



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGL
MESTRADO EM LETRAS**

AMISA DAYANE LIMA DE GOIS

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: LEGITIMAÇÃO DO
PODER/SABER**

**São Cristóvão - SE
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGL
MESTRADO EM LETRAS**

AMISA DAYANE LIMA DE GOIS

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: LEGITIMAÇÃO DO
PODER/SABER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros

São Cristóvão - SE

2017

Amisa Dayane Lima de Gois

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: LEGITIMAÇÃO DO
PODER/SABER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

São Cristóvão, _____ de _____ de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto Barros
Universidade Federal de Sergipe (PPGL)
Orientadora

Prof. Dr. Vanderlei J. Zacchi
Universidade Federal de Sergipe (PPGL)
Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Universidade Federal de Sergipe (PROFLETRAS)
Examinadora Externa ao Programa

As palavras não significam em si. Elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa. (ORLANDI, 2008, p. 86.)

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho não teria sido possível sem a ajuda do principal contribuinte do meu sucesso: Deus. A Ele que agradeço primeiramente, pois me deu todas as possibilidades de enfrentar os problemas que me ocorreram durante o período conturbado da minha pesquisa. Para que me dessem todo o suporte e amor, Ele me concedeu a melhor família (todos inclusos) do mundo, sem a qual eu nada seria. Meus pais têm um lugar especial, mas o amor da minha vida (meu irmão Daniel) é o principal motivo pelo qual sempre quis um futuro promissor. Obrigada pelo nosso amor que me faz querer lutar por tudo. Minha família materna contribuiu sempre acreditando em meu potencial, inclusive os que sempre acreditaram em mim, minha tia Zolina (in memoriam) e meu avô Zé (in memoriam), mas a uma pessoa em especial eu devo todo o meu agradecimento por tanto cuidado e atenção que me foram dados, minha tia Elvira, que faleceu quase na reta final desse processo, me deixando sem chão para continuar este trabalho. Eu agradeço imensamente, pois ela era quem via todo o meu sufoco, me esperava vir da faculdade e do trabalho, no muro da casa e se preocupava se eu me alimentava bem em meio à correria. Aos amores, a gente tem que agradecer, afinal nada seríamos sem eles. Todas as nossas forças decorrem dele.

Agradeço infinitamente ao meu colega de graduação, Ricardo Dantas que foi o incentivador para que eu tentasse o mestrado, mesmo quando eu não acreditava em meu potencial. E não poderia deixar de agradecer aos meus queridos colegas da turma 2015.1 que tanto me acolheram e fizeram os dias ruins serem um pouco melhores, em especial Flávio, Grace, Débora, Mayara, Itana e Gilvan. Obrigada por tantos momentos felizes. Obrigada aos meus alunos ao longo dessa trajetória, em especial, os da minha grande paixão, a Escola M. Terezinha Santana, que me ensinaram muito sobre o amor a minha profissão e me apoiaram intensamente para a minha aprovação no concurso, no período mais atribulado da minha vida. Obrigada também à professora Laura e ao professor Vanderlei, pelas excelentes contribuições na qualificação. Obrigada também pelo aceite do convite para a banca de defesa, professora Isabel e, mais uma vez, professor Vanderlei.

Meu agradecimento mais especial vai para a pessoa mais doce que eu conheci, minha querida orientadora Maria Emília, sem a qual nada disso teria sido possível. A senhora me iluminou com suas palavras nos dias mais difíceis de escrita e soube me chamar a atenção da forma mais doce. Digo sempre a todos que, se minha orientadora

não fosse, desde o PIBIC, uma pessoa tão sensacional como é a senhora eu não teria continuado. Obrigada por tantos ensinamentos ao longo desses anos. A senhora foi excepcional em todos os sentidos.

Obrigada a todos que contribuíram para o meu sonho.

RESUMO

Como é do conhecimento dos linguistas e de demais profissionais (cujo objeto de estudo é a língua, a comunicação), a língua é a forma pela qual interagimos com o meio social, com o outro, em diferentes contextos de uso. Nesse sentido, os sujeitos podem usar tanto a sua língua materna (L_1) como adquirir qualquer outra língua (L_2), para com elas, a partir delas, interagir com o outro. Estudar uma língua estrangeira (LE) e a sua consequente obrigatoriedade de ensino de, pelo menos, uma LE, na escola básica, constitui, então, um direito previsto pela LDB. Esse ensino, por sua vez, é norteado pelo PCN de LE, com previsão de um processo de ensino/aprendizagem voltado para a interação do sujeito com o outro, com o seu entorno. Dentre as línguas estrangeiras, a inglesa (doravante LI) é, no Brasil, a mais ensinada nas escolas, haja vista o grande poder, a influência estadunidense. Em decorrência disso, elegemos como nosso objeto de estudo a análise dos discursos em circulação no livro didático (mais adiante, LD) de LI, utilizado nas escolas públicas do município de Moita Bonita (SE), *Vontade de Saber Inglês* (KILLNER; AMANCIO), do 6º ao 9º ano. A partir de tal perspectiva de pesquisa, objetivamos contribuir para o ensino de LI em nosso Estado e, mais especificamente, nesse município. Por conta de tal abordagem, nosso trabalho está circunscrito a duas áreas do saber: à Análise do Discurso (linha francesa), a partir, principalmente, dos estudos de Orlandi (1984, 2000, 2001, 2008); à Linguística Aplicada, sob o ponto de vista de Leffa (1999), de Lima (2008). Para a construção do nosso dispositivo teórico, contamos ainda com as contribuições de Foucault (1997, 2003, 2009 [1969], 2012 [1978]), à luz do qual estudamos as relações de poder/saber instauradas na escola; a questão da *autoria*, observando de que lugar (social, institucional) o sujeito, na posição de *autor*, enuncia, qual imagem faz do seu interlocutor. Nesse caminho de abordagem, utilizamos também as pesquisas de Grigoletto (1999), de Carmagnani (1999), cujas investigações estão voltadas para o LD. E, para entendermos todo o processo de institucionalização da LI, a sua consequente adoção pelas escolas brasileiras, estudamos a historicização do ensino dessa LE; a língua enquanto força simbólica, consoante Bourdieu (s/d). Pesquisamos igualmente os importantes documentos, tais como a LDB (1996), PCN (1999), o PNLD (referente ao triênio do livro em questão). Como recurso metodológico de pesquisa, para a construção de nosso dispositivo de análise, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa: quais discursos estão em circulação no LD de LI? Quais abordagens os *autores* fazem desses discursos? De qual lugar (social, institucional) enuncia o autor/locutor do LD de LI? Que ideologias são perpassadas nesses/por esses discursos? Qual a imagem que o sujeito autor do LD de LI faz do seu interlocutor (aluno/a)? Para respondermos a essas questões norteadoras, lançamos mão das contribuições de Orlandi (1984), procedendo a cinco *recortes discursivos* na referida coleção de LD de LI. Consoante essa analista, tais *recortes* são unidades discursivas, fragmentos de situações discursivas. Efetuamos, então, os seguintes *recortes discursivos*: o discurso da/sobre a sociedade, o discurso da/sobre a gramática, o discurso publicitário, o discurso da/sobre a juventude, o discurso da/sobre a escola. Esses *recortes* foram assim organizados conforme a sua incidência nessa coleção. Mediante tais colocações, entendemos que a relevância das nossas investigações consiste nesse debruçar de olhar discursivo sobre o LD, tentando inter-relacionar essas áreas do saber (a AD e a LA). Entendemos, enfim, que esse olhar múltiplo contribui para a constituição dos sujeitos professores de LI, principalmente no que concerne ao fato de eles, a partir da leitura deste trabalho, serem capazes de refletirem sobre as relações de poder/saber estabelecidas na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático de LI. Discurso. Legitimação do poder/saber.

ABSTRACT

As it is known to linguists and other professionals (whose object of study is language, communication), language is the way in which we interact with the social environment, with the other, in different contexts of use. In this sense, the subjects can use both their mother tongue (L1) and acquire any other language (L2), so that they can interact with the other language. Studying a foreign language (FL) and the consequent requirement for teaching at least one FL, in elementary school, it is then a right provided by the LDB. This teaching, in turn, is guided by the FL PCN, with prediction of a teaching / learning process focused on the interaction of the subject with the other, with their environment. Among the foreign languages, the English (hereinafter LI) is, in Brazil, the most taught in schools, given the great power, the American influence. As a result, we chose as our object of study the analysis of the discourses in circulation in the didactic textbook (later, LD) of LI, used in the public schools from Moita Bonita (SE), Vontade de Saber Inglês (KILLNER; AMANCIO), from the 6th to the 9th grade. From this perspective of research, we aim to contribute to the teaching of LI in our state and, more specifically, in this city. Because of this approach, our work is confined to two areas of knowledge: the Discourse Analysis (French line), based mainly on Orlandi's studies (1984, 2000, 2001, 2008); Applied Linguistics, from the point of view of Leffa (1999), Lima (2008). For the construction of our theoretical device, we counted with the contributions of Foucault (1997, 2003, 2009 [1969], 2012 [1978]), in the light of which we study the relations of power / knowledge established in the school; The question of authorship, observing from which place (social, institutional) the subject, in the position of author, states, which image does his interlocutor. In this way of approach, we also use the research of Grigoletto (1999), Carmagnani (1999), whose investigations are focused on LD. And, to understand the whole process of institutionalization of LI, its consequent adoption by Brazilian schools, we studied the historicization of the teaching of this LE; the language as a symbolic force, according to Bourdieu (s / d). We also searched the important documents, such as LDB (1996), PCN (1999), PNLD (referring to the three years of the book in question). As a methodological research resource, to the construction of our analysis device, we made the following research questions: What speeches are circulating in LD LI? What approaches do the authors make of these discourses? From which place (social, institutional) does the author / speaker of the LD of LI state? What ideologies are pervaded in these discourses? What is the image that the subject author of the LD of LI makes of his interlocutor (student)? In order to answer these guiding questions, we use Orlandi's contributions (1984), taking five discursive cut-outs from the LI textbook collection. According to this analyst, these cuts are discursive units, fragments of discursive situations. We then make the following discursive cuts: the discourse of / about society, the discourse of / about grammar, the advertising discourse, the discourse of / about youth, the discourse of / about school. These cutouts were thus organized according to their incidence in this collection. Through these settings, we understand that the relevance of our investigations is to look the LD in a discursive way, trying to interrelate these areas of knowledge (the AD and the LA). We understand, finally, that this multiple view contributes to the constitution of the LI teachers subjects, especially regarding the fact that, from reading this work, they are able to reflect on the relations of power / knowledge established in the school.

KEYWORDS: LI Textbook. Discourse. Legitimation of power / knowledge

LISTA DE ABREVIACES

AD	Análise do Discurso Francesa
DP	Discurso Pedagógico
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideolgica
FIm	Formação Imaginária
GN	Gramática Normativa
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MK	Mariana Killner (autora do LD)
SD	Sequncia Discursiva
RA	Rosana Amancio (autora do LD)
RD	Recorte Discursivo

LISTA DAS FIGURAS

RD ₁ - LD do 6º ano- Ilustração 1 -----	70
RD ₁ - LD do 7º ano - Ilustração 2 -----	72
RD ₁ - LD do 8º ano - Ilustração 3 -----	74
RD ₁ - LD do 9º ano - Ilustração 4 -----	76
RD ₂ - LD do 6º ano - Ilustração 5 -----	79
RD ₂ - LD do 7º ano - Ilustração 6 -----	81
RD ₂ - LD do 8º ano - Ilustração 7 -----	82
RD ₂ - LD do 9º ano - Ilustração 8 -----	83
RD ₃ - LD do 6º ano - Ilustração 9 -----	85
RD ₃ - LD do 7º ano - Ilustração 10 -----	87
SD. Exercício do RD ₃ , LD do 7º ano - Ilustração 11 -----	88
RD ₃ - LD do 8º ano - Ilustração 12 -----	89
RD ₃ - LD do 9º ano - Ilustração 13 -----	91
RD ₄ - LD do 6º ano - Ilustração 14 -----	94
RD ₄ - LD do 7º ano - Ilustração 15 -----	96
RD ₄ - LD do 8º ano - Ilustração 16 -----	99
RD ₄ - LD do 9º ano - Ilustração 17 -----	101
RD ₅ - LD do 6º ano - Ilustração 18 -----	103
RD ₅ - LD do 8º ano - Ilustração 19 -----	105
RD ₅ - LD do 9º ano - Ilustração 20 -----	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro comparativo dos Recortes Discursivos nos LDs -----61

Quadro 2 – Quadro esquemático sobre o Discurso Pedagógico -----69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	13
 CAPÍTULO 1- O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA	
1.1 Concepções de língua/linguagem-----	19
1.2 Uma abordagem histórica do ensino de LI nas escolas brasileiras-----	22
1.3 Neoliberalismo: uma ideologia presente no ensino de línguas -----	27
1.4 Os PCN de Língua Inglesa -----	30
1.5 O PNLD-----	39
1.6 O Livro Didático de Língua Inglesa-----	42
 CAPÍTULO 2- UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O ENSINO E SEUS SUJEITOS	
2.1 O controle do discurso e do sujeito-----	48
2.2 Em cena, o autor do LD -----	53
2.3 A escola (relação poder/saber) -----	56
2.4 O discurso pedagógico -----	60
2.5 Análise do Discurso: história e conceitos -----	62
 CAPÍTULO 3- ANÁLISE DOS DISCURSOS EM CIRCULAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA	
3.1 Construção do dispositivo de análise -----	66
3.2 Recortes Discursivos-----	69
3.2.1 Discurso de/sobre a sociedade-----	69
3.2.2 Discurso da Gramática-----	78
3.2.3 Discurso publicitário-----	85
3.2.4 Discurso da Juventude-----	94
3.2.5 Discurso da/sobre a escolar-----	102
 CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	109
REFERÊNCIAS -----	114

INTRODUÇÃO

Como é do conhecimento dos linguistas e de demais profissionais (cujo objeto de estudo é a língua, a comunicação), a língua é a forma pela qual interagimos com o meio social, com o outro, em diferentes contextos de uso. Nesse sentido, os sujeitos podem usar tanto a sua língua materna (L_1) como adquirir qualquer outra língua (L_2), para com elas, a partir delas, interagir com o outro. Estudar uma língua estrangeira (LE) e a sua consequente obrigatoriedade de ensino de, pelo menos, uma LE, na escola básica, constitui, então, um direito previsto pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Esse ensino, por sua vez, é norteado pelo PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de LE, com previsão de um processo de ensino/aprendizagem voltado para a interação do sujeito com o outro, com o seu entorno. Essa pesquisa propõe, então, um estudo acerca dos discursos circulados no/pelo livro didático de língua inglesa, observando a legitimação do poder/saber.

A língua inglesa é considerada a língua de maior influência no mundo graças ao poder estadunidense, na política e na economia, promovendo a sua divulgação enquanto um *capital linguístico*. Nesse sentido, introduzimos a pesquisa de Bourdieu (s/d), segundo o qual a língua é um sistema de trocas simbólicas, um capital de autoridade, sendo assim um instrumento de comunicação e poder. Consoante Lima (2008), no Brasil, a LI é percebida como língua estrangeira de alta relevância nas escolas. Foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como uma das línguas que deve ser ensinada em sala de aula, mas sua introdução na vida escolar dos brasileiros não foi por acaso. Desde 1530, nossa história com a língua inglesa se confunde com a própria história do nosso país. No que diz respeito ao ensino de LE, há três concepções teórico-metodológicas desse processo: behaviorismo, cognitivismo, sociointeracionismo, as quais estudamos no decorrer deste trabalho, a fim de entendermos as práticas de sala de aula.

E, para estudarmos as concepções de linguagem, trazemos à baila os ensinamentos de Bakhtin (1997), de Koch (1995), de Travaglia (1997): representação do mundo e do pensamento, instrumento de comunicação, forma de interação entre os sujeitos. Elucidamos, então, a linguagem como social, histórica e dialógica, concebida como uma forma de ação, de inter-relação entre os falantes num dado contexto histórico-social.

Nesse sentido, observamos o contradiscurso da escola, haja vista a supervalorização das habilidades de escrita, de leitura, apenas buscando associação entre

a língua materna e a língua a ser adquirida – a qual diverge em muitos sentidos, tal qual a estrutura sintática. Além disso, percebemos que os professores não dão atenção à oralidade; muitas vezes, voltam-se para a memorização de diálogos, pontos gramaticais, sem atentarem para o contexto real de uso da língua, tornando os alunos meros repetidores, dependentes, pouco autônomos na aprendizagem de uma segunda língua.

Afora essas reflexões, problematizamos o livro didático, em que estão presentes questões relacionadas a estruturas, conteúdos gramaticais, diálogos/repetições, com poucos acréscimos ao desenvolvimento da competência comunicativa. Nessa esteira de discussões, referimo-nos à pesquisa de Souza (1999), no que concerne às questões do LD de LI, a qual defende que os seus autores, ao controlarem a interpretação, regulando-a através de perguntas capazes de encerrarem as possibilidades de desenvolvimento do senso crítico, provocam o silenciamento dos agentes da educação: aluno, professor. Grigoletto (1999), por sua vez, defende a antecipação do autor do LD acerca das dificuldades do aluno. Savedra e Day (2015), por seu turno, criticam ainda o fato a LE não ser ensinada, nas escolas brasileiras, para o uso, função fundamental do ensino. Consequentemente, entendemos que o LD consiste em um subsídio do professor, capaz de silenciar os alunos, pois está sob o jugo do um sistema de avaliação educacional brasileiro (SAEB)¹, o qual impõe o que deve ser aprendido pelos estudantes, nas escolas. E, na medida em que o *autor* do LD dá uma resposta ao sistema, subjuga, de igual forma, os outros agentes da educação: professor, aluno. Zacchi (2016), por sua vez, denuncia a presença de valores capitalistas neoliberais, no LD de LI. Diante desse contexto, conceitos como multiculturalismo, cidadania, diversidade estão sujeitos a uma releitura, a uma reelaboração, consoante os preceitos reguladores dessa ideologia, desse sistema.

Estudamos ainda os PCN de LI, por ser um documento norteador do ensino no Brasil, sendo, portanto, uma matriz de referência para esse ensino. E, na medida em que fazemos isso, tentamos inter-relacionar a teoria que sustenta esta pesquisa. Observamos, então, que o ensino de Inglês se inicia no terceiro ciclo escolar do Ensino Fundamental. Segundo este documento, é importante que o aprendiz relacione a sua cultura (nacional) e a do outro (estrangeiro). É importante participar da vida do outro (estrangeiro), tanto social, histórica como economicamente. Aprender uma língua estrangeira é também

¹ O autor do livro didático é controlado por todo um sistema de exigências, observados ao longo do trabalho: a Provinha Brasil, a Prova Brasil, ENEM, ENADE, o Programa Nacional do Livro didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

aprender e se envolver com outra cultura. A abordagem adotada para o ensino pelo documento, por sua vez, é sociointeracionista. Prevê, portanto, um ensino de língua voltado para o viés da interação com a sociedade.

Afora esse documento oficial para o ensino de LI, investigamos Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja finalidade é a distribuição de livros didáticos, gratuitamente, a escolas das redes municipal e estadual, nas séries de ensino fundamental e médio. Consoante o *site* do INEP, após muitas avaliações, o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza um guia de LD, considerando os melhores livros, em conteúdo didático. Após essa divulgação, os professores e coordenadores das escolas “escolhem”² o LD que melhor atende os seus projetos político-pedagógicos. Esse processo é realizado a cada três anos, e esses livros são reutilizados por outros alunos nos anos subsequentes à sua escolha. O PNLD, entretanto, deve ter como base os PCN, fechando, então, o ciclo de *domesticação do professor* (GERALDI e GERALDI, 2012), na medida em que é responsável por subsidiar todo o processo de avaliação (SAEB). Fechado o ciclo, professor e estudante ficam aprisionados a um sistema que os leva a modelos predeterminados de ensino, garantindo um *bom* aproveitamento àquele estudante capaz de *repetir* respostas, raciocínios anteriormente treinados.

Ainda no que diz respeito ao dispositivo teórico-metodológico, adotamos alguns conceitos importantes, presentes nos postulados de Foucault (1997, 2003), sobre a disciplina (docilização dos sujeitos e conjunto de verdades), o silenciamento dos sujeitos, o verdadeiro *versus* falso, a vigilância através do exame/atividades. Contamos ainda com contribuições de Foucault (1997, 2003, 2009 [1969], 2010, 2012 [1976], 2012 [1977], 2012 [1978]). Tais conceitos nos possibilitaram responder às perguntas norteadoras.

Quanto à AD, utilizamos os conceitos sujeito, discurso, interdiscurso, formação discursiva, formação imaginária, relacionados aos postulados de Orlandi (2000), segundo a qual analisar discurso demanda observar o sujeito, a situação, a memória. Há sempre uma relação entre o *já dito* (interdiscurso) e o que se está dizendo agora (intradiscurso), em condições dadas, portanto é preciso colocar o dito em relação ao não dito. Consoante Orlandi (2000, p. 50):

Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

² Marcamos com aspas essa afirmação por entendermos que o gesto de selecionar os livros já é determinante das possíveis escolhas do professor, do coordenador. Nesse sentido, essa escolha já está sub-repticiamente efetuada.

Procuramos assim entender os efeitos de sentidos dos recortes, observando a sua materialidade linguística, a sua historicidade, consoante Orlandi (2000). A relação entre o dizer e o não-dizer, pois o não-dito também é relevante no efeito de sentido produzido. Tal como defende Orlandi (2000), não há uma verdade oculta atrás do texto. Ao contrário disso, há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo teórico, deve ser capaz de compreender.

Adotamos ainda Orlandi (2001a), para estudarmos o discurso pedagógico e seu autoritarismo subsidiado pelo livro didático. Diante desse dispositivo teórico, compreendemos que o nosso trabalho está na interface da Linguística Aplicada, da Análise do Discurso (de linha francesa).

E, dentre os livros didáticos de LI aprovados pelo PNLD - 2014 (para o triênio 2014,2015 e 2016), escolhemos *Vontade de Saber Inglês*, da editora FTD, de 6º ao 9º ano, adotado nas escolas públicas de Moita Bonita (SE). Apesar de, aparentemente, as unidades sugerirem situações concretas de comunicação, no LD de língua estrangeira em análise, a maioria das questões consistem em repetição, em complementação de lacunas, em análise de informações específicas nos textos, múltipla escolha, dentre outras abordagens de igual teor. Justificamos, então, a escolha de trabalharmos com o LD, por esse ser um instrumento de propagação discursiva de grande poder nas práticas pedagógicas impondo aos sujeitos da educação, portanto, um discurso pedagógico. Com esse olhar, objetivamos analisar os discursos em circulação nesse LD, de maneira a compreender a legitimação do saber/poder, perpassada no/pelo LD.

Esclarecemos que a escolha dessa coleção para análise deve-se ao fato de eu ter trabalhado com essa coleção nos anos de 2015 e 2016, no município de Moita Bonita. A referida coleção foi adotada no triênio 2014/2015/2016 em todas as escolas públicas desse município. Dessa forma, enquanto professora de LI e pesquisadora, identifique-me como um dos sujeitos afetados pelos discursos circulas no/pelo LD.

Quanto ao dispositivo de análise, Orlandi (2000, p. 27) assim o argumenta: “[...] o que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise”. A pergunta, dessa forma, é de responsabilidade do pesquisador. Elaboramos, então, as seguintes perguntas de pesquisa: quais discursos estão em circulação no LD de LI? Quais abordagens os *autores* fazem desses discursos? De qual lugar (social, institucional) enuncia o autor/locutor do LD de LI? Que ideologias são perpassadas nesses/por esses discursos? Qual a imagem que o

sujeito autor do LD de LI faz do seu interlocutor (aluno/a)? Para respondermos a essas questões norteadoras, lançamos mão das contribuições de Orlandi (1984), procedendo a cinco *recortes discursivos* na referida coleção de LD de LI: discurso da/sobre a sociedade, discurso da/sobre a gramática, discurso publicitário, discurso da/sobre a juventude e discurso da/sobre a escola, mediante as suas incidências nos livros da coleção examinada. Consoante Orlandi (1984, p. 14): “Os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia”.

Quanto às análises, a partir dos *recortes discursivos* (RD), refletimos acerca das relações de poder/saber, de silenciamento dos sujeitos. Observamos ainda o lugar do qual as autoras do LD enunciam, quais imagens fazem dos seus interlocutores, do aluno de língua inglesa. Além desses aspectos, observamos quais ideologias afetam os discursos circulados no/pelo LD de LI. Nessa direção, consideramos que a metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa, tendo em vista que analisamos discursivamente os *recortes*, à luz do arcabouço teórico abordado ao longo dos dois primeiros capítulos deste trabalho.

Afora esta introdução e as considerações finais, organizamos assim este trabalho:

- Capítulo I - *O ensino de língua inglesa na escola*- em que apresentamos, a princípio, três concepções de língua/linguagem, no decorrer dos estudos linguísticos, na humanidade. No que diz respeito ao ensino de Língua Estrangeira, há três concepções teórico-metodológicas desse processo: behaviorismo, cognitivismo, sociointeracionismo, vinculadas, basicamente à segunda e à terceira concepções de língua/linguagem. Afora essas concepções, abordamos a instauração da Língua Inglesa (doravante, LI) no Brasil, desde 1530 até os dias atuais, com o fortalecimento do ensino desta na escola, a fim de compreendermos a historicização³ desse ensino. Além disso, trabalhamos o neoliberalismo, já que os livros são frutos de um de mercado capitalista, circulando discursos relacionados a esse mercado (Zacchi, 2016). E para entendermos o ensino atual, estudamos os PCN, enquanto suporte da padronização nacional do ensino, complementando a LDB de 1996. Refletimos, de igual modo, sobre o PNLD, cuja base é os PCN, fechando-se

³ Conforme Guimarães (2005), historicizar é contextualizar historicamente, observando as produções de sentido.

o ciclo de padronização do ensino de LI na escola. Por último, apresentamos a coleção do LD em análise, tentando relacioná-la aos PCN e PNLD.

- Capítulo II - *Um olhar discursivo sobre o ensino de língua inglesa*, ao longo do qual abordamos as formas de controle do discurso, a escola como detentora de poder/saber, com base nos postulados de Foucault (1997b, 2003, 2010, 2012). Ainda consoante esse filósofo (2003, 2009 [1969]), estudamos o *autor* do livro didático, o responsável pelos nós de coerência; interpolado por múltiplas vozes institucionais, pela indústria editorial. No que concerne ao discurso pedagógico, o propagado na/pela escola, utilizamos os pressupostos teóricos de Orlandi (2001a). Além disso, refletimos sobre os conceitos da AD, mais pertinentes à nossa pesquisa, à luz de Orlandi (2000).
- Capítulo III - *Análise dos discursos em circulação do livro didático de língua inglesa* - o qual consiste na tentativa de estabelecimento da ponte entre teoria e prática. No decorrer dele, analisamos os *recortes discursivos*, conforme os ensinamentos de Orlandi (1984), como procedimento metodológico de análise discursiva. Contamos ainda com as contribuições de Foucault (2003) sobre como analisar o discurso. A partir desses recortes, à luz das discussões teóricas realizadas nos capítulos anteriores, procedemos às análises discursivas, tentando responder às nossas perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO 1- O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA

Língua é uso. Essa deveria ser a premissa norteadora fundamental do ensino de línguas, seja para professores, formadores ou dirigentes. Que sentido há em aprender uma língua para a qual não se vislumbra nenhuma função? (DAY e SAVEDRA, 2015, p. 564)

O presente capítulo apresenta, a princípio, três concepções de língua/linguagem, no decorrer dos estudos linguísticos, na humanidade, consideradas de suma importância para o nosso estudo: a linguagem como espelho do mundo, enquanto instrumento de comunicação, enquanto interação entre os sujeitos. No que diz respeito ao ensino de Língua Estrangeira (mais adiante, LE), há três concepções teórico-metodológicas desse processo: behaviorismo, cognitivismo, sociointeracionismo, vinculadas, basicamente à segunda e à terceira concepções de língua/linguagem. Afora essas concepções, abordamos a instauração da Língua Inglesa (doravante, LI) no Brasil, desde 1530 até os dias atuais, com o fortalecimento do ensino desta na escola, a fim de compreendermos a historicização⁴ desse ensino. Abordamos também a ideologia neoliberal, pautada numa perspectiva mercadológica, já que os livros são frutos de um programa de mercado capitalista neoliberal. E, para entendermos o ensino atual, estudamos os PCN, enquanto suporte da padronização nacional do ensino, complementando a LDB de 1996. Por último, refletimos sobre o PNLD, cuja base é os PCN, fechando-se o ciclo de padronização do ensino de LI na escola.

1.1 Concepções de língua/linguagem

Para iniciarmos a abordagem sobre o ensino de LI, nas escolas, entendemos que é necessário um percurso quanto aos conceitos da linguagem; o seu estudo no mundo, há séculos, desde a consciência do ser humano quanto ao seu uso, à sua conseqüente reflexão sobre a relação existente entre ele, a linguagem e o mundo. Isso porque entendemos que o professor de língua deve se situar em uma dessas concepções, a fim de ministrar as aulas. E, conforme os ensinamentos de Koch (1995), as pesquisas sobre

⁴ Reiteramos que, conforme Guimarães (2005), historicizar é contextualizar historicamente, observando as produções de sentido.

a linguagem humana são apresentadas sob o olhar de três concepções, quais sejam: representação do mundo e do pensamento, instrumento de comunicação, forma de interação entre os sujeitos.

A primeira concepção (representação do mundo e do pensamento) corresponde ao estudo de como o ser humano representa o mundo para si, através da linguagem. Para essa concepção, a expressão se constrói no interior da mente, a sua exteriorização é apenas uma tradução dessa construção. Em virtude disso, a língua constitui o reflexo do mundo, do pensamento humano⁵. Com efeito, para essa concepção, para o uso efetivo da língua, devemos seguir regras, e a exteriorização do pensamento depende muito mais de uma psicologia individual. Essa concepção está vinculada ao pensamento platônico, cerca do século IV a. C.

Ainda consoante tal concepção, o texto organizado não depende da imagem que o produtor faz do leitor, da situação concreta de comunicação (momento em que se fala/se produz), mas de uma organização lógica individualmente articulada. Em decorrência disso, a partir dessa concepção, acredita-se na existência de uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo. Entretanto, como defende Orlandi (2002), essa é uma ilusão da ordem da enunciação, pois a relação pensamento, linguagem e mundo não se dá linearmente, haja vista existirem vários fatores interferentes nessa relação. Essa concepção de linguagem está ligada à gramática normativo-prescritiva.

A segunda concepção entende a língua como um *instrumento de comunicação*, a partir do qual o emissor *transmite* uma mensagem para o receptor, o qual tem a função apenas de receber a mensagem. De acordo com essa concepção, a língua é um código, um conjunto de signos organizados, conforme as regras, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, veiculada por um canal. Como se pressupõe a utilização social de um código, ele deve ser compartilhado pelos componentes no processo de comunicação (emissor – receptor). Essa concepção está em consonância com os pressupostos teóricos da Teoria da Comunicação (século XX). Travaglia (1997, p. 22) assim analisa essa concepção:

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização – na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do

⁵ Conforme Kristeva (1969), a língua é o espelho do mundo, como postulavam os gregos – *speculum*.

processo de produção, do que é social e histórico da língua.

