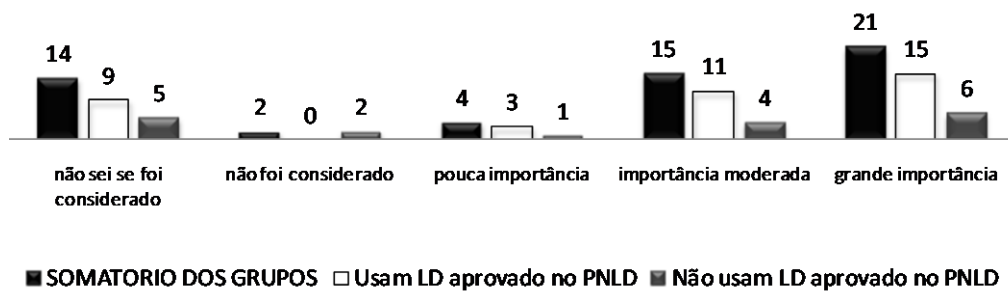
Então, porquê professores que tem duas aulas de 50 minutos, uma aula de 1:30 horas, duas aulas de 1:30 horas, ou cinco aulas de 45 minutos, consideravam o tamanho das unidades como um aspecto importante? Seria uma possível crença na necessidade de aplicação de todas

as atividades propostas nos livro didático? Ou seria a necessidade de mais tempo para desenvolvimento de propostas de atividades que envolvam várias etapas (como pré-leitura/escuta, leitura/escuta e pós-leitura/escuta) e a apresentação de conteúdos gramaticais, de forma indutiva, estimulando o aluno a inferir a regra a partir do uso, ou seja, mais tempo, participação e envolvimento de alunos e professores.

4.2.3.7. O layout do livro

36 informantes (64%) consideraram como de grande/moderada importância os aspectos gráfico/visuais, o layout do livro, as imagens, as cores, a formatação, etc (gráfico 15). O que demonstra a importância dada à este aspecto, tanto pelos professores que utilizavam LD aprovado pelo PNLD (26 dos 38 professores, ou seja, 68%), quanto pelos que não os utilizavam livros (10 dos 18 professores, ou seja, 56%).

Gráfico 15. Importância dada layout do livro



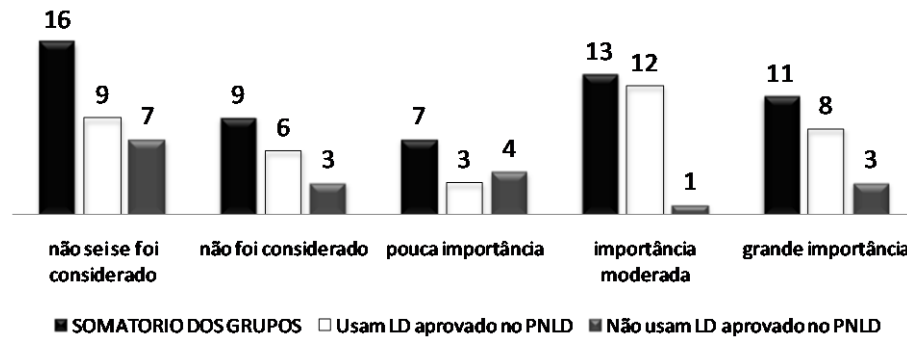
Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Considero, que a relevância dada os aspectos gráfico/visuais, o layout do livro, as imagens, as cores, a formatação, dentre outros, possa estar relacionada a adequação do material a uma proposta de trabalho pensada a partir dos gêneros textuais/discursivos. E, ao fato de que as imagens não devem ser consideradas como um acessório ou adereço de textos, mas como parte integrante do que se pretende dizer. Uma vez que poderiam apontar para questões relacionadas à discriminação, preconceitos, valorização de uma cultura em detrimento de outra, apontando assim, para lutas hegemônicas e questões ideológicas.

4.2.3.8. As informações adicionais: sites para consulta, filmes, etc.

As informações adicionais (sites para consulta, indicação de obras literárias, filmes, etc.) foram consideradas como um aspecto de moderada/grande importância por 20 docentes (52%) que utilizavam livro didático aprovado no PNLD e, por 04 professores (22%) que não utilizavam LD aprovado no PNLD, conforme apresentado no gráfico 16.

Gráfico 16. Importância dada às informações adicionais

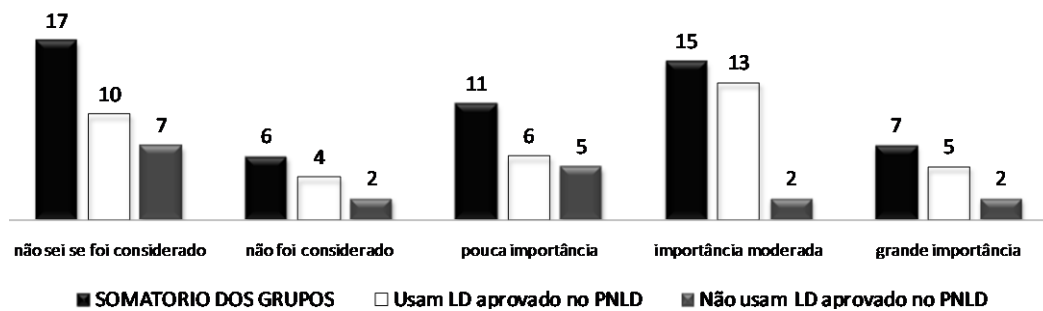


Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Com relação aos informantes que não utilizavam LD aprovado pelo PNLD, observou-se que 39% dos 18 docentes teriam dado pouca ou nenhuma importância à este aspecto. Sendo assim, Ficou a indagação: será que essa seria uma possível consequência de falta de infraestrutura no contexto escolar passível de inviabilizar o desenvolvimento e a utilização de tais informações pelo professor?

4.2.3.9. Os Projetos

Os questionamentos feitos em relação às informações adicionais poderiam ser repetidos em quanto aos projetos.

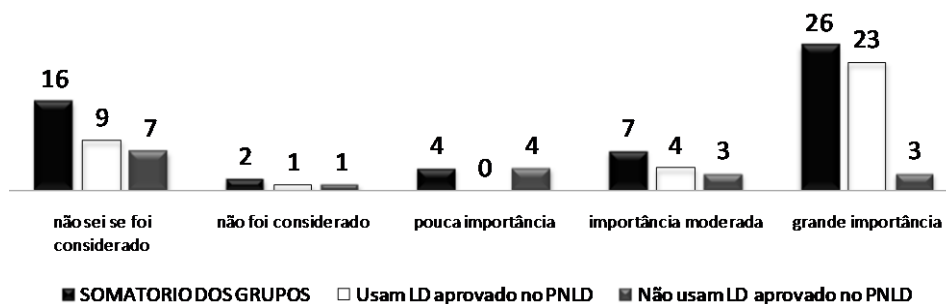
Gráfico 17. Importância dada aos projetos

Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Conforme apresentado no gráfico 17, houve 18 professores (de 38 professores, ou seja, 47%) dos professores daqueles que utilizam LD aprovado pelo PNLD que consideravam os projetos contidos no material como aspectos de moderada/grande importância. Porém, somente quatro professores (04 de 18 docentes, ou seja, 22%) não adotaram livros didáticos aprovados pelo PNLD, considerando como importantes os projetos contidos no LD.

Pensar em projetos significa pensar no desenvolvimento de propostas educativas muitas vezes interdisciplinares que implicariam em um trabalho colaborativo entre professores de diversas áreas do conhecimento, o que demandaria do professor uma carga horária maior. Então, seria realmente falta de interesse na realização de trabalhos desse tipo ou seria uma consequência das limitações relacionadas ao contexto educacional em que estava inserido?

4.2.3.10. A abordagem de aspectos culturais

Gráfico 18. Importância dada à abordagem de aspectos culturais

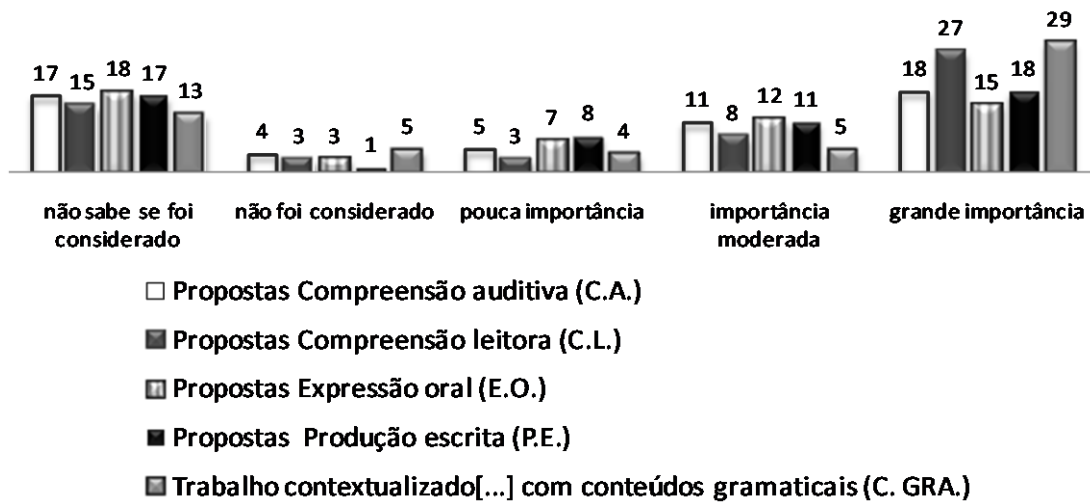
Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Constatei, a partir da análise dos resultados apresentados no gráfico 18, que a abordagem de aspectos culturais, foi considerada como um aspecto de moderada/grande importância por 27 informantes (48%) que adotaram LD aprovado pelo PNLD e 6 participantes (33%) que não os adotavam. O que indica uma preocupação pelo ensino de língua espanhola que não se limita ao conhecimento das estruturas gramaticais do idioma. A língua estaria, portanto, sendo compreendida como forma de ação no mundo, como forma de intercâmbio de culturas e distintas maneiras de ver o mundo. Pensar nos aspectos culturais é considerar, a partir de que lugar os interlocutores estão falando, quais são seus valores, suas crenças, sua história e cultura. Colaborando assim, para um dos propósitos do ensino de língua estrangeira que é a formação cidadã de alunos.

4.2.3.11. As propostas de atividades de C.A., C.L., E.O. e P.E.

Com relação às propostas de atividades de Compreensão Auditiva (C.A.), Compreensão Leitora (C.L.), Expressão Oral (E.O.), Produção Escrita (P.E.) e a forma contextualizada como são trabalhados os conteúdos gramaticais (gráfico 19), constatou-se que 27 professores consideravam como de grande importância as propostas de atividades de compreensão leitora (C.L.), 18 professores levaram em consideração as atividades de compreensão auditiva (C.A.), 18 as de produção escrita (P.E.) e 15 as de expressão oral (E.O.). É interessante observar que as atividades de E.O. foram as menos indicadas como de grande importância pelos participantes. Podendo ser esse um indício de uma possível crença de que a escola regular não seria o lugar para aprender falar na língua espanhola. Notou-se também, que 29 professores demonstraram grande preocupação com o desenvolvimento de um trabalho linguístico contextualizado.

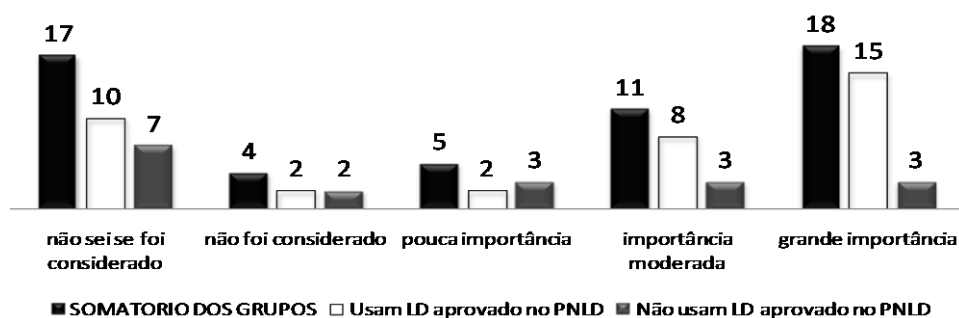
Gráfico 19. Importância dada às propostas de atividades de C.A., C.L., E.O. e P.E



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Como apresentado no gráfico 20, as propostas de atividades de C.A. foram consideradas como um aspecto de moderada/grande importância no momento de escolha do livro didático a ser adotado por 29 professores (53%) — 23 (62% dos 37 professores) que utilizavam LD aprovado no PNLD e, 6 (33% dos 18 professores) não utilizavam LD aprovado no PNLD. Ou seja, foram os docentes que utilizavam LD aprovado no PNLD os que consideraram como mais relevantes as atividades de C.A.

Gráfico 20. Importância dada às propostas de atividades de Compreensão auditiva



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Por que professores que não tinham suas escolhas limitadas por um programa federal, não consideravam como relevantes as propostas de compreensão auditiva? Quais crenças suas escolhas estariam legitimando? As de que na escola de ensino regular não seria o espaço mais

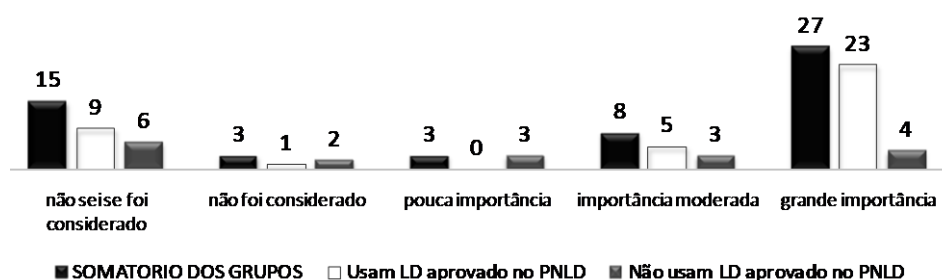
apropriado para desenvolver as quatro habilidades, principalmente as relacionadas à oralidade? Ou que seria necessário um trabalho com aspectos linguísticos para que os alunos estivessem preparados para compreender e trabalhar com atividades que envolvam gêneros pertencentes à oralidade?

Em relação aos professores que participaram, individualmente ou coletivamente, do processo de escolha do LD, observou-se que as equipes de professores da qual PS.68 e PS.40 faziam parte, consideraram como de pouca importância para a adoção do livro didático as propostas de atividades de C.A., assim como PS.41, que fez a escolha do LD individualmente. Já PS.48 e PN.17, que também decidiram individualmente, não consideraram esse aspecto para a escolha do livro didático de espanhol.

Vale destacar que, apesar de PN.36 e PS.58 não saberem quem foi o responsável pela escolha do livro didático, eles disseram que as propostas de C.A. foram consideradas como de pouca e de grande importância, respectivamente. Esse comportamento foi observado em relação à todas as propostas de atividades e à forma contextualizada de como os conteúdos gramaticais são trabalhados no LD. O que me levou a pensar que eles estivessem assumindo suas próprias vozes e sinalizando o que consideravam como importante (ou não) ser observado no momento da adoção de um LD.

Com relação às propostas de atividades de C.L. (gráfico 21), verificou-se, a partir dos dados do gráfico 21, que 28 professores (50% dos 38 professores) utilizavam LD aprovado no PNL, e 07 professores (38% dos 18 professores) que não os utilizavam, consideravam as propostas de atividades de Compreensão Leitora como um aspecto de grande/moderada importância no momento de escolha do livro didático a ser adotado.

Gráfico 21. Importância dada às propostas de atividades de compreensão leitora

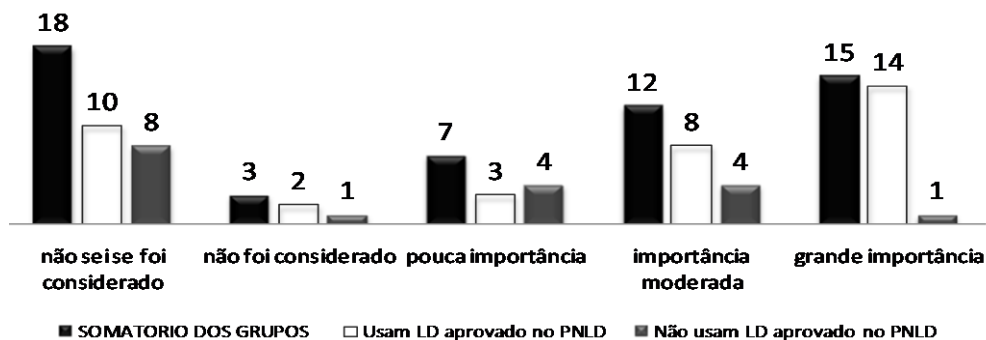


Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

PN.69 indicou que o(a) diretor(a), responsável pela escolha do LD, deu pouca importância às propostas de atividades de compreensão leitora, assim como a equipe de professores, da qual faz parte PN.40. O professor que fez a escolha individualmente e que não considerou as atividades de compreensão leitora para a escolha do LD foi PN.17.

Com relação às propostas de atividades de Expressão Oral, 65% dos 34 professores que utilizavam LD aprovado pelo PNLD, e 28% dos 18 professores que não utilizavam LD aprovado pelo PNLD, as consideravam como um aspecto de grande/moderada importância para a escolha do livro didático a ser adotado. Esses números indicam que o trabalho com a produção oral em sala de aula, talvez, não seja priorizado por parte dos professores que não utilizavam livros didáticos aprovados pelo programa do governo, como se pode ver no gráfico 22:

Gráfico 22. Importância dada às propostas de atividades de Expressão oral



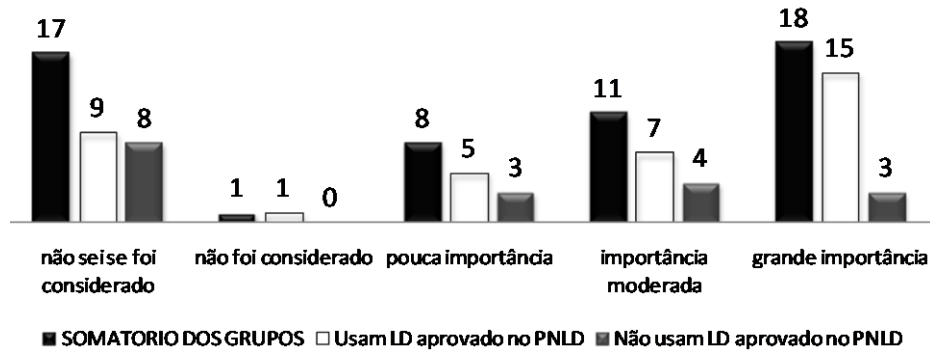
Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Para PS.15, o chefe da biblioteca (o responsável pela escolha do LD) não considerou as propostas de expressão oral, assim como as demais. Para PN.69, o diretor (o responsável pela escolha do LD) deu pouca importância às atividades E.O., assim como a equipe de professores de espanhol da qual fizeram parte PS.68, PN.09 e para PS.41 e PS.75, que fizeram a seleção do LD individualmente. As propostas de expressão oral não foram consideradas para a adoção do LD pela equipe de professores da qual PN.40 faz parte e por PS.48, que escolheu individualmente o livro didático. Apesar de PN.17 ter sido o responsável pela escolha do LD, não soube responder se esse aspecto havia ou não sido considerado.

