UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Livro arbítrio:
um estudo sobre as funções e os usos do livro didático de espanhol no Ensino Médio

ROBERTA AMENDOLA

São Paulo

2017

Livro arbítrio:
um estudo sobre as funções e os usos do livro didático de espanhol no Ensino Médio

ROBERTA AMENDOLA

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, Linguagem e Psicologia, sob orientação da Profª. Drª. Isabel Gretel María Eres Fernández.

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.34 Amendola, Roberta
A511L Livro arbítrio: um estudo sobre as funções e os usos do livro didático de espanhol no Ensino Médio / Roberta Amendola; orientação Isabel Gretel María Eres Fernández. São Paulo: s. n., 2017.
257 p.; apêndices

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Livro didático 2. Língua espanhola 3. Formação de professores I. Eres Fernández, Isabel Gretel María, orient.

Nome: AMENDOLA, Roberta.

Título: **Livro arbítrio: um estudo sobre as funções e os usos do livro didático de espanhol no Ensino Médio**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, Linguagem e Psicologia, sob orientação da Profª. Drª. Isabel Gretel María Eres Fernández.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais,

“meus Portugas”.

Último capítulo

A confissão final

Os anos se passaram, meu caro Manuel Valadares. Hoje tenho quarenta e oito anos e às vezes na minha saudade eu tenho impressão que continuo criança. Que você a qualquer momento vai me aparecer me trazendo figurinhas de artista de cinema ou mais bolas de gude. Foi você quem me ensinou a ternura da vida, meu Portuga querido. Hoje sou eu que tento distribuir as bolas e as figurinhas, porque a vida sem ternura não é lá grande coisa.
Às vezes sou feliz na minha ternura, às vezes me engano, o que é mais comum.

Naquele tempo. No tempo de nosso tempo, eu não sabia que, muitos anos antes, um Príncipe Idiota ajoelhado diante de um altar perguntava aos ícones, com os olhos cheios d’água:

“Por que contam coisas às criancinhas?”

A verdade, meu querido Portuga, é que a mim contaram as coisas muito cedo.

[...]

VASCONCELOS, José Mauro de. *O meu pé de laranja lima*.
São Paulo: Melhoramentos, 2005, p. 185.

AGRADECIMENTOS

Abro o livro da minha vida nos capítulos dos últimos três anos e vejo tantos personagens admiráveis que me inundo de lembranças e gratidão.

Logo na capa há uma luz que me acompanha em cada página. É Deus quem me dá saúde, sabedoria e, dia após dia, uma folha em branco, com muitas linhas retas, nas quais exerço meu arbítrio e escrevo minha história.

Duas mãos firmes e encantadoras seguram a pena comigo em cada palavra e a colocam entre meus dedos todas as vezes que a deixo cair. Carmen e Adalberto, meus pais, minha inspiração, meu prólogo, minha biografia.

Outra mão, amiga, compreensiva e sábia, constrói comigo o enredo e abre passagens secretas para outros mundos. Profª. Drª. Gretel Eres Fernández, minha orientadora e coautora dos capítulos e conhecimentos que hoje me constituem.

Personagens especiais, com poderes mágicos de dar incentivo e carinho enchem de motivação minha narrativa. Sandra Possas e Christiane Borin, companheiras de aventuras e desventuras, sonhos e vitórias.

Heroínas e heróis, fadas e anjos, dotados de encantos, trazem sua amizade e adoçam a trajetória. Fernanda Amendola, Fabiane Eugenio, Izaura Valverde, Beatriz Antoniassi Tavares, Eduardo Amendola, David Díaz Ortiz, protagonistas das comédias e parceiros nas tragédias.

Participações especiais aportam ensinamentos com gentileza. Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho e Profª. Drª. Simone Rinaldi, que dispõem do tempo de suas histórias para compor a minha.

Outros personagens gentilmente relatam suas narrativas, abrem-me as portas do seu trabalho e tornam-me espectadora de seu labor. Docentes que contribuíram para este estudo, escritoras de parágrafos de ensino e aprendizagem.

O cenário vivo do meu desenvolvimento me instiga a redigir esses capítulos. Editora Moderna, casa do meu ofício e da minha paixão.

Tantos coadjuvantes, não menos importantes, caminham lado a lado nesse percurso. Familiares, amigos, colegas de trabalho e de estudo, amores, atores de cenas de aconchego, descanso para as mãos cansadas.

A Capes contribui com aporte financeiro em parte deste trabalho.

A todos vocês, protagonistas dessa conquista, razão da minha história, meu emotivo muito obrigada!

Prólogo

Yo por bien tengo que cosas tan señaladas y por ventura nunca oídas ni vistas vengan a noticia de muchos y no se entierren en la sepultura del olvido, pues podría ser que alguno que las lea halle algo que le agrade, y a los que no ahondaren tanto los deleite. Y a este propósito dice Plinio que no hay libro, por malo que sea, que no tenga alguna cosa buena. Mayormente que los gustos no son todos unos, mas lo que uno no come, otro se pierde por ello. Y así vemos cosas tenidas en poco de algunos, que de otros no lo son. Y esto para que ninguna cosa se debría romper, ni echar a mal, si muy detestable no fuese, sino que a todos se comunicase, mayormente siendo sin perjuicio y pudiendo sacar della algún fruto. Porque, si así no fuese, muy pocos escribirían para uno solo, pues no se hace sin trabajo, y quieren, ya que lo pasan, ser recompensados, no con dineros, mas con que vean y lean sus obras, y si hay de qué, se las alaben. Y a este propósito dice Tulio: "La honra cría las artes".

¿Quién piensa que el soldado que es primero del escala, tiene más aborrescido el vivir? No por cierto; mas el deseo de alabanza le hace ponerse al peligro. Y así en las artes y letras es lo mesmo. [...]

Y todo va desta manera: que confesando yo no ser más sancto que mis vecinos, desta nonada, que en este grosero estilo escribo, no me pesará que hayan parte y se huelguen con ello todos los que en ella algún gusto hallaren, y vean que vive un hombre con tantas fortunas, peligros y adversidades.

Suplico a Vuestra Merced reciba el pobre servicio de mano de quien lo hiciera más rico si su poder y deseo se conformaran. […]

ANÓNIMO. *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades.* Madri: Castalia, 1989, p. 61-62.

RESUMO

AMENDOLA, R. **Livro arbítrio: um estudo sobre as funções e os usos do livro didático de espanhol no Ensino Médio.** 2017. 257 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O livro didático (LD) tem sido, historicamente, o principal recurso material da Educação. Objeto de estudo de alguns pesquisadores, os olhares para ele em geral se voltam à sua metodologia e ao seu conteúdo. No entanto, são escassos os trabalhos que se aproximam das suas funções e da sua utilização no cenário de ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil. Nesta investigação recuperamos seu histórico, diretamente associado a medidas político-educacionais, bem como suas possíveis funções e usos, com base em alguns documentos oficiais nacionais — *Parâmetros Curriculares Nacionais* — PCN — (BRASIL, 1998b); *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* — OCEM — (BRASIL, 2006) e *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* — DCN — (BRASIL, 2013d) — e em estudos de pesquisadores da área, sobretudo Choppin (2002, 2004); Gérard; Roegiers (1998); Lajolo (1996); Oliveira; Guimarães; Bomény (1984) e Richards (2002). Ademais, apresentamos aspectos relativos à formação inicial e continuada de professores no país que exercem impacto no papel do livro em sala, com base na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* — LDB — (BRASIL, 1996a) e na Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015e); questões referentes à (des)valorização docente, segundo as DCN (BRASIL, 2013d) e Nóvoa (1999); entre outros tópicos que abordam a relação dos mestres com o LD, de acordo com Almeida Filho (2010), Eres Fernández (2009), Fiscarelli (2008), Leffa (2008a) e Munakata (1997, 2012a). Damos voz a duas docentes do estado de São Paulo — uma de escola pública e outra de colégio privado — e, por meio delas e do referencial legal e teórico, aproximamo-nos do cotidiano do LD de espanhol. Para tanto, tomamos como base três instrumentos de pesquisa complementares: questionários, entrevistas e assistências às aulas e procedemos à triangulação dos dados obtidos. Constatamos de que modo o LD é usado e em poucas ocasiões pudemos observá-lo sendo suplementado por outros recursos. Concluímos que sua principal função é a referencial (CHOPPIN, 2004, p. 552-553) e que as profissionais em raras situações usufruíram do seu arbítrio na utilização dele, o que é prejudicial para o ensino e a aprendizagem por atribuir pouca importância às especificidades de cada realidade. Diante desta constatação, creditamos a prática de utilização dependente ao histórico de desvalorização docente, à capacitação deficiente do professorado e às crenças sobre o ensino de línguas que constituem a trajetória das profissionais em questão. Com o objetivo de preparar os mestres para essa desejável autonomia do LD, explicitamos que, a nosso ver, é necessário repensar os cursos superiores de formação. Observamos também que o acesso a recursos didáticos ou didatizáveis complementares a eles não tem relação direta com o nível socioecomômico da escola, e sim com o comprometimento do profissional. Por fim, com vistas a contribuir para reflexões e melhorias no objeto de nosso estudo e no seu cotidiano em sala, propusemos sugestões de alternativas para a concepção e o emprego desse recurso educacional de presença tão expressiva.

Palavras-chave: livro didático, espanhol, histórico, funções, usos, formação de professores.

ABSTRACT

AMENDOLA, R. **Teachers' choices: a study on the functions and uses of the Spanish textbook at High School level.** 2017. 257 f. Thesis (Master's Degree) – Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

Textbooks have been, historically, a core resource in Education. As the object of study for many researchers, they are generally analyzed from the point of view of methodology and content. However, studies on the functions and use of textbooks in the field of teaching Spanish as foreign language in Brazil are scarce. The present study traces back the history of textbooks related to educational policies and examines the possible functions and uses of textbooks, grounded on some official national documents such as the *National Curriculum Parameters* – PCN – (BRASIL, 1998b); *Curricular Orientations for the High School Level* – OCEM – (BRASIL, 2006) and the *Basic Schooling National Curricular Guidelines* – DCN – (BRASIL, 2013d) and on studies carried out by researchers in the field, mainly Choppin (2002, 2004); Gérard; Roegiers (1998); Lajolo (1996); Oliveira; Guimarães; Bomény (1984) and Richards (2002). In addition, the study presents aspects related to: the initial training and continuous development of practising teachers in the country and their impact on the role of the textbook in class, under the terms of the Law on *Brazilian Education Guidelines and Bases* – LDB – (BRASIL, 1996a) and on Decision number 2 of the National Council of Education (BRASIL, 2015e); issues related to the (de)(a)ppreciation of the teaching staff, according to the DCN (*National Curricular Guidelines*) (BRASIL, 2013d) and Nóvoa (1999); among other topics related to teachers' relationship with the textbook, as found in Almeida Filho (2010), Eres Fernández (2009), Fiscarelli (2008), Leffa (2008a) and Munakata (1997, 2012a). We give voice to two teachers from the State of São Paulo – one from a state school and one from a private institution – and through them and the legal and theoretical framework, we approach the daily use of the textbook in the area of Spanish. To that aim, we made use of three complementary research instruments: questionnaires, interviews and attendance to classes, and then triangulated the data obtained. We observed the way in which the textbook is used and found out that only in rare instances the textbook was supplemented by other resources. The conclusion is that the main function of the textbook is referential (CHOPPIN, 2004, p. 552-553) and that teachers seldom exercise discretion in its use, negatively affecting the teaching and learning process by not giving due importance to the specificities of each learning situation. In view of these findings, we credit the practice of dependent use of the textbook to the history of depreciation of teaching, to the inefficient qualification available to teachers and to the beliefs on language teaching under which those teachers have operated. With the aim of empowering teachers to enjoy a desirable autonomy in relation to the textbook, we suggest that there is a need to rethink the content of teacher development courses. We also observed that the access to teaching resources or to other resources which may be a complement to the former does not correlate directly to the socioeconomic level of the school, but rather, with the level of commitment of the professionals involved. In conclusion, with a view to contributing to discussions and improvements related to the object of our study and to its daily use in the classroom, we propose alternatives for the creation and use of this educational resource which has such a crucial role in the classroom.

Key words: textbook, Spanish, history, functions, use, teacher training and development.

RESUMEN

AMENDOLA, R. **Libro arbitrio: un estudio sobre las funciones y los usos del libro didáctico de español en la Enseñanza Media.** 2017. 257 f. Disertación (*Mestrado*) – Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2017.

El libro didáctico (LD) lleva siendo, históricamente, el principal recurso material de la Educación. Objeto de estudio de algunos investigadores, las miradas hacia él en general se vuelcan hacia su metodología y su contenido. Sin embargo, son escasos los trabajos que se acercan a sus funciones y a su utilización en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil. En esta investigación recuperamos su historial, directamente relacionado con medidas políticas y educacionales, así como sus posibles funciones y usos, con base en algunos documentos oficiales nacionales — *Parâmetros Curriculares Nacionais* — PCN — (BRASIL, 1998b); *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* — OCEM — (BRASIL, 2006) y *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* — DCN — (BRASIL, 2013d) — y en estudios de investigadores del área, sobre todo Choppin (2002, 2004); Gérard; Roegiers (1998); Lajolo (1996); Oliveira; Guimarães; Bomény (1984) y Richards (2002). Además, presentamos aspectos relativos a la formación inicial y continuada de profesores en el país que impactan el papel del libro en clase, con base en la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* — LDB — (BRASIL, 1996a) y en la Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015e); cuestiones referentes a la (des)valoración docente, según las DCN (BRASIL, 2013d) y Nóvoa (1999); entre otros tópicos que abordan la relación de los maestros con el LD, de acuerdo con Almeida Filho (2010), Eres Fernández (2009), Fiscarelli (2008), Leffa (2008a) y Munakata (1997, 2012a). Damos voz a dos docentes del estado de São Paulo — una de escuela pública y otra de colegio privado — y, por medio de ellas y del referencial legal y teórico, nos acercamos al cotidiano del LD de español. Para tanto, tomamos como base tres instrumentos de investigación complementares: cuestionarios, entrevistas y asistencias a las clases y procedimos a la triangulación de los datos obtenidos. Constatamos de qué modo se utiliza el LD y en pocas ocasiones pudimos observarlo siendo suplementado por otros recursos. Concluimos que su principal función es la referencial (CHOPPIN, 2004, p. 552-553) y que las profesionales en raras situaciones ejercieron su arbitrio en su utilización, lo que es perjudicial a la enseñanza y al aprendizaje por atribuir poca importancia a las especificidades de cada realidad. Ante esta constatación, acreditamos la práctica de utilización dependiente al historial de desvaloración docente, a la capacitación deficiente del profesorado y a las creencias sobre la enseñanza de lenguas que constituyen la trayectoria de las profesionales en cuestión. Con el objetivo de preparar los maestros para esa deseable autonomía del LD, explicitamos que, según nuestro entendimiento, es necesario repensar los cursos superiores de formación. Observamos también que el acceso a recursos didácticos o didactizables complementarios a ellos no tiene relación directa con el nivel socioecomómico de la escuela, sino con el comprometimiento del profesional. Por fin, con vistas a contribuir para reflexiones y mejorías en el objeto de nuestro estudio y en su cotidiano en clase, propusimos sugerencias de alternativas para la concepción y el empleo de este recurso educacional cuya presencia es tan expresiva.

