



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

LÚCIA MARIA CASTROVIEJO AZEVEDO

**CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUJEITO NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA INGLESA**

UFU
2013

INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

LÚCIA MARIA CASTROVIEJO AZEVEDO

**CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUJEITO NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - Cursos de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos e Línguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientadora: Prof. Dr^a. Maria de Fátima Fonseca Guilherme

UBERLÂNDIA
2013

LÚCIA MARIA CASTROVIEJO AZEVEDO

**CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUJEITO NO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA INGLESA**

Exame de defesa de dissertação realizado em 24 de janeiro de 2013 pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Fonseca Guilherme
Presidente

Prof^a Dr^a Grenissa Bonvino Stafuzza
Membro

Prof^a Dr^a Cristiane Carvalho de Paula Brito
Membro

UBERLÂNDIA
2013

Um bom professor se faz com paciência, algum preparo e um pouco de dedicação. Um excelente professor, além desses atributos, terá também vocação, humildade e competência. Entretanto, só será um mestre inesquecível aquele que, além de tudo, amar o educando e a humanidade, respeitando em cada aluno um ser humano em processo.

Martha de Freitas Azevedo Pannunzio (2003).

Aos meus pais Virgilio Silva Azevedo e Leonor Castroviejo Azevedo (*in memoriam*), que me ensinaram a nunca desistir de meus sonhos, pois faziam parte também dos sonhos deles.

Agradeço a Deus em primeiro lugar por me capacitar a concluir esta pesquisa, mesmo diante de tantos obstáculos e risco e ao percorrer essa trajetória pude perceber que não estava só.

Os agradecimentos como de costume são especiais e por esse motivo agradeço aos meus mestres da Graduação, sem exceção, que se fizeram presentes nesta jornada por depositar em mim, toda credibilidade e confiança, em especial à professora Sônia Martins, que dentre todos, foi a primeira pessoa a me mostrar que meu sonho seria possível e fez parte dele diretamente, acreditando e me incentivando a trilhar esse caminho.

Ao meu amigo Ismael a quem tenho profunda admiração, por me impulsionar de forma entusiasmada à realização desta pesquisa ao me apresentar ao mundo acadêmico de maneira tão profissional, intelectual e carinhosa acima de tudo.

Agradeço também a todos os professores da Universidade Federal de Goiás e do Centro de Línguas, que me apoiaram na participação e organização de eventos, sabendo da importância no meu percurso profissional.

Aos mestres Maria de Fátima por sua compreensão e paciência e companheirismo nos momentos difíceis que fui submetida, João Bosco pelo seu carinho imensurável, Grenissa Stafuzza pela sua colaboração e amizade sincera e Cristiane pelo seu sorriso constante.

Aos meus amigos do LEP sem exceção, acho que se os citar aqui poderia me esquecer de alguém, o que não seria justo, por terem participado desta caminhada das mais diversas formas, mas de modo especial pelo carinho compartilhado agradeço ao Guilherme e Juliano, também minha amiga Mônica que juntamente aos componentes da “van de Catalão”, fizeram de nossas viagens momentos de alegria e companheirismo nas viagens apesar do cansaço.

À minha família que soube pacientemente entender minha ausência em muitos momentos festivos e também de dificuldades, me lembro aqui que não me despedi de minha tia Dirce.

À minha irmã amiga, Mariane, que caminhou junto comigo de modo tão presente e marcante sendo uma incentivadora em potencial.

Aos meus filhos Pedro Henrique, que mesmo distante se fazia presente, Diogo que com toda sua sabedoria e serenidade me tranquilizava e me fazia seguir em frente e Flávio que de forma marcante nunca negou seu abraço e carinho e companheirismo durante minha jornada.

Em concomitância não poderia deixar de mencionar minhas queridas noras, Lucimar e Roberta, que ao lado de meus filhos se fizeram solidárias nos momentos de tristeza e cansaço me dando força para seguir em frente mesmo diante aos problemas a serem enfrentados e superados.

Outra pessoa que não poderia esquecer de forma alguma é minha neta/filha Marcela, agradeço pela compreensão e ao mesmo tempo peço desculpas pelos muitos momentos de ausência em

seu crescimento, mesmo assim, sendo tão pequena esteve sempre ao meu lado de modo ativo e feliz, quero que ela saiba que tudo que fiz foi também por ela, e minha neta Beatriz agradeço pela inocência vital estampada em seu lindo rostinho, motivo que me impulsionava para o ponto de chegada.

Ao meu esposo Marcelo que mesmo ao final dessa jornada soube entender ao quanto foi importante minha escolha e me apoiou de forma amorosa.

Peço perdão se de alguém me esqueci, é que tomada pela emoção, percebi que sou uma pessoa abençoada por ser querida por muitos.

E finalmente agradeço todos aqueles que acreditaram na minha capacidade, pois me fizeram forte a cada etapa superada.

RESUMO

Esta pesquisa, em nível de mestrado, teve como foco primordial analisar a(s) concepção(ões) de língua e de sujeito instaurada(s) nas discursividades subjacente(s) aos livros didáticos (LD) de língua inglesa (LI) *Links: English for teens* de *Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Zaorob* (2009) e *Keep in mind, Denise Santos e Amadeu Marques* (2009) ambos do 6º ano e aprovados pelo MEC para serem utilizados de 2011 até 2013 na Educação Básica. A pesquisa se alicerça nos aportes teóricos da Linguística Aplicada (LA) em interface com a Análise Dialógica do Discurso (ADD) e com a Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF), em que tais teorias me balizaram com elementos para responder a algumas indagações quanto ao processo de ensino-aprendizagem de LE e o papel do LD nesse processo. Foram examinadas como se constroem e desconstroem as representações de língua e sujeito e quais os efeitos de apagamento e denegação decorrentes das discursividades produzidas pela estruturação dos exercícios, enunciados e ilustrações (linguagem verbal e não verbal) extraídos dos LDs de LI. Entendo que ao investigar essas discursividades, pude melhor compreender o papel do LD no processo de ensino-aprendizagem de LI, na medida em que pressuponho que os discursos que circulam nesse recurso didático puderam construir imagens que resultaram em representações de uma identidade sócio-cultural-ideológica que muitas vezes não são reconhecidas entre e por sujeitos inseridos no acontecimento da sala de aula de LI. Nas análises, recortes foram realizados, buscando estabelecer uma ordem metodológica: i) a partir da estrutura dos sumários/índices dos LDs, realizei uma macroanálise; ii) a partir de fragmentos de todas as unidades em que regularidades foram evidenciadas, realizei uma microanálise. Ao investigar a(s) concepção(ões) de língua e sujeito subjacente(s) ao LD de LI, pude perceber que esse material apresenta ainda uma concepção de língua homogênea, transparente, abstrata e de sujeito passivo, uno, conduzido ao automatismo da repetibilidade, não abrindo espaço à reflexão. Os exercícios são padronizados, as unidades temáticas são tipificadas pela organização de conteúdos estratificados imunes à variação conceitual de mundo e valores que impedem o aprendiz dessa língua de solucionar problemas do cotidiano, portanto de refleti-los. Esse material se torna, assim, um exercício disciplinar criado pela repetição e pela homogeneização dos sujeitos; estabelece um elo entre o conhecimento e um processo pedagógico sistemático e didático que se define numa perspectiva inocente ao ser considerada como essencial. Atribui um discurso de verdade, enfatizando um conteúdo que se distancia da produção de linguagem e não de sua formação e criatividade. Os LDs de LI analisados, assim, remetem à ilusão de completude desse sujeito-aprendiz no que se refere aos sentidos desse aprendizado, neste caso, obedecidos, ditados e absorvidos em sua univocidade.

Palavras chave: Livro Didático de Língua Inglesa; Língua; Sujeito; Linguística Aplicada; Análise do Discurso.

ABSTRACT

This research in Master Level had as primordial focus to analyze the language and subject conceptions found in the hidden discursivities into two didactic books. The Links: English for teens and Keep in mind, the first written by Denise Santos and Amadeu Marques and the second by Elizabeth Young Chin and Maria Lúcia Zaorob, both from the 6th period and approved by MEC to be used since 2011 until 2013 in the Basic Education. The research is based in Applied Linguistics theory related with Dialogic Discourse Analysis and French Discourse Analysis. These theories gave me support with elements to answer some questions about the process of foreign language learning-teaching and the role of didactic book in this process. Language and subject representations were analyzed as they build and after break (by themselves) and which were the denial, deletion effects from the discursivities produced by structure exercises, heading and illustration (verbal and non-verbal language) extracted from English language didactic book. I understand that to investigate these discursivities, I could better understanding the didactic book role in English learning-teaching process as I reflected about discourses which surround in this didactic resource that build images that resulted in representations of social-cultural-ideological identity that frequently are not recognized among/by inbuilt subject in English Language in the classroom event. Into the analysis, cuts were made to establish a methodological order, i) from didactic book summary/index structure I did a macro analysis, ii) from all units fragments which regularities were selected I did a microanalysis when I investigated the language and subject conceptions hidden in the English language didactic book, I had the perception that this material still showed homogeneous, clear, abstract language conception and a passive subject, unique, by repetitive automaton that does not get reflection. The exercises are standard, the thematic units are typified by the stratified contents organization protected from world concept variation and values that do not allow the learner of this language solve the daily problems. Therefore to reflect them, this material became, in this way, a disciplinary exercise created by repetition and by subject homogeneity; it establish a chain between the knowledge and didactic system pedagogic process that define by itself into a naïve perspective to be considered as essential. Is brings a true discourse, underlying by a content that take far from the language production and not from nits formation and creativity. The English language didactic books analyzed by this reason gave a total illusion of a learn subject in this meaning about this learning process, in this case, they are obeyed, pre-established and absorbed in their unique voice.

Key words: English Textbook; Language; Subject; Applied Linguistics; Discourse Analysis.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: HISTORICIDADE DA PESQUISA.....	011
1. Introdução	011
1.1. Contextualização da Pesquisa.....	012
1.2. Panorama Histórico do Livro Didático no Brasil	014
1.3. Linguística Aplicada no Brasil: filiações teóricas	020
1.3.1. Campo Teórico da Linguística Transgressiva	021
1.4. Linguística Aplicada e estudos sobre o Livro Didático de Língua Inglesa.....	028
CAPÍTULO II: ORIENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA	033
2. Introdução.....	033
2.1. Análise Dialógica do Discurso	033
2.1.1. Língua e Sujeito	035
2.1.2. Dialogismo e Polifonia	039
2.2. Análise do Discurso de Linha Francesa	042
2.2.1. Língua, discurso, sujeito, sentido e memória discursiva	045
CAPÍTULO III: CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E DA METODOLOGIA DA PESQUISA.....	049
3. Introdução.....	049
3.1. Os LDs: objeto de estudo.....	050
3.1.1 <i>Links: English for teens</i>	050
3.1.2 - <i>Keep in mind</i>	052
3.2. Procedimentos Teórico-Metodológicos	055
CAPÍTULO IV: CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUJEITO NOS LIVROS DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA <i>LINKS: ENGLISH FOR TEENS</i> E <i>KEEP IN MIND</i>	058
4. Introdução.....	058
4.1. Macroanálise dos dados	059
4.1.1. <i>Links: English for teens</i> : “Contents”.....	059
4.1.2. <i>Keep in mind</i> : “Scope and Sequence”	062
4.2. Microanálise dos dados	074
4.2.1 – <i>Links: English for teens</i> da “gramática” à “comunicação”	074
4.2.2 – <i>Keep in mind</i> : da “gramática” ao “projeto”	085
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	097
REFERÊNCIAS.....	103

CAPÍTULO I

HISTORICIDADE DA PESQUISA

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo.”
Mikhail Bakhtin (1997, p. 289)

1. Introdução

A gênese histórica e motor subjetivo que balizam esta pesquisa de mestrado têm por cerne a inquietação em minha prática como professora da Língua Inglesa (LI), tanto em escolas públicas e particulares quanto em cursos livres. Tal inquietação adveio do desestímulo percebido quando no aprendizado de LI, sobretudo, em escolas públicas de Ensino Fundamental, por entender que o aprendizado de uma língua estrangeira, nas condições atuais, faz-se muito importante para o desenvolvimento dos discentes enquanto sujeitos atuantes, na sociedade e no mercado de trabalho.

Dentre os vários fatores que promovem esse desestímulo nas escolas públicas, menciono a falta de infraestrutura das salas de aula, suporte didático insuficiente e precariedade do apoio pedagógico. Aliado a esses, a insuficiente habilitação dos professores de LI nas escolas públicas, remunerações salariais não condizentes com a formação específica, além da excessiva carga horária, fatores que refletem na atuação docente e por extensão aos alunos. Vale aqui ressaltar que não desconsidero a importância do livro didático (LD) uma vez que em algumas situações é o único recurso didático disponível na escola, o que o torna colaborador desse desestímulo.

Essa percepção constituirá o ponto investigativo deste trabalho, partindo do pressuposto de que os LDs de LI adotados nas escolas públicas no decorrer de 2011 a 2013, livros esses tomados como *corpus* dessa pesquisa, apresentam conceito de língua e sujeito herméticos, marcados por homogeneidade, passividade, sistematicidade que levam os alunos a não se identificarem com a LI que lhes é ensinada, desestimulando-os da aprendizagem.

Portanto, dois livros didáticos adotados nas escolas públicas do Brasil foram selecionados como *corpus* para esta pesquisa, *Links: English for teens* de Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Zaorob (2009) e *Keep in mind* de Denise Santos e Amadeu Marques (2009); livros esses aprovados pelo MEC. Uma análise pautada no campo teórico da Línguística Aplicada em interface com a Análise Dialógica do Discurso (ADD) e a Análise do Discurso Francesa (ADF) teorias essas que serviram de apoio a fim de problematizar e

estabelecer conceitos de língua e sujeito, as quais nortearam esta pesquisa no que diz respeito à organização didática do trabalho e a cerca das discursividades instauradas que considerei no *corpus* da pesquisa.

A proposta aqui apresentada possui desenho epistemológico que foi delineado, a fim de contextualizar a pesquisa, seguida de uma discussão sobre o lugar teórico no qual me inscrevi para a realização da mesma.

1.1. Contextualização da Pesquisa

A partir da interpelação a respeito do desinteresse no aprendizado de LI observado no decorrer de minha carreira profissional, pude perceber, entre outros fatores, que o LD de LI colabora para esse desinteresse, embora não desmereça sua utilidade. Mesmo sabendo que esse possa ser o único material didático disponível em grande parte das escolas públicas, a meu ver, o processo de aprendizagem é dificultado pela apresentação da língua em sua forma hermética, fechada, construindo uma imagem de sujeito homogêneo e passivo que se descaracteriza e, por vezes, apaga sua(s) identidade(s) com a estrutura apresentada no LD de LI.

Tal observação me remete ao interesse de problematizar justamente as noções de língua e sujeito apresentadas nos LDs. Isso significa atravessar discursos instaurados em enunciados e exercícios que, em sua maioria, não condizem com fatos existentes no cotidiano do aluno, uma vez que o LD não consegue suprir a diversidade cultural que se contrapõe aos fatos. Os discursos que constituem os enunciados e os exercícios apresentados desconsideram a heterogeneidade perpassada pelos vários discursos pedagógicos e educacionais, promovidos por outras vozes, vozes advindas de discursos outros que causam efeitos distintos.

Entendo que as concepções a serem analisadas dar-se-ão a partir de uma formação ideológica marcada nos discursos presentes dos LDs, de forma que a análise nesse sentido se faz necessária a partir das formações de concepções de língua e sujeito que virão à tona.

A pesquisa tem como propósito responder as seguintes questões:

- Que concepção(ões) de língua e de sujeito são apresentados em dois LDs de LI, neste caso, *Links* e *Keep in mind*?
- Que formações ideológicas podem ser reconhecidas e marcam os discursos presentes nos livros didáticos em análise?

Para respondê-las, recorrerei aos limiares teóricos da Línguística Aplicada (LA), da Análise Dialógica do Discurso (ADD) e da Análise do Discurso Francesa (ADF).

Com o intuito de investigar as noções de língua e sujeito subjacentes a alguns LD de LI, caracteriza-se como uma pesquisa dentro da LA em que me fundamento na LA Transgressiva de Pennycook (2006), a LA Indisciplinar de Moita Lopes, (2006). Ambas têm como proposta o rompimento de barreiras teóricas; dessa forma, abro a possibilidade de estabelecer articulação não só entre às ciências como também ideologias e teorias.

Essa proposta contribuiu para a busca de sentidos nesse aprendizado de LI, possibilitando, assim, diálogo com a ADD e ADF por meio de concepções de língua e sujeito instauradas nas discursividades subjacente(s) aos LDs de LI para a educação básica do 6º ano. Cada LD é parte de uma série de quatro volumes, em que acredito que sua configuração se deu a partir da estrutura organizacional padronizada dos outros três volumes.

Mais especificamente, os objetivos são: i) investigar e delinear as concepções de língua e sujeito que se deixam revelar nas discursividades produzidas pela estruturação dos LDs em análise e ii) escrutinar as formações ideológicas que atravessam e marcam as concepções de língua e de sujeitos constitutivas desse recurso didático.

Parto do pressuposto de que os discursos construídos nos LDs de LI apresentam concepções de língua e sujeito que podem fazer com que os sujeitos aprendentes¹ nelas não se identifiquem; por isso, a necessidade da investigação para compreender essa interpelação.

Vivenciar a própria realidade é o que leva o sujeito aluno e sua empiricidade em consideração nesse processo de aprendizado, significa a inscrição de teorias que serviram de suporte nesta pesquisa a fim de entender esse sujeito social, sua forma de aceitar pensamentos e linguagem contidos no LD, diferenças essas contidas nesse material.

Para realizar essa investigação, foram analisados enunciados e discursividades contidos nos LDs propostos, *corpora* da pesquisa *Links: English for Teens* e *Keep in Mind*.

Isso significa que, ao investigar os discursos emergentes dos enunciados e exercícios, poderei melhor compreender o papel do LD no processo de ensino-aprendizagem de LI, na medida em que os discursos que circulam nesse recurso didático podem construir imagens que resultem em representações de uma identidade socio-cultural-ideológica não reconhecida entre e por sujeitos aprendentes dessa língua.

Para esta proposta, desenvolvo uma pesquisa analítico-descritivo-interpretativista, em que recortes da materialidade linguística serão retirados dos dois exemplares de livros didáticos de LI supracitados por terem sido aprovados pelo MEC e adotados em escolas

¹ Sujeito-aprendente, segundo Santos (2004), é o sujeito que, por meio de uma dinâmica enunciativa, a partir de um lugar discursivo em dado um dispositivo pedagógico, permite uma relação transferencial com o sujeito-ensinante, neste contexto, o professor.

públicas nos anos de 2011 a 2013. Ambos LDs são do 6º ano, partindo da ideia de que os outros números subsequentes da série seguiram a mesma organização a partir de uma verificação por mim executada.

É uma pesquisa analítica, à luz da Análise do Discurso, por ser uma análise de recortes da materialidade linguística, observando: 1. as inscrições discursivas presentes nessa materialidade; 2. as formações ideológicas evidenciadas no referido objeto de pesquisa; 3. as concepções de sujeito e de língua que atravessam esse objeto. E descritiva, por descrever as regularidades e as singularidades observadas no objeto de análise, bem como as ocorrências relacionadas à concepção de língua e de sujeito nele presentes.

A partir desse trabalho analítico-descritivo no campo teórico-metodológico da AD, foi construída uma noção interpretativista emersa dessas observações a respeito da concepção de língua e sujeito no LD de LI, para, então, analisar o processo de constituição do sujeito-aprendente da LI mediado pelo LD e quais colaborações puderam ser observadas na aprendizagem desse idioma em que se utiliza o LD enquanto recurso didático-metodológico para o ensino de LI.

Na etapa subsequente, foi feita uma análise das recorrências/regularidades e das singularidades que aparecem nesse s LDs de modo a selecionar recortes que constituíram objeto de análise que me remeteram aos funcionamentos discursivos, meta aqui proposta.

Após ter contextualizado a pesquisa, também considero relevante discorrer sucintamente sobre alguns aspectos históricos que constituem a trajetória do LD no Brasil, especificamente do LD de LI, por ser o *corpus* utilizado. Aspectos que passo a tratar.

1.2. Panorama Histórico do Livro Didático no Brasil

Apresentar o caráter socio-histórico-ideológico presente no material didático utilizado nas escolas e sua dinâmica de produção de sentido no uso da língua faz-se necessário para mostrar a evolução tanto didática quanto tecnológica dos LDs de LI e a homogeneização discursiva e estrutural desse material.

Castro (2005) nos relata o histórico do LD que possui uma trajetória de mais de 400 anos no que se refere ao Brasil. Os LDs foram trazidos pelos jesuítas, entre os séculos XVI e XVII, tendo como principal objetivo a educação e a disseminação de conhecimento.

Eram livros de ordem religiosa, enviados da Europa e utilizados na alfabetização, porém escritos em Latim, língua que dominava a classe eclesiástica. Remetidos pelos padres

da companhia ou pelo próprio rei, criaram-se então bibliotecas nos colégios, que eram ampliadas com esmolas, compras e com a morte de algum jesuíta que possuía volumes diferentes dos já existentes. A necessidade de criação de uma biblioteca se deu por ser o livro considerado como uma forma de possuir memória impressa, registrada.

Para tanto, os livros foram catalogados, não só para controlar o número de volumes, mas também para controlar o tipo de leitura que o aluno procurava e assim evitar leituras que viessem a prejudicar a formação e os bons costumes da época. Eram policiados e censurados também na formação religiosa, porque a própria igreja determinava o certo ou o errado com tentativas de manipular sua clientela de maneira sutil e o controle do processo de transformação político-social, interferindo na educação e nos costumes que se pretendia dar.

Com o avançar dos anos e a recorrente imigração de estrangeiros, principalmente de europeus, dificuldades de aprendizado foram surgindo e se viu a necessidade de se imprimirem livros com a mesma estrutura; contudo em outros idiomas, para atender aos imigrantes que aqui chegavam. Tais LDs eram elaborados primeiramente com a estrutura de diálogos subjacentes ao uso de funções próprias em situações particulares, para apresentar vocabulário como uso gramatical e situações possíveis do dia a dia e favorecer os negociantes estimulando o crescimento econômico.

Os primeiros livros-textos de língua inglesa foram criados por um francês refugiado e perseguido na reforma Protestante da igreja da França, Jacques Bellot. Jacques dedicou-se com seriedade ao ensino da língua inglesa na comunidade de imigrantes da qual fazia parte. Os livros se intitulavam: “*The English Schoolmaster*” (1580) e “*Familiar Dialogue*” (1568).

Eram manuais que possuíam uma linguagem básica para atender necessidades de comunicação imediatas dos artesões que por lá viviam, e o conhecimento da língua escrita, atendendo assim os objetivos da população, incluindo as mulheres, para que pudessem fazer compras e andar pela cidade com certa proteção do conhecimento do idioma, pois a Inglaterra encontrava-se entre as duas nações mais poderosas da Europa na época, França e Espanha.

Em 1593, o padre João Vicente Yate pediu a Lisboa que fizesse livros em outros idiomas, no caso, em inglês e espanhol, pois Portugal, a metrópole colonizadora, não permitia a existência de tipografia no território nacional, prática esta que permaneceu até o século XIX, exercida por Portugal e França.

A constituição histórica do LD de LI ocorreu por volta de 1530 quando um aventureiro e traficante de escravos, com o nome de William Hawkins, desembarcou na costa do Brasil, momento em que teve o primeiro contato com os lusitanos e os nativos.

Dentre as viagens que Hawkins fez, três delas foram muito lucrativas e em uma delas, ele levou um cacique para Londres como um líder brasileiro. Anos depois, seu filho John Hawkins e seu neto Richard continuaram as viagens nos mercados negreiros tanto do Brasil como da Guiné. Esse tipo de relação os tornou bem recebidos na colônia portuguesa, o que ocasionou a vinda de outros navegantes que buscavam riquezas oferecidas em terras brasileiras, estreitando assim as relações com a Inglaterra por volta de 1654.

Nessa mesma época, a Inglaterra impôs um tratado aos portugueses em que dava à marinha britânica o monopólio das mercadorias inglesas com os demais países, rompendo o domínio português no Brasil. Já no início do século XIX o bloqueio continental decretado fez com que se fortalecesse o relacionamento deste país com o Brasil.

Então, D. João VI decidiu fugir para o Brasil. Tal apoio se deu pelo fato da Inglaterra ter tido a permissão de estabelecer casas comerciais, influenciando diretamente o poder econômico e causando mudanças significativas como o desenvolvimento da imprensa Régia, do telégrafo, do trem de ferro e da iluminação a gás.

Com a vinda da família Real, surgiu a instalação da Imprensa Régia, gráfica que publicava e imprimia os LDs no Brasil. A primeira editora foi fundada nos idos de 1854 por Nicolão Antônio Alves que havia migrado para o Brasil em 1839. Denominada Editora Francisco Alves e, mais tarde, tornou-se a pioneira dos LDs que, anteriormente, eram importados de Portugal.

As ofertas de empregos aumentaram para brasileiros, o que gerou a necessidade de falar a língua inglesa a fim de receber e entender treinamentos e instruções. Segundo historiadores, nesse período surgiram os primeiros professores de inglês. O ensino formal do idioma deu-se com o Decreto de 22 de junho de 1809, assinado por D. João VI que autorizava a criação de escolas de língua francesa, língua essa considerada de elite, e outra de língua inglesa, porém, ainda utilizavam-se apenas livros importados da Europa.

Nesse contexto de ensino de LI em âmbito escolar, o LD foi denominado livro-texto porque os livros continham apenas textos literários, documentários e estrutura gramatical que serviam para a prática do inglês instrumental. Assim sendo, ler, traduzir era o foco metodológico que se diferenciava dos LDs anteriores que possuíam o diálogo do cotidiano como estrutura principal.

No momento histórico-político-cultural em que o país se encontrava com tal influência econômica, podemos observar que, desde 1883, o LD utilizado em escolas no Brasil tinha como princípio o conteúdo que era diretamente ligado ao exame da própria função/papel da escola como instituição de saber político e ideologicamente moldado.

No Brasil, a história do LD ao ser utilizado em escolas, possui uma trajetória balizada por uma sequência de leis, decretos e medidas governamentais, com uma relação direta com sua história, sua produção foi sendo ampliada de forma desordenada, causando preocupação concernente aos fatos metodológicos e a perspectiva de que a história do LD se identifica com a evolução e desenvolvimento das técnicas de produção editorial e gráfica.

A partir de 1930, houve a preocupação com o acréscimo da utilização do LD, e sua política educacional, ou seja, uma política pública elaborada em relação ao livro didático que atendesse as necessidades educacionais, progressistas, com embasamento teórico e científico e pretensões democráticas, como Freitag (1989) salienta em seus estudos.

A partir do decreto nº 20.833, de 21 de dezembro de 1931, determinava o uso do método direto (ensino da língua através da própria língua) como oficial, que sistematizou o ensino de LE nos currículos escolares das escolas brasileiras; por exemplo, no Colégio D. Pedro II, centro educacional carioca de referência naquela época.

Em 1938, o livro didático entrou na pauta do governo quando instituída, por meio do Decreto-Lei nº 1.006 de 30/12/1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, controle e circulação dessas obras. Essa comissão possuía mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática (OLIVEIRA, 1980 apud FREITAG et al., 1989, p. 13).

O Decreto Lei dizia:

Art. 2º, § 1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de textos, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA, 1980, apud FREITAG et. AL, 1989, p. 13).

O decreto acima mencionado em seu artigo 3º reforçava que a partir de 1º de janeiro:

[...] os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República.

Balizada neste decreto, deu-se a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta por sete membros designados pela Presidência da República e escolhidos dentre pessoas de notório preparo pedagógico. Dentre essas, duas especialistas em metodologia de línguas, três em metodologia da ciência e duas em metodologia das técnicas.

Havia a proibição de qualquer ligação de caráter comercial desses membros com qualquer editora não só do país como do exterior, criando um caráter de exclusividade.

Tais membros da mencionada comissão tinham como tarefa examinar e julgar os LDs, estimular a produção e orientar a importação de LDs, indicar livros de valor para tradução e serem editados por poderes públicos e, ainda, sugerir a abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade que ainda não havia no país.

No Decreto Lei de nº 1.177 do dia 29 de março de 1939, é alterado o número de membros da CNLD, passando de sete para doze. O controle que essa comissão tinha sobre a execução dos LDs dava-se diretamente na proporção exercida pelo ministro sobre os membros.

Em 1945, surgem vozes críticas que questionavam a legitimidade da CNLD. Isto se deu ao final da gestão do Ministro Gustavo Capanema, nomeado então, Ministro da Educação e Saúde Pública no governo de Vargas de 1934 até 1945, cargo ministerial de maior permanência até os dias de hoje. Foi nessa mesma época, que consolidou-se a Legislação 1.006/38 no Decreto 8.460/45 deliberada sobre três blocos:

- a) deliberações relativas ao processo de autorização para adoção e uso do livro didático;
- b) deliberações relativas ao problema de atualização e substituição dos mesmos;
- c) deliberações que representam algumas precauções em relação à especulação comercial.” (FRANCO, 1980, p. 28).