Dos 29 professores que consideravam as propostas de atividades de Produção Escrita como um aspecto de grande importância no momento de escolha do livro didático a ser adotado, 22

utilizavam LD aprovado no PNLD e 7 não utilizavam LD aprovado no PNLD, demonstrando assim, a importância dada à essas atividades por 39% dos 18 professores que não utilizavam LD aprovado no PNLD e por 59% dos 37 professores que utilizavam LD aprovado no PNLD, como se pode ver no gráfico 23:

Gráfico 23. Importância dada às propostas de atividades de Produção escrita

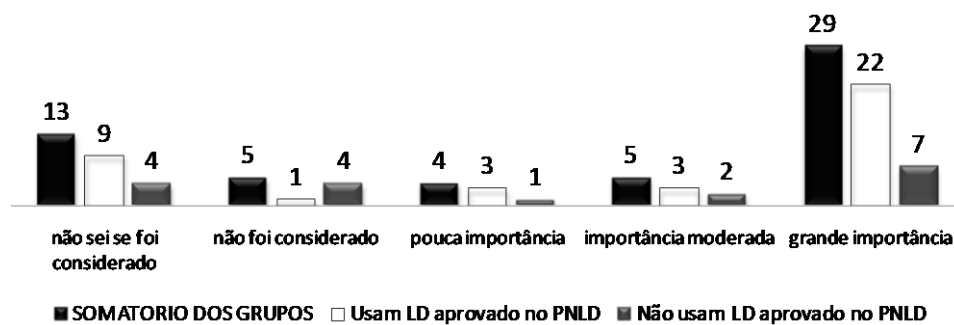


Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Para PS.64, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) deu pouca importância às propostas de produção escrita, assim como para a equipe de professores de espanhol da qual PS.68 e PN.40 fizeram parte; e para PS.41, PS.48 e PS.51 que fizeram a escolha do LD individualmente. Apesar de PN.17 ter sido o responsável pela escolha do LD, novamente, não soube responder se esse aspecto foi ou não considerado.

4.2.3.12. A forma contextualizada como são trabalhados os conteúdos gramaticais

Constatai, a partir dos dados do gráfico 24, que 34 professores (61%) consideravam a forma contextualizada como são trabalhados os conteúdos gramaticais um aspecto de moderada/grande importância. Desse total, 25 (66% dos 38) são professores que utilizavam livros aprovados no PNLD e 9 (50% dos 18) não os utilizavam.

Gráfico 24. Importância dada à contextualização dos conteúdos gramaticais

Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Constatei, a partir desses resultados que, independente de o livro ser o não aprovado pelo PNLD, pelo menos metade dos professores consideravam como relevante a apresentação e explicação dos conteúdos gramaticais de maneira contextualizada, para a escolha do livro didático. Entre os professores que não utilizavam LD aprovado no PNLD, PN.07, PN.40, PN.49 e PN.46 foram alguns dos professores que afirmaram dar importância à forma contextualizada como são trabalhados os conteúdos gramaticais. PN.36 afirmou que esse seria um aspecto de moderada importância, apesar de não saber quem foi o responsável pela escolha do livro didático.

E quais seriam as semelhanças e/ou diferenças, para a escolha do livro didático, identificadas entre os professores que adotaram um livro didático aprovado no PNLD, em relação aos que não adotaram LD aprovado no PNLD?

Constatei que a maioria dos professores que adotavam livros didáticos aprovados pelo PNLD lecionavam a língua espanhola em escolhas da rede pública, com exceção de PS.59, PS.60 e PS.64, que ensinavam em escolas da rede privada; e que os professores que não adotavam livros didáticos aprovados pelo PNLD eram os que lecionam em escolas privadas, com exceção de PN.33 e PN.34, que lecionavam em escolas da rede estadual. Nem sempre o professor é o responsável pela escolha do livro didático, o que aponta para limitações relacionadas ao contexto escolar no qual o professor está inserido. De um lado, professores da escola da rede pública, que muitas vezes estão diante de limitações provenientes da indicação de lista de livros aprovada pelo PNLD. De outro lado, professores que tem suas

escolhas, em alguns momentos, limitadas por profissionais da educação que não lecionam língua espanhola assumindo seu lugar no processo de escolha do LD. O desconhecimento dos aspectos que influenciaram na escolha do livro didático pode impactar no exercício da docência, pois o professor tem de, em alguns casos, utilizar um material que não foi escolhido a partir do que ele considera como importante e que, talvez, não esteja de acordo com sua concepção de ensino e língua.

Com relação à importância dada aos aspectos elencados no questionário para a escolha do LD, foi possível observar que não há um consenso entre os professores sobre as formas de apresentação/divulgação do LD: se por um lado, representantes de editoras influenciam escolhas feitas por profissionais que não lecionam o idioma, por outro, observou-se a pouca importância dada, por um terço dos professores que utilizavam LD aprovado pelo PNLD, às resenhas contidas no Guia do PNLD. Seria essa uma forma de resistência do professor, através da deslegitimação de uma autoridade que considera que ele, professor, necessita de auxílio para escolher um instrumento por ele utilizado? Seria uma maneira de mostrar seu desconforto com o programa do governo?

Com relação aos aspectos relacionados à concepção de ensino e de língua, constatou-se que 22% dos 18 professores que, a princípio, não tinham suas opções limitadas à uma lista indicada pelo PNLD, consideraram importante verificar quais seriam os fundamentos teórico-metodológicos apresentados pelos autores no “manual do professor” e metade desses mesmos professores consideraram importante a forma contextualizada como são trabalhados os conteúdos gramaticais. Com relação aos professores que tiveram suas escolhas limitadas à lista de livros aprovados pelo PNLD, observou-se que 31% dos 38 professores consideraram importante verificar quais seriam os fundamentos teórico-metodológicos apresentados pelos autores no “manual do professor” e, 66% desses 38 professores, consideraram a forma contextualizada como são trabalhados os conteúdos gramaticais como um aspecto importante. Por que, apesar de considerarem a apresentação e explicação dos conteúdos gramaticais um aspecto importante para a escolha do LD, esses professores não buscavam informações sobre o que diziam os autores a respeito da concepção de língua e de ensino que adotadas e que nortearam seu trabalho? Ou estariam esses dados apontando para a pouca importância dada, por esses professores, ao ensino dos conteúdos gramaticais, ainda que contextualizados?

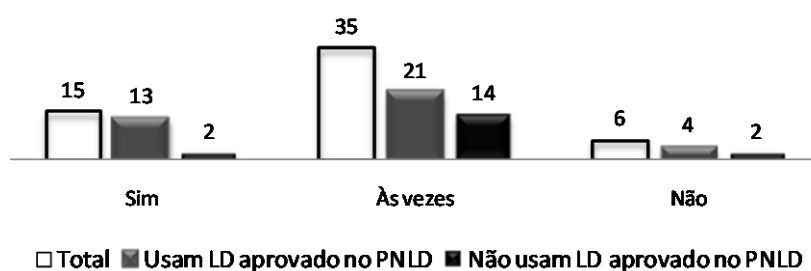
Grande parte dos professores que utilizavam LD aprovado pelo PNLD indicaram que as propostas de atividades relacionadas às habilidades linguísticas (C.A., C.L., E.O. e P.E.) seriam aspectos de grande importância para a escolha do livro didático. Com relação às propostas de Compreensão Auditiva, 62% dos 37 professores que utilizavam LD aprovado no PNLD e 33% dos 18 professores não utilizavam LD aprovado no PNLD. Para as atividades de Compreensão Leitora, esse percentual diminuiu um pouco, são 50% dos 38 professores que utilizavam LD aprovado no PNLD e 38% dos 18 professores que não utilizavam LD aprovado no PNLD. Para as atividades de Expressão Oral, 65% dos 34 professores que utilizavam LD aprovado pelo PNLD e 28% dos 18 professores que não utilizavam LD aprovado pelo PNLD: um percentual baixo, que poderia apontar para uma crença de que a escola regular não seria o lugar para se aprender a falar espanhol, mas sim, os cursos de idiomas. E, com relação às atividades de Produção Escrita, 59% dos 37 professores que utilizavam LD aprovado no PNLD e, 39% dos 18 professores que não utilizavam LD aprovado no PNLD, afirmaram considerar como de grande importância essas atividades para a escolha do LD.

É intrigante notar que os professores que tinham mais opções de escolha foram os que indicaram menor preocupação com aspectos relacionados à concepção de língua e ensino, com os fundamentos teórico-metodológico e as propostas de atividades de compreensão auditiva, compreensão leitora, expressão oral e produção escrita. Então, quais seriam os critérios adotados? Quais aspectos seriam, para eles, os mais adequados para que o ensino de E/LE fosse significativo para os alunos?

4.3. O uso do livro didático de espanhol

4.3.1. O Manual do Professor

Gráfico 25. Uso do “Manual do Professor” para preparação de aulas.



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

De acordo com o Edital PNLD 2011, o *manual do professor*

não pode ser apenas, cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. (BRASIL, 2010, p.2)⁶¹ (grifo meu)

A partir dessa perspectiva, e ainda de acordo com o texto apresentado no edital PNLD 2011,

o manual do professor deve [...] organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da coleção, quanto no da pedagogia e da didática em geral (BRASIL, 2010, p.39) (grifo meu)

A partir da leitura desses fragmentos, depreende-se que o manual do professor não deve ser compreendido como sinônimo de “cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos”, como uma “cola”, ou “muleta” para o professor, mas sim como um material que acompanha o livro didático, cujo propósito é o de explicitar os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam os autores do LD na elaboração das atividades, por exemplo, e apresentar orientações relacionadas às atividades, além de oferecer informações adicionais e bibliografias, que não se limitem aos temas discutidos nas unidades, mas também “contribuam para a formação e atualização do professor” (BRASIL, 2010). Ou seja, a leitura

⁶¹ Este texto também está presente nos editais de 2012 (p. 2), 2015 (p. 42) e 2017 (p. 2). Nesse último, há menção do manual do professor multimídia que “deverá conter a reprodução do Manual impresso atrelado a conteúdos digitais [...] voltados à abordagem, demonstração ou aprofundamento do estudo de metodologias, concepções, conteúdo ou conceitos apresentados no Manual do Professor impresso” (p. 4).

do manual do professor poderia vir a ser também um instrumento de atualização teórico-metodológica para o professor, possibilitando-lhe uma oportunidade de reflexão sobre sua própria prática. Contudo, questiono se o professor realmente deveria acompanhar os avanços recentes relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, como sugerido no texto acima. Refletir e ter consciência sobre o que pensa ser o ensino de espanhol como língua estrangeira, de seus objetivos e de que maneira esse aprendizado contribuirá para a formação de seu aluno sim, é relevante e, para isso, a importância de se conhecer a concepção de língua e ensino adotados e praticados por ele. Porém, deveria o professor, realmente, adotar uma abordagem metodológica com o fim de acompanhar os avanços recentes?

Considerando a ideia de tridimensionalidade do discurso de Fairclough (2001[1992]) observa-se a partir da dimensão do texto, algumas contradições. Ao mencionar que o manual do professor é que oferece “orientação teórico-metodológica”, “sugestões de leitura que contribuam para a formação” e colabora para que o processo de ensino aprendizagem acompanhe avanços nota-se que o professor, nesse caso, seria o beneficiário de “orientações” que lhe são oferecidas. Evocando assim, a crença de que o professor necessita ser instruído por meio do livro didático, uma função exercida pelo LD nos anos 1970 e 1980, em decorrência de falhas na formação inicial de professores. Ocupando, dessa maneira, o manual do professor (o LD) um lugar de destaque para a formação do professor. Por outro lado, esse mesmo manual, também tem a função de fornecer outras possibilidades como a de permitir que o professor dialogue com o autor por meio da fundamentação teórica utilizada e reflita sobre suas próprias concepções e ações através da sugestão de leituras o que permitiriam ao professor maior autonomia em sua atuação docente.

Ao examinar as respostas dadas, me questiono se a formulação da pergunta foi a mais adequada e por que não solicitei a todos, e não somente aos professores que não o utilizavam o manual do professor, que justificassem sua resposta. Ainda que não tenha solicitado essa justificativa a todos os participantes da pesquisa, alguns utilizaram o espaço para dizerem por que “utilizam” ou “às vezes utilizam” o *manual do professor*.

Quando questionados sobre a utilização do *manual do professor*, somente PS.30 informou que não o utilizava porquê não tinha acesso a esse material. PN.36 e PN.33 também não o

utilizavam, contudo, não disseram o motivo. Os outros três professores que **não** utilizavam o *manual do professor* explicaram que isso se devia a:

“Pois não sigo o livro didático. Utilizo apenas algumas atividades”. (PS.37)

“Porque ele não se adequa a realidade da escola pública”. (PS.53)

“Pela prática e pelas especificidades das turmas, vou adequando o material”. (PS.68)

Diante das respostas fornecidas, me pergunto, qual seria o propósito do manual do professor na visão desses professores? O que estão sinalizando sobre suas crenças em relação ao manual do professor? Que pistas foram deixadas na dimensão textual, em suas respostas, que nos auxiliam, a partir da interpretação da dimensão da prática discursiva, identificar como estabelecidas ou contestadas crenças e convenções relacionadas à instituição escola e seus atores, no caso, o manual do professor, contribuindo assim, para a sua naturalização, manutenção ou transformação de relações de poder?

PS.37, ao utilizar a conjunção “pois”, sinalizou que a causa da não utilização do manual do professor, estaria interligada ao fato de “não seguir o LD”. Para reforçar esta ideia, PS.37 disse que utilizava “apenas algumas atividades”, indicando assim, que a pequena utilização das atividades não justificaria a leitura/utilização do manual do professor. Quais crenças estariam por trás dessas palavras? Em quais circunstâncias o manual deveria ser utilizado? Somente quando o professor aplica todas as atividades do livro didático? O que significava dizer que “não segue o livro didático”? Não estaria revelando uma compreensão equivocada do manual do professor? Provavelmente, haja uma crença, por parte de PS.37, de que o livro didático somente seria seguido quando usado integralmente e, portanto, o uso do manual do professor somente serviria para aqueles que se enquadram nesse perfil. Ou seja, se o professor não segue o livro didático, ele não tem a necessidade de usar o manual do professor, pois, devido a sua autonomia, estaria livre para decidir o que usaria do livro e também para ignorar o manual do professor. A utilização do manual do professor somente seria necessária para aquele que “segue” o livro didático. Essa seria uma compreensão equivocada da função do manual do professor? O que significa seguir o livro didático? Aplicar todas as propostas nele contidas? Seria usar tudo o que nele contém?

PS.53 ao dizer que, “não se adequada a realidade da escola pública”, não estava fazendo referência à escola em que trabalhava e sim à escola pública. Então, qual seria a realidade da escola pública? Por que o manual do professor (ou o livro didático) não estaria adequado para “a realidade da escola pública”? O que deveria mudar, os livros (para se adequarem a essa realidade) ou a escola (para poder propiciar as condições necessárias ao trabalho proposto pelo livro didático? Quais são os discursos e crenças sobre a escola pública que estão implícitos nesta resposta? Ao fazer essa afirmação, estaria PS.53 reproduzindo ideologias dominantes (na escola pública ninguém aprende, na escola pública não dá para ensinar língua estrangeira, na escola pública a realidade é muito diferente da escola particular, da escola de idiomas, etc.) ou estaria contribuindo para desconstruí-las? Pistas para essa resposta podem ser encontradas ao examinar o que disse a respeito do livro didático nas respostas das questões 17 e 18. Esse professor afirmou que gosta de trabalhar com o livro didático “embora eu tenha de adaptá-lo a realidade dos alunos é um suporte para as aulas [...] Positivo: suporte – Negativo: não atende a realidade da escola pública”. O professor considerava como um aspecto negativo ter que fazer adaptações, essa afirmação desconsiderava o fato de que o livro didático é pensado para um público-alvo ideal e não específico e compete ao professor fazer as adaptações necessárias para as especificidades de seu contexto. O que nos conduziria a outra crença, o livro didático ideal é aquele que não necessita de intervenções por parte do professor, que possa ser usado em sua íntegra, tal como foi idealizado por seus autores. Qual seria o lugar do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, o de protagonista ou de coadjuvante?

Ao mencionar que vai adequando o material às especificidades das turmas, PS.68 demonstrou que naturalizou um discurso que vem sendo reproduzido na formação inicial e continuada dos professores e também nos próprios manuais: a de as turmas não são iguais, nem homogêneas, que as realidades e os contextos são diferentes e, por isso, nenhum material atende igualmente a todas as realidades. Cabendo ao professor fazer as adequações. Além disso, esse professor ressaltou a sua prática, ou seja: PS.68 confia no que faz, acha que pela prática/experiência que tem pode adequar o material. Notou-se, portanto, o estabelecimento de lutas hegemônicas, de um lado o discurso acadêmico, do outro, o discurso escolar, com a crença de que se deve seguir fielmente o livro didático, de que todas as turmas devem ser tratadas sem considerar suas especificidades. Seu discurso, portanto, estaria contribuindo para a mudança de algumas

crenças ainda vigentes na escola. Observou-se algo semelhante nas respostas dos professores que afirmaram utilizar o manual do professor, como se pode ver a seguir:

*“Muitas propostas não condiz com a realidade local, tem que ser modificada”*⁶². (PS.44, utilizava o manual do professor)

PS.44 fez referência à sua realidade local, não generalizou diferentemente de PS.53. Ele falou de sua realidade a partir de seu contexto. E agiu de modo autônomo. Se alguma proposta não condiz com sua realidade, ele a modifica. O verbo “ter” tem uma força nessa resposta, ela indica que o professor não tem dúvidas sobre o que deve fazer. Ele olha o livro de forma crítica e assume uma atitude decidida: é imperativo modificar aquilo que não condiz com a realidade. Aqui também se verificou o protagonismo do professor, seu papel ativo. Seu discurso entrou em confronto com discursos que defendem o uso integral do livro didático ou o de que somente se deve usar o manual do professor caso o livro didático seja seguido tal como proposto.

“Algumas propostas são um pouco inconsistentes e por ainda estar cursando a graduação possuo muitos outros materiais de apoio”. (PS.15, às vezes utilizava o manual do professor)

Estaria PS.15 fazendo menção ao livro didático ou ao manual do professor? Compreendo que no manual do professor das obras esteja a explicitação dos percursos adotados pelos autores na construção do livro didático, sendo, portanto, uma oportunidade também para tentar aclarar o que nos “parece inconsistente”. Contudo, pela fala de PS.15, esse não seria o objetivo para a utilização do manual do professor ao indicar que possui “outros materiais de apoio”. O que seriam “propostas inconsistentes? Seriam inconsistentes sob o ponto de vista teórico-metodológico ou seriam inconsistentes por não se adequarem ao contexto? Não há como saber, mas é possível interpretar, a partir da segunda parte da resposta, que essa inconsistência tem caráter teórico-metodológico. E é interessante PS.15 afirmar que ‘por estar cursando a graduação’, possui muitos outros materiais de apoio. Então, o professor, depois de formado, não tem materiais de apoio? Por outro lado, é importante ressaltar o papel da formação inicial. Pela resposta, parece que esse participante fazia a graduação em um contexto que valoriza a formação do professor e o provê com diversidade de materiais. Está implícita a ideia de que o professor deve ter acesso a diferentes materiais, o que também está em sintonia ao que se

⁶² Todas as respostas (em sua totalidade ou parcialmente) estão sendo apresentadas tal como foram escritas no questionário online. Como as reproduzi, não fiz qualquer alteração em inadequações gramaticais existentes.

defende no âmbito da formação inicial e continuada. Por outro lado, revelou uma contradição, porque um dos requisitos do manual do professor é justamente oferecer ao professor outras possibilidades.

O que ficou nítido nas respostas foi uma compreensão talvez equivocada do papel do manual do professor. Há um discurso talvez latente de que o manual do professor dá receitas ou que o manual do professor se restringe apenas ao que é proposta no livro didático. Então, o nome manual, talvez contribua para reproduzir esse discurso e essa crença. O manual seria um livro de instruções que não deixaria margem para a autonomia do professor. No entanto, segundo os critérios dos editais, o MP deve oferecer alternativas para o professor.

“*As vezes **crio meus métodos***”. (PS.26, às vezes utiliza o manual do professor)

Novamente, notei o protagonismo do professor. Afirmar que “criar” seus métodos, em lugar de “uso outros métodos”, revelava não só autonomia, mas também ousadia. E se pode ver a ideia de manual do professor associada à metodologia/método. Usar o manual do professor significava usar uma metodologia específica e esse professor teve a liberdade de criar seus próprios métodos “às vezes”. Então o discurso de que o professor deve seguir uma metodologia X ou Y, ou a metodologia adotada no livro foi questionada aqui.