Palabras clave: libro didáctico, español, historial, funciones, usos, formación de profesores.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Página de *Como utilizar o livro didático*, obra publicada pelo MEC e pela Colted em 1970 67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Docentes de todas as disciplinas devidamente formados em relação à região em que atuam – Brasil, 2013. 122
Gráfico 2 Docentes de todas as disciplinas devidamente formados em relação aos tipos de escolas onde atuam – Brasil, 2013. 122
Gráfico 3 Docentes de todas as disciplinas quanto à formação em nível de pós-graduação – Brasil, 2013. 123
Gráfico 4 Docentes de todas as disciplinas quanto à formação em nível de pós-graduação – São Paulo, 2013. 124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Apeerj	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro
Apeesp	Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo
Apliesp	Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CEL	Centro de Estudos de Línguas
Celem	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNME	Campanha Nacional de Material de Ensino
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Colted	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DELE	*Diploma de Español como Lengua Extranjera*
EaD	Educação a Distância
EEM	Escola de Estado Maior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio

EPT	Educação Profissional Técnica
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Educação Superior
INL	Instituto Nacional do Livro
LA	Livro do Aluno
LCT	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDP	Livro Didático de Português
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Livro do Professor
MCER	*Marco Común Europeo de Referencia*
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação (e Cultura)
MD	Material Didático
Mercosul	Mercado Comum do Sul

MP	Manual do Professor
MP	Medida Provisória
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
P1	Professora 1
P2	Professora 2
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PLID	Programa do Livro Didático
Plidef	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
Plidem	Programa do Livro Didático para o Ensino Médio
Plidesu	Programa do Livro Didático para o Ensino Superior
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNL(D)EM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
QAE	Quadro de Apoio Escolar
QM	Quadro do Magistério
QSE	Quadro de Suporte Escolar
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
Sinajuve	Sistema Nacional de Juventude
SNEL	Sindicato Nacional de Editores de Livros
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesco	Organização das Nações Unidas
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Usaid	*United States Agency for International Development*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 21

1 CAPÍTULO 1 — A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE ESPANHOL E DOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL: SOB A INFLUÊNCIA DAS MEDIDAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS 27

1.1 O ensino de espanhol no Brasil 27

1.1.1 Panorama histórico e de políticas do ensino de espanhol de 1870 a 2016 29

1.2 Breve histórico dos livros didáticos no Brasil e a influência dos principais programas oficiais de aquisição de obras 40

1.2.1 O livro didático de espanhol no Brasil: algumas considerações 55

2 CAPÍTULO 2 — FUNÇÕES E USOS DOS LIVROS DIDÁTICOS: O ARBÍTRIO 62

2.1 O livro didático 62

2.1.1 A imprecisão do objeto 63

2.1.2 As definições de livro didático segundo alguns documentos oficiais 66

2.1.3 As definições de livro didático segundo alguns teóricos da área 76

2.2 As funções do livro didático 87

2.2.1 O manual do professor 95

2.3 Os usos do livro didático 99

2.3.1 A adaptação de livros didáticos 107

3 CAPÍTULO 3 — PROFISSÃO PROFESSOR: O PAPEL DO ÁRBITRO 114

3.1 Os principais documentos oficiais e a formação de professores 115

3.2 A formação de professores e o uso do livro didático 128

4 CAPÍTULO 4 — O ARBÍTRIO NA PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE 142

4.1 Os sujeitos da pesquisa 143

4.2 A metodologia e os instrumentos de coleta de dados da pesquisa 147

4.3 A ida a campo: a coleta e a análise dos dados 150
4.3.1 Os questionários 151
4.3.1.1 A pilotagem do questionário 151
4.3.1.2 A aplicação do questionário e os dados coletados 154
4.3.2 As entrevistas 164
4.3.2.1 Os dados obtidos por meio das entrevistas 167
4.3.3 As assistências às aulas 188
4.3.3.1 As aulas da docente 1 192
4.3.3.2 As aulas da docente 2 195
4.3.3.3 Considerações gerais sobre a assistência às aulas 201
4.4 A análise dos dados 202
CONCLUSÕES 212
REFERÊNCIAS 227
APÊNDICES 242
Apêndice A Carta de apresentação 243
Apêndice B Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 245
Apêndice C Questionário 246
Apêndice D Roteiro para as entrevistas 253
Apêndice E Roteiro para a assistência às aulas 256

INTRODUÇÃO

Desde os primeiros materiais didáticos de que se tem conhecimento, é notável sua relevância no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto educacional brasileiro. Diversos aspectos contribuíram para que o livro didático (LD) ocupasse tal posição de destaque: fatores históricos como políticas públicas intermitentes, tardia oferta editorial (no final do século XIX) e formação precária — ou até inexistente — dos docentes, entre outros. De ferramenta auxiliar na organização e prática de aulas, ele passou a eixo estruturador do processo de ensino e aprendizagem em muitos contextos e se faz cada vez mais necessária a atenção a esse instrumento central da Educação atual.

No entanto, há poucos estudos que exploram como, por quê e para quê os docentes utilizam esse recurso na prática e nossa pesquisa surgiu com a intenção de oferecer contribuições para suprir essa carência, além de aportar conhecimentos e reflexões para nosso aprimoramento profissional.

A motivação pela escolha desse tema se deu em função da nossa experiência de doze anos em edição de materiais didáticos. Cientes da importância da capacitação contínua, nesse período aprofundamos nossa formação acadêmica inicial nesta instituição em Letras Português-Espanhol com cursos em nível de pós-graduação *latu sensu* em Ensino de Espanhol para Brasileiros e em Mercado Editorial, sempre tendo como foco a elaboração e a utilização de livros didáticos, além da assistência a vários eventos da área.

Ao longo desse caminho, debruçamo-nos sobre diferentes estudos referentes a materiais didáticos em geral e surpreendeu-nos a pouca expressividade das pesquisas destinadas especificamente ao Ensino Médio, sobretudo que tratassem do uso de LDs de espanhol. Ainda menos significativas são as centradas nas opiniões e nas crenças dos professores: grande parte delas analisa os recursos sem considerar o seu uso e os seus usuários.

Esse cenário instigou-nos a pesquisar quais são as funções atribuídas ao LD na visão de alguns documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* — PCN — (BRASIL, 1998b), as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* — OCEM — (BRASIL, 2006) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* — DCN — (BRASIL, 2013d), assim como na dos poucos trabalhos acadêmicos disponíveis a que tivemos acesso e a confrontá-los com a realidade de sala de aula, dado que esperamos contribuir de forma significativa para a reflexão sobre eles, além de aportar alguns caminhos para repensá-los.

Situamo-nos aqui em três lugares discursivos de grupos sociais complementares que compõem a cadeia do livro didático: como aluna-pesquisadora de pós-graduação, que deseja colaborar com o meio acadêmico e os colegas docentes gerando conhecimento sobre um dos seus principais recursos de trabalho; como editora, que atua na área educacional de forma ativa na concepção e no desenvolvimento de materiais de ensino; e como cidadã, que acredita no poder transformador da sociedade por meio da Educação. Nosso olhar incessante sobre o livro didático tem como base ângulos acadêmicos, profissionais e sociais que se inter-relacionam:

> [...] O manual[1] é, realmente, um objeto dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente desapercebidas aos olhos dos contemporâneos. É fascinante – até mesmo inquietante – constatar que cada um de nós tem um olhar parcial e parcializado sobre o manual: depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento de nossa vida, no contexto educativo; definitivamente, nós só percebemos do livro de classe o que nosso próprio papel na sociedade (aluno, professor, pais de aluno, editor, responsável político, religioso, sindical ou associativo, ou simples eleitor, ...), nos instiga a ali pesquisá-lo. (CHOPPIN, 2002, p. 13).

Assim, motivados pela ânsia de promover maior entendimento e interação entre o que acontece em classe e o que é possível esperar dos livros didáticos, buscamos:

- investigar os fatores culturais, históricos e políticos relacionados ao uso do LD de espanhol na escola regular;
- identificar quais são as funções que esse recurso exerce no fazer docente e discente;
- compreender como ele é utilizado tendo em conta as funções detectadas.

Dessa forma, nossos objetivos específicos com a pesquisa eram:

- estabelecer as semelhanças e as diferenças no uso do LD em duas escolas destinadas ao Ensino Médio[2] da região metropolitana de São Paulo, sendo uma de gestão pública e uma privada;

---

[1] No contexto em questão o termo equivale a “manual escolar”, ou seja, livro didático.

[2] Neste estudo dedicamo-nos exclusivamente ao Ensino Médio regular diurno propedêutico, excluindo do nosso campo de investigação os cursos noturnos, a Educação Profissional Técnica (EPT) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Centramo-nos apenas em turmas do 1º ano desse segmento escolar.

- estudar as relações que os professores desses colégios estabelecem com o LD nos seus contextos por meio da forma como o utilizam;
- identificar as eventuais contribuições desse recurso, bem como as estratégias utilizadas pelos docentes para sanar suas deficiências;
- observar como se dá o acesso e a utilização de outros materiais didáticos ou didatizáveis;
- analisar as amostras obtidas com a aproximação a essas realidades;
- sugerir discussões sobre o que é desejável e o que é possível fazer tanto em nível escolar quanto editorial para adequar o LD aos cenários em questão.

Partimos da hipótese de que a formação deficiente de muitos docentes e o histórico de supervalorização do LD contribuíram para o imaginário e a prática de atribuição de poder a esse recurso no contexto de sala de aula, muitas vezes sobrepondo-se ao papel do professor. Desse modo, com o objetivo de verificar a veracidade da nossa suposição e responder à nossa pergunta de pesquisa — a saber: Qual a relação entre o histórico do livro didático e a formação de professores no Brasil e o seu uso nas aulas de espanhol do Ensino Médio? —, fizemos aproximações às docentes selecionadas por meio de uma abordagem qualitativa viabilizada com três instrumentos de pesquisa, com o propósito de dar-lhes voz em diferentes momentos e contextos.

Uma vez coletados os dados, procedemos à correspondente análise com base em alguns dos documentos oficiais que regem o ensino nacional, como os PCN, as OCEM e as DCN. Baseamo-nos também nas definições de LD propostas por teóricos como Almeida Filho (2013); Batista (2007); Chartier (1990, 1996, 2001); Choppin (2001; 2004); Lajolo (1996) e Tomlinson (2013); nas funções do LD e do seu manual do professor (MP) elencadas por Choppin (2002, 2004); Gérard e Roegiers (1998); Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), Richards (2002) e Richaudeau (1979); e nos modos de adaptação desse recurso propostos por Maley (2011).

Ademais, tomamos em consideração referenciais relativos à formação inicial e continuada de professores no país que exercem impacto no papel do livro em sala, como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* — LDB — (BRASIL, 1996a) e a Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015e); também nos detivemos em questões sobre a (des)valorização docente, com apoio nas DCN (BRASIL, 2013d) e Nóvoa (1999); entre outros tópicos que abordam a relação dos mestres com o LD, de acordo com Almeida Filho (2010), Eres Fernández (2009), Fiscarelli (2008), Leffa (2008a) e Munakata (1997, 2012a).

Julgamos que, com este estudo, aportamos ideias e sugestões que podem contribuir para:

- os educadores em formação e/ou em atuação em diferentes níveis de ensino, de modo a oferecer embasamento teórico que auxilie na reflexão sobre sua relação com o LD e sua prática pedagógica, repensando-a e aperfeiçoando-a;
- os alunos, cujos professores poderão ter acesso a mais elementos que potencialmente venham a promover a reflexão sobre suas práticas pedagógicas, na expectativa de que se beneficiem dessas contribuições;
- os autores, os editores e as editoras, que, assim, contarão com subsídios que, esperamos, poderão levá-los à elaboração de materiais mais adequados;
- o campo de Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras e suas áreas correlatas, que se ressente de estudos sobre os usos dos LDs, para que possa avançar nas reflexões sobre o seu papel durante os cursos de formação inicial e continuada de professores.

Para desenvolver nossa proposta, estruturamos esta dissertação em quatro partes. No **Capítulo 1**, intitulado "A trajetória do ensino de espanhol e dos livros didáticos no Brasil: sob a influência das medidas político-educacionais", apresentamos um breve panorama do percurso do ensino do idioma em questão de 1870 a 2016, bem como dos materiais didáticos em geral, sobretudo os de espanhol, com o objetivo de situar o contexto histórico do surgimento da disciplina e a utilização dos principais recursos pedagógicos com base em acordos, leis, decretos(-lei), resoluções, reformas, programas e demais orientações educacionais oficiais vigentes em cada época.

No **Capítulo 2**, "Funções e usos dos livros didáticos: o arbítrio", com o propósito de tratar mais detidamente desses papéis ora apenas sinalizados e de identificar as relações que os professores podem estabelecer com eles, aproximamo-nos das noções que concernem à definição de LD e do seu manual do professor com base nos mais relevantes documentos oficiais nacionais e no referencial teórico da área. Com isso, pudemos identificar algumas possibilidades de utilização e adaptação às diferentes situações educacionais.

A seguir, no **Capítulo 3**, "Profissão professor: o papel do árbitro", expomos brevemente alguns aspectos relacionados ao histórico de formação inicial e continuada e o seu amparo legal,

assim como as condições de atuação docente que interveem no uso que eles fazem dos livros didáticos, tais como autonomia, (des)prestígio e remuneração “indecente”.

No **Capítulo 4**, nomeado “O arbítrio na prática: um olhar sobre a realidade”, apresentamos os sujeitos do nosso trabalho e a metodologia empregada para a coleta dos dados, bem como os instrumentos elegidos para viabilizá-la. Também incluímos e analisamos os dados coletados e tecemos algumas considerações sobre eles.

Iniciamos nossa pesquisa de campo com um questionário, com perguntas abertas e fechadas, enviado eletronicamente às professoras de duas instituições das séries em foco, sendo uma de escola pública e outra privada, para diagnosticar seu perfil, além de detectar suas expectativas e frustrações e observar qual declaravam ser a rotina do uso do LD em suas aulas.

Em um segundo momento, após procedermos a uma análise preliminar dos questionários, realizamos entrevistas individuais semiestruturadas com as docentes em questão, nas quais nos ativemos a pontos específicos oriundos dos questionários que, a nosso ver, mereciam ser aprofundados visando compreender esses sujeitos, seus meios e sua relação com o LD que adotam.

Por fim, o terceiro instrumento aplicado consistiu na assistência a algumas aulas das docentes pesquisadas, com o objetivo de observar de que forma suas convicções se refletiam em sua prática e qual era, de fato, o uso que faziam do livro didático em seus contextos.

Ao longo das etapas da pesquisa mediadas por esses três instrumentos e por meio da triangulação dos resultados dos dados obtidos, pudemos tecer considerações com base nas seguintes perguntas:

- segundo as professoras informantes, qual é e qual deveria ser o papel do livro didático na sala de aula de espanhol no Ensino Médio?
- de que forma o LD é utilizado e quais recursos didáticos e/ou didatizáveis são agregados às práticas para melhor adequá-lo aos diferentes contextos educacionais pesquisados?
- os papéis declarados pelas informantes correspondem ao que se observa na utilização em sala?
- o que é preciso fazer para que os LDs sejam mais eficazes e atendam às necessidades de professores e alunos?

Ao final desse capítulo apresentamos algumas sugestões de possíveis alternativas para tornar os materiais mais adequados às demandas das realidades contemporâneas e futuras.

Nas **Conclusões** retomamos nosso percurso de pesquisa e, com base nele, traçamos um breve panorama da trajetória do livro didático destacando aspectos relacionados ao seu passado, presente e futuro. Nosso estudo e as reflexões tecidas ao longo da análise dos dados coletados nos levaram à confirmação de nossa hipótese na medida em que verificamos que, de fato, o LD assume funções que excedem o seu papel essencial e, de certa forma, ele se torna o protagonista do processo, enquanto o professor, por diferentes razões, se vê submetido a ele.

Esta pesquisa aporta reflexões iniciais para a área e convida os colegas professores-pesquisadores a investigarem o uso de recursos educacionais em diversos momentos históricos, as crenças dos docentes sobre o ensino de línguas estrangeiras e o papel do LD, bem como as alternativas para a concepção, adaptação e utilização dos materiais didáticos. Consideramos nós também essas questões como possibilidades de investigação para outros trabalhos.

Ter como ofício a produção do principal suporte cultural a que a sociedade brasileira tem acesso e que atinge milhões de crianças e adolescentes é um privilégio e uma responsabilidade que abraçamos com seriedade e muita dedicação. Assumimos esta oportunidade de estudo como um meio de dar nossa contribuição a ao menos duas comunidades escolares acreditando poder, assim, fazer parte de uma sociedade mais educada e crítica. Esperamos que este trabalho possa estender seu alcance por meio de comparações que conduzam a reflexões em outros contextos educativos.

CAPÍTULO 1
A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE ESPANHOL E DOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL: SOB A INFLUÊNCIA DAS MEDIDAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS

1.1 O ensino de espanhol no Brasil

Nas últimas décadas, uma das motivações mais comumente associadas ao ensino e à aprendizagem de espanhol no Brasil é a sua proximidade territorial com países que têm esse idioma como língua oficial. No entanto, até o século XVIII os brasileiros não sentiam uma real necessidade de se comunicar com as nações vizinhas — em sua maioria distantes das primeiras capitais nacionais — devido à sua colonização costeira e às suas conexões internacionais mais acentuadas com a Europa e os Estados Unidos. Com o desenvolvimento do Brasil e dos demais países latino-americanos houve um estreitamento das relações; em alguns casos essa aproximação se deu inclusive de forma conflituosa como, por exemplo, na Guerra do Paraguai (1864-1870). Mais recentemente aspectos políticos, econômicos e sociais contribuíram para o impulso dado ao ensino do espanhol, tais como a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul) em 1991, a vinda de capital espanhol especialmente nas décadas de 1990 e 2000, a crescente quantidade de emigrantes do Peru, da Bolívia e da Colômbia em alguns estados brasileiros e o avanço exponencial das tecnologias digitais de informação e comunicação que ampliaram a conexão entre falantes da maioria das línguas e o acesso a informações em outros idiomas.

A despeito de ter diversas razões sociopolíticas para fazê-lo há muitas décadas, apenas recentemente a escola começou de fato a se preparar para capacitar os alunos a enfrentar o mundo globalizado no que diz respeito ao domínio de uma segunda língua estrangeira (LE). Assim, alinhada às motivações de diferentes ordens mencionadas, a promulgação da Lei nº 11.161 em 2005 (BRASIL, 2005b), que prevê a oferta obrigatória de espanhol no Ensino Médio e optativa nos anos finais do Fundamental, foi a medida que mais impulsionou o ensino desse idioma. No entanto, sua implantação, que deveria ter ocorrido plenamente em até cinco anos após sua publicação, onze anos depois ainda não foi de fato colocada em prática em todo o território nacional e não atingiu os resultados esperados pela comunidade acadêmica e pelos docentes de todo o país. Ademais, se a Medida Provisória (MP) nº 746 (BRASIL, 2016b) for aprovada, ela pode ser revogada, como

propõe esse novo texto legal, e o processo ainda inacabado de consolidação do espanhol pode ser interrompido e, inclusive, retroceder[3].