No início dos anos 60, com o governo de Juscelino Kubitschek, mudanças no ensino começaram a se esboçar, a partir da democratização e implementação do LD nas escolas e desenrolou-se uma maior competitividade entre as editoras. Assim, o LD de LI começou a ser escrito por autores nacionais, sendo editado e impresso no Brasil de forma massificada.

Contudo, apesar de escrito por brasileiros, a forma de apresentação e estruturação/organização continuou similar à dos LDs internacionais, isto é, impunha questões ideológicas e culturais distantes, não contemplando o contexto socio-histórico e cultural dos alunos a fim de valorizar suas próprias sociedades e suas ideias.

Oliveira (1984) nos explica que, com o propósito de trazer LDs internacionais para o Brasil, acordos foram assinados durante o regime militar entre o governo brasileiro e o

governo americano em que se criou entre outros, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED).

Tal convênio foi firmado em 06 de janeiro de 1967 entre o Ministério da Educação, o Sindicato Nacional de Editores de Livros e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (MEC/SNEL/USAID) para que fossem disponibilizados cinquenta e um (51) milhões de LD de LI gratuitamente para estudantes brasileiros num período de três anos. A comissão do Livro Técnico e do Livro Didático propunha a instalação de bibliotecas e curso de treinamento para instrutores e professores de todos os níveis em várias etapas, desde o nível federal até municipal.

Pessoas ligadas direta ou indiretamente ao programa, dentre elas, assessores e funcionários, viam tal “ajuda” como controle americano do mercado livreiro, especificamente o mercado do livro didático. Tal controle garantiria não só o controle do livro didático bem como o controle ideológico no processo educacional brasileiro. Esse tipo de denúncia foi feita não só por funcionários e assessores do MEC como também por críticos da educação.

Tal denúncia se deu pela necessidade de interromper o avanço incontrolável da comercialização dos livros.

Também fatos históricos justificam grande procura da língua inglesa, com menciona Lima (2008) como a queda do império britânico quando houve a ascensão dos Estados Unidos no poderio militar com a segunda guerra mundial que consolidou a língua inglesa como essencial nas comunicações internacionais. E esse quadro se evidencia até hoje por uma conjunção de fatores relacionados às relações internacionais, tecnologia de informação, comercialização maciça de produtos culturais produzidos na língua inglesa como a música, cinema etc.

Assim também, a partir do crescimento da economia no mundo globalizado, a língua inglesa tornou-se língua de mercado e prestígio, inclusive determinando a inclusão do indivíduo com maior facilidade no mercado de trabalho.

Diante desse panorama, as editoras se preocuparam em elaborar material que atendesse essa demanda.

Mediante os registros históricos apresentados pelos autores anteriormente mencionados, podemos observar a evolução e mudanças ocorridas na estrutura dos LDs de LI utilizados nas escolas.

Pertinente a essas considerações históricas, desde sua origem, o LD tem sido uma das ferramentas norteadora de atividades a serem realizadas. Embora o LD de LI esteja sendo elaborado nessa perspectiva, não quer dizer que o aprendizado seja bem sucedido.

A utilização do LD não deve se restringir apenas aos aspectos pedagógicos, mas também devem ser considerados os aspectos políticos e culturais nele representados, concebendo assim, valores da sociedade e interpretação de outros fatos que incluem o processo de transmissão/aquisição de conhecimento do sujeito aprendente já que utiliza a língua(gem) para se comunicar.

Tendo discorrido sobre o panorama histórico do LD no Brasil, passo, a seguir, a tratar da Linguística Aplicada, área que se ocupa de estudos como o que aqui realizo. Isso para que possa pontuar a importância do enfoque interdisciplinar na aquisição do conhecimento com filiação na Linguística Aplicada Transgressiva (Pennycook, 2006), que constitui o diálogo com diversas áreas do saber para contemplar assim o objeto de investigação.

1.3. Linguística Aplicada no Brasil: filiações teóricas

Este trabalho promove uma intersecção entre a LA, ADD e AD, de modo a compreender/problematizar discursos relacionados à linguagem de forma interdisciplinar. Isso porque corrobora com Celani (1992) que a LA “parece ter vocação para uma atitude transdisciplinar. Essa preocupação com o social, com o humano, há tempos tem sido objeto de pesquisas em Lingüística Aplicada e, de fato, é componente fundamental na definição da disciplina” (p.133), isso por perceber questões sociais presentes nas pesquisas realizadas em da LA.

Tal interface contribui com o escopo epistemológico para os estudos da linguagem e para a compreensão de aprendizagem de LI, sua dinâmica de produção de sentidos que considera o sujeito enquanto posição em constante movência de percepção e perspectivas de olhar o outro e os objetos em seu *ethos* educacional.

Para estabelecer esse diálogo, a LA enfoca a linguagem como prática social, tanto no contexto de língua materna quanto de língua estrangeira para o desenvolvimento educacional.

Um breve histórico será traçado a fim de mostrar o percurso da LA no Brasil e a utilização desse campo teórico na presente pesquisa.

A LA, desde o início, já propunha uma nova perspectiva para a política de educação linguística, novas tecnologias no ensino de línguas, inovação da linguagem na educação e expansão de ajustes linguísticos para encontrar soluções de problemas no uso da linguagem voltada para o ensino de língua estrangeira.

A concepção de LA como ciência de estudos da linguagem, abrange vários campos de investigação interdisciplinar, principalmente, na área de Língua Estrangeira (LE) e no processo de ensino e aprendizagem de primeira e segunda língua, dialogando com outros campos de investigação. A LA, por exemplo, procura o campo das ciências sociais e das humanidades.

Desde 1990, esse papel se faz presente na Associação de Línguística Aplicada do Brasil (ALAB) em que pesquisadores, juntamente com a Associação Internacional de Línguística Aplicada (AILA), elevam o crescimento do número de programas de pós-graduação em LA no Brasil os quais desenvolvem pesquisas relevantes para o ensino.

Consequentemente, a pesquisa em LA cresce com programas de pós-graduação e revistas específicas que divulgam trabalhos voltados para o processo de ensino-aprendizagem no campo das LEs de acordo com estudos desenvolvidos nas universidades.

Partindo de uma atitude crítica, Pennycook trata a LA como uma área que se disponibiliza a dialogar com outras áreas, assunto esse que será tratado a seguir.

1.3.1. Campo teórico da LA Transgressiva

A palavra ‘transgressiva’ acima mencionada possui o prefixo latino *trans* que indica algo que está simultaneamente entre e através das disciplinas e além de cada uma.

Este termo surgiu a partir de uma carta no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade redigida pelo comitê de redação composto por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu no Convento de Arrábida em Portugal, em novembro de 1994. Dentre os 8 artigos elaborados, dois configuraram uma nova visão de compreensão do mundo:

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. (Carta da transdisciplinaridade – artigo 3º, 1994);

A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual. (Carta da transdisciplinaridade – artigo 5º, 1994).

Assim, Pennycook (2006) toma como pano de fundo essa visão pós-moderna da ciência e da produção e distribuição de conhecimento e defende uma atitude abertamente crítica que se dá a partir da Linguística Aplicada Crítica (LAC).

Com essa atitude crítica, o autor supracitado, assume uma postura de que:

O uso da palavra 'crítica' não pretende se referir a uma concepção de criticismo somente em termos dos argumentos contra o cânone do pensamento reconhecido; ao invés disso, a palavra crítica é usada com a intenção de incluir uma concepção de crítica transformadora. Isto significa que nós, na qualidade de intelectuais e professores, precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade. (p. 42).

Pennycook apresenta, dessa forma, sua própria visão dentro da LA Transgressiva, trazendo uma abordagem mutável e dinâmica em contextos múltiplos e a comprehende com nova forma de conhecimento anti-disciplinar ou conhecimento transgressivo; isso, pelo modo de pensar e fazer de forma sempre problematizada a questão dos limites impostos, o que justifica sua dinamicidade, não sendo fixa, estática, mas, dando assim, possibilidade na criação de algo novo com a necessidade de diálogo da LA com outras áreas, neste caso ADD e ADF, para melhor compreensão do papel da utilização da linguagem e produção de sentido no aprendizado de LI mediado pelo LD.

Nessa abordagem, o autor chama-a de Linguística Aplicada Transgressiva pela necessidade de questionar as próprias pressuposições e de outros pesquisadores que não desistem de buscar soluções apenas com as pesquisas já existentes.

Pennycook (2006, p.73) referencia Rajagopalan (2004, p. 410), a respeito das *teorias transgressivas* quando discute “a necessidade de compreender a LA como campo de investigação transdisciplinar”, o que significa:

[...] atravessar (se necessário, *transgredindo*) fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma (ênfase no original).

A LA Transgressiva, assim, poderia caracterizar- se como uma área que ultrapassa limite e fronteiras tanto do pensamento da política tradicional, relacionada ao uso da gramática e da tradução, quanto às fronteiras disciplinares convencionais da LA. Esse campo teórico ousa quebrar e propor possibilidades ainda não pensadas que promoveriam mudanças no tempo e espaço, fatores que influenciam o uso social da língua no cotidiano.

Nesses aspectos, a LA Transgressiva compreende a vida social na qual a linguagem se encontra, levando em consideração o caráter ideológico e social da língua de forma responsável. Isso implica cuidados ao utilizar conceitos e termos que não prejudiquem de forma tolhadora à comunidade ou sujeito que estão sendo pesquisados.

Pennycook (2006) usa a noção de transgressão para se referir à necessidade categórica de obter ferramentas políticas e epistemológicas para marcar a intenção de transgredir os limites do pensamento e da política tradicional, permitindo que as teorias penetrem em “territórios proibidos”; pensar as mudanças de maneira a direcionar possibilidades de significados e interpretações engajadas em práticas problematizadoras a fim de propor alternativas que ajudem a comunidade a aproximar o estudo com novas situações que envolvem a linguagem diretamente.

A LA Transgressiva considera ainda as viradas linguísticas: somática e performativa. A primeira atenta para o corpo que “fala”, ou seja, virada em direção ao corpo, considerando que cada um possui sua própria língua e que representa o lugar real do corpo como algo que afeta diretamente na linguagem. A segunda, com muitos modos significativos de repensar a linguagem e a identidade, que reivindica ser, ao invés de ser considerada pré-estabelecida (pré-formada). Esse modo de repensar a linguagem direciona a pesquisa o aluno de escola pública, aprendente de LI, **ao** discurso pré-dado pelo LD.

Podemos, então, considerar que o que afeta essa linguagem é o discurso, a constituição de língua e do sujeito discursivo caracterizado pela heterogeneidade e conflitos sobre a produção do conhecimento. Utilizo esses conceitos para problematizar a posição do sujeito aprendente de LI de escola pública.

Filio-me também ao campo teórico de Moita Lopes (2006) com a LA indisciplinar/mestiça/híbrida, o que significa criar outro espaço em diferentes formas de se olhar/analisar o fenômeno do uso da linguagem não apenas no contexto escolar e na complexidade dos fatos que o focalizam, mas também, o uso da linguagem como processo de aspectos culturais ligados à LI e à sociedade e não como possuidor de um discurso controlador que atenda aos propósitos da classe dominante e seus interesses.

Nesse sentido, MOITA LOPES (2006) procura construir um conhecimento responsável à vida social para melhor comprehendê-lo, considerando a LA não como disciplina, mas, como área de conhecimento para que estudos realizados sobre a linguagem não sejam limitados apenas à linguística; por isso, chamá-la de mestiça/híbrida ou mesmo área da Indisciplina.

Com esses avanços, a LA amplia seu limite e, com essa mudança, outras áreas têm muito a me dizer para ajudar a compreensão da complexidade das questões que aparecem no cotidiano. O hibridismo proposto pelo autor parte de questionamentos constantes com “empréstimos” de outras disciplinas com intuito de esclarecer ou, pelo menos, tentar compreender a linguagem da vida contemporânea que utiliza outras áreas de conhecimento e integrá-las na pesquisa.

Ao utilizar outras áreas de conhecimento, fundamento-me com o autor quando diz que: “uma única área de investigação não pode dar conta de uma pesquisa para compreender aspectos da vida” (MOITA LOPES, 2006, p. 99). Para tanto, não pode haver superposições teóricas, pois o trabalho investigativo deve ser feito de forma equilibrada desde que ajude o pesquisador a perceber as limitações de pressuposições impostas para desenvolvê-lo.

Portanto, no campo da LA, teoria e prática devem andar lado a lado e não se pautarem apenas na teorização. A teoria deve, dentro dessa conjuntura, dar suporte, respaldo para que a pesquisa se desenvolva. Ao me referir à prática, ressalto aqui considerar a heterogeneidade constitutiva desse aluno, representado na/pela linguagem apresentada no LD de LI, para a construção do conhecimento de modo a não apagar a visão de linguagem que ele possui para em seguida construir significados que colaborem para um novo modelo de linguagem social.

Ainda na mesma perspectiva do uso da linguagem, surge, então, Kumaravadivelu (2004), com a pedagogia pós-método que assume o saber local para facilitar a promoção da educação e a compreensão; assim, permite ao professor teorizar na própria prática, a partir de textos da realidade (atual) do aluno. Esse pensamento pós-método dá-se pela consciência socio-político intrínseca aos alunos, sendo estes vistos como coexploradores do pensamento que se manifesta por meio da linguagem.

Para tanto, o referido autor, utiliza a expressão de ‘pedagogia de línguas’² não considerando as questões das estratégias e, sim, algo além, como: experiências históricas, políticas e socioculturais que influenciam direta ou indiretamente no ensino de uma segunda língua, estratégias de sala de aula, materiais institucionais e objetivos curriculares a serem cumpridos.

A pedagogia pós-método, segundo o autor, consiste em três parâmetros: o da particularidade, praticalidade e o da possibilidade. A primeira envolve a prática da linguagem a partir do local específico de cada comunidade ou localidade, sua individualidade ou

² A pedagogia de línguas dita o que deve ser ensinado e aprendido, como um método fechado sem possibilidade de mudanças.

coletividade, observação da ação do professor, evolução dos resultados do aprendizado, identificação de problemas, soluções para os mesmos, e a tentativa de ver o que funciona ou não, num processo contínuo de observação que desenvolve a pedagogia pós-método.

A segunda possui um impacto direto com a prática dentro da sala de aula que leva em consideração a relação entre a teoria e prática, de forma dicotômica, pois o professor teoriza a partir da prática e pratica o que teoriza, segundo o autor, isso emerge do professor e sua prática no dia-a-dia.

E, finalmente, a pedagogia da possibilidade considerada de forma individual por consistir em desafios e oportunidades contínuas para a formação da subjetividade. Tais desafios se apresentam no aprendizado de linguagem e cultura da segunda língua, esse contato produz conflitos para a transformação social de maneira compartilhar e acreditar na transformação do conhecimento.

Essa transformação não ocorre apenas no método e no material utilizado pelo professor, e sim em suas atitudes e crenças presentes na vida desse sujeito e sua linguagem.

A junção da teoria com a prática em situação real nos remete à leitura de Rajagopalan (2006, p.154), pelo fato do autor considerar que alguns linguistas reconhecidos como “teóricos” tratavam a linguagem como problemas abstratos, formais do contexto vivido pelos falantes daquela linguagem.

O autor aponta para a necessidade de a LA romper com a própria história para o avanço de novos conhecimentos e utiliza o argumento da possibilidade de “ressuscitar a linguística” (p. 151) no intuito de construir conhecimentos responsivos se preocupando com a vida/mundo social.

Rajagopalan posiciona-se na percepção em que a linguística tradicional afastou-se das questões sociais porque a linguagem é utilizada, mas é colocada em segundo plano como em outras áreas da própria linguística. Outro ponto a ser considerado por esse autor em relação ao conhecimento é de que a construção de teorias se depare com a vida das pessoas de maneira específica, e não de forma global, generalizada que não diz respeito a uma determinada realidade de uma determinada comunidade; assim sendo, a teoria pode perfeitamente desconstruir sua base ideológica para construção de outra teoria que seja moldada de maneira a intervir diretamente com a prática.

A necessidade de construção teórica aparece também em Canagajarah (2005) por assumir o reconhecimento do saber num determinado lugar a ser considerado, no entanto, diferenciando-se de Rajagopalan que considera os diferentes sentidos que se contrapõem uns a outros domínios discursivos para originarem o discurso local através das questões

antropológicas sociais, acadêmicas e profissionais. Por tudo isso, não se pode desvincular tais questões na sala de aula. Porém, no ensino de LE atualmente, não rara às vezes este é sistematizado, ou seja, organizado em um sistema doutrinado, limitado em moldes construídos em diversos contextos.

Canagarajah ratifica que o hibridismo, pluralismo e o multiculturalismo devem ser considerados a fim de levantar questionamentos para uma reflexão sobre o que seria, de fato, saber local e saber global. Vivemos, atualmente, em um mundo cujas linguagens e cultura se encontram uma contra outra; como consequência, a globalização constrói um discurso e tenta produzi-lo de forma dominante, desconsiderando a constituição discursiva do saber local tão múltiplo e diverso que se apresenta em desvantagem embora possua diversas práticas, discursos e tendências ideológicas evidenciadas pelas mudanças ignoradas pelo saber global.

A esse respeito, Canagarajah discorre:

Podemos interpretar outros construtos de conhecimentos e formações sociais apenas a partir de um posicionamento local. [...]. A diferença é que apesar de termos previamente adotado um posicionamento baseado em paradigmas modernistas ou ocidentais que impusemos nas pessoas, estamos agora pensando a partir da posição alternativa de nossa localidade que é mais relevante para nossa vida comunitária e que responde aos nossos interesses. De fato, esta prática epistemológica contempla não apenas mudar o *conteúdo* do conhecimento, mas os *termos* de construção do conhecimento.³

Essa prática da construção de conhecimento local envolve componentes importantes como: desconstrução dominante, conhecimento estabelecido para compreender formas locais; a fim de desmitificar perspectivas será a partir de condução de análises críticas e a reconstrução do saber local para a necessidade da construção de conhecimento que deve ser reinterpretada constantemente para falar das condições atuais em que o conhecimento local deve se relacionar com questões emergentes e relevantes para necessidade local.

O autor defende, portanto, que devemos, mesmo no ensino de LE, pensar no local de forma ampla a partir de um saber global que é originado de um saber local dominante podendo ser motivado para diálogos entre diferentes localidades que respondem a questões que ultrapassam barreiras nas diversas áreas do conhecimento.

³ Nossa tradução do original em inglês: “We can interpret other knowledge constructs and social formations only from local positionality. [...] The difference is that although we previously adopted a positionality based on Western or modernist paradigms that we imposed on everybody, we are now going to think from the alternate position of our locality, which is more relevant for our community life and speaks to our interests. Ideally, this epistemological practice envisions not just changing the *content* of knowledge, but the *terms* of knowledge construction.” (CANAGARAJAH 2005, p.13, grifos do autor)

Na presente pesquisa, procurei ultrapassar essas barreiras no momento em que utilizei a LA em interface com a AD. Essa interface se faz relevante para compreensão do papel da linguagem mediada pelo LD de LI em relação ao uso da mesma pelo sujeito aprendente.

Em Coracini no artigo “O livro Didático nos Discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula”, constante da obra por ela organizada intitulada “Interpretação, Autoria e Legitimização do Livro Didático” (2011), em que a autora problematiza as relações que se apresentam entre o aluno e o LD, embora, segundo ela, tanto no discurso da sala de aula quanto pela legitimidade do LD, esses possuam o desejo de controle de forma ilusória da consciência, de forma objetiva e neutra. Essa busca da verdade só pode se identificar de acordo com o saber local pelo raciocínio, que propicia segurança, mesmo que essa não seja real e lhe cause sentimentos frustrantes.

Nessa mesma obra, Grigoletto analisa as estruturas de LD de Língua Portuguesa a fim de tentar compreender qual ou quais a(s) concepção(ões) do autor sobre atividades contidas nesse material de pesquisa, o que não difere do material didático de LI, que também assume o discurso contido no LD que é considerado como verdade por constituir-se no ambiente discursivo da escola, estes LDs possuem ainda, textos fechados nos quais apresentam sentidos fundados de forma transparente e única que devem ser reconhecidos tanto pelo professor quanto pelo aluno.

Essa organização faz com que grande parte dos aprendentes de LE não veja a necessidade das atividades propostas pelo LD, o que os torna um sujeito sem informação do propósito de cada atividade, nem justificativa ou explicação que convalide seu conhecimento.

O LD, segundo a autora, leva a “delinear papéis fixos, padronizados, regidos pela disciplina da homogeneização, da repetição e do caminho já estabelecido por outras mãos” (p.76). E continua afirmando que:

... a característica de todo ato de linguagem tomado discursivamente, é apagada e substituída pela univocidade, transparência e completude dos sentidos, o livro não é apresentado como espaço sempre incompleto de produção de sentidos, o que é próprio de qualquer texto, mas sim como um “pacote” embrulhado e amarrado que outros sentidos não pode conter.

Ao utilizar tais questões, estabeleci assim relação dos estudos da LA sobre o LD de LI com outras áreas do conhecimento, neste caso a ADD e ADF, pela impossibilidade de excluir o saber local e global já constitutivo do sujeito denegado por esse material. Tal relação

se fez importante nessa pesquisa, pois serviram de aporte teórico para as análises de concepção de sujeito e língua a que me propus pesquisar.

1.4. Linguística Aplicada e Estudos sobre o Livro Didático de Língua Inglesa.

O universo da LA se destaca de forma ampla dentro da realidade do ensino e aprendizado de LE por ter a linguagem como objeto de estudo e essa ser uma aquisição fundamental para o processo de aprendizagem de LI.

Sob essa perspectiva, dentre os vários objetos de estudos/investigação realizados em LA, direcionei a escolha do LD de LI como *corpus* de pesquisa, por sua organização didático-pedagógica para que eu pudesse investigar concepções de língua e sujeito subjacentes aos livros *Links: English for teens* e *Keep in Mind*. Tal escolha se fundamenta na minha percepção do desinteresse do aluno com o aprendizado de LI em escolas públicas quando da utilização desse recurso didático, recursos esses, indicados para o período de 2011 a 2013.

Ao elucidar tais concepções, a partir do momento em que me inscrevi teoricamente no entremeio da LA/ADD/ADF, pude melhor compreender fatores que corroboraram o processo de ensino-aprendizagem da LI, especificamente, o processo de aprendizagem que envolve a interação do aluno com o LD de LI. Além disso, os discursos apresentados, através de enunciados e exercícios nesses LDs, possibilitaram a essa pesquisa constituir-se em um olhar analítico-descritivo no desenvolvimento da área da LA.

Para tanto, tomei como subsídio Grigoletto (2003), que em seu artigo analisa o discurso do LD que gera uma falsa ideia de que somos todos iguais. Igualdade esta que desrespeita a heterogeneidade e a polifonia constitutivas do sujeito e que ignora que este se constitui na/pela história e na/pela ideologia.

Além disso, ela ressalta, em sua discussão, que os LDs, sobretudo os de LE, ignoram as diferenças culturais, pois consideram os aprendentes como unos. Nesse processo, a aprendizagem não se efetiva; o que ocorre é a mera decodificação de conteúdos que se deseja ensinar, não significativos para aqueles que os recebem por não atenderem as necessidades do aluno.

Todavia, em minha concepção, a decodificação não se configura apenas como atribuição de sentidos e não efetiva a utilização da língua na comunicação. Deve-se pensar pelo viés bakhtiniano, ou seja,

Bakhtin parte também do princípio de que a língua é um fato social cuja existência funda-se nas necessidades de comunicação. No entanto, afasta-se do mestre genebrino ao ver a língua como algo concreto, fruto da manifestação individual de cada falante, valorizando dessa forma a fala. (BRANDÃO, 1993, p.09).

Levando em consideração esse princípio de língua, mesmo sendo estrangeira, é necessário que o sujeito-aprendente se reconheça como parte dessa língua. Dessa forma, o ensino de uma LE deve envolver um material que seja condizente com o contexto sócio-cultural e histórico-ideológico em que esse sujeito-aprendente está inserido, como atestam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para melhor compreensão do processo de utilização da linguagem por meio da LI, fiz um levantamento bibliográfico a respeito dos trabalhos que foram desenvolvidos acerca do livro didático de LI em concomitância com a LA, na década de 80, em sítios eletrônicos de periódicos especializados em LA e ensino de LEs bem como em portais de busca como CAPES, SCIELO e IBICT em que encontrei poucos trabalhos relacionados ao assunto. Porém, a proporção aumenta a partir da década de 90, e já, na primeira década do século XXI, os trabalhos se intensificaram com o intuito de colaborar para o ensino e aprendizagem de uma LE e sua aplicabilidade na prática.

Alguns trabalhos mostram o foco investigativo acerca dos LDs no âmbito acadêmico. Na década de 90, Consolo (1990) realizou uma pesquisa em que investigou o LD como insumo na aula de língua estrangeira, traçando um quadro de características do material didático de língua inglesa. Ele pretendeu colaborar para a elaboração do LD de LI, utilizando relações entre abordagem de ensino e planejamento de conteúdo, bem como método utilizado.

Também Santos (1993), em sua dissertação de Mestrado, analisa a aula de LE modulada pelo LD, considerando este material como agente potencial da interação professor/aluno na aquisição da LE e enquanto tal torna-se fonte geradora de insumo nas aulas. Esse autor investigou como é representado o processo de aprender uma LE, com o intento de contribuir para que os professores pudessem ser mais críticos, cautelosos e criteriosos no momento da escolha do material didático a ser adotado, levando-os a uma reflexão sobre aportes teóricos para uma opção consciente do processo de aprender uma LE.

Já Deo e Duarte (2004), apresentam um esboço de análise de alguns aspectos do LD *Tech Teens*, para mostrar a aplicabilidade das diversas abordagens e metodologias ao ensino de LE, tentando indicar possíveis soluções para o aprimoramento do processo de ensinar uma LE mediada pelo LD.

Mota publica em 2006, no livro “Análise do Discurso: aspectos da discursividade no ensino” organizado por Ernesto Sérgio Bertolo e Fernanda Mussalin, o artigo intitulado “Os gestos de interpretação de autores de LD com LE” (p.165) em que fundamentalmente diz respeito às atividades propostas por autores de LD.

A referida autora também publica na mesma obra o artigo “O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades”, ao partir do pressuposto de análise e reflexão a respeito do discurso didático-pedagógico, do LD de LE, em que tal discurso se apresenta como qualquer outra produção discursiva entrecruzado pelos vários outros discursos provenientes fora da escola.

Guedes (2007) enfoca em seu estudo o material didático *Hello!* Este trabalho investigou o conteúdo apresentado nos textos e atividades em consonância com o material do professor, a fim de fazer um levantamento da visão teórica de linguagem e ensino subjacente ao LD em questão. Os resultados, segundo a autora, mostram uma tendência em apresentar diferentes tipos de exercícios que focalizam a forma, as funções da linguagem e, ainda, interações semiestruturadas no sentido de ajudar o aluno a alcançar a proficiência.

Silva (2008) apresenta uma análise de duas unidades de LDs que fazem parte do projeto “Textos publicitários: o que eles estão me dizendo”, elaboradas e desenvolvidas para a disciplina de Estágio e Docência em Língua Inglesa II, sendo que a pesquisa foi feita em uma turma de escola pública da Zona Norte de Porto Alegre. As unidades analisadas possuem uma proposta de letramento com educação linguística, ou seja, leitura e práticas sociais em diferentes contextos. A proposta do trabalho era a de tentar elaborar tarefas para que o ensino de LE pudesse proporcionar aos alunos a participação em diferentes práticas sociais que envolvessem a leitura e a escrita com o referencial teórico sobre práticas de letramento. Assim, ela desenvolveu um material que ainda precisa ser testado com outros grupos, bem como, reformular algumas atividades propostas para atingir o objetivo de ajudar o professor; professor este como educador, a refletir sua prática e que, a partir de suas escolhas metodológicas, positione-se politicamente em relação ao papel da escola e do ensino de língua estrangeira na formação de cidadãos.

Forgiarini Aiub (2008), em um artigo publicado no *Caderno FAPA* número especial, investiga exercícios de interpretação textual contidos em alguns LDs de LI, verificando qual a teoria os suporta: se numa concepção linguística homogênea e sujeito intencional, ou se em uma concepção discursiva em que a língua é heterogênea e o sujeito é marcado ideologicamente. Ao finalizar a pesquisa, o autor revela que os LDs analisados pregam apenas o desenvolvimento de estruturas e léxicos da língua sem que haja nenhuma

provocação à produção de sentidos, sem instigar o aluno a ler o “não-dito”. O LD dá, portanto, a ilusão de uma língua sistêmica e homogênea em que o sujeito enunciador é descartado e suas marcas de subjetividades não são concebidas.