Para essa concepção de língua/linguagem, aprender a língua é decodificar um código. Consequentemente, tal perspectiva nega as características essenciais da linguagem: social, histórica e dialógica (BAKHTIN, 1997). Decorre daí o seu caráter estático, mecanicista, como se cada participante do processo interativo só agisse em um momento específico, desconectado um do outro.

A terceira concepção (século XX), por seu turno, defende a linguagem⁶ como uma forma de ação, de inter-relação entre os falantes. À luz dessa concepção, a linguagem consiste em uma atividade. Por conseguinte, os estudiosos da língua/linguagem atentam para as relações entre a língua e seus usuários e, portanto, para a ação que se realiza na e pela linguagem (KOCK, 1995). Esta é concebida como um lugar de interação humana, de interação comunicativa. Essa concepção provém, principalmente, da teoria dialógica de Bakhtin.

E, na medida em que a linguagem é concebida como uma forma de ação, de inter-relação entre os falantes, demanda um estudo no que diz respeito às manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos, em condições concretas de produção (BAKHTIN, 1997). Na perspectiva interacionista da linguagem, percebemos a língua como um jogo entre sujeitos, como um lugar de interlocução. Tanto o locutor quanto o interlocutor participam efetivamente desse jogo, pois ambos são considerados sujeitos da ação, tanto na fala, quanto na escrita (KOCH, 1995).

De acordo com essas concepções, entendemos que o ensino de língua, de modo geral e, em particular, de língua inglesa, na maioria das escolas, ainda está pautado nas duas primeiras concepções: a linguagem interpretada como expressão do pensamento, como código/decodificação. Com bases nessas perspectivas, há uma *reatualização*⁷ das ideias sobre a correção da linguagem, sobre as concepções estruturalistas de texto, corroborando as teorias que lidam com a estrutura da língua, a qual é considerada como inerente ao objeto. E, na medida em que consideram a língua dessa forma, negam todos os aspectos extralinguísticos envolvidos nos processos de interação entre os sujeitos.

⁶ Consoante Beth Brait (s/d), a linguagem não diz respeito somente à língua, mas a tudo que diz respeito à relação do sujeito com o mundo. A linguagem está ligada a um tempo, a um espaço, à posição sujeito diante do mundo, numa determinada situação, em que o interlocutor (mesmo sendo o eu internalizado) é levado em conta. Nesse sentido, o sujeito não reflete ninguém; ele se coloca como sujeito na linguagem. https://www.youtube.com/watch?v=D3Cu0e_cTz0 (Acessado em 09/7/2017, às 01h31min).

⁷ Empregamos esse termo de acordo com Foucault (2009, p. 284), para quem a “reatualização” consiste na “[...] reinserção de um discurso em um domínio de generalização, de aplicação ou de transformação que é novo para ele”.

Com efeito, o caráter dialógico da linguagem é negado, comprometendo a interlocução entre os sujeitos do processo de educação (estudante e professor).

No que diz respeito ao ensino de LE, especificamente, há três concepções teórico-metodológicas norteadoras desse processo: behaviorismo, cognitivismo, sociointeracionismo. A behaviorista prevê exercícios repetitivos, de substituição; é considerada uma pedagogia corretiva, à luz da qual os erros do aluno devem ser imediatamente eliminados. Essa perspectiva teórico-metodológica relaciona-se, principalmente, à primeira e à segunda concepções de linguagem. Já para a cognitivista, os erros são parte do desenvolvimento; a aprendizagem se dá por meio da relação com a língua materna. Por fim, a sociointeracionista, de acordo com a qual a aprendizagem tem foco na interação professor-aluno, como observado. Essa perspectiva é reiterada nos PCN de LE (1999, p. 57): “[...] a aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional”. Tal perspectiva de ensino se refere à terceira concepção de linguagem, pautada no dialogismo bakhtiniano. Entendemos que a interação com o meio social, com o outro sujeito é de suma importância para a aprendizagem de uma LE, pois o aluno aprende a interagir socialmente com o outro e, a partir dessa interação, constrói seu conhecimento.

Em seguida, para darmos continuidade aos estudos relacionados ao ensino de LI, iniciamos a instauração desse ensino no Brasil. Entendemos que o estudo dessa instauração é importante para entendermos as produções de sentido desse processo.

1.2 Uma abordagem histórica do ensino de LI nas escolas brasileiras

Inicialmente, explicitamos que o nosso olhar sobre a história do ensino de LI, no Brasil, não consiste em determinarmos uma relação de causa e consequência desse ensino, numa perspectiva linear da História. Ao contrário disso, concordamos com Foucault (1997a), o qual rompe com tal perspectiva, apontando a História como um gesto de interpretação. E, em vez de procurarmos sujeitos fundadores, continuidade, totalidade, buscamos *efeitos discursivos*. Nesse sentido, “as coisas e os sujeitos não preexistem aos discursos, ao contrário, são esses que os constituem” (GREGOLIN, 2016, p. 6). Com efeito, o retorno à história nos possibilita a compreensão do presente, objetivando fazer a crítica dele. Tentamos, assim, fazer um estudo da instauração desse ensino, observando uma possível historicização das experiências, das relações entre práticas, e, finalmente,

tentando compreender como esse saber sobre o ensino de LI pôde se constituir, como determinados discursos (e não outros) foram cristalizados (GREGOLIN, 2016).

Nessa direção, é importante observarmos que a língua inglesa (doravante LI) se tornou a principal língua do mundo⁸ devido ao poder e à influência dos Estados Unidos, na política e na economia, promovendo a sua divulgação enquanto um *capital linguístico*. Nesse sentido, trazemos à baila Bourdieu (s/d), segundo o qual a língua é um sistema de trocas simbólicas. Esse sistema deve ser usado adequadamente, pois consiste em um *capital linguístico simbólico*, cuja produção deve/pode relacionar-se ao campo da recepção, haja vista as posições assumidas pelos interlocutores (locutor e interlocutor), na estrutura social. Nesse sentido, tudo que é produzido adquire uma pluralidade de sentidos durante as trocas simbólicas. Dessa forma, Bourdieu (s/d) percebe o uso *correto* da língua como constitutivo de uma *língua legítima*: a aceita pelos sujeitos falantes socialmente prestigiados, devido a sua força simbólica, ao seu poder no discurso. Ainda consoante esse sociólogo, esse poder no discurso é denominado de capital de autoridade. Consoante Bourdieu (s/d, p. 5):

A estrutura da relação de produção linguística depende da relação de força simbólica entre os dois locutores, isto é, da importância de seu capital de autoridade (que não é redutível ao capital propriamente linguístico): a competência é também, portanto, a capacidade de se fazer escutar. A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos.

Ao usarmos a língua, procuramos, pois, impor algumas regras no processo interacional: valorização do argumento, legitimidade linguística, respeito, enfim, pelo enunciador. Como bem defende Bourdieu (s/d, p. 6): “O discurso supõe um emissor legítimo dirigindo-se a um destinatário legítimo, reconhecido e reconhecedor”. Um exemplo da utilização de uma linguagem de autoridade é a do professor e a do livro didático, utilizadas em sala de aula.

Ainda segundo Bourdieu (s/d), a língua autorizada, com poder, é aquela cuja palavra pretende ser acreditada, seguida, ao ser proferida. A força simbólica, por sua vez, consiste na crença da autoridade. O discurso legítimo é, segundo o mesmo autor,

⁸ Conferir informação em: <https://m.imgur.com/r/MapPorn/aZdPxKd> (acessado em 03/8/2017, às 15h09min).

enunciado numa situação legítima, num mercado que lhe convém; a língua vale o que vale aqueles que a falam. Nesse contexto, os EUA têm sua língua como a principal do mundo, pois o poder e autoridade são importantes nas relações econômicas e culturais. Como resultado dessa relação de poder estadunidense, a LI tornou-se hegemônica⁹, mas, antes da hegemonia norte-americana, houve a inglesa, daí a LI ter sido trazida para o Brasil pela Inglaterra.

Consoante Lima (2008), no Brasil, a LI é tida como língua estrangeira de alta relevância nas escolas. Foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como uma das línguas que deve ser ensinada em sala de aula, mas sua introdução na vida escolar dos brasileiros não foi por acaso. Desde 1530, nossa história com a língua inglesa se confunde com a própria história do nosso país. Ainda de acordo com Lima (2008), o surgimento se deu devido às necessidades proporcionadas pelo contato do Brasil com a Inglaterra. Esse primeiro contato aconteceu provavelmente a partir de 1530, através de William Hawkins, um aventureiro que veio ao Brasil, motivando a vinda de outros ingleses. Mas um maior contato com a LI surge após o Bloqueio Continental no século XIX, momento no qual D. João VI foge para o Brasil, apoiado pelos ingleses. Devido ao apoio inglês dado aos portugueses, estes passam a manter maiores relações, principalmente, comerciais, aqui no Brasil, corroborando o aumento do poder econômico da Inglaterra, de sua influência no nosso país, já que muitas foram as mudanças ocorridas, como a criação de várias casas comerciais.

Essas relações comerciais também deram início ao progresso industrial, contribuindo para o surgimento de empregos, porém os candidatos precisavam receber as instruções em inglês, portanto, seria necessário aprender essa língua com a finalidade de trabalho. Consoante Lima (2008), D. João VI insistiu para que escolas de ensinamento dessa língua fossem criadas. A partir desse momento, o ensino de LI no Brasil torna-se oficial; surgem os primeiros professores e alunos. Entretanto, eles sentiam apenas a necessidade de se comunicarem oralmente em Língua Inglesa, pois queriam apenas uma capacitação para comunicação oral.

Conforme Lima (2008), com a criação das escolas de LI no Brasil, D. João nomeia o padre Jean Joyce como o primeiro professor formal dessa língua no Brasil. O Colégio

⁹ Para o esclarecimento desse adjetivo, consultamos Houaiss eletrônico (2009), o qual nos remete para o verbete hegemonia. Assim, ele define tal substantivo: substantivo feminino. **1** supremacia, influência preponderante exercida por cidade, povo, país etc. sobre outros. **2** Derivação: por extensão de sentido. Autoridade soberana; liderança, predominância ou superioridade

D. Pedro II, fundado em 1837, foi muito importante para o ensino de línguas, tais como Inglês e Francês, consideradas línguas modernas; o Latim e Grego, consideradas línguas clássicas. Em decorrência disso, desde o século XIX, o Brasil vem tentando manter a LI na escola básica.

Ainda conforme a mesma autora, esse processo, inicialmente, muito lento, foi importante. Isso porque o Inglês não tinha muito privilégio na sociedade da época, pois o Francês era a língua considerada universal. Embora o passo dado em relação ao ensino de LE no Brasil tenha sido importante, houve grandes problemas, na época, principalmente, os concernentes à falta de metodologia, à má administração do colégio, à falta de profissionais competentes para o ensino.

Lima (2008) afirma que, após a Proclamação da República, em 1889, o ministro Benjamin Constant excluiu o Inglês do currículo obrigatório das escolas, através de realização de novas reformas de ensino. Mas, a partir de 1892, o ministro Amaro Cavalcanti faz as línguas estrangeiras reaparecerem nos currículos, de forma cultural e literária; em 1911, o Colégio Pedro II incorpora as novas ideologias de estado, objetivando a profissionalização. Somente a partir da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, da Reforma Francisco de Campos, em 1931, é que as mudanças relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras também são concretizadas nos planos do conteúdo, da metodologia.

Ainda consoante Lima (2008), com o advento da 2ª Guerra Mundial, os ingleses perdem prestígio, mas os Estados Unidos ascendem no mercado ganhando reconhecimento, elevando a LI para a categoria de língua essencialmente importante. Nesse contexto de guerra, surge o que faltava para o ensino de LE: um método. O método introduzido no Brasil para o ensino de línguas foi o *Direto*, a partir do qual a língua passa a ser ensinada através da própria língua, nas salas de aula. Seu introdutor foi Carneiro de Leão. Além da *nova* forma de se ensinar língua estrangeira, ocorreram reformas, tais como a divisão de turmas, a seleção de profissionais, a preparação de materiais melhores que fossem mais voltados ao ensino prático da língua.

Nesses termos, a LI adquiriu um valor social e tornou-se apreciado no *mercado linguístico*. Sua aceitabilidade a fez ser a língua mais cotada do mundo. Conforme Bourdieu (s/d, p. 11):

Quando uma língua domina o mercado, é em relação a ela, tomada como norma, que se definem ao mesmo tempo, os preços atribuídos às outras expressões e o valor das diferentes competências. A língua dos gramáticos é um artefato que, universalmente imposto pelas instâncias

de coerção linguísticas, tem uma eficácia social na medida em que funciona como norma, através da qual se exerce a dominação dos grupos. Detendo os meios para impô-la como legítima, os grupos detêm, ao mesmo tempo, o monopólio dos meios para dela se apropriarem.

O poderio estadunidense, inglês, com sua conseqüente influência no Brasil continuou por difundir cada vez mais o poder da língua inglesa no Brasil. Em 1934, surge a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, no Rio de Janeiro, apoiada pela embaixada britânica, numa tentativa de reestabelecer o domínio perdido para os Estados Unidos; em 1935, a realização da instalação da Cultura Inglesa também em São Paulo. No ano de 1938, o consulado estadunidense apoia a criação do Instituto Universitário Brasil- Estados Unidos. Entendemos que essa tentativa de institucionalização da LI, entre os eixos dos Estados Unidos e Inglaterra, comprova a relação de poder¹⁰ com a língua e a sua conseqüente popularização no Brasil.

Em 1942, durante o governo de Getúlio Vargas, o ministro Gustavo Capanema dividiu o ensino da escola básica em Ginásio e Científico, reforçando a ideia de um ensino apenas instrumental. Ainda conforme Lima (2008), com essa divisão, o ensino de línguas tinha objetivos educativos e culturais, voltando-se muito para a leitura. Entre os anos de 1942 e 1961, o ensino de línguas estrangeiras, nas escolas, foi reduzido apenas para a aquisição da leitura, porém foi um período em que todos estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Consoante Leffa (1999): “Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil”.

A LDB de 1961 transformou os antigos ciclos de ensino ginásial e científico em 1º e 2º graus, tornando o ensino de uma língua estrangeira moderna obrigatório, quando sua inclusão fosse possível, na escola. Além disso, foi criado o Conselho Nacional de Educação, na época, o principal órgão responsável pelas decisões relacionadas ao ensino de línguas. Novos rumos começam a ser tomados para o ensinamento de línguas, após a LDB de 1961, pois, mesmo com uma obrigatoriedade imposta, esse ensino ainda era reduzido.

Com a LDB de 1971, o ensino da escola básica passa a contar com 11 (onze) anos, dentre os quais, 8 (oito) anos destinados ao 1º grau (no lugar do primário e do ginásio,

¹⁰ Para Foucault, autor com o qual trabalharemos nos próximos capítulos, o poder é “positivo”. Isso porque o poder “produz” sujeitos, discursos, formas de vida, através da transformação técnica dos indivíduos.

antigos ciclos de ensino básico); 3 (três), para o 2º (antigo científico). Essa nova face da escolaridade agrava a situação do ensino de LE, pois reduz enormemente o seu número de horas-aula. Como bem defende Leffa (1999, p. 14):

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de línguas estrangeiras, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria 'dada por acréscimo' dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau e, no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano.

Leffa (1999) acrescenta que tanto a LDB de 1961 quanto a de 1971 não valorizaram a LE como deveriam. Em 1996, com a nova LDB, o 1º e 2º graus são renomeados para Fundamental e Médio, respectivamente, apontando a necessidade de uma LE no currículo. Segundo a LDB de 1996, a escolha da língua a ser ensinada nas salas de aula deveria ser feita através da comunidade escolar, a depender das condições de se oferecer/ter professor disponível. Para o ensino Médio, uma língua estrangeira é obrigatória; poderia haver uma outra, optativa, a depender das condições de oferta de cada instituição.

Ainda conforme Leffa (1999), o método Direto, outrora utilizado no contexto de 2ª guerra, foi completamente abandonado, abrindo espaço para um novo contexto, em que a língua não pode ser ensinada com base em um método, considerado correto, visto que cada aluno aprende à sua maneira. Com os PCN de 1999, é adicionado um complemento de suma importância para a LDB de 1996: a abordagem sociointeracionista, proposta para o ensino e desenvolvimento da leitura em LE, assim como explanado no item 1.1 deste trabalho. Para essa abordagem, os sujeitos (professor, alunos) são de muita importância para a construção do conhecimento linguístico. Essa perspectiva é constantemente reiterada nos dias de hoje, nos livros didáticos de Língua Estrangeira.

Para darmos prosseguimento às discussões teóricas, abaixo trazemos à baila alguns pontos de vista sobre o neoliberalismo, dada a sua importância no quadro de consumo em que vive a sociedade capitalista.

1.3 Neoliberalismo: uma ideologia presente no ensino de línguas

O verbete *neoliberalismo* é assim definido em Houaiss eletrônico (2009):

substantivo masculino. Rubrica: economia, política. **1** doutrina proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos, na primeira metade do sXX, voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista, que deveria controlar parcialmente o funcionamento do mercado. **2.** doutrina, desenvolvida a partir da década de 1970, que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo.

Consoante Houaiss (2009), o neoliberalismo¹¹ é uma doutrina. Nesse sentido, remetemos aos ensinamentos de Foucault (2003) acerca dos procedimentos internos de controle do discurso¹², no que diz respeito à determinação das condições de funcionamento dos discursos¹³. Segundo esse filósofo, a doutrina apresenta um caráter de difusão das *mesmas verdades*. Por conta disso, controla os discursos, exatamente pelo fato de os indivíduos compartilharem dessas mesmas verdades, difundidas a partir de regras igualmente preestabelecidas. Esses indivíduos têm que aceitar, igualmente, certa regra de conformidade com os discursos validados, que, por sua vez, proíbem-lhes o acesso a todos os outros discursos. “A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam” (2003, p. 43). Nota-se, assim, a existência de grandes planos de apropriação social dos discursos.

E, na medida em que há uma naturalização dessas mesmas verdades,

¹¹ Primeiramente, no que diz respeito ao Brasil, é importante observarmos que, no início dos anos de 1990, com a administração do então presidente Fernando Collor, o Brasil inicia sua trajetória neoliberal, tentando repetir a experiência dos EUA e da Inglaterra. A administração de Fernando Henrique Cardoso, por sua vez, aprofunda essa trajetória, seguindo à risca os mandamentos do consenso de Washington: abertura, desregulamentação, Estado mínimo, privatização, além das reformas (previdência, relações de trabalho, tributárias). Tudo isso consistia no dever de casa para a abertura das portas do Brasil ao primeiro mundo. Em consequência disso, adentra, igualmente, este país o capital internacional, possibilitando o acesso aos mercados dos países industrializados, a vinda da tecnologia que permitisse a reestruturação da economia nacional e, em decorrência, o aumento do emprego e da renda, a estabilidade monetária e a melhoria das condições de vida. Entretanto, a promessa de crescimento da economia nacional, da renda pessoal e do emprego, nos anos dessas experiências, não se concretizou. (Informações retiradas do Diário de Pernambuco, comentário de Leonardo Guimarães Neto – Economista, publicado em 05/01/2001).

¹² No capítulo 2, nós nos deteremos mais especificamente sobre as teorias de Foucault (2003)

¹³ Para Foucault (2003), enquanto procedimentos de controle de discursos, há três grupos: os procedimentos externos ao discurso (interdição, a separação, a vontade de verdade); os internos ao discurso que consistem na rarefação dos discursos (o comentário, o autor, a disciplina), uma delimitação de um horizonte de expectativas; os internos que consistem na rarefação dos sujeitos, impondo as condições de funcionamento dos discursos (ritual da palavra, doutrina, sociedade de discurso). Neste último, há a imposição aos indivíduos que pronunciam certo número de regras, não permitindo que todos tenham acesso a elas. Há, assim, o fechamento das regiões do discurso para alguns. Mas, enquanto existem regiões proibidas, há aquelas abertas para muitos, sem restrição prévia.

consideramos que funcionam como uma ideologia, consoante os ensinamentos de Orlandi (2002, p. 47): “[...] a ideologia não é ocultação mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro”. Nesses termos, quando nos relacionamos ao neoliberalismo, nós o fazemos sob a alcunha de ideologia.

Ademais, reiteramos a relação entre o ensino de LE e a sua importância como capital linguístico de consumo, numa sociedade capitalista neoliberal. Nesse sentido, observamos tal ideologia como coadjuvante do capitalismo, em cujas bases teóricas há uma defesa em prol de um possível desenvolvimento econômico. Como observado, por estar pautada numa perspectiva desenvolvimentista, mercadológica, promove a competitividade, o individualismo (Zacchi, 2016). Diante desse contexto, conceitos como multiculturalismo, cidadania, diversidade estão sujeitos a uma releitura, a uma reelaboração, consoante os preceitos reguladores dessa ideologia, desse sistema. E, na medida em que os valores neoliberais atravessam os livros didáticos, efetiva-se o seu vínculo com o ensino de línguas, com consequentes gerações de relações de poder, construções de identidades pautadas em conceitos cristalizados de sucesso (ZACCHI, 2016).

Isso ocorre, por exemplo, quando há discursos circulados (no LD de LI) sobre a possibilidade de estudantes serem autônomos para escolherem suas próprias profissões, com base em critérios cristalizados pela sociedade, principalmente, quando estão pautados em celebridades bem-sucedidas. Zacchi (2016, p. 427) acrescenta o seguinte ponto de vista:

Para alguns autores, essa exacerbação das diversas manifestações identitárias se antepõe às relações de classe, minando lutas por igualdade baseadas em conflitos gerados por desigualdades sociais e econômicas.

E, na medida em que os discursos circulados nos LDs estão entremeados pelos direcionamentos dessa ideologia, a opção de escolha, por parte dos sujeitos, numa sociedade competitiva e individualista, aproxima, segundo Zacchi (2016), cidadania e consumo. Os autores dos livros didáticos, por sua vez, ao contrário do que se poderia esperar, não trazem, na maioria das vezes, reflexões sobre tais direcionamentos, de forma que o sujeito (aluno) seja capaz de se opor a eles. Nesses termos, os LDs, selecionados pelo PNLD, promovem valores advindos do neoliberalismo, trazendo exemplos

cristalizados de como a sociedade deve ou prefere ser. Como bem defende Zacchi (2016, p. 165)¹⁴:

In a way, the institution of the PNLD, as far as foreign language are concerned, has aimed at promoting such values, which may be expressed through issues involving social inequality, minority groups, citizenship building and collective agency. The program instituted by the federal government also works as a guide for commercial publishers that intend to produce textbooks for public schools. Not following the guidelines set by the program may mean having textbooks refused.

Consequentemente, os livros são frutos de um programa de mercado capitalista neoliberal, pois o que interessa às editoras é a sua venda, com base nos critérios do MEC. Quanto a essas redes de discursos presentes no LD, referimo-nos, mais uma vez, a Foucault (2003), para quem há uma dupla função política da educação: manter ou modificar a apropriação dos discursos. Tal como temos argumentado, ao longo deste capítulo, a educação tem exercido, quanto ao ensino de Língua Inglesa, um papel de continuísmo, no que diz respeito à Tradição Gramatical, na medida em que perpetua os ensinamentos voltados para modelos estruturalistas, para a busca do “*bem dizer*”, para a língua legítima, nos termos de Bourdieu (s/d). De igual forma, esse continuísmo é observado quanto aos discursos neoliberais circulados no LD. Daí haver a repetição das mesmas verdades concernentes aos interesses daqueles que as defendem.

No próximo item, abordamos especificamente os PCN de Língua Estrangeira, para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, a fim de observarmos a sua influência na formulação do LD de LI.

1.4 Os PCN de língua inglesa

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) é um documento de referência para o ensino no Brasil, serve de suporte para uma padronização nacional do ensino. Foi criado em 1999, complementando a LDB de 1996. Está dividido em 4 ciclos; é no 3º (terceiro) e no 4º (quarto) ciclos que as questões de língua estrangeira são abordadas. Nesse

¹⁴ De certa forma, a instituição do PNLD, no que se refere à língua estrangeira, tem procurado promover tais valores, que podem ser expressos através de questões que envolvem desigualdade social, grupos minoritários, construção da cidadania e agência coletiva. O programa instituído pelo governo federal também funciona como um guia para editores comerciais que pretendem produzir livros didáticos para escolas públicas. Não seguir o guia ajustado pelo programa pode significar ter livros didáticos recusados. (ZACCHI, 2016, p. 165)

documento (PCN, 1999, p. 07), os principais objetivos para o Ensino Fundamental são os seguintes:

Compreender a cidadania como participação social e política [...]; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva [...]; conhecer características fundamentais do Brasil [...]; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos [...]; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente [...]; desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo [...]; conhecer o próprio corpo e dele cuidar [...]; utilizar as diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (grifos nossos).

Como podemos constatar, os PCN (1999) de LE especificam a necessidade de *conhecer o próprio corpo e dele cuidar*. Tal como está aí exposto, essa relação entre o *corpo* e o *cuidado de si* faz alusão aos ensinamentos de Foucault, para quem esse *cuidado* está relacionado à busca da verdade. Sobre a relação corpo/verdade, Muchail (2004, p. 09), discutindo sobre as teorias desse filósofo, afirma: “[...] para ter acesso à verdade, o sujeito tem de *olhar* para si mesmo de modo a *modificar-se, converter-se, alterar seu próprio ser*” (*grifos da autora*). Essa autora continua explicitando esse conceito da seguinte forma (p. 09):

[...] o *cuidado de si*, assim entendido, remete não somente ao plano da intelecção ou do conhecimento [...], não apenas ao âmbito das teorias [...], não somente à ordem das representações [...], mas também ao plano das atitudes, ao âmbito do olhar, à ordem das práticas, que constituem um modo de existência (*grifos da autora*).

Nesses termos, o *cuidado de si* tem implicações não só relacionadas à construção do conhecimento, tal como os PCN nos levam a entender, mas também às questões políticas. Nesses termos, remetemos a Foucault (1997, p. 25 – 26), para quem o corpo constitui um investimento político, uma utilização econômica:

[...] em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.

Esse argumento nos possibilita o entendimento da relação corpo/poder/saber, no sentido da existência de um saber do corpo. Esse saber não diz respeito necessariamente a uma ciência voltada para o estudo de seu funcionamento, ou para o controle de suas forças, mas para a construção de uma *tecnologia política do corpo*.

Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças. (FOUCAULT, 1997, p. 26).

Essa microfísica do poder a que se refere Foucault (1997) nos permite proceder a uma análise dessas diretrizes, a partir das sequências discursivas (SD) grifadas. Consoante a seguinte sequência, para os PCN, é importante que o aprendiz relacione a sua cultura (nacional) e a do outro (estrangeiro): “[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos”². Nesse sentido, numa relação de apropriação de outras culturas, adquire-se uma LE, participando da vida do outro (estrangeiro), tanto social, histórica como economicamente. Adquirir a LE, então, significa também adquirir a cultura do outro. Nesse contexto de apropriação, entendemos que o sujeito aprendiz da LI, na medida em que dialoga com essa cultura, dispõe-se a emitir um juízo de valor sobre as culturas em jogo. Consequentemente, há uma possibilidade de supervalorizar não só a cultura do outro (o estrangeiro), como a sua língua, o seu modo de vida, haja vista a forma como tudo isso é apresentado ao estudante, via livro didático. Além disso, como mencionado anteriormente, levamos em conta a língua como um capital linguístico simbólico, conforme Bourdieu (s/d). Com efeito, a relação entre o *eu* (falante do português brasileiro) e o *outro* (falante do inglês) não é necessariamente equivalente, dada a diferenciação do poder do capital nessas nações. Há, portanto, a tendência a supervalorizar a cultura, a língua do *outro*, em detrimento da língua e da cultura do *eu*.

Na SD “[...] utilizar as diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação”³, os PCN de LE apontam para um contexto amplo de aquisição linguística, na medida em que inserem o conhecimento de adequação de gênero do discurso, a fim de atender as necessidades sociocomunicativas. E, ao mesmo tempo em que essas diretrizes estão alinhadas a uma perspectiva histórica, dialógica da aquisição de uma língua, concernente

à terceira concepção de língua/linguagem, envolvem questões ideológicas nessa aquisição, haja vista os argumentos anteriormente arrolados.

Ademais os PCN reiteram um posicionamento a favor do ensino de LI, enquanto uma língua possível de facilitação de aquisição do capital, daí a reiteração de uma microfísica do poder na seguinte SD:

O caso típico é o papel representado pelo Inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo do século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste final do século. O Inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios [...] (PCN,1999, p. 23) (grifos nossos).

Os PCN de língua estrangeira também não propõem uma metodologia específica de ensino, mas é claro quanto à importância do desenvolvimento da leitura, de uma abordagem sociointeracionista (como observado), para que o aluno desenvolva a habilidade de leitura, em um contexto social imediato. Como anteriormente mencionado, a escolha de uma língua estrangeira deveria depender das comunidades locais, consoante a sua história e tradição; deveria igualmente garantir ao aluno a capacidade de ele se envolver nos eventos comunicativos. Em outras palavras, o aluno deveria se envolver no processo social para produzir sentidos, a partir de uma situação concreta de comunicação. Nesse sentido, deveria observar o contexto histórico-social, em que está inserido, constituindo-se sujeitos do discurso (BAKHTIN, 1997).

Como observado anteriormente, todos os alunos têm direito de estudar uma LE, conforme a LDB (1996). E, na medida em que isso é colocado, entendemos que eles têm o direito de ter o acesso à língua escolhida em suas múltiplas habilidades (ouvir, falar, ler, escrever). Mas o ensino tem sido cada vez mais voltado para a leitura, compreensão textual, a chamada compreensão leitora de uma LE. A essa ideia subjaz uma outra: a de que o ensino da oralidade não precisa acontecer na escola. Decorre daí que apenas a habilidade comunicativa de leitura é desenvolvida nas escolas. Isso é reiterado pelos PCN (1999, p. 20), na sequência discursiva abaixo:

Nota-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro lado, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato.

Reduz-se, conseqüentemente, o ensino de LE à habilidade da compreensão leitora do aluno. Essa habilidade, como mencionado, pode ser usada no contexto social imediato; por tal motivo, há uma ênfase na abordagem sociointeracionista, perspectiva suporte dos PCN de Língua Estrangeira. Em decorrência da prioridade dessa habilidade, a maioria dos livros didáticos propostos nas escolas têm como eixo e norte a leitura, como os próprios PCN apontam. Entendemos que, embora tal habilidade seja de grande importância, para a aquisição de uma LE, outras habilidades (ouvir, falar, escrever), anteriormente mencionadas, podem ser trabalhadas na sala de aula. Porém é preciso que a escola propicie condições que garantam o desenvolvimento delas nos alunos de LE.