Segundo os estudiosos brasileiros Cristiano Barros, Elzimar Costa e Janaina Galvão (2016, p. 518-519), entre os aspectos positivos promovidos em decorrência da publicação da Lei nº 11.161 estão: expansão dos cursos universitários de formação de professores de espanhol,

> projetos de formação continuada; projetos de pesquisa/ensino/extensão; cursos de especialização e de pós-graduação; algumas leis, orientações e ações estaduais que, teoricamente, poderiam impulsionar a implantação da Lei; vagas (ainda que poucas) em concursos públicos para docentes da Educação Básica; busca, por parte de professores, pesquisadores e alunos, das universidades e do ensino regular, por delinear e concretizar uma perspectiva formativa para o ensino das línguas no contexto escolar e um ensino crítico do idioma, cumprindo quantitativa e qualitativamente a demanda surgida com a lei; alguns projetos governamentais de fomento à formação docente; estabelecimento de algumas parcerias e abertura de alguns canais de diálogo e comunicação com o poder público; luta organizada por parte das associações e dos professores/pesquisadores da área de espanhol no Brasil; formação docente em sintonia com os documentos que regem a educação brasileira; interesse dos alunos pela língua e suas culturas; medidas do governo federal para nortear e apoiar a implantação do espanhol nas escolas (inclusão da língua espanhola em ações educativas nacionais importantes como o PNLD, PNBE, OCEM, Coleção Explorando o Ensino-MEC, ENEM, PIBID[4], etc.); experiências positivas com esforços (de professores, escolas, comunidades, secretarias de educação, etc.) para a boa implantação do espanhol em alguns contextos.

Ao longo deste estudo tratamos de parte desses aspectos elencados.

Cabe destacar também que, apesar dos ganhos, a relação de pontos de conflito que inviabilizaram a plena implementação da Lei nº 11.161 também é significativa:

> não cumprimento ou cumprimento inadequado da Lei por parte do poder público nos estados; inclusão precária ou não inclusão do espanhol nas escolas; não abertura de concursos ou poucas vagas em concursos realizados; contratação de professores sem formação ou contratados precariamente; dificuldade e/ou falta de diálogo por parte do poder público; baixa ocupação das poucas vagas de concursos, e até abandono das mesmas, devido às condições precárias de trabalho; inúmeras leis, resoluções, orientações e ações estaduais que dificultam a implantação da Lei; não absorção, pelo mercado, dos profissionais formados; poucas políticas e incentivos do poder público para implantação da Lei e para a

[3] Tratamos mais adiante da Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016b), isto é, do que pudemos apurar até a conclusão deste estudo quanto aos seus prováveis impactos no *status* e no ensino da língua espanhola.

[4] As siglas correspondem, respectivamente, a: Programa Nacional do Livro Didático, Programa Nacional Biblioteca da Escola, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, *Coleção Explorando o Ensino*-Ministério da Educação, Exame Nacional do Ensino Médio, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

> formação continuada/pós-graduação dos professores; poucas políticas e incentivos do poder público para a formação à distância; tendência à privatização e terceirização do ensino de línguas nas escolas públicas; predomínio e hegemonia da língua inglesa na educação básica; dificuldades para se colocar em prática um ensino em sintonia com os documentos que regem a educação brasileira; formação continuada docente precária, às vezes oferecida por atores sociais alheios ao contexto educativo brasileiro; não condução do processo por critérios reais de integração linguístico-cultural, mas sim por critérios mercadológicos e políticos; deslocamento de professores de outras áreas para ensinar a língua espanhola; falta de condições estruturais alheias ao professor (violência, drogas, etc.); exclusão do espanhol em contextos em que o mesmo era forte; língua espanhola como anexo e não como parte integrante do currículo e da proposta de formação dos alunos; falta de continuidade da língua na oferta; desvio de função dos professores de espanhol, que se vêem obrigados a atuar em outras áreas; acordos e parcerias com entidades alheias à educação básica brasileira; leis que não saíram do papel; falta de planejamento e ações por parte do poder público e das escolas; descumprimento dos parâmetros e orientações curriculares nacionais e estaduais; professores de outras áreas dando aulas de espanhol; não convocação de aprovados em concursos para professores de espanhol; etc. (BARROS; COSTA; GALVÃO, 2016, p. 519-520).

Como vimos, apesar do crescente reconhecimento da relevância da aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo no caso do espanhol no contexto brasileiro, diversas políticas linguísticas[5] e educacionais públicas afetaram — a maioria, negativamente — a sua implementação e desenvolvimento curricular.

Atemo-nos, a continuação, à influência de ditas políticas no histórico do ensino da língua espanhola e, a seguir, na trajetória dos livros didáticos no país, sobretudo os do idioma em questão.

1.1.1 Panorama histórico e de políticas do ensino de espanhol de 1870 a 2016[6]

O ensino no Brasil iniciou-se com as línguas estrangeiras no período da colonização. Com métodos educativos tradicionais, o contato com o idioma e a cultura portugueses transformou a linguagem local por meio de embates sociolinguísticos. No século XVI os jesuítas fundaram os primeiros colégios regulares e inauguraram, assim, a educação formal brasileira e o ensino de

---

[5] Entendemos por políticas linguísticas aquelas que determinam as inter-relações entre o *corpus* de uma língua, seu *status* e sua aquisição, segundo Varela (2008 apud RODRIGUES, 2010, p. 15).

[6] Consideramos dezembro de 2016 como prazo final de desenvolvimento desta dissertação. Assim, não pudemos observar a continuidade das ações e medidas em andamento, como a MP nº 746 e outros documentos relacionados à Educação nacional.

línguas estrangeiras que, naquela época, correspondiam às clássicas grega e latina ensinadas por meio do método gramática e tradução. Apenas em 1855 despontaram as chamadas "línguas vivas" — francês, inglês, italiano e alemão, que por volta dos anos 1930 passaram a ser denominadas "línguas modernas" — em concomitância e contraste com as clássicas na escola secundária.

Segundo estudo do pesquisador brasileiro Anselmo Guimarães (2014), os primeiros registros de ensino de conteúdos de literatura espanhola e hispano-americana na educação regular datam de 1870, no Colégio Pedro II[7], e deixaram de fazer parte do currículo dessa instituição em 1912[8]. Nesse ínterim, em 1905, a língua espanhola foi inserida formalmente na grade curricular da Academia de Comércio do Rio de Janeiro por força do Decreto nº 1.339 (BRASIL, 1905a), de 9 de janeiro, que reconheceu como oficiais os diplomas desta instituição. Em 2 de outubro do mesmo ano o Decreto nº 5.698 (BRASIL, 1905b) levou à sua inclusão na Escola de Estado Maior (EEM). Contudo, a não obrigatoriedade da disciplina causou o desinteresse por parte dos alunos e em 1920 ela deixou de compor os currículos militares, atendendo ao Decreto nº 14.176 (BRASIL, 1920), de 19 de maio desse ano. Em 3 de julho de 1934, em função de outro Decreto, o nº 24.539 (BRASIL, 1934), o espanhol voltou a ser ministrado em caráter obrigatório na EEM.

Em 1919 a língua espanhola foi inserida pela primeira vez no currículo oficial do ensino secundário e houve um concurso inaugural para ocupar a cadeira de espanhol no Colégio Pedro II. Nesse mesmo ano foi criada, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a primeira Faculdade de Filosofia e Letras e a carreira Normal Superior, que habilitava os graduados em Línguas Modernas, entre elas o espanhol. No entanto, por questões políticas e novamente por desinteresse dos alunos decorrente do seu caráter optativo, em 1925 tal disciplina deixou de integrar oficialmente os currículos do ensino secundário.

Em 18 de abril de 1931, por meio do Decreto nº 19.890 (BRASIL, 1931), foi publicada a Reforma do sistema de ensino nacional proposta pelo então ministro Francisco de Campos, que estabelecia uma organização seriada dos níveis escolares. Com tal Reforma, o ensino de línguas estrangeiras e a produção de materiais didáticos para esse fim sofreram severas fiscalizações e

---

[7] O antigo Colégio dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739 no Rio de Janeiro, passou a se chamar Seminário de São Joaquim em 1766. Em 1837 transformou-se no Imperial Collegio de Pedro Segundo, a primeira escola brasileira leiga e de ensino seriado. Dividiu-se em Internato e Externato e, após algumas alterações em seu nome, em 1911 foi declarada definitivamente Colégio Pedro II. Até por volta de 1950 foi considerado escola padrão: era modelo nacional de qualidade e seu currículo servia de referência para as instituições secundárias privadas. Em 2012, por meio da Lei nº 12.677 (BRASIL, 2012), o Colégio foi equiparado aos Institutos Federais.

[8] O ensino de literatura espanhola e hispano-americana só se integraria ao ensino de língua espanhola em 1942, quando ambas as áreas passaram a compor a mesma cadeira em função da reforma do ensino secundário determinada pelo Decreto-lei nº 4.244 (BRASIL, 1942), de 9 de abril desse ano.

restrições, como comentamos no item 1.2 Breve histórico dos livros didáticos no Brasil e a influência dos principais programas oficiais de aquisição de obras.

Apesar desse contexto de inovações na área de línguas, o espanhol só retornou aos currículos nacionais do ensino secundário em 1942, quando o ministro Gustavo Capanema realizou uma reforma batizada com seu sobrenome e instituiu a "Lei orgânica do ensino secundário" por meio do Decreto-lei nº 4.244 (BRASIL, 1942), que propunha a reformulação desse nível escolar e visava, entre outros interesses educacionais, estreitar as relações do Brasil com os países hispano-americanos. Esse segmento passou a se dividir em dois ciclos: o ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, com as opções clássico e científico, ambos com três anos de duração, no qual constava a disciplina espanhol, que compreendia o ensino de língua e literaturas. Em virtude do seu caráter compulsório, o espanhol passou a ser exigido nos vestibulares.

Veremos mais adiante que, nesse momento, o ensino de línguas estrangeiras em agrupamentos de imigrantes estava proibido por ir de encontro ao projeto nacionalista de educação. No entanto, motivações comerciais levaram à introdução de idiomas no currículo e o espanhol possuía características históricas e culturais que o tornavam um modelo de patriotismo adequado aos objetivos do governo:

> o espanhol [...] é escolhido para compor os programas oficiais do curso científico, que pertencia à escola secundária. Na época, os conteúdos privilegiados pelos professores de *línguas vivas* eram a literatura consagrada e *noções de civilização*, ou seja, história e costumes do país onde se fala a língua estrangeira. O espanhol, naquele momento, era identificado como a língua de autores consagrados, como Cervantes, Bécker e Lope de Vega. Ao mesmo tempo, era a língua de um povo que, tendo tido importante participação na história ocidental, com episódios *gloriosos* de conquistas territoriais, mostrava-se *orgulhoso de seus heróis nacionais*, como El Cid, a Rainha Isabel, o Imperador Carlos V e os conquistadores. No Brasil, do ponto de vista político, as colônias de imigrantes espanhóis, como vimos nos parágrafos anteriores, não representavam ameaça para o governo durante o Estado Novo. Portanto, como língua de um *povo que se identifica pelos signos de sua história e de sua literatura*, o espanhol estava em condições de figurar como componente curricular obrigatório ao lado do francês e do inglês, pois tinha todos os atributos necessários para substituir o alemão como disciplina escolar: um idioma europeu, com literatura consagrada mundialmente e pertencente a uma nação que servia de modelo em seu amor à história da pátria. Pelo menos é esta a idéia que encontramos nos programas oficiais e que perpassa a maior parte dos livros didáticos de espanhol publicados no Brasil entre 1943 e 1969. (PICANÇO, 2003, p. 33, realces do texto original).

Confirma-se, portanto, que a inserção do espanhol no ensino era motivada por razões políticas; sua história e cultura serviriam de exemplo aos alunos brasileiros.

Quase duas décadas depois, em 20 de dezembro de 1961, foi publicada a Lei nº 4.024: a primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (BRASIL, 1961), responsável pela criação do Ensino de Grau Médio e pela organização do sistema educacional em esferas federal e estadual. Com essa lei, as disciplinas foram categorizadas como obrigatórias, complementares ou optativas, sendo a oferta destas últimas variável em função das condições e necessidades de cada centro escolar. O espanhol foi incluído no grupo das optativas; gradativamente perdeu representatividade e, mais uma vez, houve desinteresse por parte dos alunos, que se constituiu em um critério para sua exclusão. Com a LDB, o latim deixou de fazer parte do currículo, extinguindo-se, assim, o estudo de línguas clássicas, dado que o grego já não constava da grade desde 1915.

A segunda LDB (Lei nº 5.692) (BRASIL, 1971), de 11 de agosto 1971, tratava as línguas estrangeiras apenas como disciplinas possíveis de integrarem os currículos, pois estava subentendido que as classes populares não precisavam ter acesso a elas. Consequentemente, os cursos particulares de idiomas cresceram vertiginosamente para atender à elite. Para suprir a demanda de alunos de escolas públicas, surgiram iniciativas que lhes ofereciam cursos gratuitos de línguas estrangeiras; assim, em 1975, foram criados em Brasília os Centros Interescolares de Línguas (CILs).

Somente em 1976, por meio da Resolução nº 58 (BRASIL, 1976b) que se propunha a emendar a LDB, determinou-se que o ensino de uma língua estrangeira moderna fosse obrigatório no segundo grau em todos os colégios e "recomendável" no primeiro grau para aqueles que tivessem condições de oferecê-la, e não estabelecia qual língua deveria ser ensinada. O fato de os idiomas serem incluídos na legislação nacional somente passados cinco anos da promulgação de uma lei nacional (a LDB de 1971) reitera a ausência de políticas educacionais que visassem à formação de alunos letrados em outras línguas.

Nos anos 80, com a criação das associações estaduais de professores por idiomas[9], o espanhol fortaleceu-se e passou a ter maior expressividade no cenário nacional. A primeira foi a Apeerj — Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro —, em 1981. Em 1983, fundou-se a Apeesp, a associação do estado de São Paulo. No entanto, apesar dessa movimentação, em 1985 as línguas estrangeiras modernas sofreram alterações nesse estado: de disciplinas passaram a ser consideradas atividades e, com isso, o rendimento dos alunos começou a ser mensurado apenas pela frequência às aulas. Tal mudança, aliada ao histórico de

[9] Destaca-se, no âmbito do inglês, a criação da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (Apliesp), em 1985.

desvalorização do ensino de línguas, contribuiu para reforçar a visão de "não importante" atribuída aos idiomas. Nesse mesmo ano, o linguista aplicado brasileiro José Carlos Paes de Almeida Filho (1985, p. 7) publica um artigo no qual analisa a situação conflitante e desmerecedora das LEs, incluindo o espanhol:

> O ensino da Língua Estrangeira Moderna (LEM) na escola de 1.º e 2.º Graus brasileira tem se caracterizado pela ausência de diretrizes estáveis e seguras que pudessem facilitar a atuação dos professores dessa disciplina. Isso no campo pedagógico, sem mencionarmos o vazio de uma política de ensino de línguas e os desacertos de medidas através da legislação oficial.

Conforme afirma o estudioso, a ausência de uma política educacional para línguas estrangeiras dificultava o fazer docente do ponto de vista pedagógico naquele momento. No entanto, tal cenário, recorrente desde 1870, se mantém até os dias atuais.

Em 1987 foram criados pelo Governo do Estado de São Paulo[10] os Centros de Estudos de Línguas (CELs), visando oferecer aos alunos da rede pública acesso a uma segunda língua estrangeira moderna, com ênfase no espanhol[11]. Além desse idioma, passaram a ser oferecidos francês, italiano, alemão, japonês e inglês, todos fora do horário letivo regular e de acordo com o interesse da comunidade escolar. Em diversos estados estabeleceram-se centros de línguas similares a esses, tomando como base geral o modelo dos CILs de Brasília, criados em 1975.

A criação do Mercosul — acordo firmado em 1991 entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai — previa como línguas oficiais de comércio e relacionamento o português e o espanhol. Com o fortalecimento desse acordo e o posterior ingresso de outros países, o idioma em questão ganhou destaque no cenário nacional de ensino de línguas estrangeiras e passou a ser o segundo mais oferecido pela maioria dos colégios, sobretudo particulares.

Um marco positivo no sistema educacional brasileiro foi a publicação, em 20 de dezembro de 1996, da terceira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394) (BRASIL, 1996a), que estipulava o ensino obrigatório de uma língua estrangeira moderna tanto no Ensino

---

[10] Atemo-nos ao estado de São Paulo por constituir o local objeto de nosso estudo. No entanto cabe destacar que em 1986 surgiram os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (Celems) e que, juntamente com os CELs-SP, serviriam de modelo para outros estados.

[11] O Artigo 1º do Decreto nº 27.270 (SÃO PAULO, 1987), de 10 de agosto de 1987, estabelece que "Ficam criados, no âmbito da rede estadual de ensino, Centros de Estudos de Línguas que terão por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, com prioridade para língua espanhola". Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-27270-10.08.1987.html>. Acesso em: 14 jan. 2017.

Fundamental (até então chamado 1º grau) quanto no Médio (à época 2º grau)[12], além do ensino optativo de um segundo idioma neste último segmento, cuja escolha seria feita pela comunidade escolar de acordo com as possibilidades das instituições de ensino.