Alencar (2009), apoiado na teoria de Vygotsky, analisa vozes dos professores participantes no processo de escolha do material a ser utilizado em sala de aula. Propõe, na verdade, uma atividade colaborativa de avaliação e produção de material didático pautado a partir dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Nesse levantamento bibliográfico, trabalhos relacionados ao LD de LI, percebi que em sua maioria, desenvolvem-se no âmbito de textos, leituras, gêneros textuais e critérios para elaboração do material didático, abordagens, métodos e formação de professores de língua estrangeira, com exceção de Forgiarini (2008) que prima por uma visão discursiva do LD de LI.

Dias e Cristovão (2009) são organizadoras da obra “O Livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas” que, numa coletânea a respeito do LD de LE, foi projetada e idealizada, segundo as autoras, a fim de mostrar análises feitas em relação ao LD sob várias perspectivas.

Um avanço e interesse das pesquisas a respeito do LD continuam a contribuir com o desenvolvimento da LA, concernentes ao processo de ensino-aprendizagem de LE. Desenvolvimento esse que pode envolver a formação do professor na análise do material a ser utilizado na sala de aula.

Cabe aqui salientar que os critérios para a organização desse material são determinados pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, desde 1996, assumem a função de avaliar, adquirir, distribuir gratuitamente as obras didáticas para as escolas públicas. Porém, é necessário que sejam claros e, concomitantemente o professor possa reconhecer no LD aquele que seja mais adequado ao contexto sócio-cultural e histórico-ideológico dos sujeitos-alunos visto que o saber não pode ser considerado sempre global.

Mas, para isso, faz-se necessário que o professor de LE reflita também sobre a função e utilidade do livro didático no processo de ensino, uma vez que este será, na maioria dos casos, o único material didático que intermediará a relação entre o sujeito-aluno aprendente.

Portanto, em se tratando de aprendizagem, a LA se faz premente para analisar esse processo de utilização do LD como ferramenta para concretizar o aprendizado de uma LE.

É justamente com vistas a colaborar para essa discussão e empreitada analítica que intento analisar, como dito anteriormente, a concepção de língua e sujeito dos livros já referenciados, atualmente utilizados em escolas públicas, no caso específico do estado de Goiás, e que serão utilizados nos próximos três anos subsequentes.

Para isso, o próximo capítulo aborda a orientação teórico-metodológica que me dará suporte para a realização da pesquisa proposta.

CAPÍTULO II

ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

“Nenhuma projeção de mim mesmo pode assegurar-me meu total acabamento.”
Bakhtin (1997, p.157)

2. Introdução

A investigação aqui realizada desenvolve-se em uma abordagem inter/transdisciplinar que abrange a Linguística Aplicada (LA), a Análise Dialógica do Discurso (ADD) e a Análise do Discurso de linha francesa (ADF).

Na primeira seção deste capítulo (2.1), exponho as concepções teóricas acerca da ADD, enfocando noções bakhtinianas como língua, sujeito, dialogismo e polifonia.

Na segunda seção (2.2), discorro sobre a ADF, pontuando algumas concepções pecheutianas como língua, discurso, sujeito, sentido e memória discursiva.

Construir um arcabouço teórico no entremeio da LA, da ADD e da ADF constitui-se, pois, em uma possibilidade de analisar a discursividade do LD de LI, especificamente acerca das concepções de língua e sujeito que neles se deixam revelar.

2.1. A Análise Dialógica do Discurso

A Análise Dialógica do Discurso (ADD) configura-se, conforme Brait, (2003, p.126)

um conjunto de procedimentos analíticos, um arcabouço teórico que, embora não formando um corpo acabado de conceitos e formas de aplicação, está articulado no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin e seu círculo, independentemente da discussão a respeito da autoria individual de cada trabalho.

Dentro desse arcabouço, noções como dialogismo e polifonia, língua e sujeito se configuram como centrais nessa pesquisa e serão melhores circunstanciadas posteriormente.

A ADD é balizada por uma concepção de língua como fato social, utilizada por um sujeito enunciativo (BAKHTIN, 2009), sujeito esse considerado como aquele que faz parte de um espaço sócio-histórico-cultural. É, portanto, a partir desse espaço que de sua voz ecoam outras vozes advindas de outros discursos; são essas vozes que o caracterizam também como

sujeito polifônico, constituído numa determinada enunciação; portanto, esse sujeito inexiste fora desse contexto sócio-histórico-cultural que o constitui num processo de alteridade.

Ao investigar os discursos que podem construir imagens que resultam em representações de uma identidade socio-cultural-ideológica e muitas vezes não reconhecidas entre e pelos sujeitos aprendente de LI, pretendi assim, compreender a relação entre o sujeito que utiliza a linguagem apresentada no LD para a efetivação no processo de aprendizagem de LI e os discursos que ali circulam.

Dentro dessas características, a ADD reforça a questão da interação, da alteridade, da dinâmica da língua na sua relação com/entre sujeitos. Ao se constituir a partir do conjunto das obras do Círculo de Bakhtin, a ADD defende a relação existente entre língua, linguagem e história nos estudos da linguagem. Estabelece ainda uma relação que está diretamente imbricada entre a língua e a linguagem utilizada pelo sujeito que enuncia. O processo de enunciação envolve também a história que faz com que a produção de sentido esteja relacionada com a posição tomada pelo sujeito.

Isso significa, de acordo com Brait (2008), que a ADD permite que os estudos da linguagem possam ser concebidos, produzidos através das atividades históricas e culturais específicas de cada sujeito.

Ao pensar dessa maneira, a ADD surge a partir da concepção de outra disciplina, a Metalinguística, que aborda os estudos das relações dialógicas da linguagem em que Bakhtin (1997) funda a distinção entre oração, enquanto unidade de língua e enunciado como “unidade da comunicação verbal que não possui uma significação, mas um *sentido...* A compreensão responsável de um todo verbal é sempre dialógica. (p.355)” (grifo do autor), e o enunciado, é, portanto, considerado uma unidade da interação ou da comunicação verbal.

A concepção dessa disciplina faz emergir um outro conceito de linguagem que ultrapassa resultados alcançados pela Linguística por recomendar, acima de tudo, a aplicar os resultados das pesquisas metalinguísticas, com o intuito de refinar seu objeto de estudo, juntamente com as formas apresentadas e a maneira de abordá-lo em sua concepção, estudam o mesmo fenômeno concreto, complexo e multifacetado, neste caso, o discurso, porém sob diferentes pontos de vista.

Para tanto, na Metalinguística, o termo “discurso” de acordo com o pensamento bakhtiniano, possui uma dimensão extralinguística com intenção de encontrar outros caminhos teóricos, metodológicos e analíticos que ajudem a compreensão e articulação entre o que há de interno/externo na linguagem, suas relações dialógicas e circulação discursiva.

Quanto às relações dialógicas, Bakhtin afirma que:

[...] as relações dialógicas são extralingüísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto, a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usa. (grifo do autor) (BAKHTIN, 2008, p. 209)

Ao herdar características da Linguística para o estudo da linguagem, a Metalinguística é interpretada a partir de estudos que indicam em suas articulações enunciativas o reconhecimento dos gêneros e toda a heterogeneidade que lhe é constitutiva para então se configurar em gênero polifônico por possuir “ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais estão vinculados no interior de uma esfera da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997, p. 316).

Para Brait (2008, p. 24), é a partir de textos que se cria o conceito e não o contrário, característica essa que se torna evidente na teoria/ADD, “não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de ponto de vista dialógico, num embate”.

Dessa forma, a teoria/ADD não exclui nenhum discurso, principalmente aqueles que envolvem a vida, a fim de que, mediante a leitura das obras de Bakhtin e do Círculo, a linguagem possa ser entendida em toda sua multiplicidade, variação e no dialogismo.

Por meio da linguagem e do pensamento bakhtiniano, analisar o processo de diálogo entre sujeitos e os LDs, faz emergir uma proposta organizada para uma pesquisa dialógica cujo objeto de estudo é o sujeito histórico na perspectiva do dialogismo e da polifonia.

Isso posto, torna-se relevante discorrer sobre essas noções anteriormente referenciadas por entender que as relações dialógicas existentes no LD de LI estão diretamente associadas aos sentidos produzidos entre o sujeito aprendente dessa língua e os enunciados presentes no *corpus* da minha pesquisa por meio da interação verbal.

2.1.1. Língua e Sujeito

O Círculo de Bakhtin apresenta uma concepção de linguagem em que a língua é considerada como representação das relações social e estável do falante. Ela não existe fora da perspectiva social, utiliza o signo para sua concretização, o que o torna “signo social” e assim, registra variações das relações sociais, sendo determinadas pela ideologia, seja ela qual for.

Para Bakhtin (2009), a língua é constituída pela interação verbal já que sua substância não é abstrata de formas linguísticas nem se dá pela “enunciação monológica isolada”. Essa interação se concretiza na comunicação verbal; portanto, a língua, segundo autor, não é estática, evolui historicamente e em sua dinamicidade é considerada viva, utiliza o signo para se concretizar e ao utilizá-lo remete à ideologia, assegurando que todo “signo é ideológico”. Isso posto, a língua sofre influência das estruturas sociais e obedece a uma dinâmica evolutiva pelo fato de que “o signo é, por natureza, vivo, móvel plurivalente”. (BAKHTIN, 2009, p. 15) e não existe fora de uma dada sociedade.

Para o estudo da língua, o Círculo adota a seguinte ordem metodológica:

- 1) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
- 2) As formas das distintas enunciations, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
- 3) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009, p. 129).

Em Marxismo e Filosofia da Linguagem, Bakhtin (2009) utiliza a filosofia marxista para refletir que a “língua é uma superestrutura”; concorda com apontamentos dos alunos de Saussure que ela (a língua) é um “fato social” por exprimir ideias, convenções e entendida como produto acabado; porém, discorda não a considerando individual e sim um conjunto de vozes sociais que são intrínsecas a fim de formar outras vozes estabelecidas no meio social que envolve esse sujeito. Por esse viés, Bakhtin dá valor à fala, à enunciação que estão imbricadas nas categorias do diálogo e do entendimento, ligados às estruturas sociais.

A partir dessa visão marxista do mundo, Bakhtin vê a relação entre infra-estrutura e superestrutura um problema fundamental do marxismo em que o processo social dialético procede a infra-estrutura e toma a forma nas superestruturas.

A relação entre a infra-estrutura e a superestrutura existe dialeticamente de forma mútua e representa uma base ideológica que utiliza os signos para sua concretização.

No estudo dos signos linguísticos, é possível perceber a continuidade do processo dialético de evolução que vai da infra-estrutura às superestruturas que se explicam no terreno da filosofia da linguagem pela causalidade mecanicista dos fenômenos ideológicos, e, “como o signo ideológico reflete e refrata a realidade em transformação” (BAKHTIN, 2009, p. 42).

Se a língua é a expressão das relações de lutas sociais para Bakhtin, ela se veicula e sofre o efeito desta luta, serve simultaneamente de instrumento e de material. Com essa afirmação, o autor busca corroborar a natureza social em que “a língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes.” (BAKHTIN, 2009, p. 153).

Ao fazer uso da estrutura da língua através da fala, o indivíduo utiliza palavras e essas “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” e acrescenta que, “... a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (p. 42). Portanto é na palavra que o sujeito encontra o sentido ideológico e se deixar afetar por ela.

Sobre o ponto de vista do Círculo de Bakhtin, as proposições a respeito da língua são determinadas como:

A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que de maneira adequada só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta da *realidade concreta* da língua.

A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.

As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente *leis sociológicas*.

A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas ao mesmo tempo a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*, e sim como uma necessidade cega de tipo mecanicista e que pode se tornar um funcionamento livre, socialmente orientada.

A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. (BAKHTIN, 2009, p. 131/ 132, grifos do autor)

Contudo, Bakhtin (2009) afirma que “a língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura de uma enunciação concreta.” (p.160). Por ser dinâmica, sofre alterações de acordo com o registro de “impressões do discurso de outrem e da personalidade do locutor” (p. 160), assumindo assim, características dominantes.

O sujeito que faz uso da língua é, portanto, considerado sujeito discursivo que, no viés bakhtiniano, é caracterizado como todo sujeito ou indivíduo que faz parte de um espaço social e ideológico em um dado momento histórico. É no interior da história, em um espaço relacionado a uma sociedade e/ou grupo social que o sujeito existe.

Nesse sentido, é considerado também, um sujeito ideológico, um sujeito que possui uma concepção de mundo determinada pelo grupo social ao qual pertence, com suas inscrições históricas, e que, ao utilizar a língua, por meio do discurso, caracteriza-se com a não uniformidade e por consequência emerge em sua heterogeneidade.

Nessas condições, o sujeito, sob o ponto de vista de Bakhtin, é um sujeito social, não é considerado apenas um sujeito biológico, mas, um sujeito que faz parte de uma sociedade e por isso sofre intervenções históricas e sociais na língua, tornando-se concreto e produzindo discursos que o identificam ideologicamente e, em concomitância, produz também significação. Portanto, esse sujeito, passível de mudança em seu discurso, é um sujeito que existe em função de sua alteridade, ou seja, em função do enunciado e da palavra do outro.

A partir desse princípio, o discurso não é considerado o mesmo, por sofrer sempre influência de vozes que interferem na responsividade discursiva que se concretiza nos enunciados. Bakhtin (1997) comprehende o enunciado como unidade da comunicação verbal e a responsividade como algo que é determinado pela posição desse enunciado sem que seja feita qualquer relação entre outros, sendo íntegro nas atitudes responsivas.

Ainda por esse viés, é importante observar que: “O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 1997, p. 300).

Porquanto, é no enunciado que o sujeito se revela e, ao assumir a característica dialógica, é considerado ideológico e social concebido na e pela linguagem, que é entendida como atividade com a possibilidade de alteração, e esta linguagem pode ser modificada de acordo com a realidade, ou contexto socio-histórico e ideológico e, por isso, é prenhe de resposta tornando-se sujeito responsável/responsivo.

O sujeito social é sempre interpelado pela ideologia, e não fonte absoluta de sentidos, tendo em vista a existência de outras vozes enunciativas e o lugar em que se inscreve o discurso. Tudo isso marca a dinâmica e a incompletude desse sujeito, cuja constituição e produção dos sentidos estão sempre em constante (des)construção e movência; ele se serve da língua para suas necessidades enunciativas concretas e por essa razão, utiliza as formas normativas por ela apresentadas.

Balizada nos pressupostos bakhtinianos de língua e sujeito, pude melhor compreender a dificuldade instaurada na relação do sujeito aprendente de LI com o LD. Isso porque, em algumas situações, o sujeito aprendente ao se desinteressar pela LI remete ao fato

de não se identificar ideologicamente com a discursividade apresentada no LD, por não utilizar a LE em sua comunidade, fazendo com que a língua não seja assumida em toda sua multiplicidade e variação, mas voltada apenas para questões estruturais apresentada por esse recurso didático.

A esse respeito, ratifica-nos Bakhtin (1960/2004):

A transposição palavra por palavra, por procedimentos puramente gramaticais, de um esquema para o outro, sem fazer as modificações estilísticas correspondentes, é nada mais que um método escolar de exercícios gramaticais, pedagogicamente mau e inadmissível. Esse tipo de aplicação dos esquemas não tem nada a ver com a sua utilização viva da língua. (p.164)

Após discorrer a respeito de língua e sujeito, numa perspectiva bakhtiniana passo a seguir a tratar dos conceitos de dialogismo e polifonia, conceitos esses relevantes para as análises propostas nessa pesquisa.

2.1.2. Dialogismo e Polifonia

Dentro das ideias do Círculo de Bakhtin, dialogismo e polifonia se configuram em conceitos que contemplam as noções de língua e sujeito, objetos de investigação desta pesquisa, levando-se em consideração as discursividades, instauradas nos LDs analisados, e constituídas por várias vozes que emergem de diferentes espaços discursivos. É nessa perspectiva que contribuem também para o entendimento das relações dialógico-polifônicas existentes nessas discursividades, adotadas como objeto de análise, encontradas no *corpus* da pesquisa em questão.

Para tanto, discorro primeiramente a respeito de dialogismo e em seguida sobre polifonia para melhor entender os conceitos que servirão de base teórica na pesquisa.

A teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin foi elaborada em um amplo campo de pesquisa a partir do estudo de gêneros literários em que o próprio Bakhtin argumenta que as relações dialógicas acontecem entre enunciados de diferentes sujeitos do discurso.

Dessa forma, inicio a discussão com o dialogismo por ser considerado o primado da questão bakhtiniana, sendo o diálogo apenas uma das formas de interação verbal, apresentado pela via do outro, instaurando assim, o princípio da alteridade, diálogo esse que pode ser interno ou externo.

É interno porque o indivíduo possui algo que se relaciona consigo próprio, como se não fosse uma entidade única, sendo esse “algo” chamado de *psique*. Bakhtin usa esse termo para pensar valores, formas de ver o mundo, formas de ver os outros, formas de se posicionar diante do mundo e diante dos outros, o sujeito, portanto, age e se constitui em relação ao outro.

Ao considerar o diálogo no que se refere ao caráter externo na língua é classificado como algo exteriorizado através de expressões “para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores” (BAKHTIN, 2009, p. 115). Em outras palavras, “a partir da ideologia do cotidiano”, “está situado no meio social que envolve o indivíduo (p. 125).

Bakhtin (1997) trabalha com o conceito de dialogismo contrário à ideia de língua como sistema e a considera como interação social; por isso, possui propriedade dialógica, remetendo diretamente à linguagem como interação verbal relacionada ao social e ao ideológico.

O caráter dialógico da linguagem estabelece, segundo o autor, relações sociais que se interagem por meio da linguagem numa sociedade organizada em que os indivíduos necessitam estar integrados, relacionarem entre si para que haja então, o produto dessa interação, o que chamamos de enunciado.

Bakhtin não se refere ao diálogo como um quadro estreito, face a face, mas sim, no processo de comunicação em que os enunciados são dialógicos e perpassados por enunciados e discursos anteriores.

Ao mencionar enunciados dialógicos, a Análise Dialógica do Discurso (ADD) propõe que façamos uma análise em função do dialogismo, considerando a heterogeneidade constitutiva do sujeito, também levando em conta, que o “outro” para Bakhtin (1997) não é um simples ouvinte que comprehende passivamente a enunciação, mas aquele que responde, contrapõe, questiona de uma maneira ativa na comunicação discursiva em que cada palavra dialoga com outra.

Esse diálogo forma, assim, acontecimentos únicos com o modo de funcionamento real da linguagem e não se dirige apenas a um receptor e estabelece um elo entre enunciados numa relação responsiva.

Brait (2008, p. 10) postula que a ADD não estabelece um conceito fechado, pois isso contraria a relação com o dialogismo apresentado por Bakhtin por constituir uma relação indissolúvel entre língua, linguagem, história e sujeitos. Essa relação permite um estudo que analisa e como tal é concebida, produzida e recebida em diferentes situações, porém sempre deixando lacunas a serem preenchidas. Essas lacunas deixadas pela relação

indissolúvel da língua provocam um embate nas situações em que são utilizadas, cujas diferentes situações exigem um “enfrentamento dialógico da linguagem” que dialogam com outras áreas.

Tais diálogos se estabelecem pela concepção de linguagem, da produção de sentidos das relações discursivas da língua situada historicamente no sujeito o que possibilita mudanças ou alterações.

Isso significa dizer que os enunciados são dialógicos e históricos. Segundo Fiorin (2008, p. 59)

A historicidade dos enunciados é captada no próprio movimento linguístico de sua constituição. É na percepção das relações com o discurso do outro que se comprehende a História que perpassa esse discurso [...] a história não é exterior ao sentido, mas é interior a ele, pois ele é que é histórico, já que se constitui fundamentalmente no confronto, na contradição, na oposição das vozes que se entrechocam na arena da realidade.

Dentro dessa perspectiva de Fiorin (2008), existem três possíveis formas de conceito de dialogismo: a primeira, “o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem” (p. 30); a segunda: “o dialogismo vai além das formas compostionais, sendo assim, o modo de constituição do enunciado” (p. 33) e a terceira, Fiorin (2008) apoia-se nas palavras de Bakhtin para se pensar o dialogismo pelo viés da subjetividade que “é constituída pelo conjunto das relações sociais de que participa o sujeito. Por isso, em Bakhtin, o sujeito não é assujeitado, ou seja, submisso às estruturas sociais, nem é uma subjetividade autônoma em relação à sociedade” (p. 55).

Os enunciados, assim, estabelecem relações de interação pelo fato de que eles possam ter como representante outra pessoa, o que remete diretamente às relações dialógicas do próprio enunciado como um todo e revelam uma dada posição.

Bakhtin (2008) afirma que “As relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem as relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irredutíveis a estas e têm especificidade própria” (p. 210). E continua, “... as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes.” (p. 211)

Mas também, afirma que “numa abordagem ampla das relações dialógicas, essas são possíveis também entre outros fenômenos conscientizados desde que estejam expressos numa matéria *signica*.” (p.211, grifo do autor).

Visto que as relações dialógicas do enunciado são constituídas por múltiplas vozes ideológicas no discurso, caracterizam-se como vozes polifônicas que travam um embate interno as quais se adaptam na constituição discursiva para determinar a subjetividade influenciada pela polifonia, numa relação de concordância ou mesmo discordância.

Para Bezerra (2005),

A polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo. (p.195)

Ainda sobre a equipolência de consciências, considero, também, que são consciências que se encontram no mesmo polo, nenhuma sobressai em relação à outra, numa posição convicta que estabelece uma escolha de acordo com a ideologia do sujeito enunciativo em resposta ativa às consciências interiorizadas.

Não obstante, faz-se necessário mencionar aqui a noção de vozes plenivalentes na polifonia, concepção esta que se refere às outras vozes do discurso ou enunciados em que se mantêm uma relação absoluta de igualdade, ou seja, nenhum enunciado finaliza ou sobressai ao diálogo. Tais “vozes e consciências não são objetos do discurso do autor, são sujeitos de seus próprios discursos.” (BEZERRA, 2005, p.195)

Após abordar os conceitos de língua, sujeito, dialogismo e polifonia no escopo dos estudos da ADD, passo a discorrer, a seguir, sobre a ADF e as noções de língua, discurso, sujeito, sentido e memória discursiva.

2.2. Análise do Discurso de Linha Francesa

Ao tomar como base referencial a ADF e alguns de seus conceitos no intuito de lançar um olhar pelo viés da discursividade e seus efeitos e sentidos sobre os LDs de LI, busquei estabelecer um diálogo com a LA em um imbricamento teórico inter/transdisciplinar.

Ao fazer esse diálogo teórico, considerei o enunciado dos LDs como discurso por entender que este é objeto de estudo da ADF. É também nesse campo teórico que a ideologia, efeito, sentido e memória se encontram para serem materializados na língua(gem) através do discurso e se tornar baluarte dessa pesquisa. Isso significa ‘enxergar’ algumas formas de

significação, construir interpretação e explicar enunciados presentes em atividades e textos dos LDs bem como sua produção de sentido para o aprendizado de uma LE.

Para tal, quando da utilização de conceitos relevantes como: a concepção de língua, discurso, sujeito, sentido e memória discursiva, conceitos-chave elaborados na ADF, partindo de pressupostos teóricos de Michel Pêcheux, faz-se relevante apresentar o histórico da ADF.

Na década de sessenta, a ADF constituiu-se num campo heterogêneo, com referência marxista, e foi relacionada à estrutura da formação social, das ideologias e posições de classes; tudo isso causou influência de forma direta no discurso caracterizado como objeto de estudo pelo viés da ideologia e das classes sociais.

A princípio, o conceito de discurso é desenvolvido a partir da tríade pecheutiana: Linguística, Psicanálise e do Marxismo (Materialismo Histórico), de onde advém a constituição epistemológica da AD de linha francesa.

A definição deste conceito é perpassada pelos conceitos estruturalistas de língua e fala, inicialmente pensados por Saussure que, em seus estudos linguísticos, eram apoiados nessa problemática opositiva entre língua e fala. Porém, Pêcheux sente a necessidade de um entremeio para esses conceitos por considerá-los insuficientes para compreensão da produção da linguagem, sendo esse entremeio o discurso, por perceber que os estudos anteriores eram limitados apenas à estrutura da língua e da fala.

Várias tentativas de se estabelecer uma teoria que superasse o impasse da dicotomia entre língua e fala foram restritas apenas à linguagem; por isso, não atingiram seu objetivo, pois, o discurso era sempre pensado/concebido pelo viés da fala, excluindo-se a historicidade que lhe é constitutiva, concebendo o sujeito como homogêneo, uno e idêntico a si mesmo.

Maldidier (1994) menciona que, dentro desse parâmetro histórico, surge a necessidade de outra disciplina, devido ao esgotamento do estruturalismo. Surge, assim, a Análise do Discurso de linha francesa. Nas palavras da referida autora,

Os anos 60 são os anos do estruturalismo triunfante. A lingüística, promovida a ciência piloto, está no centro do dispositivo das ciências [...] O projeto da AD nasce neste contexto [...] o liame entre a expansão da lingüística e a possibilidade de uma disciplina (nova) como a análise de discurso é explícita (p. 175).

A ‘nova’ disciplina vem em uma época, teórica e política, considerada crítica, portanto, tinha objetivo político em usar “a arma científica da linguística como um novo meio

para abordar a política” (MALDIDIER, 1994, p.175). A AD surge, assim, como um modo de leitura que conseguisse interpretar os acontecimentos políticos efervescentes na França no período compreendido entre 1968-70.

Nessa época, considerada a primeira fase da ADF, Dubois e Pêcheux podem ser concebidos como precursores que atuavam em um espaço que se movimentava entre o marxismo e a política.

Malidier (1994), em seus escritos, diz que, segundo Dubois, “a AD é pensada num *continuum*: a passagem do estudo das palavras (lexicologia) ao estudo do enunciado (análise de discurso) é ‘natural’, é uma extensão, um progresso permitido pela linguística” (p. 176). Já para Pêcheux, a análise de discurso é proposta a partir de uma ruptura epistemológica em relação às ciências humanas, articulando a questão do discurso com as do sujeito e da ideologia, ideia contrária a de Dubois. O discurso é determinado e tomado em relação à história.

Pêcheux (1997), tendo como base os estudos de Althusser sobre ideologia, estabelece uma relação entre sujeito e o sentido, afirmando que:

O sentido de uma palavra, expressão, proposição, não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo-socio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (p. 160).

Portanto, a noção de sujeito em Pêcheux é marcada, em sua primeira fase, pela posição e pelo lugar que esse sujeito enuncia, acrescentando que esse sujeito fala do interior de uma formação discursiva (FD), que é regulamentada pela formação ideológica (FI), o que o faz determinado pelo âmbito social histórico e determina, a partir dessa FD, “o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

Reportando-se ao ano de 1975, inicia-se a segunda fase da AD, com o lançamento de “Semântica e Discurso” que aprimora conceitos que introduzem a noção de FD heterogênea, desfazendo e reconfirmando áreas teóricas como a Linguística, a Psicanálise e a Psicologia Social, que passam a ser elaboradas em consonância com as questões políticas naquele momento na França.

Utilizando as palavras de Malidier (1994):

No campo da linguística, é a chegada tardia, mas massiva, da pragmática, da filosofia da linguagem, da análise da conversação, é a crise das linguísticas formais e o sucesso da linguística da enunciação, a recepção de Bakhtin-

Volochinov. Essa agitação traz referências novas, abre possibilidades de recursos, favorece a emergência de objetos novos. (p. 181)

É a partir dessa fase que Pêcheux (1993) reformula a noção de FD que passa a ser concebida como um espaço aberto que está diretamente relacionado ao seu ‘exterior’ ao ser “invadida por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FDs) que se repetem nela, sob a forma de pré-construído e de discursos transversos” (p. 314). Surge, então, a noção de interdiscursividade, lugar em que é tratado o exterior específico no interior de uma FD.

Outro conceito relevante é o de memória discursiva (MD), pois o sujeito da AD, ao trabalhar a linguagem, ocupa diferentes posições tanto enunciativas quanto ideológicas, e como é considerado sujeito histórico, atua nele a MD que é definida por Pêcheux (1999):

a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto, que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) (p. 52).

E, finalmente, a terceira fase da AD trata da questão da dispersão do sujeito, a partir de seu posicionamento na FD, quebra o paradigma de que o mesmo seja um sujeito assujeitado em sua forma-sujeito histórica determinada.

Também conceitos de MD, assim como o de língua, discurso, sujeito, sentido em sua conjuntura, me permitiram abarcar a proposta deste estudo. Por isso, na seção a seguir, passo a abordá-los.