Ainda no que diz respeito ao ensino de LI como LE, nas escolas, é possível compreendermos a sua escolha como prioritária, a partir dos PCN. E, tal como examinado anteriormente, entendemos que tal prioridade se dá em consequência de fatores históricos, socioeconômicos estadunidenses, país forte propagador dessa língua, forte influenciador da sua inclusão nas escolas brasileiras. Em decorrência disso, observamos o tom comercial com que essa língua é tratada, no interior dos PCN. Ou seja, a necessidade de se aprender LI acontece em decorrência do capital, da globalização. Nesse sentido, a LI é tratada como uma moeda.

Como mencionado, segundo Bourdieu (s/d), a língua adquire um valor dependendo do mercado em que é colocada. Ocorre o mesmo com a língua estrangeira: o capital linguístico só funciona em relação a um certo mercado, a sua demanda. É preciso analisar as condições sociais de produção/reprodução de seus consumidores. São eles que fazem as trocas linguísticas funcionarem, de maneira a ganhar prestígio, valor, agindo assim como uma moeda no mercado linguístico.

Como observado anteriormente, apesar dessa explanação acerca do valor da aquisição da LI como uma moeda que pode dar acesso ao mundo do capital, “dos negócios”, os PCN enfocam a abordagem sociointeracionista, principalmente, no que diz respeito ao processo de construção do significado social. Por conta disso, consideramos que os formuladores dos PCN de LI estão deslizando entre um discurso social e um capitalista. Na mesma medida em que trazem teorias bakhtinianas à tona (principalmente, as concernentes às situações concretas de comunicação, à terceira concepção da língua/linguagem), trazem o “apogeu da sociedade globalizada e de alto nível tecnológico). Abaixo procedemos a um *recorte de uma sequência discursiva*¹⁵.

¹⁵ Para Orlandi (1984), o *recorte* é uma unidade discursiva, conseqüentemente, um fragmento da situação discursiva; varia segundo o tipo de discurso, as condições de produção, o objetivo e o alcance da análise.

É nesse sentido que a construção do significado é social. As marcas que definem a identidade social são intrínsecas na determinação de como as pessoas podem agir no discurso¹⁶ ou como os outros podem agir em relação a elas nas várias interações orais e escritas das quais participam. (PCN,1999, p. 27)

Quanto ao aspecto relacionado à comunicação com eficiência, os PCN abordam três tipos de conhecimentos fundamentais: sistêmico, de mundo e da organização textual. Tais conhecimentos são formadores da competência comunicativa do indivíduo, para que ele possa atuar nas situações concretas de comunicação (conforme o gênero do discurso utilizado). O conhecimento sistêmico, por sua vez, consiste na parte léxico-semântica, fonético-fonológica, morfológica e sintática. Isso tem a ver com a língua enquanto um *sistema*¹⁷ e com a consequente abordagem da gramática dessa língua. E, como mencionado, essa perspectiva está vinculada à primeira concepção de língua/linguagem. Como bem argumenta Bakhtin (1997), a língua enquanto sistema está relacionada aos recursos linguísticos. Nesse contexto, *o sistema é neutro nos planos dos valores da realidade, como exemplo, podemos observar as palavras dispostas no dicionário.*

Quanto aos aspectos semânticos, relacionados a essa competência apenas, Bakhtin (1997, p. 390) assim nos explica: “As palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes, até mesmo contrários”. Isso significa que, se a aprendizagem fica apenas pautada nessa competência, o aluno somente é capaz de decodificar o código linguístico, tal como explicitado no item 1.1 desta pesquisa. O

Trazemos à baila esse conceito como um recurso metodológico.

¹⁶ Entendemos que a palavra *discurso* aqui está sendo utilizada como sinônimo de fala. Tal sentido não é coerente com a Análise do Discurso de linha francesa, área a que nosso trabalho está circunscrito. Para a AD, o *discurso é efeito de sentidos entre os interlocutores.*

¹⁷ Segundo Pietroforte (2002, p. 82): “Para Saussure, o objeto de estudos da Linguística é a *língua* (SAUSSURE, 1969, p. 28) e não a *fala*, de modo que uma *língua* é definida como um sistema de elementos. Para entender essa definição, deve-se definir o que é um sistema e o que são os elementos que formam um sistema linguístico. Pode-se definir um sistema como um conjunto organizado em que um elemento se define pelos outros. Um conjunto é uma totalidade de elementos quaisquer. Se eles estão organizados, isso quer dizer que um elemento está em função dos outros, de modo que a sua função se define em relação aos demais elementos do conjunto”.

De acordo com essa **definição de língua como um sistema de signos**, ela deve ser definida tal como o sistema o é: um conjunto organizado em que um elemento se define em relação a outro elemento. Esses elementos, por sua vez, são reconhecidos como os signos linguísticos. Logo, a língua é um conjunto de signos em que um signo se define pelos demais signos do conjunto. Um *signo linguístico*, por seu turno, é a relação entre um conceito e uma imagem acústica. Isso significa que o *signo linguístico* tem duas faces inseparáveis, tal como as faces de uma folha de papel. De um lado, *o conceito*, uma ideia, um pensamento que serve para interpretar o mundo. *Ao conceito*, Saussure chamou de *significado*. Do outro, *a imagem acústica*, que é a impressão psíquica de uma sequência articulada de sons (vogais, consoantes e semivogais). À imagem acústica, Saussure chamou *significante*. (PIETROFORTE, 2002)

conhecimento de mundo, por sua vez, é construído a partir da relação do *eu* com o *outro*, do *eu* com seu entorno, com o mundo; de uma memória coletiva. Como bem descreve Freire (2011, p. 24)¹⁸, “Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”. Conforme tal concepção de leitura, a relação com o entorno é essencial para efetivação da compreensão do mundo, da palavra. Orlandi (2002, p. 30) igualmente defende uma perspectiva de compreensão que vai além da materialidade linguística: “[...] os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade¹⁹, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos”.

Com efeito, quando interagimos com o mundo, com o *outro*, procedemos a (re)leituras para as múltiplas situações comunicativas a que estamos expostos. As leituras (do mundo, da palavra) assim como a memória coletiva são essenciais para construirmos o conhecimento sobre a língua. À memória coletiva, subjaz também a intertextualidade²⁰ (relação entre textos) e a interdiscursividade²¹ (relações entre os discursos), as quais compõem a heterogeneidade discursiva. A intertextualidade nos permite organizar o que lemos/vemos ao longo de exposições a determinadas situações comunicativas, para apropriar os textos para outros eventos.

Conseqüentemente, somos sujeitos capazes de produzir textos verbais (orais, escritos), não verbais. Tais textos (verbais, não verbais) devem ser estruturados, de forma que os discursos os atravessem. Esses conhecimentos (de mundo, da palavra, da intertextualidade) nos ajudam na produção de sentidos, conforme fatores como o uso, o

¹⁸ Esclarecemos que a leitura realizada por Freire (2011) corresponde a uma construção de concepção de mundo.

¹⁹ Chamamos atenção para o fato de que para a AD, a exterioridade está relacionada à historicidade, ao político, ao ideológico.

²⁰ A intertextualidade é concernente à relação entre textos. Isso significa que, na medida em que um texto se refere a outro texto, a construção de sentidos daquele depende do conhecimento que o leitor tenha deste. Essa noção diz respeito também ao conhecimento que o sujeito tem da diversidade de tipos, de gêneros, uma vez que a manifestação dos fatores de textualidade (coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade) difere conforme o tipo textual. Logo, o conhecimento prévio de determinados tipos de texto constitui fator decisivo no processamento de qualquer texto. Assim como existe a intertextualidade para a LT, há a interdiscursividade para a AD. M. Pêcheux (1997), baseado em Bakhtin, defende que nenhum locutor é o Adão Bíblico. Segundo ele, a relação entre discursos é constitutiva de cada discurso, é condição de existência dos discursos. Essa noção de interdiscursividade, no entanto, não é contemplada pela noção de intertextualidade.

²¹ Redes de discursos *já ditos e esquecidos*. O interdiscurso (dito e esquecido) é estruturante, pois mobiliza relações de sentido que determinam o intradiscurso (aqui e agora). Para que as palavras dos sujeitos signifiquem, tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido.

espaço e o momento para a compreensão construída no mundo social, acionando a consciência linguística. Essa perspectiva é assim ressaltada nos PCN (1999, p. 33):

A consciência desses tipos de conhecimento pelo aluno é o que será chamado aqui de consciência linguística, que, além de ampliar o conhecimento que o aluno tem sobre o fenômeno linguístico, isto é, incluindo a percepção de sua língua materna, tem um alto valor na aprendizagem de Língua Estrangeira devido à sua natureza metacognitiva.

Utilizamos, então, a língua para atendermos nossas necessidades sociais, como prática de socialização entre texto e contexto. Nesse sentido, a relação entre língua e sociedade é importante, não pode ser dissociada. Consequentemente, compreendemos que a relação do aprendiz com a segunda língua é construída social e historicamente. Consoante Norton (2010), investimos em uma língua quando fazemos uso dela. Ainda conforme essa autora, quando somos expostos a aprendermos outra língua (L₂), geralmente, já adquirimos os próprios elementos da nossa língua nativa (L₁). Consequentemente, para lidar com outra língua, é preciso relacionar a língua nativa e a estrangeira, entendendo esta enquanto uma nova aprendizagem inclusive, de uma nova cultura.

Quanto ao aspecto da aquisição de uma nova cultura, observamos os temas transversais, sugestão dos PCN de LE. Tais temas podem ser trabalhados, na sala de aula, através de escolhas temáticas que associam a língua estrangeira à materna, como o consumo, os direitos humanos, a organização política das minorias étnicas. A partir disso, é possível ampliar o conhecimento cultural do aluno, permitindo-lhe o acesso às questões sociais, ocorridas em escala global, fazendo com que o aluno utilize esse conhecimento em seu contexto sociointeracional. Entretanto, também compreendemos que tal perspectiva é condizente com a ideia, segundo a qual a LI possibilita o acesso do indivíduo ao mundo dos negócios e, consequentemente, ao capital. É reiterado o ideal de língua como moeda de troca, tal como discutido anteriormente. Afora isso, como já observado, o acesso à cultura do outro pode gerar a supervalorização desta e, consequentemente, um apagamento da cultura do eu (da língua materna).

A variação linguística, a pluralidade cultural também são abordadas nos PCN como de suma importância no trabalho em sala de aula. Os alunos devem entender que não há apenas a variedade padrão da língua estrangeira estudada. Além disso, devem compreender a importância de gerar discussões acerca de grupos minoritários

discriminados na sua variedade de língua falada, como os negros americanos, tidos, pela sociedade, como dotados de fala inferior.

Afora esses aspectos, é importante ressaltar que, no 3º ciclo (5ª e 6ª série), o aluno de escola pública se depara com a língua estrangeira. Mas, muitas vezes, os conteúdos são minimizados e aplicados pequenos textos, descontextualizados, com o intuito de facilitar a aprendizagem do aluno. Porém a repetitividade, os exercícios meramente estruturais provocam desinteresses dos alunos; eles passam a estereotipar a disciplina como fácil, sem importância, pois não veem motivo ou incentivo para aprendê-la, nem resultado efetivo da aprendizagem em LE. É nesse sentido que os PCN atentam para a necessidade de reconquistar, de estimular o alunado, aproveitando seu conhecimento de mundo, estimulando a sua curiosidade, ampliando horizontes de aprendizagem. Eis os conselhos desses parâmetros:

O estímulo à capacidade de ouvir, discutir, falar, escrever, descobrir, interpretar situações, pensar de forma criativa, fazer suposições, inferências em relação aos conteúdos é um caminho que permite ampliar a capacidade de abstrair elementos comuns a várias situações, para poder fazer generalizações e aprimorar as possibilidades de comunicação, criando significados por meio da utilização da língua, constituindo-se como um ser discursivo em língua estrangeira. (PCN,1999, p. 55)

Além desses aspectos, é importante observarmos que, de acordo com o *site* do INEP²², esses parâmetros foram criados para aperfeiçoar o currículo de educação, objetivando oferecer apoio metodológico, com novas abordagens aos professores. Eles também são responsáveis pela elaboração das *matrizes de referência*²³. O *site* do INEP informa ainda que os PCN foram elaborados após serem realizadas várias consultas em escolas das redes municipais, estaduais, particulares, sondando os professores, analisando os livros didáticos mais adotados nas séries finais dos antigos ensinos fundamental e médio.

Entretanto, os PCN são igualmente o alvo de muitas críticas. Segundo Geraldi e Geraldi (2012), foram elaborados em forma de *parâmetros*, os quais impõem como as avaliações (a Prova Brasil, o ENEM²⁴) devem ser elaboradas, são o princípio de avaliação do sistema educacional (SAEB)²⁵. Conforme esses autores, esse sistema de avaliação

²² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

²³ Segundo o INEP, os conhecimentos e as competências linguísticas esperadas para cada etapa estão indicadas nos descritores da Matriz de Referência de Língua.

²⁴ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes; PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

²⁵SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

garante a domesticação dos professores, pois organiza um *modelo* predeterminado de ensino, para que seus alunos respondam conforme tal *modelo* e sejam, conseqüentemente, aprovados nas provas nacionais. Ainda para os referidos autores, na verdade, essa aprovação não consiste exatamente em uma elevação dos padrões de ensino em si, mas o resultado da prática dos estudantes em seguirem modelos predeterminados e responderem as avaliações.

Dando seguimento a nossa abordagem, no próximo item, analisamos o PNLD. Essa discussão é importante, a fim de situarmos o LD de LI no contexto de sua elaboração

1.5 O PNLD

Como abordado no item anterior, o processo de avaliação brasileiro (SAEB) é corroborado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja finalidade é a distribuição de livros didáticos, gratuitamente, a escolas das redes municipal e estadual, nas séries de ensino fundamental e médio. Consoante o *site* do INEP, após muitas avaliações, o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza um guia de LD, considerando os melhores livros, em conteúdo didático. Após essa divulgação, os professores e coordenadores das escolas “escolhem” o LD que melhor atende os seus projetos político-pedagógicos. Esse processo é realizado a cada três anos, e esses livros são reutilizados por outros alunos nos anos subsequentes à sua escolha.

Ainda de acordo com o *site* do INEP, os livros são distribuídos a crianças com necessidades especiais; há a distribuição de coleções em Braille. O PNLD, entretanto, deve ter como base a LDB e, juntos, contemplam os PCN, fechando, então, o ciclo de *domesticação do professor* (GERALDI e GERALDI, 2012), na medida em que é responsável por subsidiar todo o processo de avaliação (SAEB). Fechado o ciclo, professor e estudante ficam aprisionados a um sistema que os leva a modelos predeterminados de ensino, garantindo um *bom* aproveitamento àquele estudante capaz de *repetir* respostas, raciocínios anteriormente treinados.

Os livros são escolhidos pelos professores através de uma lista contendo as coleções selecionadas que atendem melhor aos critérios propostos pelo MEC. O livro didático em questão, *Vontade de Saber Inglês*, faz parte do PNLD 2014.

O guia de livros didáticos de Língua Estrangeira PNLD-2014 apresenta 21 coleções de Inglês inscritas, sendo 5 do tipo 1 (livro e CD) e 16 do tipo 2 (livro, CD e

DVD). Porém os DVDs não foram aprovados, sendo excluídas as 16 de tipo 2 e mais duas do tipo 1, restando apenas 3 do tipo 1.

Fatores como a coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica foram essenciais como critérios para a eliminação dos livros, bem como a observação aos documentos que norteiam o Ensino Fundamental.

Além disso, considerou-se que aprender uma língua estrangeira tem como princípios: proporcionar o acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e expressar-se no e sobre o mundo; e articular ações que permitam romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. (PNLD,2013, p. 11)

Conforme essas considerações é que a ficha de avaliação foi elaborada. Segundo a tabela que mostra o quão os livros atendem aos critérios do edital, o livro em questão é o 3º numa lista de 3 aprovados para o guia. Segundo a resenha do livro:

A coleção se caracteriza por uma combinação entre texto e imagem que favorece o aprofundamento de uma discussão sobre temas sensíveis a vida social, como por exemplo, o respeito à diversidade. Os textos selecionados ampliam a temática definida para cada unidade, permitindo focar a diversidade social e cultural como conhecimento fundamental para a preparação de um leitor crítico. (PNLD, 2013, p. 40)

A ficha de avaliação em que o professor deve se nortear é dividida em duas partes: A e B. A parte A está relacionada aos critérios teórico-metodológicos gerais da Língua Estrangeira; leva em conta os seguintes itens:

BLOCO 1- projeto gráfico-editorial

BLOCO 2- textos

BLOCO 3- compreensão leitora

BLOCO 4- produção escrita

BLOCO 5- compreensão oral

BLOCO 6- expressão oral

BLOCO 7- elementos linguísticos

BLOCO 8- atividades

BLOCO 9- questões teórico-metodológicas

BLOCO 10- manual do professor

BLOCO 11- DVD (porém, o livro em questão não apresenta)

BLOCO 12- conjunto (apresentar carências da coleção)

Abaixo, trazemos algumas questões importantes, retiradas da parte A do guia do PNLD 2014 (p. 44), a serem pensadas na escolha do LD:

- Contribui para a compreensão da diversidade cultural, social, étnica, etária, de gênero?
- Contempla variedade de gêneros orais, gêneros escritos, linguagem verbal, linguagem não verbal, linguagem verbo-visual?
- Explora estratégias, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, entre outras? Em caso de outras, especifique quais.
- Propõe atividades comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica?
- Contém atividades que promovem o processo de reescrita do próprio texto?
- Propõe práticas que possibilitam aos estudantes interagir significativamente na língua estrangeira?
- É capaz de atender, quanto à leitura, à escrita e à oralidade, propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental?
- Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico?

A coleção satisfaz parcialmente as perguntas. No que se refere à ‘compreensão da diversidade’, é possível observarmos que as autoras atendem esse critério através da exposição a temáticas pertinentes, no entanto, as perguntas que exploram essas temáticas ainda pressupõem as respostas. A coleção também tenta dar conta do critério de ‘contemplar a variedade de gênero’. Quanto a esse aspecto, observamos que a coleção expõe um bom quantitativo de gêneros, entretanto não os explora conforme as teorias que sustentam o trabalho com eles. Há simplesmente uma explosão de gêneros nos LDs sem a devida análise, contemplação.

Quanto a ‘retirar informações dos textos’, o livro só possibilita, na maioria dos casos, que o aluno retire informações explícitas, não o levando a grandes reflexões, produção de inferência, para uma compreensão efetiva do texto. Não atende também ao comprometimento com atividades que ‘desenvolvam o senso crítico’. Assim, não atende a nossa última pergunta, pois não favorece muito o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico.

Quanto à ‘reescritura dos textos’ dos alunos, durante toda a coleção, isso não é notado. No que concerne às ‘interações práticas significativas’ em língua inglesa, a

coleção em destaque propõe essas tarefas, mas, quanto aos aspectos analisados anteriormente, isso fica muito ao encargo do professor de LI. Os propósitos e finalidades da aprendizagem da língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental quanto à leitura, à escrita e à oralidade são atendidos em parte, e isso depende também de como o professor conduz sua aula.

Consoante a parte B do guia, devem ser analisados os critérios legais, éticos e democráticos, objetivando o atendimento da legislação, diretrizes e normas oficiais. Há ainda a verificação se não apresentam estereótipos, preconceitos; se a coleção é isenta de doutrinação religiosa ou política, de publicidade ou difusão de marcas. As questões são as seguintes (p. 51):

- Atende à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas aos anos finais do ensino fundamental?
- É isenta de estereótipos e preconceitos? Caso a resposta seja negativa, indique a natureza do preconceito ou estereótipo apresentado: social, regional, étnico-racial, cultural, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, outras formas de discriminação ou de violação dos direitos? Especifique.
- É isenta de doutrinação religiosa ou política, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público?
- É isenta de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais?

As fichas de avaliação devem ser muito bem observadas pelo professor, pois elas norteiam a escolha do livro didático para os 3 (três) anos seguintes de ensino.

Quanto aos critérios da parte B do guia, a coleção consegue atendê-los em sua maioria. O primeiro item não é atendido totalmente, ao contrário dos itens seguintes, pois a coleção é isenta de estereótipos e preconceitos, de doutrinação religiosa ou política e de difusão de marcas. As autoras tentaram não se posicionar em relação a esses quesitos. Entretanto, podemos constatar discursos da/sobre a publicidade em circulação. Estes são trabalhados como diversidade de gêneros, mas, assim como é característica desse gênero, traz em seu bojo discursos capitalistas neoliberais, corroborando valores perpassados por eles.

Para darmos continuidade aos nossos estudos acerca do LD de LI, no próximo item, abordamos questões relacionadas ao livro didático de Língua Inglesa, objeto de nossas análises.

1.6 O livro didático de Língua Inglesa

O livro trabalhado nesta pesquisa é *Vontade de Saber Inglês*, da editora FTD; foi escolhido para o triênio 2014,2015 e 2016, no PNLD-2014. O guia de livros didáticos de Língua Estrangeira PNLD-2014 apresenta 21 (vinte e uma) coleções de Inglês inscritas, sendo 5 (cinco) do tipo 1 (um) (livro e CD), 16 (dezesesseis) do tipo 2 (dois) (livro, CD e DVD). Porém os DVDs não foram aprovados, sendo excluídas as 16 (dezesesseis) coleções de tipo 2 (dois), e mais duas do tipo 1 (um), restando apenas 3 (três) do tipo 1 (um).

O livro escolhido para o presente estudo é dividido em 8 unidades que, por sua vez, são divididas em seções e, ao final do livro, encontramos dicionário, apêndix, referência e uma seção para melhorar a leitura. Além disso, os volumes 3 e 4 apresentam lista de verbos irregulares. Os capítulos do livro didático do 6º, 7º, 8º e 9º anos, a partir dos quais fazemos os *recortes discursivos* para esta pesquisa, são assim divididos.

O LD do 6º ano se divide nas seguintes unidades:

- Greetings (Saudações)
- Meeting people (Conhecendo pessoas)
- Around the world (Ao redor do mundo)
- School is cool! (Escola é legal!)
- The animal world (O mundo animal)
- Nutrition (Nutrição)
- Families (Famílias)
- Music is all around (Música está em toda parte)

O LD do 7º ano se divide nas seguintes unidades:

- Books (Livros)
- Let's celebrate! (Vamos Celebrar!)
- What's the matter? (Qual o problema?)
- Sports (Esportes)
- The dream job (O sonho de trabalho)
- And the Oscar goes to... (E o Oscar vai para...)
- Let's go sightseeing! (Vamos turistar!)
- Travels and the weather (Viagens e o tempo)

O LD do 8º ano se divide nas seguintes unidades:

- Your style (Seu estilo)
- Works of art (Trabalhos de arte)
- Accessible buildings (Construções acessíveis)
- When I was a child (Quando eu era uma criança)
- Connecting to the world (Conectando-se ao mundo)
- Eating habits (Hábitos alimentares)
- Pop culture (Cultura popular)
- Let's preserve our planet! (Vamos preservar nosso planeta!)

O LD do 9º ano se divide nas seguintes unidades:

- Camping trip (Viagem de acampamento)

- Inventions and technology (Invenções e tecnologia)
- Learning a foreign language (Aprendendo uma língua estrangeira)
- Respect everybody (Respeite todo mundo)
- Road safety (Segurança na estrada)
- Extra! Extra! (Extra! Extra!)
- Overcoming challenges (Superando barreiras)
- Dealing with emotions (Lidando com emoções)

Apesar de, aparentemente, as unidades sugerirem situações concretas de comunicação, no LD de língua estrangeira em análise, a maioria das questões consistem em repetição, em complementação de lacunas, em análise de informações específicas nos textos, múltipla escolha, dentre outras abordagens de igual teor. Esse tipo de questão não permite muitas vezes que os alunos exponham suas ideias com criticidade, apenas dão atenção ao léxico, às estruturas gramaticais. As questões limitam os leitores e os instruem através de enunciados a serem seguidos. Consoante Souza (1999), as questões do LD de LI provocam um silenciamento do aluno, do professor, fechando o espaço para a reflexão crítica, na medida em que impõem discursos preestabelecidos. Além disso, a interpretação é regulada através de perguntas que fecham as possibilidades de desenvolvimento do senso crítico, tornando os discursos circulados como legítimos, retirando até mesmo o papel do professor como mediador do processo educativo. Nesse sentido, Souza (1999, p. 102) faz a seguinte advertência:

Acreditamos que seja também da responsabilidade do professor de língua estrangeira criar condições que favoreçam o processo de desenvolvimento da habilidade crítica do aluno. Entretanto, isso não será possível se não houver iniciativa e disposição do professor para questionar e tentar transformar, na medida do possível, o círculo vicioso texto-perguntas sobre o texto-respostas no texto-via professor-via livro didático.

Os textos do livro de LI, por sua vez, são usados como pretexto para ensinar gramática. Eles são produzidos para trabalharem os pontos gramaticais; poucos priorizam a compreensão textual. Os textos do LD *Vontade de Saber Inglês* apresentam sempre um glossário que antecipa as dificuldades dos alunos. Essa possibilidade de abordagem é assim advertida por Grigoletto (1999, p. 102):

Nos glossários dos livros de língua estrangeira, a ilusão de completude e literalidade dos sentidos das palavras fica ainda mais evidente que nos livros de língua materna, uma vez que esses glossários se reduzem à tradução de vocábulos, fazendo parecer que, em cada termo traduzido, esgotam-se os sentidos da palavra da língua original.

Consequentemente, a colocação de um glossário faz com que os alunos considerem determinada palavra com apenas um determinado sentido, quando, na verdade, os sentidos mudam de acordo com a situação de comunicação de que os sujeitos participam. Para Bakhtin (1997), os sentidos não são dados, mas construídos no processo de interação verbal. Por isso, o papel da história é importante. Ainda consoante Bakhtin (1997, p. 285):

Os enunciados e o tipo a que eles pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo – gênero.

Além disso, é importante mencionar que nem todas as palavras de LI terão uma correspondente na língua materna, pois se trata de sistemas diferentes e, conseqüentemente, diversos aspectos devem ser levados em conta. Ensinar LE, a partir da correspondência com a língua nativa, nem sempre é possível. Realizando o ensino de LE dessa forma, poderá ocasionar certa confusão, quando o estudante se deparar com situações em que isso não é possível.

Por isso, o entendimento do papel do sujeito-leitor é importante. Nessa perspectiva, o aluno precisa assumir sua posição de leitor, construindo sentidos, inaugurando uma postura crítica. Porém, observamos que, no ensino de LE, o que se objetiva é a estrutura gramatical considerada correta, tal como observamos no item 1.1 deste trabalho, Consoante Carmagnani (1999, p. 129), “[...] qual seria a função de tantos exercícios de cópia, ou de respostas a perguntas sobre um texto já lido, ou de reescritura de frases, substituindo algumas palavras pelos seus sinônimos, tanto em LM quanto em LE?”.

Ainda consoante Carmagnani (1999), o LD de LI pressupõe a ideia de que a língua-alvo é aprendida quando se domina a sua gramática, tornando os estudantes meros executores de tarefas, controladas pelos dizeres do livro, sem posição crítica. E acrescenta (1999, p. 131) “[...] o autor do livro didático, por sua vez, assume o papel de um narrador onisciente que tudo sabe e tudo vê”.

No que concerne à teoria metodológica proposta pelo livro LD em estudo, este contempla a proposta sociointeracionista de Vygotsky como referência para o ensino de LI. De acordo com essa proposta, o aluno é levado através de situações reais de

comunicação a usar o Inglês de forma efetiva e eficaz, ou seja, é uma prática sócio-discursiva. Segundo as autoras:

Em consonância com os PCN (Brasil, 1998a) e com as definições de língua e aprendizagem, etendemos que o ensino de Língua Inglesa deva ser voltado, principalmente, para o desenvolvimento dos seguintes objetivos:

- Proporcionar a conscientização do aluno a respeito do papel social da língua estrangeira;
- Favorecer o contato com aspectos culturais de outros povos, a fim de que o aluno possa compreender melhor sua própria cultura, conscientizando-se sobre seu lugar como cidadão apto a agir no mundo;
- Entender que o acesso a uma língua estrangeira pode abrir portas para o contato a bens culturais de várias partes do mundo;
- Promover a integração da construção dos conhecimentos sistêmico, textual e de mundo;
- Compreender de forma crítica o uso da linguagem como prática social nas interações;
- Desenvolver competências comunicativas que possibilitem seu agir no discurso em situações as mais variadas. (KILLNER, AMANCIO, 2012, p. 6)

A proposta sociointeracionista é a mais objetivada pelos PCN de LE e requer o uso de um material mais autêntico, ou seja, textos originais e não criados para satisfazerem os exercícios propostos. Com material autêntico, é possível satisfazer de maneira eficaz as situações comunicativas, fazendo com que elas estejam o mais próximo possível do real. Trazer o material autêntico para sala de aula afora o apresentado pelo LD implica em muitas pesquisas e planejamento por parte do professor, mas possibilita um ensino de língua estrangeira muito mais eficaz.

A coleção *Vontade de Saber Inglês* traz muito material autêntico, estando assim em consonância com a proposta com a qual se comprometeu, embora esses textos ainda assim se voltem para exercícios em sua maioria mecânicos.

Afora os aspectos acima relacionados acerca da formulação do LD, é importante ressaltar que, nas escolas, torna-se difícil o ensino de línguas, visto que nelas as aulas são ministradas na língua nativa, tampouco contam com subsídios para o seu ensino. Como defendem Savedra e Day (2015, p. 563):

O ensino de LE na escola brasileira centra-se no aprender sobre a língua e não em aprender a usar a língua. E, uma vez que o foco está em conhecer as estruturas linguísticas e aplicá-las em diferentes atividades escritas, o número de alunos por sala não parece ser um problema relevante.

Entendemos que a preocupação em ensinar a LE para seu uso deveria ser função fundamental do ensino, porém presenciamos a língua sendo ensinada como pouca ou nenhuma função de uso. Isso torna a disciplina LE, nas escolas, algo que apenas vislumbra o acúmulo de conteúdo para avaliações com função de aprovação (ou não) do aluno, retirando a obrigação de os professores saberem usá-la. Tal perspectiva igualmente reforça a ideia de que só é possível aprender recorrendo a cursos de idioma, visto que, na escola, não se consegue aprender a usar a LE efetivamente, nas situações de interação verbal.

Tal como observamos, a Língua Inglesa, enquanto uma LE, está sendo ensinada na escola com práticas pautadas em regras gramaticais (contrapondo-se ao que os linguistas defendem), selecionando, dessa forma, os estudantes, de acordo com sua capacidade linguística, consoante a Gramática Normativa (doravante, GN). Esta, por sua vez, padroniza a língua, fornecendo apenas uma forma como *correta*. O uso do texto nas escolas é, pois, voltado para a GN, por meio de questões mecanicistas que visam à estrutura (seguindo regras gramaticais), focalizam pouco a funcionalidade da língua na situação comunicacional concreta (BAKHTIN, 1997). Esse processo, tal como anteriormente discutido, consiste na legitimação de determinada variante, a padronizada pela GN (BOURDIEU, s/d). Consequentemente, o LD de LI corrobora o processo de legitimação dessa variante, silenciando as demais variantes consideradas ilegítimas.