Em 1997 foram publicados os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (BRASIL, 1997), primeiro e segundo ciclos (do 1º ao 4º ano), que ofereciam orientações referentes ao currículo, ao planejamento e à prática escolar. No ano seguinte foram lançados os volumes destinados ao terceiro e ao quarto ciclos (do 5º ao 8º ano), nos quais havia um tomo intitulado Línguas Estrangeiras, que reconhecia, ainda timidamente, a relevância do espanhol no cenário nacional:

> A importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo. Esses mesmos fatores de natureza sociopolítica devem orientar o trabalho do professor. Não se pode ignorar o papel relativo que línguas estrangeiras diferentes têm em momentos políticos diversos da história da humanidade (o latim na época do Império Romano) e de países específicos (o espanhol atualmente no Brasil). [...]
> Ainda na temática de aspectos sociopolíticos referentes à aprendizagem de uma língua estrangeira é notável a presença, cada vez maior, do espanhol no Brasil. Sua crescente importância, devido ao Mercosul, tem determinado sua inclusão nos currículos escolares, principalmente nos estados limítrofes com países onde o espanhol é falado. A aprendizagem do espanhol no Brasil e do português nos países de língua espanhola na América é também um meio de fortalecimento da América Latina, pois seus habitantes passam a se (re)conhecerem não só como uma força cultural expressiva e múltipla, mas também política (um bloco de nações que podem influenciar a política internacional). Esse interesse cada vez maior pela aprendizagem do espanhol pode contribuir na relativização do inglês como língua estrangeira hegemônica no Brasil, como, aliás, igualmente nesse sentido, seria essencial a inserção de outras línguas estrangeiras (francês, italiano, alemão etc.) no currículo. (BRASIL, 1998b, p. 50).

Dando continuidade a essa série de documentos e alinhados a eles, em 2000 foram publicados os *Parâmetros Curriculares Nacionais — Ensino Médio* (BRASIL, 2000), que apresentavam uma seção para Línguas Estrangeiras na qual se retomava a indesejável hegemonia do inglês e se reconhecia mais uma vez o crescente interesse pelo espanhol, ambos vistos como necessários para o mercado de trabalho.

---

[12] Com relação ao nível escolar alvo do nosso estudo, destacamos que a LDB incluiu o Ensino Médio como uma das etapas básicas obrigatórias do ensino nacional e, portanto, passou a incorporá-lo oficialmente às políticas educacionais. Assim, cabe colocar luz no inciso VI do artigo 10 da LDB, no qual se estipula que os estados deverão se incumbir de "assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem" (redação dada pela Lei nº 12.061/2009 – BRASIL, 2009b).

Cabe ressaltar que tanto a LDB, de 1996, quanto os PCN de 1997, 1998 e os PCN Ensino Médio, de 2000, seguem em vigor. Embora outros documentos tenham sido posteriormente publicados, como comentamos mais adiante, não invalidaram esses.

Em 16 de maio de 2005, por meio da Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005a), o governo federal decretou a incorporação da então pré-escola na Educação Básica e os estudos mínimos obrigatórios passaram a ser compostos de nove anos. No entanto, tal legislação não teve impacto direto no ensino de línguas estrangeiras, pois elas já não integravam oficialmente os currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar de ser uma reivindicação antiga, além de prevista em legislação nacional[13].

Em 5 de agosto de 2005[14] foi sancionada a Lei nº 11.161, conhecida como "Lei do Espanhol", a principal medida legal para a consolidação desse idioma no ensino regular. A lei estabelece sua oferta obrigatória no Ensino Médio e facultativa nos anos finais do Ensino Fundamental, deixando a cargo do aluno a escolha entre os idiomas oferecidos pela instituição de ensino pública, que deveria fazê-lo no horário regular de aula dos alunos. Como mencionamos anteriormente, em alguns estados já existiam os Centros de Ensino de Línguas, que ministravam este e outros idiomas de interesse de cada comunidade escolar, e nesses contextos foi por meio deles que se viabilizou a oferta do espanhol. No cenário das escolas privadas, essa lei prevê o oferecimento do idioma dentro ou fora do período de aulas e da instituição.

Cabe esclarecer que a terceira LDB, no artigo 36, inciso 3º, estabelece que uma língua estrangeira escolhida pela comunidade deve ser obrigatória e uma segunda será oferecida de acordo com as possibilidades da instituição. Dessa forma, se o espanhol não for a língua obrigatória, inevitavelmente será a segunda disponibilizada. Embora a oferta seja compulsória para a escola, o caráter facultativo da matrícula faz com que a Lei nº 11.161 não fira os princípios da LDB vigente e preserve a autonomia da comunidade escolar em escolher o(s) idioma(s) que irá(ão) integrar seu currículo.

Em 2006 foram publicadas as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), que retomaram e atualizaram as discussões propostas pelos PCN e ofereceram diretrizes quanto aos conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos referentes a cada disciplina. Nesse

---

[13] Na "Carta de Pelotas" (PELOTAS, 2000), de 2000, reivindica-se a inclusão do ensino de LEs nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que se contempla, em certa medida, no § 1º. do artigo 31 da Resolução CNE/CEB nº 7 (BRASIL, 2010b), de 14 de dezembro de 2010.

[14] Desde 1958 foram apresentados à Câmara dos Deputados diversos projetos de lei referentes ao ensino de espanhol. Por não ser nosso objetivo discutir detidamente seus aspectos legais, incluímos aqui apenas a Lei aprovada.

documento, que segue vigente, cada volume trata de uma área do conhecimento, representando a proposta de reformulação do Ensino Médio que visa integrar as matérias inter-relacionadas. Ele está composto de: volume 1 — Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (LCT); volume 2 — Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e volume 3 — Ciências Humanas e suas Tecnologias. O primeiro tomo compreende Arte, Educação Física, Línguas Estrangeiras, Espanhol, Língua Portuguesa e Literatura. É essencial destacar que, dentre as línguas estrangeiras, apenas o espanhol possui uma seção, dado que representa uma relativa imposição política desse idioma em consonância com a Lei nº 11.161, publicada no ano anterior.

Como veremos mais adiante neste capítulo, no tópico 1.2 Breve histórico dos livros didáticos no Brasil e a influência dos principais programas oficiais de aquisição de obras, em 2008, o Governo Federal publicou o edital referente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para os anos finais do Ensino Fundamental, destinado à aquisição de materiais didáticos a serem utilizados a partir de 2011, no qual incluía Línguas Estrangeiras Modernas (inglês e espanhol), e em 2012 inseriu tais idiomas no Programa destinado ao Ensino Médio. Com essas inclusões determinou — indiretamente — quais são as duas línguas a serem oferecidas no ensino público regular, indo de encontro à LDB em vigor, que atribui à comunidade escolar essa decisão. Assim, a escola não é impedida de ensinar outros idiomas, porém, não conta com materiais avaliados e oferecidos pelo Governo Federal para tanto.

Em 9 de outubro de 2009, por meio da Portaria nº 971 (BRASIL, 2009a), foi instituído o programa Ensino Médio Inovador, com o objetivo de apoiar os estados no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras e flexíveis nas escolas de Ensino Médio. Tal programa estaria relacionado ao *Plano Nacional de Educação* — PNE — (BRASIL, 2014c), sobre o qual comentamos a seguir.

Em 2010 foi publicada a Resolução CNE/CEB 7 (BRASIL, 2010b), que determina a oferta de pelo menos uma Língua Estrangeira Moderna dentro dos componentes curriculares obrigatórios da parte diversificada do Ensino Fundamental de nove anos e prevê a língua espanhola como uma das opções, de acordo com a Lei nº 11.161/2005. Contudo, conforme expusemos anteriormente, mais do que “uma opção”, o espanhol ocupa um lugar privilegiado dentre os idiomas contemplados pelos programas do governo de aquisição de materiais didáticos.

Em 2013 foram publicadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013d), alinhadas à LDB de 1996 e às suas subsequentes alterações e complementações. O objetivo desse documento é estabelecer “a base nacional comum, responsável

por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras" (BRASIL, 2013d, p. 6). Seus preceitos determinam que elas "se operacionalizam – sobretudo por meio do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, do sistema de avaliação, da gestão democrática e da organização da escola – na formação inicial e continuada do professor" (BRASIL, 2013d, p. 47).

No mesmo ano foi instituído, por meio da Portaria nº 1.140 (BRASIL, 2013b), o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que visa "a formulação e a implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro" (disponível em <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>, acesso em 12 nov. 2016).

Em 25 de junho de 2014 foi aprovada a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014a) que estabelece o *Plano Nacional de Educação*[15], cujo documento publicado no ano seguinte determina vinte metas da Educação nacional para serem alcançadas de 2014 a 2024, com aferições bienais do seu cumprimento realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os principais objetivos dessa Lei são "a universalização da educação básica, a ampliação do acesso ao ensino profissionalizante, ao ensino superior, à educação de jovens e adultos, à pós-graduação, o aperfeiçoamento das políticas inclusivas, a qualificação e a valorização dos profissionais da educação e dos docentes" (BRASIL, 2014a, p. 10), entre outros. Destacamos a seguir as metas relacionadas ao enfoque do nosso estudo (Ensino Médio e livros didáticos) e retomamos no **Capítulo 3** as que correspondem à formação de professores.

A meta 3 se propõe a universalizar o Ensino Médio para toda a população de quinze a dezessete anos e a garantir que até 2024 pelo menos 85% dos alunos de tal faixa etária cursem esse nível escolar. A meta 6 estipula a produção de material didático para a educação em período integral, mas não determina de que forma ocorrerá e se haverá aquisição de títulos por meio de ações nacionais atreladas ao PNLD.

A meta 7 visa fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir determinadas médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) até 2021. Uma das estratégias estabelecidas para alcançar essa meta é a elaboração e implantação de diretrizes pedagógicas e de uma *Base Nacional Comum Curricular* — BNCC — (BRASIL, 2015a).

---

[15] Embora não seja denominado dessa forma, o PNE (BRASIL, 2014a) em questão é o segundo da História da Educação brasileira. O primeiro *Plano Nacional de Educação* (SENADO FEDERAL/UNESCO, 2001) compreendeu o decênio 2001-2010.

Em setembro de 2015 veio a público o texto preliminar da BNCC, com o objetivo de ser exposto à consulta pública entre esse mês e março de 2016. Segundo o *site* do MEC, a urgência de um referencial como este se faz presente ao longo da história da Educação nacional:

> A necessidade de criação de uma Base Nacional Comum aparece na nossa Constituição Federal, de 1988, no Art. 210. Anos depois, ela também é prescrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 26. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) é que a Base é efetivamente detalhada. E é a partir das DCNs que todo o processo atual de construção da BNC se inspira e se organiza. Mais recentemente a necessidade da BNC foi evidenciada ainda em outros documentos significativos para a Educação, frutos de discussões de todos os setores da sociedade. Ela está indicada nas Conferências Nacionais de Educação e também no Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE estabelece, em diversas estratégias, a construção de uma proposta de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, coordenada pelo MEC, e que deve ser encaminhada, até junho de 2016, para o Conselho Nacional de Educação (CNE). (Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/como>. Acesso em: 25 nov. 2015).

Com a BNCC se pretende apresentar os direitos e objetivos de aprendizagem relacionados às quatro áreas do conhecimento — Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática — e seus respectivos componentes curriculares para todas as etapas da educação básica. Línguas estrangeiras modernas (inglês e espanhol) foram contempladas na primeira versão da *Base* com uma proposta de cunho textual, discursivo e interacional, com destaque para a oralidade (que havia sido colocada em segundo plano em outros documentos).

A segunda versão deste documento foi publicada em maio de 2016 (BRASIL, 2016a) e a versão final está prevista para 2017; porém, devido aos prazos desta pesquisa, não a tratamos aqui. Durante a realização deste estudo pudemos acompanhar as discussões em torno de questões teórico-metodológicas da elaboração desse documento nas esferas sociais, acadêmicas e editoriais. No entanto, não foi possível observar em que medida ela se refletirá nos materiais didáticos editados após sua publicação nem se exercerá influência sobre o uso que se faz deles[16]. Deixamos essa análise para estudos posteriores e como sugestão para os demais colegas pesquisadores.

---

[16] A única menção aos LDs presente na primeira versão do documento é genérica: "Dois rumos importantes serão abertos pela BNCC: primeiro, a formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores mudará de figura; segundo, o material didático deverá passar por mudanças significativas, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais) quanto pela presença dos conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão." (BRASIL, 2015a, p. 2).

Em julho de 2016 foi sancionado o *Plano Estadual de Educação* (PEE) de São Paulo (SÃO PAULO, 2016), com 21 metas para a próxima década, alinhadas ao PNE. Entre elas destacamos as metas 15 a 18 e 21, que abordam a formação e valorização docente, sobre as quais tratamos no **Capítulo 3**, e a meta 3 a seguir:

> Meta 3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência do PEE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (SÃO PAULO, 2016, p. 1).

Em 22 de setembro de 2016 veio a público a Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016b), que dispõe sobre alterações no atual modelo de Ensino Médio. Polêmica por diversos fatores, como o seu caráter constitucional questionável e a ausência de diálogo com a sociedade, ela trouxe a proposta inicial de excluir disciplinas escolares, entre elas — pasmem! — o espanhol, revogando a Lei nº 11.161/2005. Além disso, estabelece que a língua inglesa será uma das poucas disciplinas obrigatórias do currículo. Como comentamos anteriormente, devido aos prazos de conclusão do nosso estudo, não pudemos observar os desdobramentos de tal MP e deixamos aos colegas investigadores a sugestão de pesquisa sobre suas consequências.

Além das diversas medidas legais que impactaram na Educação em geral e no ensino de línguas no país, outras ações do Ministério da Educação refletiram nos rumos das salas de aula e, consequentemente, dos livros didáticos. Entre elas, destacamos o Exame Nacional do Ensino Médio[17] (Enem) e as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para escolas públicas. Tais políticas provocaram ressonâncias indiretas nos materiais; porém, como essas influências se distanciam do foco do nosso estudo, não as abordaremos neste trabalho.

No breve panorama que traçamos pudemos verificar como as diversas medidas, motivadas por interesses de natureza político-educacional, conduziram o ensino de idiomas no Brasil, sobretudo o espanhol, que passou da posição de desprestígio à de relevância.

Detemo-nos a seguir em apresentar sucintamente a trajetória dos materiais didáticos destinados às escolas públicas brasileiras e seu controle pelo Estado, assim como os programas

[17] O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 para avaliar o desempenho dos estudantes ao fim dos anos da Educação Básica. Em 2009 passou a ser utilizado também como instrumento de seleção para o ingresso em cursos superiores de diversas instituições. O espanhol foi inserido no exame em 2010, o que significou um importante marco oficial no seu reconhecimento como idioma possível de ser ensinado em território nacional.

governamentais de aquisição de obras de línguas estrangeiras cujos editais foram publicados até 2014.

1.2 Breve histórico dos livros didáticos no Brasil e a influência dos principais programas oficiais de aquisição de obras

Os livros didáticos ocupam lugar de grande importância na lista de recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem da maioria das disciplinas. No entanto, o acesso a eles nem sempre foi possível e, em diferentes contextos, diversos programas governamentais visaram adquiri-los e distribuí-los como recurso educacional e de controle estatal. Como afirmam as estudiosas brasileiras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2003, p. 128): "imprensa e livro didático nascem ao abrigo do Estado e sujeitam-se a ele". Veremos ao longo deste texto que essa relação entre divulgação dos saberes e políticas educacionais, que permeou a trajetória do ensino de línguas estrangeiras, sobretudo o espanhol (veja-se o item 1.1.1 Panorama histórico e de políticas do ensino de espanhol de 1870 a 2016), se mantém até os dias de hoje.

As características dos livros didáticos utilizados no país podem ser identificadas em função dos objetivos da educação em cada momento. No início do século XIX, os primeiros materiais destinavam-se exclusivamente ao ensino e à aprendizagem de ler e escrever. Dispunha-se apenas de cartas manuscritas recolhidas por pais e professores que eram levadas para a sala de aula — e que, posteriormente, se chamariam cartilhas — e da literatura religiosa destinada ao catecismo que, por sua estrutura, apresentaria traços até hoje encontrados nos materiais didáticos[18]. Em seguida, os brasileiros passaram a usar os livros feitos e trazidos pelos portugueses até que houvesse, em território nacional, um sistema de impressão e a elaboração de obras locais. Segundo a historiadora

[18] Ao enumerar os modelos de livros escolares, Choppin (2001, p. 227) menciona o catequético, que constituiu a base das primeiras obras didáticas utilizadas no Brasil: "O modelo catequético [...] representa o tipo mais antigo: é a testemunha das origens religiosas da literatura escolar. Os manuais desta categoria se apresentam sob a forma de alternância entre perguntas e respostas estereotipadas que se supõe que os alunos (mas também o professor) têm que aprender de cor. É, de certa forma, uma resposta ao problema da formação dos professores, já que cada um pode recitar seu papel sem sequer compreendê-lo.". No original: *El modelo catequético [...] representa el tipo más antiguo: es el testigo de los orígenes religiosos de la literatura escolar. Los manuales de esta categoría se presentan bajo la forma de alternancia entre preguntas y respuestas estereotipadas que se supone que los alumnos (pero también el maestro) tienen que aprenderse de memoria. Es, en cierta forma, una respuesta al problema de la formación de los maestros, ya que cada uno puede recitar su papel sin comprenderlo siquiera.*

brasileira Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004), os primeiros materiais foram elaborados quando da chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, e baseavam-se em obras europeias que eram traduzidas e, às vezes, adaptadas. Somente a partir desse ano foi permitido o uso da máquina impressora e sob estrito controle da Corte. A Impressão Régia, instalada no Rio de Janeiro, passou a imprimir diversas obras didáticas visando atender às necessidades das instituições de ensino superior (Cursos e Academias) criadas por Dom João, até que em 1822 teve fim o monopólio dessa casa gráfica. Na segunda metade desse século, surgiram as primeiras editoras nacionais, que produziam as obras no Brasil e muitas vezes as imprimiam no exterior.