“*Tengo gran admiración por los autores porque ellos pasaron muchas horas organizando el material, un material de buena calidad, **pero como soy nativo y llevo muchos años dando clases me siento bastante libre para hacer las adaptaciones que yo creo necesarias para que los alumnos aprendan a gustar del idioma español y, al mismo tiempo, alcancen buenos resultados***”. (PN.46, às vezes utilizava o manual do professor)

PN.46, ao informar ser falante nativo da língua espanhola, demonstrou um discurso de poder reproduzido. Ser nativo e dar aulas há muito tempo, deram a esse professor a liberdade de fazer adaptações. Então, o professor não nativo e com pouca experiência não teriam essa mesma liberdade? Ainda que tenha expressado sua admiração pelos autores e reconhecido o esforço que tiveram, foi com a utilização do conector *pero* que sinalizou que, apesar desse reconhecimento, ele se sentia livre para adaptar o livro didático a fim de que seus alunos

“alcancem bons resultados”. Para PN.46 pareceu não ser suficiente o que o livro apresentava, pois as adaptações que faz são para que os alunos gostem do idioma e, ao mesmo tempo,

tenham bons resultados. O que seria bons resultados? Seria simplesmente gostar do idioma? É interessante, inclusive, pois o uso da palavra “resultados” quase se associa a ideia de que a educação formal deveria mostrar um produto, um resultado.

PS.26, ainda que em poucas palavras, também sinalizou para a adoção de sua metodologia e não para a apresentada no manual do professor (ou seria do LD?) PS.44 retomou os argumentos de PS.53 ao apontar para o distanciamento entre as propostas do LD e a “realidade local”, o contexto no qual estava inserido.

Pode-se observar, a partir da dimensão do texto, do uso de escolhas linguísticas tais como: “crio meus métodos”, “tem que ser modificada”, “a realidade da escola pública”, “são um pouco inconsistentes” e, da maneira como as palavras são combinadas como em “Tengo gran admiración por los autores porque ellos pasaron muchas horas organizando el material, un material de buena calidad, *pero* como soy nativo y llevo muchos años dando clases me siento bastante libre”, com a utilização de um conector que sinaliza as próximas combinações de palavras apresentaram uma ideia oposta à apresentada até então. Apontam para outra dimensão, a dos significados, dos conhecimentos, das crenças e das relações sociais sendo possível perceber, a partir da dimensão da prática discursiva, os “processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa “vestígios”) no texto, e o processo interpretativo opera sobre “pistas” no texto.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 35). Como as práticas discursivas estão investidas ideologicamente, ao mesmo tempo que o discurso é moldado pela sociedade, ele também molda as pessoas que compõem essa estrutura social, enquanto socialmente constituído e constitutivo, contribui para a produção, manutenção e transformação de crenças e valores. E como os discursos dos participantes contribuem para a reprodução, a transformação de crenças e valores?

PS.68 mostrou a partir de sua prática discursiva, a instabilidade hegemônica, a luta de poderes estabelecidas entre o discurso universitário e o discurso da escola. Ao demonstrar que naturalizou o discurso universitário, esse professor propõe através de sua prática discursiva uma transformação de crenças e valores relacionados ao discurso da escola. Assim como PS.44 que, ao avaliar sua realidade local, decide quais percursos seguir. A decisão do que ensinar ou não e de como fazê-lo foi do professor e não da escola ou de suas crenças. PS.15

também demonstrou que estava naturalizando o discurso universitário, e que recorria a esta instituição quando observava inconsistências no livro didático. Contudo, qual crença estaria mantendo quando afirmou utilizar o manual do professor, “às vezes” e provavelmente quando tentava sanar dúvidas relacionadas às inconsistências de algumas propostas? Estaria contribuindo para a manutenção da crença de que o manual do professor é um manual de instruções? Já PN.46 talvez esteja contribuindo para a manutenção de uma crença que um nativo teria mais condições de ensinar uma língua estrangeira. E, conseqüentemente, seus alunos teriam melhores resultados do que aqueles cujos professores não são nativos.

4.3.2. Fatores do contexto escolar que afetam e/ou influenciam na seleção e/ou aplicação das propostas de atividades do LD

De acordo com os professores, o(s) motivo(s) para a não aplicação de todas as atividades estaria(m) relacionado(s) a:

Quadro 04. Fatores do contexto escolar que afetam e/ou influenciam na seleção e/ou aplicação das propostas de atividades do LD

	Usam LD aprovado no PNLD	NÃO usam LD aprovado no PNLD	Total de respostas
Dificuldade para compreender os objetivos e sequência de atividades propostas no livro	00	01	01
Necessidade de adequação do material à realidade e interesse dos alunos	22	11	33
Falta de infraestrutura (aparelho de som, computador, internet, etc.)	08	03	11
Número reduzido de aulas por turma	10	06	16
Utilização de outros materiais além do livro didático adotado	20	08	28
Outro(s)	05	00	05

Fonte: Quadro elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Com relação às alternativas dadas aos professores, observou-se que algumas estavam relacionadas ao contexto escolar no qual está inserido, como é o caso do número reduzido de aulas por turma, enfatizado por PS.29 ao escrever na opção “outro(s)” que teria “50 min apenas de aula” (PS.29).

O que estaria implícito na utilização do advérbio *apenas* nessa frase? Provavelmente, que esse professor considerava o tempo de aula pequeno e esse pouco tempo era um fator que o levava a selecionar atividades para usar em sala. O número de aulas reservado ao ensino de

língua estrangeira e, ao espanhol em particular, que poderia estar relacionado a importância dada à disciplina, ao reconhecimento da contribuição que o ensino da língua espanhola poderia promover para a formação cidadã dos estudantes, em muitos casos, estavam associadas a decisões políticas. Enfim, ao problema de desvalorização da língua estrangeira nas escolas do ensino regular nos remeteria, novamente, a questão do livro didático e a realidade do ensino de língua estrangeira. O fato de que os livros, em geral, não são pensados para um tempo de aula e, que uma aula por semana, inviabilizaria a aprendizagem de uma língua estrangeira. Portanto, há uma contradição entre os propósitos do PNLD e dos livros aprovados e a realidade das escolas. Ou seja, há conflitos nessa prática social, evidenciados pelos diferentes discursos: o do edital do PNLD, o do livro didático e o do professor.

Notou-se protagonismo nas falas dos seguintes professores que marcaram a opção “outro(s)”:

“O livro é uma das ferramentas que auxilia o professor em aula, não deve ser o protagonista das relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem”. (PS.67)

“O livro apresenta muitas propostas, algumas não tão fundamentais”. (PS.68)

“Às vezes o tema já está tratado de forma satisfatória e, embora o livro continue o assunto, sinto que já posso avançar ou mudar. E também verifico o perfil da sala e a atividade proposta. Nem sempre o livro oferece o melhor caminho. Por exemplo, quase não tem exercícios de gramática e algumas turmas necessitam”. (PS.14)

Esses professores demonstraram que a formação inicial que tiveram e/ou continuada, assim com a prática, possibilitaram uma reflexão crítica sobre o lugar que o livro deve ter no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, PS.68 usou um critério para selecionar as atividades: descartou as que não são fundamentais, no seu entendimento. PS.14, igualmente, avaliou se o tema já havia sido tratado de forma satisfatória, evidenciando também um critério claro para a seleção. Em todos os casos, o que se observou-se, é que o livro didático talvez não só seja extenso para o tempo de aula que o professor tem, como também as atividades propostas aprofundem muito os temas, o que implicaria em considerar que algumas dessas atividades não sejam tão relevantes. Ao dizer que nem sempre o livro oferece o melhor caminho, PS.14 apontou para a existência de lutas hegemônicas relacionadas à concepções de ensino, a abordagens teórico-metodológicas adotadas, e que a apresentada no livro didático portanto, não seria a única. Isso ficou mais claro quando mencionou a questão dos exercícios

gramaticais, deixando implícita que a sua concepção de língua e ensino não coincidem com a que está implícita nos editais do PNLD.

Observou-se que 59% dos professores demonstravam preocupação em adequar o LD para atender à realidade e interesse dos alunos. Muitos destes sinalizaram que dão moderada/grande importância à temática das unidades. Entretanto, fica pergunta: como estes temas estariam sendo abordados? Estariam sendo usados para a manutenção ou transformação de crenças e valores? Para a formação de uma consciência crítica dos alunos ou para a manutenção de uma situação? Os temas estariam sendo usados como um pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais ou como uma oportunidade de os alunos, a partir de distintas visões de mundo, pensarem sobre sua própria, contribuindo assim, para um “empoderamento” do aluno, para a reflexão crítica e para a consciência cidadã?

Outra pergunta está relacionada às necessidades de adequação do material em relação à realidade do aluno. Estariam associadas às dificuldades que o aluno tem para ler e compreender um texto? Ou estariam relacionadas ao fato de que o livro didático não foi elaborado para um local específico, implicando assim, em adaptações considerando a especificidade dos alunos de sua realidade local?

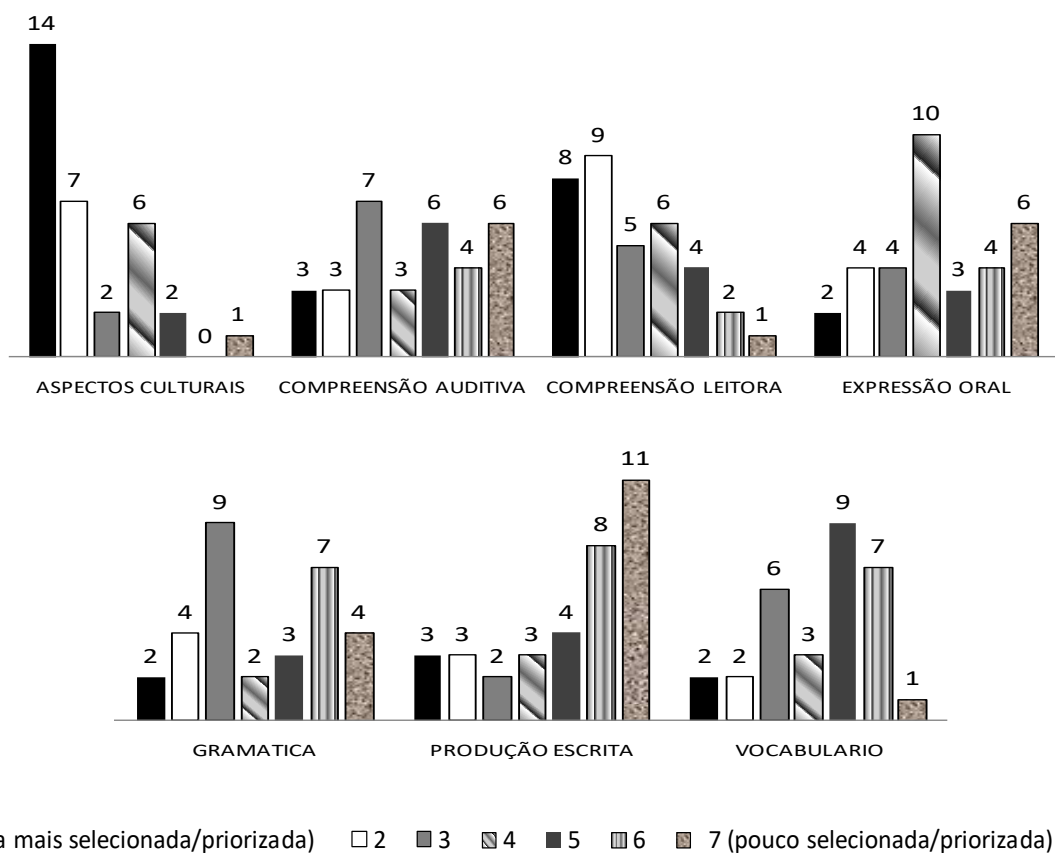
Ao relacionarem a falta de infraestrutura da escola com o uso do LD os participantes PN.47, PN.36, PS.22, PS.26, PS.30, PS.28 entre outros, estariam apontando para possíveis conflitos entre a elaboração do LD (a partir de critérios estabelecidos em editais, condição necessária para sua aprovação e seleção no programa) e as condições materiais que o professor tem para executar o que está proposto no livro didático. Exigindo assim, do professor adaptação constante, busca de alternativas e negociações com a direção da escola. Turmas com muitos alunos, falta de aparelhos de som, computadores e acesso à internet que inviabilizam a realização de várias atividades propostas nos livros. Os critérios do PNLD apontam para a realização de um material que, em muitos casos, não está de acordo com a realidade escolar. Na verdade, os livros didáticos são pensados para escolas que reúnam condições ideais à realização das atividades e, atualmente, muitas escolas, podem não contar com os recursos materiais mínimos para que professores de diversas áreas possam utilizá-los. Nota-se que, o edital do PNLD, constrói, por meio do discurso que veicula, uma prática social de ensino-

aprendizagem de língua estrangeira, que não condiz com o contexto no qual os professores estão inseridos.

4.3.3. Atividades selecionadas ou priorizadas quando não é possível aplicar todas as sugeridas no livro didático⁶³

Quando perguntados sobre qual(is) atividade(s) selecionavam ou priorizaram quando não era possível aplicar todas as sugeridas no livro didático, observou-se a partir das respostas dadas pelos professores que utilizavam livro didático aprovado pelo PNLN, que as duas atividades mais selecionadas ou priorizadas são as relacionadas aos *aspectos culturais* e à *compreensão leitora* e as menos selecionadas são as de *produção escrita*. Com relação as atividades de *compreensão auditiva*, ainda que sete professores tenham indicado que essa seria a terceira priorizada, notou-se que um número significativo de professores (16) sinalizaram que a C.A. estaria entre as atividades menos selecionadas/priorizadas, assim como as atividades de *vocabulário*. Em relação às atividades de gramática, observou-se que há um número significativo de professores que afirmaram que estas seriam a terceira priorizada (9) e, há aqueles que afirmavam que as atividades com conteúdos gramaticais, seriam a SEXTA menos selecionada (7).

⁶³ Observei que muitos informantes tiveram dificuldades no preenchimento do quadro da questão 13. “Qual(is) atividade(s) você seleciona ou prioriza para trabalhar quando não é possível aplicar todas as sugeridas no livro didático?” resultando, em alguns casos, na marcação duplicada na ordem de alguma atividade, ou até mesmo na não marcação. Por esse motivo, para a elaboração dos gráficos 26 e 27 respostas deste tipo foram desconsideradas. Com relação aos *aspectos culturais* foram consideradas 42 respostas; para a *compreensão auditiva*, 43 respostas; para a *compreensão leitora*, 46 respostas; para a *expressão oral*, 44 respostas; para a *gramática*, 41 respostas; para a *produção escrita*, 42 respostas e para o *vocabulário*, 38 respostas. Cabe também salientar que as respostas dos 05 informantes que afirmaram aplicar todas as atividades propostas no LD também não foram incluídas. Verificou-se posteriormente que, provavelmente, esses professores responderam essa questão por uma falha, por parte da pesquisadora, em não desmarcar a obrigatoriedade das respostas da questão no questionário online. Contudo, considero que esse descuido, beneficiou a pesquisa, pois, pude conhecer um pouco sobre o que pensam alguns desses professores sobre as atividades que priorizam no contexto escolar.

Gráfico 26. Atividades selecionadas ou priorizadas por professores que utilizam LD aprovado pelo PNLD

Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Comparando essas informações com as apresentadas nos subitens 4.2.3.10 e 4.2.3.11, constatou-se que há certa coerência entre o uso do LD (no caso, priorizando ou selecionando atividades) e a importância dada à abordagem de *aspectos culturais* e às propostas de *compreensão leitora* para a escolha do LD, pois, como mencionado anteriormente, 27 professores haviam considerado de moderada/grande importância a abordagem de aspectos culturais e 28 as propostas de compreensão leitora.

Entretanto, não se pode dizer o mesmo quanto às atividades de *produção escrita*, que estava entre as menos priorizadas ou selecionadas por 23 professores, apesar de 22 professores terem afirmado que esse seria um aspecto de moderada/grande importância para a escolha do LD. Notou-se certa contradição entre a relevância dada ao aspecto para a escolha do LD em relação à priorização ou seleção feita quando não é possível aplicar todas as atividades sugeridas no livro didático. Esse foi o caso de PS.10, PS.77, PS.28, PS.61, PS.38, PS.14, e

PS.13 (esse último não mencionou se as atividades de P.E. seriam mais ou menos selecionadas). Constatou-se também essa “contradição” entre o processo de escolha e o uso do LD, em relação às atividades de *compreensão auditiva* e *expressão oral*. Digo contradição entre aspas, em oposição à coerência, considerando que, segundo Fairclough(2001[1992]) coerência não está no texto e sim, na interpretação feita por alguém que ao estabelecer conexões a partir do todo composto pelas partes que constituem constituindo o texto, vê neles sentido. Por este motivo, não digo que existam incoerências nas respostas dadas pelos professores que responderam ao questionário e sim contradições. Primeiro, porque essa análise foi feita a partir de respostas dadas em um questionário, sendo portanto, o único instrumento utilizado nesta pesquisa e, por isso, tanto os números (as alternativas mais ou menos marcadas) quanto as respostas das questões abertas, são importantes. Além disso, o que considero como contradição, pode ser considerado como coerente para esses professores. Eles talvez não considerem suas escolhas como incoerências ou contradições e sim, como percursos adotados, considerando as necessidades dos alunos e adequação do material, e utilização de outros materiais.

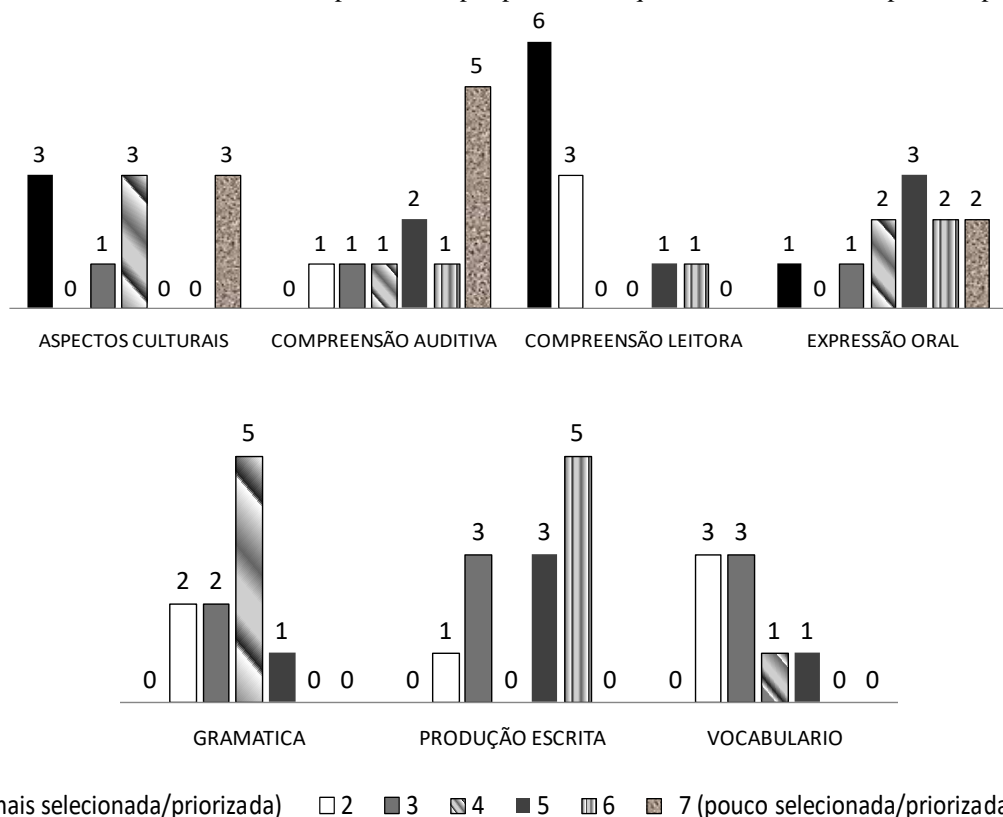
Dos 23 professores que haviam informado que atividades de *compreensão auditiva* eram consideradas como um aspecto de moderada/grande importância para a escolha do LD, onze professores (entre eles, PS.10, PS.51, PS.75, PS.28, PS.56 e PS.14) indicaram que essas atividades estariam entre as três menos selecionadas ou priorizadas. No caso das atividades de *expressão oral*, foram as respostas de sete dos 22 professores que apresentaram essa incoerência. (entre eles, estão PS.38, PS.63 e os professores PS.28 e PS.62, que não indicaram se as atividades de expressão oral estariam ou não entre as mais selecionadas ou priorizadas).