Além disso, compreendemos que o LD veicula ideologias próprias de um autor, de todo um sistema pelo qual ele deve ser regido (SAEB). Os alunos, por seu turno, são expostos aos discursos circulados nele/por ele, pelo professor, igualmente interpelado pelos discursos do livro didático. Consequentemente, ao LD subjaz um discurso de poder, legitimado pelos PCN e PNLD. Nesse contexto, o LD é considerado portador de *verdades*, apresentando o *certo* a ser seguido por professor e alunos. A partir de tais considerações, compreendemos o LD como um *documento histórico*, nos termos de Foucault (1997).

E, como a nossa pesquisa está circunscrita à Análise do Discurso francesa (mais adiante AD), com a contribuições de Michel Foucault, no próximo capítulo, refletimos sobre os conceitos da AD, com os quais trabalhamos.

CAPÍTULO II - UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE O ENSINO E SEUS SUJEITOS

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 2003, p. 49)

No presente capítulo abordamos as formas de controle do discurso, a escola como detentora de poder/saber, com base nos postulados de Foucault (1997b, 2003, 2010, 2012). Ainda consoante esse filósofo (2003, 2009), estudamos o *autor* do livro didático, o responsável pelos nós de coerência; é interpolado por múltiplas vozes institucionais, pela indústria editorial. No que concerne ao discurso pedagógico, o propagado na/pela escola, utilizamos os pressupostos teóricos de Orlandi (2001a). Além disso, refletimos sobre os conceitos da AD, mais pertinentes à nossa pesquisa, à luz de Orlandi (2002).

2.1 O controle do discurso e do sujeito

Como mencionado anteriormente, este trabalho situa-se na interface entre a Análise do Discurso de linha francesa e das contribuições teóricas de Foucault (1997a, 1997b, 2003, 2009 [1969], 2010, 2012). Por conta disso, inicialmente, discutiremos sobre alguns conceitos desse filósofo, a fim de identificarmos de qual lugar ele enuncia, quais deles são distintos em relação à AD. Nesse quadro teórico, esclarecemos que, para Foucault (2012 [1978]), o *discurso* não é considerado apenas como conjunto de signos, mas como *práticas discursivas*. Para esse filósofo (2012 [1978], p. 248), o discurso consiste em: “[...] uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado”.

Como anteriormente mencionado, para Foucault (2003), há três grupos de controle de discursos: os procedimentos externos ao discurso (interdição, a separação, a vontade de verdade), os internos ao discurso que consistem na rarefação dos discursos (o comentário, o autor, a disciplina), uma delimitação de um horizonte de expectativas; os internos que consistem na rarefação dos sujeitos, impondo as condições de funcionamento dos discursos (ritual da palavra, doutrina, sociedade de discurso). Neste último, há a imposição aos indivíduos que pronunciam certo número de regras, não permitindo que

todos tenham acesso a elas. Há, assim, o fechamento das regiões do discurso para alguns. Mas, enquanto existem regiões proibidas, há aquelas abertas para muitos, sem restrição prévia.

No que se refere ao controle externo ao discurso, Foucault (2003) defende que o procedimento de exclusão externo ao discurso ‘mais evidente é a interdição’ da palavra do outro. É a partir dessa afirmação que passamos a compreender que “[...] não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2003, p. 9). É nesse contexto de interdição que se evidencia a relação entre o discurso verdadeiro e o falso. E, dependendo de onde e por quem esse discurso é veiculado, a ele se delega (ou não) um valor de verdade. Com efeito, a nem todos os sujeitos é dado o poder de enunciar discursos considerados verdadeiros. Ainda no que concerne aos princípios de exclusão, observamos a interdição, separação/rejeição, o verdadeiro *versus* falso. A interdição, como demonstrado anteriormente, consiste na proibição de se enunciar tudo, em determinadas circunstâncias, haja vista a existência de um ritual da circunstância, o qual concede ao sujeito esse direito (o de enunciar) ou o proíbe de fazê-lo. Esse procedimento está relacionado ao desejo e ao poder.

Ainda consoante Foucault (2003), os discursos perpassam um desejo de poder, estritamente relacionado ao saber. Esse desejo de saber/poder, por sua vez, dá origem a outro princípio de exclusão: a separação e a rejeição, responsáveis pela manutenção da censura. É nesse caminho que Foucault (2003) situa a segregação da loucura, entre os séculos XVII e XIX, observando que os loucos eram considerados sem razão, conseqüentemente, sua palavra era rejeitada. Por não comungar das mesmas ideias que os indivíduos considerados racionais, ao louco é delegado um espaço no teatro, onde sua palavra é simbólica; a verdade, mascarada. Em decorrência disso, Foucault (2010) afirma que a loucura produz saber nas artes, na literatura, na filosofia, apesar de ser um saber proibido. Assim argumenta Foucault (2010, p. 21): “Sem dúvida, uma vez que é saber proibido, prediz ao mesmo tempo o reino de Satã e o fim do mundo; a última felicidade e o castigo supremo, o todo-poder sobre a terra e a queda infernal”. Havia, portanto, uma construção do *medo* em relação à loucura.

E, apesar de não estarmos lidando com o conceito de loucura em nosso trabalho, enquanto uma *realidade patológica* (FOUCAULT, 2010, p. 158-159), observamos que, na medida em que professor e aluno se distanciam da racionalidade comum à comunidade à qual pertencem, são considerados loucos. Nesse sentido, são tão *segregados* quanto

foram os loucos na história da humanidade. Conseqüentemente, esses sujeitos se encontram subjugados ao sistema de normas julgadas verdadeiras, considerando-se a noção do verdadeiro *versus* falso (o certo *versus* o errado, para a GN²⁶). Essa *vontade de verdade*, por sua vez, apoia-se em um suporte institucional, a partir das práticas pedagógicas, dos livros, dos sistemas editoriais, das bibliotecas (FOUCAULT, 2003). Então, apoiada institucionalmente, exerce sobre os outros discursos uma espécie de pressão, de poder de coerção. E, para estar no *discurso verdadeiro*, é necessário assumir o lugar de autoridade (o do professor), garantindo a posição de conhecedor de *verdades*, para que o outro (o aluno) acredite, validando o verdadeiro, o *legítimo*, nos termos de Bourdieu (s/d). Consoante Foucault (2003, p. 20): “O discurso verdadeiro, [...], não pode reconhecer a vontade de verdade, [...], é tal que a vontade que ela quer não pode deixar de mascarar-la”.

Além desses princípios externos de controle do discurso, Foucault (2003) nos apresenta aqueles que regulam internamente o próprio discurso. É o caso, por exemplo, da ordenação, classificação dos próprios discursos. Ele constata, então, a existência dos princípios de rarefação do discurso: o comentário, a questão da autoria, a constituição da disciplina. Todos esses consistem em limitação do discurso. Apresenta-nos, inicialmente, *o comentário*, cuja função é dizer o que está articulado silenciosamente no primeiro texto: “[...] limitava o acaso do discurso pelo jogo de uma identidade que teria a forma da repetição e do mesmo” (FOUCAULT, 2003, p. 29). No que diz respeito à nossa pesquisa, entendemos que o professor, na medida em que está pautado nas *verdades* perpassadas no/pelo livro didático, exerce a função de comentador do LD. Conseqüentemente, circula os *mesmos* discursos perpassados no/pelo LD, reiterando o seu controle.

Além do comentário, Foucault (2003) alega que *o autor* consiste também em um princípio de controle interno dos discursos; é entendido como um *princípio de agrupamento do discurso*, como foco de coerência. Para esse filósofo, o autor deve prestar contas da unidade do texto posta sob seu nome. E assim o define (2003, p. 28): “O autor é aquele que dá à inquietante linguagem de ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção do real”. Para esse filósofo, *o autor* não consiste na origem do dizer, pois é afetado pelos múltiplos discursos; um respondente, no dizer de Bakhtin (1997). Conseqüentemente, *o autor* sustenta e coloca ordem no acontecimento discursivo. Ele

²⁶ Relembrando: adotamos a abreviatura GN, em lugar de Gramática Normativa.

(re)inventar, na sua individualidade, discursos advindos da memória discursiva²⁷, retomada pelo interdiscurso, tudo aquilo que é *já-dito e esquecido*.

As *disciplinas*, por seu turno, constituem o terceiro princípio de limitação deste grupo. Este é um princípio relativo e móvel, que permite construir, mas conforme um jogo restrito. Nesse contexto, esse princípio se opõe aos dois primeiros (comentário, autor), pois é formado por um conjunto de métodos, proposições tidas como verdadeiras, entretanto anônimas. Em consequência desse anonimato, é oposta ao princípio da autoria. Afora esse aspecto, ressaltamos o caráter repetitivo dessas proposições. Foucault (2003, p. 30), então, define-a da seguinte forma: “[...] uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu seu inventor”. Foucault (2003), então, acrescenta que tais princípios (comentário, autoria, disciplina) constituem *princípios de coerção* do discurso.

E, como mencionado, assim como a disciplina é contrária à questão da autoria o é também em relação ao comentário. Se, no comentário, há um desvendar de um sentido implícito; na disciplina, ao contrário, há uma formulação indefinida de proposições novas, mas anônimas. Apesar dessa formulação, identificamos um grande distanciamento entre as proposições propostas pelas pesquisas universitárias e o ensino das disciplinas na escola.

Como a *disciplina* é um princípio de controle da produção do discurso, no caso específico do ensino de Língua Inglesa, entendemos que, à medida que a LI se transforma em objeto de ensino-aprendizagem, sob o cunho de uma disciplina institucionalmente marcada, traz em sua transformação o controle do discurso dos sujeitos partícipes desse processo (autor do LD, professor / aluno). Nesse sentido, quando ocorre a instauração da disciplina LI, percebemos a existência de um apagamento da língua inglesa, enquanto histórica, dialógica, dando lugar àquela (a disciplina). Isso ocorre em decorrência do apagamento do espaço enunciativo, do uso concreto da língua, a fim de dar uma resposta ao sistema, a repetição dos termos instaurados na/pela disciplina.

Foucault (2003) discute ainda sobre as condições em que os indivíduos formulam seus discursos; a determinação das condições de funcionamento dos discursos; a

²⁷ Orlandi (2002, p. 31 – 32) assim define a memória discursiva: “*Memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do preconstruído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra*”.

imposição aos indivíduos que pronunciam certo número de regras, não permitindo que todos tenham acesso a elas. Há, assim, o fechamento das regiões do discurso para alguns. Mas, enquanto existem regiões proibidas, há aquelas abertas para muitos, sem restrição prévia.

A primeira condição discutida é o *ritual*, a partir do qual é determinada a qualificação dos sujeitos que falam. O *ritual* define o comportamento, as circunstâncias, a eficácia dos discursos, seus efeitos sobre aqueles a quem é dirigido. A partir do ritual, há um preestabelecimento dos papéis dos indivíduos que falam. Pois, como mencionado, segundo Foucault (2003, p. 37) “[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”. Em relação à nossa pesquisa, entendemos a aula como um *ritual*, a partir do qual, os papéis dos sujeitos (professor, aluno) já são preestabelecidos. Durante a aula, por exemplo, há uma sucessão de acontecimentos, gestos e comportamentos, em determinadas circunstâncias, para tornar eficaz o efeito das palavras, os limites de seu valor. Para entrar nessa ordem do discurso, o professor compartilha, então, do mesmo conjunto de verdades, repete os mesmos discursos circulados por esse/nesse grupo.

A segunda limitação do discurso apresentada diz respeito às *sociedades do discurso*: “[a sua] função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição” (FOUCAULT, 2003, p. 39). Dessa forma, efetiva-se a perpetuação dos detentores dos discursos.

Ainda consoante Foucault (2003, p. 44), no que se refere ao discurso e ao ensino:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Nesse contexto de ritualização da palavra, de fixação dos papéis dos sujeitos enunciadorees, observamos o papel do professor como partícipe de uma *sociedade de discurso*, permitindo ou não o acesso dos alunos à circulação dos discursos produzidos. Como observamos ao longo do Capítulo 1 deste trabalho, os papéis do educador e do educando são igualmente preestabelecidos, segundo o modelo tradicional de ensino, em que somente ao professor é dada a chance de falar as “verdades” a respeito da disciplina que leciona; e ao aluno, a oportunidade única e exclusiva de ouvir, de reproduzir tal conhecimento. Foucault (2003) alega ainda que o próprio ato de escrever encontra-se

limitado por uma ordem discursiva, por uma *sociedade de discurso*. Por conta disso, há todo um impedimento ao acesso à escrita, segundo regras que são impostas tanto àquele que escreve, como àquele que lê, tal como anteriormente observado.

A doutrina, por sua vez, determinante do modo como o indivíduo cria seu discurso, procura difundir-lo para o maior número de pessoas, contudo, "[...] a única condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certa regra – mais ou menos flexível – de conformidade com os discursos validados" (FOUCAULT, 2003, p. 42). Nesse caminho, reconhecemos a inserção dos estudantes na doutrina da educação formal, na medida em que se apropriam dos mesmos discursos e os repetem, inclusive nas avaliações institucionais. Afora essa posição doutrinária, observamos aquela que se refere aos grandes sistemas de coerção, tal como o neoliberalismo, como abordado no Capítulo 1. Reconhecemos que, na medida em que é colocada enquanto uma doutrina, há uma repetição *ad infinitum* de seus valores.

Com a finalidade de aprofundarmos as discussões sobre o *autor*, função discursiva muito importante para a nossa pesquisa, abaixo abordamos o ponto de vista de Foucault (2009 [1969]) acerca de *o que é um autor*.

2.2 Em cena, o autor do LD

Foucault (2009 [1969]) reflete sobre a relação entre o texto e o autor: “Gostaria no momento de examinar unicamente a relação do texto com o autor, a maneira com que o texto aponta para essa figura que lhe é exterior, pelo menos aparentemente” (2009 [1969], p. 267).

Foucault (2009 [1969]) discute, inicialmente, sobre os princípios *éticos* que caracterizam a escrita, considerando-os como uma *espécie de regra imanente que não a* (a escrita) *marca* como resultado, mas que *a* (escrita) *domina* como prática. E, para analisar tais princípios, remete-nos, então, a dois de seus grandes temas, quais sejam: *a libertação da escrita do tema da expressão, o parentesco da escrita com a morte*. A respeito da autonomia da escrita sobre a expressão, Foucault (2009 [1969], p. 268) traz à baila a seguinte reflexão: “Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata de amarração de um sujeito da linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer”.

No segundo caso (*o parentesco da escrita com a morte*), o referido autor ressalta que a narrativa, ou a epopeia dos gregos versavam sobre a imortalidade do herói, pois,

mesmo quando este ‘aceitava’ a sua morte, ela era *consagrada* tornando-se igualmente “imortal”. Em sentido oposto, nas narrativas árabes, há um adiamento da morte, a exemplo da personagem Sherazade, cujo principal tema representa *o avesso encarniado do assassínio* (FOUCAULT, 2009 [1969], p. 268). Esse filósofo acrescenta que a relação *escrita/morte* é reiterada quando se observa o apagamento “das características individuais do sujeito que escreve” (FOUCAULT, 2009 [1969], p. 269). E assim argumenta (2009 [1969], p. 269): “[...] o sujeito que escreve despista todos os signos de sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência; é preciso que ele faça o papel de morto no jogo da escrita”.

Dando continuidade ao seu pensamento, Foucault (2009 [1969]) ressalta que há duas noções preservadoras da existência do autor: a noção de *obra* e a de *escrita*. Quanto à noção de obra, o referido filósofo afirma que é insuficiente deixar o autor e o escritor de lado para estudar a obra em si mesma. Eis as suas palavras sobre isso: “A palavra ‘obra’ e a unidade que ela designa são provavelmente tão problemáticas quanto a individualidade do autor” (2009 [1969], p. 270). A noção concernente à escrita, Foucault (2009 [1969], p.270) acredita que essa “[...] bloqueia a certeza da desapareição do autor e retém como que o pensamento no limite dessa anulação; com sutileza, ela ainda preserva a existência do autor”. No entanto, para esse estudioso, essa existência não interessa mais à noção atual de escrita; a tal noção se relaciona muito mais a situacionalização *do espaço em que o autor se dispersa*²⁸ e *do tempo em que se desenvolve* a sua escrita. Conforme Foucault (2009 [1969], p. 271): “Dar, de fato, à escrita um estatuto originário não seria uma maneira de, por um lado, traduzir novamente em termos transcendentais a afirmação teológica do seu caráter sagrado e, por outro, a afirmação crítica do seu caráter criador?”. Nessa perspectiva, o interesse precípua de Foucault (2009 [1969], p.271) é o seguinte: “[...] localizar o espaço assim deixado vago pela desapareição do autor, seguir atentamente a repartição das lacunas e das falhas e espreitar os locais, as funções livres que essa desapareição faz aparecer”.

Outro aspecto analisado por Foucault (2009 [1969]) é o *nome do autor* (um nome próprio). Para ele, o nome próprio do autor não é como outros nomes próprios, ele exerce uma certa função em relação ao discurso; exerce uma função classificatória. E conclui: “Enfim, o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso

²⁸ Entendemos que Foucault (2009) se refere aí à dispersão do sujeito do discurso. Não há apenas um sujeito que escreve, mas muitos que ocupam múltiplas posições de sujeito. Remetemos à noção de locutor, enunciador.

[...], indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, [...] mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de certa maneira e que deve, [...] receber um certo *status*” (FOUCAULT, 2009 [1969], p. 273 – 274).

Levando em conta essa relação *autor e nome próprio do autor*, pensamos a posição das *autoras* (MK e RA)²⁹ do livro didático de LI em estudo. Acrescentamos a essa relação a questão da indústria editorial (e a ideologia capitalista subjacente a ela), a qual não só legitima as *autoras* (função discursiva), enquanto indivíduos empíricos, como igualmente delega a elas (aos seus nomes próprios) um certo *status*, a reiteração da crença de enunciar a partir do lugar da *verdade*. Mas, segundo essa mesma indústria, existem padrões a serem seguidos pelas *autoras* do LD, concernentes a uma ordem econômica, uma vez que o sucesso de venda do LD corresponde ao seu sucesso enquanto material didático. Consideramos, então, que tanto o *autor* (no nosso caso, autoras) do LD como o professor estão inseridos numa grande rede de saber/poder, interpolados pelo discurso capitalista neoliberal. Dessa forma, ambos (indústria editorial e autoras do LD) são partícipes de uma *sociedade de discurso*.

Retomamos, então, o postulado de Foucault (2003) acerca da verdade *versus* a falsidade, discutido anteriormente. Como analisado, para esse filósofo, o discurso verdadeiro deve ser proferido por quem de direito e conforme o ritual requerido. E, a partir desse postulado de verdade, pronuncia-se a justiça e concede-se a cada indivíduo a sua parte, além de enunciar o futuro da humanidade, de promover a aderência dos homens. Em relação ao nosso objeto de estudo, observamos que, do lugar a partir do qual enunciam as *autoras*, da FD institucional (PCN, PNLD, SAEB³⁰, escola), MK e RA adquirem o direito de falar sob a perspectiva do *verdadeiro*, do discurso científico. Fazem isso como resposta a esses programas, caso contrário, não vendem o seu produto: o LD de LI. Em outras palavras, enunciam o que podem e devem enunciar, a partir da posição *autoras* do LD de LI. Por conta disso, há um apagamento das vozes desses sujeitos, e a consequente emersão dos discursos institucionalizados, haja vista MK e RA se constituírem enquanto *respondentes* ao sistema. O interlocutor aluno passa, então, a ouvir as vozes do Estado, a ser medido por ele.

Como analisado, o *autor* é uma função discursiva (uma posição sujeito) e, como tal, reflete a dispersão do sujeito do discurso (FOUCAULT, 2009 [1969]). Isso significa

²⁹ KILLNER, M. E AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**, 6º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD.

³⁰ Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM.

dizer que, consoante os princípios teóricos da AD³¹, Mariana Killner (MK) e Rosana Amancio (RA), de indivíduo (S₁), são interpoladas pela Formação Discursiva (FD), pela Formação Imaginária (FI_m), pela Formação Ideológica (FI), pelo interdiscurso, pelos esquecimentos nº1 e nº2, constituem-se *autoras* (S₂) do LD de LI (em estudo). Ou seja, aqui não tratamos de MK e RA, enquanto sujeitos empíricos, mas enquanto uma posição discursiva, que enunciam a partir de um lugar (social) e de uma posição (imaginária). E, na medida em que produzem o LD, constroem a imagem dos seus interlocutores. Em primeira instância, dão uma resposta ao PNLD que, por sua vez, está pautado nos PCN, no SAEB (são as vozes advindas do MEC); em uma segunda instância, respondem à indústria editoria. Em terceira instância, tentam persuadir o professor; como última instância de interlocução, encontra-se o aluno. Consequentemente, os discursos circulados no LD apresentam-se como forma de *disciplinarizar* o sujeito aluno, impondo-lhes os sentidos dominantes, uma vez que, inclusive, já predeterminam as respostas às questões propostas. Várias são as vozes do LD. A maior delas é a voz institucional do MEC que, na escala de poder, assume a liderança sob as demais vozes (indústria editorial, autor e professor). O MEC imprime seu poder na relação do saber, pois ele decide todos os saberes colocados pelo autor no LD e, conseqüentemente pela editora, seguido pelo professor.

Para darmos seguimento aos nossos estudos em relação às contribuições teóricas de Foucault, no próximo item, abordamos a relação de poder e saber presente na escola, em relação às formas de vigilância e de punição.

2.3 A escola (relação poder/saber)

Como define Foucault (1997), a escola é uma instituição na qual a educação é realizada a partir da promoção do aluno, conforme o nível preestabelecido por ela. Nesta, há um escalonamento de conteúdo, sistematizados nas disciplinas³², definidas por Foucault (2003) como um conjunto de regras a que se deve obedecer. Nesse contexto, a escola é uma instituição disciplinar em dois sentidos, quais sejam: quanto ao controle dos

³¹ Mais adiante, no item 2.5, analisados com maior especificação,

³² Chamamos atenção que estamos utilizando a palavra disciplina em dois sentidos, concernentes aos postulados de Foucault (1997, 2003), quais sejam: conforme Foucault (1997), a disciplina corresponde a regras do comportamento, acarretando no controle dos corpos; de acordo com Foucault (2003), a disciplina é 'um conjunto de verdades' e consiste em um controle do discurso.

corpos, à circulação do conjunto de regras, estabelecendo a relação de poder/saber. Com efeito, disciplina, como bem argumenta Foucault (1997), ajuda na aptidão dos corpos, aumenta suas forças juntamente com a capacidade de dominação; ela fabrica corpos dóceis, constituindo-se enquanto uma *mecânica de poder*. Ela é, pois, um princípio de controle do discurso, do corpo.

Nessa instituição, ainda é adotado o regime punitivo a serviço da disciplinarização dos corpos dos estudantes, com bases no poder daqueles que se colocam como dominadores do saber (a *sociedade do discurso*). Através dessa relação (poder/saber), o indivíduo torna-se disciplinarizado; seu corpo transforma-se em corpo dócil, haja vista a obediência às ordens dos detentores do poder/saber. Em decorrência dessa característica, Foucault (1997) defende que a escola está pautada no modelo de disciplina dos mosteiros, das fábricas e das prisões; é um aparelho para intensificar a utilização do tempo. Instaure-se, assim, um sistema de vigilância e de punição: controle do tempo dos exercícios, do lugar em que os estudantes circulam, em que são distribuídos. Com efeito, o aluno deve ser disciplinarizado, e o seu corpo produtivo para dar resposta ao sistema. A promoção ocorre mediante a aprovação nas disciplinas. Foucault (1997, p. 169) defende, então, o seguinte ponto de vista:

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico.

O espaço é, então, determinado com rigor para controlar e vigiar os corpos. O formato quadricular da sala de aula consiste em uma forma de expressão da vigilância, do poder: alunos justapostos em filas; o professor em frente e ao centro de todos. O lugar figurativiza um valor. E, na medida em que o professor se situa ao centro, garante maior valor; por conseguinte, a obediência dos indivíduos. Nessa direção, o professor é um classificador, um dominador, impondo uma ordem, a disciplina, o controle. Disciplinarizar é, então, transformar a multiplicidade de corpos em uma organização na qual o controle é possível.

Há ainda, consoante Foucault, o controle de atividade, sob cinco formas: a primeira delas é o horário, no qual são estabelecidas atividades reguladas para que o tempo seja usado de forma útil. O tempo disciplinar deve, pois, ser bem dividido de

acordo com as atividades diárias. Foucault (1997, p. 173) assim argumenta: “Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem”.

A segunda forma de controle é a elaboração temporal do ato, ou seja, o esquema cronológico das atividades. Esta é uma continuação da primeira forma. Ela exige que haja uma ordem de sucessão das atividades. O rigor no tempo revela, pois, o controle da atividade na sala de aula, herança das comunidades monásticas (FOUCAULT, 1997). O tempo deve ser de boa qualidade, aplicado com exatidão na aplicação dos exercícios: “O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder (FOUCAULT, 1997, p. 129). Para isso é necessária uma terceira forma de controle: a do corpo, dos gestos. Estes devem estar sempre correlacionados a um bom emprego do corpo, do tempo. Nessa relação, insere-se o quarto controle, a articulação do corpo-objeto. O corpo é quem manipula o objeto e deve, segundo a quinta forma de controle, utilizá-lo exaustivamente para se extrair mais do tempo sem desperdício. Consoante Foucault (1997, p. 180): “O corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber”. Quanto ao tempo no processo educativo, o aluno é submetido a uma gradação de séries, múltiplas e progressivas, para que haja uma *evolução gradativa do saber*. Consequentemente, a ‘nota baixa’ é uma punição, uma representação de castigo, uma pena psicologicamente determinada: a reprovação. O exame determina a *evolução do saber*. Para Foucault (1997, p. 209):

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.

Nesse sentido, a instituição escola configura-se como uma prisão, um lugar em que os alunos se submetem a exames e, como forma de punição, podem reprovar, passam trancados (parte do seu dia), sob a observação constante de um diretor (da prisão), de um orientador (o professor) que ordena o que eles devem ou não fazer/dizer. Além disso, como citado anteriormente, assim como em todas as prisões, seus criminosos ficam em determinadas disposições de lugar. Na escola, os alunos se encontram enfileirados com uma mesa à sua frente; ao centro, a do professor, como mencionado.

Com base na vigilância e na punição, a escola compromete-se com a formação de

uma sociedade disciplinar, responsabilizando-se pela “preservação” dos conhecimentos (relacionados à produção/reprodução científica), configurados em disciplinas (‘conjunto de verdades’). Tudo que é ministrado nas disciplinas (conjunto de verdades) foi instituído em determinado momento da história, de acordo com ideologias da época, advindas daqueles que se encontravam no poder. Os próprios métodos de ensino de língua não se preocupam com a formação do sujeito do discurso³³ efetivamente, mas com a preservação da língua, dos discursos, numa perspectiva de manutenção do ‘certo *versus* o errado’, de circulação do *mesmo*. Uma visão daqueles que tentam permanecer no poder, discriminando, então, as múltiplas variedades linguísticas, os múltiplos saberes.

Diante desse contexto, a escola se encontra na interface entre o controle do corpo/do comportamento e o controle do discurso. Mas, ao mesmo tempo em que a escola se encontra sob o jugo da disciplina (controle do corpo/comportamento, do discurso), produz um saber, o relacionado às necessidades da sociedade disciplinar. Por conseguinte, tudo nessa instituição é controlado; há uma tentativa, então, de domesticação dos agentes da educação: professor e aluno. Este deve aprender para obter aprovação, a partir do exame; o professor, cujo discurso é tido como o verdadeiro, deve ser seguido pelo aluno. Como observado, perpetua-se, assim, uma circulação do *mesmo* discurso, o considerado *certo*.

Como está apresentada a relação poder, disciplina e indivíduo, pode parecer que entendemos que há uma relação de assujeitamento. Tal como nos adverte Foucault (2012 [1997], p. 242): “[...] o problema é sempre apresentado nos mesmos termos: um poder essencialmente negativo que supõe, de um lado, um soberano cujo papel é o de interditar e, de outro, um sujeito que deve, de uma certa maneira, dizer sim a essa interdição”. Entretanto, igualmente, Foucault (2012 [1997]) observa que ao poder subjaz a resistência. Os indivíduos resistem na mesma medida em que são submetidos ao poder. Como ele bem define:

[...] não há relações de poder sem resistência; [...]: a resistência ao poder não tem que vir de fora para ser real, mas ela não é pega na armadilha porque ela é compatriota do poder. Ela existe tanto mais quanto ela esteja ali onde está o poder; ela é, portanto, como ele, múltipla e integrável a estratégias globais” (p. 243 – 244).

³³Para a Análise do discurso, área a que nosso trabalho está circunscrito, o indivíduo, para se constituir sujeito dos seus discursos passa de um estado de S₁ (indivíduo) para S₂ (função discursiva). Explicando melhor: o S₁ (sujeito empírico/indivíduo) é interpolado pela Formação Discursiva (FD), pelo interdiscurso, pela Formação Imaginária e, então, passa para o estado de S₂ (função discursiva).

Dessa forma, compreendemos que pode haver gestos de resistência ao poder institucional. Os sujeitos (professor, alunos) podem deslizar dos lugares de submissão aos ditames da escola e criar novas possibilidades de aprender, de produzir saberes.

Com o fim de darmos continuidade às nossas discussões acerca do ensino, no próximo item, examinamos o discurso pedagógico, consoante Orlandi (2001a).

2.4 O discurso pedagógico

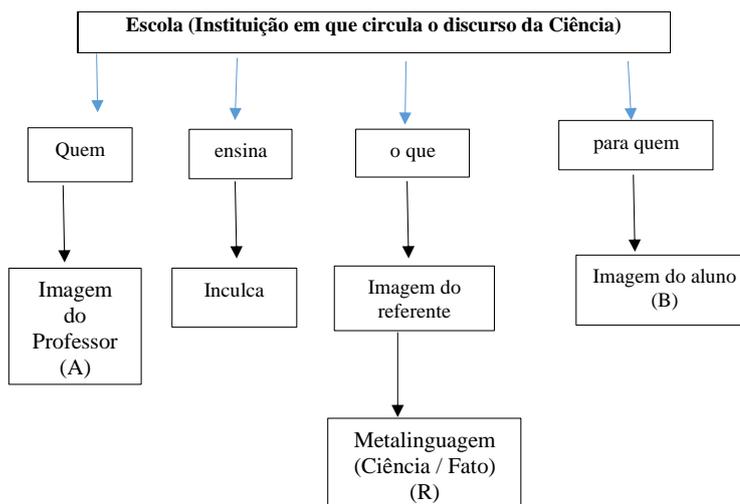
Para Orlandi (2001a), o discurso é efeito de sentido entre os interlocutores. Ainda consoante essa estudiosa, o discurso pedagógico é classificado como autoritário: “No discurso autoritário o referente está ausente, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutor, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida” (ORLANDI, 2001a, p. 16). A escola é a instituição em que esse discurso se encontra prioritariamente em circulação. Com bem defende Orlandi (2001a, p. 23):

Em última instância, é o fato de estar vinculada à escola, isto é, a uma instituição, que faz do DP aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende. É esse o domínio de sua circularidade.