Em 1824, quando da promulgação da primeira Constituição nacional (BRASIL, 1824), foi assegurado o direito à instrução primária pública a todas as crianças brasileiras, embora com diferenciação curricular entre meninos e meninas, reiterada pela Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827). Apesar da legislação, o acesso à Educação se restringia aos mais favorecidos social e economicamente.

Nesse contexto de ampliação do acesso à educação, expandiu-se o número de possíveis consumidores de livros. Segundo o estudioso brasileiro Kazumi Munakata (2012a, p. 59),

> O livro didático e a escola mantêm uma relação simbiótica. A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes – em particular, os destinados especialmente à escola – possibilita a própria escolarização da sociedade. No decorrer do século XVIII e, principalmente, no século XIX, esse processo se acentuou com a emergência, a consolidação e o fortalecimento dos Estados nacionais: a educação escolar tornou-se direito do cidadão e obrigação do Estado; estabeleceram-se os princípios de ensino público, gratuito, laico e obrigatório; e formularam-se, em certos países, os programas curriculares unificados em âmbito nacional.

Já no Império, a partir de 1827, a elite intelectual e política dedicou-se a produzir obras escolares que se destinavam justamente aos seus pares e visavam à formação moral dos jovens e à organização de cursos secundários. Além desses intelectuais, o país tinha como autores os professores do Colégio Pedro II[19], que era referência de currículo e, portanto, utilizar materiais produzidos por seu corpo docente poderia ser sinônimo de qualidade para as instituições de ensino.

[19] Desde a homologação do Ato Adicional de 1834 (BRASIL, 1834), as províncias brasileiras passaram a ter autonomia sobre a educação contanto que se alinhassem às diretrizes nacionais. Dessa forma, os currículos sofreram variações em cada província. Consideramos, neste estudo, o Colégio Pedro II por ser referência nacional à época em questão, como comentamos anteriormente.

Os professores da Escola Militar do Rio de Janeiro também contribuíram com a produção didática nacional, sobretudo de matemática, geografia e história, em especial a partir de 1840, quando se detectou a necessidade de criação de obras locais adequadas aos objetivos nacionalistas do Estado.

O lançamento de qualquer coleção didática deveria, nesse momento, ser submetido à análise do governo; assim, os primeiros materiais possuíam um forte caráter político e elitista e o controle sobre o livro escolar se dava por meio do veto a obras consideradas inadequadas e da autorização às consideradas ideais[20]. O objetivo dessa avaliação era, segundo Bittencourt (1993, p. 77), o "de uniformizar o saber escolar[21], de construir uma forma de pensar a ciência e de reforçar a disseminação de crenças religiosas oficiais". Nesse contexto, a elaboração de obras por autores do Colégio Pedro II e da Escola Militar do Rio de Janeiro era praticamente uma garantia de aprovação do governo para publicação.

A partir de 1880 o ensino adquiriu um caráter liberal e nacionalista de formação do "cidadão brasileiro", que visava abranger de fato outros setores da sociedade: alunos com idades variadas, provenientes inclusive de classes menos favorecidas, além da incorporação de meninas em igualdade de condições. Nesse processo de democratização, autores de outras esferas sociais (portanto, menos elitizados), com experiência docente, também passaram a ocupar lugar de destaque e os materiais começaram a refletir as preocupações com o seu destinatário final — as crianças brasileiras em geral — e a serem produzidos para ele. Segundo Bittencourt (2004, p. 483-484):

> Esse período correspondeu a uma sensível mudança quanto ao público do livro didático. O livro didático traz, desde sua origem, uma ambigüidade no que se refere ao seu público. O professor é figura central, mas existe o aluno. O livro didático não pode separá-los. A partir da segunda metade do século XIX passou a se tornar mais claro que o livro didático não era um material de uso exclusivo do professor, que transcrevia ou ditava partes do livro nas aulas, mas que ele precisava ir diretamente para as mãos dos alunos. O aluno era (e ainda é) um público compulsório, mas assumi-lo como consumidor direto do livro significava,

[20] Vale ressaltar que tal avaliação das obras, durante esse período, destinava-se apenas às escolas públicas. As escolas privadas laicas podiam adotar qualquer compêndio que não fosse proibido. Já as católicas deveriam submeter seus materiais à análise das autoridades religiosas locais.

[21] A BNCC, anteriormente mencionada, tem como propósito estabelecer os conhecimentos a que todos os alunos têm direito a ter acesso e a se apropriar, padronizando o que é ensinado nas instituições brasileiras por meio de uma proposta comum a todos, deixando a cargo das escolas e secretarias estaduais e municipais a parte flexível do currículo. Esse documento recente se alinha às DCN na intenção de estabelecer coordenadas para a Educação. Note-se que as avaliações de livros didáticos no século XIX tinham objetivo semelhante. A busca por padronizações de conhecimentos é recorrente na história da Educação nacional e se reflete nos materiais utilizados para viabilizar essa aprendizagem.

> para autores e editores, atender a novas exigências, transformando e aperfeiçoando a linguagem do livro. As ilustrações começaram a se tornar uma necessidade, assim como surgiram novos "gêneros didáticos", destacando os *livros de leitura* e os *livros de lições de coisas*, não se limitando mais a compêndios e cartilhas. (Realces do texto original.).

Destarte, até então os livros destinavam-se aos professores (livros dos mestres) e ocupavam papel fundamental na sua formação porque garantiam que os conteúdos básicos fossem por eles adquiridos, dado que muitos eram leigos ou autodidatas. Ainda segundo Bittencourt (1993, p. 22), "O livro do mestre serviria, sobretudo, para suprir as deficiências dos docentes mal preparados, recrutados de maneira pouco rigorosa devido à ausência de cursos especializados em sua formação". Uma vez que os professores dominavam os saberes de sua área, eles os transmitiam por meio de "ditados e os alunos copiariam trechos ou ouviriam as preleções em sala de aula. Tal era o método imaginado para as primeiras décadas do século XIX." (BITTENCOURT, 1993, p. 25). No decorrer desse século surgiram as Escolas Normais para a formação de professores, o que impactou na relação dos docentes com os recursos didáticos[22].

Em função dessa mudança de perspectiva quanto aos destinatários finais dos materiais, as obras passaram a ser "apenas mediadas" pelo professor, quem as selecionava e utilizava para preparar e ministrar suas aulas. Nesse novo contexto, o desafio das coleções, que começavam a ser produzidas considerando o consumo e a posse dos livros também pelos alunos, era apresentar não só textos, mas também atividades; o foco não se centrava mais apenas no ensino (por parte do professor), mas também na aprendizagem (pelo aluno).

É importante destacar que nas primeiras décadas do século XIX os materiais para o aluno, então chamados de manuais escolares, livros-texto ou compêndios (ou ainda livros escolares e livros de classe), se dividiam em "livro da disciplina", baseado nos programas de determinadas matérias de acordo com o nível de ensino, e "livro de leitura", ou seja, um tipo de literatura destinada às crianças. Na segunda metade desse século, como afirma Bittencourt (2004, p. 483-484), surgiram outros tipos de livros didáticos como os livros de "lições de coisas".

Durante a Reforma de 1872, destinada às escolas do município da Corte, o ministro João Alfredo estabeleceu os critérios de classificação dos livros: 1. os voltados para a formação dos professores; 2. os destinados aos alunos; e 3. as obras administrativas que forneciam direcionamentos quanto às disciplinas aos funcionários da instrução pública.

---

[22] Tratamos dessa relação dos docentes com os materiais didáticos no **Capítulo 3**.

Durante o primeiro período republicano (1889-1930) ocorreu a reforma da instrução pública desde a escola primária ao ensino superior. Nesse contexto, a prática de importar obras didáticas, sobretudo da França e de Portugal, foi gradativamente sendo reduzida e houve um aumento da produção de coleções escritas no Brasil tanto por autores pouco conhecidos quanto por outros que viriam a se consagrar com inúmeras edições. Era evidente, nessa época, a preocupação em produzir materiais que auxiliassem na formação de um "sentimento nacionalista". A partir de 1930, motivada pela depressão mundial que tornava impraticável a importação de livros, a produção nacional viveu dias de expressivo crescimento: as obras deveriam ser feitas por, para e sobre brasileiros.

Com o fim da República Velha, atendendo ao Decreto nº 19.402/30 (BRASIL, 1930), foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. No ano seguinte, Francisco de Campos assume como ministro dessa pasta e inicia a reforma que leva seu nome. Ela visava uniformizar o ensino no país e, sobretudo, modernizar o ensino secundário, estabelecendo que esse período educacional deveria destinar-se tanto à formação geral quanto à preparação para o ensino superior.

Como vimos, desde as primeiras obras produzidas em território nacional, inclusive as traduções, o governo exerceu papel controlador. Em 1937, sob o governo getulista — cuja ênfase era o civismo e a moral do cidadão brasileiro em formação —, o regime Estado Novo cria o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão subordinado ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), com o objetivo de colocar em prática uma política de controle sobre obras de interesse educacional e cultural.

Até 1938 os professores elaboravam materiais para os seus alunos. Com o Decreto-lei nº 1.006 (BRASIL, 1938), de 30 de dezembro desse ano, publicado sob a gestão de Gustavo Capanema, tais materiais foram proibidos e o INL passou a exercer sua função de controle: as obras deveriam ser submetidas à sua análise para serem publicadas. Era necessário identificar na capa dos títulos aprovados os nomes dos autores e a autorização de publicação, quando obtida. Tal Decreto-lei também definiu o que viria a ser considerado livro didático e quais as condições para a sua circulação em território nacional:

> Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.
> Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.
> § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

> § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.
> Art. 3º A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas preprimárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República. (BRASIL, 1938).

Dessa forma, além de determinar como deve ser entendido o material a ser usado para o ensino, esse Decreto-lei "estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático" (BRASIL, 1938) e prescreve critérios de análise de ordem moral, política e, em menor proporção, pedagógica. Ademais, institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que pela primeira vez realizava uma análise dos materiais a serem traduzidos e sugeria títulos que deveriam ser produzidos no país. A função do CNLD era mais de controle político-ideológico do que de avaliação didático-pedagógica. Não por coincidência, em 1938 foi determinado o ensino de moral e cívica em todos os níveis.

Em março de 1939, o Decreto-lei nº 1.177 (BRASIL, 1939) estabelece novas regulamentações para o exercício da CNLD. Segundo os pesquisadores brasileiros João Batista Araújo Oliveira, Sonia Dantas Pinto Guimarães e Helena Maria Bousquet Bomény (1984, p. 38), no ano seguinte, após denúncias sobre a importação de livros didáticos para o ensino de língua japonesa, o Decreto-lei nº 1.006 sofre uma reformulação visando controlar as importações e inibir a desnacionalização do ensino por meio da língua estrangeira:

> Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos, desde que impressos em língua portuguesa.
> Art. 2º A produção de livros didáticos impressos em língua estrangeira é apenas permitida para os cursos secundários e superior.
> Art. 3º A importação de livros didáticos em língua estrangeira, e que se destinarem a escolas primárias, dependerá de autorização especial do Ministério de Educação e Saúde.
> Art. 4º Os livros impressos em língua estrangeira, produzidos no país ou importados com infração ao disposto nos artigos 2º e 3º respectivamente, ficam sujeitos à apreensão por parte do Ministério de Educação. (LOURENÇO FILHO, 1940).[23]

[23] LOURENÇO FILHO. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Agosto de 1940. Arquivo Gustavo Capanema. CPDOC-RJ.

Com este ajuste no Decreto, o governo, com vistas a difundir um ensino patriótico por excelência, acaba por proibir o ensino de línguas estrangeiras nas comunidades de imigrantes e os intimida quanto a manterem sua cultura.

Em abril de 1942, o ministro da Educação Gustavo Capanema iniciou uma Reforma promovendo mudanças sobretudo no ensino secundário com base em uma perspectiva elitista e nacionalista das disciplinas tradicionais. Em 1945 Getúlio Vargas deixou o governo e Capanema foi substituído, no ano seguinte, por Clemente Mariani. Raul Leitão da Cunha assumiu como ministro da Educação e estabeleceu novas condições de produção, importação e utilização do livro didático por meio do Decreto-lei nº 8.460/45 (BRASIL, 1945b), consolidando o Decreto-lei nº 1.006/38 (BRASIL, 1938) e reiterando o poder e o caráter de controle e censura da Comissão, que deveria avaliar os livros didáticos e dar a conhecer os nomes das obras que atendiam às exigências técnicas e comerciais, para, só então, serem escolhidos exclusivamente pelo professor. No entanto, apesar dos diversos esforços, a divulgação de listas de títulos aprovados pela CNLD sofreu vários impasses. Com início somente em 1947, foi interrompida para ajustes nas avaliações entre 1948 e 1949, sendo retomada em 1950 e estendendo-se até 1961, ano do fim da Reforma em questão e da promulgação da primeira LDB.

A despeito dos decretos e das leis publicados, a CNLD não chegou a exercer plenamente suas funções e, ao demorar para avaliar as obras que eram submetidas à análise, desacelerou o mercado editorial. Nesse contexto, em 1956 foi criada pelo Ministério da Educação a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME), que visava distribuir aos alunos material de papelaria e didático em geral. Em 1967 ela se transforma em Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) e passa a gerir a produção e a distribuição das obras educativas, como veremos adiante.

Em 1959 teve lugar em Genebra a XXII Conferência Internacional de Instrução Pública, organizada pela Unesco. Tal evento estabeleceu como meta a distribuição gratuita de livros didáticos aos alunos do ensino primário; se o Estado não dispusesse de recursos para fazê-lo a todos os discentes, deveria ao menos garantir a distribuição aos alunos carentes. Com o objetivo de alinhar-se a essa recomendação e reposicionar as políticas públicas de avaliação de livros didáticos, em 1966 o MEC designou uma Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), que tinha como função administrar a produção, a aquisição e a distribuição de milhões de livros-texto e obras técnicas produzidas de forma independente por editoras, além de promover eventos para a profissionalização do setor editorial e o treinamento dos professores para o uso desses materiais. Até então a utilização de materiais didáticos ainda era pouco expressiva: as obras precisavam ser

adquiridas pelos próprios alunos e eles nem sempre o faziam devido ao custo e à pouca utilização (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 26-27). Nesse contexto, o acesso aos conteúdos se dava por meio de ditados e cópias do quadro negro e o registro era feito praticamente apenas nos cadernos, principal material de consulta e estudo para os discentes.

Assim, como primeira grande medida para atender à meta estebelecida na Conferência de Genebra, foi firmado um acordo entre o MEC, o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development* — Usaid) para a tradução de títulos didáticos e de referência a serem distribuídos gratuitamente em nível nacional, sob o gerenciamento da Colted. Esse acordo MEC/SNEL/Usaid gerou denúncias e críticas devido à manipulação ideológica e pedagógica norte-americana na produção de materiais e em 1967[24] foi atribuída à Fename a função de evitar tal controle estrangeiro nos níveis ideológico e mercadológico.

Em 1970, visando encontrar uma alternativa para a polêmica parceria internacional, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 35 (BRASIL, 1970a), estipulou o sistema de coedição de livros didáticos com editoras nacionais, com recursos do INL. Tal modo de produção se estendeu até 1973.

Em 1971 a Colted é extinta e, sob a gestão do Instituto Nacional do Livro, cria-se o Programa do Livro Didático (PLID) — que se subdivide em programas específicos para cada segmento escolar, como o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) e, posteriormente, para o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (Plidem) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Superior (Plidesu) —, que visa estabelecer critérios técnicos e pedagógicos para a avaliação dos livros a serem adquiridos pelo governo. Passa a haver uma contrapartida financeira dos estados para o Fundo do Livro Didático.

Em 1976, com a extinção do INL, sob o Decreto-lei nº 77.107 (BRASIL, 1976a), a Fename passa a ser o órgão responsável pelo Plidef, em parceria com as Secretarias de Educação dos estados. Nesse ano o governo distribuiu quase 20 milhões de livros a alunos de escolas estaduais com recursos oriundos de contrapartidas mínimas dos estados e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Encerra-se o convênio MEC/SNEL/Usaid e inicia-se a arrancada da produção editorial nacional, com base no discurso assistencialista de oferta de insumos educativos (livros e material escolar em geral) a alunos desprovidos de recursos, que então

[24] Vale registrar que é de 1967 a lei de obrigatoriedade de oito anos escolares primários (até então eram quatro). Em 1971, com a reforma do ensino de 1º grau, confirma-se essa obrigatoriedade.

correspondem a 60% das crianças brasileiras em idade escolar. Faz-se fundamental esclarecer que não há nesse momento uma política legítima de desenvolvimento cultural (e futuramente profissional) dos alunos, muito menos uma preocupação com a sua formação para o exercício da cidadania, que não convinha ao regime militar. Como afirmam as pesquisadoras brasileiras Bárbara Freitag, Valéria Rodrigues Motta e Wanderly Ferreira da Costa (1993, p. 64), "a economia do livro didático no Brasil reúne as vantagens do modelo capitalista de produção e do modelo socialista de uma economia planejada para as editoras. A função do Estado de defensor do capital global é camuflada com o pretexto de 'assistência à criança carente'".

Nesse contexto as coleções didáticas mudam de formato: passam de 14 x 18 cm para 21 x 28 cm, atendendo a novas demandas gráficas.

É necessário ressaltar que, nesse momento, passa-se de um controle do currículo mínimo nacional, estabelecido pelo governo, a uma total liberdade nos programas, inclusive em nível estadual. Dessa forma, editoras e autores são levados a tomar para si a responsabilidade de definir quais os conteúdos a serem ensinados quando, em muitos países, esse papel coube às universidades e às comunidades escolares.