Como se verá adiante, há algumas semelhanças entre as seleções feitas pelos professores que utilizavam LD aprovado pelo PNLD, em relação às atividades de *compreensão leitora* e as de *produção escrita*, e as seleções feitas pelos docentes que não utilizavam LD aprovado no PNLD.

Para esse último grupo, as atividades de *compreensão leitora* foram as mais selecionadas ou priorizadas, seguidas pelas de *vocabulário*; as atividades de *gramática* seriam a quarta mais selecionada e as atividades relacionadas à oralidade (*compreensão auditiva* e *expressão oral*) estavam entre as três menos selecionadas, assim como as de *produção escrita*. A respeito das

atividades relacionadas aos *aspectos culturais*, não se pode afirmar que estejam entre as mais ou menos selecionadas, porque o número de professores que disseram ser esta a mais priorizada ou a menos sinalizada foi o mesmo (três). Contudo, notou-se que há maior tendência a priorizá-las em detrimento das de compreensão auditiva e expressão oral, como se pode ver no gráfico:

Gráfico 27. Atividades selecionadas ou priorizadas por professores que NÃO utilizam LD aprovado pelo PNLD



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Sintetizando a comparação entre os dados agora apresentados e os dados apresentados nas subseções 4.2.3.10 e 4.2.3.11, pode-se constatar que há certa coerência entre a seleção/priorização das atividades do LD e a importância dada à abordagem de *aspectos culturais* e às propostas de *compreensão leitora*. Entretanto, há contradições entre a escolha e o uso do LD, em relação às atividades de *compreensão auditiva*, *expressão oral* e *produção escrita*. Com relação às propostas de C.A., observou-se que, dos seis professores que consideraram a importância dessas atividades para a escolha do LD, três (PN.08, PN.49 e PN.54), informaram que tais atividades seriam as que menos selecionam/priorizam. Quanto às

atividades de E.O., dos cinco professores que indicaram que esse seria um aspecto relevante para a escolha o livro didático, dois (PN.08 e PN.49) disseram que as atividades de *expressão oral* estariam entre as três menos selecionadas. E, em relação às atividades de *produção escrita*, dos sete professores que indicaram que as propostas de P.E. seriam de grande/moderada importância para a escolha do LD, três (PN.49, PN.54 e PN.09) informaram que essas atividades estariam entre as três menos selecionadas.

Por que estas contradições estariam relacionadas às atividades de oralidade e de produção escrita? Estariam relacionadas a crenças e lutas hegemônicas estabelecidas entre discurso do estado (por meio de seus documentos oficiais e PNLD) e discurso universitário (a partir de textos acadêmicos) que apontam para a crença de que é possível aprender língua estrangeira na escola de ensino regular, a crença de que é importante trabalhar a língua a partir de suas quatro habilidades, de maneira equivalentes e, o discurso da escola e sociedade, de que a escola de ensino regular não seria o lugar mais adequado para aprender a falar e a escrever uma língua estrangeira, portanto, que essas habilidades deveriam ser aprendidas e ensinadas em cursos de idiomas? Estariam esses professores sinalizando que suas respostas não foram dadas a partir das crenças que fazem parte da prática social da qual faz parte, mas que estariam tentando “agradar” seu interlocutor oferecendo-lhe respostas que ele, professor, julga que seriam mais adequadas para a situação? Não podemos esquecer que não houve qualquer contado pessoal com esses professores, a única forma de comunicação foi feita por meios digitais, o que eles sabiam? Que as perguntas haviam sido elaboradas por alguém que, naquele momento, representava o discurso acadêmico e, com ele, crenças relacionadas à escolha e uso do livro didático que poderiam não ser as mesmas do professor. Os professores, cujas realidades não são conhecidas, que neste trabalho estão sendo nomeados por letras e números, somente seriam conhecidos por meio de suas respostas, das opções marcadas em um questionário. O que fazer? Responder a partir de qual prática social, a sua ou a de seu interlocutor? Outra questão que não pode ser ignorada é que, provavelmente, muitos soubessem que minha orientadora era coautora de um dos livros de espanhol aprovados no PNLD 2018, de que maneira essa informação pode ter influenciado nas respostas? Talvez afirmando a intenção de desenvolver um trabalho que contemple as quatro habilidades em sala de aula de igual maneira, apesar das dificuldades relacionadas à infraestrutura ou contexto escolar. Porém, pode ser que seu contexto inviabilize a prática de sua atuação docente, seja pela falta de infraestrutura, pelo número de aulas reduzido, implicando assim em adequações

do material. Estariam esses dados apontando para um certo distanciamento entre o que as crenças sobre um ensino ideal de língua estrangeira contidas nos documentos oficiais e a realidade do ensino de espanhol experienciada pelo professor em escolas do ensino regular brasileiro?

4.3.4. Avaliação e adaptação e/ou complementação das propostas/seções de Compreensão Auditiva, Compreensão Leitora, Expressão Oral, Produção Escrita e seção de conteúdos gramaticais.⁶⁴

Nesta seção analisei como foram avaliadas as propostas/seções de Compreensão Auditiva, Compreensão Leitora, Expressão Oral, Produção Escrita e apresentação e explicação de conteúdos gramaticais. E também com que frequência essas seções/propostas de atividades são adaptadas e/ou complementadas.

4.3.4.1 Avaliação feita pelos professores das propostas/seções de Compreensão Auditiva, Compreensão Leitora, Expressão Oral, Produção Escrita e seção de conteúdos gramaticais.

Observei que o quantitativo de professores que avaliavam como *boas* ou *razoáveis* as seções/propostas de *compreensão auditiva*, *produção escrita* e a *apresentação e explicação dos conteúdos gramaticais* foi semelhante. (gráfico 28)

Gráfico 28. Dados Gerais: avaliação das atividades de C.A., C.E., E.O., P.E., e gramática

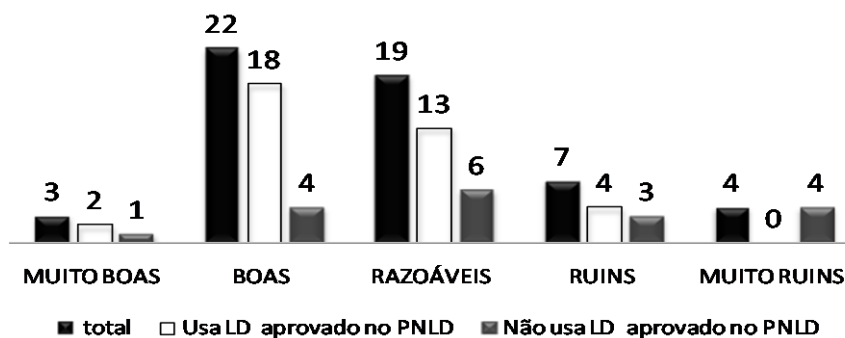


Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

⁶⁴ Não foram consideradas as respostas sobre atividades de expressão oral de PS24, PS11 e PS16; as de vocabulário de PS16 e PS11 e as de compreensão auditiva, compreensão leitora, produção escrita e gramática de PS11, relacionadas à frequência com que as atividades são adaptadas e/ou complementadas. As razões são as seguintes: o participante respondeu duas vezes ao questionário (PS11) ou as opções não foram marcadas.

Quanto à avaliação das propostas das atividades de C.A., 18 (49% do total de 37) professores que utilizavam LD aprovado pelo PNLD e quatro (22% do total de 18) docentes que não utilizavam livros didáticos aprovado pelo PNLD, as avaliaram como sendo *boas* como se pode ver no gráfico 29:

Gráfico 29. Compreensão Auditiva: Avaliação feita por professores



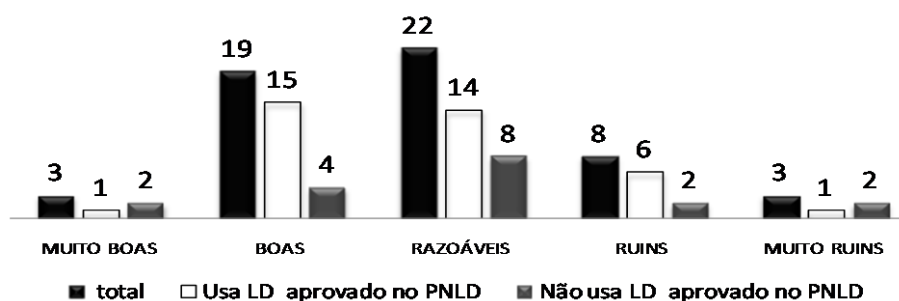
Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

Conforme apresentado anteriormente, as atividades de *compreensão auditiva* nem sempre estavam entre as três mais priorizadas ou selecionadas pelos professores que participaram desta pesquisa. Em relação aos professores que utilizavam LD aprovado pelo PNLD, treze (40% de um total de 32 professores) afirmaram que as propostas de C.A. estavam entre as três mais selecionadas e/ou priorizadas; no caso dos professores que não utilizavam LD aprovado pelo PNLD, esse número diminuiu para dois (18% de 11 professores). Sendo avaliadas como *muito boas* por três professores que participaram do processo de escolha do LD e *boas* por 16 professores que também foram responsáveis, seja individualmente ou coletivamente, pela escolha do LD e seis professores que, apesar de não terem participado do processo de escolha do LD, também avaliaram como *boas* as seções/propostas de *compreensão auditiva*. Foram avaliadas como *ruins* por cinco professores que fizeram parte das equipes responsáveis pela escolha do LD e por dois professores que não souberam informar quem havia sido o responsável e como *muito ruins* por um professor que fez parte da equipe responsável pela escolha do LD, por outros dois professores que não souberam dizer quem seria o responsável pela seleção do livro didático e por um professor que o responsável pela escolha foi o diretor. Constatou-se que os professores que melhor avaliaram as propostas/seções de *compreensão auditiva* foram os que utilizavam LD aprovado pelo PNLD e que participaram do processo de escolha do LD. Cabe ressaltar que os professores que avaliaram negativamente essas

atividades foram aqueles que, ou participaram coletivamente do processo de escolha, ou não souberam informar quem havia sido o responsável pela seleção do LD. Essa informação nos aponta para o fato de que participar de uma equipe não significa que sua voz seja escutada, o que, de certa maneira, poderia ser considerado também como restrição a seu protagonismo.

Quanto às seções/propostas de *produção escrita* (que também estão entre as três atividades menos selecionadas e/ou priorizadas por 31 docentes, ou seja, 73% dos 42 respondentes), novamente, observou-se que foram os professores que utilizavam livros didáticos aprovados pelo PNLD quem melhor as avaliaram.

Gráfico 30. Produção escrita: avaliação das atividades feita pelos professores



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos questionários respondidos para a constituição do *corpus* desta pesquisa.

As propostas/seções de *produção escrita* foram mal avaliadas pelos seguintes professores: como *ruins*, por quatro professores que fizeram parte da equipe responsável pela escolha do LD e por três professores que escolheram, individualmente, o livro didático e, por um professor que não sabia quem fez a opção pelo LD adotado pela escola. E, como *muito ruins*, por dois professores que fizeram parte da equipe responsável pela escolha do LD e por um professor que não sabia quem fez a opção pelo LD adotado pela escola. Desses professores, somente um afirmou que as atividades de produção escrita estariam entre as três mais selecionadas ou priorizadas por ele.

Os professores que avaliaram as propostas de atividade de P.E. como *muito boas* foram PN.33 (que participou de uma equipe responsável pela escolha do LD), PS.16 (o responsável foi o professor de espanhol anterior) e PN.18 (o responsável pela escolha do LD foi o coordenador pedagógico) e *boas*, por sete professores que participaram da equipe responsável pela escolha do LD, por cinco professores responsáveis pela escolha do LD, por três professores que usavam livros escolhidos por profissionais que não lecionavam a língua espanhola e por

quatro professores que não sabiam quem foi o responsável pela escolha do LD. Desses professores, somente cinco informaram que essas atividades estariam entre as três mais selecionadas ou priorizadas por eles, quando não era possível aplicar todas as atividades sugeridas no LD.

E de que maneira a ADC poderia contribuir para a interpretação desses dados? Retomando o texto de Fairclough (2001 [1992], p. 109), constato que os processos de produção realmente são socialmente restringidos por estruturas sociais quando efetivamente interiorizadas por normas e convenções. Observei que, para a escolha do LD, foram os professores que utilizavam livros didáticos aprovados pelo PNLD, os que consideravam como muito importantes os fundamentos teórico-metodológicos, a temática das unidades, a forma contextualizada como são trabalhados os conteúdos gramaticais e as propostas de atividades de compreensão leitora, de produção escrita, compreensão auditiva, expressão oral e aspectos culturais. Ainda que suas escolhas fossem do campo do particular, elas sinalizam que foram motivadas por documentos oficiais. Os aspectos elencados como importantes por esses professores, demonstram que internalizaram que a contribuição do ensino de língua estrangeira na escola regular não estaria relacionado somente ao conhecimento de conteúdos, de aspectos linguísticos do idioma, porque, segundo as OCEM, isso não educaria, não promoveria o desenvolvimento da consciência cidadã do estudante. Para que o ensino de língua espanhola contribua para a formação de indivíduos e desenvolvimento de consciência social seria necessário que o estudante compreendesse que existem várias maneiras de comunicar-se, várias maneiras de estabelecer interações sociais por meio da linguagem e, por isso, seria tão importante que o desenvolvimento da confiança do aprendiz “por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, (nota-se aqui o porque da importância dada à questão dos gêneros discursivos e das propostas de C.A., C.L., E.O., P.E.) para enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes (sejam essas em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses)” (OCEM, 2006, p.90- 92). Ainda, segundo esse documento, é importante que o aprendizado dos conteúdos linguísticos não seja feito de maneira antecipada às práticas de linguagem ou isoladas delas, mas sim de maneira integrada a elas (por isso a importância dos fundamentos teórico-metodológicos e do trabalho contextualizado com a gramática). Esses construtos ideológicos são retomados na BNCC,

quando menciona que o ensino da língua inglesa deva contribuir para que o aprendiz possa a partir de seu ensino ter possibilidades de

aproximação e integração com grupos multilíngües e multiculturais no mundo global [...] com diferentes repertórios lingüístico-culturais [...] Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação[...] Trata-se de possibilitar aos estudantes cooperar e compatilhar informações e conhecimentos por meio da língua [...] como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global. (BNCC, 2017, p.476-477)

Contudo, ainda que tenham sido interiorizadas e sejam manifestadas em suas práticas discursivas no momento da escolha do livro didático, são esses mesmos professores que sinalizam conflitos entre as práticas relacionada à escolha e às relacionadas ao uso do livro didático adotado. O que nos aponta para a segunda restrição mencionada por Fairclough (2001 [1992], p.109), que também está relacionada às práticas sociais das quais os professores fazem parte. Se por um lado, os participantes desta pesquisa orientavam suas escolhas (ao mesmo tempo que era restringidos) pelas práticas sociais indicadas pelo Estado por meio de seus documentos, por outro lado, esses mesmos docentes também eram influenciados por práticas sociais relacionadas às escolas da qual faziam parte. Segundo a linguística é a “natureza específica da prática social da qual fazem parte, que determina os elementos dos recursos dos membros a que se recorre e como a eles se recorre” (p.109) Os conflitos percebidos entre a escolha e o uso podem estar relacionados a lutas estabelecidas entre práticas novas e passadas. De um lado, a proposta de um ensino de língua que esteja pensado a partir da formação cidadã, que demanda tempo para seu desenvolvimento e uma mudança radical para alguns (como se verá no capítulo 5) em quanto ao trabalho com a apresentação, explicação e trabalho com os conteúdos gramaticais; por outro lado, o ensino de língua que devido ao pouco tempo e à necessidade de adequação do livro didático à realidade da escola e de seus alunos faça com que o professor opte por convenções distintas daquelas que pautaram a escolha do livro didático. O uso do livro didático, muitas vezes, “esbarra” em práticas sociais da escola internalizadas pelo professor. Os conflitos entre uso e escolha que eu gostaria de destacar, estão relacionados às práticas discursivas relacionadas aos conteúdos linguísticos. É interessante observar que a grande maioria dos professores afirmaram que *sempre ou quase sempre* adaptavam e/ou complementavam as seções de gramática e que muitos as avaliaram como razoáveis e (muito) ruins. E porque justamente estas seções são as mais modificadas ou mal avaliadas por estes professores? Talvez essa seja uma pista do que o

linguista nos indicava a respeito das restrições feitas pelas práticas sociais as quais as pessoas fazem parte e a elas recorrem. Ainda que discursivamente, esses professores sinalizam que internalizaram as práticas sociais propostas pelas OCEM e nos editais do PNLB no momento da escolha do LD, é também através do discurso que sinalizam conflitos e lutas hegemônicas em relação a forma como os conteúdos linguísticos devam ser abordados. De um lado o ensino contextualizado, de outro, a necessidade do ensino de regras gramaticais antes que o aluno pratique e utilize a língua. E qual seria a mais adequada? Para o governo, a mais adequada seria a primeira, sendo, portanto, a legitimada em seus documentos e considerada como a única opção viável nos livros por ele selecionados e aprovados como de qualidade; contudo, seria esta a opinião do professor?

CAPÍTULO 5 – E O QUE MAIS NOS CONTAM OS PROFESSORES DE ESPANHOL?

Com o intuito de identificar, a partir dos dizeres dos professores que participaram dessa pesquisa e que utilizam LD aprovado no PNLD, como eles interagem em seu espaço de atuação docente, recorrerei às categorias analíticas propostas no modelo tridimensional por Fairclough (2001[1992;]). para a análise da dimensão do texto, recorri às escolhas linguísticas feitas (vocabulário), às palavras combinadas em frases (gramática), à ligação entre as frases (coesão) para identificar se estas apontam o “fazer e acontecer” do professor em relação ao livro didático, ou o contrário; para os impactos e efeitos da experiência do professor em seu contexto escolar, a partir da afeição, cognição, desejo, percepção da realidade. Para a dimensão da prática discursiva, a partir da coerência, pretendi observar as conexões estabelecidas através da organização das orações/textos e seu apoio em pressupostos ideológicos, e como apontam para as relações estabelecidas entre professor e livro didático, professor e PNLD, e os fatores do contexto escolar que intervêm na escolha e uso do livro didático em sua atuação docente, resultando em sentidos que podem ser interpretados como coerentes ou não. Se os dizeres dos professores estão reproduzindo ou confrontando relações de poder, ideologias, e crenças, como, por exemplo, de que o livro didático é indispensável no contexto escolar; de que um LD de “qualidade” não pode apresentar lacunas ou deve estar adequado a qualquer contexto de ensino; entre outros.

Segundo Fairclough (2001[1992]) o uso a linguagem, enquanto ação e interação social, ao mesmo tempo que constitui uma sociedade e, conseqüentemente, pessoas particulares, também é constituída por essa mesma sociedade, através de suas diversas intuições, cada qual com suas crenças, valores e visões distintas de mundo e organização da vida social. Estabelecendo-se, assim, um encontro dialético, que pode apontar para lutas ou internalização de crenças e valores entre os mais diversos momentos da prática. Dessa maneira, devemos compreender que a prática discursiva dos professores que participaram dessa pesquisa podem sinalizar de que maneira internalizaram ou não crenças e valores de dois aparelhos ideológicos de estado específicos, o da instituição escola (a partir de sua pluralidade) e o do ministério da educação, por meio do PNLD.

Antes de iniciar a análise, considero importante a retomada dos elementos que condicionaram a produção das respostas dos professores informantes desse trabalho. A divulgação da investigação com o convite para participação da pesquisa foi feita por meio digital (*e-mail*, posts no *facebook*). Muitos colegas, professores de espanhol, da orientadora e da pesquisadora, re (encaminhavam) a solicitação a seus contatos. Não houve qualquer tipo de contato pessoal entre participantes e pesquisadora, o único meio de comunicação estabelecida foi realmente através do questionário online. Em todos os meios de divulgação foi informado que o objetivo da pesquisa era investigar como os professores representam discursivamente os fatores que intervêm na escolha e uso de livros didáticos aprovados pelo PNLD. Cabe ressaltar que, na mesma época de divulgação da pesquisa, foi publicada a lista dos livros que haviam sido aprovados pelo PNLD2018 e, um desses LDs, era de coautoria de minha orientadora. Como não houve um contato direto com os professores informantes, não posso avaliar se esse fato impactou de alguma maneira nas respostas dadas pelos docentes participantes. Nenhum professor informante solicitou esclarecimentos relacionado às instruções contidas no questionário.