2.2.1. Língua, discurso, sujeito, sentido e memória discursiva

No escopo teórico da ADF, o sujeito deve ser considerado como um ser social por participar de um determinado grupo social, por estar num espaço coletivo, histórico, e não estar distanciado ao mundo sociocultural e ideológico que o cerca. Com efeito, é um sujeito descentrado, por ser cindido pela ideologia e pelo inconsciente, como ressalta Orlandi (1999, p. 20): “o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam”. Não obstante, “o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído, ou seja, uma posição” (ORLANDI, 1998, p. 74); e é sob esse posicionamento tomado que o caracteriza como sujeito discursivo.

Conforme Fernandes (2005), “a constituição do sujeito discursivo é marcada por uma heterogeneidade decorrente de sua interação social em diferentes segmentos da sociedade” (p. 41). O sujeito é sempre interpelado pela ideologia, e, por isso, não é a fonte absoluta de sentidos, tendo em vista a existência de outras vozes enunciativas e o lugar em que se inscreve o discurso, marcando a dinâmica e a incompletude desse sujeito, cuja constituição e produção dos sentidos estão sempre em constante (des)construção e movências.

Ora, se o sujeito na AD é marcado pela heterogeneidade, esse sujeito, ao utilizar a língua(gem) assumida por meio do discurso. Portanto, na AD, a língua tem caráter heterogêneo e sua dinamicidade acontece pelas influências sociais, históricas e culturais da comunidade. Por essas razões a língua está diretamente imbricada com a ideologia e não pode ser concebida de maneira isolada ou mesmo separada, sem que nessa perspectiva haja produção de sentido.

Pêcheux também considera a língua como um conjunto de estruturas que possui uma materialidade discursiva, ou seja, a tomada de um enunciado implica a consideração das condições de produção.

Sobre essas condições de produção, Pêcheux (1993), destaca a seguinte definição:

[...] enunciaremos, a título de proposição geral, que os *fenômenos linguísticos superiores à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento* mas com a condição de acrescentar imediatamente que este *funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo* e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de *colocação* dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de “condições de produção” do discurso.(grifos do autor, p. 78).

Contudo, além das condições de produção, Pêcheux (1997) incluiu a questão da ideologia para compor o construto teórico da AD. Considera a relevância da formação discursiva (FD) como aquilo que

[...] numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (p. 159-160. Grifos do autor).

É na FD transitada pelo sujeito que ele enuncia e se posiciona, fazendo com que sentidos emerjam a partir do posicionamento tomado.

A produção de sentidos para o sujeito (e incluo aqui o sujeito aprendente de LI) é relevante para minha investigação, na medida em que, pelo viés da AD, entendo que os enunciados se configuram na necessidade de busca de significação de sentidos. Os sentidos só se produzem porque são dizeres resultantes de uma clivagem por um sujeito, logicamente transpassados pela interdiscursividade.

Para Santos (2000, p. 206), essa clivagem pela qual o sujeito passa significa uma:

[...] triagem de sentidos feita pelo sujeito, considerando seus referenciais intra-epistemológicos e sócio-histórico-culturais, trata-se, pois, de uma filtragem de sentidos, realizadas pelos sujeitos, tomando por parâmetro, uma relativização entre seus referenciais discursivos e os sentidos a que são expostos na dinâmica dos processos interativos.

Portanto, é através dessa clivagem ou ‘filtragem’ que os diferentes enunciados passam a produzir sentido e estabelecem assim uma relação de ordem dialógica da língua entre os sujeitos.

Além disso, esse sujeito é portador de uma Memória Discursiva. Ressalto, no entanto, que, para a AD, esta não se refere à memória enquanto faculdade de reter ideias, impressões e conhecimentos do passado. De acordo com a perspectiva discursiva, a memória discursiva é social e coletiva, tendo em vista que é apreendida no espaço social e se constitui na interação entre os sujeitos e na historicidade enunciativa das práticas discursivas.

Essa MD é a condição de funcionamento discursivo que constitui um corpo sócio-histórico-cultural coletivo em que os sujeitos estão inscritos em diferentes tipos de discursos, em diferentes grupos sociais. Ela se refere aos já-ditos exteriores e anteriores que agenciam os dizeres do sujeito enunciador e constituem a interdiscursividade.

Refletir sobre a memória discursiva, evidenciada pelos livros didáticos de LI, é considerá-la como constitutiva dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, bem como os efeitos de sentidos construídos nesse aprendizado.

Tomei esse construto teórico por considerar o sujeito-aprendente de LI como um indivíduo que é interpelado ideologicamente, marcado pela heterogeneidade e não fonte absoluta do dizer, por considerar que existem outras vozes enunciativas, marcadas pela dinamicidade e incompletude. O que se observa, porém, é que, muitas vezes, essa concepção de sujeito aprendente não é de conhecimento dos professores, e por essa razão não é levada em consideração no espaço de sala de aula de LI, incluindo-se nesse espaço os livros didáticos comumente utilizados como referencial para a maioria dos professores que ensinam essa língua.

Ressalto, assim, que a língua, apesar de ser um conjunto de estruturas com materialidade discursiva, também está imbricada na ideologia por seu caráter heterogêneo.

Explicitar a forma como o *corpus* da pesquisa foi construído e o percurso metodológico traçado para a análise, constituem a abordagem do 3º capítulo.

CAPÍTULO III

CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* E DA METODOLOGIA

“Minha palavra sobre mim mesmo não poderia em princípio ser a última,
não poderia ser a palavra que me assegura o acabamento.”
Bakhtin (1997, p. 157)

3. Introdução

A constituição do *corpus* da pesquisa deu-se a partir de minha interpelação concernente ao aprendizado de uma LE, no caso a LI. Como dito anteriormente, analiso o primeiro volume de duas séries didáticas intituladas *Links: English for teens* e *Keep in Mind*.

O *corpus* apresentado é tomado como material de apoio dentro das salas de aula e utilizado em escolas públicas nacionais. Está vinculado ao cotidiano da sala de aula em que o processo de ensino de língua estrangeira (LE) se dá pelo uso constante do LD adotado pela escola, sendo então, várias vezes são utilizados de forma categórica pelo professor.

Parto do pressuposto que esse material a ser analisado seria um dos fatores que contribuem para o desinteresse de alguns alunos no aprendizado de LI. Outro fator é que ao apresentar outras culturas encontradas no conteúdo de alguns desses materiais didáticos, essas não representam a vivência e experiência dos sujeitos-aprendentes de LI. Levando-se em consideração que a LI pode ser considerada uma língua estranha por sua discursividade, fonética, gramática, etc., pude perceber que pode haver uma mobilização de processos de (des)identificação que dificultam a relação do sujeito com a LE que aprende.

A escolha do *corpus*, portanto, não foi aleatória; verifiquei os outros volumes das séries em estudo e pude perceber que seguem a mesma estrutura organizacional, por isso, a partir do primeiro volume da série de cada LD, é que pretendi fazer uma pesquisa das discursividades constitutivas que atravessam esse material, tendo como foco as concepções de língua e sujeito subjacentes aos livros analisados.

Com o olhar voltado para o *corpus* da pesquisa, através da materialidade linguística, obtive um posicionamento para então definir as regularidades. Regularidades essas que foram tomadas mediante recortes de análise estabelecidos na pesquisa e as sequências e fragmentos que revelaram uma dada particularidade, provenientes do campo de

pesquisa por meio dos objetivos, hipóteses e mesmo as questões de pesquisa que me interpelam.

A seguir, apresento o *corpus* selecionado e os procedimentos teórico-metodológicos que balizam meu percurso de análise.

3.1. Os LDs: objetos de estudo

Com já dito anteriormente, o objeto de estudo a ser analisado serão dois livros didáticos adotados em escolas públicas do Estado de Goiás. São eles: *Links: English for teens*, de Denise Santos e Amadeu Marques e *Keep in mind*, das autoras Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Zaorob, ambos do 6º ano.

Ambos LDs são ricos em ilustrações e têm como proposta ser um material atualizado ao lidar com uma língua que “já faz parte”⁴ do mundo do aluno. Tais LDs procuram ainda fazer, por meio de exercícios, com que a comunicação seja algo contribuidor na formação dos alunos, deixando bem claro em suas apresentações iniciais que a abordagem comunicativa é a referência teórico-metodológica dos autores para a elaboração das séries didáticas.

Com olhar voltado para a materialidade linguística, serão observados enunciados e exercícios que se tornam elementos a serem investigados para que, pelas recorrências apresentadas, eu possa fazer uma análise acerca dos efeitos de sentidos produzidos pela materialidade do objeto de estudo. No escopo da Análise do Discurso de linha francesa, tais enunciados se configuram na necessidade de busca de significação de sentidos existentes na relação entre o sujeito aprendente e o livro didático (LD).

Em subsequência, de modo pormenorizado e descritivo, exponho esses materiais que compõem o *corpus* de análise da pesquisa.

3.1.1. *Links*

A primeira obra didática, foco dessa pesquisa, será o livro *Links – English for teens* do 6º ano, volume de uma coleção que vai do 6º ao 9º ano e elaborada por Denise Santos e Amadeu Marques, livro lançado pela editora Ática em 2009 e aprovado pelo

⁴ A expressão ‘já faz parte’ é utilizada pelos autores na apresentação do LD como se o conhecimento dessa língua fosse de âmbito universal.

MEC/FNDE através do NDL 2011, utilizado em escolas públicas nacionais desde 2011 a 2013.

A autora *Denise Santos* é bacharel e licenciada em Português e Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Educação em Língua Inglesa pela University of Oklahoma (Estados Unidos). Também Doutora em Linguística Aplicada pela University od Reading (Inglaterra), professora de inglês para crianças, adolescentes e adultos há mais de 25 anos. Autora de livros didáticos, material de apoio e formação para professores além de publicações em livros e revistas acadêmicas no Brasil e no exterior.

Amadeu Marques, licenciado em Língua Inglesa pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, proficiente em Inglês tanto pela Universidade de Michigan (Ann Arbor, Michigan, Estados Unidos), como pela Universidade de Cambrige (Cambrige, Grã-Bretanha), aprovado com distinção no exame de Inglês falado e compreensão da ARIELS (Association of Recognised English Language Schools – Londres, Grã-Bretanha). Foi aprovado com excelência no curso de extensão da Regent School of English (Londres, Grã-Bretanha) e Autor de diversos livros didáticos, paradidáticos e do *Dicionário Amadeu Marques de Inglês- Português/Português-Inglês*.

Esse material didático é apresentado em duas versões, uma para o professor e a outra para o aluno, a versão selecionada como *corpus* dessa pesquisa foi o livro do aluno.

No que concerne à apresentação deste, os autores dizem que o *exciting world*⁵ não é uma novidade, pois os alunos (jovens) já ouvem músicas (e cantam) em inglês, vestem roupas como *t-shirt* com frases escritas em inglês, vão ao cinema e veem filmes que ganharam vários *Oscars*, situações que apontam como o inglês está em todo lugar. Ainda acrescentam que o inglês está vivamente presente no dia a dia, nos CDs de músicas, na Internet, nos *e-mails*, nos *vídeos*, nos *blogs*, nas salas de *chat (chat rooms)*, nos *sites* e nos *links*.

Mencionam também que o inglês faz parte do mundo dos alunos, e que esse material didático por eles elaborados irá fazer exatamente (*exactly*) esse trabalho, estabelecendo ligações, apresentando conexões entre a língua inglesa e os temas que fazem parte desse mundo. Mediante essas ligações, o aluno aprenderá a ler, ouvir, falar e escrever em inglês para poder comunicar-se (*in English, of course*) sobre assuntos que têm tudo a ver com eles, num processo de construção do conhecimento e de formação da cidadania que é ao mesmo tempo sério, eficiente e dinâmico. Eles encerram a apresentação convidando os alunos a trabalharem com o material proposto usando a expressão: *Let's get to work!*

⁵ Termo utilizado pelos autores do livro que significa **mundo excitante** para motivar o aprendizado da LI (grifo meu).

Cada um dos quatro volumes da coleção apresenta a seguinte estrutura: dez unidades temáticas; um *workbook* com exercícios referentes a cada unidade; um *glossary* com o vocabulário trabalhado; um CD de áudio com exercícios de *listening*; sugestões de leitura denominadas *extra reading* e a *bibliography*.

No catálogo⁶ de apresentação, o livro é exposto como material que trabalha de modo equilibrado as quatro habilidades linguísticas (escrita, leitura, compreensão oral e produção oral) e diversas estratégias de aprendizagem. E ainda apontam que a proposta dos autores, é a de implementar os conceitos que norteiam os PCNs, com o desenvolvimento da habilidade da leitura, ponto de partida para o trabalho que envolve as outras habilidades linguísticas (ouvir, falar e escrever).

Para que se possa compreender como esse material didático foi elaborado, em que o foco são as discursividades que o constituem, assim como as concepções de língua e sujeito que se deixam revelar, justificamos o intento dessa pesquisa.

3.1.2 *Keep in Mind*

A segunda obra didática, foco dessa pesquisa, será o livro *Keep in Mind* do 6º ano. Faz parte de uma coleção que contém quatro volumes do sexto (6º) ao nono (9º) ano da segunda fase do Ensino Fundamental. A série aqui referenciada foi elaborada por Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Zaorob, lançada pela editora Scipione em 2011. Também faz parte do material aprovado pelo MEC para ser usado nos anos de 2011/2012 e 2013 em escolas públicas do estado de Goiás e em âmbito Nacional.

A série é também editada em duas versões, uma do professor e outra do aluno. A análise, contudo será realizada apenas com o livro do aluno e direcionada aos discursos constitutivos do mesmo para referenciar as concepções de língua e sujeito que emergem de enunciados e exercícios contidos no exemplar da série supracitada, visto que pressuponho que os objetivos propostos se estendem aos outros exemplares desta coleção.

A apresentação das autoras *Elizabeth Young Chin e Maria Lúcia Zaorob*, já se faz notória na primeira página. A primeira é licenciada em Letras pelo Centro Universitário Ibero-Americanano – UNIBERO – SP e doutora em Letras (Linguística: Semiótica e Linguística

⁶ Catálogo de apresentação de Livros Didáticos 2012 – EF II – Ensino Fundamental II, das editoras *Ática* e *Scipione*.

Geral) pela Universidade de São Paulo com mais de vinte anos de experiência no ensino de língua inglesa, tendo lecionado em diversas escolas de idiomas e em empresas.

Maria Lúcia Zaorob, bacharel em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, possui 25 anos de experiência na área de ensino de inglês dando aulas, trabalhando com formação de professores e desenvolvendo materiais de apoio para diversas escolas.

No catálogo de material didático da editora Scipione, o livro *Keep in Mind* é apresentado como um projeto visual moderno e instigante, lembrando o *design* de uma revista para adolescentes. A coleção tem o intuito de agradar a seu público-alvo.

Ainda nesse catálogo, o material é descrito como uma obra que acompanha as últimas tendências do mercado internacional para o ensino de língua estrangeira, o diferenciando das outras coleções existentes no mercado. Tem como foco principal a diversidade e a criatividade em que se propõem atividades inovadoras voltadas para o cotidiano dos alunos. O livro possui *boxes* que tratam das situações de uso da língua e da cultura dos países de língua inglesa chamado *Language corner*. Entre os tópicos apresentados, encontramos o denominado *Food for thought*, material para reflexão do aluno e outro, *Cool*, que apresenta curiosidades. Esses tópicos de acordo com o catálogo, quando executados, darão um toque de originalidade à coleção, que possui para cada volume um CD de áudio.

Em suas primeiras páginas, as autoras fazem uma apresentação ao aluno quanto a finalidade da obra no contexto de mundo globalizado. As pessoas de diferentes países estão em frequente contatos pelos mais diversos motivos, daí a necessidade de compartilhar alguma língua como meio de comunicação. Em meio a vários idiomas que exercem essa função, o inglês é possivelmente o mais difundido.

Sugerem também que o aluno olhe a sua volta e perceba que este idioma está em toda parte. Defendem que ele ao aprender o idioma, terá melhor condição de participar ativamente do mundo globalizado, da mesma forma que lhe permitirá a ampliação de novos horizontes culturais e linguísticos, acentuando, assim, a criticidade que o torna aberto às diferenças e o modo de como o aluno possa usufruir da língua inglesa para aprender, informar e comunicar.

Além do mais, as autoras reforçam o conhecimento do idioma e seus benefícios e que a obra é especialmente formulada para ensinar os fundamentos da língua inglesa e desenvolver de forma gradativa a competência comunicativa para os alunos de Ensino Fundamental II, para que a LI seja utilizada em situações de comunicação oral e escrita tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Acrescentam ainda que, com esta coleção, o aluno embarcará em uma estimulante viagem de descoberta, pois é fundamentada no princípio de que aprender uma língua pode e deve ser um processo envolvente e divertido com textos interessantes, temas que estimulam o aluno a pensar e propõe discussões e atividades de forma a envolver e interagir com colegas e professor, além de possuir jogos, curiosidade e brincadeiras.

Após as unidades, encontra-se um *Appendix* com *Thematic Units, Word list, Language summary, Reading* e *CD track list*. O livro apresenta dezesseis unidades e ao final de cada duas unidades uma revisão do conteúdo.

Cumpre ressaltar que, tanto a série didática *Links* quanto a *Keep in mind* foram estruturadas para atender aos critérios exigidos pelo MEC, tanto gerais quanto específicos.

Discorremos sobre tais critérios, pois entendemos que os mesmos moldam a elaboração do objeto de estudo e que suas vozes constitutivas perpassarão as discursividades analisadas nessa pesquisa.

Com relação aos critérios gerais, a avaliação das coleções didáticas de Espanhol e de Inglês seguiu critérios eliminatórios comuns a todas as áreas do PNLD 2011, constantes do Edital. Exigiu-se que as coleções respeitassem a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental. Foi indispensável, também, que observassem os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano e que apresentassem coerência entre a abordagem teórico-metodológica, objetivos e a proposta didático-pedagógica nelas explicitados. As coleções tiveram de apresentar conceitos, informações e procedimentos corretos e atualizados, a estrutura editorial e o projeto gráfico adequados aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

Quanto aos critérios específicos, o MEC avalia as coleções de Espanhol e Inglês também seguindo critérios eliminatórios específicos da área de LEM (Língua Estrangeira Moderna) do PNLD 2011, que tiveram por base as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nas áreas de educação e de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Outra exigência pontuada nesses critérios específicos é a de apresentar linguagem contextualizada e inserida em práticas discursivas variadas e autênticas, a fim de que o aluno tenha oportunidades de aprender a ler e escrever textos coerentes em espanhol ou em inglês, além de falar de modo adequado em diferentes situações de comunicação e de compreender essas línguas quando utilizadas por distintos falantes, em diversos contextos e em situações da vida real.

Com isso, exigiu-se que o ensino de gramática e vocabulário nas coleções estivesse integrado ao ensino das quatro habilidades (ler, escrever, falar, ouvir), privilegiando uma perspectiva comunicativa.

Outro critério específico da área foi o referente à exigência de que as coleções também contribuíssem para a formação de um aprendiz autônomo, que tenha conhecimento consciente de um repertório de estratégias de aprendizagem.

Finalmente, uma das preocupações das coleções didáticas, segundo o Edital, deveria ser a de reconhecer as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, tais como: gênero, raça e classe social, entre outras, além da diversidade de contextos de ensino e aprendizagem do Brasil, prevendo a diversidade do público-alvo ao qual se destina. Esse afirma ainda que o livro didático deveria influenciar na formação das identidades dos indivíduos, que são construídas e reconstruídas a partir da relação com o outro.

Ainda, segundo esses critérios, é fundamental que os livros contribuam para a desnaturalização das desigualdades e promovam o respeito às diferenças. Em síntese, o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de se respeitarem e a outros, a sua própria cultura e as dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira.

Após apresentar o objeto de estudo LD de LI e mencionar os critérios determinados para a sua escolha, tratarei na próxima seção, dos procedimentos metodológicos que constituirão o aparato teórico das práticas de análises.

3.2. Procedimentos Teórico-Metodológicos

O suporte metodológico para desenvolver a análise que aqui proponho será a partir do recorte de elementos que constituirão o *corpus* que me remeteram às concepções de língua e sujeito a partir de exercícios, textos, atividades propostas, ilustrações, considerados como enunciados nesta pesquisa.

A escolha desta metodologia deu-se pela necessidade de analisar manifestações discursivas e os funcionamentos encontrados nos enunciados dos LD de LI, considerando possibilidades múltiplas, contudo balizadas em noções teóricas de caráter próprio aqui delineado.

Utilizei o escopo da LA por ser uma área voltada para questões práticas e sociais e tem a linguagem como objeto de estudo e esta faz parte do cotidiano do aluno inserido no

ambiente da sala de aula de LI. Uma vez que este aluno a utiliza para a comunicação da língua em questão, isso acontece como forma de interação. Apesar da diversidade cultural do sujeito aprendente dessa língua, ela não é considerada como entidade abstrata e sim como um instrumento de comunicação.

Ao focar o fenômeno da linguagem para este estudo, entendo que este deva ser algo que se adapte à movência da própria língua; tal desafio deve ponderar a heterogeneidade, ultrapassar barreiras a fim de promover o diálogo com outras fontes de conhecimento e obter assim, produção de sentido na utilização e compreensão da linguagem por meio do discurso, objeto da ADD e ADF.

Ao trabalhar com a diversidade linguística e teórica, a pesquisa me proporcionou uma metodologia articulada com outras áreas capaz de apresentar de forma responsiva e responsável para alguns problemas da linguagem mediada pelo LD referentes à concepção de língua e sujeito.

Por isso, encontrei na ADD a proposta bakhtiniana da interação verbal, isto é, a linguagem está relacionada diretamente com o social que envolve também o ideológico; assim, o fato essencial da língua é a interação verbal que, na referida área, é realizada por meio da enunciação, sendo esta, parte da comunicação verbal concreta.

Dentro da LA também se reflete a existência do processo dialógico no interior da linguagem, o que justifica aqui a utilização da ADD para que eu pudesse estabelecer tal diálogo e melhor compreender o processo de aprendizado de LI, considerando a dialogicidade da língua para a construção e constituição do sujeito.

Pelo viés da AD, defini o percurso metodológico da pesquisa, pois, segundo Mittmann (2007), “dependendo do recorte teórico-metodológico efetuado pelo analista, diferentes caminhos podem ser percorridos.” Isso porque, em AD, “não fazemos uma descrição do texto, mas uma teorização sobre o discurso.” Isto posto, a análise aqui proposta parte de um trabalho no qual forma exploradas regularidades entremeadas nos LDs, porém, somente em alguns aspectos discursivos imbricando noções e conceitos concernentes ao que almejei nesse trabalho.

Como elenca ainda a autora supracitada, numa habilidade arqueológica, busquei, resgatei, selecionei, isolei, relacionei, agrupei, organizei recortes de atividades e exercícios propostos nos LDs de LI. Assim, procurei direcionar a pesquisa para um campo discursivo singular, de forma a focalizar as concepções de língua e sujeito nesse material didático.

Também pelas razões anteriormente explicitadas, ao me posicionar no campo teórico da AD, o *corpus* e a metodologia não são fechados, fixos, uma vez que serão

direcionados em nossa análise como retomadas de aspectos teórico-metodológicos e, dessa forma, construídos, os quais emergirão a partir de minha interpelação enquanto sujeito pesquisador.

Não obstante às considerações já referenciadas, a partir de meu olhar singular, entendo que se fez necessário realizar a análise dos dados sob duas instâncias, uma macro e outra micro, tendo como foco em ambas a construção de sentidos que deixaram revelar as concepções de língua e sujeito.

Para a primeira, considerei o sumário de cada LD: no *Links*, dez unidades e no *Keep in mind*, as dezesseis unidades na sua estrutura sequencial em que essa dinâmica de apresentação revela os efeitos de sentidos que afloraram nesse material.

Segundo Santos (2004, p. 113), a “macroinstância partiria da perspectiva de uma explicitação das condições de produção de uma determinada manifestação discursiva” e ainda foi necessário “observar um universo de regularidades”.

As regularidades aqui referidas foram evidências que emergiram como elementos de recorrência para então construir o tópico a investigado de acordo com os objetivos, hipótese e questões da pesquisa.

Já a microanálise foi construída a partir de elementos que emergiram a partir dos enunciados (textos, gravuras etc) e que remeteram aos discursos em sua ocorrência enunciativa na perspectiva da descrição, na percepção das condições de produção, para que eu pudesse interpretar e compreender as noções de língua e sujeito que ali se instauraram.

Na esteira do pensamento de Santos (2004), no que se refere à microanálise numa perspectiva discursiva, foram definidas regularidades advindas de recortes de análise cuja apreciação fará parte do escopo da pesquisa. Santos, argumenta que essas regularidades “representam conjuntos de enunciados, recortados do escopo da manifestação em estudo, que sinalizam uma evidência por recorrência, particularidade ou efeito.” (p.114)

Foi feito, também, um delineamento das condições de produção dos LDs nos limites das teorias que sustentaram a abordagem analítica aqui proposta.

Conquanto, a partir das manifestações discursivas que emergiram nos LDs de LI e na alteridade instaurada entre sujeito/sentido → discursos, foi possível perceber e analisar os efeitos de sentido e os processos de significação presentes nos recortes selecionados para os gestos interpretativos nas análises propostas.

Tendo explicitado a constituição do *corpus* e os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, passo, em seguida, à análise dos livros didáticos de língua inglesa, *corpus* de investigação deste estudo.

CAPÍTULO IV

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUJEITO NOS LIVROS DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA *LINKS: ENGLISH FOR TEENS E KEEP IN MIND*

“Minha palavra é um ato, e esse ato só vive no acontecimento singular e único da minha existência.”
Bakhtin 1997(p.157)

4. Introdução

Este capítulo será destinado à apresentação das análises dos LDs que, por se tratar de um processo em que atravessamentos discursivos são considerados no crivo e na ordem dos sentidos e instauram-se nos enunciados selecionados para tal finalidade.

O ato de aprendizagem só se configura em um processo de interação. Entendo que se o sujeito-aprendente não se inscreve e não se constitui no ambiente escolar a interação com o LD não se efetiva dentro do processo de aprendizagem não se tornando, portanto, um aprendizado significativo. Esse processo de interação ocorre por meio dos exercícios propostos e seus enunciados que promovem uma regulação evidenciada no *corpus* da pesquisa.

A regulação, aqui mencionada, refere-se aos “diferentes processos de construção e produção de sentidos nos discursos” (SANTOS, 2004). Isso significa dizer que os acontecimentos discursivos envolvem diretamente a imprevisibilidade dos processos enunciativos que, por sua vez, levam em conta a heterogeneidade perpassada por vários outros discursos promovidos por várias outras vozes, corroborando com a polifonia e o dialogismo aludido por M. Bakhtin, parte do arcabouço teórico desta.

O presente estudo intenta utilizar enunciados selecionados para estabelecer uma unidade analítico-metodológica. Primeiramente, em uma macroanálise, tomamos como referência a estrutura sequencial dos sumários do LDs *Links* e *Keep in mind*, para fazer uma relação entre o próprio *corpus* e a proposta da pesquisa. Logo após, realizamos uma microanálise com uma seleção de fragmentos dos LDs, para então, identificar as regularidades

tomadas como evidências enunciativas das potencialidades que poderão emergir dessa análise por meio de um exame pormenorizado para se obter uma nova construção de sentidos.

Passo, portanto, para a macroanálise dos dados.

4.1. Macroanálise dos dados

A macroanálise dos dados busca descrever, analisar e interpretar o primeiro volume de cada série didática em seus sumários/índices que apresentam, de forma estruturada e sequenciada, o conhecimento que será abordado/ensinado ao longo do volume em estudo. Esses sumários/índices serão tomados como ponto de partida para que possamos identificar algumas regularidades que, em um segundo momento (microanálise), poderão ser relacionadas entre si.

4.1.1 Links: “Contents”

Ao verificar o sumário do livro, pude perceber que este volume é organizado a partir da gramática para a comunicação, o que significa dizer que a gramática se torna o objetivo de maior importância no conteúdo proposto. O sumário se inicia com a leitura de textos e/ou diálogos para então ser utilizado o CD de áudio. A cada finalização de unidade é sugerido um tema transversal.

Dentro dessa perspectiva, o livro segue, do início ao fim, a mesma forma organizacional para cada unidade: gramática, vocabulário, comunicação e um tema transversal.

Na unidade 1 (um), intitulada “*You know a lot of English*”, a gramática é apresentada de forma a evidenciar o verbo *to be* com os pronomes pessoais *I'm ..., I'm from..., my name's...*, iniciando o “*Wh questions*” com *What's your name?, Where are you from?,* aborda também a forma contrativa do verbo *to be* com *long and short forms* de *am('m) and is ('s)*. No item de vocabulário, a referência diz respeito a cores e formas geométricas. Na parte de comunicação é proposto o diálogo que envolve cumprimentos entre os colegas acrescentando perguntas a respeito de locais de origem de cada aluno. O tema transversal proposto para discussão é o da “Pluralidade cultural.”