Retomando o histórico das medidas político-educacionais, em 1983 extingue-se a Fename e cria-se, pela Lei nº 7.091 (BRASIL, 1983), a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef e reforça o caráter assistencialista do programa. Propõe-se então a participação efetiva dos professores na escolha dos materiais. Em 1985, por meio do Decreto nº 91.542 (BRASIL, 1985), o Plidef foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que estipulava uma melhoria na qualidade física dos livros visando seu reaproveitamento; eles passaram a ser reutilizáveis, não-consumíveis e não mais descartáveis. Outra mudança significativa foi a isenção do aporte financeiro dos estados. Apesar de diversas mudanças, o PNLD segue em vigor.

Em 1994 é publicada a *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos* (BRASIL, 1994), estipulada pelo MEC em parceria com a FAE e a Organização das Nações Unidas (Unesco).

As disciplinas de matemática e língua portuguesa ingressam no programa em 1995, no ano seguinte é a vez de ciências e, em 1997, história, geografia, estudos sociais e alfabetização.

Em 1996, quando da publicação da LDB, implementa-se, por fim, o processo de avaliação pedagógica dos livros que segue vigente, no qual aqueles materiais que apresentam erros conceituais ou indução a eles, desatualização, incoerências teórico-metodológicas, preconceitos,

estereótipos ou discriminação de qualquer natureza, entre outros problemas, são excluídos do programa. Nesse mesmo ano é publicado o primeiro *Guia de Livros Didáticos* (BRASIL, 1996b) para 1ª a 4ª séries, referente ao PNLD 98, que visa dar subsídios aos professores para escolherem, dentre as obras aprovadas, a que mais se adeque à sua realidade. Nele são apresentados os princípios, os critérios gerais e os específicos de cada área utilizados para a avaliação das coleções, bem como uma resenha de cada obra na qual são destacados os principais pontos positivos e os que merecem atenção do professor por não estarem plenamente de acordo com as exigências do PNLD.

A FAE é extinta em 1997 e a avaliação, a compra e a distribuição dos LDs passam a ser responsabilidade do FNDE, órgão vinculado ao MEC. Nesse mesmo ano o programa foi ampliado contemplando também os anos finais do Ensino Fundamental.

Em 2000 tem início a distribuição de dicionários de língua portuguesa. No ano seguinte o programa estendeu seu alcance disponibilizando livros para deficientes visuais (por meio de materiais ampliados e/ou audiodescritos), hoje oferecidos também na versão *MecDaisy*, que converte textos escritos em áudios e, desde o PNLD 2018, também em ePUB3, que tem a mesma função de possibilitar o acesso a esses docentes e discentes.

Em 2002 começam as compras para as reposições das obras, que são não-consumíveis, ou seja, exemplares novos dos títulos em uso são enviados às escolas para substituir os que estiverem em mau estado e/ou para atender novas demandas de alunos. Esse processo de reposição segue em vigor, tanto para as obras consumíveis quanto para as não-consumíveis.

Inicia-se, em 2003, a distribuição de atlas geográficos e institui-se, por meio da Resolução CD FNDE nº 38 (BRASIL, 2003), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM), que contempla todas as disciplinas gradativamente, incluindo química, biologia e física.

Em 2005 houve a primeira compra federal de livros didáticos de inglês e espanhol exclusivamente para professores, além de dicionários e gramáticas.

Os alunos e professores portadores de deficiência auditiva passaram a ser atendidos pelo programa com livros e dicionários adaptados para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em 2006.

Por meio da Resolução nº 18 (BRASIL, 2007a), em 2007 institui-se o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que dois anos depois sofreu ajustes e passou a ser denominado PNLD EJA. Em 2009, a Resolução CD FNDE nº 60 (BRASIL, 2009c) incluiu, por fim, Línguas Estrangeiras Modernas (inglês e espanhol) no programa, iniciando

pelo Ensino Fundamental e se estendendo ao Médio, no ano seguinte. Nesse mesmo ano foram incluídas filosofia e sociologia.

Nesse histórico cronológico, destacamos a seguir uma medida relacionada a materiais didáticos exclusivamente destinada ao estado de São Paulo por este constituir nosso foco de estudo e poder, em certa medida, interferir no cenário de uso de livros didáticos em escolas públicas dessa região. Segundo o *site* do programa São Paulo Faz Escola (disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1208>, acesso em: 30 nov. 2015), da Secretaria de Estado da Educação, em 2007 o Governo do Estado de São Paulo elaborou o documento *10 Metas Para a Educação* (SÃO PAULO, 2007) — que deveriam ser atingidas até 2010 — com base nos resultados do Saeb, do Enem e de outras avaliações realizadas nesse ano, e com foco no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Para tanto, foi feita uma consulta a docentes, coordenadores e diretores e foi criada uma base curricular para a rede estadual de ensino. Ao final desse ano letivo, foram elaboradas apostilas de reforço escolar para as disciplinas de português e matemática, chamadas inicialmente de *Revistas do Professor*[25] e posteriormente de *Cadernos do Professor*. A partir do ano seguinte, o material passou a ser distribuído para todos os docentes da rede, sendo composto por quatro volumes anuais, um por bimestre, para todas as disciplinas. Ele foi elaborado com base em sequências didáticas e sugestões de trabalho com o conteúdo previsto. Em 2009 começaram a ser distribuídos também os *Cadernos do Aluno*, bimestrais, para todas as séries nas mais de cinco mil escolas estaduais. Com essa medida e o bom desempenho no Saresp, desde 2008 consolidou-se a proposta de *Currículo Oficial do Estado de São Paulo* e anos depois ela se expandiu para a EJA.

O volume do Currículo para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio destinado a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias engloba língua portuguesa, língua estrangeira moderna (inglês e espanhol), arte e educação física e se alinha ao proposto na LDB e nas OCEM.

Vale destacar que então o estado de São Paulo, assim como todos os demais e o Distrito Federal, já contavam com programas nacionais de distribuição de livros didáticos para a maioria das disciplinas e que a criação de materiais de apoio específicos para o estado redunda em

[25] As *Revistas do Professor*, os *Cadernos do Professor* e os *do Aluno* encontram-se disponíveis no site do Programa (<http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>, acesso em 14 jan. 2017) para os docentes da rede estadual de ensino de São Paulo.

duplicidade de recursos, podendo sobrepor-se na prática de sala ou livros e Cadernos serem utilizados de forma simultânea.[26]

Em 27 de janeiro de 2010 foi publicado o Decreto nº 7.084 (BRASIL, 2010a), que dispõe sobre os programas nacionais de materiais didáticos:

> Art. 1º Os programas de material didático executados no âmbito do Ministério da Educação são destinados a prover as escolas de educação básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita. (BRASIL, 2010a, p. 1).

O decreto expõe também, no artigo segundo, os objetivos dos PNLDs:

> I - melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
>
> II - garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;
>
> III - democratização do acesso às fontes de informação e cultura;
>
> IV - fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e
>
> V - apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor. (BRASIL, 2010a, p. 1).

Esse documento regula ainda o processo de inscrição, avaliação e compra dos materiais, bem como estabelece o papel de organização e apoio ao FNDE. Dessa forma, normatiza o que já vinha sendo feito e torna públicos as regras e os propósitos do segundo maior programa de livros didáticos do mundo, atrás apenas da China.

Também em 2010 estabeleceu-se o Programa Nacional Biblioteca da Escola — que inclui obras em línguas estrangeiras — e, em 2011, o PNLD Campo, que atende a alunos de zonas rurais em salas multisseriadas.

Começou em 2012 o processo de inclusão de recursos multimídia nos programas destinados ao Ensino Fundamental e ao Médio. No PNLD 2014 as obras apresentaram objetos educacionais digitais (vídeos, jogos educativos, infográficos animados e simuladores) para complementar os

---

[26] A escola pública na qual realizamos nossa pesquisa atualmente não recebe os mencionados materiais do governo do Estado e a professora colaboradora não soube informar o motivo.

livros didáticos. No PNLD 2015 as coleções puderam ser entregues também em versão digital, reunindo o conteúdo do livro impresso e os objetos digitais. O PNLD 2017 previa a entrega de manuais do professor multimídia acompanhando o impresso. No entanto, provavelmente devido a dificuldades de logística e distribuição tecnológica, bem como de contenção de investimentos, no PNLD 2018 os editais não mais previram a avaliação e compra de conteúdos digitais.

No que concerne especificamente ao nosso enfoque, como expusemos anteriormente apenas no PNLD 2011[27] o Governo Federal passou a contemplar Línguas Estrangeiras Modernas (inglês e espanhol) no Ensino Fundamental e no PNLD 2012 também no Ensino Médio, mesmo tendo em conta toda a importância já debatida sobre o ensino dessas línguas — e de outras até hoje não beneficiadas pelo Programa. A peculiaridade dos livros de línguas estrangeiras e arte adquiridos pelos PNLDs 2011, 2012, 2014, 2015 e 2017 é que tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio eles eram consumíveis[28], ou seja, possuíam espaços para as respostas dos alunos, assim como os destinados à alfabetização. Dessa forma, os materiais não eram reaproveitados, sobretudo por serem acompanhados de CDs de áudio, que requerem maior cuidado. Tal característica impactava em reposição anual integral e, portanto, maior investimento.

No entanto, em dezembro de 2015 foi publicado o edital PNLD 2018, no qual os livros de línguas estrangeiras deixaram de ser consumíveis. Em uma nota explicativa denominada *Considerações Comissão Técnica – Componente Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2016c, p. 1), o MEC afirmou que tal decisão se deu para romper com atividades mecanicistas:

---

[27] Os editais para a análise e compra de materiais são publicados, em média, três anos antes da utilização dos livros. Sendo assim, o edital para o PNLD 2011 foi publicado em 2008; a entrega dos modelos para análise foi feita em 2009; a divulgação do *Guia do Livro Didático* com a indicação dos livros aprovados, a escolha pelas escolas e a compra ocorreram em 2010 e a efetiva utilização se deu em 2011. O processo ocorreu em períodos correspondentes nos editais PNLD 2012 (Ensino Médio), PNLD 2014 (Ensino Fundamental) e PNLD 2015 (Ensino Médio). Neste trabalho adotamos os nomes oficiais dos programas, que correspondem aos anos de utilização dos materiais.

[28] O fato de os alunos não terem que devolver os livros ao final do ano letivo é positivo do ponto de vista pedagógico, dado que estes servem de referência para os estudos posteriores e tornam mais ágil o fazer diário dos docentes e discentes. No entanto, segundo o estudioso brasileiro Renato Pazos Vazquez (2014, p. 124, 145), essa particularidade pode estar relacionada a uma proposta metodológica tradicional gramatical, que entende o ensino de línguas como estrutural e mecanicista, o que justificaria que exclusivamente nos livros de inglês e de espanhol houvesse linhas e lacunas (por exemplo, em Língua Portuguesa, componente curricular que mais se assemelha ao ensino de idiomas, os livros não são consumíveis). Essa proposta teórica conservadora, que pode ser encontrada, em parte, no edital do PNLD 2011, foi gradativamente perdendo força ao longo dos editais PNLD 2012, 2014 e 2015 e já não se sustenta como justificativa para que o material continue sendo consumível. Como nos editais não há explicação alguma sobre a necessidade de os materiais dessas disciplinas serem consumíveis, opinamos que essa pode ter sido de fato a motivação. A partir do PNLD 2018 os livros deixam de ser consumíveis, como comentamos adiante, reiterando a hipótese desse pesquisador.

> [...] Oliveira [(1983)][29] destaca que essa forma de registro tem origem nos princípios de associação, contiguidade e repetição, isto é, em "princípios de condicionamento" propostos pela técnica da instrução programada, tal como entendida por Skinner[30], em sua teoria de aprendizagem behaviorista. A técnica da instrução programada recorre ao uso de mecanismos de reforço e memorização para a aprendizagem.
> A resposta escrita no livro seria assim um modo de garantir e registrar a aprendizagem do aluno, em oposição a práticas de apresentação de conteúdo adotadas nos livros didáticos tradicionais. O registro das respostas corresponde à demonstração dos comportamentos esperados para os alunos dentro de uma concepção pedagógica behaviorista, a que posteriormente se vem somar pressupostos cognitivistas[31] sobre o "processamento de informação e desenvolvimento dos processos intelectuais" (OLIVEIRA, 1983, p.91). Integra essa visão uma concepção de livro didático que metodologicamente recorre a um conjunto de exercícios variados do modelo de múltipla escolha (verdadeiro-falso, combinação entre colunas, preenchimento de lacunas e suas possibilidades de realização e combinação) e que se tornou um modo privilegiado de buscar garantir a memorização e o reforço. Esses exercícios encontram-se respaldados por teorias estatísticas e taxonômicas que permitiam a ilusão de precisão da correção automática, gerando um sem número de exames e classificações da aprendizagem. Essa ilusão, no entanto, ignora a importância do envolvimento do aluno no próprio processo de aprendizagem. Veiga (2008)[32] reforça que esse modelo trata o ensino como adestramento, porque se eliminam os conflitos, as divergências e o aluno é colocado diante de conclusões dadas como acabadas; provoca o que autora denomina de "aprendizagem apaziguada".

Com base nesse excerto, é necessário esclarecer que, embora condiza com a realidade a afirmação de que determinados tipos de atividades pressupõem um trabalho mecanicista, não é correto afirmar que elas não podem promover um raciocínio crítico dos alunos. Para além da tipologia, é a reflexão que se espera do estudante para respondê-las que mensura o grau de complexidade das questões, e não a forma como elas estão propostas.

No referido documento não se apresenta nenhuma justificativa para o fato de, até o PNLD 2017, os livros adquiridos terem sido consumíveis e irem, portanto, de encontro a esse argumento. Ademais, ele não explicita se haverá ao menos reposição dos CDs de áudio devido à sua dificuldade de conservação por três anos. Acreditamos que, para além da justificativa apresentada, uma das principais motivações para tal mudança seja econômica, dado que sem os espaços para as respostas

---

[29] OLIVEIRA, João Batista Araújo. *A pedagogia e a economia do livro didático*. Rio de Janeiro: ABT, 1983.

[30] "Skinner acreditava que o comportamento humano poderia ser controlado e moldado pelo esforço repetitivo - behaviorismo. No livro Tecnologia do Ensino, de 1968, o cientista desenvolveu as máquinas de aprendizagem, onde organizava o material didático de maneira que o aluno pudesse utilizar sozinho, recebendo estímulos à medida que avançava no conhecimento." (Nota do texto original).

[31] "Cognitivistas acreditam que o indivíduo é uma 'caixa-preta' e que o processo de aprendizagem é tarefa única e exclusiva do sujeito, o ambiente não participa do processo." (Nota do texto original).

[32] VEIGA, Ilma. Na sala e aula: o estudo dirigido. In: _____ (Org.). *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas, Papirus, [1991] 2008, p. 67-88.

os livros se tornam menores e, com menos cadernos tipográficos, são mais baratos. Outro fator que parece reforçar essa nossa teoria é a redução do número de páginas estabelecida pelo edital. Sejam quais forem as motivações para tal mudança, ela certamente impactará no uso prático que se fará dos materiais; contudo, tendo em vista que o prazo para a incorporação dos livros nessa modalidade é incompatível com a conclusão desta investigação, não será possível verificarmos como se dará a sua efetiva utilização em sala.

Hoje o programa para todas as disciplinas atende a milhões de alunos[33] de escolas públicas e segue em constante modificação quanto à organização, ao gerenciamento e aos objetivos teórico-metodológicos e políticos.

Como se pode notar pelo breve histórico apresentado, a cada mudança governamental há novos direcionamentos, objetivos, decretos, comissões, instituições e órgãos que regem as políticas públicas relativas aos materiais didáticos. Como afirma o linguista indiano vinculado à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) Kanavillil Rajagopalan (2006), o ensino de línguas estrangeiras é, em primeira instância, uma questão política. Na maioria dos programas os objetivos didático-pedagógicos foram relegados a segundo plano e a opinião de especialistas foi ignorada. O enfoque foi colocado na oferta quantitativa e assistencialista de materiais, o que não deixava de ser uma medida populista e bem vista inclusive internacionalmente. O governo se imbuía do papel de benfeitor ao oferecer materiais para o ensino e a aprendizagem quando na verdade, com tal medida, controlava a educação por meio de números e deixava de voltar seus olhos para os reais problemas de formação de professores[34] e ausência de recursos escolares mínimos. Sobre esse cenário, reiteram Freitag, Motta e Costa (1993, p. 19):

> A importância dada pelo governo ao livro didático e o controle crescente sobre ele, exercido pelo governo federal, pelos estados e municípios, decorrem da percepção de que é necessário compensar – via políticas públicas – as desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto, com enormes discrepâncias entre ricos e pobres.

---

[33] A título de ilustração, no PNLD 2014 o Governo adquiriu 103.229.007 de livros atendendo a 23.452.834 de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (dados extraídos do *site* oficial do programa: ‹www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos›, acesso em 3 jun. 2015), em um crescimento surpreendente desde 1976, quando adquiriu 20 milhões de livros. Segundo dados da Pesquisa “Produção e vendas do setor editorial brasileiro”, realizada pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), SNEL e Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) (2016), em 2015 as vendas para PNLD corresponderam a 132.171.274 exemplares, gerando um faturamento de R$ 1.156.447.920,00 para o setor editorial.

[34] Tratamos mais detidamente esse aspecto no **Capítulo 3**.