Quanto ao questionário, é importante considerar que, havia algumas questões com muitos subitens que poderiam resultar em equívocos em sua marcação, os trechos de respostas que irei analisar a seguir, correspondem às últimas questões do questionário. Talvez pelo cansaço, ocasionado por tantas questões fechadas respondidas, alguns professores tenham sido muito breves em suas respostas e até mesmo monossílabos. Cabe esclarecer que as informações concernentes aos professores informantes, que utilizam livro didático aprovado pelo PNLD e que terão seus dizeres analisados neste capítulo, serão dadas ao longo desta seção.

5.1. Fatores que perpassam o contexto escolar

Para responderem às perguntas relacionadas ao fato de gostarem ou não do livro didático e quais seriam os pontos positivos e/ou negativos do LD adotado, alguns professores informantes mencionaram fatores de seu contexto escolar, tais como a carga horária, a oferta da língua espanhola, a necessidade e realidade dos alunos, fatores que apresentavam desdobramentos para o uso do livro didático em seu espaço de atuação docente, indicando assim, que o “discurso tem uma relação ativa com a realidade, que a linguagem significa

realidade no sentido de construção de significados para ela, em vez de o discurso ter uma relação passiva com a realidade” (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p.66).

Vejamos alguns excertos:

(1) *O tempo é muito pouco para desenvolver as atividades propostas, causando uma frustração tanto no docente como no discente. Na minha instituição, a língua espanhola é uma disciplina optativa e só é ofertada no terceiro ano. As coleções são em três volumes, nunca saí do primeiro. Há, portanto um desperdício de dinheiro público que me angustia bastante. Também, a sensação de que avanço pouco. Entretanto, fico mais tranquila ao perceber que mesmo no contexto descrito, os discentes conseguem se envolver e desenvolver na disciplina.[...] Como pontos positivos, considero que o livro serve de consulta para os discentes, traz discussões culturais e interculturais interessantes e procura integrar as habilidades comunicativas. Como negativas, para o contexto que atuo, seria a coleção em três volumes e textos, muitas vezes, longos.*⁶⁵ (PS.77)⁶⁶

Observa-se que para justificar o porquê de não gostar de trabalhar com o LD adotado, PS.77 estabelece uma relação de causa e efeito. As causas estão relacionadas a sua instituição, caracterizada como lugar de “desperdício de dinheiro público” e de limitações, seja pelo tempo disponibilizado (“O tempo é muito pouco”), seja pelo modo como a disciplina de língua espanhola é ofertada (“é uma disciplina optativa e só é ofertada no terceiro ano”). Os efeitos estão relacionados aos sentimentos de frustração, angustia e “a sensação de que avanço[a] pouco.” Ao utilizar o advérbio *entretanto*, PS.77 sinaliza que apresentará um novo fato que minimiza os impactos negativos descritos. Em oposição aos sentimentos de angustia e frustração, está o de tranquilidade (“fico mais tranquila”) ocasionado pela percepção de que seus (“discentes”), diferente dele (“conseguem se envolver e desenvolver na disciplina”). Ao apresentar os pontos positivos do LD, o(a) professor(a) menciona novamente seus alunos, sendo atribuído ao LD a função de material de consulta. Sua utilidade estaria em atender uma necessidade dos discentes.

Por meio do léxico de cunho negativo que aponta para sua frustração sobre a maneira como oferta é feita e o tempo disponibilizado ao ensino da língua espanhol, PS.77, ao falar sobre o LD, indiretamente aponta, a partir de sua prática discursiva, os impactos sofridos pela atuação

⁶⁵ Esclareço que fiz a transcrição/cópia dos textos dos professores tal como foram escritos no questionário, ainda que contivessem problemas gramaticais, estes não foram alterados.

⁶⁶ PS.77 atua em escola pública federal e não gosta de trabalhar com o LD adotado.

do Estado através de políticas públicas que intervêm em seu espaço de atuação docente. PS.77 traz para o discurso a lei nº 11.161, de 2005, que antes de sua revogação, garantia a oferta do ensino da língua espanhola nos currículos plenos do ensino médio e a matrícula facultativa para o aluno. Ao utilizar o advérbio “só”, PS.77 aponta para a realidade de sua escola onde a obrigatoriedade da oferta é circunstancial ocorrendo “*só [...] no terceiro ano*”. A outra voz que também aparece no discurso é a do PNL D, quando menciona que “*as coleções são em três volumes*”. Referência aos editais do ensino médio, em que a língua espanhola foi incluída, nos quais a convocação é feita para avaliação e seleção de coleções didáticas compreendidas como um conjunto de volumes. A consequência observada pelo professor informante é a de que: “*Há, portanto um desperdício de dinheiro público*”. Considero que sua afirmação poderia ser interpretada como a denúncia de uma situação provocada pela conjuntura na qual está inserida, o desperdício é consequência da oferta de uma disciplina somente para uma série e a aquisição de um produto cujas especificações não estão ajustadas ao contexto e a demanda de soluções para o problema. Um problema ocasionado pelo fato de que nem todas as instituições escolares oferecem a disciplina espanhola nas três séries do ensino médio (“*nunca sai do primeiro*” porque “*a língua espanhola é uma disciplina optativa e só é ofertada no terceiro ano*”) e, por isso, deveria repensar uma política pública que não está adequada para à diversidade de realidades das escolas do ensino regular. Nota-se, portanto, em sua prática discursiva, lutas que envolvem o reconhecimento do ensino de língua espanhola no contexto brasileiro e que não sabemos como ficará, diante da implementação da Lei nº 13.415, de 2017 e a consequente revogação da Lei nº 11.161, de 2005.

Vejamos agora o que diz PS.63⁶⁷

(2) *No caso dos IFs os cursos são de formação profissional, neste sentido percebemos a necessidade de um material didático voltado para a área de formação de cada curso, percebemos que esses temas prendem a atenção dos alunos, facilitando assim o processo de ensino-aprendizagem nestes cursos.[...] Os temas muitas vezes não despertam o interesse dos alunos. Os texto são muitos grandes e dificultam a leitura na sala de aula. (PS.63)*

Em (2) é acionada uma das funções da linguagem descritas por Fairclough (2001[1992]): a função identitária. Ao acionar a identidade social da instituição “IFs”, PS.13 constitui a

⁶⁷ P.S. 63 atua em escola pública federal e não gosta de trabalhar com o LD adotado.

identidade de seus alunos usando os sintagmas “IFs”, “formação profissional”, “formação” ligados a “alunos” e justificar a inadequação da temática do livro. É interessante observar que esse professor, ao contrário do anterior, não fala a partir de sua instituição local, mas sim, da generalização dos institutos federais “no caso dos IFs”.

Para PS.63, a inadequação do livro didático estaria relacionada ao fato de não ser considerada a diversidade dos usuários/destinatários específicos de seu contexto escolar, os alunos de “*curso [...] de formação profissional*”. Para tanto, utiliza o plural “*dos IFs*” e o verbo “perceber” na 1ª pessoa do plural “percebemos”, para indicar que é um coletivo, e não somente ele, que compartilham a opinião (percebida através de sua interpretação acerca do comportamento dos alunos, sendo esse comportamento, apontado como possível ponto negativo quando afirma que (“*os temas muitas vezes não despertam o interesse dos alunos*”) de que o livro didático deveria atender às necessidades de alunos de um instituto de formação profissional e que os temas (“*esses retoma formação profissional e área de formação de cada curso*”) deveriam atender às especificidades de cada curso profissional.

Constata-se que a reivindicação de uma temática específica para “*área de formação de cada curso*” tem um propósito específico, o de “prender a atenção”, de “despertar o interesse” dos alunos e, conseqüentemente, facilitar o processo de ensino-aprendizagem. É interessante observar que PS.63 atribui à temática do livro didático a responsabilidade de despertar o interesse dos alunos e de mediador-facilitador na relação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, de quem seria realmente a responsabilidade por “prender a atenção” e motivá-lo no processo de ensino-aprendizagem? Talvez, a pergunta não deveria ser: porquê os alunos não se interessam por temas que não sejam de sua área de formação? Será que temas relacionados ao curso de formação do aluno seriam realmente, os mais adequados para o ensino de línguas estrangeira nos IFs? Será que a questão não estaria relacionada na maneira como são abordados estes temas? Estaria a reivindicação da temática apontando para a manutenção de uma crença de que é o livro didático quem deve ocupar a centralidade no processo de ensino ou estaria apontando para conflitos existentes entre seu contexto dos IFs e políticas públicas que estão pensadas para alunos e escolas idealizadas? Ou essa seria uma maneira de sinalizar que há conflitos de interesses entre as instituições escola (neste caso um IF) e o PNLD que não considera as especificidades de seus destinatários? Que

não considera a possibilidade de incluir coleções que sejam de qualidade e que atendam alunos com um perfil diferente?

5.2. Concepções de ensino da gramática: do professor e do PNL

Alguns professores fizeram avaliações negativas quanto à abordagem de conteúdos no LD, devido à falta de clareza ou dificuldades nos comandos das atividades que podem ser provenientes de divergências entre as concepções de ensino e de língua de professor e as utilizadas pelos autores dos livros didáticos mostrando assim, “o discurso é um recurso capaz de ser usado tanto para estabelecer e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para contestar e superar tais problemas” (RAMALHO & RESENDE, 2011, p. 13).

Como se verá nos próximos excertos:

(3) *Sinto que aborda os conteúdos de maneira complicada para o entendimento dos alunos de uma escola regular, acredito que deveria ter mais explicações gramaticais e ser mais detalhado com alguns exercícios, pois em alguns deles eu mesma me senti confusa. [...] Positivos: aspectos culturais, o livro não trabalha apenas uma variedade linguística, trabalha conteúdos diversos para cada ano. Negativos: explicações gramaticais muito superficiais, poucos exercícios gramaticais e dificuldade em alguns comandos. (PS.64)⁶⁸*

PS.64 inicia sua justificativa a partir de um estado de consciência marcado pelo verbo sentir (*sinto*), afirmando que os conteúdos são abordados “*de maneira complicada*” e que, os efeitos sentidos, seriam notados a partir da dificuldade de “*entendimento dos alunos de uma escola regular*” e confusão por parte do professor “*eu mesma me senti confusa*”. É a partir da relação de oposição estabelecida entre abordagem “*complicada*” e “*explicações superficiais*” e a sugestão de que deveria os conteúdos “*deveriam ter mais explicações*” e “*ser mais detalhado*” que notamos o conflito. É a partir da ligação entre os vocábulos “*complicado*” e “*entendimento*” que depreende-se a ideia de uma possível dificuldade por parte dos alunos ocasionado pela abordagem adotada, que apresenta “*explicações gramaticais muito superficiais, poucos exercícios gramaticais*”.

Para diminuir os efeitos causados pela abordagem complicada feita no LD, o professor utiliza o verbo *acreditar* conjugado na 1ª pessoa do singular do presente de indicativo (*acredito*) com

⁶⁸ PS.64 atua em escola da rede privada e em cursos de idiomas e não gosta de trabalhar com o LD adotado.

a locução verbal “dever + ser”. Para modalizar a força da obrigatoriedade que essa construção promoveria em seu interlocutor, PS.64 utiliza o verbo *dever* conjugado no futuro do pretérito (deveria), trazendo assim, não mais a conotação de obrigatoriedade, mas a de sugestão. Para deixar de ser complicada deveria ter: “*mais explicações gramaticais*” em oposição a “*explicações gramaticais superficiais*”, deveria ser “*mais detalhado com alguns exercícios*” em oposição a “*dificuldade em alguns comandos*”. Que pistas nos dão as escolhas feitas na dimensão do texto, ao falar que os conteúdos são abordados de maneira complicada e que os alunos teriam dificuldades, para quais crenças estaria nos conduzindo? Estariam essas afirmações fundamentadas em sua experiência enquanto professor de ensino regular e de curso de línguas? Crenças de que existem abordagens de língua que não estariam adequadas para alunos do ensino regular? E quais seriam? Nota-se em sua prática discursiva, conflitos, e questionamentos em quanto à legitimação de qual deveria ser a concepção de ensino hegemônica. Para o professor a concepção de ensino adotada pelo PNLD é confusa e superficial, demonstrando assim, que essa não é a única crença que pode ser identificada na escola, existem outras que envolvem um trabalho menos superficial com as explicações gramaticais e com mais exercícios que resultariam na melhor compreensão de seus conteúdos e comandos.

Para o participante PS.22⁶⁹ o livro didático,

(4) *Não apresenta os conteúdos de forma clara, parece ser mais sobre espanhol do que de ensino da língua. Apresenta muitos textos e o professor tem que adivinhar os conteúdos gramaticais a ser ensinados. [...] Apresenta muitos textos e mais textos, que tornam aula cansativa, alguns textos não são adequados para a faixa etária, são muito adultos para alunos de ensino fundamental. Trazem contribuições para o conhecimento da cultura dos países da América Latina. (PS.22)*

PS.22 também sinaliza conflitos e lutas entre as concepções de ensino vigentes, ao falar da falta de clareza na forma como os conteúdos são apresentados, impactando diretamente sua atuação, sendo portanto o(a) professor(a) obrigado(a) (uso de *ter + que*) a fazer algo, no caso, *adivinhar*. “*o professor tem que adivinhar conteúdos gramaticais a ser ensinados*”. O

⁶⁹ PS.22 atua em escola da pública (estadual, federal), da rede privada e em curso de idiomas e não gosta de trabalhar com o LD adotado.

professor, em alguns momentos, precisaria assumir a função de investigador e de decifrador do que se deve ensinar a partir dos insumos contidos no livro didático.

A afirmação da necessidade imposta ao professor, de *ter que adivinhar os conteúdos gramaticais é consequência de uma função estabelecida pelo LD o de portador de um enigma a ser decifrado, e que está relacionado ao fato de que* “*parece ser mais sobre espanhol do que de ensino da língua*”. Neste momento, é feita uma distinção entre *español* (que escrito no idioma em questão) e *língua* (conteúdos linguísticos). Sinalizando assim, que para ele, os termos *não* são sinônimos. O termo *español* está ligado a “*muitos textos*”, “*muitos textos e mais textos*” e “*contribuições para conhecimento da cultura dos países da América Latina*”. Enquanto que o termo *língua* é associado a “*adivinhar*” e “*conteúdos gramaticais a serem ensinados*”. Outro impacto seria uma “*aula cansativa*”, ocasionada pela quantidade de textos apresentados (indicados pelo adjetivo *muitos* cuja quantidade é intensificada pela utilização do advérbio *mais*), além da inadequação de textos “*para a faixa etária, [...] para alunos de ensino fundamental.*” Mas de quem seria a responsabilidade de fazer com que a aula não seja cansativa? Não seria o professor quem deveria responsabilizar-se pelo sua atuação em sala de aula independente do material didático selecionado? A “*aula cansativa*” é de responsabilidade do professor não do livro didático. Nota-se que o livro didático assume o papel de autoridade, daquele que tem a responsabilidade pelos fatos que ocorrem em sala e não o professor.

Para PS.28⁷⁰ o desconforto em relação ao LD estaria relacionado às diferenças entre os propósitos de sua escola e os estabelecidos no livro didático proveniente do PNLD, como se verá:

(5) *São muito fragmentados, partem da premissa que aluno conhece a língua. Nos Centros de Língua não é o material ideal para esse propósito.[...] Poucos exercícios, material auditivo fabricado, não é original/nativo falando da língua, não tem variantes linguísticas.* (PS.28)

PS.28 começa sua justificativa caracterizando que “*são muito fragmentados*” porém, a que estaria se referindo? A como as propostas são construídas ou aos conteúdos gramaticais? As pistas são dadas na continuação de seu texto, ao mencionar que: “*partem da premissa que o aluno conhece a língua*”. Provavelmente, esteja fazendo referência aos conteúdos linguísticos,

⁷⁰ PS.28 atua em escola pública estadual e da rede privada e não gosta de trabalhar com o LD adotado.

um conhecimento que, segundo a fala do professor, já é dado como conhecido. Ao afirmar que o LD usado não é o “material ideal” sinaliza uma diferença entre o ensino regular e os centros de língua, que apesar de fazerem parte do ensino público, parecem não serem compreendidos dessa maneira. Quais seriam as diferenças estabelecidas, por PS.28, ao afirmar que, o LD proveniente do PNLD, seria o material ideal para o propósito? A utilização de “ideal” ligado a “material” sinaliza para uma crença de que existiria um material que não necessitaria de ajustes. Quais seriam os propósitos de um centro de línguas? Seria o mesmo de uma escola do ensino regular? Parece que não. O desconforto do(a) professor(a) vai além da abordagem metodológica adotada, ele perpassa as diferenças de propósitos entre o ensino regular e os cursos de idiomas. Para PS.28 o lugar da premissa de um conhecimento prévio do aluno, proposto no livro do PNLD, não se adequa aos propósitos de um centro de línguas.

PS.14⁷¹, assim como PS.28, demonstra desconforto em quanto à forma como são abordados os conteúdos gramaticais. Se para PS.28 “partem da premissa que o aluno conhece a língua”, para PS.14 “pretendem que o aluno use a intuição”, nota-se que os dois participantes concordam que o método indutivo proposto nos livros didáticos aprovados no PNLD não seriam o motivo para não gostarem de trabalhar com o LD.

(6) *Porque ao invés de me ajudar, me obriga a criar todos os exercícios de gramática, complementar a explicação e criar situações de oralidade e interação social associadas ao tema. A explicação é fragmentada, espalhada e incompleta. Os exercícios são grandes demais e pretendem que o aluno use a intuição sobre algo que ele não praticou e nem vai praticar porque no livro não tem esse espaço. Podia ter menos textos grandes e mais frases práticas e úteis de situações reais, contemplando variedade linguística. [...] Positivos: unidades com temas interessantes; parte gramatical segue uma sequência razoável; cd tem áudios interessantes e perguntas boas; discussões pertinentes. Negativos: gramática incompleta; zero exercícios de prática; ausência de frases úteis ou diálogos que o aluno possa realmente usar em situações reais; vocabulário podia ser mais amplo. (PS.14)*

PS.14 inicia sua justificativa com a utilização da expressão “ao invés de” indicando assim, uma ação contrária a esperada por ele. Para esse(a) professor(a) o LD deveria auxiliá-lo “em questões práticas tais como apresentando diversidade de propostas de exercícios, e

⁷¹ PS.14 trabalha em escola pública estadual, no Centro de Estudos de Línguas do Governo do Estado de São Paulo e não gosta de trabalhar com o LD adotado.

explicações mais adequadas, e evitando exercícios muito longos”. As ações de “ajudar” e “obrigar” são atribuídas ao objeto livro didático e, o professor, nesse caso, seria submetido às suas ações. Há uma ideia de causa e efeito, o que justifica que o efeito de ter que “criar”, “complementar” é consequência de uma falta de cooperação do livro didático. É o LD quem “obriga [o(a) professor(a) a criar” exercícios gramaticais, situações de oralidade e a complementar explicações. Ao usar os adjetivos “fragmentada, espalhada e incompleta” que pertencem ao mesmo campo semântico, PS.14 reitera e amplia o significado de “fragmentada” (também havia sido mencionada por PS.28), de algo que, em sua opinião, o obriga a atuar a complementar o que está incompleto e fragmentado. Seu texto sinaliza, indiretamente, que há um conflito entre as concepções de ensino do(a) professor(a) e a utilizada no LD. Nota-se em seu texto que o propósito do ensino de língua espanhola está relacionado a praticidade a “*frases práticas e úteis de situações reais*” em oposição a “*exercícios grandes demais*”, “*algo que ele [o aluno] não praticou*”, “*gramática zero*”, “*zero exercícios de prática*”. Ao usar “*pretendem que o aluno use a intuição sobre algo que ele não praticou*”, o(a) professor(a) sinaliza o motivo pelo qual é obrigado(a) a criar e completar exercícios e explicações. A proposta de que o aluno use a intuição pode estar relacionado ao fato de que não há muito input do conteúdo linguístico trabalhado, sendo assim, o aluno teria que “intuir” como seriam os usos dessas estruturas que está estudando. Por outro lado, com “frases práticas e úteis de situações reais”, pode-se compreender que PS.14 espera uma abordagem instrumental da língua, o que não condiz com as OCEM, os PCN’s e com o edital do PNLD. Remetendo-nos, portanto, ao debate da concepção de língua e, principalmente, de ensino de língua observa-se que até mesmo nos pontos positivos apresentados a parte gramatical é caracterizada como “razoável”, o mesmo não acontece com a temática das unidades e os áudios que são caracterizados como “interessantes”, com “boas perguntas” e com “discussões pertinentes. Nota-se que sua questão não está relacionada a sequência dos conteúdos gramaticais e sim à forma como a gramática é apresentada e praticada. A utilização de “zero” e “ausência” sinalizam quais aspectos considerados importantes e que não são identificados no LD.