A Unidade 2 (dois) traz o título de “*English in your life*”, tem em sua estrutura gramatical a apresentação do *Imperative (Affirmative and Negative)* e *How old are you?* para que seja complementada a proposta de “*Wh questions*”. Já no item de vocabulário, são

referenciados os números de 1 (um) a 15 (quinze) bem como alguns os objetos utilizados pelos alunos na sala de aula. Na parte de comunicação são abordadas questões sobre a sala de aula semelhantes ao item anterior e perguntas e respostas sobre idade dos alunos. O tema transversal é intitulado “Cidadania – O papel da língua inglesa no mundo”, tema este aberto para discussão entre os alunos.

A Unidade 3 (três) possui o título de “*School life*”, e propõe, na parte grammatical, expressões como: *Where is...?*, *It's (right)here/ it's (over)there*, *What's your favorite subject?*, e *How do you spell...?* Para a prática do “*Wh question*”. Na parte de vocabulário, exploram-se o alfabeto, matérias escolares e locais na escola. Na comunicação são elaboradas perguntas sobre locais na escola, discute-se sobre a disciplina favorita e sugere-se o uso de ‘*That's right*’, ‘*That's wrong*’ e ‘*I don't know*’. O tema transversal proposto é “Ética e Cidadania – aprendizagem do inglês como língua estrangeira”.

Na unidade 4 (quatro), intitulada “*Family Matters*”, cita-se o pronome demonstrativo ‘*This is ...*’, e os *Personal Pronouns (Singular)*, ainda o verbo ‘*To be*’ (*Present/Singular* na *Affirmative and Interrogative forms*). No item do vocabulário são abordados membros da família e há a continuidade dos números a partir de 16 (dezesseis) até 100 (cem). A parte de comunicação aborda o tema “Apresentando membros da família”, e propõe discutir sobre outras pessoas da família, confirmar o que foi perguntado e pedir esclarecimentos. Tema transversal desta unidade é o “Multiculturalismo – Semelhanças e diferenças culturais no tempo e no espaço”.

Já a unidade 5 (cinco) traz o título de “*People at work*”, constam na gramática os *Personal Pronouns (Plural)*, e continua a apresentação do verbo *To be (Present / Singular and Plural; Affirmative, Interrogative and Negative forms)*. No quesito de vocabulário apresentam-se as profissões e adjetivos. Em comunicação é apresentado o exercício que orienta os alunos a perguntar e responder a respeito de profissões e também descrever sentimentos e usar as expressões determinadas como: ‘*Ah, okay!*’ / ‘*Really?*’ / ‘*Of course!*’. O tema transversal dessa unidade apresentado é “Trabalho – Diferentes profissões e seus papéis na sociedade”.

A unidade 6 (seis) é intitulada “*How about some fruit?*”, em que o foco grammatical é a continuidade de “*Wh question*”, porém com o uso de pronomes demonstrativos *What's this / that?*, *This / That is...; Plural forms*. No ponto do vocabulário são explorados nomes de algumas frutas. No item comunicação é proposto aceitar e recusar ofertas; e ainda propõe ‘*What is this?*’ / ‘*What is that?*’ para perguntar sobre algo e falar sobre frutas. A unidade seis

(6), excepcionalmente, apresenta dois temas transversais, “Saúde – O valor nutricional das frutas e Cultura e O significado da palavra exótico”.

Na sequência, na unidade 7 (sete) com o título “*People*”, continua-se com a estrutura de perguntas utilizando o “*Wh question*” com “*Who is*”/ “*are...?*” e ainda os pronomes “*His*” / “*her*”. A seção do vocabulário apresenta alguns países, nacionalidades, e adjetivos. O tema transversal dessa seção é “Ética – O que faz uma pessoa ser um modelo positivo para os jovens”.

Na unidade 8 (oito), intitulada de “*Great place*”, na gramática é apresentada as formas de perguntas usando “*Where is/are...?*” com a continuidade de “*Wh question*”, também apresenta as preposições de lugar como *in, on, behind, under, between, next to*. O vocabulário sugerido apresenta alguns lugares da cidade e os cômodos de uma casa. Na seção da comunicação, propõe-se perguntar e responder sobre lugares usando as expressões “*Hmm.../ Let me see...*” O tema transversal desta unidade é “Cidadania – O papel social de diferentes locais numa cidade”.

A unidade 9 (nove) apresenta o título de “*Brazil is much more than that!*”, os pontos gramaticais a serem trabalhados são *There is / There are (Affirmative, negative, interrogative forms)*. No vocabulário apresenta-se a proposta de se trabalhar com móveis, adjetivos e numerais ordinais (1-4). Na seção de comunicação, a proposta é de descrever o que há num lugar e expressar opinião sobre esse lugar. O tema transversal versa ainda sobre “Cidadania - Estereótipos comumente associados ao Brasil”.

Finalmente, na unidade 10 (dez), a gramática aponta o verbo *Can (ability) (affirmative, negative, and interrogative forms)*; *How many (can you see)*; e os *irregular plurals*. Já no item vocabulário, o livro apresenta os instrumentos musicais e alguns verbos de ação. Na parte destinada à comunicação a proposta é de falar sobre habilidades, descrevendo o que se vê, e quantos... se veem; usando as palavras, *too* e ... *either*. O último tema transversal proposto desse LD é “Ética e Cidadania – As contribuições individuais para a comunidade”.

A seguir, o sumário inclui: *Workbook, Glossary, Extra Reading e Bibliography*.

Dando continuidade à macroanálise, passo a descrever o índice/sumário do LD *Keep in Mind* também do 6º ano, intitulado “*Scope and Sequence*”.

4.1.2. *Keep in Mind: “Scope and sequence”*

Este volume faz uma breve apresentação, considerando a relevância do inglês no mundo globalizado. Sua proposta é ensinar os fundamentos da língua inglesa e de forma gradual desenvolver a competência comunicativa. Isto, com o objetivo de utilizá-la em situações tanto na comunicação oral quanto na escrita dentro e fora da sala de aula. Nessa mesma apresentação, as autoras argumentam que o sujeito aprendente dessa língua encontrará estímulo na diversificação textual com temas instigantes para refletir e discutir. Aliados a outras atividades que envolvem a interação de colegas e professor numa proposta para o aprendizado da língua inglesa, incluem-se jogos, curiosidade e brincadeiras.

Scope and sequence, denominação do sumário do livro, apresenta dezenas (16) unidades com uma revisão a cada duas unidades. Apresenta, também, nesse índice, uma unidade temática em que são focados alguns temas que se desdobram numa interdisciplinaridade; uma lista de palavras; sumário da língua; outros textos e, por último, a lista das gravações contidas no CD.

A sequência organizacional do primeiro volume dessa coleção assim se apresenta: *Grammar, Vocabulary, Language Corner, Listening, Speaking, Reading, Writing, Food for thought, Cool, Project*.

A seguir, a descrição de cada unidade referenciada.

O livro inicia com um *Welcome* apresentando *Numbers* de 1 a 10 na seção de *Vocabulary* e *Pronunciation* de *loan words* na seção de *Language Corner*, os outros itens da sequência supracitadas aqui não são considerados nesta unidade.

A unidade 1 (um) é intitulada “*Hi, I’m Pedro – introductions*” e apresenta em *Grammar* o *Verb to be* no (**Present affirmative**⁷), e os *Pronouns* (**I, you, he, she, it, this**). Na seção destinada ao *Vocabulary* é proposto que se utilizem os *Personal relations*, na seção de *Language Corner* são apresentadas as *Formal and informal register* com a proposta de **the use of title**; o item *Listening* propõe o *Listen to introduction in class, identify the speakers*; no item de *Speaking* o LD propõe *introduce yourself, introduce others* com a utilização de pronomes demonstrativos; em *Reading* a proposta é de leitura de uma carta de e-mail com o título de *Letter from pen pal*, com a sugestão de **Use key word**. Na parte destinada ao *Writing* apresenta-se o gênero textual de carta com *The body of a letter* e ainda se sugere a utilização de linguagem verbal e não verbal (**Use of verbal and non verbal language**); em *Food for*

⁷ Grifos do autor.

thought, a proposta a discussão de pessoas que se expõem na Internet sem saber que esta expostas ao mundo, *The right to privacy*. Na parte intitulada *Cool*, informa-se quando a primeira mensagem de e-mail foi enviada, *The first e-mail message* e, finalmente, o projeto proposto é o da elaboração de uma página de Internet, *Build a homepage*.

A unidade 2 (dois) possui o título “*Are you Carlos Souza? - Greetings*”. Nesta unidade a seção *Grammar* apresenta ainda o *Verb “to be” (Present yes/ no questions, short and full answers)* e os pronomes pessoais, *Pronouns (I, you)*. No item *Vocabulary* a proposta é o estudo de cumprimentos e sua tradução, *Greetings*. Em *Language Corner*, abordam-se as formas de tratamento, diferenciando-as de formal e informal, *Formal and Informal register* e apontando diferença entre as línguas, *English vs Portuguese*. O *Listening* apresenta a proposta de ouvir um diálogo em que os alunos se apresentam na escola, *Listen to greetings at school*, e sugere que marquem a resposta que está de acordo com o diálogo proposto anteriormente, *Use contextual clues*. A seção *Speaking* apresenta a proposta de com a mesma estrutura dos exercícios anteriores, *Greet people* e ainda apresenta a proposta de escolha de uma pessoa famosa (proposta pelo LD) para que o aluno seja essa pessoa escolhida *confirm identity*. Já na seção *Reading* é feita uma leitura de uma carta em forma de *pen pal* (e-mail) com fotos ou símbolos relacionadas à informações pessoais, *Short messages with universal symbols*, introduzindo símbolos utilizados na internet para a comunicação em *chats*. É apresentado nesta unidade o gênero não verbal da língua, *use nonlinguistic clues*. No item *Food for thought*, a apresentação para reflexão se dá com a utilização de expressões apresentadas de forma verbal e não verbal, *Verbal and non-verbal language*. Em *Cool* conta-se a história da criação do primeiro símbolo de emoções na Internet, *The first emoticon*. Finalmente, no item a proposta é de criar uma página na internet utilizando todo conteúdo proposto na unidade, *Use non-verbal language to Express feelings*.

Após cada duas (2) unidades segue a proposta de *Review*.

Na unidade 3 (três), intitulada “*She’s number 12 – Sports*”, a seção de *Grammar* é apresentada também com o *Verb to be (Present questions, short and full answers)*. E ainda os *Pronouns (he, she)*. No *Vocabulary* são apresentados *numbers* de 1 a 20 e mostra aos alunos alguns *Sports*. Em *Language Corner* há a apresentação de situações mostradas em fotos que simbolizam vitória, *Verbal and non-verbal language* com a utilização de *photos and captions*. O *Listening* proposto é o exercício auditivo de um anúncio esportivo, *Listen to sports announcement* e ainda se sugere atenção às informações específicas, *Listen for specific information*. A seção *Speaking* tem como foco a elaboração de uma camiseta de esporte com o nome do esporte, o nome do aluno e um número par que haja identificação entre os atletas,

Identify others. Na parte de *Reading*, o LD apresenta um texto com fatos sobre Kaká, um jogador de futebol brasileiro de fama internacional, *Personal profile of sports personality*. E propõe ainda que os alunos façam a compreensão do texto com discussão entre eles, ***Resort to background knowledge***. Já no item *Writing*, encontramos o direcionamento de escrita a respeito de esportes favoritos e suas respectivas personalidades, *Profile of sports personality* e a apresentação ainda como prática de escrita um modelo a ser seguido, ***Guide writing***. Em *Food for thought*, o LD indica para o debate de um provérbio popular sobre competições, *Competition* a respeito de ganhar ou perder, ***winning and losing***. No item *Cool* é direcionado aos alunos que se conheça informação sobre a mascote das olimpíadas da China de 2008, *Beijing Olympic Games mascots*. O projeto desta unidade sugere que os alunos elaborem um dicionário com esportes de cunho individual e coletivo, traz a sugestão em seu enunciado, *Make a Page for Picture dictionary: individual vc. team sports*.

Encontramos na unidade 4 (quatro), o título de “*Barrichelo's from Brazil – countries and nationalities*”, em *Grammar* continua-se com a proposta de estudo do *Verb to be*, com pergunta que utilizam os verbos no presente e as respostas curtas e longas para tais perguntas, ***Present questions, short and full answers***, os pronomes do plural, *Pronouns: we, you, they, these*. No item de *Vocabulary* são apresentados alguns países e suas personalidades, *Countries*. Em *Language Corner* a proposta é de prática de pronúncia e tonicidade de algumas palavras (nome de países) introduzidas na unidade, *Pronunciation: word stress*. O *Listening* apresenta a proposta de se ouvir um texto e identificar o nome dos países dos vencedores de uma maratona, *Listen to a sports program* e ainda chama a atenção para informações específicas, ***Listen for specific information***. Na seção de *Speaking*, é sugerido o diálogo entre os alunos a respeito de países e cidade de origem de cada um com o título de, *Talk about country and city of origin*. Em *Reading* a proposta é de que se leia um *e-mail from a key pal*, propondo ainda que se reconheça o tema no texto informações a respeito da pessoa que escreve este e-mail, ***Scanning***. Logo após no *Writing*, a proposta é de se criar um *e-mail*. E ainda pré-determina que os alunos sigam o modelo do exercício anterior, ***Follow a model***. *Food for thought* reflete sobre corredores de formula I e suas características específicas *National stereotypes*. *Cool* apresenta a *Trivia* com a ideia de trivialidade da palavra Maratona, ***the word marathon***. O projeto proposto para essa unidade é de elaborar um cartaz mostrando estereótipos e preconceitos com a finalidade de evitar discriminações, *Make a poster to help fight prejudice*.

Já a unidade 5 (cinco) é denominada, “*What's your name? – Identification and identity*”. Continua a ser apresentado na seção de *Grammar* o *Verb to be*, perguntas com

verbos no presente utilizando, **Present WH questions**. A palavra ‘*What*’ representada pelo *Questions Word*. Os pronomes possessivos, *Possessive adjectives (my, your)*. No item de *Vocabulary* são apresentados as letras do alfabeto, *The alphabet*. Já na seção *Language Corner*, propõe-se a prática de soletrar palavras com pausa e sem pausa, a fim de identificar a melhor maneira de entendimento das palavras soletradas, **Pronunciation chunking**. Na parte do *Listening*, a proposta é ouvir um diálogo entre alunos colhendo informações de números de telefones de amigos, *Listen to a conversation between two students* e observar detalhes para serem anotados, **Listen for details**. Em *Speaking* a proposta é de troca de números de telefones entre os alunos, *Exchange personal information*. A indicação para o *Reading* é de que se leia um texto retirado de um *Introduction from school newsletter*, e de **Identify the purpose in reading**. No *Writing* é apresentada a proposta de exercício de escrita de um jornal da sala de aula com informações específicas para contactar os colegas, *A personal introduction for a school newsletter* e ainda apresenta um modelo a ser seguido, **Follow a model**. No *Food for thought* a reflexão é de direitos do cidadão, *Citizen rights: civil registry*. Na seção intitulada *Cool* é apresentada uma proposta divertida de escrita com a utilização de hieróglifos, *Write your name using hieroglyphs*. A seção *Project* propõe a elaboração de um jornal escolar intitulado, *Create a class newsletter*.

Na unidade 6 (seis), o título é “*This is my Family – Family relationships*”, o índice indica ainda na seção de *Grammar* o estudo do *Verb to be* no presente e a relação dos pronomes *He, she vs. they*. E ainda apresenta os pronomes possessivos, *Possessive adjectives his, her, its, our, your, their*. O item de *Vocabulary* refere-se a relacionamento familiar, *Family relationships*. Em *Language Corner* a proposta é de apresentar nomes próprios e seus apelidos, *Proper names and related short forms*. O *Listening* sugere aos alunos que ouçam a descrição de uma família, *Listen to the description of a family*. E ainda se atentem para palavras-chave, **Listen for the key words**. No item *Speaking*, recomenda-se o diálogo a respeito dos membros da família, *Talk about family members*. Já na seção de *Reading*, a sugestão é de que os alunos descrevam suas famílias, *Description of a family. Identify key words*. No *Writing*, a proposta de escrita é *A form for an exchange program*. E sem estipular modelos sugere um **Free writing**. Em *Food for thought*, a proposta orienta a discussão sobre diversidade familiar, *Diversity: different families*. *Cool* apresenta um jogo intitulado *A brain teaser: how many are they?* *Project* propõe a construção da árvore genealógica, *Build a family tree*.

A unidade 7 (sete), intitulada “*What's this in English? – Personal belongings*”, a proposta do *Grammar* é apresentar a forma dos artigos indefinidos e substantivos no singular

e no plural, *Indefinite articles a, an, zero article. Singular and plural nouns*. Em *Language Corner* são apresentados substantivos composto, *Compound nouns* em que os alunos praticarão o ato de soletrar palavras e depois as pronunciá-la, *pronunciation and spelling*. O *Listening* propõe *Listen to a radio advertisement*. E ainda, *Listen for specific information*. O *Speaking* sugere *ask for new words*, porém as palavras que fazem parte de um jogo são as mesmas que já haviam sido apresentadas aos alunos. Na parte do *Reading*, há a leitura sobre *Picture dictionary* e se sugere que se corrijam as palavras que se encontram escritas de forma errada, *Identify the correct spelling of words*. O *Writing* recomenda que se rotulem os objetos utilizados na sala de aula, *Labels for objects. Use writing to enhance learning*. Em *Food for thought* são discutidas escolhas pessoais e coleções de objetos, *Personal choices: collecting things*. Na seção *Cool*, apresenta-se uma tira com o dito popular dizendo que ‘os erros são grandes professores’ *A comic strip: at the stationery store*. No *Project* a proposta é a execução de uma página de dicionário de gravuras *Make a Page for a Picture dictionary: school supplies*.

Na unidade 8 (oito) o título abordado é “*What color is your umbrella? –Description of objects (colors)*”. No item *Grammar*, matém-se o *Verb to be*: Os pronomes demonstrativos no presente, *Present Pronouns: it, this, vs. they, these*. Já no *Vocabulary*, são apresentadas algumas cores, *Colors*. No *Language Corner* a proposta é da variação linguística entre o inglês americano e o britânico, *Language variations: American vs. British English*. Em *Listening* a sugestão dada é de que se ouça informação de achados e perdidos com informações específicas, *Listen to a description at a Lost and Found. Listen for specific information*. No item *Speaking* reforça-se a prática de achados e perdidos, *Find the owner of an object*. *Reading* propõe a leitura de mensagens do quadro de avisos, *Messages on a bulletin board*, sugerindo a estratégia do *Scanning*. *Writing* trabalha nessa unidade *A message for a swap fair* e direciona os alunos para fazerem o mesmo seguindo o modelo, *Guid writing*. Em *Food for thought* o debate é sobre a diversidade cultural e as cores que são representadas nas bandeiras, *Cultural diversity: the meaning of colors in different cultures. Consumption: swapping*. *Cool* apresenta novamente o jogo *A brain teaser* com objetos escolares, *school supplies*. O *Project* tem como proposta a organização de uma feira de troca, *Organize a swap meet*.

O título da unidade 9 (nove) é “*How old are you? – Age and phases of life*”, na seção de *Grammar* propõe-se o estudo da *Question Word: how old*. E no item de *Vocabulary* trabalham-se *Numbers* de 21 a 110. Já no *Language Corner* é enfatizado a pronúncia dos números, *Pronunciation: word stress in numbers*. Em *Listening*, essa seção é recomendada à

audição de um diálogo e propõe que se escreva a idade dos personagens, *Listen to an interaction at the zoo*. E ainda ***Listen for specific information*** para que sejam respondidas as perguntas propostas a respeito do diálogo. Na seção de *Speaking*, sugere-se aos alunos que relacionem a família com a do colega: *Talk about the age of family members*. No *Reading*, os alunos praticam a leitura intitulada, *An internet registration form*, ***Resort to background information***. *Writing* pede para que os alunos repitam de acordo com o modelo proposto *An internet registration form*. E pede que sejam preenchidas informações requisitadas no formulário de inscrição, ***Fill out a form***. *Food for thought* discutem-se direitos da criança, *Citizen rights: children, adolescents and the elderly*. A seção *Cool* apresenta o poema *A poem: I am an oak tree*. Em *Project* o LD propõe-se que o aluno se expresse por meio de desenho o sentimento a respeito da fase de pré-adolescente, *Use non-verbal language to Express your view on being a preteen*.

Na unidade dez (10), intitulada: “*Malu's father is an electrician. – Occupations*.” O item *Grammar* continua apresentando “*Question words – who*”, os *pronouns: this vs that*. Na seção de *Vocabulary* são apresentadas *Occupations*. Em *Language Corner*, apresentam-se as *Loan words*. No *Listening* propõe-se a prática auditiva, *Listen to the description of a family member*. ***Listen for specific information***. Em *Speaking*, a sugestão é de *Identify people. Talk about people's occupation*. No *Reading*, são apresentados nomes de empresas, porém apenas empresas inglesas ou americanas, *Names of companies*. ***Use verbal and visual clues to guess meaning***. O *Writing* propõe aos alunos que organizem um vocabulário relacionado ao desenho apresentado, *Make semantic webs*. ***Use writing to enhance learning***. *Food for thought* inicia um debate a respeito de heróis e suas características, com debate de real e imaginário, *Heroes and heroines in fiction vs. real life*. Já em *Cool*, apresentam-se: *Trivia: women's rights in Brazil*, informando a respeito a participação da mulher na universidade e na sociedade. No *Project* orienta-se que os alunos selecionem exemplos de estrangeirismo em nossa língua, *Collect examples of loan words*.

A unidade 11 (onze) possui o título de “*What's your favorite subject? – school objects*.” Na seção de *Grammar*, são trabalhados ainda os pronomes, *Pronouns: it, they*, e os *connectives: and, but*. Já na seção *Vocabulary* são apresentadas *School subjects* e *Qualities*. Em *Language Corner* encontramos o nome de disciplinas apresentados em quadrinhos, *Verbal and non-verbal clues: cartoons*. No *Listening* a proposta de se ouvir um diálogo é *Listen to an interview for a survey* e completar a coluna correta com ***Listen for specific information***. O *Speaking* recomenda, como no exercício anterior, o diálogo entre dois alunos, *Talk about preferences*. No *Reading* é apresentado um gráfico e perguntas realacionadas a ele,

A *graph*. **Use question-answer relationship to interpret a graph.** Em *Writing*, os alunos atendem usando os conectivos sugeridos, *Opinions*. **Connect sentences with and/but.** Em *Food for thought* discute-se sobre disciplinas escolares e preferências, *Useful of school subjects*. *Cool*, em um momento de descontração, apresenta a proposta de jogo de matemática, *Math joke*. O *Project* propõe uma pesquisa de opinião e apresenta os resultados em um gráfico, *Conduct an opinion poll and draw a graph*.

A unidade 12 (doze) possui o título de “*Let's have lunch. Time and routine activities.*” Nesta seção é determinada ao *Grammar* a utilização da expressão *Let's (affirmative, negative)*, continua com *Question Word* com **what time**. Em *Vocabulary*, o LD trabalha hora, *Time* e atividades diárias, *Everyday activities*. O *Language Corner* propõe novamente a relação entre entonação e pontuação do inglês americano e o britânico, *Intonation and punctuation* comparando **English vs. Portuguese**. No *Listening*, com o uso do CD que acompanha o LD é solicitado que os alunos marquem a resposta certa, *listen to friends making plans*. **Listen for key words**. O *Speaking* trabalha um diálogo indicado por meio de desenhos de relógios e atividades, *Make, accept and reject suggestions*. No *Reading*, propõe-se a leitura de anúncios e informações específicas, *School internal advertisements*, utilizando a estratégia de **Scanning**. O *Writing* apresenta o exercício de escrita de uma mensagem entre alunos de outra sala de aula de acordo com o modelo sugerido, *A note* com um **Guided writing**. *Food for thought* abre uma discussão a respeito da rotina dos alunos, *Your routine and time management*. *Cool*, em *Trivia* é apresentado um relógio solar, **the sundial**. No *Project* como projeto dessa vez recomenda-se a criação de uma agenda com atividades diárias ou semanais, *Create a Page for an organizer or weekly planner*.

Na unidade 13 (treze), encontra-se o título de “*Where is the wastebasket? – The classroom.*” A seção do item *Grammar* continua a apresentar *Question word*: **where**, as preposições **in, on, under, behind, in front of, between, next to**. No *Vocabulary*, são apresentadas palavras relacionadas com a sala de aula, *The classroom*. Em *Language Corner* propõe-se o trabalho relacional da fonética, *pronunciation: /æ/ vs. /ei/*. O *Listening* apresenta um diálogo entre alunos utilizando os objetos de sala de aula, *Listen to an interaction in class*. **Recognize the purpose of utterances**. *Speaking*, nesse exercício é sugerido que os alunos discutam sobre o lugar correto dos objetos da sala de aula, *Talk about the location of objects in a classroom*. É no *Reading* que os alunos fazem a leitura sobre reciclagem na escola e respondem as perguntas direcionadas para a organização textual, *Guidelines for a recycling project*. **Recognize how a text is organized** no *Writing* é proposto o trabalho de reescrita das sentenças determinadas pelo LD, *Description of locations*, e acrescentada a utilização de

pronomes para evitar a repetição dos substantivos, *Use pronouns to avoid repetition of nouns*. Em *Food for thought*, apresenta-se a preocupação com o meio ambiente que envolve a utilização da reciclagem para conservação do mesmo, *Environmental awareness: recycling old homework*. *Cool* apresenta informações de *Trivia* o tema *recycling*. *Project* propõe que seja implantado um programa de reciclagem na escola e vizinhança, *Start or expand a recycling program at school or in your neighborhood*.

A unidade 14 (quatorze) inicia com o título “*They’re Oscar’s sneakers. – Clothing*.” Na parte do *Grammar*, é mostrada a forma estrutural *Genitive: Oscar’s. Genitive vs. possessive adjectives*. Os pronomes demonstrativos *this, these vs. that, those*. Na seção de *Vocabulary* é apresentado *Clothes*. Já, em *Language Corner*, é oferecido o significado do ‘s no inglês que indica posse, *The meaning of –s and ‘s in English*. Na seção de *Listening*, sugere-se que o aluno circule os presentes mencionados no CD, *Listen to descriptions of gifts. Listen for key words*. O item *Speaking* tem como direcionamento encontrar o dono das roupas de acordo com os desenhos anteriormente apresentado, *Find the owners of items of clothing*. Em *Reading*, a proposta de leitura visual da vitrine de uma loja, *Shop window advertisement. Activate background knowledge*. O *Writing* solicita a prática de escrita para a venda de roupas usadas, *Make an advertisement for shop window* de forma adaptar-se ao modelo determinado, *Adapt a model*. Em *Food for thought*, discute-se a respeito de um modelo de uniforme escolar ideal, na concepção dos alunos, *School uniforms: equality or individuality?* *Cool* apresenta a *Trivia* com curiosidade sobre a palavra camiseta, *the word T-shirt. Project*: propõe aos alunos que desenhem o uniforme de acordo com o discutido e idealizado anteriormente, *Design the ideal school uniform*.

Na unidade 15 (quinze), o título é “*When is your birthday? – Important dates*.” A parte gramatical continua com a proposta de *Question word: when*, do genitivo, *Genitive: your mother’s*. E acrescenta a relação do genitivo X possessivo, *Genitive vs. possessive adjectives*. No *Vocabulary*, são apresentados os meses do ano, *Months of the year* e ainda números ordinais, *Ordinal numbers*. Em *Language Corner* apresenta-se a pronúncia fonética do ‘th’, *Pronunciation: /θ/ vs. /ð/*. No *Listening* é indicada a audição de uma propaganda de TV e ainda chama a atenção para informações específicas, *Listen to TV announcements. Listen for specific information*. *Speaking* propõe que os alunos elaborem uma lista com datas de aniversário dos colegas, *Make a birthday list*. O *Reading* propõe a execução da lista elaborada anteriormente, *Birthday cards. Resort to nonlinguistic clues and cultural background. Make inferences*. No item *Writing* continua a proposta de escrita da lista de aniversário, *Make a birthday card. Use background knowledge*. Já na seção de *Food for*

thought, a reflexão evidencia a expressão ‘desaniversário’ da história Alice no país das maravilhas, *Humpty Dumpty's notion of “um-birthday present”*. Na sessão Cool é proposto um ‘trava língua’ com o uso do ‘th’ nas palavras, *Tongue twister: “th” sounds*. No *Project* encontram-se as propostas de, compor um varal com as datas de aniversários e o nome dos respectivos aniversariantes, *Make a banner with your classmates*.