Diante dessa constatação quanto ao Discurso Pedagógico (doravante DP), entendemos que, quando tratamos do conhecimento veiculado na escola, há um jogo de imagens dos sujeitos. Orlandi (2001a), então, ao discutir sobre a relação estabelecida entre professor/aluno, intermediada pelo objeto de ensino e estudo, questiona *quem* ensina, *o que* se ensina, *para quem* se ensina esse objeto. Esse jogo revela as bases do DP, de modo que esse discurso mostra a relação que o professor tem com o discurso do *referente* (Ciência). Tanto o discurso do professor como o da própria Ciência ostentam uma autossuficiência quanto ao saber, instaurando uma naturalização entre a percepção dos sujeitos da educação e os princípios do objeto de estudo. Por conseguinte, a imagem que o aluno faz da Ciência que estuda é de verdade absoluta. Em suma, consoante Orlandi (2001a), no DP, assim se encontram distribuídos os sujeitos e objeto do ensino: o *quem* (o professor), responsável pelo ensino, detentor do saber; a Ciência (*o Que*) e o aluno (*Para quem*). Desse processo, decorre a perpetuação imperativa de um conhecimento inquestionável, haja vista o seu valor de discurso *verdadeiro*. Esse conhecimento, por sua

vez, para ser adquirido, demanda a realização de uma série de exercícios (tal como observado em Foucault (1997)), os quais mantêm uma mera relação de pergunta-resposta, revelando um método de ensino bastante mecânico. Essa mecanização do conhecimento, então, provoca o apagamento do estudante enquanto sujeito do processo de ensino/aprendizagem, uma vez que *as verdades* já são postas, tal como discutido no Capítulo I desta dissertação.

Nesse caminho, o DP *inculca* no aluno que à instituição escola é delegado o ensino das Ciências, de maneira geral. Esse ensino se dá numa ordem do que é o “certo”, e tudo o que foge desse padrão de ensino é considerado “erro”, impossibilitando que o estudante questione não só a própria ciência como o ensino realizado na/pela escola. Assim, a imagem que esse sujeito faz do saber é de que ele é único e indiscutível. De igual forma, a escola permite a projeção da imagem de que só o professor é detentor desse conhecimento. Logo, o aluno está dentro de um esquema fechado e homogêneo, no qual ele *não produz*, mas *reproduz*. Conforme observado no item anterior, nessa relação de poder, o professor se destaca como a voz ativa em sala de aula e, ao mesmo tempo, conserva sua posição de destaque nessa relação hierárquica. O DP, então, configura-se como a efetivação da paráfrase, da reprodução, marcando a circularidade de discursos julgados como verdades absolutas. O DP interdita a instauração da polissemia, da produção dos sentidos. Abaixo, procedemos a uma releitura do esquema relacionado ao funcionamento do DP, consoante Orlandi (2001a, p. 16). Fazemos esta leitura, por acreditarmos que a escola está num nível hierárquico acima dos demais:



Em resumo, observamos o professor como reproduzidor da metalinguagem, de um conceito privilegiado e dominador, de um discurso institucionalizado. E, um ambiente tão homogêneo, como postula Orlandi (2001a), impede qualquer tipo de mudança, de criatividade dos estudantes. Com relação ao ensino de LI, percebemos que, muitas vezes, o conhecimento compartilhado diz respeito às análises de regras gramaticais, do funcionamento estrutural da língua, do exercício da metalinguagem.

Em seguida, discutimos sobre os conceitos da AD, importantes para as nossas análises, no Capítulo III.

2.5 Análise do discurso: história e conceitos

Como mencionado anteriormente, estamos constantemente vinculados à linguagem, em diversas situações de uso, determinantes para a constituição dos sentidos, dos sujeitos³⁴. Diante da necessidade de compreender essa multiplicidade de sentidos; mediante um contexto de fortes mudanças políticas, intelectuais, surge a Análise do Discurso, na França, nos anos de 1960, elegendo como o seu objeto de estudo o *discurso*, definido como *efeito de sentidos entre locutores* (ORLANDI, 2000). Consoante os historiadores da Análise do Discurso, de orientação francesa, essa disciplina, ciência, passa por três fases de pesquisa (GADET; HAK, 1990). A AD-1 consiste em uma exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural. Trata-se, pois, de uma fase estruturalista da AD, em relação a sua história. Nessa primeira época, o sujeito opera por efeito ideológico (os aparelhos ideológicos do Estado), e o método para promover o estudo opera estruturalmente numa maquinaria fechada. Consequentemente, para os analistas dessa fase, o sujeito se encontrava assujeitado aos aparelhos ideológicos do Estado (AIE). Na AD-2, os estudiosos passam a contar com a definição de *formação discursiva* (FD), o lugar a partir do qual os sujeitos enunciam. Esse conceito redimensionou a questão do assujeitamento do sujeito pelos AIE, uma vez os estudiosos começaram a perceber a possibilidade de os sujeitos se deslocarem das FD.

Na AD-3, intitulada de “fase do primado do interdiscurso”, observa-se uma dispersão dos sujeitos, caracterizada pela maior presença do *outro*, em detrimento de uma

³⁴ Entendemos que a constituição do sujeito (S₂) consiste na possibilidade que o indivíduo (S₁), partindo da utilização linguagem, tem de produzir sentidos, discursos, de se produzir. E, como mencionado anteriormente, essa constituição ocorre na relação do Eu com o outro.

menor presença do *eu*. Consequentemente, reconhece-se a presença do interdiscurso, o *já dito e esquecido*. Observa-se que o *outro* é fundamental para a construção de sentidos, pois, nessa relação, o locutor (eu) é significado pelo outro (interlocutor, interdiscurso). Passa-se a compreender que o sujeito é afetado pelo interdiscurso; por conseguinte, completamente fragmentado, disperso.

Nesses termos, a AD considera que a linguagem não é transparente. Em decorrência disso, há um deslocamento da investigação: não se pergunta o significado de determinada palavra em um texto, mas como ela produz sentido. Procura-se entender a língua não apenas como estrutura, mas como um *acontecimento*, analisando os gestos de interpretação. O texto é a unidade que o analista tem diante de si e do qual ele parte; a AD está interessada no texto como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso. Consequentemente, a interpretação é segundo Orlandi (2000, p. 47):

[...] garantida pela memória, sob dois aspectos: a. a memória institucionalizada- o arquivo, o trabalho social de interpretação onde se separa quem tem e quem não tem o direito a ela; b. a memória constitutiva- o interdiscurso, o trabalho histórico de constituição de sentido [...].

Ainda consoante Orlandi (2000, p. 15): “Na Análise do Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Essa analista nos ensina também que a AD trata o discurso enquanto objeto sócio-histórico, parte constitutiva do homem, de sua história. O discurso é, assim, *palavra em movimento*. Por conseguinte, a AD [...] considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer” (ORLANDI, 2000, p.16). Portanto, a AD reflete a forma como a linguagem se materializa na ideologia; como esta se manifesta na língua. Língua e ideologia estão, dessa forma, intrinsecamente ligadas. Ela assim defende: “[...] não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. [...] O discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por e para os sujeitos” (ORLANDI, 2000, p. 17). Decorre desse postulado teórico que é no sujeito e no discurso que a ideologia funciona; é nas práticas que o analista deve pensar no funcionamento ideológico que atravessa o sujeito, o discurso. E, diante da interpolação dos indivíduos como sujeitos, há sempre uma ideologia que o atravessa. Há, pois, uma relação entre discurso, sujeito e ideologia. Esta, por sua vez, consiste na naturalização dos sentidos dominantes, como observado no Capítulo 1. É como se existisse apenas um

sentido, o dominante.

Diante desses conceitos, analisar o discurso demanda em observar o sujeito, a situação, a memória. Há sempre uma relação entre o *já dito* (interdiscurso) e o que se está dizendo agora (intradiscurso), em condições dadas, portanto é preciso colocar o dito em relação ao não dito. Ainda consoante Orlandi (2000), a memória é parte das condições de construção do discurso. Não há uma memória como lembrança, mas um esquecimento, pois o fato de não lembrar é o que faz ser memória (condição para produção do discurso). O sujeito é lembrado por ela, funcionando, dessa forma, o interdiscurso. Consequentemente, o discurso vai ao discurso; não existe um discurso primeiro; o dizer relaciona-se com outros dizeres, numa teia discursiva.

Como mencionado, o esquecimento é, segundo Orlandi (2000), fundamental, pois faz com que o discurso funcione. Ainda consoante Orlandi (2000), Pêcheux propõe a existência de dois esquecimentos: o de número um (nº1) e o de número dois (nº2). O primeiro diz respeito às diferentes possibilidades de enunciar, aos movimentos parafrásticos. Este esquecimento é enunciativo. O segundo é o ideológico, porque resulta do modo pelo qual a ideologia afeta o sujeito, retomando o sentido preexistente. Sob o efeito da ideologia, o sujeito se percebe como a origem do dizer. Consoante Bakhtin (1997), é a impressão de que o *locutor é um sujeito adâmico*.

Ainda no que diz respeito à produção de sentido, ao funcionamento do discurso, Orlandi (2000) observa os mecanismos de antecipação, a capacidade de o sujeito (locutor) se colocar no lugar do outro (seu interlocutor). Essa antecipação diz respeito à Formação Imaginária (FI_m). Consoante Orlandi (2000, p. 39): “Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor”. Além disso, observamos a relação de forças, ocorrida a partir do lugar do qual o sujeito enuncia. A depender de qual lugar se fala, as palavras terão uma força de significado diferente: “Assim, se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno” (ORLANDI, 2000, p. 39). Numa sala de aula, as palavras do professor conferem maior poder de significar se comparada a de um aluno, pois ele é considerado o detentor do discurso verdadeiro, certo, legítimo e autorizado dentro desse espaço. Há aqui uma relação de poder hierarquizada. A posição ocupada pelo sujeito depende da imagem dos seus lugares e de suas posições de poder.

Esses mecanismos atuam na formação imaginária. Decorre deles a importância do jogo de imagens para produção de sentidos, antecipação dos dizeres e a imagem da relação da força construída pelo lugar que o sujeito enuncia. Quando falamos em jogo de

imagens, retomamos a ideia de que o locutor do LD faz uma imagem do seu interlocutor e há uma força de influência entre esse locutor/autor e o interlocutor/aluno. Nesse sentido, entendemos também as locutoras do LD em questão enquanto interlocutoras, na medida em que são guiadas pelos PCN e o PNLD, pois cabe às autoras o objetivo de dar uma resposta aos princípios desses documentos que norteiam o ensino. Elas precisam dar respostas favoráveis a esses princípios para que consigam circular ou não seus discursos nas escolas. As autoras imaginam seus interlocutores (alunos), mas já estão dando respostas a esses princípios, e estes também formam uma imagem de seu destinatário (primeiro, o professor; depois, o aluno). Dessa relação decorre o estilo, a composição e quais discursos são circulados pelo autor. Assim, Orlandi (2000, p. 40) nos mostra:

Na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições. E isto se faz de tal modo que o que funciona no discurso não é o operário visto empiricamente mas o operário enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias.

A relação do autor com os princípios reguladores permite que ele prescreva os discursos circulados, pois os princípios é que estabelecem ou proíbem determinados discursos. Eles funcionam, dessa forma, como controle do discurso. Ocorre, assim, uma institucionalização do discurso. Os princípios reguladores funcionam como uma *sociedade do discurso*, hierarquicamente com maior força discursiva que a *sociedade do discurso* de que o professor faz parte, estabelecendo regras a serem seguidas por eles. Os professores, por sua vez, estão acima do aluno, mantendo, assim, uma relação de hierarquia de poder/saber.

Como continuação dos nossos estudos, analisamos no próximo capítulo os discursos em circulação no livro didático *Vontade de Saber Inglês* das escolas de Moita Bonita (Sergipe).

CAPÍTULO III- ANÁLISE DOS DISCURSOS EM CIRCULAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição. E isto não tem a ver com a objetividade da análise mas com o fato de que todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo de análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos (ORLANDI, 2000, p. 64).

O presente capítulo consiste no estabelecimento da ponte entre teoria e prática. No decorrer dele, analisamos os cinco *recortes discursivos*, conforme os ensinamentos de Orlandi (1984), como procedimento metodológico de análise discursiva. A partir desses recortes, à luz das discussões teóricas realizadas nos capítulos anteriores, procedemos às análises discursivas, tentando responder às nossas perguntas de pesquisa. Inicialmente, retomamos alguns aspectos metodológicos já explanados na introdução desta pesquisa. Após essa retomada, procedemos à análise do *corpus*.

3.1 Construção do dispositivo de análise

Conforme mencionamos, nosso objetivo é analisar os discursos em circulação no LD de língua inglesa das escolas de Moita Bonita (Sergipe), E, para a realização dessa investigação, usamos a coleção de Ensino Fundamental *Vontade de Saber Inglês* (do 6º ao 9º ano), das autoras Mariana Killner e Rosana Amancio, por ser a coleção adotada nas três escolas da rede pública do referido município. Como afirmado, essa escolha se deve ao fato de eu ter trabalhado com tal coleção, de 2015 a 2016, tempo em que estava definindo meu objeto de pesquisa. Daí a necessidade de pensarmos como analisar os discursos circulados nessa/por essa coleção.

Nesses termos, sabemos da necessidade de delimitarmos criteriosamente os procedimentos metodológicos a seguir. Remetemos, então, a Orlandi (2002) cuja proposta de análise se pauta na construção de um dispositivo de análise do discurso, que consiste numa forma de interpretação. Segundo essa linguista, a análise do discurso tem as seguintes características:

[...] colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. (ORLANDI, 2002, p. 59)

A referida autora considera ainda que a elaboração desse dispositivo muda a posição do sujeito leitor para a de analista do discurso. Nessa nova posição, o analista pode compreender melhor o “movimento da interpretação”, os “efeitos da interpretação” e os “limites da interpretação”. Com efeito, numa análise discursiva, é importante considerar a construção do *corpus*, pois este está diretamente ligado à análise. Assim, Orlandi (2002, p. 63) adverte: “[...] decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas”. Cabe ressaltar também que o analista se depara com o texto como realidade e, a partir dele, remete-se ao discurso, advindo de uma formação discursiva, interpolado por uma formação ideológica dominante, fazendo sentido. Orlandi (2002, p. 64) acrescenta:

[...] a análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta [ponto de vista] que o organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para “reger” a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação.

Além disso, Orlandi (2002) postula que, na análise da superfície linguística, o objeto discursivo sofre um tratamento de análise superficial. A partir de então, o discurso passa a ser de-superficializado. Mas, para chegarmos a tal processo, devemos procurar pistas para compreendermos o modo como o discurso analisado se textualiza, “[...] através dos vestígios que deixa no fio do discurso. [...]” (ORLANDI, 2002, p. 65). A de-superficialização do discurso consiste em eliminar as marcas do esquecimento nº 2, que produz a impressão de que determinado enunciado só é e pode ser dito daquela maneira e não de outra. Orlandi (2002, p. 66), então reitera a importância de observarmos o discurso enquanto processo:

[...] o objeto discursivo não é dado, ele supõe um trabalho do analista e para se chegar a ele é preciso, numa primeira etapa de análise, converter a superfície linguística (o corpus bruto), o dado empírico, de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, um objeto linguisticamente de-superficializado, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão de “realidade” do pensamento, ilusão que sobrepõe palavras, ideias e coisas.

Nesse sentido, após a escolha do nosso *corpus*, examinamos a coleção, verificando a incidência dos discursos circulados nela/por ela. Em seguida, realizamos cinco *recortes discursivos*, consoante os ensinamentos de Orlandi (1984), para quem os *recortes discursivos* constituem unidades discursivas, fragmentos de situações discursivas: o discurso da/sobre a sociedade, o discurso da/sobre a gramática, o discurso publicitário, o

discurso da/sobre a juventude, o discurso da/sobre a escola. Apesar de os recortes terem sido elaborados conforme a sua incidência nessa coleção, o último foi constatado nos livros do 6º, 8º e 9º anos.

Ainda como recurso metodológico de pesquisa, para nortear as nossas análises, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa: quais discursos estão em circulação no LD de LI? Quais abordagens os *autores* fazem desses discursos? De qual lugar (social, institucional) enuncia o autor/locutor do LD de LI? Que ideologias são perpassadas nesses/por esses discursos? Qual a imagem que o sujeito autor do LD de LI faz do seu interlocutor (aluno/a)?

Foucault (2003) também traz à baila questões referentes à análise discursiva. Ele propõe quatro regras para o método de análise, quais sejam:

- I. o *princípio de inversão*, o qual consiste na fonte dos discursos, no princípio de expansão e de continuidade;
- II. o *princípio de descontinuidade*, ou seja, “[...] os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem.” (FOUCAULT, 2007, p. 52, 53);
- III. o *princípio de especificidade*, no qual o discurso deve ser concebido como prática, não se deve transformá-lo em um “jogo de significações prévias” para assim encontrar a regularidade discursiva;
- IV. o da *exterioridade*, no qual o analista deve ver o discurso a partir de suas condições externas de possibilidades.

Com essas quatro noções, o referido filósofo pretende que a análise do discurso esteja articulada não como “história viva”, como alguns filósofos trabalhavam, mas com o “trabalho efetivo dos historiadores” (FOUCAULT, 1997a, p. 57).

Analisamos, então, os recortes discursivos dos livros do 6º ao 9º ano, consoante a Análise do Discurso, Foucault (1997, 1997a, 2003, 2009 [1969], 2012 [1978]). A partir dessas noções de como analisar o discurso e de de-superficializá-lo, a pesquisa se respalda em analisar discursivamente a coleção de LD de LI, *Vontade de Saber Inglês*, com o fim de contribuirmos para o ensino de LI em nosso Estado e, mais especificamente, nesse município.

Esclarecemos ainda que assim denominamos a nossa coleta do *corpus*: LD do 6º ano; LD do 7º ano; LD do 8º ano; LD do 9º ano. Consideramos também que é um *corpus*, não *corpora*, porque todos os discursos aqui circulados estão sob a tutela das mesmas autoras (MK e RA). E, mesmo reconhecendo a heterogeneidade discursiva (múltiplos

discursos, múltiplos sujeitos), entendemos que MK e RA são co-autoras desses discursos, na medida em que os trazem para os seus livros didáticos e propõem exercícios para eles. Depois dessas devidas considerações sobre o recorte metodológico, passamos para nossas análises dos referidos *recortes* do LD de língua inglesa. Consoante tais recortes, elaboramos um quadro demonstrativo.

3.2 Recortes Discursivos

Como mencionado anteriormente, observamos uma variedade de discursos circulados no/pelo LD, mas efetuamos cinco *recortes discursivos*, expostos no quadro abaixo.

	<i>Recortes discursivos</i> ³⁵				
	Discurso da/sobre a sociedade	Discurso da/sobre Gramática	Discurso publicitário	Discurso da/sobre juventude	Discurso da/sobre a escola
LD					
6º ano	x	X	x	x	x
7º ano	x	X	x	x	Não encontrado
8º ano	x	X	x	x	x
9ª ano	x	X	x	x	x

3.2.1 Discurso de/sobre a sociedade (RD₁)

- LD do 6º ano

³⁵ Como, neste momento, não analisamos os livros do 8º e 9º anos, não os incluímos no quadro.

Book 20 Observe the pictures.

Let's get started!

Talk to your teacher and classmates about these questions.

a) O que as fotos acima representam? *As fotos mostram algumas famílias.*

b) Você se identifica com alguma dessas fotos? Por quê? *Pessoal.*

c) De quantas pessoas sua família é composta? E quem são elas? *Pessoal.*

d) Como você descreveria sua família? *Pessoal.*

e) Sua família é igual às famílias de seus amigos? Quais as semelhanças e diferenças entre elas? *Pessoal.*

*Incentive os alunos a dizerem qual das fotos mais se assemelha a suas próprias famílias, seja pelo número de integrantes, por suas características físicas ou por outro aspecto com o qual eles se identificam.
**Incentive os alunos a dizerem em quais aspectos suas famílias são iguais às famílias de seus amigos e em quais aspectos elas são diferentes.

LD do 6º ano. Fonte: KILLNER, M.; AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**, 6º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p. 90.

A unidade 7, “Families” (famílias), do LD de língua inglesa expõe um texto, formado por imagens de diferentes famílias para serem observadas e, conseqüentemente, embasar as perguntas relacionadas a ele. Abaixo, repetimos tais perguntas:

- Talk to your teacher and classmates about these questions. (Converse com seu professor e colegas de classe sobre essas questões.)
- a- O que as fotos acima representam?
- b- Você se identifica com algumas dessas fotos? Por quê?
- c- De quantas pessoas sua família é composta? E quem são elas?
- d- Como você descreveria sua família?
- e- Sua família é igual às famílias de seus amigos? Quais as semelhanças e diferenças entre elas?

Observamos, em primeira instância, que os exercícios desse texto não verbal (*corpus* 1) tenta se aproximar da concepção teórico-metodológica sociointeracionista do ensino de LE. Como observado no Capítulo 1, essa concepção consiste em foco do PCN (1999), do próprio LD em questão, haja vista as *autoras* do LD se constituírem

respondentes do PCN de LE. O sociointeracionismo pauta-se na interação entre professor-aluno, tentativa percebida no exercício, pois ele propõe um debate entre alunos, guiado pelo professor. A aprendizagem, nessa perspectiva, pretende ser voltada para o mundo social no contexto histórico, cultural e institucional, conforme o PCN (1999). Entretanto, a orientação teórico-metodológica é esvaziada, na medida em que os discursos reiterados no/pelo LD são controlados por todo um suporte institucional: PNLD, PCN, escola. Pretendem ser discursos universais, de sociedades universalmente padronizadas. Consequentemente, a proposta interacional finda-se nela mesma. Cada pergunta feita pelas autoras do LD norteia uma cadeia sucessiva de respostas, propiciando conclusões das questões subsequentes, até se chegar a uma interpretação final ligada a todas as outras. As atividades interpretativas são, assim, completamente direcionadas pelas autoras do LD.

É importante ainda observarmos que as imagens retratam todas as famílias sorrindo, perpassando a ideia de felicidade, ausência de problemas. Diante desse *retrato* de felicidades, colocamos a relação locutor/interlocutor. Como observado, o texto está sendo veiculado no livro de 6º, para estudantes na faixa etária entre 09 (nove) e 12 (doze) anos. Além disso, levamos em conta que tal livro é circulado nas escolas públicas de município sergipanos. Nesse contexto, entendemos que a *imagem de felicidade* perpassada pelo texto não verbal não corresponde à situação real na vida da maioria dos alunos dessa escola. As perguntas das letras b e d (Você se identifica com algumas dessas fotos? Por quê? Como você descreveria sua família?) podem levar os alunos a ocultarem informações relacionadas às suas famílias, tais como apertos financeiros, problemas relacionados aos pais, aos avós, a irmãos. Demais, pode se constituir um problema para crianças, nessa faixa etária, a ocultação de imagens que denotem pobreza, caso algumas não sejam advindas de famílias como as das fotos. Afora as diferenças socioeconômicas, constatamos a total ausência de famílias formadas por casal homossexual, com filhos, situação já recorrente nos dias de hoje. Ou seja, essas imagens correspondem a discursos cristalizados de família.

Em outras palavras, pode haver uma grande lacuna entre as imagens veiculadas e a realidade dos estudantes. Diante disso, questionamos a praticidade / utilidade do texto em questão. Ademais, compreendemos que os discursos, segundo os quais há, entre famílias, diferenças sociais, econômicas, de orientação sexual são interditados na/pela escola. Nesse sentido, a escola não é o lugar para discussão acerca de diferenças.

Além disso, o fato de as *autoras* do LD apresentarem imagens de famílias,

consideradas *normais* para a sociedade (pai, mãe e filhos), permite-nos a leitura de que os lugares sociais em que os filhos (ou até mesmo netos) são criados por um casal são fixados através das imagens, reiterados pela memória discursiva. Ou seja, há um espaço historicamente determinado. Há, assim, uma perpetuação dos papéis, uma construção da imagem do lugar social através da memória discursiva.

Abaixo, damos seguimento às análises, apresentando o *corpus* LD do 7º ano.

- LD do 7º ano³⁶

2 Read the text below and answer the following questions.

Second Acts

When I Grow Up: Kids' Dream Jobs

David M. Ewalt, 02.26.09, 06:00 PM EST

Kids may fantasize about becoming firefighters, but wait until they find out what the job pays.

Danielle and Francisco are both 7 years old, in the second grade, and live in Newark, N.J. When Danielle grows up, she wants to be a model, and thinks she'll be paid \$505 a year. Francisco wants to be a spy - and figures he'll earn \$500,000 annually.

Kids usually have a pretty good idea of what they want to be when they grow up and no idea at all how much those jobs are paid.

[...]

David M. Ewalt, When I Grow Up: Kids' Dream Jobs. Extrairdo do site: <www.forbes.com/2009/02/26/starting-second-career-leadership-careers_dream_jobs.html>. Acesso em: 21 nov. 2011.

both = ambos figures = imagina
 grade = série earn = ganhar
 grow up = crescer

LD do 7º ano. Fonte: KILLNER, M.; AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**, 7º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p.75.

A questão 2 do livro do 7º ano (p. 75), exercício da seção 'Think about it!' (Pense sobre isso!), inicia com um texto, cujo título em Português é "Quando eu crescer: trabalho dos sonhos das crianças". O texto fala de uma garotinha com um sonho de ser modelo; de um garotinho que deseja ser um detetive achando que ganhará uma alta quantia por ano. As perguntas que seguem o texto são as seguintes:

- Where was the article published? (Onde o artigo foi publicado?)
- What is this article about? (Sobre o que é esse artigo?)
- How old are Danielle and Francisco? (Que idades tem Danielle e Francisco?)

³⁶ **Quando eu crescer: sonhos de trabalho de criança**

Crianças podem fantasiar sobre tornar-se bombeiros, mas até saberem quanto o trabalho delas pagam. Danielle e Francisco tem ambos sete anos de idade, estão no segundo ano, e moram em Newark, N.J. Quando Danielle crescer, ela quer ser uma modelo, e acha que será pago \$505 por ano a ela. Francisco quer ser um detetive- e imagina que ele ganhará \$500.000 anualmente. Crianças geralmente tem uma ótima ideia do que elas querem ser quando crescerem e nenhuma ideia de quanto esses trabalhos pagarão.

Entendemos que esse texto, veiculado no/pelo LD de LI, é atravessado pelo discurso de uma sociedade capitalista, neoliberal, com atenção voltada para o sucesso financeiro e profissional, a construção de imagem, a boa aparência. O personagem/enunciador menino almeja ser um detetive, por conta do alto salário, evidenciando a preparação para *o Mercado de trabalho*, desde criança, tal como observado no Capítulo 1 desta pesquisa. Nesses termos, o discurso mercadológico, neoliberal é presentificado no LD de LI, assim como a importância do sucesso, da beleza/imagem na sociedade.

A personagem/enunciador menina, por sua vez, deseja ser modelo. Esse desejo pode ter sido originado no discurso midiático, igualmente, circulado na sociedade capitalista neoliberal. Tal discurso ressalta a perfeição do corpo das modelos, padrão apreciado por essa sociedade. É o discurso da/sobre a beleza, perpetuado na memória discursiva, sendo reatualizado pelo LD. Tal discurso, inclusive, está presente no mito de Narciso, nos contos de fadas, enfim, na literatura, nas novelas de TV. Nesses termos, as *autoras* do LD de LI corroboram a cristalização de tal discurso, na medida em que façam mão dele no LD.

As perguntas propostas para a compreensão do texto, entretanto, não levam os alunos a refletirem sobre as questões sociais concernentes à escolha de uma profissão fora dos padrões determinados. A primeira pergunta objetiva situar o aluno no que diz respeito às pistas de autoria, de publicação. E, como tal, diz respeito à inteligibilidade do texto, à necessidade de dominar aspectos linguísticos relacionados à LI, a detecção de informações pontuais no texto. A segunda pergunta, por seu turno, verifica o domínio acerca do assunto tratado no/pelo artigo. A terceira questiona apenas a idade das crianças do texto, solicitando, mais uma vez, a resolução pontual de informação.

Nesse sentido, é relevante trazermos à baila as noções de texto, de interpretação, defendidas por Orlandi (2001b, 2003), segundo a qual o texto é compreendido como um conjunto de relações significativas que mudam de leitor para leitor, a partir de sua historicidade (a história do texto e a do leitor). Isso porque levamos em conta, consoante os ensinamentos de Orlandi (2001b), que “[...] toda leitura tem sua história” (p. 41); “[...] os sentidos têm sua história” (p. 42); “todo leitor tem sua história de leitura” (p. 43). Consequentemente, a interpretação é resultado de um trabalho histórico-social, com regras de funcionamento que desfazem a noção de prova imposta pela escola. Ademais, entendendo a interpretação como ideologia (ORLANDI, 2003), aquela se modificará ao

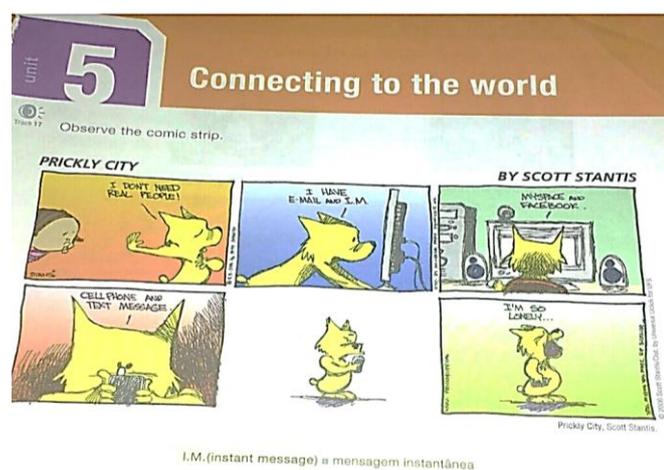
longo da história, uma vez que o papel dos sujeitos na constituição dos sentidos e a própria concepção de mundo se definem diferentemente com o passar do tempo.

Nessa direção, é negado ao aluno o espaço para reflexão sobre o que foi lido em sala de aula, provocando o silenciamento de sentidos. Com isso se cria uma situação mnemônica para o aluno e também para o professor. Este, por sua vez, como já discutido no Capítulo 2, fala do lugar da escola, repetindo o discurso desta. Com efeito, proporciona um ciclo de repetições de um mesmo discurso, reiterando as nossas discussões acerca da sociedade de discurso (FOUCAULT, 2003).

Destarte, questionamos a perspectiva a partir da qual as autoras do LD em questão propõem perguntas desse tipo, a fim de o estudante responder, uma vez que sabemos que tais questionamentos já pressupõem uma resposta predeterminada. Logo, não percebemos uma relação entre leitura e interpretação levando-se em conta o dialogismo inerente à língua.

Abaixo, damos seguimento às análises, apresentando o *corpus* LD do 8º ano.

- LD do 8º ano ³⁷



LD do 8º ano. Fonte: KILLNER, M.; AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**, 8º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p.61.

³⁷ Conectando-se ao mundo

Observe a tirinha.

“-Eu não preciso de pessoas reais.

-Eu tenho um e-mail e mensagem instantânea.