Um desconforto que não será notado nos dizeres de PS.75⁷². Vejamos suas respostas:

⁷² PS.75 trabalha em escola pública estadual e federal e gosta de trabalhar com o LD adotado.

(7) *Porque **atende as necessidades** da realidade da escola e apresenta propostas diversificadas e em quantidade considerável. [...] Positivos: **trabalho contextualizado** com os aspectos gramaticais, diferentes níveis de compreensão leitora dos textos, questões de interpretação retiradas de vestibulares do país, perspectiva intercultural e ampliação da dimensão cultural dos países hispanohablantes. Negativos: tamanho de alguns textos que dificultam **um trabalho mais completo** em uma aula de 50 min., alguns áudios retirados de vídeos com ruídos que dificultam sua compreensão, **reduzido número de atividades contextualizadas** de aspectos gramaticais.*(PS.75)

Nota-se que PS.75 não apresenta desconforto em quanto à abordagem proposta para o desenvolvimento dos aspectos gramaticais ao indicar como positivo o “trabalho contextualizado”, assim como a proposta de compreensão leitora, indicando, portanto que, nesses aspectos, não há conflitos entre sua concepção de ensino gramatical e a proposta nos LDs aprovados pelo PNLD, há em seu texto a indicação de que esses pressupostos, os do ensino contextualizado e de propostas de pré-leitura e pós-leitura, estão naturalizados pelo(a) professor(a). Ao apresentar os pontos negativos do LD notamos que, apesar de gostar das atividades de compreensão leitora, o tamanho dos textos é considerado como um aspecto negativo devido à carga horária disponível. É interessante observar a utilização de termos quantitativos em seus dizeres, ainda que ter “propostas[...] em quantidade considerável” seja considerado como algo positivo, não significa que essa proporção esteja relacionada aos conteúdos linguísticos, para esses, há um “reduzido número de atividades contextualizadas”. Sua avaliação aponta para um aspecto do LD que necessita ser melhorado, apesar do trabalho contextualizado com os aspectos gramaticais.

Para PS.10⁷³ o LD também cumpre com seu propósito de atendimento de necessidades contudo, nesse caso, o atendimento não é “*as necessidades da realidade da escola*”, enquanto instituição e sim “*à demanda dos alunos*”, como se verá:

(8) *Porque atente à demanda dos alunos. [...] Ponto positivo: **boa parte de gramática** e estudos culturais Negativo: as explicações gramaticais não são contextualizadas.* (PS.10)

PS.10 também utiliza um verbo de ação *atender* para justificar o porque gosta de trabalhar com o LD, contudo, nesta oração o professor não aparece e sim o aluno. Para PS.10 as

⁷³ PS.10 trabalha em escola da rede privada e gosta de trabalhar com o LD adotado.

necessidades e demandas atendidas são as dos alunos. No entanto, as do professor estariam sendo atendidas? Estaria PS.10 dissimulando, ou seja, ocultando ou obscurecendo algum conflito ao mencionar a relação estabelecida entre alunos e livro didático, sem mencionar de que maneira esse objeto atenderia suas demandas? Ao contrário de PS.10, não considera que as explicações gramaticais sejam contextualizadas apesar de ser indicado como ponto positivo a existência de “boa parte de gramática”, a que estaria se referindo? Qual então seria a demanda desse(a) professor(a) que não estaria sendo atendida? Seria a de um trabalho realmente contextualizado com os conteúdos linguísticos?

5.3. Funções atribuídas ao LD no processo ensino-aprendizagem

Observou-se que alguns professores estabeleceram funções ao LD, se por um lado LD foi caracterizado como um “material adicional”, um “recurso que ajuda muito”, um “material base”, um “guia” que “norteia” os conteúdos a serem ensinados, além de servir para consulta. Por outro, foi considerado como um objeto que “limita o trabalho” e, inclusive, pode “prender” o professor.

Nota-se que em (9) a utilização do verbo *nortear*, conjugado na 3ª pessoa do singular, usado por PS.11, indica quem seria o responsável pela ação de dar o direcionamento em relação aos conteúdos a serem ensinados por ele (indicado pelo pronome possessivo na 1ª pessoa do singular “*meus*” ligado ao substantivo “*conteúdos*”) seria atribuído, dessa maneira, ao livro didático. Em (10) PS.13 suaviza a ideia de que livro didático e não o professor seria o responsável o caminho a ser seguido no processo de ensino-aprendizagem ao concluir seu texto acrescentando a informação de que “*cabe ao professor fazer as adaptações que achar conveniente.*” Os verbos *fazer* e *achar* apontam a atuação do professor (fazer) baseado em uma decisão particular (*achar conveniente*). Como se verá a continuação,

(9) *Porque nortea meus conteúdos.[...] Nenhum* (resposta dada no primeiro questionário) *Facilidade em adequar o material[...]* Positivos: *projeto gráfico* Negativo: *fora da realidade dos alunos.* (resposta dada no segundo questionário) (PS.11)⁷⁴

Tenho duas hipóteses para o fato de PS.11 ter respondido ao questionário duas vezes, a primeira seria a de que tenha recebido o link com a divulgação e convite para participação da

⁷⁴ PS.11 trabalha em escola pública estadual e da rede privada e gosta de trabalhar com o LD adotado.

pesquisa em momentos distintos, como descrito no capítulo 3 e, por algum esquecimento, tenha prontamente atendido à segunda solicitação. A segunda estaria relacionada à uma necessidade de fazer alguns ajustes em algumas respostas dadas, resultado de uma autoreflexão. Ainda que não saiba quais tenham sido suas reais motivações, considerarei, neste momento, as respostas dadas nos dois questionários.

Nota-se incoerência nos dizeres de PS.11, ao mesmo tempo que o LD norteia seus conteúdos, indicando assim que o livro didático assumiria a função referencial descrita por Choppin (2004). Também afirma que não há “nenhum” ponto positivo e/ou negativo. Contudo, não fica claro se “nenhum” incluiria tanto os pontos positivos como os negativos, ou se o professor estaria sinalizando que no LD não havia “nenhum” ponto negativo que devesse ser mencionado? PS.11 não deixou claro a que isso se referia, poderia-se inferir que estava pensando nos pontos negativos se consideramos que o LD era usado para definir o conteúdo a ser ensinado, contudo não podemos afirmar. Na segunda vez que respondeu ao questionário, observa-se algumas diferenças, o LD já não é mais apresentado como norte, como referência e sim como um material fácil de ser adequado. Nota-se, nesse momento, uma mudança, uma modalização a função estabelecida entre LD e professor. Agora o material já não ocuparia o lugar de protagonista na relação e sim, o de coadjuvante, que auxilia o professor a exercer seu papel no processo de ensino-aprendizagem, por ser facilmente maleável. “*facilidade de adequar o material*”. É nesse momento que apresenta quais seriam os pontos positivos e negativos. O positivo estaria relacionado à forma do objeto, “projeto gráfico”, ou seja, PS.11 não faz referência à abordagem dos conteúdos linguísticos, às propostas de atividades ou aspectos culturais, mas sim a um aspecto que foi mediado por um profissional da editora, o designer gráfico. O ponto negativo “*fora da realidade dos alunos*” estaria relacionado a adequação do material, então, a que realmente se referia quando respondeu “nenhum”?

A próxima resposta a ser analisada é a de PS.13⁷⁵

(10) *Por mais que o livro didático apresente alguns problemas, seja por não contemplar os aspectos culturais, considerando o lugar em que o aluno mora ou por ter uma estrutura incompatível com a carga horária ofertada na escola pública, é um recurso que ajuda muito o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, já que o aluno precisa ler (ver), ouvir, falar e escutar no idioma que está*

⁷⁵ PS.13 trabalha em escola pública estadual na região norte e gosta de trabalhar com o LD adotado.

estudando. Ademais, estes materiais são guias e cabe ao professor fazer as adaptações que achar conveniente.[...] Pontos positivos: questão cultural abordada no livro e tentativa de relacionar o tema tratado com os aspectos gramaticais. Pontos negativos: muita informação por página. Algumas atividades deveriam considerar os aspectos culturais do Brasil em toda a sua extensão e também os demais países "hispanohablantes", além da Argentina e a Espanha. (PS.13)

Em (10), PS.13 inicia seu texto com uma conjunção adverbial concessiva “*por mais que*”, neste momento o(a) professor(a) apresenta “alguns problemas” que poderiam ser impeditivos para a afirmação feita anteriormente: a de que gosta de trabalhar com o livro didático adotado na escola. Esses “problemas” apontam para as lacunas e incompletudes do material, que poderiam ser fatores plausíveis para uma respostas oposta à dada. Os problemas elencados foram “*não contemplar os aspectos culturais, considerando o lugar em que o aluno mora*” (um lugar particular, sua região) e “*ter uma estrutura incompatível com a carga horária ofertada na escola pública*” (não menciona mais o lugar particular e sim o geral, o da escola pública). Ao mencionar os aspectos culturais em relação ao lugar em que o aluno mora, PS.13 está reivindicando o reconhecimento e o lugar de crenças e culturas de uma parte da população brasileira, a da região norte. O livro didático, nesse momento, poderia em sua opinião, assumir uma função ideológica e cultural, contribuindo para a construção da inclusão da população de uma região, na identidade nacional brasileira que, em sua concepção, talvez não esteja sendo considerada como pertencente, apesar de o LD contemplar aspectos culturais. Como explicitado nos aspectos negativos ao mencionar que “deveriam considerar os aspectos culturais do Brasil em toda a sua extensão”, nota-se que, para PS.13, assim como há uma hegemonia em relação às culturas hispanohablantes contempladas no LD, marcada pelo desejo de se considerar aspectos culturais “*dos demais países “hispanohablantes”, além da Argentina e a Espanha*”, também há uma hegemonia em relação à cultura brasileira contida nos livros didáticos de língua estrangeira. Essa hegemonia não contempla “o lugar em que o aluno mora[...] toda a extensão” do Brasil, no caso, a sua região.

Com relação ao problema de o livro “*ter uma estrutura incompatível com a carga horária ofertada na escola pública*”. PS.13 não fala a partir de sua realidade local, e sim de uma realidade geral, a da “escola pública”, a incompatibilidade está na concepção do livro didático em sua “estrutura” em oposição a uma realidade da escola pública. Dessa maneira, aponta

para as contradições do programa PNLD, apesar de ter como público alvo as escolas públicas, o LD não foi concebido, idealizado a partir dessa realidade concreta.

Para PS.13 a causa de o livro ser considerado como “*um recurso que ajuda muito*” é apresentada com a utilização da conjunção subordinada causal “*já que*” ligada a uma necessidade do aluno “*já que o aluno precisa ler (ver), ouvir, falar e escutar no idioma que está estudando.*” O advérbio “ademais” indica que será acrescentada uma nova informação, ampliando assim o já exposto, no caso, seria uma nova característica do LD “são guias”. O uso do plural em “*guias*” e “*estes materiais*” sinaliza que o professor não está falando de um livro específico mas de um coletivo de livros.

Para PS.61⁷⁶ o livro didático adotado

(11) *É um material adicional que diversifica a opção de atividades apresentadas para os alunos e eles gostam de trabalhar com um livro. [...] Positivo: material pronto com algumas atividades interessantes. Negativo: Estimula pouco a competência oral dos alunos, só a leitora. Apresenta os mesmos temas clichês, sem grandes inovações. Por esse motivo o professor precisa procurar temas motivadores. Os alunos respondem e se comunicam na língua materna. (PS.61)*

O livro didático é caracterizado como sendo “*um material adicional*”[...] “*material pronto com algumas atividades interessantes*”. A utilização do artigo indefinido “um” ligado ao adjetivo “adicional” aponta para uma generalização do objeto, PS.61 sinaliza que não está falando de um livro didático específico (o adotado pela escola) e sim, do que este material representa de forma geral. Então, qualquer livro didático por ser um material adicional, poderia contribuir diversificando “*a opção de atividades*” por possuir “*algumas atividades interessantes*”. A utilização do pronome indefinido “algumas” ligado ao adjetivo interessantes aponta para uma opinião: a de que nem todas as atividades contidas em um livro didático poderiam ser consideradas como interessantes. PS.61 indica a quem seriam apresentadas as atividades, seus destinatários são “*os alunos*”. E também, promovendo a sensação de conforto em seus destinatários marcados pelo pronome pessoal na 3ª pessoa do plural (eles) e o verbo gostar conjugado no presente do indicativo, tem dupla função, a de especificar quem gosta de trabalhar com um livro e afirmar uma realidade do contexto escolar que envolve alunos e livro

⁷⁶ PS.61 trabalha em escola pública federal e gosta de trabalhar com o LD adotado.

didático. “*eles gostam de trabalhar com um livro.*” A hipótese para o uso, novamente, do artigo indefinido associado a “gostar + de + trabalhar” é a de que a utilização de um livro didático, seja ele qual for, promoveria um sentimento de bem-estar nos alunos devido ao costume de utilizá-lo no contexto escolar”.

É interessante observar que, apesar de ser um “material adicional”, para PS.61 caberia ao livro didático a responsabilidade por desenvolver a competência oral dos alunos que por serem pouco estimulados pelo LD, “respondem e se comunicam na língua materna”. Com relação à temática do livro didático, o(a) professor(a) estabelece uma causa e consequência para seu sentimento de sentir-se obrigado a fazer algo. O motivo, a causa da obrigação de “*precisar procurar temas motivadores*”, é ocasionado pelo fato de o LD “*apresentar os mesmos temas clichês, sem grandes inovações*”. Nota-se que é atribuído ao LD a função de estimular os alunos, seja por meio do uso da oralidade, seja por meio de uma temática.

A próxima questão também está relacionada a questões práticas inerentes à profissão, a necessidade de elaboração de material didático. Ideia que está implícita quando afirma que é um “*material pronto com algumas atividades interessantes*”, no caso de PS.73⁷⁷ a questão é explicitada ao afirmar que (12) “*o positivo de ter um livro é [...] não precisar ir atrás de material para todas as aulas.*” Ainda que seu trabalho de elaboração ou busca de material seja diminuída, ambos sinalizam com a utilização de “algumas atividades interessantes” e “(não) para todas as aulas” que essa é uma situação circunstancial. Tal situação diminui, mas não cessa a necessidade de quase imperativa expressa por “precisar ir atrás de”.

(12) *Não gosto da abordagem e os conteúdos são desconexos uns dos outros. A cada capítulo é um tema completamente sem relação um com o outro e os aspectos gramaticais são descontextualizados.[...]O ponto positivo de ter **um** livro é **ter material base e não precisar ir atrás de material para todas as aulas.** E também o fato de os estudantes terem um texto. O ponto negativo **seria ficar limitada e presa ao livro, mas complemento com outros materiais. Encaixo o LD no meu planejamento.** (PS.73)*

Em (12) ao caracterizar livro didático como um material base, PS.73 resignifica e propõe uma nova perspectiva para o material, já não é mais adicional como em (11), agora LD é considerado como um material que, além de estar disponível a todos os envolvidos (professor

⁷⁷ PS.73 trabalha em escola pública federal e não gosta de trabalhar com o LD.

e aluno), também pode servir como modelo, sinalizando assim seu lugar e papel no processo ensino-aprendizagem. Sua importância se deve a dois fatores, primeiro porque os alunos terão “um texto”, aspecto também levantado por PS.13 em (10) “*o aluno precisa ler (ver), ouvir, falar e escutar no idioma que está estudando.*”

PS.73 reconhece o perigo de considerar o livro didático como um material base, ao dizer que, o ponto negativo na relação professor - livro didático “*seria ficar limitada e presa ao livro*”. É a utilização da palavra “presa” que corrobora para a ideia de que o perigo seria de o professor tornar-se refém de um LD. Ainda que o verbo *ser*, conjugado no futuro do pretérito (seria), indique que essa é uma possibilidade, não uma verdade, PS.73 traz a tona um problema: o do livro didático ocupar o lugar de autoridade, que deveria ser ocupado pelo professor, no processo de escolhas sobre o que ensinar e como fazê-lo. A utilização da palavra “presa” é significativa, pois para ampliar o campo lexical de limitada, PS.73, poderia ter dito “restringido”, “delimitado”, “restrito”, contudo sua escolha direciona seu interlocutor outro campo lexical, o de aprisionamento, cerceamento de liberdade, de estar impedido de fazer algo por alguém, demonstrando assim, a força e o impacto de seu texto a partir de sua escolha.

Contudo, ao falar do livro didático não mais como um objeto generalizado e sim específico, PS.73 afirma que não gosta da abordagem do livro didático adotado. Talvez por isso o “encaixe em seu planejamento”. A desconexão está relacionada de que “a cada capítulo é um tema completamente sem relação um com o outro”, ou seja, no fato de o tema de um capítulo não ter relação com outros. É interessante observar como a avaliação desses últimos aspectos não condizem com as resenhas do Guia, mostrando assim, diferença de perspectivas entre a visão do especialista e a do professor.

(13) *Porque limita o trabalho quando eu tenho no início do ano letivo que justificar para os alunos o porquê não uso todas as páginas. Depois eles se acostumam com o ritmo da aula e meu material extra.[...] A riqueza do material textual.* (PS.48)⁷⁸

PS.48 estabelece uma relação de causa-consequência ocasionada por uma crença presente na instituição escolar. Inicialmente apresenta o motivo pelo qual não gosta de trabalhar com o livro didático que está relacionado a decisões pedagógicas em relação ao processo de ensino-aprendizado; introduzido pela conjunção explicativa “porque” (“*limita o trabalho*”, “*tenho*

⁷⁸ PS.48 trabalha em escola pública federal e não gosta de trabalhar com o LD adotado.

que justificar”, “o porquê não uso todas as páginas”), depois, informa o momento temporal que a limitação acontece, usando o advérbio de tempo “quando” para informar que seria “início do ano letivo”. Em seguida, informa com a preposição “para” a quem sua explicação estaria destinada (“os alunos”). Depois esclarece de que maneira o livro didático “limita o trabalho”, sua limitação está relacionada à crença de que um livro didático deva ser utilizado na íntegra e/ou tal como proposto e idealizado por seus autores. “justificar [...] porquê não uso todas as páginas.”

O que nos conduz aos desafios/conflitos de quais seriam os papéis e funções assumidos por professor e dados a um livro didático no processo de ensino-aprendizagem.

A consequência relatada por PS.48, sobre sua ação de justificar o “porque não usa todas as páginas do livro didático”, é uma possibilidade de transformação de uma crença institucionalizada; por meio da aceitação de quebra de costumes internalizados “*se acostumam com o ritmo da aula*”. A utilização do advérbio de tempo “*depois*” indica que esta mudança implica em processo. Apesar da representação sobre o LD apontar para uma possível mudança de paradigma, o professor utiliza o adjetivo “extra” associado ao material para fazer referência ao proposto por PS.48 “*meu material extra*”. A utilização de extra pode ser interpretado sob duas perspectivas, a primeira como material adicional, que não está relacionado ao livro didático, mas a um conjunto de possibilidades. E a segunda perspectiva seria para a questão da legitimação, o livro didático (um material de qualidade) em oposição a (não) legitimação do material elaborado pelo professor (um material que não teve sua qualidade atestada por uma equipe de especialistas). Apontando assim, para uma constante luta de poderes entre um material institucionalmente legitimado pelo contexto escolar e Estado *versus* a legitimação da autonomia do professor no contexto escolar.