Assim, pretende-se minimizar abismos sociais, econômicos e educacionais com a aquisição de livros didáticos. É inquestionável o potencial transformador da educação, desde que as ações nela baseadas sejam de fato destinadas à formação intelectual da população a médio e longo prazo e não apenas estratégias políticas e ideológicas de compensação social.

1.2.1 O livro didático de espanhol no Brasil: algumas considerações

Neste tópico apresentamos um breve panorama dos tipos de materiais destinados ao ensino de espanhol e sua relevância em cada época e contexto educacional. Não pretendemos expor uma lista com todas as publicações didáticas nesse idioma[35], dada a dimensão de um levantamento bibliográfico como este e por não julgarmos possível nem relevante para nosso estudo fazê-lo.

Como mencionado no tópico 1.2 Breve histórico dos livros didáticos no Brasil e a influência dos principais programas oficiais de aquisição de obras, em 1808, com a instituição da Impressão Régia controlada pela Corte, iniciou-se a impressão de materiais didáticos em território nacional. No caso de línguas estrangeiras, o primeiro material produzido e impresso no Brasil data de 1820: o *Compêndio de gramática inglesa e portuguesa para uso da mocidade adiantada nas primeiras letras*, de Manuel José de Freitas, que apresentava ambos os idiomas em uma perspectiva teórico-metodológica baseada na gramática normativa e na comparação. A obra justifica a relevância da aprendizagem do inglês com base na relação comercial entre Portugal e Grã-Bretanha, na mobilidade civil e na leitura de livros nessa língua. Já no caso do espanhol, o ensino se favoreceu da importância atribuída à literatura e à história da Espanha, vistas como respeitáveis modelos a serem apre(e)ndidos, como mencionamos anteriormente.

É fundamental destacar o primeiro material de alcance nacional: a *Gramática da Língua Espanhola*, de Antenor Nascentes, o docente que estreou a cadeira de espanhol no Ensino Secundário, no Colégio Pedro II, em 1919. Esse título publicado pela Editora Nacional em 1920 inaugurou as produções nacionais destinadas a brasileiros, para uso em sala de aula. A obra

[35] Segundo Eres Fernández (Coord.). (2012), em 2012 havia 302 coleções didáticas de espanhol destinadas ao Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), ao Ensino Médio e a diversos segmentos. Os dados completos das obras e do trabalho de catalogação feito podem ser consultados em <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/cepel/materiales-didacticos-de-espanol-informe.pdf> (acesso em 3 jun. 2015).

apresentava fragmentos literários seguidos de tópicos gramaticais e exercícios e chegou à quarta edição, em 1934. De acordo com o linguista brasileiro Moacir Lopes de Camargo (2004, p. 140), nos materiais com viés estrutural como esse,

> a relação professor-aluno é assimétrica, pois o docente detém o poder/saber em sala de aula. Cabe ao aluno aprender as regras prescritivas da língua e suas exceções, além de memorizar o vocabulário, as classes gramaticais e as conjugações verbais para que possa obter êxito na LE, isto é, fazer os exercícios de frases (descontextualizadas) e versão de textos literários que são tomados como modelo do bem falar e escrever.

Esse tipo de obra atribui ao livro o papel de detentor dos saberes da área, incontestável inclusive pelo professor-usuário, e retrata a metodologia tradicional, então vigente.

Seguindo a tendência dos materiais inaugurais publicados para outros idiomas, os primeiros títulos para ensino de espanhol eram estruturados sobretudo com base no eixo gramatical. Como já comentamos no tópico 1.2, os pioneiros se destinavam ao uso dos professores e os compêndios de gramática eram o material por excelência para essa necessidade. Com o acesso dos alunos aos livros e as consequentes transformações para adequar-se a esse novo público, surgiram os livros-texto e as "gramáticas puras" passaram a ser consideradas (apenas) materiais de referência para docentes e discentes e não mais o principal recurso a ser utilizado em sala. Dentre as transformações feitas nos materiais de idiomas para adequá-los ao uso pelo aluno, em contexto escolar ou de autodidatismo, está a inclusão de conteúdos funcionais, indo além de regras gramaticais descontextualizadas ou, quando muito, aplicando-as a traduções de textos, transpondo para as línguas vivas a metodologia que caracterizava o ensino das línguas mortas. Os materiais inovadores eram produzidos principalmente na França e importados para o Brasil.

Com a Reforma Francisco de Campos, em 1932, e a noção de educação nacional unificada, foi necessário produzir localmente obras cujas propostas atendessem aos ideais de brasilidade. Surgiram, então, títulos destinados ao ensino de espanhol concebidos com base nos programas oficiais do Colégio Pedro II, alguns ainda organizados em dois compêndios: um de gramática com "*ejercicios de aplicación*" e o outro com textos para leitura e tradução, tais como a *Gramática Española: para alunos do ciclo colegial, admissão às faculdades de filosofia e demais escolas superiores*, de Adolfo Poso y Poso, publicado pela FTD em 1948.

Após a Reforma Capanema, em 1942, o espanhol viveu seus dias áureos nas décadas de 40 e 50. Em 1943 é publicado o Programa Oficial das disciplinas e, nesse mesmo ano, vieram a público

portarias ministeriais que determinaram que o método a ser utilizado para o ensino de línguas estrangeiras era o direto, com ênfase na prática, cujos objetivos se classificavam em instrumentais, educativos e culturais[36].

Em 1945 foi publicada a Portaria Ministerial nº 556 (BRASIL, 1945a) que estabelecia "Instruções Metodológicas para Execução do Programa de Espanhol", nas quais se esclarecia que o objetivo da disciplina era:

> proporcionar aos alunos a aquisição efetiva da língua para leitura e (eventualmente) expressão oral ou escrita; incutir-lhes *o gosto pela leitura dos bons escritores*; ministrar-lhes *apreciável parte do cabedal indispensável* à formação *do seu espírito e do seu caráter*; mostrar-lhes a origem românica da língua castelhana, como a do português, o que os *ajudará a compreender os seus sentimentos panamericanos*. Desta forma, privilegiando o estudo dos *bons escritores*, o caráter humanístico do programa ganha ênfase nas recomendações sobre leitura.
> O ensino deveria *revestir-se de cunho prático* nas suas três partes constitutivas: *gramática, leitura explicada e outros exercícios*. O léxico, a ortografia, a morfologia e a sintaxe serão adquiridos sobretudo "mediante considerações expendidas [sic] a propósito dos textos de leitura: dos fatos neles observados deduzirão os próprios alunos, auxiliados pelo professôr [sic], as regras da boa linguagem consignadas na gramática expositiva."
> Recomendava-se, sobretudo, que os alunos não saíssem da escola sem saber quem foram "o Cid Campeador, El Gran Capitán, Santa Teresa, Carlos V, Isabel a Católica, Carlos III, Ramón y Cajal, Sarmiento, Bolívar [...]". Porém, o livro de leitura deveria conter, além dos textos de autores consagrados, textos contemporâneos de escritores espanhóis e hispano-americanos. A gramática, por outro lado, deveria conter uma parte *prática*, que serviria de base para os exercícios de *conversação*. (PICANÇO, 2003, p. 91, realces do texto original).

O trecho mostra os objetivos do ensino do idioma atrelados à formação clássica do aluno, com ênfase na gramática e nos textos. Nesse sentido, o papel do livro didático claramente era o de depositário de regras e excertos literários, com algumas práticas e, às vezes, imagens dos países hispanoparlantes.

Também em 1945, seguindo o programa oficial do governo e o "ecletismo metodológico", foi publicado pela Companhia Editora Nacional o livro de Idel Becker: *Manual de Español*. Elaborado no Brasil, em 1953 teve uma versão em espanhol reformulada e aumentada. Esse

[36] Os objetivos instrumentais estavam relacionados às quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever); os educativos visavam o desenvolvimento reflexivo-cognitivo e os culturais pretendiam que o aluno se familiarizasse com outras civilizações.

material seria o mais longevo do mercado, chegando a mais de 70 edições. Nos anos 50 e 60 a obra se tornou referência para professores inclusive durante sua formação universitária. Pela primeira vez um material incluía atividades variadas e específicas para cada texto, alternando entre exercícios para leitura, prática de gramática e vocabulário, tradução, conversação e fragmentos de obras literárias.

Em 1953, a FTD publicou *Español Colegial: colección de lecturas y de trozos selectos en prosa y verso*, de autoria de Hermenegildo Alzola. Segundo a pesquisadora brasileira Deise Cristina de Lima Picanço (2003, p. 83), "o livro é apenas uma compilação de textos, sem propostas de atividades relacionadas a eles, já que estas deveriam ser definidas pelo professor. Os textos, em variados tamanhos e temáticas, eram a base de exercícios de leitura em voz alta, tradução e versão, ditado e memorização". A descrição desse material revela o papel atribuído ao professor nesse contexto: o de real usuário do livro, que **arbitra** sobre como utilizá-lo em função da sua formação e da realidade da sua classe. Os professores, em geral, os usavam como "pretexto para uma conversação artificial e pouco produtiva", segundo a estudiosa (PICANÇO, 2003, p. 89). Predominava nesse momento o "método eclético", uma variação entre o método gramática e tradução, de forte tradição até então, e o direto. A ausência de um direcionamento claro quanto à didática e à metodologia de ensino de línguas estrangeiras tornava incerto e difícil o uso do material, o ensino e a aprendizagem.

Ambas as obras mencionadas apresentam uma antologia de textos que constitui um *corpus* dos temas a serem apresentados aos alunos com o objetivo de levá-los a conhecer a cultura, a língua e a literatura estrangeira, conferindo ao livro uma função de referencial do que aquela sociedade considera adequado para os estudantes de tal faixa etária[37].

A *Gramática da Língua Espanhola*, de Maria do Céu Carvalho e Agostinho Dias Carneiro, prefaciada pelo diretor executivo da Fename, Humberto Grande, foi publicada em 1969. Ela refletia a ideologia de exaltação espanhola em um material que unia características de uma antologia e de uma gramática, sem propostas de atividades e comentários pedagógicos, relegando ao professor a decisão sobre como usá-lo, o que na maioria das vezes correspondia ao tratamento exclusivo da gramática. Essa coleção tornou-se uma das mais usadas no início dos anos 70 tanto nos cursos de graduação quanto na escola regular, sendo reeditada de forma a contar com mais ilustrações e com atividades.

[37] No **Capítulo 2** tratamos detidamente das funções dos livros didáticos, entre elas a referencial, proposta por Choppin (2002, 2004).

Tal publicação não foi suficiente para garantir a valorização da língua, que decaía devido à sua pouca relevância nos cenários econômico e político e ao processo de isolamento da Espanha após a Guerra Fria. Esse país europeu já não era mais sinônimo de bravura e prosperidade, e sim de atraso, bem como os países hispanoparlantes americanos, que nas décadas de 60 e 70 também viviam ditaduras. Nesse contexto internacional, contemporâneo à publicação nacional da LDB que relegava ao idioma o lugar de optativo, "o espanhol não encontrava eco no mundo para que fosse valorizado como disciplina escolar no Brasil", como acontecera outrora, segundo Picanço (2003, p. 53).

É também de 1969 a primeira edição de *Curso Prático de Español*, de Francisco Frigério, uma obra muito semelhante à de Idel Becker e que tinha como diferencial a apresentação de diálogos mais longos com base em temas cotidianos e mais atividades que aquela. Vale destacar que o livro vinha acompanhado de uma máscara para tapar o texto próximo às ilustrações para que os respectivos diálogos pudessem ser repetidos sem que os alunos os lessem.

O aumento de atividades seguia uma tendência na elaboração de LDs nas décadas de 60 e 70: a de uso de livros descartáveis. Este conceito, implementado pelos técnicos americanos da Usaid, encontrava reforço na base tecnicista[38] da educação nesse momento, que considerava inclusive o LD como um produto a ser produzido e consumido. Diante desse panorama, o papel do docente era o de seguir o que o livro propunha com base nas instruções que lhe eram dadas no manual do professor[39], que havia sido elaborado pela equipe especializada estrangeira. Muitos professores se recusaram a seguir essa proposta autoritária por não concordarem ou por diferir muito da sua formação, porém não dispunham de outra opção a não ser elaborar seus próprios materiais. O uso "acrítico" das obras proposto aos docentes contribuiu, evidentemente, para a imagem de que o livro é "quem" estrutura e domina a sala de aula e a aprendizagem e que cabe ao mestre apenas o papel de "instrutor", por ser um usuário mais competente que o aluno.

No fim da década de 80, com o surgimento dos cursos de idiomas nos centros de estudos de línguas no Distrito Federal e em estados como Paraná e São Paulo, aumentou a demanda por títulos produzidos e publicados no Brasil. Além de fatores de mercado, como o elevado custo de obras importadas para alunos de escolas públicas com baixo poder aquisitivo, o aumento da

---

[38] A tendência pedagógica liberal tecnicista entende a educação como um meio de formar o aluno, futuro cidadão, para o exercício de seus papéis na sociedade, sobretudo no mercado laboral. Nesse contexto, os livros são considerados manuais técnicos e de instrução a serem seguidos por docentes e discentes.

[39] Discutimos no **Capítulo 2** a relação entre essa nomenclatura e os papéis atribuídos aos livros didáticos e aos docentes.

produção científica na área de línguas, sobretudo de espanhol, e sua divulgação em crescentes eventos contribuíram para uma expansão do idioma. Ademais, o surgimento da abordagem comunicativa no cenário internacional parecia adequar-se às necessidades de ensino dos contextos brasileiros e dava ânimo novo aos professores; a ênfase já não seria a gramática, as estruturas e as repetições e sim as noções e funções colocadas em prática. Embora os primeiros materiais apresentassem dificuldade em refletir nas atividades essa teoria, era evidente a mudança de foco: do professor, aquele que ditava o que deveria ser ensinado, para o aluno, o agente de sua aprendizagem. Essa abordagem se refletiu em materiais produzidos no país no final da década de 80 e nos anos 90, principalmente depois da publicação dos PCN em 1998.

Há ao menos uma década chegavam ao país materiais importados da Espanha, da França e da Inglaterra que, embora contassem com o diferencial das fitas cassete, não se adequavam à realidade escolar brasileira: idade dos alunos, objetivos (porque se destinavam a contextos de imersão e muitas vezes tratavam de situações do universo acadêmico ou corporativo) e preço.

Em 1989 a editora Ática publica *Vamos a hablar*, de autoria de Felipe Pedraza Jiménez e Milagros Rodríguez Cáceres nos volumes 1 e 2, somando-se a Maria Salete Cicaroni no livro 3 e todos eles com Gala Blasco Aparício no 4. A obra se tornou um marco por ser uma produção pensada para crianças brasileiras e por enfocar a compreensão leitora e a produção escrita, mesclando os métodos gramática e tradução, direto, audiolingual e comunicativo, além do seu custo acessível.

Os anos 90 marcaram o período da guinada editorial nacional, ancorada no crescimento do interesse pelo espanhol. Surgem, então, muitos materiais além dos didáticos, tais como dicionários, livros paradidáticos[40], livros de exercícios, obras com atividades lúdicas, livros de apoio etc., destinados a todas as idades e níveis de ensino (regular e extracurricular). Desde então, o setor de produção de materiais para esse idioma segue em pleno crescimento, sobretudo depois que o governo federal passou a incluí-lo nas provas do Enem, no PNLD e no PNBE, e mais uma vez legitimou e reiterou a importância das línguas estrangeiras, sobretudo do espanhol, por meio da Lei nº 11.161, das *Diretrizes Curriculares Nacionais* e da *Base Nacional Comum Curricular*, publicadas em 2005, 2013 e 2015, respectivamente.

[40] Segundo Gatti Júnior (2004, p. 209-211), os livros paradidáticos surgiram para atender demandas de conteúdos regionais e de temas polêmicos, que não poderiam ser explorados em profundidade nos LDs devido à limitação de páginas, mas que encontravam nesses materiais de apoio espaço para ampliações e discussões críticas.

Em síntese, com relação à metodologia pode-se afirmar que as décadas de 40 a 90 foram marcadas pelo ensino tradicional: de 1940 a 1970, aproximadamente, por meio dos métodos gramática e tradução e direto, e de 1970 a 1999, pelo audiolingual. A partir do ano 2000 prevaleceu o ensino comunicativo, ainda que em versões moderadas e/ou que camuflavam princípios gramaticais e estruturais.

Como mencionamos, é recorrente ser atribuído ao livro o papel de organizador e determinador dos conteúdos e do programa de uma disciplina — que deveria ser função da comunidade escolar e de instituições mais competentes — e de suporte prático e de formação ao professor — que caberia às universidades. Dessa forma, historicamente, exorbitando das funções que deveriam lhe corresponder e consolidando-as, acabou-se por dar-lhe mais importância do que seria desejado no processo de ensino e aprendizagem.

Neste capítulo tratamos dos principais aspectos relacionados ao ensino de línguas e materiais didáticos. Apresentamos uma breve trajetória do ensino de espanhol no país por meio de publicações oficiais, expusemos a presença do livro didático na Educação desde a importação à produção nacional e seu controle pelo Estado por meio de programas oficiais de seleção e aquisição e, por fim, trouxemos à luz um histórico sucinto dos LDs de espanhol. Por meio da apresentação desse percurso em que política e história se entrecruzam constantemente, demos a conhecer o contexto da Educação no Brasil de 1870 a 2016 e temos subsídios para averiguar e compreender, nos próximos capítulos, quais são as principais funções associadas aos materiais didáticos e qual é a influência desses aspectos no seu uso nos dias de hoje.