E, finalmente a unidade 16 (dezesseis) traz o título: *When is the party? - Parties and celebration*. Nos exercícios de *Grammar*, apresentam-se *Question words: when, what time, where* e segue-se ainda com preposição de tempo *in, on, at*. O *Vocabulary* apresenta os dias da semana, *Days of the week*. Em *Language Corner*, pratica-se pronúncia e a tonicidade de palavras, *Pronunciation: stresses words and new information*. Na seção de *Listening* é reforçada no anúncio da escola, a utilização dos dias da semana juntamente com horários, e sugere-se que se completem as lacunas, *Listen to school announcements. Listen for details*. É no item *Speaking* que o sumário desses LDs sugere o diálogo entre os alunos a respeito de atividades e datas para realização das mesmas, *Make plans to an activity together*. Na seção *Reading* encontra-se a orientação de um convite e o direcionamento de preencher lacunas de acordo com o convite proposto, *An invitation. Activate background knowledge*. No *Writing*, os alunos irão seguir a seguinte proposta de escrever um convite de aniversário, halloween ou Natal, *An invitation to a party. Select appropriate details*. Em *Food for thought*, discute-se sobre o significado original do Natal, *The meaning of Christmas*. *Cool* apresenta um poema com rimas que ajudam a lembrar os dias da semana, *A rhyme: days of the week*. No item *Project*, a proposta é a de elaboração do Segundo número do jornal da sala de aula utilizando todo o conteúdo proposto das unidades 6 a16 do LD, *Write the second issue of your class newsletter*.

Em seguida, apresenta-se o *Appendix* com unidade temática, *Thematic Units*, que são divididas em *Focus* e desdobradas em disciplinas, *English across the curriculum*:

1- *Hello to the world*, remete ao *Cultural awareness; ethics* que dialoga com *Geography, History and Portuguese*;

2- *Our country, our people*, direcionada à *Cultural diversity; work* que pode ser trabalhada em *Geography, history, Portuguese and Art*;

3- *I ❤ school*, seguimentada pela *Ethics; work* sugere ser utilizada nas aulas de *Art*;

4- *Be kind to your back*, indica saúde, *Health* podendo ser estudada em *Science and Math*.

O LD conclui com *Word list, Language summary, Reading e CD track list*, este último item está relacionado aos diálogos contidos no CD de áudio.

Mediante a descrição dos sumários/índices do primeiro volume das coleções *Links- English for teens* e *Keep in mind*, ambos do 6º ano, considero relevante pontuar algumas observações concernentes aos tópicos descritos que me interpelaram.

Pude perceber, primeiramente, já na macroanálise do primeiro LD analisado, pela descrição do índice/sumário da série *Links*, sentidos de um ensino conteudista que se revelam, ou seja, a forma pela qual esse índice/sumário é organizado prima pelo conteúdo numa ordem sequencial. Até mesmo porque ao ser denominado “*Content*” o sumário já nos remete ao significado de “conteúdo” marcado e determinado de forma incisiva a partir dos destaques encontrados nesse índice/sumário.

A escolha do título não é fortuita, pois, ao ser intitulado desta forma, o efeito de sentido dá-se balizado em um conteúdo determinado, o que indica uma sequência marcada pelo estruturalismo, mesmo a editora explicitando que a base teórico-metodológica que baliza a constituição do LD é de natureza “comunicativa”, em que as quatro habilidades são trabalhadas.

Com relação à macroanálise referente ao título ‘*Content*’ do LD *Links*, deixa-se vir à tona uma concepção de língua enquanto sistema/estrutura fechada e uma concepção de sujeito homogêneo, que adquire a LE via vocabulário e gramática, sendo esses apresentados de forma primordial como se fossem essenciais para o aprendizado dessa língua. Quanto ao vocabulário, ele é apresentado de forma estrutural, (pré)determinado, não permitindo aos alunos se constituírem enunciadores na LI, mas sim meros repetidores, a partir dos modelos a serem seguidos, ou seja, podem até se tornarem competentes linguisticamente, mas incapazes de se comunicarem na LI de forma a produzir e atribuir sentidos nessa língua.

No que se refere à gramática, ela é apresentada de forma estruturada e estática, em que o domínio de regras gramaticais dá ênfase à subordinação do vocabulário, desconsiderando a compreensão do processo de aprendizagem e sua dinamicidade para a produção de sentidos uma vez que o sujeito se encontra numa posição de constante movência.

No LD *Keep in mind* analisado posteriormente, no que se refere ao título *Scope and Sequence* do sumário, observei que ‘*Scope*’ no dicionário significa ‘alcance’, ‘campo’ ou ‘esfera’. Entendo que, ao intitular a apresentação da estrutura das unidades do referido livro, dessa maneira, os efeitos de sentido giram em torno de um ensino balizado por um ‘limite’ e a extensão desse escopo/desse limite. Isto significa, a meu ver, que, já no título do sumário, os autores (pré)determinam o que deve ser alcançado nesse escopo, nesse limite, evidenciando também, até onde o professor deve ensinar e até onde o aluno irá aprender, obedecendo a uma ordem ‘sequencial’ que, no meu entendimento, é apresentada de forma vaga e confusa, ou seja,

os conteúdos pontuados no sumário não deixam revelar como eles se interconstituem para construir um possível conhecimento da língua inglesa para o aprendiz.

Tais observações podem se justificar, na medida em que, via de regra, os sumários dos LDs apresentam os títulos das unidades, suas divisões e subdivisões que obedecem a uma ordem sucessiva com numeração progressiva das seções contidas no livro, conforme normas da ABNT. Porém, no LD em análise (*Keep in mind*), entendemos que o sumário é vago, levando-se em consideração que são mencionados apenas pontos focais de cada unidade sem que sejam apontadas as formas como esses focos serão abordados. Isso posto, os efeitos que se deixam perceber são os de que apenas nomear os itens gramaticais, funções e noções a serem abordadas dão conta do que se pretende como o ensino da LI.

Na macroanálise do sumário deste volume, a sequência organizacional se dá da seguinte forma, *Grammar, Vocabulary, Language Corner, Listening, Speaking, Reading, Writing, Food for Thought, Cool, Project*. No entanto, isso não se configura na maioria das unidades; por exemplo, na unidade 1 (um), tal sequência não é obedecida na seção *Food for Thought* (sem numeração correspondente). Ao observarmos tal ordem no sumário, esta é apresentada logo após a seção do *Writing* (p.17); no entanto, ao abrir o LD na primeira unidade (p.11), a seção *Food for Thought* é encontrada; o que gera significativamente confusão para se encontrar as atividades que, poderão ser trabalhadas.

Outro ponto percebido ao realizar a análise descritiva do sumário em análise é o de que encontramos partes em negrito⁸ por serem partes consideradas como principais e/ou mais relevantes a serem seguidas, portanto, pré-determinadas, limitadas, de forma categórica, pelo livro em questão, destaque esses apresentados na macroanálise desde a primeira unidade como nossa nota de rodapé.

Na macroanálise realizada do título do sumário, ‘Scope’, do LD *Keep in mind*, pode-se perceber como a língua, na sequência proposta, contempla um aprendizado mecânico por se limitar apenas às estruturas apresentadas, em que os autores consideram esse ‘fornecimento’ e ‘aquisição’ como suficientes para comunicação e aprendizado de LE.

Este aprendizado mecânico, a meu ver, pode ser percebido na forma como se limita apenas à repetição de estruturas apresentadas pelo LD, construindo assim um efeito de repetibilidade que pode ser observado por enunciados semelhantes e exercícios já estruturados de forma automatizada, inviabilizando, por conseguinte, a inscrição do sujeito-aluno na discursividade da LI. Outrossim, esses exercícios ao serem seguidos de forma categórica sob a

⁸ Utilizo aqui as palavras em negrito para que sejam diferenciadas das palavras escritas em inglês. No LD analisado as palavras poderão ser encontradas em itálico.

forma apresentados, (des)constroem as representações de língua e sujeito, causando efeitos de apagamentos/denegações decorrentes da discursividade que produzem por tal estruturação.

As definições ‘Content (conteúdo) e Scope (limite) opõe-se ao suporte teórico que baliza a minha pesquisa e, consequentemente, minha concepção de ensino-aprendizagem de LI na qual se imbricam a LA com o compromisso com fatos existentes na sociedade que envolvem questões da linguagem em um mundo em que o global e o local se imbricam, com conceitos de língua: no viés bakhtiniano, de modo particular concebida como fato social, dialógica e polifônica e no pecheutiano que a conceitua como fato sócio-histórico e ideológico.

A partir dos efeitos de sentidos que emergem desses títulos em relação à concepção de língua, pode-se perceber a mesma concebida como 'produto' a ser 'fornecido' pelo professor e 'adquirido' pelo aluno - ambos remetem à língua enquanto instrumento de comunicação, um conceito de língua fechada e limitada. Considerações estas que emergem da macroanálise a que me propus.

Na esteira do pensamento bakhtiniano, em que o sujeito é interpelado por vozes que o constitui, observamos que esse sujeito não é assim considerado nos índices/sumários analisados por apresentarem uma concepção de língua fechada, limitada e invariável, que em certos momentos é considerada transparente e estruturada.

Como fato social, Pêcheux (1997) afirma que a língua está imbricada diretamente e de forma indissociável com a ideologia: um sujeito que se posiciona para que haja produção de sentidos que ocasionaria o apagamento e a falta de subjetividade desse sujeito. Por isso, esse posicionamento acontece de acordo com o espaço social em que vive e o constitui.

Mediante tais embasamentos da LA, de Bakhtin e de Pêcheux a respeito do sujeito, entendo que o este seja dialógico, ético se manifesta de forma resposiva e responsável; é estético e possui a qualidade de saber discernir e atribuir diferenças de pensamento e emprego da linguagem por se constituir a partir do outro, considerando o contexto social e ideológico no qual está inserido ao utilizar a linguagem par efetivação da comunicação.

É a partir daí que este sujeito terá condições para se posicionar procedendo de a partir de sua ideologia influenciado pela polifonia, ou seja, pelas vozes que o constituem. Por essa razão, o aprendizado desse sujeito depende dessa dinâmica. Porquanto a língua estruturada nos LDs, não permite pensar nas questões ideológicas que perpassam a língua(gem) visto que as formas como as discursividades são construídas no LD, no crivo de ações obstativas, fazem com que o sujeito não se reconheça na LE, construindo uma representação ideológica de inacessibilidade para a constituição desse sujeito.

Após a realização da macroanálise dos LDs *Links* e *Keep in mind*, percebi que tais materiais definidos como *corpus* dessa pesquisa apresentaram uma estrutura organizacional fechada, limitada e invariável.

Isto posto, o sujeito-aluno na análise até aqui realizada não é considerado em seus aspectos culturais nem sociais. No lugar discursivo em que está inserido, existe, portanto, construção de uma imagem estranha a ele mesmo, fazendo com que não se reconheça na LE. Ao estabelecer uma representação ideológica de inacessibilidade para sua constituição de sujeito aprendente, o LD instala uma imagem que sugere um perfil de outra identidade cultural e unificada.

Dessa forma, finalizo a macroanálise. Parto a seguir, para a próxima seção, a microanálise dos LDs eleitos como *corpus* para pesquisa.

4.2. Microanálise de dados

A microanálise de dados se deu a partir de uma análise detalhada dos exercícios contidos nos LDs tomados como objeto de estudo em que forma descritos, analisados e observados os sentidos que emergem juntamente com as concepções de língua e sujeito.

4.2.1 *Links: da “gramática” a “comunicação”*

Os dados selecionados para esta análise foram alguns exercícios recortados do LD *Links: English for teens*, a fim de realizar um gesto interpretativo das regularidades por mim percebidas em que o foco se direcionou aos enunciados, textos e gravuras do LD *Links: English for teens*.

No início das unidades do livro supracitado, este faz uma apresentação de seus personagens em que *Greg* é um professor de inglês norte-americano e *Jane* é uma professora da Inglaterra. Os dois utilizam a internet em busca de oportunidade de trabalho. Assim sendo, o LD *Links: English for teens* aponta para a idéia de que “*Greg e Jane*” vieram para o Brasil para trabalhar como professores de inglês, no Rio de Janeiro especificamente.

Quando o LD *Links: English for teens* apresenta os personagens que configuram o sujeito aprendente de LI, provoca uma visão de uma escola bela e perfeita para se viver, trata o aluno como uno, a língua como universal, realidades essas que se contradizem com o contexto no qual está inserido ao apresentar exercícios estruturados e pré-determinados de

acordo com o conteúdo da unidade (*verb to be, where are you from*) para apenas serem preenchidos considerar a constitutividade do sujeito para aquisição da LE.

O LD, supracitado, traz uma repetibilidade que se instaura a todo o momento por meio de uma Formação Discursiva (FD) estabilizada e, por conseguinte, uma FD diferenciada da FD dos alunos de escola pública, isso por não levar em consideração a identidade do aluno que se insere no contexto da sala de aula. Também, grande parte do conteúdo apresentado por esse material não retrata a condição plural e contraditória do aluno de escola pública.

Segundo Orlandi (2003),

O material didático, que tem (...) caráter de mediação cuja função sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa então não é saber utilizar o material didático para algo. Como objeto ele dá a si mesmo, e o que interessa é saber o material didático (como preencher espaços, fazer cruzadinhas, ordenar sequências, etc.). A reflexão é substituída pelo automatismo, porque na realidade, saber o livro didático é saber manipular. (p. 22)

Tal apagamento não permite que se leve a uma reflexão sobre essa diversidade e diferenças, mas o que está sendo ensinado e sua aplicabilidade no próprio LD.

Além do mais, o LD *Links: English for teens*, possui uma forma estrutural fechada que está longe de proporcionar deslocamento no processo de subjetivação (experiência e conhecimento) e historicização de sentidos (relação da época atual com outra) que não condizem com a desse sujeito-aprendente de LI. Isso mostra, aqui, a concepção de língua legitimada e considerada como universal, a partir do índice/sumário.

Ao utilizar a LA em minha pesquisa, esta me deu respaldo para conjecturar minha problematização e oferecer estratégias para esse desenvolvimento metodológico que envolve o que deve ou não ser feito/evitado a partir da necessidade social em que o sujeito aprendente faz uso da linguagem apresentada pelo LD como universal.

A concepção da universalidade linguística, evidenciada na figura 3, a proposta de completar um quadro com o uso do Imperativo (negativo/afirmativo), com a finalidade de introduzir esse funcionamento gramatical. Tal concepção se repete na figura 4, com o *verb to be* em que se devem preencher lacunas com o verbo na forma interrogativa.

Neste gesto, inscreve-se uma língua que faz parte de um sistema perfeito, isento de falha e que possibilita uma total compreensão. Requisito também observado na figura 5, com o quadro *Where + To be* que as estruturas linguísticas impõem uma única resposta na modalidade de exercícios com lacunas (pré) estabelecidas predominando imagens e conteúdos

edulcorados que dissipam os possíveis conflitos e diversidade. Ressalto que, apenas o tópico *Grammar Notes* da unidade 3, apresentado na figura 6, se faz diferenciar por ser a única gravura cujo direcionamento do exercício não é ‘completar lacunas’. O que se vislumbra no enunciado é de que não seria necessária a repetibilidade estrutural; contudo, isso se confirma com a expressão *over there* no texto anterior a esse *Grammar Notes*.

Tais atividades, ao propor apenas o preenchimento de lacunas, fecham possibilidades de movência da língua evidenciando assim o conteudismo e o utilitarismo numa língua fechada, limitada, abstrata e estruturada. Essa recorrência estrutural está presente em quase todo o livro, controlando e administrando os sentidos do sujeito-aprendente desta LE. Em apenas uma unidade, a Unidade três (3), essa recorrência não se faz por ter sido apontada no diálogo anteriormente de forma categórica.

Nisso constitui o desestímulo no aprendizado de LI em que, quando voltado para questões estruturais / gramaticais da língua, Bakhtin afirma que:

A transposição palavra por palavra, por procedimentos puramente gramaticais, de um esquema para outro, sem fazer as modificações estilísticas correspondentes, é nada mais que um método escolar de exercícios gramaticais, pedagogicamente mau e inadmissível. Esse tipo de aplicação dos esquemas não tem nada a ver com a utilização viva na língua. (BAKHTIN, 2009, p. 164)

Observemos, pois, as figuras mencionadas anteriormente, nas quais o sujeito aprendente desta língua se torna mero ‘repetidor’.

Nesse sentido a gramática aqui se constitui como um conjunto de normas a serem adotada, uma determinação, uma atividade que se restringe a encaixes, ou seja, em moldes que ignoram as ocorrências naturais da língua, reduzindo-se ao certo e ao errado.

Dentro desse princípio, a parte do *Grammar Notes*, se restringe a imposição de estrutura que desconsidera toda variação linguística que está inserida na linguagem do sujeito falante de LI, remetendo-se aos primeiros estudos em que a gramática era considerada como uma técnica a ser seguida de forma categórica na língua.

Grammar Notes

Read the story **Do it now!** again and complete the table:



IMPERATIVE	
Affirmative Form	Negative Form
Listen!	Don't listen!
Read!	Don't read!
_____	_____

UNIT 2 English in Your Life

Figura 3 – *Links* (2009, Unidade 2, p. 21)

Now, read the story **Who Are They?** again and complete the table.

Who	am	I?
	are	you?
		he/she?
	are	we?
		they?

Figura 4 *Links* (2009, Unidade 7, p. 71)

Grammar Notes

WHERE + TO BE

1 Read the story **Where are my glasses?** again and complete the table

Where	am	I?
	you?	
	he/she/it?	
	we?	
	they?	

2 Complete the sentences.

a. A: Where _____ Brazil?
B: It is in South America.

b. A: Where _____ we?
B: I don't know!

c. A: Where _____ I?
B: You're in your English class!

d. A: Where _____ you?
B: I'm at school.

e. A: Where _____ Jane?
B: She's in Rio.

Figura 5 *Links* (2009, Unidade 8, p. 81)

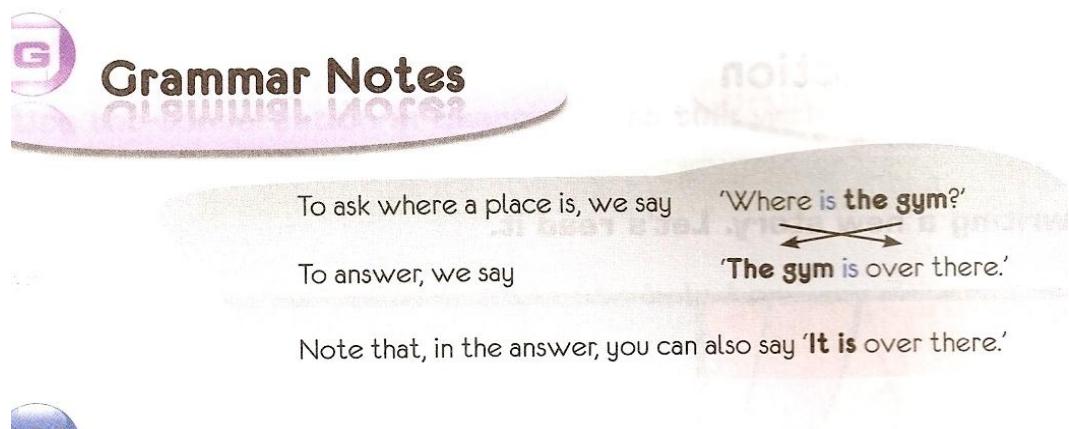


Figura 6 *Links* (2009, Unidade 3, p.32).

Ratifico que as recorrências/regularidades a que me refiro são a da repetibilidade de estrutura gramatical, porque o aluno ao preencher lacunas mecanicamente, fá-lo sem refletir ou mesmo interpelar os exercícios propostos, pelo fato de que tais exercícios não promoverem interação para o sujeito aprendente, mas, estranhamento, tensão e conflito; o que reforça as potencialidades da materialidade em que esse LD traz uma concepção de língua sistêmica, homogênea, invariável.

Nesse sentido, pode-se dizer que a concepção de sujeito-aluno, aqui, seria a daquele que apenas recebe/aceita de forma passiva o conteúdo proposto que, segundo GUILHERME (2011, p.69):

O que se coloca, pois, para os sujeitos, é que aprender-ensinar uma língua é uma atividade sem conflitos, um processo (homogêneo) que pode ser controlado e monitorado, já que a língua que se aprende-ensina é exterior a esses sujeitos, é uma língua transparente e uma cujos modos de significação podem ser ‘dominados’.

Daí, o desinteresse pelo aprendizado da LE devido a mesma não incidir na constituição do sujeito falante da LI, anulando assim, sua subjetividade. Os exercícios ainda insistem na repetibilidade estrutural e oral e não exigem nenhum esforço para a aquisição da aprendizagem, não promovendo a construção de sentidos.

Tais exercícios apresentados no LD em questão mostram que o aluno não é criativo e não necessita ter competência para criar, com a ilusão de que a repetição é que irá ajudar na aquisição de outro idioma. Dessa maneira, tal estrutura tolhe o sujeito aprendente,

causando o desestímulo por parte dos próprios exercícios que insistem na repetibilidade não problematizando a aprendizagem da LE embora já existam recursos e suportes metodológicos advindos da modernidade com o uso das novas tecnologias.

Ao depreender ser uma regularidade presente na maioria dos livros didáticos de LE, noto que, houve poucas alterações em sua estrutura, com discursos que tomam dizeres do passado e desconsideram as mudanças do sujeito/espacotempo, o que a meu ver, causam o apagamento da realidade sócio-histórico-cultural vivenciada pelos alunos. Instaurada como ‘regime de verdade’, os LD camuflam a heterogeneidade sujeitual reduzindo-se a treinamento e repetição exaustivos de estruturas caracterizando-o como sujeito cartesiano que possui o controle da razão.

Ainda, a respeito da repetibilidade, outra recorrência/regularidade é a de que na figura 7, no item *Let's Speak*, a seguir, o aluno observa a cena da figura que traz um diálogo proposto pelo LD, em que a personagem utiliza um computador através de um *chat* (modernidade X repetibilidade) havendo, apenas, como proposta final a leitura com reposição de 2 (duas) expressões em todo diálogo; logo após, a audição direcionada à conversação; nas figuras 8, 9 e 10, no mesmo item *Let's Speak*, as estruturas ali contidas evidenciam que os diálogos se repetem com apenas a substituição de palavras que os constituem nos quais sugerem novamente a prática da leitura e a audição pelos alunos, de forma ilusória, por apenas seguirem um modelo pré-determinado pelo LD, em que apenas substituições são necessárias para efetivar o diálogo proposto.

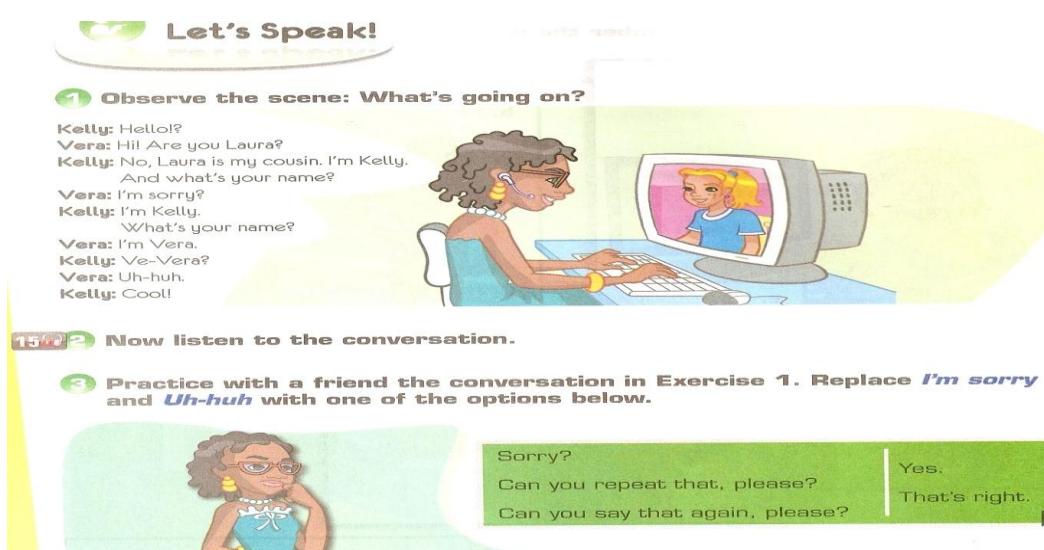


Figura 7 *Links* (2009, Unidade 4, p.40)

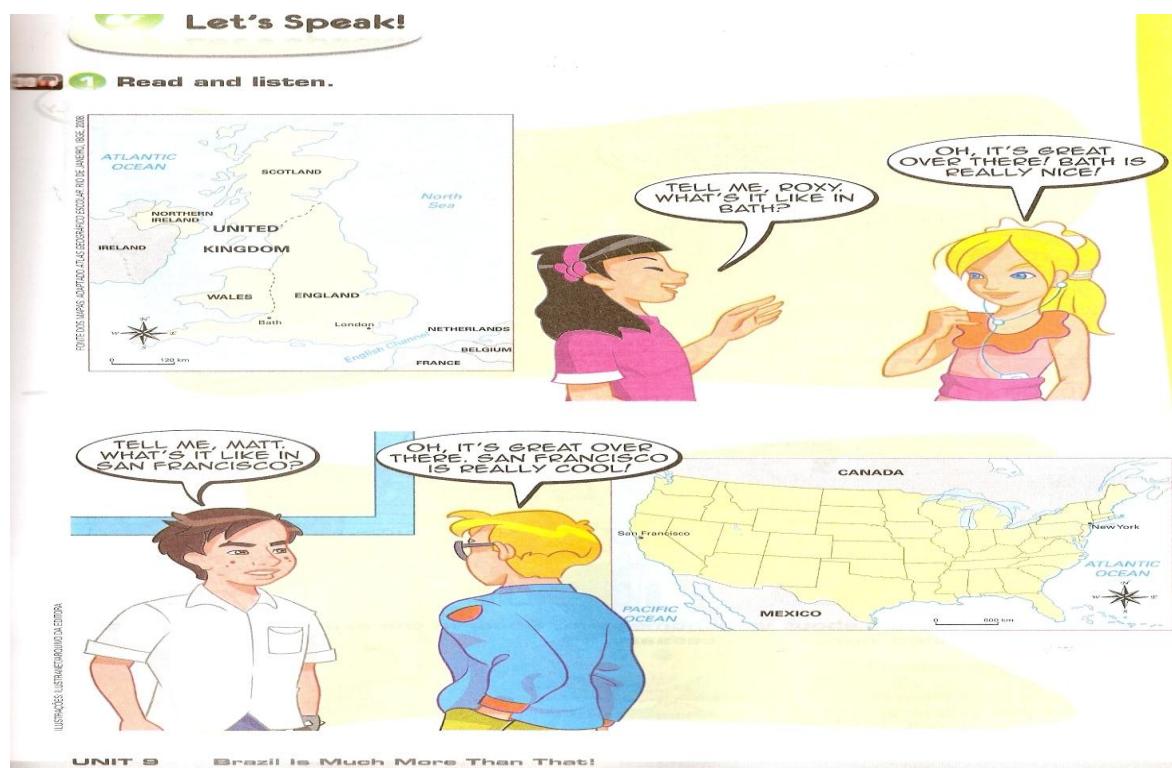


Figura 8 *Links* (2009, Unidade 9, p.89)

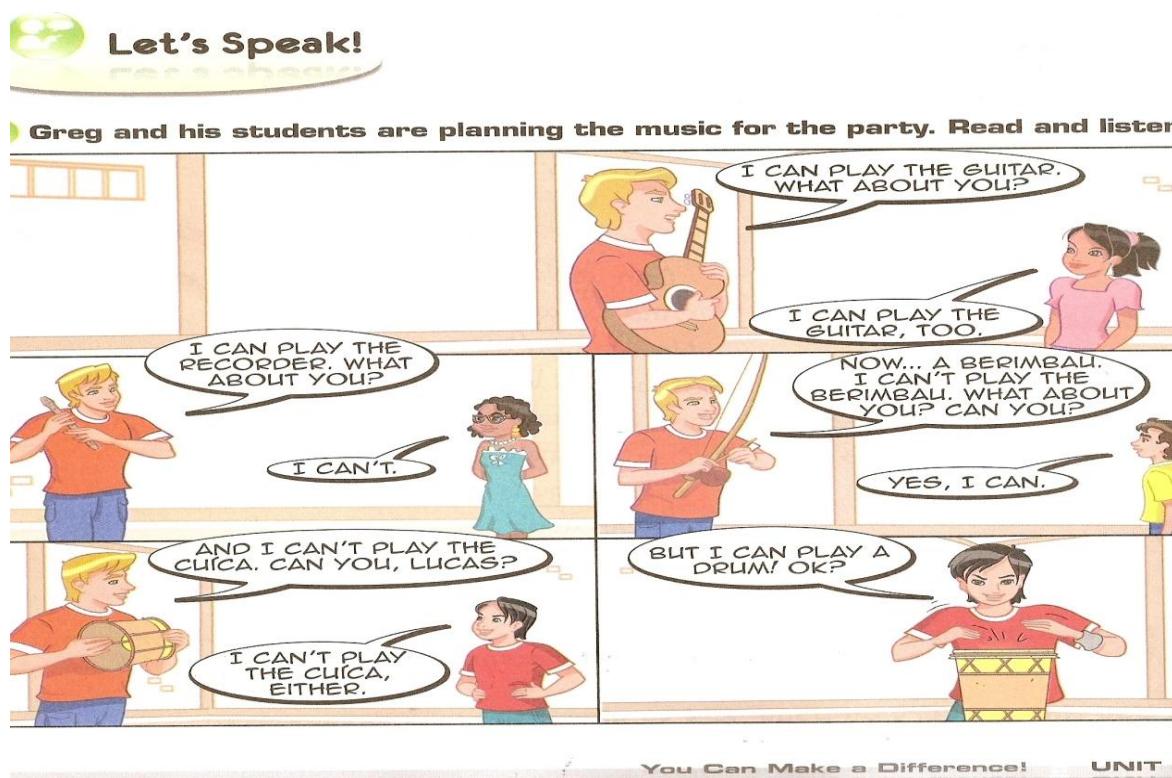


Figura 9 *Links* (2009, Unidade 10, p.98)

Figura 10 *Links* (2009, Cont. da Unidade 10, p.99)

Ora, com exercícios dessa natureza, *Let's Speak*, entendo que os mesmos não oferecem espaço para o sujeito discursivo, pois, esses exercícios propostos pela repetibilidade fazem com que o aluno não se constitua como sujeito que possui a possibilidade de diversificar o vocabulário, de se inscrever na LE. Isto não pode ser considerado ‘falar inglês’, pois o sujeito, desta forma, não se constitui enunciador desta língua por não se inscrever nela.