Ainda que em alguns recortes seja possível inferir desconfortos no professor provenientes da escolha de livros didáticos a partir de uma lista previamente estabelecida pelo PNLD, tais como: o envio de coleções com três volumes para instituições que necessitariam de apenas uma em decorrência da oferta da disciplina língua espanhola e consequente desperdício de dinheiro público (1); a inexistência de um livro didático específico para o ensino médio profissional/técnico (2); divergências entre concepções de ensino e língua (3), (4), (5), (6).

Até o momento nenhum dos professores havia explicitado que o desconforto estava diretamente relacionado aos livros provenientes do programa do governo, como fez PS.38⁷⁹ ao dizer:

(14) *Os livros que vem para a escolha do PNL D são muitos ruins, geralmente o grupo de professores escolhe o menos pior, que por si só já é uma lástima. O xx⁸⁰ apresenta textos muito extensos, e as temáticas geralmente é totalmente fora da realidade dos meus alunos.[...] Um ponto positivo é a gramática seguir uma coerência lógica, pontos negativos, a parte auditiva é muito ruim, os exercícios geralmente são complexos, as citações ou resenhas de vídeos nunca estão atualizadas para a realidade dos meus alunos, exemplo no capítulo que vai trabalhar o vocabulário de família a indicação de filmes são filmes da década de 90 e anos 2000, sendo que estamos em 2017 e já saíram outros filmes sobre esta temática. [...]* (PS.38)

Em (14) PS.38 constroi sua afirmação avaliativa a partir de uma sequência de adjetivos “muito ruins”, “o menos pior” e “lástima” que intensificam e reafirmam a conotação negativa que dá a avaliação. Os sentimentos provocados pela situação de ter que escolher “o menos pior”, são os de indignação “que por si só já é uma lástima”. Sua indignação está no fato de “ter que escolher o menos pior” em oposição à ideia de escolher o melhor. O verbo *vir* conjugado no presente do indicativo (*vem*) associado ao advérbio “geralmente” indicam que, sua avaliação não se restringe somente à edição do livro didático que estava utilizando quando respondeu ao questionário, ela também fazia referência a edições anteriores. Para demonstrar que sua avaliação é compartilhada por outros professores, informa que a escolha não é individual, mas sim feita por um “grupo de professores” que “escolhe o menos pior”. PS.38 em seu texto aponta para questões como a inadequação da temática “as temáticas geralmente é totalmente fora da realidade dos meus alunos” também abordado em (2), a metodologia utilizada no livro com “os exercícios geralmente são complexos” também explicitada em (3), a extensão dos textos “textos muito extensos”, por exemplo. Sua avaliação não se limita à do livro didático, mas ao que o programa PNL D representa aos conflitos ocasionados por crenças que não são compartilhadas.

⁷⁹ PS.38 trabalha em escola pública estadual e não gosta de trabalhar com o LD adotado .

⁸⁰ Por uma decisão pessoal e ética, decidi não incluir o nome do livro mencionado por PS.38, por entender que o propósito deste trabalho não é avaliar as coleções e sim, investigar como professores de espanhol representam discursivamente os fatores que intervêm na escolha e uso de livro didáticos aprovados pelo PNL D.

De acordo com a ADC, o discurso “traz em si marcas da ação individual e social que lhe deu origem e de que faz parte [...] crenças, valores, histórias, do contexto sócio-histórico específico num mundo particular, com mais ou menos recursos.” E isso ficou evidenciado a partir da análise dos dizeres desses professores, ainda que alguns professores estivessem falando do mesmo livro didático, para o interlocutor que não possui essa informação, provavelmente, pareça que os participantes dessa pesquisa estivessem falando de livros completamente diferentes. Observou-se que o professor, em muitos momentos, foi representado como beneficiário dos impactos de ações diversas, da escola pela limitação de seu espaço de atuação, pelo pouco tempo disponibilizado e pela forma como a disciplina é ofertada; do PNLD (que apesar de não ter sido explicitado nos dizeres da maioria dos professores, foi identificado quando os professores mencionavam a apresentação e explicação dos conteúdos linguísticos), pela inadequação à cultura e realidade local ocasionando, inclusive, desperdício de dinheiro público, pela oferta de livros didáticos com conteúdos fragmentados e complicados para o entendimento do aluno, obrigando o professor a decifrar o que ensinar) e do próprio livro didático, enquanto limitador ou facilitador das ações da atuação do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo geral investigar como professores de espanhol representam discursivamente os fatores que intervêm na escolha e uso de livros didáticos aprovados pelo PNLD. Durante o percurso deste trabalho, surgiu a possibilidade de analisar parte das respostas de professores que utilizam livros didáticos que não foram aprovados pelo PNLD e passou a figurar também como uma meta a tentativa de desvelar se havia semelhanças ou não em alguns fatores que interferem na escolha e uso de livros didáticos, sejam estes aprovados ou não pelo programa do governo. E, nas considerações finais desta dissertação, retomarei as perguntas da pesquisa: 1) que importância que os professores atribuem ao livro didático para o processo de ensino-aprendizagem de espanhol?; 2) quais fatores consideram que influenciaram sua escolha do livro didático?; 3) como usam o livro didático em sala de aula? Buscando refletir sobre as perguntas elencadas, não a fim de esgotá-las, mas como perspectivas para novas investigações.

Com relação aos aspectos que influenciaram na escolha dos professores que utilizavam livros didáticos aprovados pelo PNLD, observou-se a partir da prática discursiva que, muitos desses docentes já internalizaram práticas sociais relacionadas ao trabalho contextualizado de aspectos linguísticos e uso da língua estrangeira como meio de ação no mundo, difundidas pelo estado, por meio de documentos oficiais (OCEM, PNLD, BNCC). O que não significa que legitimem todas as intervenções feitas pelo estado quanto à escolha do LD. Uma manifestação de resistência, já apontada por Batista (2004), está relacionada ao fato de muitos não consultarem as resenhas dos Guias do PNLD para a seleção do LD, o que poderia sinalizar que, em 2017, assim como em 2004, persiste nos professores o desejo de manter sua autonomia, ainda que limitada por uma lista predeterminada pelo programa, de avaliar o LD em relação a seu contexto e não pautar-se a partir de uma avaliação que tenha sido feita por avaliadores, ainda que professores de língua espanhola, que não têm condições de considerar as práticas sociais de cada instituição em particular.

Embora alguns professores tenham contestado a concepção de ensino apresentada nos livros aprovados pelo PNLD, considerando-a como fragmentada, complicada para o entendimento dos alunos e um desafio para o professor que precisa decifrar o que ensinar, a maioria não

questionou o lugar do LD no espaço escolar. O LD foi considerado por alguns participantes como limitador de ações do professor, por outros como um recurso que pode nortear os conteúdos a serem ensinados e auxiliar o docente de diversas maneiras, seja prendendo a atenção dos alunos por meio de temática interessante, seja desobrigando o professor a criar atividades e até mesmo a ir atrás de material para todas as aulas. Dessa forma, os participantes da pesquisa, legitimaram e naturalizaram esse objeto como um material didático que faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Seu lugar, contudo, oscila entre o de coadjuvante e o de protagonista na relação professor-livro didático. Se por um lado o LD é considerado como um norte para os conteúdos a serem ensinados, como um facilitador e um auxiliador na relação professor-aluno, por outro é considerado como um limitador das ações do professor podendo, inclusive, tirar sua autonomia quando o professor se limita e fica preso ao livro didático. É interessante observar que o papel atribuído ao LD é uma escolha do professor. Pode ser que um mesmo professor, em determinados momentos, demonstre autonomia e protagonismo e, em outros, demonstre que suas ações estão limitadas e presas ao LD.

Ainda que o governo, através do PNL, tente assegurar, mesmo que temporariamente, uma concepção de ensino como fosse a única possível e legítima (FAIRCLOUGH (2001 [1992])), os discursos dos professores estavam alicerçados em crenças e valores relacionados com a realidade da qual fazem parte e com as instituições que os constituíram. Seu modo de pensar o ensino e a metodologia a ser utilizada é resultante do diálogo estabelecido entre a naturalização ou não dos discursos das universidades onde estudaram, do discurso das escolas onde trabalham ou trabalharam, e de outros tantos aparelhos ideológicos de estado (ALTHUSSER, 1970) que os constituíram. Os conflitos identificados nos textos dos professores são resultado da relação dialógica entre distintas práticas sociais: de um lado, o governo com o PNL, pensado a partir de uma realidade idealizada, e a eleição de uma concepção de ensino considerada como a de qualidade; por outro lado, a realidade vivenciada pelo professor na instituição escola (ou escolas em sua pluralidade de perspectivas), em meio a luta pela valorização do ensino de uma língua estrangeira.

Por isso, considero que depois de vinte anos de implementação do PNL, seria necessário reavaliar e repensar as implicações de se querer garantir o padrão de qualidade do LD. Qual seria o objetivo desse padrão e o que significa qualidade? De que maneira essa busca pela qualidade garantiria e promoveria a autonomia e protagonismo do professor? A preocupação

pela qualidade estaria em evitar que os livros didáticos não contenham problemas relacionados a conhecimentos linguísticos, à propagação de estereótipos, ou estaria a serviço da legitimação de uma determinada concepção de ensino? Será que ao privilegiar uma determinada concepção de ensino o programa não estaria impondo ao professor essa concepção em detrimento de outras possibilidades?

De acordo com os editais do PNLD, a Constituição Federal estabelece que o ensino regular deva ser pautado na liberdade de ensinar e no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, entre outros princípios. Porém, essa liberdade e pluralismo não estão sendo garantidos aos professores de língua estrangeira quando lhes são oferecidas opções de livros com concepções de ensino muito semelhantes, resultado de critérios estabelecidos no próprio edital do PNLD, com a indicação explícita de que o LD deva apresentar uma diversidade de gêneros discursivos, que o ensino deva ser contextualizado e que as regras de conteúdos linguísticos não sejam prescritas, mas sim compreendidas a partir do uso e contato com a língua através dos mais diversos textos.

A inclusão da língua espanhola no processo de avaliação e aquisição de livros didáticos, a partir de 2011, embora tenha sido uma grande vitória e um passo importante para a luta pelo reconhecimento do lugar e importância da disciplina no contexto escolar, garantindo inclusive um material gratuito aos discentes da escola pública, também trouxe novos desafios ao professor, agora relacionados à abordagem metodológica identificada nos livros e à adequação de um material que não foi elaborado considerando a realidade da escola e sim o ideal de uma instituição cujos professores e alunos seriam padrão. Ainda que muitos participantes da pesquisa tenham demonstrado certo protagonismo ao informarem que utilizam outros materiais além do LD, que fazem adaptações no material, observou-se que, para muitos, o LD ainda ocupa um lugar de destaque no processo de ensino. Então, como garantir a pluralidade de concepções de ensino para que os livros aprovados pelo PNLD não sejam mais tão questionados pelos professores? Esse é o grande desafio.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Editorial. Lisboa; São Paulo: Presença; Martins Fontes, 1970.

AMANDELA, Roberta. **Livro arbítrio: um estudo sobre as funções e os usos do livro didático de espanhol no Ensino Médio**. 2017. 257f Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. 2017

BAKTHIN, M.M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 6a. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARROS, C. S., COSTA, E. G M.. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BARROS, C. S. e COSTA, E. G. de M. (Coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 85-118.

BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. Livros Didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. In: BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. G. (org) **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. p. 9-28.

BOMÉNY, M.H.B. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, J. B. A., GUIMARAES, S. D. P., BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1984.

BONINI, Adair. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v.11, n.3, 2011, p.679-704

BRASIL. **Decreto nº 7.084**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm>. Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 9.099**, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A**, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm>. Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 18.564**, de 15 de janeiro de 1929. Altera a seriação do curso do ensino secundário no Collegio Pedro II. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-18564-15-janeiro-1929-502422-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 59.355**, de 04 de outubro de 1966. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Diático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 68.728**, de 09 de junho de 1971. Provê sobre a política do livro técnico e do livro didático e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68728-9-junho-1971-410492-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 77.107**, de 04 de fevereiro de 1976. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 91.542**, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93**, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1093.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006**, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244**, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.640**, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011. Anos Finais do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro->

didatico/guia-do-livro-didatico/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 22 mar. 2016.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2012. Ensino Médio. Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>> . Acesso em 22 mar. 2016.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2014. Anos Finais do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/4661-guia-pnld-2014>> . Acesso em 22 mar. 2016.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2015. Ensino Médio. Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livrodidatico/item/5940-guia-pnld-2015>> . Acesso em 22 mar. 2016.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2017. Anos Finais do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em: < <http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>> . Acesso em 12 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm>. Acesso em: 27 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.451, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BRASIL. MEC/FAE. Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos. Brasília, 1994.

BRASIL. MEC. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. 168f. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CARVALHO, F. P. **Representações dos professores de espanhol a respeito da Lei Federal nº 11.161 e do ensino da língua após sua promulgação**. 2015. 185f. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na Educação nacional**. 1.ed.-São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set/dez. 2004.

COSTA,Julia Morena. VITA, Fernanda Almeida. O Programa Nacional do Livro Didático e a ação prático-reflexiva docente. In: BARROS,C.S., COSTA,E.G.M.,FREITAS,L.M.A.(orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**.Campinas, SP: Pontes Editores,2018. p.81-92

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed,2007.

CURTO DOS SANTOS, C. M. **O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor**. Curitiba, 2007.

DAHER, D. C.; FREITAS, L. M. A.; SANT'ANNA, V. L. A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. **Eutomia**, Recife, 11 (1), p. 407-426, jan./jun. 2013.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático(LD) de língua estrangeira(LE). In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. (orgs). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234

DIAS, R.; CRISTÓVÃO,V. L.(orgs). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

FEIJÓ, José Anderson, AMORIM, Francianne Medeiros, RODRIGUES, Yara Katia Santos. Políticas públicas de provisão para os livros didáticos no Brasil: Histórico e Estudo de Caso. In: **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB, v. 7, p. 69-79, jan./abr. 2012.

FREITAG, Bárbara; MOTTA,Valéria Rodrigues; COSTA,Wanderley Ferreira da. **O livro didático em questão**. 2.ed. – São Paulo: Cortez,1993.

ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. **Materiais Didáticos de Espanhol: entre a quantidade e a diversidade. Relatório final de pesquisa não financiada.** Universidade de São Paulo, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, C. M. (org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001a.

FURZER, Cristiane. CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua Portuguesa.** 1.ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GONZÁLEZ, N. M. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (org.). **Espanhol: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GUIMARÃES, Anselmo. **Livros didáticos de espanhol publicados no Brasil (1920-1960). Recorte de pesquisa de mestrado em educação na Universidade Federal de Sergipe.** (sem data). Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/06%20HISTORIA%20DAS%20CULTURAS%20E%20DISCIPLINAS%20ESCOLARES/LIVROS%20DIDATICOS%20DE%20ESPANHOL%20PUBLICADOS%20NO%20BRASIL.pdf> Acesso em: 22 nov 2017.

GUIMARÃES, Anselmo. História do Ensino do Espanhol no Brasil. In: **Scientia Plena**, vol. 7, nº 11, 2011.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: **Em Aberto**, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar 1996.

LIMA, M. E. C. de C.; SILVA, P. S. Critérios que professores de química apontam como orientadores da escolha do livro didático. **Revista Ensaio.** Belo Horizonte, v. 12, n. 02, p.121-136, mai-ago 2010.

MANTOVANI, K. P. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público.** 2009.126f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2009.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 85- 124; p. 127 – 164.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio:** MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

MICCOLI, L. . Autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 2 ed. São Paulo: Pontes, 2007, v. 1, p. 31-50.

MIRANDA, L. C. **Alguns Aspectos que influenciam a escolha e o uso do livro didático pelos professores das Ciências Naturais na Educação Básica**. Belo Horizonte, 2009.

MORAES, F. S. **Ensino de Língua Espanhola: desafios à atuação docente**. Piraciba, 201, 139f. Dissertação de mestrado UNIMEP, Piracicaba, 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araujo., GUIMARAES, Sonia Dantas Pinto, BOMÉNY, Helena Maria bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo. Summus Editorial Ltda, 1984.

PARAQUETT, Márcia. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. In: SHECYERL.D.,SIQUEIRA,S.(org) – **Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições** . Salvador: EDUFBA, 2012, p. 379-403

PARAQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira(E/LE) no Brasil. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Internacionais**, nº 38, p.123-137, 2009

RAMOS, R. de C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO,V. L. (orgs). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 173-198

RAMALHO, V., RESENDE, V. M. **Análise de discurso(para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. (orgs). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. Tubarão: **Linguagem em (Dis)curso-LemD**. Vol. 5, n. 1, jul/dez 2004. p.185-207

RESENDE, Viviane Melo. Reflexões Teóricas e Epistemológicas em torno da Análise de Discurso Crítica: **POLIFONIA**. Cuiabá. n. 17, 2009. p.125-140.

RODRIGUES, Fernanda Castelo. As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005. In: BARROS, C. S. e COSTA, E. G. de M. (org.). **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012, p. 23-35

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelo. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S. e COSTA, E. G. de M. (org.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v.16. p. 13-24.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1.ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.E. Gêneros do Discurso e Gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L., BONINI, A. MOTTA-ROTH, D., **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

SANTOS, Vanessa dos Anjos dos, MARTINS, Liziane. A importância do livro didático. In: **Candombá-Revista Virtual**, v.7, nº 1, p.20-33, jan-dez 2011

SILVA, E. T. da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In: **Em Aberto**, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24187> Acesso em: 04 fev. 2017.

SILVA, J.O., Professores de Línguas e Programas do Livro Didático. In: **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(55.1), p.185-198, Jan./abr. 2016.

VAZQUEZ, Renato Pazos. O livro didático em sala de aula: para onde a história levou. In: **Anais I Congresso Internacional de professores de línguas oficiais do Mercosul**, 2011, Foz do Iguaçu, p.991 – 1002. Disponível em: <[http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/Artigos/pdf/Renato %20Pazos%20Vazquez.pdf](http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/Artigos/pdf/Renato%20Pazos%20Vazquez.pdf)>. Acesso em 10 nov 2016.

QUESTIONÁRIO: Afinal, o que dizem professores de Língua Espanhola sobre o livro didático que utilizam?

Estimado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "Afinal, o que dizem professores de Língua Espanhola sobre o livro didático que utilizam?", cujo objetivo consiste em investigar como professores de espanhol representam discursivamente os fatores que intervêm na escolha e uso de livros didáticos aprovados pelo PNLD.

Desde já agradeço sua disponibilidade e apoio.

Coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos sobre essa pesquisa no seguinte contato:

p [REDACTED]

Atenciosamente,
Patrícia Silva de Moura
Mestranda em Linguística Aplicada pela UFMG

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

PRÓXIMA

Página 1 de 8

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estimado(a) professor(a), vimos por meio deste, convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa intitulada "Afinal, o que dizem professores de Língua Espanhola sobre o livro didático que utilizam?", cujo objetivo consiste em investigar como professores de espanhol representam discursivamente os fatores que intervêm na escolha e uso de livros didáticos aprovados pelo PNLD. Este estudo é de responsabilidade de Patrícia Silva de Moura, mestranda em Linguística Aplicada pela UFMG. Sua participação é de suma importância, dado que os avanços na área educacional derivam de estudos como este.

Caso concorde em participar, em um primeiro momento, você responderá a um questionário, autoaplicável, com 18 perguntas sobre sua formação acadêmica e experiência profissional, além do uso e escolha do livro didático adotado pela escola. Posteriormente, você poderá ser convidado a participar de uma entrevista, cujo áudio será gravado e, após transcrito, será destruído. Esclarecemos que identificamos riscos mínimos de sua participação nessa pesquisa, os quais se referem a possível desconforto e/ou constrangimento quanto às respostas a serem dadas durante a entrevista e/ou preenchimento do questionário. Para minimizá-los, os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo e o(a) Sr.(a) pode se recusar a responder a qualquer pergunta da entrevista.