-Meu espaço e Facebook.

-Celular e mensagem de texto.

-Eu sou tão solitário...”

A unidade 5, *Conecting to the world* (Conectando-se ao mundo), do LD de LI, 8º ano, inicia-se com uma tirinha que critica o fato de o mundo virtual tirar o contato físico entre as pessoas e torná-las, de certa forma, sozinhas. Essa crítica se refere ao *modus vivendi* propagado pela ideologia neoliberal, discutidos no item 1.3 desta pesquisa. Como mencionado anteriormente, a partir da instauração dessa ideologia, proliferam-se ideias de competitividade, individualismo. Entretanto, as questões de interpretação da tirinha não propõem uma análise via modelo neoliberal, mas se detêm ao comportamento do estudante como um indivíduo, responsabilizand-o, de certa medida, por tal escolha. Abaixo, seguem as perguntas que iniciam a unidade:

Responda as questões a seguir.

- The comic strip above is about... (A tirinha acima é sobre...)
- () Staying connected to the internet and to electronic devices all the time doesn't make you totally happy. (Ficar conectado a internet e dispositivos eletrônicos todo o tempo não faz você totalmente feliz.)
- () Social networking websites are the solution for loneliness. (Sites de rede social são a solução para a solidão.)
- Do you identify with the character? (Você se identifica com o personagem?)
- Do you like surfing the net? How many hours a day do you spend doing it? (Você gosta de navegar na internet? Quantas horas por dia você gasta fazendo isso?)
- Do you have social network profiles? How often do you check them? (Você tem perfis de rede social? Com que frequência você checa elas?)

A princípio, notamos que a primeira pergunta remete a uma escolha entre duas alternativas: 'Ficar conectado à internet e dispositivos eletrônicos todo o tempo não faz você totalmente feliz'; 'Sites de rede social são a solução para a solidão'. Essa escolha, entretanto, já está feita, a partir da conclusão da própria tirinha: 'Eu sou tão solitário'. Tal como proposta, a questão não necessariamente propicia o desenvolvimento crítico do aluno, fazendo-o refletir sobre a situação em que o personagem se encontra. Ao contrário disso, o estudante pode buscar no próprio texto a resposta para a pergunta.

Os dois itens seguintes ('Você se identifica com o personagem?'; 'Você gosta de navegar na internet?'; 'Quantas horas por dia você gasta fazendo isso?') propõem respostas pessoais. Tal tipo de questão pode propiciar aos alunos uma reflexão acerca de tema, por eles poderem se identificar com o personagem, observando quanto tempo gastam na internet. Entretanto, essa questão, assim como a anterior, pode ser respondida automaticamente ou ser criteriosamente trabalhada pelo professor. Nesse sentido, cabe ao

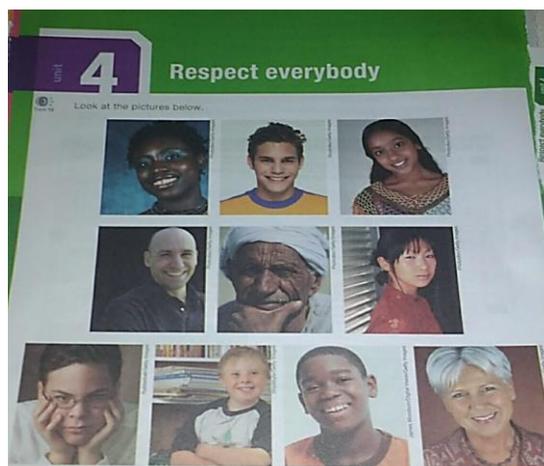
sujeito professor (enquanto posição discursiva) se deslocar do lugar do *mesmo*, do *parafrásticos*, navegando pelo lugar do polissêmico.

Importante ainda é observar o fato de que nem todos os alunos têm acesso à internet. Devemos ainda levar em conta que uma parte dos alunos também vêm de povoados, onde, na maioria das vezes, não há a possibilidade de acesso à internet. Nesse contexto, o livro reitera uma realidade distante de alguns alunos de escola pública. Ou seja, pode haver uma grande diferença entre o que é exposto na tirinha e as perguntas junto à realidade desses alunos, o que poderia até prejudicar o levantamento das discussões propostas.

Nesse contexto, isso tem a ver com as imagens (FIm) que as *autoras* do LD fazem do seu virtual leitor. Como bem define Orlandi (2001b), tal leitor já está inscrito no texto, qual seja: estudantes de classe social economicamente prestigiada. A partir dessa inscrição, há um conflito entre o leitor real (aluno de escola pública, social e economicamente desprestigiado), o leitor ideal e as locutoras/autoras do LD. Esse desequilíbrio do jogo de força entre esses sujeitos pode levar à rejeição do leitor real pelo texto. Em decorrência disso, os objetivos do LD, no que dizem respeito ao estímulo à formação crítica do leitor, podem ser completamente anulados, frente à possível rejeição do leitor real pelo texto.

Abaixo, damos seguimento às análises, apresentando o *corpus* LD do 9º ano.

- LD do 9º ano



LD do 9º ano. Fonte: KILLNER, M.; AMANCIO, R. *Vontade de Saber Inglês*, 9º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p.46.

A unidade 4 do livro do 9ºano tem o título “Respect Everybody” (Respeite todo mundo), inicia-se com imagens de pessoas de diferentes etnias. As imagens juntamente com o título já levam os alunos a refletirem a respeito das diferenças, num mundo cheio de estereótipos criados pela sociedade.

A questão 1 do ‘Let’s get started’ (‘Vamos começar’) leva os alunos a uma discussão reflexiva e muito importante de ser tratada em sala de aula. Segue a questão:

- Discuss with your teacher and classmates. (Discuta com seu professor e colegas de classe.)
- a- What does respect mean to you? (O que respeito significa para você?)
- b- What would it be like if everyone was equal? (Como seria se todo mundo fosse igual?)
- c- Do you respect the people around you? (Você respeita as pessoas ao seu redor?)
- d- How do you feel when you see someone being teased or discriminated? (Como você se sente vendo alguém sendo zombado ou discriminado?)

O item a leva os estudantes a conceituarem, exemplificarem formas de respeito. O item b, ao questionar como seria se todos fossem iguais, gera uma discussão sobre a importância de se conviver com as diferenças. O item c leva o aluno à reflexão efetiva em relação às as pessoas; o item d põe em discussão a questão relacionada ao *bullying*, ao questionar como ele se sente ao ver alguém sendo zombado ou discriminado. Consideramos que todos os itens levam a uma reflexão importante em sala de aula. Todas as perguntas, da maneira que foram colocadas, levam os alunos a uma reflexão sobre igualdade, respeito, cumprindo as exigências no PNLD. Entretanto, chamamos a atenção para a possibilidade de construção de máscaras, uma vez que entendemos a dificuldade de os estudantes se identificarem como aqueles responsáveis pela falta de respeito, pelo abuso ao colega. Na mesma direção, compreendemos que essas questões apontam para possíveis deslocamentos dos sujeitos.

Na página seguinte, há ainda uma questão relacionada ao respeito às diferenças, ela é sobre a cultura indígena, dando seguimento aos direcionamentos do PNLD. Reconhecemos, porém, que a questão pode trazer à tona ideais estereotipados de índio, já que não há nenhum esclarecimento sobre o que significa ser índio :

A great aspect of Brazilian diversity is its culture. In each part of the country we can find this diversity in art, literature, tradition etc. One of these is the indigenous culture. Do you know anything about it?³⁸

A generalização toma conta do enunciado acima: ‘diversidade cultural’, ‘tradição’: o que isso significa. Com quais conceitos de cultura, de tradição as referidas autoras trabalham? Ao perguntar sobre a ‘cultura indígena’, os alunos podem expressar estereótipos, criados pela sociedade acerca de sua representação na ‘cultura’ brasileira, do seu modo de viver, de se vestir etc. Discursos cristalizados na memória acerca do índio podem ser trazidos à baila, na medida em que as autoras põem em destaque a imagem do índio. Tal imagem está construída na memória discursiva do povo brasileiro como se o índio fosse um ser natural, uma construção imaginária que remonta à Carta de Caminha, aos ideais de Rousseau sobre o homem natural. Entretanto, as referidas autoras deixam as discussões ao encargo do professor. Consideramos esta uma estratégia que pode gerar uma argumentação de mão dupla: ou diminuir a cristalização dessa imagem ou reiterá-la. Consideramos que a isenção de tomada de posição pode ser perigosa, nesse caso. Isso corrobora o discurso segundo o qual o discurso científico deve ser neutro.

Nesse contexto, observamos que oraMK e RA fecham os discursos, as respostas em torno de determinadas questões ora deixam completamente ao encargo do professor refletir sobre elas. Ambos os gestos são perigosos, uma vez que, no primeiro, há o apagamento das vozes dos sujeitos (aluno, professor); no segundo, há um igual apagamento relacionado a possíveis discursos que poderiam ser refletidos, a partir do posicionamento das autoras.

Abaixo, apresentamos o RD₂: o discurso da/sobre a Gramática.

3.2.2 Discurso da Gramática (RD₂)

- LD do 6º ano³⁹

³⁸ Um grande aspecto da diversidade brasileira é sua cultura. Em cada parte do país podemos encontrar diversidade na arte, literatura, tradição etc. Uma dessa é a cultura indígena. Você sabe alguma coisa sobre ela?

³⁹ -Meu nome é Maria. Eu sou da cidade do México, no México.
 -Eu sou Paul. Eu sou de Sidney, na Austrália.
 -Nós somos Patty e Beth. Nós somos de Nova York, nos EUA.
 -Nós somos Guilherme e Vinícius. Nós somos de São Paulo, no Brasil.
 -Eu sou Penélope. Eu sou de Madri, na Espanha.
 -Eu sou Baltazar. Eu sou de Cairo, no Egito.

Listen to the CD. Veja, nas Orientações para o professor, o listening script.

My name's Marta. I'm from Mexico City, in Mexico.

I'm Paul. I'm from Sidney, in Australia.

We're Patty and Beth. We're from New York, in the USA.

We are Guilherme and Vinicius. We are from São Paulo, in Brazil.

I'm Penélope. I'm from Madrid, in Spain.

I'm Baltazar. I'm from Cairo, in Egypt.

LD do 6º ano. Fonte: KILLNER, M.; AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**, 6º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p.43.

O exercício 5, na página 43, do LD do 6º ano, é baseado nos diálogos ocorridos na seção denominada *listening*, anterior às questões. Essa seção consiste nas apresentações das nacionalidades de crianças advindas de diferentes países. A proposta é a seguinte:

Now, follow the examples and answer the questions about the students. (Agora, siga os exemplos e responda as perguntas sobre os alunos.)

- a- Is Penélope Spanish? (Penélope é espanhola?)
- b- Are Patty and Beth from Chicago? (Patty e Beth são de Chicago?)
- c- Is Maria Argentinean? (Maria é Argentina?)
- d- Is Baltazar Egyptian? (Baltazar é egípcio?)
- e- Are Guilherme and Vinicius from Brazil? (Guilherme e Vinicius são do Brasil?)
- f- Is Paul from Camberra, in Australia? (Paul é de Camberra, na Austrália?)

Ao utilizar as apresentações de crianças de origens distintas, o *listening* em questão propõe a relação entre o lugar onde tais crianças nasceram e os adjetivos pátrios, correspondentes às suas nacionalidades, com um pretexto do ensino desses adjetivos (um aspecto da gramática), nesse caso específico, o objetivo do *listening*, ligado à questão em análise, não reside em uma compreensão auditiva e, posteriormente, oral para um aprendizado da língua falada. O exercício leva o estudante a uma resposta obedecendo à seguinte estrutura: yes/no + pronomes pessoais + verbo *to be*. Consiste, enfim, em uma prática mecânica e estrutural da língua.

Diante dessa estrutura de exercício, entendemos que o ensino está pautado na primeira concepção de linguagem, na qual a linguagem é entendida como expressão do pensamento (KOCH, 1995). A essa concepção de linguagem vinculam-se as teorias

estruturalistas, a Gramática Normativa (GN). Tal GN, por sua vez, relaciona-se ao verdadeiro *versus* falso, no qual há apenas uma verdade, uma resposta legítima, a imposta pela gramática citada. Nesse sentido, revisitamos o pensamento de Foucault (2003, p. 20), para quem, “[...] a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la”.

Observamos ainda que somente alguns têm o poder de veicular essas ‘verdades’, configurando-se, assim, uma hierarquia de papéis/funções, desde o sistema que rege o LD até os alunos. Ao professor, por sua vez, dá-se a incumbência de ‘ensinar’ as ‘verdades’ encontradas nas disciplinas (neste caso, a LI). Resta ao aluno a função de *aprender* essas verdades que se encontram também no livro didático. Nesse contexto, o LD é legitimado, considerado um suporte em que o discurso *correto*, imposto pelo sistema de educação, é compartilhado. O professor, dotado do recurso do livro didático (respostas às questões), igualmente corrobora a circulação dessa verdade.

Abaixo, damos seguimento às análises, apresentando o *corpus* LD do 7º ano.

- LD do 7º ano ⁴⁰

Abaixo, exibimos a cópia da página 31, do livro didático do 7º ano, na qual encontramos pequenos comentários sobre o cotidiano, em que as pessoas fazem uso de preposições. Esse uso é um norte para a resolução de questões pelos alunos, na página seguinte. Abaixo desses fragmentos textuais, expomos a questão 4 (p. 32), cuja proposta é o preenchimento de lacunas usando as referidas preposições (in, on, at). Consideramos essa questão mecanicista, estruturalista, sem espaço para a reflexão, uso efetivo da língua. Mais uma vez, constatamos que as autoras do LD estão pautadas na primeira concepção da linguagem, para a qual a língua é um espelho do mundo (*speculum*). Eis os fragmentos textuais e o exercício:

-
- A- ⁴⁰ Na páscoa eu vou comer chocolate até explodir!
 B- No Diwali minha mãe geralmente cozinha comida indiana, como tradicional. Como nós não podemos sempre celebrar propriamente na semana, nós normalmente juntamos a família no fim de semana. Eles trazem fogos e nós soltamos em nosso jardim.
 C- Meu aniversário é no dia do natal, então meu pedido é apenas ter um bom aniversário de 14 anos. (E ganhar os presente legais que eu quero!)
 D- Eu amo o fato de que todo mundo sempre parece feliz no natal. Isso me faz sentir feliz.

Read some comments from different people.

A "At Easter I am going to eat chocolate until I burst!"
 Hannah, 9, Whiston
 burst e estourar

B "On Diwali my mum usually cooks Indian food, as it is traditional. As we can't always celebrate properly in the week we normally have family round at the weekend. They bring fireworks and we have a display in our garden."
 Nissa, 14, Kenilworth
 Diwali
 Diwali, also called Festival of Lights, is a typical holiday in India. It is celebrated in October or November. For Hindus (people who have Hinduism as religion), this holiday represents the victory of the goodness against evil.
 have family round a receber a família em casa

C "My birthday day is on Christmas day, so my hopes are just to have a good 14th birthday. (And to get all the cool presents I want!)"
 Ellie, 13, London
 hope e esperança

D "I love the fact that everyone always seems happy on Christmas Day. It makes me feel happy!"
 Jordan, 12, Brighton
 seem e parecer

LD do 7º ano. Fonte: KILLNER, M.; AMANCIO, R. *Vontade de Saber Inglês*, 7º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p.31.

Fill in the gaps using **in**, **on** or **at**: (Complete os espaços usando **in**, **on** ou **at**.)

- a- ___ Carnival
- b- ___ February
- c- ___ Saturday
- d- ___ 2006
- e- ___ New Year's Eve
- f- ___ June 27th

Como observado no Capítulo 1, os PCN (1999) trazem a abordagem de três tipos de conhecimentos fundamentais: sistêmico, de mundo e de organização textual. O conhecimento mais despertado nesse exercício é o sistêmico, que tem a ver com a língua enquanto um sistema e, conseqüentemente, com foco na gramática. Além disso, esse exercício adota uma concepção meramente behaviorista, pois se trata de uma pedagogia corretiva, admitindo apenas uma resposta como correta.

Abaixo, damos seguimento às análises, apresentando o *corpus* LD do 8º ano.

- LD do 8º ano⁴¹

⁴¹ Agora, lei a tirinha abaixo.

“ – Eu não vou para escola hoje.

- Oh, você não vai?

- Não! Eu vou ficar em casa e assistir televisão o dia inteiro!

- Aparentemente eu estava mal informado”.

1 Now, read the comic strip below.

Chame a atenção dos alunos especialmente para o segundo quadro, em que Calvin usa o *Present Continuous* para expressar uma ação no futuro. Faça-os perceberem que, assim como o *going to*, utilizamos o *Present Continuous* para falarmos de um plano ou de um compromisso já agendado, um *arrangement*.

misinformed = mal informado

It probably sounds funny in the comic strip, but the amount of time that Brazilians spend watching television is worrying. According to IBOPE, the average Brazilian watches TV for almost five hours and a half per day.

Calvin & Hobbes - Bill Watterson

LD do 8º ano. Fonte: KILLNER, M.; AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**, 8º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p.97.

A página 97, do LD do 8º ano, é composta por atividades, distribuídas em três partes: texto motivador, pois se inicia com uma tirinha cuja proposta é o trabalho com o *Present Continuous Tense* (Presente Contínuo). Nesse sentido a tirinha serve como pretexto para o ensino de gramática, tal como a 1ª e 2ª concepções da linguagem preveem. Há um silenciamento no que diz respeito a uma compreensão do diálogo entre Calvin e sua mãe, haja vista a resposta das questões relacionadas aos ensinamentos da GN. Nela o personagem Calvin utiliza-se, algumas vezes, do *Present Continuous Tense*, assunto a ser praticado nos exercícios propostos a seguir: 1 e 2. Essa prática nos remonta às instruções behavioristas.

Now, read the comic strip bellow. (Agora leia a tirinha a seguir.)

- In the comic strip, what happens to Calvin? Check. (Na tirinha, o que acontece a Calvin? Cheque.)
 - () He uses the future tense to talk about what he wants to do at the moment. (Ele usa o tempo futuro para falar sobre o que ele quer fazer no momento.)
 - () His mother let him watch television because he wanted to. (Sua mãe o deixa assistir televisão porque ele quer.)
- 2-Complete the sentences using the Present Continuous. (Complete a frases usando o Presente Contínuo.)
- a- I _____ to the countryside at the weekend. (travel)
 - b- My friends and I _____ a party tonight. (throw)
 - c- I'm _____ tonight. I _____ to bed early. (go out- neg. / go)
 - d- They _____ a movie tomorrow night. (watch)

No exercício 1, as autoras, na tentativa de os estudantes reconhecerem o tempo verbal, levam-no a dar uma resposta negativa ao primeiro questionamento. O segundo questionamento, por sua vez, leva o estudante ou a praticar um erro ou a não escolher nenhuma das alternativas, pois ao afirmar “Aparentemente eu estava mal informado”, Calvin nos leva a entender que foi à escola, ao contrário do que desejava. Isso pode ser inferido a partir do lugar em que está sentado: uma escrivaninha.

Já o exercício 2 propõe que o estudante complete frases usando o *Present Continuous*: uma atividade mecânica, prevalecendo assim a voz tanto da *língua legítima* (BOURDIEU, s/d), como a da editora, que como vimos, é regida por um sistema mercadológico. Sabemos ainda que exercício mecânico admite apenas uma resposta considerada correta. Daí revisitamos o pensamento de Foucault (2003, p. 18) sobre a verdade, na qual há uma resposta legítima apenas.

Enfim, creio que essa vontade de verdade assim apoiada por um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos- estou sempre falando de nossa sociedade- uma espécie de pressão e como que um poder de coerção.

Sendo assim, cabe ao livro veicular as “verdades” que serão ensinadas pelo professor e aprendidas pelos alunos. Nesse caso, livro é o suporte institucional que exerce poder sobre os outros os discursos.

Abaixo, damos seguimento às análises, apresentando o *corpus* LD do 9º ano.

- LD do 9º ano⁴²

Because we have gotten MacBooks, people have started playing games in class.
They have done so in spite of Acceptable Use Policy rule number seven.
Ms. Heather Karvis said that she has caught about fifty percent of her students playing games or chatting without permission.
They both iChated, and haven't been caught.
What class(es) have you played games in?

LD do 9º ano. Fonte: KILLNER, M.; AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**, 9º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p.81.

⁴² Porque nós adquirimos o MacBooks, as pessoas começaram a brincar de jogos na aula.

Eles têm feito isso apesar da regra número 7 das Políticas Aceitáveis de Uso.

A senhora Heather Larvis disse que pegou uma média de 50% de suas alunas jogando ou batendo papo sem permissão.

Todos usaram o IChated, e eu peguei.

Em quais aulas você jogou?

A página 81 inicia-se com uma questão relacionada a um texto já exposto aos alunos anteriormente; é, então, reintroduzido nessa página. Nesse texto, todos os verbos em destaque estão no *Present Perfect Tense* (Presente perfeito). Os itens seguintes ao texto propõem alternativas para assinalar a opção correta, consoante o uso do tempo verbal, as características de uso desse tempo verbal, a adequação do uso do verbo auxiliar nesse tempo verbal, a concordância verbal do verbo auxiliar adequada à pessoa gramatical.

Check the correct option. (Cheque a opção correta.)

() The sentences above describe actions that happened at an unspecified time in the past. (As frases em destaque descrevem ações que aconteceram em um tempo não específico no passado.)

() The sentences describe actions that usually happen. (As frases descrevem ações que geralmente acontecem.)

() The sentences describe actions that usually happen on a specific date in the past. (As frases descrevem ações que geralmente acontecem em um tempo específico no passado.)

a- What are the auxiliary verbs in these sentences? (Quais são os verbos auxiliares nessas frases?)

b- Based on the sentences, complete the rules below with have or has. (Baseado nas frases, complete as regras seguintes com have ou has.)

-We use the auxiliary verb _____ with the pronouns I, You, We, They. (Nós usamos o verbo auxiliar _____ com os pronomes I, You, We, They.)

- We use the auxiliary verb _____ with the pronouns He, She, It. (Nós usamos o verbo auxiliar _____ com os pronomes He, She, It.)

c- What are the main verbs in these sentences? (Quais são os verbos principais nessas frases?)

d- What is the infinitive form of these verbs? (Qual é a forma infinitiva desses verbos?)

Todos remontam à GN, exigindo do aluno apenas memorização de regras, no que diz respeito a como usar *Present Perfect Tense* (auxiliar have + particípio passado do verbo principal, numa ação acabada no passado). Observamos, mais uma vez, a remissão à concepção, segundo a qual a linguagem é expressão de pensamento (KOCH, 1995). Nesse sentido, tal questão se encontra desvinculada do objetivo principal proposto nas questões do guia do PNLD 2014, qual seja: desenvolver o senso crítico dos alunos. Ao contrário disso, está vinculada à teoria estruturalista, relacionada ao verdadeiro *versus* falso, no qual há apenas uma verdade e esta deve ser seguida.

No que se refere à expressão oral, por exemplo, o livro deixa de atender a pergunta proposta no bloco VI do guia do PNLD 2014: ‘Propõe práticas que possibilitam interagir significativamente na LE?’ Contrariando tal questionamento, os questionamentos não levam os alunos a uma interação, muito menos consideramos isso como algo

significativo, porque o aluno é apenas levado a reponder um exercício meramente estruturalista, baseado na GN.

Abaixo, apresentamos outro recorte discursivo: o discurso publicitário.

3.2.3 Discurso publicitário (RD₃)

- LD do 6º ano⁴³



LD do 6º ano. Fonte: KILLNER, M. E AMANCIO, R. *Vontade de Saber Inglês*, 6º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p.88.

O texto acima exposto (6º ano) veicula uma publicidade de um restaurante vegetariano, em Springfield, com uma grande variedade de comida vegetariana saudável. Como é de nosso conhecimento, o gênero discursivo ‘publicidade’ é constituído por linguagem verbal e não verbal, com o intuito de vender um produto ao consumidor. E, como tal, é um recurso muito bem utilizado pelo capitalismo. Nesse caso específico, ela apresenta imagens interessantes, para chamar a atenção do público. Entretanto, enquanto um gênero discursivo, a publicidade é elaborada para alguém (consumidores), em um dado momento sociocomunicativo (BAKHTIN, 1997). Quando retirada dessas condições de produção, os sentidos veiculados nela/por ela são esvaziados. Isso significa que ela, enquanto gênero discursivo, capaz de gerar sentidos, ao ser transposta de um suporte de

⁴³A Comida verde

Novo!

Há muitos restaurantes em Springfield mas não há nenhuma opção melhor que The Green Food (O Comida Verde). Há uma grande variedade de comida vegetariana saudável.

Venha nos visitar e cheque você mesmo: Há alguma outra escolha melhor?

gênero para outro, perde os objetivos do evento comunicativo enquanto tal.

Entendemos ainda que o discurso midiático corrobora o capitalismo, com o objetivo de promover o consumo, tal como analisado no item 1.3 desta pesquisa, quando discutimos sobre o neoliberalismo. As pessoas são impulsionadas a aceitarem os padrões de consumo no seu dia-a-dia; a mídia reproduz, reforça esses discursos, promovendo imagens vinculadas a lugares encantadores. A palavra “New”, por sua vez, desperta a atenção de quem olha o texto publicitário, pois o *novo* sempre atrai os consumidores. O efeito de sentido produzido por essa palavra corrobora o ideal capitalista, segundo o qual o *novo* é melhor que o *velho*, reiterando a ideia de *descarte*. Tudo, enfim, é descartável: lugares, pessoas, coisas, animais. Entretanto, essa análise não é proposta pelas autoras do LD. Ao contrário disso, propõem uma questão de múltipla escolha como suposto exercício de compreensão. Eis a questão de análise textual:

Check the correct option according to the text. (Cheque a opção correta de acordo com o texto.)

- “The Green Food” is the only vegetarian restaurant in the city. (O Green Food é apenas um restaurante vegetariano na cidade.)
- There are some vegetarian restaurants better than “The Green Food”. (Há alguns restaurantes vegetarianos melhores que o Green Food.)
- There aren’t any vegetarian restaurants better than “The Green Food”. (Não há nenhum restaurante vegetariano melhor que o Green Food.)

Nesse sentido, concordamos com Orlandi (2000, p. 47), para quem a interpretação ocorre na interface entre o intradiscurso e o interdiscurso. E, mesmo que as autoras não usassem esses termos, poderiam sugerir reflexões acerca da relação entre o consumismo, o capitalismo, a palavra *novo*, no âmbito do resgate de discursos *já ditos*.

A interpretação [...] é garantida pela memória, sob dois aspectos: a. a memória institucionalizada (o arquivo), o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela; b. a memória constitutiva (o interdiscurso), o trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo).

Ao interpretar/significar esse texto, circulado no/pelo LD, o estudante ativa um mecanismo de funcionamento do discurso que repousa na *memória discursiva*, a relação de sentidos *ditos e esquecidos*: o estabelecimento de relação entre os sentidos perpassados no/pelo texto publicitário e outros discursos. Consoante Orlandi (2000, p. 39): “Segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outros”. Na medida em que as autoras do LD incorporam esse gênero ao seu livro, trabalham, a partir desse gênero

discursivo, a reatualização de discursos capitalistas *preconstruídos*.

Abaixo, damos seguimento às análises, apresentando o *corpus* LD do 7º ano.

- LD do 7º ano⁴⁴

2 Read the text.

CHINESE NEW YEAR CELEBRATIONS 2011

FRIDAY 11 FEBRUARY 2011, 7PM - LATE
ALISAN, THE JUNCTION, WEMBLEY RETAIL PARK
WEMBLEY HA9 OEG
FREE CAR PARKING IN RETAIL PARK
5 MINUTES WALK FROM WEMBLEY PARK TUBE STATION

Celebrate the Year of the Rabbit with a 10-course banquet and a raffle draw with many prizes to be won!

Early Bird :	£318 (table of 10)	£30 (member)	£35 (non-member)
After 21 Jan:	£338 (table of 10)	£35 (member)	£38 (non-member)

All cheques are payable to SUKA, to be posted to c/o ME Bryant, BCB Box 5664, London, W1C1N 3XX or bank transfer to Nat West a/c 781442547 a/c 56 50 33. Please quote your name as reference with bank transfer followed by email to either Ollie's email at treasures@suka.org or janecheong@aol.com.

Chinese New Year Celebrations 2011. Extraído do site: <www.suka.org/index010811.html>. Acesso em: 1 nov. 2011.

10-course banquet ■
banquete com dez pratos diferentes
raffle draw ■ sorteio de rifa
prizes ■ prêmios

LD do 7º ano. Fonte: KILLNER, M. E AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**, 7º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p.20.

O texto publicitário presente consiste em uma divulgação de um evento em comemoração ao ano novo chinês. Não é uma simples programação, mas uma festa *com grande banquete com dez pratos diferentes e com muitos sorteios de prêmios*. A publicidade dá ainda detalhes do local, horário, data, questões acerca do estacionamento, acontecimentos durante o evento, os valores para quem comprar adiantado ou depois do dia 21 de janeiro de 2011. A celebração é aparentemente para pessoas de boas condições financeiras, pois o valor cobrado é alto; cobrado em moeda europeia (o euro).

Em outras palavras, esse evento interessava a determinadas pessoas, em uma determinada época, em um determinado lugar. Quando retirado dessas condições, torna-

⁴⁴ **Celebrações do ano novo chinês- 2011**

Sexta-feira, 11 de fevereiro de 2011, 7:00 p.m

Alisan, The Junction, Parque Retail Wembley

Wembley HA9 OEG

Estacionamento gratuito no Parque Retail

5 minutos andando do Parque Wembley até a estação de metrô

Celebre o ano do coelho com um banquete de dez pratos e com muitos prêmios para serem ganhos

Compra adiantada: €318 (mesa para 10) €30 (membro) € (não-membro)

Depois de 21 de janeiro: €338 (mesa para 10) €35 (membro) €38 (não-membro)

se obsoleto, sem função sociocomunicativa alguma. Como mencionado, esse apagamento de função ocorre por ocasião de transposição de um gênero para outro suporte. Nesse sentido, essa transposição da publicidade deixa de ter função sociocomunicativa, passa a constituir apenas um pretexto para estudar as partes constitutivas do texto, para possíveis tentativas de interação entre professor/aluno. Eis as perguntas relacionada a essa publicidade (questão 1).

- Discuss the questions bellow. (Discuta as questões a seguir.)
 - a- Você costuma ir a festivais? Se sim, quais?
 - b- O que você sabe sobre o ano novo chinês?
 - c- Das imagens abaixo, qual delas representam o ano novo chinês? Assinale um **X**.



Giuseppe Macchiola/Photo Disc Images



Peter Tronzer/Alamy/Photo Disc Images

*Diga aos alunos que o ano-novo chinês não é comemorado no dia 31 de dezembro, mas sim em uma data entre 21 de janeiro e 20 de fevereiro. Nessa data, os chineses soltam fogos de artifício para espantar os maus espíritos e colocam lanternas vermelhas na frente de suas portas para manterem-se seguros de um monstro mitológico chamado *Nian*. Além disso, as famílias costumam se reunir para uma ceia.