Balizada, ainda, nos pressupostos teóricos da AD e da ADD, o sujeito aluno não pode ser visto como uno e sim, um sujeito discursivo heterogêneo, polifônico e ideológico.

Todavia, nos pressupostos de Fernandes (2005, p.29) dizem que:

Sujeito Discursivo: constituído na interação social, não é o centro de seu dizer, em sua voz, um conjunto de outras vozes, heterogêneas, se manifestam. O sujeito é polifônico e é constituído por uma heterogeneidade de discursos.

Outro fato observado a partir da amostra aqui representada leva-me ao questionamento: como o sujeito da enunciação poderá produzir algum efeito de sentido, no qual revela sua formação ideológica se ele não se inscreve na FD do LD apresentado em sala de aula?

Tal constatação levou-me a observar que o LD não dá condição ao sujeito-aprendente de produzir enunciados próprios que possam fazer sentido/efeito ao seu aprendizado, por trazer um conceito de língua estrangeira (LE) fechado o que, na verdade, depende da FD e da Formação Ideológica (FI) que perpassam as relações sociais, históricas que determinam o discurso que evoca a uma exterioridade à linguagem ideológica e social desse sujeito.

A FD não é um espaço fechado, possui elementos que por meio do “exterior” - vindos de outro lugar, ou até mesmo de outros discursos - constituem e fornecem evidências essenciais para a realização da FD.

Para Pêcheux (1997, p. 161),

/.../ se uma mesma palavra, uma mesma, expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se refiram a esta ou aquela FD, é porque elas não têm o mesmo sentido que lhe seria próprio, vinculando a sua literalidade. (grifos do autor)

Nesse sentido, os exercícios apresentados dificultam na promoção de posição responsiva no aluno, não o interpelam frente à necessidade da comunicação, frente à interação, levando-o a se inscrever de forma passiva e assumir posições preestabelecidas pelo LD.

Dentro desse LD analisado, encontram-se, na última parte de cada unidade, exercícios de revisão que apenas reforçam a repetibilidade estrutural encontrada nas unidades anteriores. Vejamos as figuras, 11 e 12:

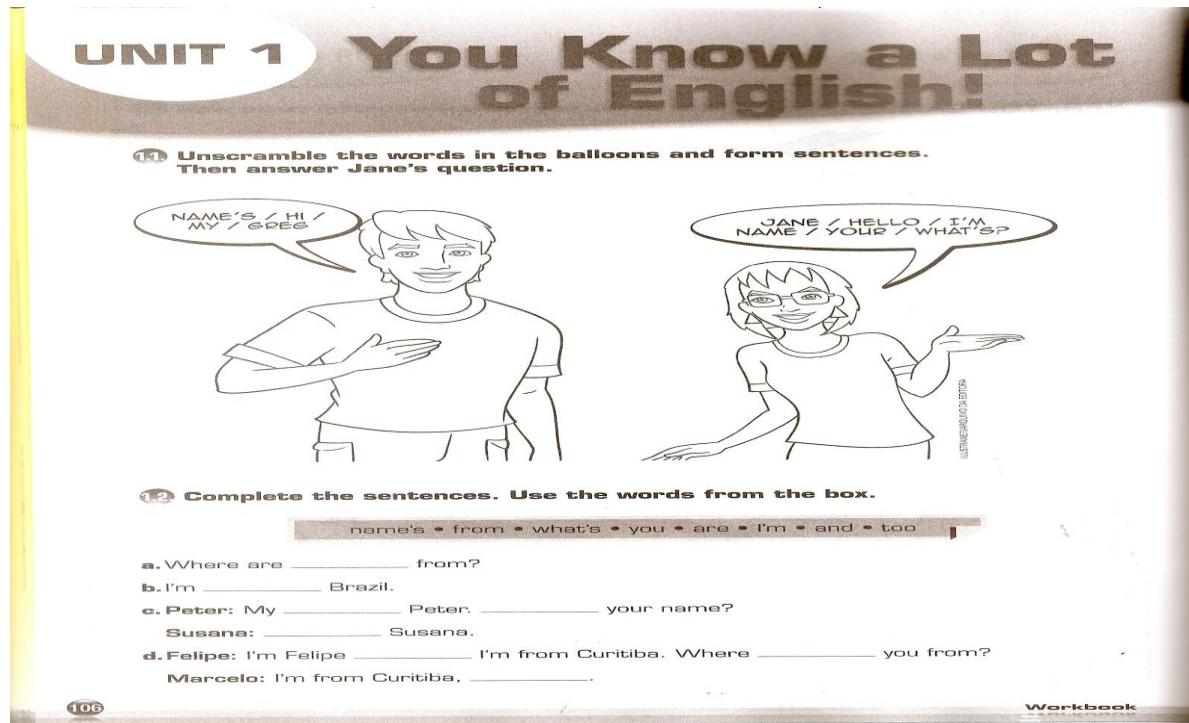


Figura 11 *Links* (2009, Revisão Unidade 1 p. 106)

UNIT 6

How About Some Fruit?

6.1 Identify the fruits and match the columns.

a. I'm yellow and good to eat. a watermelon
 b. I have the name of my color. an apple
 c. I'm green outside and red inside. And I have a lot of black seeds. an orange
 d. Sometimes I'm red, sometimes I'm green. But I'm always delicious! a banana

6.2 Complete the dialogues with the appropriate expression.

Yes, please. • No, thanks. • Really? • Ah, okay! • Of course! • I'm sorry?

a. **Jane:** Are you a Formula 1 fan?
Zedu: _____ VR0000M!!!

b. **Lisa:** Some mango juice?
Greg: _____ I'm thirsty.

c. **Roxanna:** Some water?
Sayumi: _____ I'm not thirsty.

d. **Receptionist:** The library is over there.
Student: _____ Thank you.

e. **Matt:** I love Elvis Presley!
Pedro: _____ I love Elvis too!

f. **Adão:** My favorite movie star is Arnie. You know, Arnie Schwarzenegger.
Simone: _____ Arnie who?

Figura 12 *Links* (2009, Revisão unidade 6, p. 120)

No que se refere ao conteúdo de tais atividades, elas produzem exatamente os mesmos exercícios das unidades relativas a essas revisões propostas, com as sugestões pré-determinadas de acordo com o que foi exposto nas respectivas unidades; isso quer dizer que o LD continua dificultando espaço para que o sujeito aprendente de LI seja considerado em sua heterogeneidade, e não seja, simplesmente, submetido a repetições.

Ratifico em Bakhtin (2009) que:

A lógica da língua não é absolutamente a da repetição de formas identificadas a uma norma, mas sim uma renovação constante, a individualização das formas em enunciação estilisticamente únicas e não reiteráveis. (p.84)

Dentro do que aqui exponho, percebo que também, esse recurso didático-metodológico constituído pelos seus diversos discursos que o atravessam, traz uma visão de

língua abstrata e fechada em si mesma que autoriza e legitima o trabalho do aluno ao utilizá-lo, e por sua vez, limita o aprendizado sem produzir nenhum sentido, ao desconsiderar a dialogicidade do discurso e produzindo, portanto, uma heteroglossia, ou seja, as diferenças existentes dentro da própria língua por não relacionar o conteúdo à vida cotidiana do aluno. Uma concepção, portanto, de língua sistêmica, homogênea, invariável nele se faz por não promover interação nem a possibilidade de reflexão crítica acerca da concepção de mundo e de valores.

No LD *Links: English for teens*, a análise das discursividades presentes, leva-me a perceber a concepção de sujeito caracterizado como homogêneo, monológico, passivo, vazio, pronto para receber (armazenar) o conteúdo, um sujeito mecânico submisso à língua e que não possui subjetividade.

A denegação desse sujeito também se faz natural no convívio com outra cultura, fato que justifica o silenciamento da inscrição política e cultural do aluno na LI quando o LD escamoteia conflitos e possibilidades de questionamentos para fazer parecer algo ideologicamente neutro, impedindo de se constituir em instrumento de problematização de construções tanto identitária como cultural.

Ora, se o LD trata o sujeito falante de forma homogênea, então como torná-lo ativo, dinâmico, fazendo com que ele se inscreva em uma LE? Esse sujeito para se inscrever na LE em que está inserido deve re-significar e *re-significar-se* nesta LE.

Para Coracini (2003),

A questão é compreender que a inscrição do sujeito na língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhes novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui. (p.153)

Assim sendo, nas condições de produção do livro *Links – English for teens*, o que se percebe é que, além de tratar tanto o sujeito quanto a língua como homogêneo, fechado e transparente ainda circunscreve uma memória discursiva conteudista de ensino institucionalmente reconhecida e legitimada.

A seguir, passo para a microanálise do outro livro selecionado para esta investigação intitulado *Keep in Mind*.

4.2.2 *Keep in Mind: da “gramática” ao “projeto”*

Este é um livro que intenta trazer uma proposta diferenciada de aprendizado, afirmindo que aprender inglês permite ao aluno ampliar horizontes culturais e linguísticos. Percebi ainda que, como no outro LD analisado anteriormente (*Links*), o LD *Keep in mind* possui uma graduação gramatical também iniciada com o *verb to be*, pronomes pessoais e demonstrativos.

Além dessas percepções, esse LD possui a mesma forma conteudista representada nas figuras 13 e 14 e estrutural da gramática, nas figuras 15 e 16.

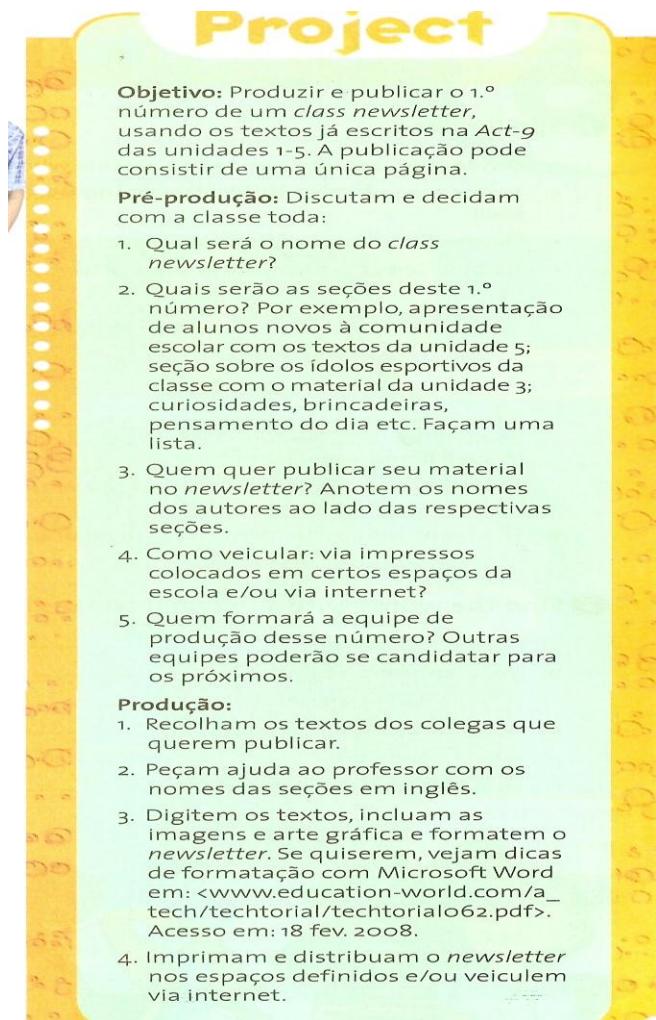
Isso reforça cada vez mais que essas formas concebidas tanto no *Links: English for teens* quanto no *Keep in mind* não sofreram alteração metodológica, continuam afetadas pelo discurso pedagógico conteudista, escolástico, em que o conteúdo está mais enfatizado.

No que se refere à gramática, esta é apresentada, nesses dois volumes, como primeiro tópico a ser ensinado. Na minha percepção, com essa organização de conteúdo, esses LDs traçam meios com o intuito de fornecer ao sujeito uma aquisição do conhecimento dessa língua que seria utilizada para se comunicar na LI.

Assim, esse material didático com inscrição no estruturalismo e no cognitivismo com uma interdiscursividade camuflada que desconsidera a memória discursiva, relevante para a constitutividade sujeitudinal.

Outra recorrência observada refere-se novamente ao conteúdo proposto no LD *Keep in mind* (figura 13) que se assemelha ao do LD *Links: English for teens* (figura 14) em que apresentam o mesmo conteúdo porém com propostas diferenciadas referentes a um *Class newsletter*. Em relação à figura 13, o direcionamento é o de produzir e publicar um *Class Newsletter* na escola, e no LD *Links*, a figura 14, o foco é gênero textual, com objetivo de identificar e compreender por meio da leitura o que seja uma entrevista.

Será que o mesmo conteúdo deveria ser seguido de maneira tão determinante? Ou será que esse conteúdo é determinado pelo sistema educacional? Ora, penso que a variedade de apresentação de conteúdo de um LD de LI pode ser aplicada de maneira ampla, de forma que essa semelhança não seja uma recorrência.

Figura 13 LD *Keep in mind* (p.53)

ENGLISH CLASSES:
A SUCCESS! JOIN US!

COMMUNITY NEWS:
A NEW SPORT

PHOTOS:
ECV VERSUS CAMPINHO

Marcos Carneiro, 26, computer programmer, director of the IT Center.

Greg: Your project is a huge success. What's your secret?

Marcos: It's all very simple. Some people want to donate their computers. I collect these computers and use these machines to teach Information Technology (IT) to the kids from the community.

Greg: Are they old computers?

Marcos: Not always. Sometimes they are new, sometimes they are old. But they are all OK.

Greg: Are there other machines in the IT Center?

Marcos: Yes. We also have two printers, a scanner, a camera, and a microphone. And we also have keyboards and monitors, of course.

Greg: And who are your sponsors?

Marcos: A bank, an NGO and the government. A local newspaper also sponsors the project, and they offer work experience for the kids.

Greg: That's fascinating. Where is your IT Center?

Marcos: We are near the supermarket, on Avenida Brasília.

Greg: And what is your message for our readers?

Marcos: For the kids, come and visit the IT Center. It's fun and you can learn new skills. For the adults, come and help the work in the center.

2 What is the interview about? How do you know? What information do you expect to find there?

3 Now read the interview again for general comprehension.

INIT 5 People at Work

Figura 14 LD *Links* (2009, p. 47)

Ainda sobre a questão de os LDs apresentarem o mesmo conteúdo, nas escolas públicas, não é costume a elaboração de jornais, já que isso, para a escola, exige despesas e com a verba que ela possui o jornal não se enquadra no quesito prioritário da escola.

Ainda sobre o conteúdo do livro (*Keep in mind*), destaco que os exercícios gramaticais mantêm a mesma estruturação do LD de LI anteriormente analisado. Apresento aqui algumas unidades, nas figuras 15, 16, 17 e 18, que mostram, como no outro LD, a recorrência dos exercícios de ‘completar’ dando a falsa ilusão de um aprendizado voltado para a comunicação.

Act 4 Focus on grammar

1 Read the example. Complete Malu's answers about her family.



Questions

How old is your brother?
How old are you?
How old is your brother?
How old is your sister?
How old are you and Marta?
How old are your parents?

Answers

My brother is twenty-one years old.
Diogo is twenty-one years old.
He is twenty-one years old.
My brother = Diogo = He

I'm eleven years old.
twenty-one years old.
thirteen years old.
We're eleven years old.
forty-two years old.

2 Complete the sentences with the loose pieces.

He She It We They

a) My parents are from Paraná. They are from Curitiba.

b) Pedro and Marta are 11. They aren't teenagers.

Figura 15 LD *Keep in Mind* (2009, p.86)

Act 4 Focus on grammar

1 Look and read. Write more examples.



Affirmative Let's + verb + complement
Let's go to the school cafeteria.
Let's not go home.

Negative

Verb **Complement**

go	to school. to class.
play	soccer.
study	math.
have	a hamburger.
watch	TV.



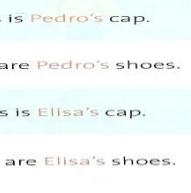
2 Express disagreement.

Let's have a hot dog.
No, let's not have a hot dog.
Let's have a cheeseburger.

Let's play basketball.
Let's study Geography.

Figura 16 *Keep in mind* (2009, p. 112)

1 Read the examples.

	Genitive This is Pedro's cap. These are Pedro's shoes.	Possessive This is his cap. These are his shoes.	Pedro's = his
	This is Elisa's cap. These are Elisa's shoes.	This is her cap. These are her shoes.	Elisa's = her

2 Complete the sentences.

This is Oscar's T-shirt.
It is his T-shirt.



This is jacket.
It is jacket.



These are shorts.
They are shorts.



These are sweatpants.
They are sweatpants.



language corner

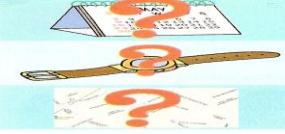
- Em inglês, o "s" não denota apenas o plural. Observe o s e 's nas frases abaixo.
Pedro's cap's blue. Elisa's shoes are black.
- Agora, identifique o s nestas outras frases:
 - Oscar's sneakers are blue.
 - That's Oscar's cap.
 - Malu's father's an electrician.

Figura 17 *Keep in mind* (2009, p.130)

Unit 16

Act 4 Focus on grammar

1 Read the examples.

	Questions When is the party? What time is the party? Where is the party?	Answers It's on Saturday. It's at 4 o'clock. It's at school.
-----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------

2 Read the chart. Write one more example.

Prepositions in + months parts of the day on + dates days of the week at + time	in January in the morning on December 22 nd on Saturday at midday at four o'clock	Examples _____ _____ _____ _____
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------

3 Look at the pictures. Complete the questions and answers.

a) 

Is Marcia's birthday party?
 December 23rd.

Is the party _____ the afternoon?
 No, it's _____ 7 o'clock _____ the evening.

b) 

Are the basketball finals?
 Thursday.

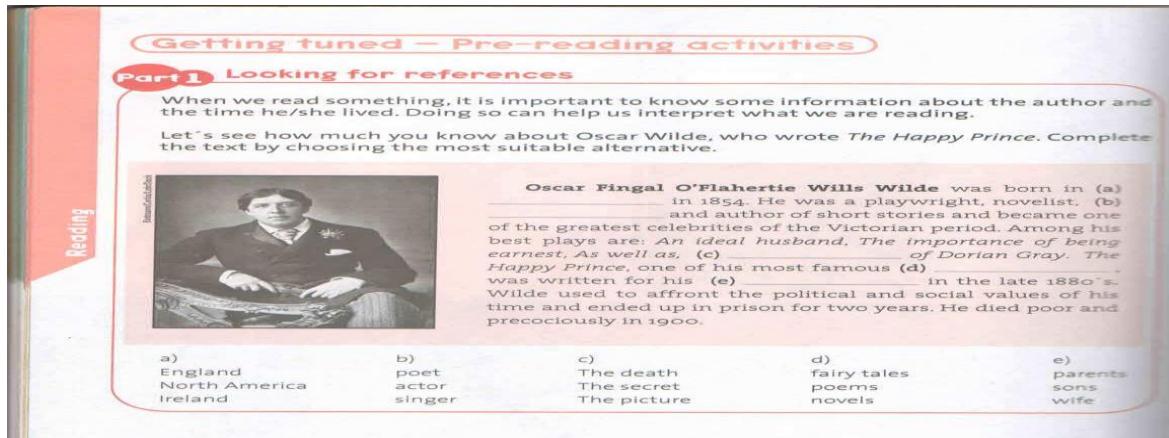
Is the game?
 8 o'clock.

Figura 18 *Keep in Mind* (2009, p.148)

Enunciados e palavras utilizados apenas como decodificações gramaticais não produzem sentido. Tais exercícios se tornam assim, uma técnica a ser seguida de maneira sistemática, que se preocupa em estabelecer normas e regras que superam o comportamento linguístico.

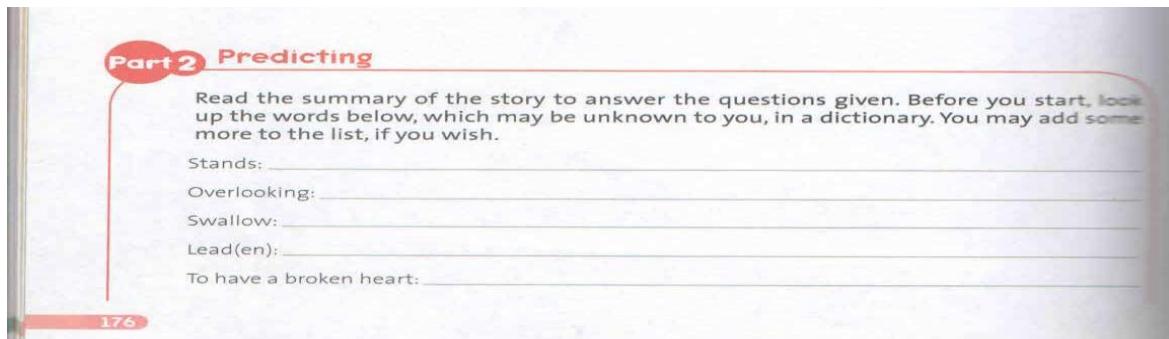
O LD *Keep in Mind* apresenta uma seção chamada *Reading*, que atendendo aos critérios exigidos pelo MEC e tomando como base a LDB 9394/96, reiterando os princípios apresentados pelo PCN-LE, apresenta textos de vários gêneros para explorar a leitura e interpretação; ponto relevante que faz com que esse material se sobressaia de maneira a contribuir no processo educacional, na obtenção das habilidades linguísticas bem como o funcionamento da língua(gem).

A seção supracitada apresenta duas de atividades na *Pré-reading activities*, sendo a *Part 1 – Looking for references* e *Part 2 – Predicting*. Na primeira, apresenta um texto com informações sobre o escritor e sua época, neste caso, *Oscar Wilde* com objetivo de ajudar a interpretar o que está sendo lido. Logo após o direcionamento do exercício, faz-se o preenchimento de lacunas com opções (pré-determinadas) de vocábulos para cada espaço (figura 19-a).

Figura 19-a *Keep in mind* (2009, p.176)

Encontramos na *Part 2 – Predicting*, direcionamento à leitura do sumário da história que se intitula *Happy Prince* e responder as questões dadas para identificar palavras desconhecidas com a utilização de dicionário. (figura 19-b)

Essa atividade dá inicio às técnicas do inglês instrumental em que estratégias de tradução se configuram como característica principal.

Figura 19-b *Keep in mind* (2009, p.176)

The Happy Prince

This is the story of the golden statue of a prince that stands on a tall column overlooking a city and is admired by the whole people. During his whole life the prince lived within his palace walls and did not know any suffering or pain. The poverty and misery of his people were also unknown to him. That's why everybody called him "the Happy Prince". After his death, a beautiful statue, covered in gold and jewels, was made in his honour. One day, a swallow, who was on his way to Africa to escape from winter, decides to rest by the statue's feet and realizes the prince is crying. The prince explains that giving away all his gold and jewels can make him happy again and they get together to help the poor of the city. The winter comes and the swallow cannot go to Africa anymore. He dies from cold on the prince's shoulder and the poor prince has a broken heart. His leaden heart falls down and cracks into two pieces. As nobody can melt it, the prince's heart is left by the dead swallow and they are both taken to God by his angels, who believe they are the two most precious things in the city.



- a) In a way, what is the moral of *The Happy Prince*?
- No good deed goes unrewarded.
- The rich are always sad.
- Birds are men's best friends.
- b) Which of the proverbs below can best express the moral of the story in Portuguese?
- "O homem pensa enquanto Deus ri."
- "O bem que se faz num dia é semente de felicidade para o dia seguinte."
- "Não recele crescer devagar; só tenha medo de permanecer imóvel."
- c) Can you think of any other proverb(s) to illustrate the moral and the themes of the story?
-
-

After reading the fairy tale, come back to check if you still agree with your ideas!

Figura 20 *Keep in mind* (2009, p.177)

Porém, é nessa proposta de exercício da leitura que observei a decodificação de signos, porém para Bakhtin (1997, p.334) “O texto não é um objeto, sendo por essa razão impossível eliminar ou neutralizar nele... a consciência de quem toma conhecimento dele.” (grifo do autor). Mediante tal consideração, o texto deve ser um incentivo para a compreensão do mundo, e um ato para a busca de sentidos que enriqueçam o conhecimento. Com isso, o aluno deixa de ser um leitor passivo para ser capaz de agir na sociedade de maneira responsável e responsável.

Os autores tentam minimizar essa decodificação de signos ao propor ao aluno pensar a respeito de outros provérbios, e abre uma discussão sobre mudanças de opiniões após a leitura, é aí que o LD leva em consideração da FD do sujeito e sua diversidade histórica que o constitui e abre espaço para a utilização de uma linguagem que lhe foi ensinada.

Entendo que a leitura na LE ajuda não só significantemente no aprendizado, mas também no funcionamento da língua, a construir valores e a ampliar visões no que diz respeito às diferenças entre povos e culturas.

A esse respeito, Petri em seu artigo “Ensino de Língua Estrangeira: uma perspectiva discursiva” nos diz que:

Para que haja historicização dos sentidos e dos sujeitos, é necessário que, no ensino de línguas, a leitura seja levada às últimas consequências remetendo-a a processos de significação determinados ideologicamente já que a leitura faz parte de um processo discursivo mais amplo, que envolve sujeitos, língua, história e interpretação (PETRI, 2007, p. 173).

Contudo, para atender os critérios exigidos nos PCNs de LE menciono aqui, dois modelos de exercícios de leitura e interpretação de textos no LD *Keep in Mind*, em que os autores contrariam a perspectiva discursiva mencionada pelo autor supracitado.

Apesar da tentativa de atender os critérios do PCN de LE, ressalto ainda alguns exercícios propostos que não estimulam a reflexão do aluno, nem o processo de significação, fator de relevância na concepção de língua e sujeito.

Isso remete ao LD *Keep in mind* que traz o mesmo conceito de língua como do livro anteriormente analisado, *Links*, ou seja, de uma língua transparente, fechada em si mesma, monológica contrária à concepção de Bakhtin, que trata a língua como fato social com toda sua dialogicidade e polifonia que a constitui na comunicação verbal.

A esse respeito, Bakhtin (1997, p.291) afirma que para haver dialogismo deve haver interação entre o autor e o leitor; no texto, a comunicação não é passiva e, sim, uma “*compreensão responsiva ativa*” em que o sujeito-leitor concorda ou discorda e acrescenta que “toda compreensão é prenhe de resposta... o ouvinte se torna falante” (p.291). Partindo deste pressuposto, se o aluno não interage com o texto, nem mesmo com os enunciados de exercícios, e não promove a compreensão da LE, então como pode se esperar que haja aprendizado?

O dialogismo deve ser considerado em todas as instâncias, pois um discurso exige interação com outros discursos que o originam. Para Bakhtin (1997, p.334), o sujeito leitor se enquadra na “segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento do texto”, por não se tratar de um objeto “é impossível eliminar ou neutralizar” esta consciência. Ora, se um texto para Bakhtin é um diálogo entre enunciados e que, por trás de cada enunciado, existe um falante, o sujeito dotado de consciência deve ser considerado peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem de um LE. Tal consciência está ligada ao mundo social que promove cruzamentos e interseções de consciências com inferência de vozes independentes (polifonia) que geram outros discursos.