Sua colaboração é voluntária e o seu anonimato será garantido. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo absoluto, não sendo revelada sua identidade em nenhuma apresentação e/ou publicação referente à pesquisa. Firmo o compromisso de que o material coletado será inserido somente em textos acadêmicos, podendo ser utilizado, de forma integral ou parcial, pela pesquisadora em apresentações em eventos acadêmicos, em sua dissertação de mestrado, artigos e livros. Em qualquer fase da pesquisa, você poderá fazer perguntas, caso tenha dúvidas, e todas as informações disponibilizadas pelo(a) pesquisado(a) poderão ser obtidas quando quiser. O seu consentimento em participar deste estudo também deve considerar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG. Em qualquer momento, no decorrer da pesquisa, você poderá retirar o seu consentimento, além de não permitir a posterior utilização de seus dados, sem nenhum ônus ou prejuízo para sua parte, além de que, por fim, sua participação nesta pesquisa não incorrerá a qualquer retribuição pecuniária.

Se os esclarecimentos feitos forem satisfatórios e se estiver de acordo, favor aceitar o presente termo, dando seu consentimento para a participação da pesquisa em questão. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Desde já, agradecemos sua atenção e colaboração, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários

Atenciosamente,

Patricia Silva de Moura
Mestranda em Linguística Aplicada pela UFMG

Profa. Dra. Elzimar Goettenauer de Marins Costa
Orientadora/pesquisadora

Se tiver dúvida sobre qualquer aspecto do questionário, ou se quiser informações adicionais sobre a pesquisa, por favor, entre em contato com pesquisadora enviando um e-mail para [REDACTED] ou pelo telefone: [REDACTED]

Em caso de dúvida em relação a esse documento, ou aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar o COEP-UFMG- Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, pelo telefone (31) 3409-4592. Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, nº 6627. Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 7018, Bairro Pampulha, Belo Horizonte/MG. CEP: 31270-901.

VOLTAR

PRÓXIMA

Página 2 de 8

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

*Obrigatório

Termo de consentimento *

- Eu li o termo de esclarecimento acima e compreendi a finalidade da pesquisa "Afinal, o que dizem professores de Língua Espanhola sobre o livro didático que utilizam?" e, a qual procedimento serei submetido(a). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado e que não serei remunerado em espécie por participar do estudo. Assim, declaro que concordo em participar dessa pesquisa.

VOLTAR

PRÓXIMA

Página 3 de 8

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

*Obrigatório

Dados de identificação

Nome completo *

Sua resposta

Documento de identidade *

Sua resposta

e-mail *

Sua resposta

Cidade e Estado onde trabalha *

Sua resposta

e-mail *

Sua resposta

Cidade e Estado onde trabalha *

Sua resposta

Qual é a sua idade? *

Menos de 25 anos

De 25 a 29 anos

De 30 a 39 anos

De 40 a 49 anos

De 50 a 55 anos

Mais de 55 anos

VOLTAR **PRÓXIMA**

Página 4 de 8

Formação Acadêmica

1. Onde e quando você se graduou em Letras/ Licenciatura Espanhol? *

Sua resposta

2. Qual é o seu nível mais elevado de educação formal. (marque apenas uma alternativa) *

- Graduação cursando
- Graduação completa
- Especialização cursando
- Especialização completa
- Mestrado cursando
- Mestrado completo
- Doutorado cursando
- Doutorado completo
- Outros. Especificar

Sua resposta

VOLTAR

PRÓXIMA

Página 5 de 8

*Obrigatório

Dados profissionais

3. Há quanto tempo você atua como professor(a) de espanhol?

*

- De 0 a 11 meses
- De 1 a 2 anos
- De 3 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 6 a 10 anos
- De 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

4. Em que nível(is) de ensino você atua? (pode marcar mais de uma opção) *

- Ensino Fundamental 1
- Ensino Fundamental 2
- Ensino Médio
- Outros. Especificar

Sua resposta

5. A(s) escola(s) na(s) qual(s) você atua é(são): (pode marcar mais de uma opção) *

- Escola Pública Municipal
- Escola Pública Estadual
- Escola Pública Federal
- Escola Privada
- Outro. Especificar

Sua resposta

6. Em média, quantas aulas de espanhol você leciona por turma? *

- uma aula de 50 minutos por semana.
- uma aula de 1:30 minutos por semana.
- duas aulas de 50 minutos por semana.
- duas aulas de 1:30 minutos por semana.
- Outros. Especificar

Sua resposta

VOLTAR

PRÓXIMA

Página 6 de 8

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

*Obrigatório

Sobre o livro didático adotado pela escola e seu uso

7. O livro didático de espanhol adotado pela escola foi aprovado no PNLD? *

- Sim
 Não

Especificar nome do livro *

Sua resposta

8. Quem foi/é o responsável pela escolha do livro didático de espanhol adotado pela escola? *

- Eu
 O(a) diretor(a)
 O(a) coordenador(a) pedagógico(a)
 A equipe de professores de espanhol
 A equipe formada pela direção, coordenação pedagógica e professor(a)
 Não sei quem foi o responsável pois, ainda não fazia parte da equipe de professores da escola
 Outro. Especificar

Sua resposta

9. Qual foi a importância dada aos seguintes aspectos, para a escolha do livro didático de espanhol adotado pela escola? (por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha) *

	Não sei se foi considerado	Não foi considerado	Pouca importância	Importância moderada	Grande importância
a) As resenhas contidas no GUIA PNLD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Os autores do livro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) A divulgação feita pelo representante da Editora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Os fundamentos teórico-metodológicos apresentados pelos autores no "manual do professor"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Os temas das unidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) O tamanho das unidades do livro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Os aspectos gráfico/visuais, o layout do livro, as imagens, as cores, a formatação, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) A forma contextualizada como são trabalhados os conteúdos gramaticais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

i) As propostas de atividades de compreensão leitora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) As propostas de atividades de Produção escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) As propostas de atividades de Compreensão auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) As propostas de atividades de Expressão oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) A abordagem de aspectos culturais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) As informações adicionais: sites para consulta, indicação de obras literárias, filmes, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) Os Projetos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Você utiliza o “Manual do Professor” do livro adotado pela escola para preparar suas aulas? *

- Sim.
- Às vezes.
- Não. Por quê?

11. Você aplica todas as atividades propostas no livro didático adotado pela escola? *

- Sim (Por favor, passe para a questão 14)
- Não

12. Se você respondeu “não” na questão anterior, indique qual(s) seria(m) o(s) motivo(s) (Por favor, marque quantas alternativas forem apropriadas)

- dificuldade para compreender os objetivos e sequência de atividades proposta no livro
- necessidade de adequação do material à realidade e interesse dos alunos
- falta de infra-estrutura (aparelho de som, computador, internete, etc)
- número reduzido de aulas por turma
- utilização de outros materiais além do livro didático adotado
- Outro(s). Especificar

13. Qual(is) atividade(s) você seleciona ou prioriza para trabalhar quando não é possível aplicar todas as sugeridas no livro didático? (Enumere, sendo 1 para a mais selecionada/priorizada e 7 para a pouco selecionada/priorizada) *

	Aspectos culturais	Compreensão Auditiva	Compreensão Leitora	Expressão Oral	Gramática	Produção Escrita	Produção Escrita	Vocabulário
1 (a mais selecionada/priorizada)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 (pouco selecionada/priorizada)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Com que frequência você adapta e/ou complementa as seguintes seções do livro didático adotado em sua escola. (por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha) *

	Sempre ou quase sempre	De vez em quando	Quase nunca	N u n c a
Compreensão Auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão Leitora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressão Oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção Escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Como você avalia as seguintes propostas de atividades do livro didático de espanhol adotado em sua escola? (por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha) *

	Muito boas (equivalente as notas 9-10)	Boas (equivalente as notas 7-8)	Razoáveis (equivalente a nota 6)	Ruins (equivalente as notas 4-5)	Muito ruins (equivalente as notas 0-3)
a) Compreensão Auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Compreensão Leitora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Expressão Oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Produção Escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Como você avalia a apresentação e explicação de conteúdos gramaticais e a proposta de trabalho destes do livro adotado pela escola? *

- Muito boa
- Boa
- Razoável
- Ruim
- Muito ruim

17. Você gosta de trabalhar com o livro didático de espanhol adotado em sua escola? *

- Sim.
- Não.

Por quê? *

Sua resposta

18. Para você, qual(is) seria(m) o(s) ponto(s) positivo(s) e/ou negativo(s) do livro didático de espanhol que a escola adotou? *

Sua resposta

VOLTAR

PRÓXIMA

Página 7 de 8

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Agradeço a sua participação !

VOLTAR

ENVIAR

Página 8 de 8

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

ANEXO 02 - Perfil dos informantes¹

Participante	Quando se graduou em Letras/ Espanhol	Onde se graduou	Nível mais elevado de educação formal.	Tempo de experiência como professor(a) de E/LE	Nível(is) de ensino de atuação	Atua em escola(s)	Número de aulas de espanhol que leciona por turma, em média
PS.06	2007 (há 10 anos) ²	não informou	Mestrado em curso	06 a 10 anos	Ensino Médio	escola pública estadual e escola da rede privada	duas aulas de 50 minutos por semana
PS.20	Graduação em curso. Está no penúltimo ano.	não informou	Graduação em curso.	01 a 02 anos	Ensino Médio e EJA anos finais	escola pública estadual	uma aula de 50 minutos por semana
PS.22	2012 (há 5 anos)	faculdade pública	Mestrado em curso	mais de 20 anos	Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio.	escola pública estadual, escola pública federal, escola da rede privada e em curso de idiomas.	duas aulas de 50 minutos por semana
PS.32	não informou	faculdade particular	Especialização	03 a 05 anos	Ensino Médio	escola pública estadual	uma aula de 50 minutos por semana
PS.58	Graduação em curso	faculdade pública	Graduação em curso	03 a 05 anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	escola pública estadual, escola da rede privada e em curso de idiomas	uma aula de 50 minutos por semana

¹ Informo que a decisão de não informar em qual estado brasileiro o docente trabalha foi motivada para manutenção do sigilo atestado no termo de consentimento livre e esclarecido firmado pelos informantes da pesquisa.

² É importante lembrar que a coleta dos dados foi realizada em 2017.

PS.59	não informou	faculdade particular	Especialização	06 a 10anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	escola da rede privada	duas aulas de 50 minutos por semana
PS.60	2012 (há 5 anos)	faculdade pública	especialização	03 a 05 anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	escola da rede privada	duas aulas de 50 minutos por semana
PS.15	Graduação em curso	faculdade pública	Graduação em curso	03 a 05 anos	Ensino Médio	escola pública estadual	duas aulas de 50 minutos por semana
PS.11	não informou	faculdade particular	Mestrado em curso	03 a 05 anos	Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio	escola pública estadual e escola da rede privada	Respondeu duas vezes o questionário. No primeiro, informou que, em média, duas aulas de 50 minutos por semana, por turma. No segundo, que em média, uma aula de 50 minutos por semana, por turma.
PS.64	2013 (há 04 anos)	faculdade pública	Especialização	03 a 05 anos	Ensino Fundamental (anos finais)	escola da rede privada e em curso de idiomas	duas aulas de 50 minutos por semana,
PS.16	2011 (há 06 anos)	faculdade pública	Especialização	03 a 05 anos	Ensino Médio	escola pública estadual	duas aulas de 50 minutos por semana
PS.26	não informou	faculdade particular	Doutorado completo	06 a 10 anos	Ensino Médio	escola pública estadual e escola pública municipal.	duas aulas de 50 minutos por semana
PS.14	2010 (há 07 anos)	faculdade pública	Especialização	06 a 10 anos	CEL - Centro de Estudos de Línguas do Governo do Estado de São Paulo.	escola pública estadual	duas aulas de 1:30 minutos por semana

PS.21	2011 (há 06 anos)	faculdade pública	Doutorado em curso	03 a 05 anos	Ensino Médio	escola pública federal	duas aulas de 50 minutos por semana
PS.24	2008 (há 09 anos)	faculdade pública	Doutorado	06 a 10 anos	Ensino Médio e Ensino Superior.	escola pública federal	Respondeu duas vezes o questionário. No primeiro, em média, 3h/aula por semana, por turma. No segundo, Em média, duas aulas de 1:30 minutos por semana, por turma.
PS.28	2008 (há 09 anos)	faculdade pública	Graduação	06 a 10 anos	Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio e cursos livre de línguas promovido pelo governo direcionado a alunos do estado	escola pública estadual e em escola da rede privada.	na escola regular, em média, duas aulas de 50 minutos por semana, por turma e no Centro de Estudos de Línguas do Governo do Estado de São Paulo, uma aula de 3:40 minutos por semana.
PS.29	2013 (há 04 anos)	faculdade pública	Especialização	0 a 11 meses	Ensino Médio	escola pública estadual	uma aula de 50 minutos por semana.
PS.30	2013 (há 04 anos)	faculdade pública	Graduação	03 a 05 anos	Ensino Médio	escola pública estadual	duas aulas de 50 minutos por semana.
PS.73	2008 (há 09 anos)	faculdade pública	Doutorado	06 a 10 anos	Ensino Médio e curso superior.	escola pública federal	duas aulas de 50 minutos por semana
PS.38	não informou	faculdade particular	Especialização	06 a 10 anos	Ensino fundamental (anos finais) e Ensino Médio	escola pública estadual	Duas aulas de 1:30 minutos por semana e uma aula de 3:40 minutos por semana
PS.56	não informou	faculdade pública	Mestrado em curso	06 a 10 anos	Ensino Médio	escola pública estadual	duas aulas de 50 minutos por semana

PS.61	2000 (há 17 anos)	faculdade pública	Doutorado em curso	mais de 20 anos	Ensino Fundamental (anos finais).	escola pública federal	cinco aulas de 45 minutos por semana
PS.62	2003 (há 14 anos)	faculdade pública	Especialização	16 a 20 anos	Ensino Médio e curso de línguas	escola pública federal e em curso de idiomas	duas aulas de 1:30 minutos por semana
PS.63	2004 (há 13 anos)	faculdade particular	Doutorado em curso	16 a 20 anos	Ensino Médio e em cursos técnicos.	escola pública federal	duas aulas de 50 minutos por semana
PS.65	Graduação em curso	faculdade pública	Graduação em curso	01 a 02 anos	Ensino Médio	escola pública estadual	uma aula de 50 minutos por semana
PS.66	2005 (há 12 anos)	faculdade particular	Mestrado em curso	16 a 20 anos	Ensino Médio Técnico	escola pública federal	duas aulas de 50 minutos por semana
PS.67	2014 (há 03 anos)	faculdade pública	Mestrado	03 a 05 anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	escola pública federal	três aulas de 45 por semana
PS.68	1991 (há 26 anos)	faculdade pública	Doutorado	mais de 20 anos	Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio e Ensino Superior	escola pública municipal e escola pública federal	na escola municipal, em média, são duas aulas de 50 minutos cada uma. Na escola federal, são, em média, três aulas de 45 minutos cada uma.
PS.77	não informou	faculdade pública	Doutorado	16 a 20 anos	Ensino Médio	escola pública federal	uma aula de 1:30 minutos por semana
PS.10	não informou	faculdade particular	Doutorado em curso	06 a 10 anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	escola da rede privada	uma aula de 50 por semana
PS.13	2010	faculdade pública	Especialização	06 a 10 anos	Ensino Médio	escola pública estadual	uma aula de 60 minutos por semana

	(há 07 anos)						
PS.37	2014 (há 03 anos)	faculdade pública	Mestrado em curso	06 a 10 anos	Ensino Médio	escola pública federal	“ duas aulas semanais, no contra turno, como optativa para os alunos. As aulas são oferecidas uma vez na semana, tanto no matutino como no vespertino.”
PS.41	não informou	faculdade particular	Especialização em curso	16 a 20 anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	escola da rede privada e escola pública estadual	duas aulas de 50 minutos por semana
PS.44	2003 (há 14 anos)	faculdade particular	Especialização	06 a 10 anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	escola pública estadual	quatro aulas de 50 minutos por semana
PS.48	2005 (há 12 anos)	faculdade pública	Doutorado	06 a 10 anos	Ensino Médio e Ensino Técnico	escola pública federal	duas aulas de 1:30 minutos por semana
PS.51	não informou	faculdade pública	Especialização	03 a 05 anos	Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio e curso pré-vestibular.	escola pública estadual, em escola da rede privada.	uma aula de 50 minutos por semana
PS.53	2011 (há 06 anos)	faculdade particular	Especialização	03 a 05 anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	escola pública estadual e escola da rede privada	duas aulas de 50 minutos por semana
PS.75	2010 (há 07 anos)	faculdade pública	Mestrado	06 a 10 anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	escola pública estadual e escola pública federal	uma aula de 50 minutos por semana
PN.25	2010 (há 07 anos)	faculdade pública	Especialização cursando / MBA - Book Publishing	16 a 20 anos	Ensino Fundamental (anos finais), cursos de idiomas e aula particular	escola da rede privada , cursos de idiomas e aulas particulares	duas aulas de 50 minutos por semana

PN.36	Graduação cursando	faculdade particular	Graduação cursando	01 a 02 anos	Ensino Médio	Escola da rede privada	uma aula de 50 minutos por semana
PN.39	2016 (há 01 anos)	faculdade pública	Mestrado cursando	0 a 11 meses	Ensino Fundamental (anos finais)	Escola da rede privada	duas aulas de 50 minutos por semana
PN.47	2014 (há 03 anos)	faculdade pública	Mestrado	0 a 11 meses	Ensino Fundamental (anos finais)	Escola da rede privada	uma aula de 50 minutos por semana
PN.23	Não informou	faculdade pública	Graduação	03 a 05 anos	Ensino Fundamental (anos finais)	Escola da rede privada	uma aula de 50 minutos por semana
PN.69	2013 (há 04 anos)	faculdade pública	Mestrado	06 a 10 anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Escola da rede privada	duas aulas de 50 minutos por semana
PN.18	Não informou	faculdade particular	Especialização cursando	03 a 05 anos	Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio e curso pré-vestibular(Pré-Enem)	Escola da rede privada	uma aula de 50 minutos por semana
PN.08	2004 (há 13 anos)	Faculdade pública	Especialização e MBA em outra área	16 a 20 anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Escola da rede privada	duas aulas de 50 minutos por semana
PN.49	2010 (há 07 anos)	Faculdade pública	Mestrado	06 a 10 anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Escola da rede privada	duas aulas de 50 minutos por semana
PN.54	2008 (há 09 anos)	Faculdade pública	Especialização	mais de 20 anos	Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio e aulas particulares	Escola da rede privada e aulas particulares	uma aula de 1:30 minutos por semana
PN.07	2014 (há 03 anos)	Faculdade pública	Especialização cursando	03 a 05 anos	Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio e curso de idiomas	Escola da rede privada e curso de idiomas	uma aula de 50 minutos por semana

PN.09	1998 (há 19 anos)	Faculdade pública	Mestrado	mais de 20 anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Escola da rede privada	duas aulas de 50 minutos por semana
PN.33	Não informou	Não informou	Doutorado cursando	0 a 11 meses	Ensino Fundamental (anos finais)	Escola Pública Estadual	duas aulas de 50 minutos por semana
PN.40	2006 (há 11 anos)	Faculdade pública	Especialização	06 a 10 anos	Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio e aula particular	Escola da rede privada	Em uma escola uma aula de 50 minutos por semana e em outra duas aulas de 50 minutos por semana
PN.17	2005 (há 12 anos)	Faculdade pública	Especialização	06 a 10 anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Escola da rede privada	uma aula de 50 minutos por semana
PN.46	1981 (há 36 anos)	Em Montreal, Canadá	Doutorado	mais de 20 anos	Ensino Médio	Escola da rede privada. “Es una escuela a tiempo integral que ofrece clases de español y de inglés”	duas aulas de 50 minutos por semana
PN.31	2008 (há 09 anos)	Faculdade pública	Especialização cursando	03 a 05 anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Escola da rede privada, Escola Pública Estadual e curso de idiomas	uma aula de 1:30 minutos por semana
PN.34	Graduação cursando	Não informou	Graduação cursando	01 a 02 anos	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Escola Pública Estadual	Não informou

Fonte: Quadro elaborado a partir dos questionários respondidos em 2017 e realizados para a constituição do *corpus* desta pesquisa. Os informantes foram identificados com códigos composto pelas letras “P” de participante, “S” se LD foi aprovado no PNLD ou “N” se LD não foi aprovado no PNLD e um número correspondente a ordem em que os questionários foram respondidos.