Paul Quatro/Alamy PhotoDisc/Photo Disc Images

Se necessário diga aos alunos que as outras imagens representam o carnaval de Veneza (esquerda) e ano novo no Rio de Janeiro (direita).

Fonte: KILLNER, M. E AMANCIO, R. Vontade de Saber Inglês, 7º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p. 20.

Quando analisadas as questões, observamos, mais uma vez, a universalização de padrões socioeconômicos (estudantes frequentadores de festivais), dos conhecimentos sobre a cultura de outros povos (estudantes capazes de identificarem costumes chineses). A terceira pergunta, entretanto, permite que o aluno interprete as imagens para identificar a resposta. O aluno pode, por exemplo, associar, de acordo com o que sua memória discursiva, queima de fogos de artifícios na praia (ano novo brasileiro), baile de máscara (a cultura europeia), indivíduos com características orientais. Esse reconhecimento das imagens só é possível a partir da memória discursiva. “Este é o efeito da determinação do interdiscurso - memória”. (ORLANDI, 2000, p. 46).

Quando os sujeitos interagem com o mundo, fazem (re)leituras das situações às

quais são expostos, utilizando a memória discursiva, relacionando múltiplas leituras de mundo, textos, discursos. A questão referente ao texto faz com que o aluno faça também releituras do seu conhecimento de mundo e compare ainda com a sua cultura, pois esse é um tema essencial no ensino de línguas, um dos temas transversais dos PCN de LI. Nesse contexto, observamos a *resposta* das autoras do LD de LI a esses parâmetros. Entretanto, em vez de relacionarem a cultura brasileira com a estadunidense ou com a de outro país de língua inglesa, buscaram essa relação com a cultura chinesa, extrapolando os padrões de estabelecimento de relações entre culturas.

Abaixo, damos seguimento às análises, apresentando o *corpus* LD do 8º ano.

- LD do 8º ano⁴⁵

LD do 8º ano. Fonte: KILLNER, M. E AMANCIO, R. Vontade de Saber Inglês, 8º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p. 37.

O texto da página 37 apresenta uma página de 'classificados', cujo intuito é o de vender algumas propriedades. Entendemos que esse gênero traz em seu bojo um discurso

⁴⁵ Propriedades à venda

Essas propriedades não são atualmente casas abertas. Anuncie sua propriedade para venda. Ligue para Melissa em 304-348-4878.

publicitário que, por sua vez, lança mão de uma linguagem não verbal e verbal para atrair compradores, pois esses recursos são ferramentas importantes para a publicidade.

As imagens apresentadas são das fachadas das propriedades e, logo abaixo, as suas respectivas descrições, adicionado aos valores a serem cobrados. Como vimos anteriormente, a mídia corrobora o capitalismo, uma vez que propõe o consumo baseado nos padrões criados por esse sistema. As imagens mostram propriedades bonitas e, em sua maioria, encantadoras. Essas construções, tal como expostas, podem sugerir que podem provocar nos estudantes brasileiros (desprestigiados socioeconomicamente) um grande sentimento de inferioridade em relação ao outro (o estrangeiro, rico, poderoso). Reitera a ideia segundo a qual ‘ele’ (o estrangeiro) é rico; nós (brasileiros), os pobres.

O título do anúncio é “Properties for Sale” (Propriedades à Venda) e está em destaque para atrair os consumidores. O exercício proposto pelo livro é relacionado à escolha entre ‘true’ (verdadeiro) ou ‘false’ (falso), sem promover muita reflexão para o aluno, pois não instiga muito sua capacidade de interpretar/significar o texto. Em geral, o exercício está relacionado ao domínio do vocabulário, de domínio sobre a data. O exercício é o seguinte:

- Read the text briefly and write T for true or F for false. (Leia o texto cuidadosamente e escreva T para verdadeiro ou F para falso)
- a- () The properties are available for sale. (As propriedades estão disponíveis para venda)
- b- () The properties are available for rental. (As propriedades estão disponíveis para aluguel.)
- c- () You can go there and visit the houses without an appointment. (Você pode ir lá e visitar as casas sem agendar)
- d- () The ad was published on april 3rd, 2011. (O anúncio foi publicado em 3 de abril de 2011.)
- e- () There are only apartments for sale. (Há apenas apartamentos a venda.)

Como observado no Capítulo 1, essa proposta não é condizente com a abordagem interacionista proposta pelos PCN e pelo próprio manual do LD, pois não leva o aluno a uma interação social, tampouco alcança o objetivo que diz atender, no guia do LD do PNLD 2014: estimular o desenvolvimento do senso crítico. As alternativas estão pautadas em mecanismos de tradução; as respostas podem ser localizadas no texto, sem que o aluno precise compreendê-lo como um todo significativo para, depois disso, respondê-las. Ou seja, não constituem nenhum desafio para o leitor.

Abaixo, damos seguimento às análises, apresentando o *corpus* LD do 9º ano.

- LD do 9º ano⁴⁶

4 Read a piece of a summer camp brochure and answer the following questions.

INTERNATIONAL SUMMER PROGRAMS

GRANADA JUNIOR PROGRAM

14 to 18 years old
INTERNATIONAL STUDENTS

GRANADA

FACILITIES
Classes are held in a school near the residence hall, and both are conveniently located in the center of Granada.

ACCOMMODATIONS
Accommodations are in an Enfocamp residence or with a host family, located at a maximum of 20 minutes from the school. Both are supervised by our counselors. Our residence in Granada consists of double or triple rooms, many with their own private bathroom. Additionally, facilities include: shared bathrooms, common rooms with TV, air conditioning and a fully equipped kitchen run by the residence staff.

OPTIONAL SPORTS
Not available.

PERMISSION TO LEAVE THE GROUNDS
Available under specified terms.

CAPACITY
180 students.

The Granada Junior Program differs from other summer camps in that students live and study on two separate campuses. On the first Monday morning, students will take their first trip to Spanish school to complete a level placement test, and then go on a supervised tour of the city to become acquainted with Granada's main attractions. After classes, students will return to the residence of family and enjoy a typical Spanish lunch.

⁴⁶ Espanha/ Granada

Programas internacionais de verão

Programa Granada Júnior

Estudantes internacionais de 14 a 18 anos de idade.

O Programa Granada Júnior difere-se de outros acampamentos de verão em que os alunos vivem e estudam em dois campos separados. Na primeira manhã de segunda-feira, os alunos farão a primeira viagem para uma escola espanhola para completar um teste de nivelamento, e depois vão para um tour supervisionado pela cidade para ficarem maravilhados com as principais atrações de Granada. Depois das aulas, os alunos retornarão para a residência da família e apreciarão um típico almoço espanhol.

Facilidades: as aulas são dadas perto da residência, e ambas são convencionalmente localizadas no centro de Granada.

Acomodações: as acomodações são em uma residência Enfocamp ou em casa de família, localizados a no máximo 20 minutos da escola. Ambas são supervisionadas pelos conselheiros. Nossa residência em Granada consiste de quartos duplos ou triplos, muitos com seus próprios banheiros particulares. Adicionalmente, as facilidades incluem: banheiros compartilhados, salas comuns com TV, ar condicionado e cozinha completamente equipada.

Esportes opcionais: Não disponível.

Permissão para deixar os locais: Permitido sob termos específicos.

Capacidade: 180 alunos.

LD do 9º ano. Fonte: KILLNER, M. E AMANCIO, R. *Vontade de Saber Inglês*, 9º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p. 14.

Primeiramente, chamamos atenção para o fato de que o texto (verbal e não verbal) acima exposto está atravessado por múltiplos discursos: o publicitário, a partir do qual elaboramos este recorte; o da/sobre a escola, dada as circunstâncias a que está vinculado: publicidade de uma escola espanhola; o da/sobre a juventude, por conta não só do público alvo a que é dirigido, mas também pelas imagens veiculadas: jovens, em sua maioria, brancos, advindos de classe social socioeconomicamente privilegiada. Afirmamos que advêm dessa classe social, por conta de suas vestimentas.

O texto publicitário acima constitui um panfleto sobre um programa de verão para alunos, na faixa etária entre 14 e 18 anos de idade. O programa consiste em promover uma viagem a uma escola espanhola, a fim de o aluno fazer um teste de nivelamento, além de presenciar atrações da cidade de Granada.

Em primeiro plano, o texto expõe a bandeira da Espanha, o mapa mostrando a localização da cidade a ser visitada. Há ainda uma imagem do lugar em que, provavelmente, alunos devem estudar. Todos se encontram sentados, com livros, transparecendo felicidade. Essa soma de detalhes perpassa a imagem de o programa ser uma experiência maravilhosa. Inicialmente, é feita uma comparação do programa a alguns acampamentos de verão que costumam ser realizados, destacando o quão o que está sendo divulgado é melhor. Discursos que, mais uma vez, colaboram para um afastamento entre locutor, interlocutor. Além disso, a felicidade expressa nos rostos desses estudantes mascara uma realidade relacionada ao (não) prazer em estar na escola.

No panfleto, há ainda a determinação da quantidade de alunos que pode participar dele. Enquanto um texto publicitário, essa pode parecer uma boa estratégia, com vistas à adesão do público, pois vagas limitadas chamam a atenção de quem objetiva participar e, conseqüentemente, procura garantir logo sua vaga. Acerca das acomodações, são colocadas informações positivas que visam, igualmente, à adesão dos alunos. Entretanto, como já observado, esse panfleto não está circulando em uma situação sociocomunicativa real, haja vista o seu deslocamento para o interior do LD de LI.

Ademais, esses aspectos discursivos, argumentativos não são contemplados pelas autoras do LD. Ao contrário disso, assim como nas análises anteriores, os itens propostos na questão 4 solicitam informações pontuais, facilmente localizadas. A seguir, a questão:

- Read a piece of a summer camp brochure and answer the follow questions. (Leia um trecho de um panfleto de um acampamento de verão e responda as questões a seguir.)
 - a- Where will the camping program take place? (Onde o programa de acampamento acontecerá?)
 - b- When is it going to happen? (Quando ele acontecerá?)
 - c- Who can participate in the program? (Quem pode participar do programa?)
 - d- How many students are allowed to participate? (Quanto alunos são permitidos participar?)

A partir desse texto, dos exercícios propostos, conforme a sua leitura, entendemos que o LD, no que concerne ao questionamento “No que se refere à compreensão leitora, a coleção propõe atividades comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica? (Bloco II)”, não consegue atender o PNLD. E ainda no que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico, o livro deixa também de atender a pergunta do Bloco IX do PNLD: “favorece o desenvolvimento de capacidades básicas, do pensamento autônomo e crítico?” Mesmo observando todos os exercícios propostos para esse texto no livro, é possível observarmos que ele não atende a essas perguntas do guia na maioria dos casos. Além disso, as referidas autoras estão mais atentas a veicularem vários gêneros discursivos no LD, mas não percebem quais efeitos de sentido esses gêneros podem provocar no outro.

Abaixo, apresentamos outro recorte discursivo: o discurso da juventude.

3.2.4 Discurso da Juventude (RD4)

- LD do 6º ano⁴⁷

Texto I

3 Read the texts and verify if your ideas are correct:

Suelen's teacher asked the class to write a letter introducing themselves to a student from an American school. Read the letter that Suelen sent to Kim, a student from Lincoln Elementary School, in Chicago, Illinois.

Rua da Felicidade, 87
Sorriso - MT
Brasil
March 10th, 2014

Dear Kim,

How are you? I hope you are doing well. I am very happy you are my pen pal. My name is Suelen and I am 11 years old. I love books and music. My e-mail address is sue12@eol.com.br. You can write or e-mail me.

Best wishes,
Suelen

Pen pal is a person who you exchange letters with, but have never met before.

hope = espero
well = bem
you can = você pode

***Diga aos alunos que, em inglês, o sinal @ é chamado de at e o sinal . é dot. Apresente também a eles os termos underscore, que designa o sinal _, e hyphen, -.

To: Kimberly Johnson
121 College Street
Chicago, Illinois USA

LD do 6º ano. Fonte: KILLNER, M. E AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**, 6º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p.25.

⁴⁷ Texto I

Rua da Felicidade, 87.
Sorriso-MT
Brasil
10 de março de 2014.

Querida Kim,

Como vai? Eu espero que vá bem. Eu estou muito feliz que você seja minha destinatária. Meu nome é Suelen e eu tenho 11 anos de idade. Eu amo livros e música. Meu endereço de e-mail é sue12@eol.com.br. Você pode escrever ou mandar e-mail.

Lembranças,
Suelen.

Texto II

Oi Suelen,

Como vai? Eu estou feliz que você seja minha destinatária. Quero dizer amiga virtual, certo? LOL

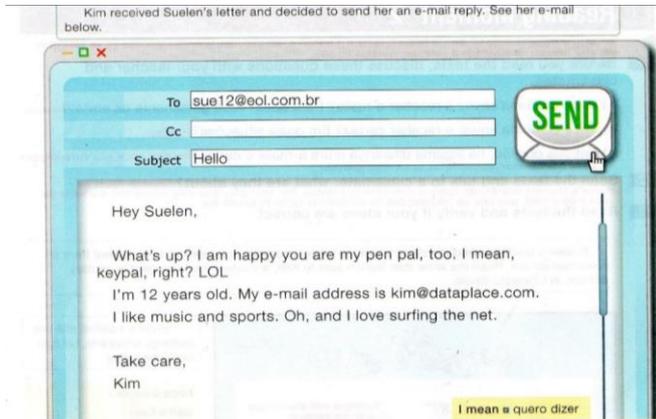
Eu tenho 12 anos. Meu endereço de e-mail é kim@dataplace.com.

Eu gosto de música e esportes. Oh, e eu amo navegar na internet..

Com carinho,

Kim.

Texto II



LD do 6º ano. Fonte: KILLNER, M. E AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**, 6º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p.26.

Os textos acima expostos objetivam proceder e uma compreensão textual, a uma reflexão sobre os gostos pessoais dos jovens. O primeiro é elaborado por uma menina de 11 anos (Suelen); uma carta, em que ela fala do que gosta: livros e música. O texto seguinte, um blog, em que a outra jovem (Kim) responde a carta de Suelen afirmando gostar de música, esportes, navegar na internet. Enfim, esse processo comunicacional reflete a imagem que se tem do gosto universal dos jovens nessa faixa etária (entre 11 e 12 anos de idade).

Os textos norteiam, por sua vez, algumas atividades, dentre elas, a da página 27, que trata de expressões usadas por jovens na internet. Os gêneros utilizados pelas jovens possuem *rituais de escrita* que lhes são impostos (FOUCAULT, 2003). Um e-mail, por exemplo, tem sua forma de começar, é simplificado no que concerne ao conteúdo; a carta pode ser mais íntima, um pouco mais extensa, com outro ritual de escrita. As jovens, enquanto sujeitos-autores têm seus discursos elaborados, segundo uma prática desse ritual, com suas singularidades, segundo papéis preestabelecidos no discurso. Seguindo o ritual desses textos, eles apresentam algumas expressões singulares desse tipo de situação sociocomunicativa. A questão em que se trabalha essas expressões é a seguinte:

- Match the expressions to their equivalent in Portuguese.
(Relacione as expressões com as suas equivalentes em Português.)
- | | |
|--------------------|----------------------|
| (1) Hi. What's up? | () Beijos e abraços |
| (2) Lots of love | () Olá |

- | | |
|------------------|--------------------|
| (3) XOXO | () Querido(a) |
| (4) Take care | () Cuide-se |
| (5) Hello | () Lembranças |
| (6) Hi, there | () Oi |
| (7) Best wishes | () Com muito amor |
| (8) Dear | () Oi, como vai? |
| (9) Best regards | () Tudo de bom |

Os dois textos conduzem os alunos a certos usos de expressões na comunicação, de acordo com cada gênero. As cartas estão na atualidade em um quase desuso, principalmente por parte dos jovens que agregaram a tecnologia à suas vidas. O e-mail, por sua vez, está mais voltado para a realidade do jovem deste século. A forma de organizar o e-mail é diferente, bem como a linguagem usada nele, com algumas expressões, dentre as quais podemos verificar na atividade da questão anterior. Como bem defende Orlandi (2000, p. 47): “O sentido é assim uma relação determinada do sujeito - afetado pela língua - com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos”

Abaixo, damos seguimento às análises, apresentando o *corpus* LD do 7º ano .

- LD do 7º ano⁴⁸

48

Garotos 1			Garotas 1		
	Seg-Qua-Sex	Ter-Qui		Seg-Qua-Sex	Ter-Qui
9:00- 9:10	Manhã de boas vindas		9:00- 9:10	Manhã de boas vindas	
9:10- 10:00	Inglês	Inglês	9:10- 10:00	Inglês	Inglês
10:10- 11:00	Futebol	Tênis	10:10- 11:00	Tênis	Escalar parede
11:00- 11:10	Lanche	Lanche	11:00- 11:10	Lanche	Lanche
11:10- 12:00	Natação	Escalar parede	11:10- 12:00	Natação	Basquete
12:10- 13:00	Basquete	Música	12:10- 13:00	Arte	Música
13:00- 13:30	Almoço	Almoço	13:00- 13:30	Almoço	Almoço
13:30- 14:20	Arte	Karatê ou golfe	13:30- 14:20	Dança	Dança
14:30- 15:20	Computadores	Esportes de raquete	14:30- 15:20	Computadores	Esportes de raquete
Garotos 2			Garotas 2		
	Seg-Qua-Sex	Ter-Qui		Seg-Qua-Sex	Ter-Qui
9:00- 9:10	Manhã de boas vindas		9:00- 9:10	Manhã de boas vindas	
9:10- 10:00	Inglês 1	Inglês 2	9:10- 10:00	Inglês 1	Inglês 2
10:10- 11:00	Tênis	Natação	10:10- 11:00	Natação	Tênis
11:00- 11:10	Lanche	Lanche	11:00- 11:10	Lanche	Lanche
11:10- 12:00	Arte	Golfe	11:10- 12:00	Arte	Dança
12:10- 13:00	Basquete	Arco e flecha	12:10- 13:00	Dança	Arco e flecha

KID'S PROGRAM — Ages 6-8 Years Old (Predetermined Programs for Boys and Girls): Choose Your Preferred Program

BOYS 1			GIRLS 1		
Mon - Wed - Fri	Ttu - Thu		Mon - Wed - Fri	Ttu - Thu	
9:00 - 9:10	Morning Welcome		9:00 - 9:10	Morning Welcome	
9:10-10:00	English	English	9:10-10:00	English	English
10:10-11:00	Soccer	Tennis	10:10-11:00	Tennis	Wall Climbing
11:00-11:10	Snack	Snack	11:00-11:10	Snack	Snack
11:10-12:00	Swimming	Wall Climbing	11:10-12:00	Swimming	Basketball
12:10-13:00	Basketball	Music	12:10-13:00	Art	Music
13:00-13:30	Lunch	Lunch	13:00-13:30	Lunch	Lunch
13:30-14:20	Art	Karate of Golf	13:30-14:20	Dance	Dance
14:30-15:20	Computers	Racket Sports	14:30-15:20	Computers	Racket Sports
BOYS 2			GIRLS 2		
Mon - Wed - Fri	Ttu - Thu		Mon - Wed - Fri	Ttu - Thu	
9:00 - 9:10	Morning Welcome		9:00 - 9:10	Morning Welcome	
9:10-10:00	English 1	English 1	9:10-10:00	English 1	English
10:10-11:00	Tennis	Swimming	10:10-11:00	Swimming	Tennis
11:00-11:10	Snack	Snack	11:00-11:10	Snack	Snack
11:10-12:00	Art	Golf	11:10-12:00	Art	Dance
12:10-13:00	Basketball	Archery	12:10-13:00	Dance	Archery
13:00-13:30	Lunch	Lunch	13:00-13:30	Lunch	Lunch
13:30-14:20	Soccer	Computers	13:30-14:20	Computers	Karate/Golf
14:30-15:20	English 2	English 2	14:30-15:20	English 2	English

American Community Schools. Extraído do site: <www.acs.gr/daily-time-schedule-youth-ca>. Acesso em: 22 nov. 2011.

LD do 7º ano. Fonte: KILLNER, M. E AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**, 7º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p.56.

O texto acima veicula uma programação de um acampamento de férias para meninos e meninas, entre 6 e 8 anos. Essa atividade consiste em uma prática entre jovens estadunidenses. O referido texto apresenta duas tabelas, com dias e horários, para os meninos; outras duas para as meninas, contendo algumas atividades para esse público jovem. Isso revela a separação entre meninos e meninas, nas atividades. Ademais, reconhecidamente, tais atividades extrapolam a realidade dos alunos brasileiros, interlocutores do livro didático em questão.

Essas tabelas, por sua vez, deixam entrever o controle do tempo desses jovens. E, se observarmos que essa programação constitui uma organização de férias, percebemos a continuação do processo de disciplinarização da escola no acampamento. Consoante Foucault (1997, p. 95): “A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”.

A seguir, a proposta de os exercícios das autoras do LD:

- The text bellow is the program for a Summer Youth Camp in 2010. Read it and check the information that is correct. (O texto a seguir

13:00- 13:30	Almoço	Almoço	13:00- 13:30	Almoço	Almoço
13:30- 14:20	Futebol	Computadores	13:30- 14:20	Computadores	Karatê/Golfe
14:30- 15:20	Inglês 2	Inglês 2	14:30- 15:20	Inglês 2	Inglês

é o programa para um Acampamento Jovem de Verão em 2010. Leia e cheque a informação que está correta.)

- a) As atividades propostas podem ser realizadas por estudantes de qualquer faixa etária.
- b) As atividades propostas podem ser realizadas por estudantes de 6 a 8 anos.
- c) Meninos e meninas têm atividades diferentes.
- d) Meninos e meninas têm as mesmas atividades.
- e) Os alunos podem escolher o programa que preferem seguir.
- f) A direção da escola determina quem participa de cada programa.

A atividade, por sua vez, verifica o entendimento do aluno acerca das informações relacionadas às tabelas. Uma forma de constatação de aquisição de vocabulário e capacidade de entender o gênero tabela. As autoras, do LD não ultrapassam a mera verificação de informação.

Em seguida, as análises apresentadas no *corpus* LD do 8º ano.

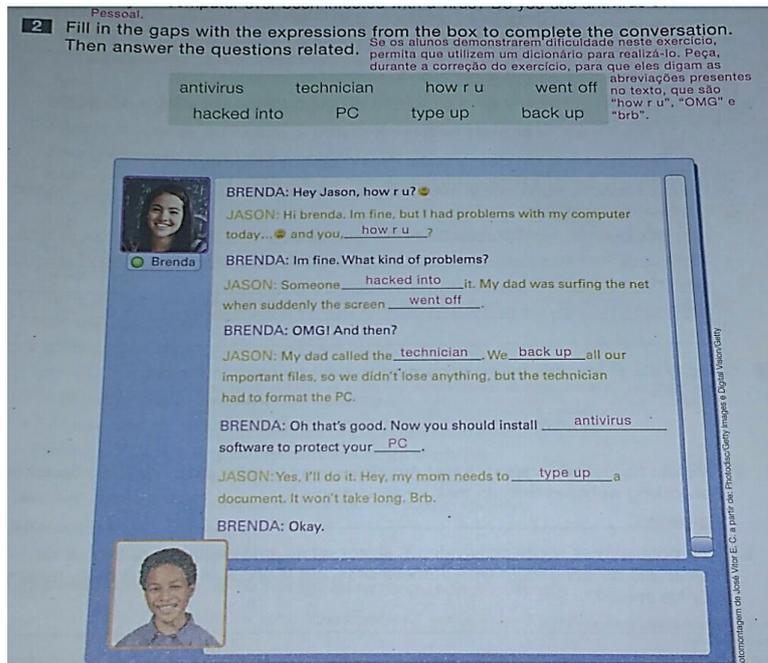
- LD do 8º ano⁴⁹

Pessoal,

2 Fill in the gaps with the expressions from the box to complete the conversation. Then answer the questions related.

Se os alunos demonstrarem dificuldade neste exercício, permita que utilizem um dicionário para realizá-lo. Peça, durante a correção do exercício, para que eles digam as abreviações presentes no texto, que são "how r u", "OMG" e "brb".

antivirus technician how r u went off
hacked into PC type up back up



BRENDA: Hey Jason, how r u? 🍌

JASON: Hi brenda. Im fine, but I had problems with my computer today...🍌 and you, how r u ?

BRENDA: Im fine. What kind of problems?

JASON: Someone _____hacked into _____it. My dad was surfing the net when suddenly the screen _____went off _____.

BRENDA: OMG! And then?

JASON: My dad called the _____technician_____. We _____back up _____all our important files, so we didn't lose anything, but the technician had to format the PC.

BRENDA: Oh that's good. Now you should install _____antivirus _____software to protect your _____PC_____.

JASON: Yes, I'll do it. Hey, my mom needs to _____type up _____a document. It won't take long. Brb.

BRENDA: Okay.

Fotomontagem de José Vitor E. C. a partir de: Photodisc/Getty Images e Digital Vision/Getty

LD do 8º ano. Fonte: KILLNER, M. E AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**, 8º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p.64.

Em primeiro lugar, é importante observarmos que esse texto é atravessado pelo discurso da/sobre a juventude, pois apresenta particularidades da comunicação entre adolescentes. Essa juventude já vem marcada pela identificação das fotos na página do LD. E esse tipo de exercício proposto, 'Fill in the blanks' (complete as lacunas), consiste no preenchimento de lacuna. Esse preenchimento, porém, exige dois níveis de leitura, quais sejam: primeiro, o estudante deve ler o texto como um todo significativo, tentando produzir sentido a partir dele. Após essa leitura cuidadosa, ele deve proceder ao

⁴⁹ BRENDA: Oi, Jason, como vai?

JASON: Oi, Brenda. Eu estou bem, mas eu tive problemas com meu computador hoje... e você, como vai?

BRENDA: Estou bem. Que tipo de problemas?

JASON: Alguém hackeou. Meu pai estava navegando na internet quando de repente a tela apagou.

BRENDA: Oh, meu Deus! E depois?

JASON: Meu pai chamou o técnico. Nós fizemos o back up dos nossos arquivos importantes, então não perdemos nada, mas o técnico teve que formatar o computador.

BRENDA: Oh, que bom. Agora você deveria instalar um antivírus para proteger seu computador.

JASON: Sim, eu vou fazer isso. Ei, minha mãe precisa digitar um documento. Não vou demorar. Volto logo.

BRENDA: Certo.

preenchimento das lacunas. Em decorrência disso, entendemos que esse tipo de leitura demanda conhecimento da língua em seu uso, haja vista a necessidade de compreender o texto enquanto um todo.

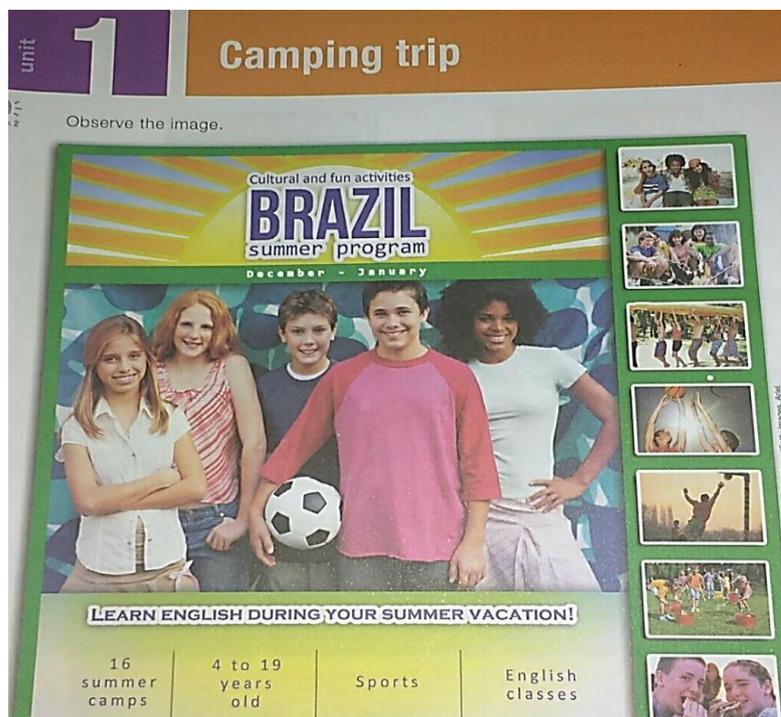
O texto exibe uma conversa entre dois amigos sobre um problema com o computador. Enquanto um texto referente ao mundo da tecnologia, ele apresenta expressões, tais como: *antivirus, technician, how r u, went off, hacked into, PC, type up e back up*. A conversa segue um ritual de escrita que é próprio de diálogos *online*, como nos *chats*, no *Whatsapp*. Como mencionado, esse tipo de texto apresenta, portanto, práticas rituais e expressões próprios dessa situação sociocomunicativa.

Consoante Orlandi (2000), esse exercício ocorre no âmbito da interpretação, a partir da qual, o interlocutor produz sentido pensando o co-texto (as outras frases do texto) e o contexto imediato. Consideramos essa atividade interessante, no âmbito de aprendizado de língua, mas traz consigo os mesmos problemas relacionados a outras análises já elaboradas, o jogo entre os sujeitos da leitura: locutoras, interlocutor virtual, interlocutor real. Este pode estar muito distante do contexto imediato a que o texto se refere, pois pode não ter acesso ao mundo da informática tampouco da internet.

Além disso, compreendemos que esse texto apresenta estereótipos de juventude: a ideia de que o jovem interage com o mundo virtual, na medida em que exige dele conhecimento de vocabulário relacionado a esse mundo. Em contrapartida, dá uma resposta aos programas institucionais reguladores do LD: PCN, PNLD.

Abaixo, as análises, *corpus* LD do 9º ano.

- LD do 9º ano⁵⁰



LD do 9º ano. Fonte: KILLNER, M. E AMANCIO, R. *Vontade de Saber Inglês*, 9º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p.7.

A unidade 1, página 7, do livro do 9º ano é intitulada “Camping trip” (Viagem de Acampamento), apresenta um cartaz com imagens sugestivas para crianças e adolescentes fazerem certas atividades, em um acampamento nas férias de verão. Assim como na análise anterior, observamos que, nesse texto, há múltiplos discursos em circulação: o publicitário, o da/sobre a escola, o da/sobre a juventude. A ocorrência do primeiro, justificamos pelo fato de ser um cartaz, como afirmado; o segundo, por se referir ao estudo de inglês; o terceiro, também por ter o jovem como público alvo e, por conta disso, utilizar a sua imagem no cartaz.

Ainda como nas análises anteriores, há um deslocamento do gênero de seu suporte original (outdoor, murais de escola) e, conseqüentemente, um apagamento das situações

⁵⁰ Programa de verão brasileiro com atividades culturais e divertidas
Dezembro- Janeiro
Aprenda Inglês durante suas férias de verão!
16 acampamentos/ 4 a 19 anos de idade/ Esportes/ Aulas de Inglês

sociocomunicativas reais. Como sabemos, esse gênero discursivo é muito utilizado pela publicidade e propaganda. E, enquanto tal, os personagens figurativizam pessoas bonitas, em sua maioria, brancas, com fisionomia de partícipes de uma sociedade socialmente prestigiada. Todos jovens.