Essa polifonia, que é oriunda de outros espaços sociais, gera diferentes discursos inacabados, abertos, constitutivo do sujeito, torna-se discursos polifônicos ou discursos de questões não resolvidas, por sempre suscitar espaços para outros discursos.

Gostaria de pontuar, por meio das figuras 20, 21 e 22, uma preocupação a respeito da repetibilidade de enunciados encontrados tanto neste *corpus de pesquisa* quanto em outros LDs, que propõe aos alunos apenas uma substituição de palavras para a efetivação do diálogo determinado pelo LD, dando a ideia ilusória de ‘criação’ de diálogo.

Entendo que tal tipo de tarefa leva o sujeito aprendente de LI a não se inscrever na língua e se caracterizar como receptáculo passivo, vazio, a espera de preenchimento, ou seja, pronto para receber o vocabulário que o LD quer que ele use dentro da sala de aula, sem que haja nenhuma interpelação ou questionamento para modificar a proposta de acordo com contexto sócio-histórico e ideológico desse sujeito.

Act 5 Let's practice

1 Write the conversations.

You: What are your favorite subjects?

Carlos: They're history and geography.

subjects?



TV program?



You: _____

Pedro: _____

You: _____

Malu: _____



singer?



Unit 11

Figura 20 *Keep in mind* (2009, p.105)

Act 5 Let's practice

- 1 Write the questions and the answers.

Marta

Pedro

Elisa

Oscar

Rosana

Pedro?

Is this _____ Pedro's T-shirt?
No, it isn't. It's Rosana's T-shirt.

Elisa?

Elisa's jacket?

Oscar?

Oscar's jeans?

Rosana?

Rosana's skirt?

Figura 21 *Keep in mind* (2009, p.131)

Act 5 Let's practice

- 1 Look at Elisa's weekly planner. Complete the questions. Write the answers.

MONDAY 14	THURSDAY 17	SUNDAY 20
English test	2:30 P.M. basketball game	Cida's birthday
TUESDAY 15	FRIDAY 18	
5:00 P.M. soccer game	SATURDAY 19	
WEDNESDAY 16	4:00 P.M. Christmas party	
Math test		

When _____ is the English test?
(day of the week)

When _____ is Cida's birthday?
(date)

When _____ is the soccer game?
(time)

Figura 22- *Keep in mind* (2009, p.149)

Ainda mediante os pressupostos teóricos da Análise do Discurso Francesa (ADF) - referentes aos processos ideológicos, a questão da (des)identificação, as representações de língua e sujeito e os efeitos de apagamento e denegação decorrentes da discursividade produzida pela estruturação e a enunciação dos conteúdos e exercícios do LD de LI são evidentes nos LDs analisados. Tais estruturas se repetem e trazem um conceito hermético de língua que, de alguma maneira, tolhe o sujeito-aluno e desconsidera sua formação e memória discursiva.

Também Bakhtin (1960/2004) corrobora que o ensino de línguas não produz eficácia quando se utiliza questões estruturais/gramaticais e que desconsidera a dinamicidade da língua.

Assim, embasada numa perspectiva discursiva, vislumbro que os discursos desses LDs constroem imagens que resultam em representações de uma identidade cultural e ideológica que não são reconhecidas entre e por sujeitos inseridos na sala de aula.

Portanto, todas essas inscrições discursivas e formações ideológicas marcam os discursos inseridos nos volumes de LDs para o ensino de LI, com frases desconectadas e camufladas tornam o sujeito aprendente um mero ‘repetidor’. Isso comprova que, apesar de tentativas de mudanças no ensino de LI, os LDs, aqui tomados como *corpus* desta pesquisa, ainda, continuam balizados no estruturalismo, contrariando procedimentos teórico-metodológicos que se ancoram numa perspectiva discursiva.

Em relação aos critérios exigidos pelo MEC para elaboração do LD, existe uma divergência, pois, as quatro habilidades não são prioridades no LD, uma vez que a repetibilidade e imposição de conteúdo se instauram a todo o momento, sem haver produção de sentido, elucidando a decodificação, o que não permite nos interstícios da língua contribuir para formação de um aprendiz autônomo que possa dar vazão ao seu inconsciente e assim, enriquecer a alteridade constitutiva do sujeito aprendente dessa LI.

Outro ponto a ser evidenciado são as marcas identitárias brasileiras não discutidas, e apenas apresentadas; contudo, o que sobressai são as marcas de outras culturas, representadas ou de forma estereotipada ou homogênea. Primeiramente, ao denegar tais marcas e promover o apagamento da diversidade cultural, o ensino de LI não contribui para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmo e a outros.

Ainda, quanto ao processo de ensino e aprendizagem de LI, esta é predominantemente neutra sem marcas de “estrangeirismo”, corroborando a um treinamento e repetição de enunciados determinados em cada unidade apresentada nesses LDs como um

sistema homogêneo com formas e fórmulas prontas designando a esse sujeito a desidentificação com a língua, não se vendo como parte dela.

Dentro desse panorama inscrevem-se as práticas discursivas dos LDs em análise em que retomamos Pêcheux (1997, p. 160) no que tange às FDs quando ele a define como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. A partir da FD produzida nos LDs, o sujeito é interpelado a partir de sua própria FD representada na linguagem e/ou na materialidade discursiva que lhe é apropriada.

É na FD que se desvelam as formações ideológicas e o que apresenta em seu interior oriundo do entrelaçamento de diferentes discursos denominado aqui de interdiscurso. Tal exterioridade constitutiva desse discurso Pêcheux (1993) nos diz que:

a noção de formação discursiva (FD) começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu “exterior”: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “inválido” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais. (p.314, grifos do autor).

Por isso, vale lembrar que os LDs de LI pesquisados, considerados como suporte didático-metodológico, apagam a discursividade heterogênea do aluno, pois a FD nunca é homogênea. Esse tipo de aprendizado não provoca tensão nem conflitos diante das diferentes posições ocupadas pelo sujeito-aprendente de LI. Isto posto, afasta a possibilidade de reflexão crítica, desrespeita as diferenças e especificidades que promovem a abertura de uma interação rica com o outro.

Por conseguinte, esses fatores contribuem, a meu ver, de maneira incisiva, para o grande desestímulo no aprendizado de LI, não há como estabelecer um único sentido para esse aprendizado uma vez que o LD ignora as diferentes formações ideológicas do aluno e desconsidera a heterogeneidade, o dialogismo e polifonia constitutiva do sujeito aprendente dessa língua. Embora a utilização desse recurso didático se faça necessário, é preciso uma mudança de posicionamento, tanto do professor quanto do aluno, não tornando o LD um “porto seguro” que autoriza e legitima o ensino-aprendizagem dessa língua. Deve-se levar em consideração reconhecer a diversidade no âmbito subjetivo e cultural desse sujeito para o êxito desse aprendizado quebrando assim, paradigmas do sistema educacional relativos ao ensino de LE.

Considerações finais

Este trabalho teve como foco primordial analisar a(s) concepção(ões) de língua e de sujeito instaurada nas discursividades subjacente(s) aos livros didáticos de *LI Links: English for teens* e *Keep in mind*, ambos do 6º ano e aprovados pelo MEC para serem utilizados de 2011 até 2013 na Educação Básica.

Para atingir ao que me propusera, investiguei/delineei as referidas concepções que se deixaram revelar por meio das discursividades presentes na estruturação organizacional dos LDs tomados como *corpus* dessa pesquisa e analisei as formações ideológicas que atravessaram tais discursividades que demarcaram as concepções de língua e sujeito constitutivas desse recurso didático. Para tanto, utilizei enunciados selecionados, a fim de estabelecer uma unidade analítico-metodológica a partir da macro e micro análises.

Na macroanálise, referenciai-me na estrutura sequencial dos sumários dos LDs *Links* e *Keep in mind*, nos quais relatei o *corpus* com os objetivos da pesquisa.

Nessa linha de raciocínio, referente à descrição do índice/sumário da série *Links*, sentidos emergiram de um ensino conteudista que se revelam, ou seja, a forma em que é organizado corrobora uma ordem sequencial em que “*Content*” nos remete ao significado de “conteúdo”.

Sob a perspectiva anterior, os autores do LD *Keep in mind* (pré)determinam o que deve ser alcançado no escopo desse LD, ao delinearem contornos de um domínio conteudista a ser utilizado pelo professor e o que o aluno deve aprender. Pelo viés da discursividade, os conteúdos pontuados no sumário não se deixaram revelar como se interconstituíram para a construção de conhecimento da LI.

No que concerne à microanálise, parti da macro para selecionar fragmentos dos LDs com o propósito de identificar as regularidades tomadas como evidências enunciativas das potencialidades a partir de detalhes que me permitiram construir novos sentidos para evocar outra perspectiva para o aprendizado de LE.

Ao julgar pelo gesto da interpretatividade, a microanálise permitiu-me adentrar no LD *Links* para delinear sentidos que deixaram vir à tona problematizações a respeito das concepções de língua e sujeito subjacentes a esse material.

Tal LD revela uma visão de escola bela e perfeita para se viver, trata o aluno como uno, a língua como universal, realidades essas que se contradizem com o comportamento linguístico e social do aluno, ao apresentar exercícios estruturados e respostas verbais, diretrizes de acordo com o conteúdo da unidade para apenas serem preenchidos sem levar em

conta a constitutividade do sujeito para aquisição da LE, favorecendo uma atitude passiva e mecânica sem preocupação com o sentido.

Face à repetibilidade de enunciados, isso promove a instauração de uma Formação Discursiva (FD) diferenciada da FD dos alunos, por não levar em consideração sua identidade e nem tomada de posição em sala de aula. Assim, esse material não retrata a realidade do aluno provocando o apagamento identitário que não permite uma reflexão sobre diversidade e diferenças.

Além do mais, o LD *Links* possui uma forma estrutural fechada que está longe de proporcionar deslocamento no processo de subjetivação (experiência e conhecimento) e historicização de sentidos (relação da época atual com outra) que não condizem com a desse sujeito-aprendente de LI, acarretando, a partir do índice/sumário, uma concepção de língua legitimada e considerada como universal. Isso resulta considerar tanto o sujeito quanto a língua como homogêneos, fechados e transparentes.

O LD *Links* ainda determina limites de uma memória discursiva conteudista de ensino institucionalmente reconhecida e legitimada quando camufla conflitos e possibilidade de questionamentos, silenciando a inscrição política e cultural do sujeito aprendente de LI por não dar condições a esse sujeito de produzir enunciados próprios. Isso porque essas inscrições do LD de LI trazem conceito de língua estrangeira fechado gerando situações conflitantes a partir de práticas instauradas no acontecimento enunciativo sujeitudinal.

Nesse sentido, esse recurso didático-metodológico desconsidera a dialogicidade ao instaurar implicações que impedem a interação entre o conteúdo e o cotidiano do aluno, visto que não estabelece também a possibilidade de uma reflexão crítica acerca da concepção de mundo e de valores.

Ao referenciar o segundo LD, *Keep in mind*, foi possível perceber que esse material não trouxe alteração metodológica e que continua afetado pelo discurso pedagógico, cuja ênfase, nesse panorama, é o conteúdo ao ocultar/camuflar a interdiscursividade por meio da estrutura grammatical.

Ressaltadas tais observações, percebi nessa linearidade a cristalização da estrutura do LD que remete o sujeito à ordenação e unificação ao se referir ao mundo e à linguagem. Sob outro aspecto, o sujeito é individualizado pelas restrições da língua (transparente), a fim de ser tornar visível, controlado e tem de se mostrar uno, desrido de ambigüidade ou mesmo heterogeneidade. Ao exigir a coercibilidade sujeitudinal na linearidade discursiva ocorre oposição ambígua que se contrapõe à ordem e à determinação.

Outra característica examinada no LD *Keep in mind*, é a seção *Reading* que, embora apresente variedade textual para leitura e interpretação, sofre o mesmo tratamento por esperar do sujeito aprendente uma mesma leitura direcionada por perguntas de compreensão. Isso porque o LD considera esse sujeito como uno, com as mesmas dificuldades e necessidades e que deve ser guiado tanto no trabalho com o vocabulário quanto na tarefa de compreensão determinada pela estrutura sequencial com intuito de estabelecer limites no fio sentidural.

Ainda na seção *Reading*, nesta mesma perspectiva, os exercícios de leitura apenas apresentam decodificações de signos em que não promovem a reflexão do sujeito relacionado à linguagem/poder, condições de produção/recepção textual e adequação de linguagem e a instauração dialógica e responsiva por onde poderia dar possibilidade de circular outros sentidos.

Acredito que a relevância desta pesquisa resida no fato de poder contribuir no processo de ensino-aprendizagem de LE, tendo em vista preocupações que confirmam o desestímulo da aprendizagem de LI, ao comprovar a imposição cultural e ideológica que provoca o apagamento da identidade do sujeito-aprendente dessa língua pelo viés das discursividades instauradas nos LDs de LI adotados em algumas escolas públicas, neste caso, *Links: English for teens* e *Keep in mind*.

A pesquisa se alicerça na utilização de aportes teóricos da LA em interface com a ADD e ADF, tais teorias me balizaram com elementos consistentes para responder às minhas indagações quanto ao processo de aprendizagem de LE e o papel do LD nesse processo.

Isto posto, ao investigar concepção(ões) de língua e sujeito subjacente(s) ao LD de LI tomado como *corpus* de pesquisa, pude perceber que esse material ainda conserva quesitos que impedem o diálogo/interação do aluno com o LD para o aprendizado de LI. Apresenta ainda uma concepção de língua homogênea, transparente, abstrata e de sujeito passivo, uno, conduzido ao automatismo da repetibilidade, não abrindo espaço à reflexão. Os exercícios são padronizados, as unidades temáticas, tipificadas pela organização de conteúdos estratificados imunes à variação conceitual de mundo e valores que impedem o aprendente dessa língua de solucionar problemas do cotidiano, portanto, refleti-los.

A título de conclusão, retomamos a caracterização funcional discursiva do LD que interpela o aluno, na maioria dos casos, em sujeito que é sempre guiado, a cada passo, por um único caminho induzindo-o a um mesmo procedimento comportamental.

Esse material se torna um exercício disciplinar criado pela repetição e pela homogeneização dos sujeitos. Estabelece assim, um elo entre o conhecimento e um processo

pedagógico sistemático e didático que se define numa perspectiva inocente ao ser considerada como essencial. Atribui um discurso de verdade, enfatizando um conteúdo que se distancia da produção de linguagem e não de sua formação e criatividade. Os LDs de LI analisados, assim, remetem à ilusão de completude desse sujeito-aprendente no que se refere aos sentidos desse aprendizado, neste caso, obedecidos, ditados e absorvidos em sua univocidade.

Como o LD é um dos componentes de uma situação de aprendizagem, entendo que para que haja efetivação nesse processo, não seja necessário apenas a utilização categórica desse material, mas sim, abrir possibilidades para circunstanciar situações favoráveis para o desenvolvimento da efetivabilidade do processo de aprendizagem de LE, uma vez que não é possível desconsiderar a memória discursiva e a constituição sócio-histórica-ideológica sujeitudinal.

Se considerarmos esse sujeito em sua constitutividade, mesmo que o material didático pedagógico utilizado seja numa ‘roupagem’ atualizada, percebi que os LDs de LI analisados não trazem uma visão discursiva do processo de ensino-aprendizagem que vê o aluno como um sujeito passivo ao silenciamento identitário e não como um sujeito constituído na e pela linguagem.

Ainda em um gesto interpretativo, uma gravura contida no livro *Links – English for teens* (2009), objeto dessa pesquisa, remeteu-me a outra figura já referenciada no livro *Hello! 7^a série⁹ – corresponde ao 8^º ano* (1999), portanto, livros publicados com mais de dez anos de diferença contendo apresentações similares, indicando assim a repetibilidade estrutural do LD de LI¹⁰.

⁹ Livro da 7^a série corresponde ao 8^º ano, de acordo com a reforma educacional, regulamentado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996. Sua origem remonta ao *Ensino de Primeiro Grau* passando para Ensino Fundamental que foi ampliada de oito para nove anos pelo Projeto de Lei nº 3.675/04.

¹⁰ Vale apontar como ressalva em relação ao LD *Hello*, que o mesmo não é *corpus* desta pesquisa e apenas serve de ilustração para o início das análises a que proponho neste trabalho. A apresentação de tal semelhança se dá pelo fato de que ambos são considerados edições atualizadas.



Figura 1 Livro *Links* – (2009, p.08)

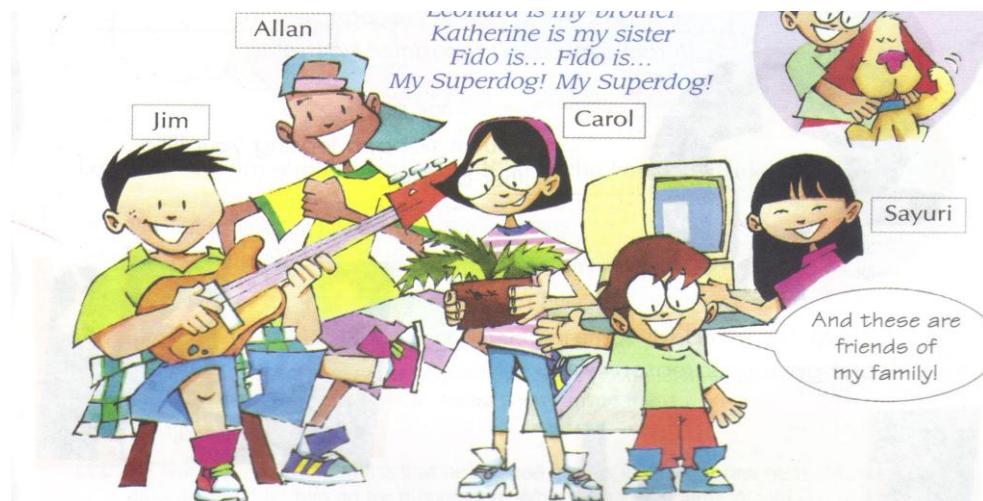


Figura 2 - Livro *Hello* (1999, p. 07)

As duas figuras iniciaram com apresentação do *verb to be* e *Greetings*, sendo esse o primeiro conteúdo proposto no sumário dos volumes referenciados.

O que a figura 1 possui em comum com a figura 2 é que, logo nas primeiras páginas do LD *Links – English for teens* e do *Hello*, são apresentados os personagens que farão parte dos conteúdos trabalhados nesses LDs. Essas figuras apresentam uma harmonia entre os personagens que, mesmo sendo de nacionalidades diferentes, relacionam-se diante da

cultura e da ideologia impostas e aceitam, de forma pacífica, essa imposição de LI, sem que haja nenhuma reflexão sobre diversidade e diferenças de outras nações; ou seja, percebe-se o silenciamento da inscrição ideológica, fazendo com que a língua, as identidades e as culturas sejam representadas ideologicamente como neutras.

Os personagens, por serem de diferentes nacionalidades, estereotipados, e evidenciados apenas por suas características físicas, revelam uma uniformidade de maneira sutil e, apenas o primeiro livro *Link: English for teenss* apresenta entre os alunos uma cadeirante que remete à inclusão, com participação de forma diluída nas tarefas das unidades subsequentes.

No entanto, a relação à essa diversidade e/ou diferença não foram exploradas nas propostas dos exercícios apresentados referentes ao conteúdo gramatical que, na unidade, refere-se ao *verb to be* e *Where are you from* .

A partir dessa representação de unidade, constrói-se a ideia de um lugar discursivo que sugere aos alunos da escola pública, uma nação ou comunidade sem problemas e que a convivência com as diferenças dá-se de forma harmoniosa. Desconsidera-se assim, a heterogeneidade do sujeito e suas diferentes constitutividades sócio-histórico-ideológicas e, por consequência, culturais. Nesse LD analisado, observamos que este traz em seu âmago uma imagem de língua homogênea, todas essas considerações podem também ser percebidas no LD *Hello*, publicado em 1999, (figura 2).

O que quero aqui deixar registrado é que com toda modificação no sistema educacional com o uso de ‘novas tecnologias’, o LD de LI ainda conserva uma forma organizacional de mais de dez anos atrás, desconsidera também a evolução do aluno inserido na ‘era digital’. Tais considerações seriam, a meu ver, um das razões da apatia pelo aprendizado de LI.

REFERÊNCIAS

- AIUB, G. F. **A concepção de Língua(gem) e de sujeito nos Livros Didáticos de Inglês: um olhar discursivo.** Cadernos FAPA N. Especial, 2008. www.fapa.com.br . Acessado em 19/02/12.
- ALENCAR, M. N. e ROSA, S. M. G. **Avaliação e produção colaborativa de material didático:** uma proposta para a formação continuada do professor de LE. Artigo publicado na revista da UFG em 2009. www.revistas.ufg.br . Acessado em 15/02/12.
- BAKHTIN. M. M. **Questões de Literatura e de Estética:** a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni et ali. São Paulo: UNESP, HUCITEC, 1988.
- _____ BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____ 1960. **Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar:** Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School. Journal of Russian and East European Psychology. Volume 42, Number 6, p. 12-49, 2004.
- _____ BAKHTIN, M. M.(Mikhail Mikhilovitch), 1895-1975, **Problemas da poética de Dostoiévski / Mikhail Bakhtin;** tradução de Paulo Bezerra – 4 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____ BAKHTIN, M. M. / VOLOSHINOV, V. N. (1979). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 13^a ed. - São Paulo: Hucitec, 2009
- BEZERRA, Paulo. **Polifonia.** In: BRAIT, Beth (Org.). BAKHTIN: Conceitos-Chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, B. **Interação, gênero e estilo.** In: PETRI, D. (Org.) *Interação na fala e na escrita.* São Paulo: Humanitas. 125-157, 2003.
- _____ **Bakhtin:** outros conceitos chave/ Beth Brait, (org).1^a Ed., 1^a reimpressão – São Paulo: Contexto, 2008.
- BRANDÃO, H. H. M. **Introdução à análise do discurso.** 2^ad. Campinas, SP: UNICAMP, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua Estrangeira Moderna.** Brasília, MEC, 1999. p. 49-63. Disponível em: <http://www.sk.com.br/pcn.html>.
- CANAGARAJAH, A.S. “**Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies.**” In A. S. Canagarajah (Ed.), **Reclaiming the local in language policy and practice.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 3-24.

CASTRO, César Augusto. **Produção e criação de livros no Brasil**: dos jesuítas (1550) aos militares (1970) Bibli.CI.Inform, Florianópolis, n.20, 2 sem. 2005. Disponível em: http://www.encontros-bibli.ufsc.br/edição20/6_castro.pdf

CELANI, M.A.A. (1992) **Afinal, o que é Linguística Aplicada?** In: PASCHOAL, M. S. Z. de e M.A.A.CELANI (orgs.) (1992) *Linguística Aplicada: da Aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar*. São Paulo: Educ. 15-23.

CHIN, Elizabeth Young. **Keep in mind: 6º ano**: língua estrangeira moderna: inglês – Elizabeth Young Chin, Maria Lúcia Zaorob – São Paulo: Scipione, 2009.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. In: Maria José Rodrigues Faria Coracini (org) **O livro Didático nos Discursos da Linguística Aplicada e da Sala de Aula**. 2ª Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CONSOLO, D. A. – **O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública**. Campinas – UNICAMP, 1990 Dissertação de mestrado.

CUNHA, M. J. C. **Momentos históricos na pesquisa na área de língua inglesa**. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.) Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003.

DE DEO, Aldisnéia Santos Rossi; DUARTE, Luiza Maria. **Análise de livro didático**: as diversas abordagens e métodos aplicados ao ensino de língua estrangeira. Revista Eletrônica Unibero de Produção Científica, set. 2004. Disponível em: <<http://www.unibero.edu.br/>>. Acesso em: 15/02/12.

DIAS, Renildes, CRISTOVÃO, V.L.L. (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercadão de LETRAS, 2009.

FARIA, R. B. de; MORINO, E. C. **Hello**. 8ª série – 9º ano. Editora Ática, 1999.

FERNANDES, C. A. e SANTOS, J. B. C. dos (Org.). **Análise do Discurso**: unidade e dispersão. Uberlândia: EntreMeios, 2004.

_____ **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin** – São Paulo: Ática, 2008. 144p.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **A política do livro didático a nível da legislação**. Plural, São Paulo, 3 (6) : 25-41, julho/agosto. 1980.

FREITAG, Bárbara et ali. **O Livro Didático em Questão**. Cortez, 1989.

GRIGOLETTO, M. **O discurso do livro didático de língua inglesa**: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. São Paulo: Argos, 2003, p. 351-362.

_____**Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático.** In CORACINI, M. J. (Org). *Interpretação, Autoria e Legitimização do Livro Didático.* 2^a edição – Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 67 – 77.

GUEDES, M. **Análise de Livro Didático de Língua Inglesa nas séries iniciais do ensino Fundamental.** Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências UNESP – 2007.

GUILHERME, M. F. F – **Bakhtin e os estudos em Linguística Aplicada.** In: STAFUZZA, Grenissa (Org.) *Slovo – O Círculo de Bakhtin no Contexto dos Estudos Discursivos.* 1 ed. Curitiba: Appris, p. 59 – 78.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a Postmethod Pedagogy.** *TESOL Quarterly* vol. 35, nº 4, p. 537-560, CA, 2004.

LIMA, Gislaine P. **Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil.** Disponível em www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf. Londrina: Eduel, 2008.

MALDIDIER, D. **Éléments pour une histoire de l'analyse du discours en France.** In: Jacques Guilhaumou et alii: *Discours et archive. Expérimentations en analyse du discours.* Liège: Mardaga éd., 1994.

MITTMANN, Solange. **Discurso e Texto:** Na pista de uma metodologia de análise. In: FERREIRA, M. C. e INDURSKY, F., *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites.* São Paulo: Claraluz, 2007.

MOITA LOPES, Luiz P. da – **Por uma linguística aplicada INdisciplinar** - Branca Fabrício {et AL.} –São Paulo: parábola Editorial, 2006 – (Língua(gem); 19)

MOTA, Ilka de Oliveira, **Análise do Discurso:** aspectos da discursividade no ensino. In: BERTOLDO, E.S; MUSSALIN, F., *Análise do Discurso: aspectos da discursividade no ensino.* Goiânia: Trilhas Urbanas 2006.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A política do Livro didático** / João Batista Araújo e Oliveira, Sônia Dantas Pinto Guimarães, Helena Maria Bousquet Bomény. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984

ORLANDI, E. P. **Discurso e argumentação:** um observatório do político. In: Fórum Linguístico, Florianópolis: n. 1 (73-81), jul-dez., 1998.

_____**Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____**A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4.ed. Campinas: Pontes, 2003.

PANNUNZIO, Martha Azevedo. Discurso proferido na colação de grau da 58^a turma do curso de Letras ‘Martha Azevedo Pannunzio’: Licenciatura Português ano de 2003, Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Uberlândia 2003.

PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise automática do discurso** : uma introdução a obra de Michel Pêcheux. Org. Fraançoise Gadet ; Tony Hack ; trad. Bethania S. Mariani... [et al.] – Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1993.

Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas : EDUNICAMP, 1997.

Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org). Papel da memória. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-57.

PENNYCOOK, A. ‘**Uma linguística aplicada transgressiva**’. In L. P. Moita Lopes (Org) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PETRI, Verli; **Ensino e aprendizagem de línguas**: língua portuguesa / Org. Ercília Ana Cesarin, Gesualda dos Santos Rasina – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007 – p. 37 – 49. (Coleção Linguagens).

RAJAGOPALAN, K. (2004). **The Philosophy of Applied Linguistics**, in: Davies, A. & Elder, C. (orgs.). A handbook of Applied Linguistics. Oxford: Blackwell, p. 397-420.

2006. **Repensar o papel da Linguística Aplicada**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial. 149-168.

ROMANELI, Otaísa de Oliveira. **História da educação no Brasil** : 1903-1973. Petrópolis, Vozes, 1978.

SANTOS, Denise. **Links: English for teens**. Denise Santos, Amadeu Marques. 1ª ed. – São Paulo: Ática, 2009.

SANTOS, J. B. C. dos. **A aula de Língua Estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático**. Dissertação de Mestrado apresentada em Campinas: Unicamp, 1993.

Por uma teoria do Discurso Universitário Institucional. Belo Horizonte: POSLIN/FALE/UFMG. Tese de Doutorado. 2000, 331 p.

Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. In: FERNANDES C. A.; SANTOS, J. B. C. (orgs.). **Análise do discurso**: unidade e dispersão. Uberlândia: Entremeios, 2004. p. 109-118.

SILVA, C. H. D. da - **Uma proposta de letramento para o ensino de língua estrangeira na escola pública**. Trabalho de TCC apresentado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Curso de Letras: Licenciatura no ano de 2008. Porto Alegre 2011. www.lume.ufrgs.br acessado em 15/02/12.

www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico

www.scielo.br/scielo.php