Além disso, na imagem em destaque, os adolescentes aparentam estar felizes, sugerindo que o acampamento é interessante. Em segundo plano, nas pequenas imagens, ao lado, é possível observarmos atividades oferecidas pelo programa, igualmente interessantes. O programa propõe atividades culturais, divertimentos, somada à aprendizagem de Inglês nas férias. O cartaz é objetivo, apresentando as informações necessárias, de forma rápida.

As atividades de interpretação do cartaz apresentado ora estão pautadas em opinião do estudante, tal como a letra 'b'; ora tentam adquirir uma informação dele, letras 'a' e 'c'. Nesse contexto, tentam estabelecer interação entre professor, estudante, pressupostamente em língua inglesa. Isso significa, então, como observado anteriormente, que o professor pode trabalhar a oralidade, deslizando do lugar da gramática, num gesto de resistência ao fechamento do ensino de língua.

Estas são as questões de interpretação a que nos referimos.

Discuss the questions below with your teacher and classmates.
(Discuta as questões a seguir com seu professor e colegas de classe.)

- a- Have you ever gone on a camping trip? (Você já foi para uma viagem de acampamento?)
- b- Observe the image above again. Would you like to participate in this camping program? (Observe a imagem acima novamente. Você gostaria de participar desse programa de acampamento?)
- c- What kind of activities can you do at camp? (Quais tipos de atividades você pode fazer no acampamento?)

Entretanto, chamamos atenção para o fato de que essa não é uma realidade que não condiz com muitos alunos, reafirmando o distanciamento entre os sujeitos: locutoras, interlocutor virtual, interlocutor real.

Abaixo, apresentamos outro recorte discursivo: o discurso da/sobre a escola.

3.2.5 Discurso da/sobre a escola (RDs)

O discurso da/sobre a escola é trabalhado com três *seqüências discursivas*, retiradas dos livros do 6º, 8º e 9º anos, não foi constatado esse *recorte discursivo* no livro do 7º ano.

Mas entendemos que esse discurso apenas não está configurado em texto verbal e não verbal no livro do 7º ano, mas atravessa toda a coleção, haja vista o fato de a imposição da voz do MEC constituir a voz escolar em circulação, presente na coleção.

- LD do 6º ano⁵¹

REPORT CARD				
Student: Mark Anthony Green				
Grade: 6 th		Year: 2014		
School subjects	Grading period			
	1	2	3	
ART	A	A	A	
COMPUTER SCIENCE	B	A	B	
ENGLISH	A	A	A	
GEOGRAPHY	C	B	C	
HISTORY	B	A	A	
MATH	B	B	B	
MUSIC	A	A	A	
PHYSICAL EDUCATION	A	B	A	
SCIENCE	A	A	B	
Attendance:				
Present	40	38	39	
Absent	0	2	1	
A = Excellent B = Good C = Satisfactory N = Needs improvement U = Unsatisfactory I = Insufficient				

51

Boletim			
Aluno: Mark Anthony Green			
Série: 6º		Ano: 2014	
Matérias Escolares	Período		
	1	2	3
Artes	A	A	A
Ciência da computação	B	A	B
Inglês	A	A	A
Geografia	C	B	C
História	B	A	A
Matemática	B	B	B
Música	A	A	A
Educação Física	A	B	A
Ciências	A	A	B
Frequência Presença 40 38 30 Ausência 0 2 1			
A= excelente B=bom C=satisfatório N=precisa melhorar U=insatisfatório I=insuficiente			

LD do 6º ano. Fonte: KILLNER, M. E AMANCIO, R. *Vontade de Saber Inglês*, 6º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p.50.

O texto corresponde a um modelo de boletim escolar americano, de um aluno do 6º ano. O boletim apresenta nove disciplinas, e as notas adquiridas pelo aluno, variando entre os conceitos A a C. Além disso, o boletim traz o número de presenças e faltas. Na parte inferior, há uma legenda que classifica as notas de A a I, desde excelente a insuficiente.

A legenda que mostra o desempenho correspondente a cada nota serve para comprovar que as disciplinas têm o poder de aprovar/reprovar alunos, de acordo com o grau de desempenho. Se um aluno recebe um I, por exemplo, é o mesmo que uma nota de 0 a 2, em média no Brasil. O aluno é considerado com o conhecimento insuficiente. O exame é, pois, uma espécie de vigilância e de punição para o aluno. Os próprios exercícios do livro reiteram esse discurso:

- Read the report card again and write T for true or F for false.
- a- () Mark's grades in Art and Music are excelente. (As notas de Mark em arte e música são excelentes.)
- b- () Mark is not very good at Geography. (Mark não é muito bom em geografia.)
- c- () Mark's grades in Science are unsatisfactory. (As notas de Mark em ciências são insatisfatórias.)
- d- () On average, Mark's grades are insuficiente. (Na média, as notas de Mark são insuficientes.)

A questão acima continua reforçando a ideia de que a nota é mais importante para promoção, a qual resulta da obtenção de nota suficiente no exame, fechando-se um ciclo de relação de poder/saber. A questão traz à baila, assim, as qualificações dadas ao rendimento dos alunos no boletim, reiterando o discurso segundo o qual há uma promoção como uma resposta aos processos de disciplinarização dos sujeitos. Como bem defende Foucault (1997, p. 151): “[...] todo o comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos”.

Enfim, como mencionado ao longo desta pesquisa, as *autoras* do LD reiteram discursos cristalizados, na medida em que tentam dar respostas a um sistema de controle e de vigilância, que organiza, normativiza, domestica os agentes da educação: professor e aluno.

Abaixo, apresentamos as análises do *corpus* LD do 8º ano.

- LD do 8º ano⁵²

Do children wear a school uniform?

Most schools in England require children to wear a school uniform.

The uniform

Boys

Long grey or black trousers (shorts may be worn in the summer)

White shirt

School tie (optional in most primary schools)

Jumper or sweater with the school logo on. The colour is the choice of the schools.

Black shoes

Girls

As above.

Girls may wear skirts.

During the Summer term girls often wear Summer school dresses.

Why wear a uniform?

- When we go on a school trip we all look the same and so can't get lost.
- Stops kids worrying about what to wear each day.
- Everyone is equal.
- Parents don't have to shop for expensive and varied wardrobes for their children to keep up with or show-off to other children.

Wearing a uniform instills a sense of pride and discipline in students.

Why not to wear a uniform?

- Uniforms deny students their right to personal identity and self-expression.

Can you think other reasons for and against wearing a school uniform?

A logo or a logotype is a symbol that represents an organization or a company.



require = exigir
 grey (UK)/gray (US) = cinza
 trousers (UK)/pants (US) = calças
 may be worn = devem ser vestidas
 jumper (UK)/vest (US) = tipo de blusão (moletom)
 term = período escolar
 keep up with = imitar, copiar
 show-off to = mostrar-se a
 instills = estimula
 pride = orgulho
 deny = negar, desconsiderar

Do children wear a school uniform?. Extraído do site: <www.woodlands-junior.kent.sch.uk/customs/questions/education/uniform.html>. Acesso em: 23 nov. 2011.

LD do 8º ano. Fonte: KILLNER, M. E AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**, 8º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p.8.

⁵² As crianças vestem um uniforme escolar?

Muitas escolas na Inglaterra exigem que as crianças usem um uniforme escolar

O uniforme

Garotos

Calça-comprida cinza ou preta (calções podem ser usados no verão)

Camisa branca

Gravata escolar (opcional na maioria das escolas primárias)

Jumper ou camisola com o logotipo da escola. A cor é a escolha das escolas.

Sapatos pretos.

Meninas

Tal como referido acima.

As meninas podem usar saias.

Durante o período escolar de verão, as garotas frequentemente usam vestidos escolares de verão.

Por que usar um uniforme?

- Quando vamos em uma viagem escolar, todos nós temos a mesma aparência e por isso não pode se perder.
- As crianças param de se preocupar com o que vestir a cada dia.
- Todo mundo é igual.
- Os pais não têm que comprar roupeiros caros e variados para os seus filhos para acompanhar ou mostrar-se para outras crianças.
- Vestindo um uniforme incute um sentimento de orgulho e disciplina nos alunos.

Por que não usar um uniforme?

- Uniforme nega aos estudantes o seu direito de expressão pessoal e de auto-identificar.

Você pode pensar em outras razões a favor e contra o uso de um uniforme escolar?

O texto da página 8, com título “Do children wear a school uniform?” (As crianças vestem um uniforme escolar?), apresenta, prioritariamente, um discurso da/sobre a escola, pondo em discussão o uso de uniforme, as causas dos usos dele, as consequências de os estudantes serem obrigados a usá-lo. Apresenta o cotidiano das escolas inglesas, com as exigências do uso de uniforme, diferentes entre meninos e meninas. A partir das descrições dos uniformes feminino, masculino, perpassa uma cultura de zelo com o corpo, principalmente, quando diz respeito à exibição de suas partes. E, pelo fato de haver distinção entre os sexos, observamos a imposição de limites de uso dos uniformes. A cor também traduz a seriedade imposta ao lugar em que devem ser usados: preto⁵³, cinza⁵⁴. Consoante ainda argumentação apresentada no texto, o fato de todos se vestirem igual é uma forma de padronizar os alunos, proporcionando a igualdade. Nesse sentido, serve de modelo a ser seguido.

As questões relacionadas ao texto podem gerar uma série de reflexões que cabe ao professor estimular em sala de aula:

Do you think the text is for or against the use of the uniform? Justify your answer. (Você acha que o texto é contra ou a favor do uso de uniforme? Justifique sua resposta.)

- In your opinion, students should wear a uniform? Why? Talk to a classmate about it. Then, discuss it with your teacher. (Em sua opinião, os alunos deveriam vestir um uniforme? Por que? Converse com um colega de classe sobre isso. Depois, discuta com o seu professor.)

Sabemos que as escolas possuem uniformes, em sua maioria; os alunos podem, então, ser levados a fazer uma comparação com as escolas e uniformes do Brasil, com sua realidade social escolar, a fim de estabelecer semelhanças e diferenças, com as escolas inglesas. Entretanto, na grande maioria das escolas públicas, certas exigências não podem ser feitas ou não podem ser cumpridas, pois grande parte dos alunos não tem condições econômicas de atender a esses objetivos. Em linhas gerais, ocorre, mais uma vez, o distanciamento entre os sujeitos envolvidos no processo de produção de sentido do LD.

⁵³ Para a publicidade, a cor preta está associada ao medo, ao desconhecido. Na mesma medida, aponta para autocontrole e disciplina, independência e força de vontade, e dando uma impressão de autoridade e poder. <http://www.portaldomarketing.net.br/o-significado-das-cores-o-preto-em-propaganda-publicidade-e-marketing/> (Acessado em 10/8/17, às 17h27min).

⁵⁴ “Cinza é uma cor conservadora significa neutralidade, indiferença e reservada. A cor cinza é uma cor sem emoção e imparcial. [...] Cinza sugere a segurança, a confiabilidade, a modéstia, a maturidade e a apatia”. <http://www.portaldomarketing.net.br/o-significado-das-cores-o-preto-em-propaganda-publicidade-e-marketing/> (Acessado em 10/8/17, às 17h30min).

Conseqüentemente, o texto, os exercícios servem como mero preenchimento para o cumprimento das exigências do PCN de LI, do PNLD.

Abaixo, o *corpus* LD do 9º ano.

- LD do 9º ano⁵⁵

unit 3 Learning a foreign language

Read the text.

Obama: "I don't speak a foreign language. It's embarrassing!"

(DAYTON, OHIO) "I don't speak a foreign language. It's embarrassing!" Barack Obama exclaimed today at town hall meeting here. Obama, who often touts his time growing up overseas, made the confession while speaking about the importance of teaching foreign languages in schools. [...] Obama said, "It's embarrassing when Europeans come over here, they all speak English, they speak French, they speak German. And then we go over to Europe and all we can say is merci beaucoup, right?"

[...]

Mario Gavrilovic, Obama: "I don't speak a foreign language. It's embarrassing!" Extrato do site <www.cbsnews.com/8301-502443_162-4254480-502443.html>. Acesso em: 7 fev. 2012.

Barack Obama
In 2008, Barack Obama was elected the 44th President of the United States of America and the first African-American president in that country.

to tout ■ gabar-se de
overseas ■ no exterior

LD do 9º ano. Fonte: KILLNER, M. E AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**, 9º ano. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012, p.33.

O texto da unidade 3, página 33, do livro do 9º, "Learning a foreign language" (Aprendendo uma língua estrangeira) traz consigo as discussões acerca do ensino de LE, já abordado no Capítulo 1 desta pesquisa. Inicialmente, atentamos para o fato de o ensino de LE estar pautado nas necessidades de comunicação entre falantes de línguas distintas. Observamos ainda o discurso de soberania do inglês em relação a outras línguas, uma vez

⁵⁵ Obama: "Eu não falo uma língua estrangeira. É embaraçoso!"

(DAYTON, OHIO) "Eu não falo uma língua estrangeira. É embaraçoso!" Barack Obama exclamou hoje no encontro da prefeitura aqui. Obama, que muitas vezes promove seu tempo crescendo no exterior, fez a confissão ao falar sobre a importância de ensinar línguas estrangeiras nas escolas. Obama disse: "É embaraçoso quando os europeus vêm aqui, todos falam inglês, falam francês, falam alemão. E depois vamos para a Europa e tudo o que podemos dizer é merci beaucoup, certo?"

que o próprio presidente dos Estados Unidos confessar não poliglota. Nessa perspectiva observamos que o Inglês é a língua considerada com força simbólica, como nos mostra Bourdieu (s/d). A língua autorizada depende do poder, ou seja, vale o que vale os que falam. É aquela que deve ser acreditada devido a sua força simbólica. O discurso legítimo é proferido numa situação legítima e nesse contexto, os EUA têm sua língua como a de grande poder e autoridade devido a sua hegemonia sobre o mundo.

Esse trecho pode levantar vários questionamentos a respeito do ensino de línguas estrangeiras. Como dito, é muito propício para ser trabalhado na aula de Inglês provocando uma reflexão nos alunos, que muitas vezes não conseguem ver o propósito de se estudar uma língua que não é usada no Brasil. A questão que segue o texto é:

- Discuss the questions below. (Discuta as questões a seguir.)
 - a- Do you think that speaking a foreign language other than English is important? Explain. (Você acha que falar uma outra língua estrangeira que não seja o Inglês é importante? Explique.)
 - b- In your opinion, native speakers of English, like Barack Obama, need to learn a foreign language? (Na sua opinião, falantes nativos de Inglês, como Barack Obama, precisam aprender uma língua estrangeira?)
 - c- Obama feels embarrassed for not speaking other language. What do you think about that? (Obama se sente embaraçado por não falar outra língua. O que você acha sobre isso?)

O primeiro item promove uma discussão sobre aprender uma outra língua que não seja o Inglês. O primeiro debate a ser levantado será provavelmente o fato de essa ser a LE mais estudada nas escolas brasileiras, devido ao poderio norte-americano. O segundo item questiona se falantes nativos de Inglês precisam aprender uma língua estrangeira, reiterando o poderio já discutido.

Entendemos que, a partir desse texto, de seus questionamentos, o professor pode dar ênfase a reflexões críticas bastante proveitosas acerca do ensino de língua estrangeira nas escolas. Nesses termos, essas questões atendem alguns itens do guia do PNLD, quanto à compreensão textual, ao estímulo do pensamento crítico dos alunos, desde que haja um compromisso do professor em promover tal reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado ao longo dos três capítulos, nosso trabalho realiza uma reflexão sobre o livro didático de Língua Inglesa *Vontade de Saber Inglês*, nosso objeto de pesquisa, numa perspectiva discursiva. A partir do exame dos livros de 6º a 9º anos, efetuamos cinco *recortes discursivos*, à luz de Orlandi (1984), considerando a incidência desses discursos, ou mesmo, a importância que determinado discurso representa quando circulado no/pelo LD de LI. E, para esta avaliação, apresentamos dezenove análises, ancoradas nos pressupostos teóricos discutidos nos dois primeiros capítulos. O *corpus* constitui recortes de *sequências discursivas*, retiradas dos livros do 6º ao 9º ano.

Consoante os estudos efetuados no Capítulo 1, entendemos, conforme as pesquisas de Bourdieu (s/d), que a língua consiste em um capital simbólico, haja vista seu valor na sociedade capitalista. Segundo esse sociólogo, a produção linguística depende dos interlocutores, dos lugares sociais de onde advêm. Nesse contexto, os falares são valorizados, a partir da aproximação com a língua padrão, a legitimada como *certa*. Consequentemente, o sujeito falante dessa língua padrão, detendo maior respeito linguístico, passa a ser autorizado a falar. Sob essa perspectiva, observamos, ao longo das análises, que o professor, o LD reiteram essa legitimação, na medida em que se pautam na perspectiva do certo *versus* o errado. E, no que diz respeito ao interlocutor (aluno), são expostos à inculcação de um modelo único de língua.

Numa abordagem histórica do ensino de LI, no Brasil, observamos que o Inglês se tornou a língua com maior número de aprendizes do mundo, devido ao poder e à influência dos Estados Unidos. Isso promove sua divulgação enquanto capital linguístico e reitera o conceito de capital linguístico simbólico de Bourdieu (s/d). No processo histórico, foi possível examinar como o Inglês foi trazido para o Brasil, em 1530; como ele tornou-se influente em nosso país, a ponto de transformar-se a língua estrangeira oficial das escolas brasileiras.

Como resultado de nossas investigações sobre os documentos oficiais, observamos que o ensino de LE se dá através de três concepções teórico-metodológicas, adotadas pelos PCN (1999). O LD de LI, enquanto um *documento* respondente às orientações dos PCN, adota a orientação precípua desse documento: a abordagem sociointeracionista. Entretanto, esse direcionamento se esvazia, dada a maneira mecanicista, com a qual são trabalhadas as propostas. Estas, por sua vez, em sua maioria, ancoram-se em aspectos gramaticais.

Observamos igualmente que o ensino de LI está mais direcionado à habilidade de compreensão de leitura. Entretanto, essa leitura é controlada, na medida em que as questões de interpretação nem sempre apresentam um caráter dialógico, direcionando, muitas vezes, para uma única resposta, há um controle da produção de sentido. Com efeito, a possibilidade de outras produções de sentido do aluno é controlada pelas autoras do LD que, por sua vez, está subjugado às orientações institucionais: PNLD, PCN, escola.

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) tem a finalidade de distribuir livro didático gratuitamente para as escolas das redes municipal e estadual de ensino, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Várias são as avaliações dos livros didáticos pelo MEC até que seja disponibilizado o guia do LD, auxiliando os professores a fazerem suas escolhas para os três anos consecutivos. Como mencionado, a pesquisa em questão foi acerca do livro didático *Vontade de Saber Inglês*, o qual faz parte do PNLD 2014.

Como constatado, ao longo das análises, este livro apresenta, em sua maioria, exercícios de repetição, complementação de lacunas, análise de informações específicas nos textos, múltipla escolha, dentre outras. Entendemos que esse tipo de questão pode restringir a criticidade dos alunos, deixando-os mais voltados para as estruturas gramaticais. Há, consoante Souza (1999), um silenciamento do aluno provocado pelo LD. Os textos são, em sua maioria, desta maneira, um pretexto para o ensino da GN ou apenas para questões com interpretação de informações muito simplistas, específicas, encontradas no âmbito do co-texto, conforme Orlandi (2000). E, tal como observado, na maioria das vezes, os exercícios não estão voltados para situações sociocomunicativas reais. Esse encaminhamento difere do que é proposto pelos PCN (1999) quanto ao ensino de LE, pois ele apresenta uma proposta sociointeracionista, com o uso mais próximo possível do real da língua.

Como nosso trabalho está circunscrito à Análise do Discurso Francesa, com contribuições de Foucault, trabalhamos alguns conceitos relevantes e pertinentes à nossa pesquisa. Trabalhamos primeiramente com o conceito de discurso, consoante Foucault (2012 [1978], p. 248) que nos diz que discurso consiste em “uma série de acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado”. Sob essa perspectiva, trabalhamos as formas de controle do discurso, conforme o mesmo autor (2003). Assim, estudamos o desejo de saber/poder, preponderante nos discursos da escola. Abordamos ainda a disciplina, como princípio de controle do discurso; mostramos que o autor é uma

função discursiva, cujos dizeres são constantemente remetidos a discursos *já ditos*, esquecidos e, por conseguinte, retomados pela memória discursiva.

Acerca do discurso pedagógico, nós o observamos como um discurso institucionalizado, com o objetivo de impor um saber de igual forma, tido como o verdadeiro, o legítimo. Nesse sentido, muitos discursos circulados no LD correspondem a uma resposta das autoras/locutoras aos suportes institucionais: PNLD, PCN, escola, assim como defende Foucault (2003). Essas vozes estão constantemente ecoadas no LD em análise. Enunciam a partir da verdade, que atravessa esses documentos. Dessa maneira, as autoras seguem os padrões para a indústria editorial. É construída, assim, uma imagem do aluno que deve ser docilizado, disciplinarizado, seguindo as verdades que lhe são impostas através do discurso institucional, como pista deixada pelas autoras/locutoras no LD. Dessa forma, a circulação desses discursos é promovida pelo interlocutor/professor, na sala de aula, constituindo-se redes de discursos considerados verdadeiros.

Além disso, na medida em que MK e RA tentam se colocar como respondentes aos princípios norteados pelos referidos programas, tazem para o interior do LD gêneros discursivos que, quando deslocados de seu suporte original, perdem o sentido, no que diz respeito às situações sociocomunicativas reais. Além disso, percebemos a presença de textos, de situações sociocomunicativas não correspondentes à situação real dos alunos das escolas públicas, interferindo, assim, no processo de interlocução, no jogo entre autoras/locutora, interlocutor virtual, interlocutor real. Muitas vezes, esses discursos figurativizam vida feliz, diversão, festas, lugares bonitos, lazer, convívio com jovens socioeconomicamente prestigiados, convívio com práticas escolares que ultrapassam os muros da escola. Tais discursos apresentam uma lacuna entre a vida real dos alunos e a abordada pelas autoras.

No que concerne aos *recortes discursivos*, elaborados como dispositivo de análise, observamos que o discurso de/sobre a sociedade (**RD₁**) traz em seu bojo a imagem de uma sociedade sempre feliz, a imagem da beleza/aparência. Idealmente, a proposta das autoras pauta-se no sociointeracionismo, ou seja, na interação entre professor-aluno, sendo a aprendizagem, nessa perspectiva, voltada para o mundo social, no contexto histórico, cultural e institucional, conforme o PCN (1999). Porém as imagens de uma sociedade feliz, bela são condizentes com modelo padronizado da sociedade, distanciando-se da realidade desses alunos. E, ao contrário de objetivos interacionistas, trazem consigo uma perspectiva consumista, mercadológica, reiterando direcionamentos estabelecidos pela ideologia neoliberal. Conseqüentemente, há um apagamento do leitor

real, em detrimento da divulgação desses direcionamentos, cujo alvo é uma sociedade capaz de consumir que constitui, por sua vez, o leitor virtual das referidas autoras/locutoras da coleção em estudo.

Quanto ao discurso da gramática (**RD₂**), constatamos que autoras se utilizam de textos, de atividades de *listening* para trabalharem conteúdos gramaticais, utilizando-os como pretexto para o ensino de gramática. Os exercícios são mecanicistas, estruturalistas, consistem, na maioria das vezes, em preenchimento de lacunas. Os sentidos dos textos são, dessa forma, silenciados, pois o que é despertado é o conhecimento sistêmico, focado na gramática.

No que concerne ao discurso publicitário (**RD₃**), depreendemos que, como qualquer discurso publicitário, apresenta, como principais características, as imagens, a tentativa de convencimento como recursos muito utilizados por esse gênero. São discursos igualmente atravessados pela ideologia neoliberal, circulando comportamento de consumo, desejos de conseguir objetos de valor, atingir *status* privilegiado. Os exercícios acerca dos discursos publicitários, por sua vez, não proporcionam uma reflexão sobre essas orientações, já que estão sempre pautados em mecanismos de tradução, com respostas possíveis de serem localizadas no texto, sem uma grande compreensão significativa.

Com relação ao discurso da juventude (**RD₄**), notamos que as sequências discursivas apresentam rituais dos jovens em situações sociocomunicativas, ora promovidas pela tecnologia, ora por atividades culturais características de outras localidades. Essa realidade trazida pelas autoras nem sempre promove uma produção de sentido pelo leitor real, como analisado. As atividades, por seu turno, objetivam verificar o entendimento do aluno acerca das informações específicas, sem proporcionar gestos de compreensão leitora efetivamente.

No discurso da/sobre a escola (**RD₅**), observamos textos que se pautam nas questões disciplinares dos alunos. Analisamos ainda uma reiteração sobre a importância de se aprender uma língua estrangeira na atualidade através de uma reflexão provocada pelas autoras, sendo assim reiteram propostas condizentes com o guia do PNLD, no que diz respeito ao aprendizado de LE. Afora isso, o discurso, relacionado ao boletim de aluno, reitera a relação poder/saber, comprovando a disciplinarização com vistas à obtenção de uma nota que garante a aprovação. Ainda no contexto 'escola', o discurso sobre uniformes femininos e masculinos reiteram essa disciplinarização dos alunos.

A partir dessas considerações, tentamos responder as seguintes perguntas que norteiam nosso trabalho: quais discursos estão em circulação no LD de LI? Quais as abordagens que os *autores* fazem desses discursos? De qual lugar (social, institucional) enuncia o autor/locutor do LD de LI? Que ideologias são perpassadas nesses/por esses discursos? Qual a imagem que o sujeito autor do LD de LI faz do seu interlocutor (aluno/a)?

Quanto à primeira pergunta, constatamos, como anteriormente analisado, que os discursos em circulação no LD, em sua maioria, encontram-se imiscuídos, atravessados por múltiplos outros discursos. Observamos textos que revelam padrões de uma sociedade feliz, seguidora das leis de consumo, como sendo essenciais, são discursos atravessados pelo capital neoliberal. De igual forma, o discurso da juventude reitera esse mesmo direcionamento, na medida em que traz publicidade promotora de desejos relacionados à aquisição de bens, de diversão. Nesse sentido, observamos que o discurso publicitário perpassa outros discursos, e, como não poderia deixar de ocorrer, haja vista a materialidade investigada, observamos o discurso da/sobre a gramática, trazendo em seu bojo atividades meramente mecanicistas. De igual forma, identificamos o discurso da/sobre a escola, o qual reitera a relação poder/saber.

As autoras abordam esses discursos seguindo padrões, enunciando a partir da verdade que lhes é imposta, através dos programas institucionais (PCN, PNLN). Assim, elas enunciam como respondentes às exigências das instituições, da indústria editorial. Consequentemente, estão atravessadas pela ideologia neoliberal, garantidora da propagação das mesmas verdades, voltadas ao mercado (de consumo, de trabalho). Em consequência disso, MK e RA constroem a imagem de um leitor virtual, obediente a normas preestabelecidas por esse mercado, pelo poder institucional que o sustenta. Nessa direção, seus questionamentos, geralmente, são dirigidos para a detecção de informações simplistas, resolução de exercícios gramaticais.

Nesse contexto, como resultado das análises, percebemos um ensino pautado na gramática normativa, com a consequente legitimação do poder/saber, disciplinarização dos corpos (alunos), consoante Foucault (1997). Entendemos, entretanto, que, para o ensino de LE, é importante uma abordagem voltada para a interpretação/significação, capaz de acionar a memória discursiva, fazendo com que os estudantes possam ressignificar discursos, constituindo-se sujeitos do processo de ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf (Acessado em 10/8/2017, às 23h40min).

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In <http://www.antropologias.org/files/downloads/2011/05/Pierre-Bourdieu-A-economia-das-trocas-simb%C3%B3licas.pdf>

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.

GERALDI, C. M. G; GERALDI, J.W. A domesticação dos agentes educativos: há uma luz no fim do túnel. In: **Revista Inter-Ação**, nº1, julho de 2012, p. 37-50.

GUIMARÃES, E. A Língua Portuguesa no Brasil. in Línguas do Brasil. **Ciência e Cultura**. Revista da SBPC. Ano 57. nº 2. Abril – Junho, 2005. p. 24 – 28.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1997a.

_____. **A Ordem do Discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **O que é um autor?** In: MOTTA, M. de B. da (org.). In: **Ditos e Escritos: Estética: literatura e pintura, música e cinema** (vol. III). Petrópolis: Forense Universitária, 2009.

_____. **História da loucura: na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. [1976]. O discurso não deve ser considerado como. In: MOTTA, M. de B. da (org.). **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Ditos e escritos (vol. VII). Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

_____. [1977]. Poderes e estratégias. In: MOTTA, M. B. da (org.). M. Foucault. **Estratégias, poder saber**. Ditos e escritos (vol. IV). Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p. 236 – 246.

_____. [1978]. Diálogos sobre o poder. In: MOTTA, M. de B. da (org.). **Estratégia, poder saber**. Ditos e escritos (vol. IV). Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREIRE, P. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Edunicamp, 1990.

GREGOLIN, M. do R. V. **Discurso, história e a produção de identidades na mídia**. 2016. Disponível em: <http://geadaararaquara.blogspot.com.br/2016/04/discurso-historia-e-producao-de.html> (Acessado em 09/7/2017, às 02h04min).

Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua estrangeira moderna: ensino fundamental- anos finais- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2013.

KILLNER, M. E AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**. 6º ano, 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012.

KILLNER, M. E AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**. 7º ano, 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012.

KILLNER, M. E AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**. 8º ano, 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012.

KILLNER, M. E AMANCIO, R. **Vontade de Saber Inglês**. 9º ano, 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2012.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Ática, 1995

KRISTEVA, J. **História da linguagem**. Trad. Maria Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1969.

LEFFA, V. J. O Ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, APLIESP, 1999.

LIMA, G. P.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. In: **VI SEPECH Seminário de Pesquisas em Ciências Humanas**, 2008, Londrina. Anais do VI Seminário de Pesquisas em Ciências Humanas, 2008. p. 1-7.

MUCHAIL, S. T. Prefácio. In GROS, F. (org.) **Foucault: a coragem da verdade**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

NORTON, B. Identity. In: **The Routledge handbook of applied linguistics**. Routledge, 2010

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar. in **Linguística: questões e controvérsias**. Série Estudos 10. Uberaba, Minas Gerais, 1984. p. 9 – 26.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, SP. Pontes, 2001a.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 2001b.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

_____. **A leitura e os leitores**. Campinas-SP: Pontes, 2ª edição, 2003.

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação de sentidos**. Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi (et al.). Campinas, São Paulo: Pontes, Editora da UNICAMP, 1997.

PIETROFORTE, A. V. A língua como objeto da linguística. in FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística: objetos teóricos**. Vol. 1. São Paulo: Contexto, 2002. p. 75 – 93.

SOUZA, D. M. de. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

ZACCHI, V.J. **Neoliberalismo, Applied Linguistics and the PNLD**. In DOI : <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p161>

ZACCHI, V.J. **Neoliberalismo, Ensino de Língua Inglesa e o Livro Didático**. In: A linguística aplicada no Brasil: rumos/passagens. São Paulo: Pontes Editores, 2016. p.417-443.