CAPÍTULO 2
FUNÇÕES E USOS DOS LIVROS DIDÁTICOS: O ARBÍTRIO

Como visto no capítulo anterior, por motivações histórico-políticas, desde o seu surgimento o livro didático teve a função de depositário de conteúdos, inicialmente destinado aos docentes e, posteriormente, aos estudantes.

Conforme já mencionamos, neste estudo interessa-nos discutir quais deveriam ser e quais de fato são os papéis dos materiais no contexto de ensino e aprendizagem de língua espanhola nas escolas regulares brasileiras na visão dos órgãos responsáveis pela Educação nacional, dos pesquisadores acadêmicos e dos professores[41]. Para tanto, iniciamos estabelecendo o que se entende por livro didático.

2.1 O livro didático

Definir o livro didático não é tarefa fácil. Objeto corriqueiro, mas de especificação complexa, admite conceituações em função de seu uso e seu público. A seguir incluímos uma delimitação para este estudo apoiando-nos em alguns documentos oficiais e em teóricos da área, partindo de uma visão diacrônica desse recurso escolar.

A sua especificação, bem como as funções que a ele são atribuídas, integram este capítulo com o propósito de oferecer ao leitor uma visão um pouco mais precisa da abrangência destes dois termos — definição e funções —, posto que muitas vezes eles se entremesclam e podem suscitar conceitos equivocados e dúvidas.

[41] A visão de duas docentes constitui nosso objeto de pesquisa neste estudo e é apresentada no **Capítulo 4**.

2.1.1 A imprecisão do objeto

Como bem afirma Munakata (1997, p. 83), "livro é um desses raros objetos em que o conceito e a representação imediata parecem coincidir". Embora tenhamos discorrido brevemente no capítulo anterior sobre o histórico e alguns dos usos dos livros didáticos no Brasil, sobretudo os de espanhol, cabe definir e delimitar esse objeto do universo escolar para entendermos e restringirmos seus papéis.

Segundo o historiador francês Alain Choppin (2004, p. 549-550), entre as principais dificuldades de se estudar os livros didáticos de quaisquer disciplinas estão: 1. a imprecisão do objeto e sua variada nomenclatura; 2. o tardio interesse pelo campo de pesquisa História das Edições Didáticas e, consequentemente, 3. a escassa e dispersa publicação sobre o tema e o restrito histórico de catalogações de publicações, e, por fim, 4. a barreira da língua, pois os poucos estudos nem sempre são publicados em inglês e não substituem a leitura do original. Porém, ainda segundo esse autor, devido à sua crescente relevância no cenário editorial e educacional mundial, faz-se urgente voltarmos nossos esforços acadêmicos para tais livros, sobretudo com base em uma nova perspectiva: como produtos pedagógicos e didáticos — e, como tal, comercializados e consumidos —, e não mais (apenas) como instrumentos ideológicos e culturais, e é nessa proposta que se insere este estudo.

Quanto ao primeiro item elencado pelo pesquisador, diacronicamente o livro didático foi chamado de diversas formas: manual escolar, livro-texto, compêndio, livro da disciplina, livro de leitura, livro escolar e livro de classe, não apenas por pequenas diferenças na sua estruturação, mas também pelas funções que exercia no contexto de aula. Tal diversidade de nomenclatura dificulta a catalogação das obras e, consequentemente, as pesquisas em bancos de dados.

Hoje em dia a forma mais usual é "livro didático" e é esta a que adotamos neste estudo[42]. Vale ressaltar que a incorporação do adjetivo "didático" para delimitar um material educativo traz em si dois conceitos: o de concebido exclusivamente para o uso em contexto escolar[43] e o de

---

[42] No presente trabalho, por vezes, utilizamos os termos "material didático", "obra", "título", "coleção (de livros didáticos)", entre outros, em substituição a "livro didático" por questões estilísticas, embora esteja claro que não são exatamente sinônimos.

[43] Nesse sentido, corresponde à definição literal do termo "didático": "*adj*. (1836 cf. SC) **1** relativo a didática **2** destinado a instruir <*livro d.*> <*material d.*> **3** que facilita a aprendizagem <*recursos d.*> **4** que proporciona instrução e informação, assim como prazer e divertimento <*programa d.*> <*atividade d.*> **5** característico de professor, de didata <*fala de modo d. com os filhos*> **6** *pej*. que denota didatismo <*a julgar pelo seu ar d., deve acreditar-se superior aos*

"didatizável[44]", ou seja, aquele que pode ser destinado a esse fim embora essa não fosse sua função original (como tantos jornais, revistas, canções, folhetos, entre outros materiais que hoje são empregados em situações de ensino, em especial no caso de línguas estrangeiras).

Outro fator importante a ser considerado, sobretudo na área de ensino de idiomas, é a associação de material a método. Segundo Almeida Filho (2010, p. 35): "É comum também entre professores a referência ao método querendo dizer o livro didático adotado para uma situação. Essa é uma alusão à força direcionadora que representa muitas vezes o material didático no exercício da profissão de ensinar línguas". Muitos professores e inclusive alguns pesquisadores os consideram sinônimos, como se o livro didático determinasse a forma como as aulas devem ser conduzidas ou se só pudessem ser usados exclusivamente com o método que propõem. Estudos atuais (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 16, 18, 19; MELERO ABADÍA, 2000, p. 18-25; SANTOS GARGALLO, 2004, p. 48-49; entre outros) rejeitam essa sinonímia, no entanto alguns professores ainda a consideram, seja por desconhecimento das diferenças entre tais noções, seja por de fato acreditarem nela.

Choppin (2001, p. 224) classifica os materiais escolares em: 1. as obras clássicas[45] — que, embora tenham tido um papel central nos primeiros métodos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, hoje raramente fazem parte das aulas de LE e seu estudo praticamente se restringe ao âmbito universitário; 2. os manuais e seus satélites (cadernos de atividades, guias para o professor — no caso de línguas estrangeiras, acrescentamos os CDs de áudio e CD-ROMs), que são os livros didáticos propriamente ditos, concebidos para uso coletivo ou individual, em sala de aula ou em casa; 3. as obras de referência (dicionários, mapas, atlas, entre outros), que não se destinam exclusivamente ao uso escolar e funcionam como complemento ao material de sala de aula,

---

colegas> ◘ ETIM fr. *didactique* (1554) 'id.', do gr. *didaktikós* der. do v. gr. didáskó 'ensinar, instruir'; ver didasc- ◘ SIN/VAR didáctico" (realces do texto original) (HOUAISS. *Dicionário Houaiss.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 1036). Outra definição que se alinha à que consideramos neste estudo é esta extraída do *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* (MENEZES; SANTOS, 2002): "**livro didático** É um material pedagógico considerado o mais tradicional e certamente o mais utilizado nas escolas. Em função de sua importância, em 1985 criou-se o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que consiste na distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas de ensino fundamental de todo o país. O mesmo programa também criou o 'Guia de Livros Didáticos'. O Banco Mundial situa o livro em quarto lugar de importância na aprendizagem dos alunos. Já a Unesco considera o livro como o 'suporte mais fácil de manejar e mais econômico'. No Brasil, a política educacional considera o livro didático como 'um dos principais insumos da instituição escolar'. A escolha do livro didático representa uma autonomia para o trabalho do professor. No entanto, críticos no assunto argumentam que de nada adianta ter a liberdade de escolha se não se sabe como escolher. Daí a discussão e importância de se preparar o educador para essa escolha.".

[44] Vale acrescentar que, nas décadas iniciais da educação nacional, os materiais usados como didáticos eram textos didatizados. Assim, como comentamos no **Capítulo 1**, cartas pessoais, documentos civis e textos religiosos foram utilizados com fins pedagógicos, embora sua função social primeira não fosse essa. Tais insumos tornavam-se materiais "didáticos" por meio de um processo de "didatização" planejado e executado pelos professores.

[45] "Clássicos" corresponde, nesse contexto, a "livros para a *classe*" (BATISTA, 2007, p. 541, realce do texto original).

ampliando-o; podem ser utilizadas em vários níveis de ensino, não apenas em uma série; 4. as obras paradidáticas: materiais facultativos de uso individual (e, em geral, doméstico) que se destinam a resumir ou aprofundar conteúdos em função do nível escolar. Conquanto haja materiais que não se enquadrem exatamente em uma categoria (por exemplo, um CD-ROM, que pode conter um paradidático mas, pelo seu formato, também pode ser considerado um satélite, para utilização na sala de informática) e essa classificação não possa ser considerada fechada dados os diversos usos dos materiais, ela engloba a grande maioria dos títulos disponíveis no mercado editorial de idiomas e serve como ponto de partida para uma segmentação.

Neste estudo detemo-nos nos livros didáticos propriamente ditos (ou seja, no segundo tipo de material proposto por Choppin, 2001), portanto excluímos da nossa análise outros objetos de ensino, como apostilas, livros de leitura e/ou paradidáticos, dicionários, gramáticas, audiolivros, CD-ROMs ou *sites* de aprendizagem autônoma que não integrem as obras utilizadas pelos docentes informantes, materiais desenvolvidos exclusivamente para redes de institutos de idiomas, entre outros. Cabe esclarecer que não os desvalorizamos nem desabonamos seu uso; nosso critério é restritivo dada a extensão do *corpus*, o que nos levou, neste momento, a selecionar apenas os LDs como nosso objeto de pesquisa.

Quanto ao segundo tópico elencado por Choppin (2004, p. 549) como dificultador do estudo dos livros didáticos, ou seja, o tardio interesse de especialistas da História das Edições Didáticas, cabe esclarecer que essa não constitui nossa área de pesquisa e atuação. No entanto, consideramos que este trabalho pode, em certa medida, contribuir para ela dado que toma esse objeto como centro de atenção e análise não apenas do ponto de vista teórico, mas também prático, de tal forma que as reflexões e considerações tecidas acerca dos depoimentos de duas professoras e dos usos efetivos que elas fazem desse material podem evidenciar — considerados os limites de nossa amostra — uma visão atual de como são concebidas e utilizadas tais edições no país.

A terceira dificuldade apresentada pelo mesmo historiador (CHOPPIN, 2004, p. 549-550) relaciona-se ao fato de os LDs serem pouco ou nada valorizados por fazerem parte do universo cotidiano, ou seja, não contam com o valor atribuído à literatura, vista como superior por ser distante, quase inacessível a grande parte da população. Além disso, por serem abundantes, perecíveis — sua obsolescência é rápida — e descartáveis, não merecem destaque nas prateleiras domésticas nem universitárias. Da mesma forma, os estudos a eles dedicados são poucos e, em geral, considerados menores.

Choppin (2004, p. 549) ainda expõe a dificuldade em conceituar o livro didático, esse "objeto impreciso": "Alguns pesquisadores se esforçam para esclarecer essas questões [sobre a definição e o nome] e estabelecer tipologias, mas constata-se que a maior parte deles se omite em definir, mesmo que sucintamente, seu objeto de estudo". Na maioria das teorias a que tivemos acesso de fato e que são apresentadas mais adiante, a definição e as funções do LD se sobrepõem, sendo impossível dissociá-las dado que o livro se constitui com base na função que exerce. Por exemplo, se é suporte para as aulas, exerce a função de auxiliar o professor; se é a base das aulas, sua função será a de conduzir a prática docente. Assim, esforçamo-nos por apresentar essas conceituações com base nos textos legais da Educação nacional e no referencial teórico da área, mas reiteramos tal dificuldade de marcar os limites entre a definição e a função na maioria dos excertos apresentados a seguir.

2.1.2 As definições de livro didático segundo alguns documentos oficiais

Estudar o livro didático pressupõe considerar não só a complexidade de sua definição, como comentamos anteriormente, mas também a multiplicidade de suas funções e usos e os papéis dos agentes envolvidos. Um deles certamente é o Estado que, como expusemos no **Capítulo 1**, foi o responsável, em diversos momentos, tanto pela censura quanto pela expansão da produção editorial nacional, além de estabelecer as diretrizes educacionais que ora controlavam ora libertavam o livro didático. Como maior legislador, avaliador e comprador desse insumo escolar, suas ações impactam diretamente nas escolas públicas e privadas de todo o país.

Desde o princípio de sua utilização massiva no Brasil, o livro didático tem sido visto como instrumento do fazer docente e antologia de conteúdos de uma determinada área do conhecimento. Em 1969, o Ministério da Educação e Cultura, por meio da Colted (criada três anos antes), publicou a obra *O livro didático: sua utilização em classe* (BRASIL, 1969), cuja capa continha a informação "Material básico dos cursos de treinamento para professôres primários". Nele estabeleceu o papel dessa instituição, definiu o que entende sobre o conceito e o papel do LD nos objetivos educacionais daquela sociedade. O livro apresentou ainda a situação da escola brasileira de então, estabeleceu as bases e o uso esperados das coleções de linguagem, matemática, estudos sociais e ciências. No ano seguinte, em uma nova edição dessa publicação (BRASIL, 1970c), indiretamente expôs a visão

que o MEC tinha do papel do professor em relação ao LD, na qual o docente era entendido como a personificação do conteúdo:

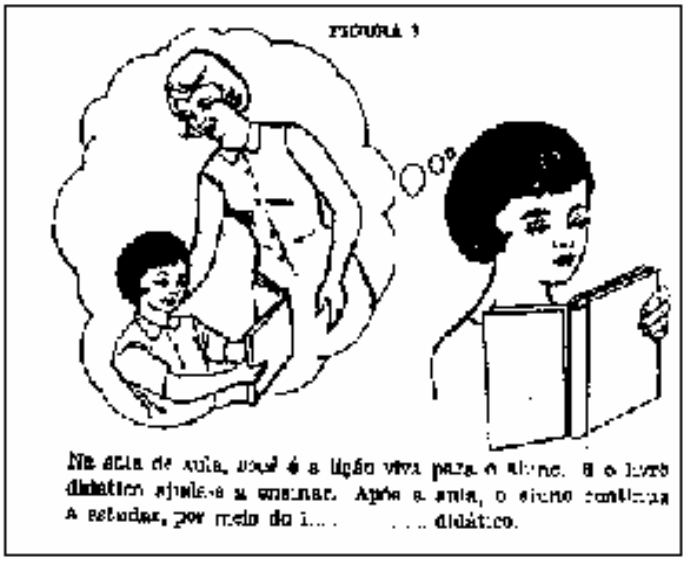

Figura 1 – Página de *Como utilizar o livro didático*, obra publicada pelo MEC e pela Colted em 1970.[46]

Com a afirmação de que a obra serviria para o "treinamento" dos docentes, pode-se entender que eles deveriam ser condicionados e não estariam aptos a utilizá-los de forma autônoma e crítica.[47]

Em um breve texto nessa publicação, o MEC e a Colted fizeram um resumo das definições do LD correntes à época e trouxeram à luz a sua:

> 1 – *Conceituação do livro-texto.* – Várias definições de livro-texto têm sido propostas:
>
> 1.1 – É o registro do pensamento racional organizado com o objetivo de ensinar (A. Hall-Quest[48]).
>
> 1.2 – É um livro para qualquer ramo especial de estudo, podendo ser de dois tipos: básico ou suplementar (Paul W. Lange[49]).

---

[46] Devido à dificuldade em localizar a obra original, reproduzimos aqui a imagem disponível na tese de Munakata (1997, p. 37). O texto que consta da figura é: "Na sala de aula, você é a lição viva para o aluno. E o livro didático ajuda-a a ensinar. Após a aula, o aluno continua a estudar, por meio do l..... didático."

[47] Tal posicionamento reflete uma realidade vigente à época de recente formação especializada de docentes e consequente despreparo, questão que tratamos no **Capítulo 3**.

[48] O americano Alfred Lawrence Hall-Quest (1879-1971) foi professor de Educação das universidades de Virgínia, Cincinnati e Pitisburgo, nos Estados Unidos. É reconhecido como pioneiro na teoria educacional por suas pesquisas sobre estudo supervisionado.

[49] Paul W. Lange foi professor de área de Ciências Biológicas.

> 1.3 – Um livro destinado ao uso em classe, cuidadosamente preparado por especialistas no assunto, equipado com os usuais recursos educacionais (Paul V. Bacon[50]).
>
> 1.4 – Um livro sôbre um definido assunto de estudo, sistemáticamente organizado, destinado ao uso em um específico nível de ensino e usado como uma fonte principal de estudo em um determinado curso (Carter V. Good[51]).
>
> 1.5 – No sentido moderno, o livro-texto é conceituado como um *instrumento de aprendizagem* usualmente utilizado nas escolas como *suporte* de uma programação de ensino. Constitui um meio de suprir experiência indireta bem organizada e em grande quantidade.
>
> Em geral o livro-texto é impresso, resistente, serve a um objetivo de educação e é colocado nas mãos dos alunos. (BRASIL, 1969, p. 47, realces do texto original).

Na segunda edição dessa publicação, de 1970, a definição dada não menciona mais os estudiosos estrangeiros e sintetiza a visão do MEC e da Colted sobre o papel do LD:

> Atualmente o livro didático é considerado um *instrumento de aprendizagem*, utilizado comumente nas escolas, como *suporte* de uma programação de ensino.
> [...] o livro didático é *suporte* de um trabalho desenvolvido por professores e alunos. Não pode, portanto, ser um elemento isolado dentro do contexto escolar, mas deve manter uma correlação elevada e positiva com os demais elementos do processo educativo. (BRASIL, 1970c, p. 30, realces do texto original).

Assim, baseando-se em fontes diversas e definindo o LD sob a óptica da modernidade do período é que o MEC e a Colted descrevem suas características físicas e o qualificam como "instrumento de aprendizagem" a ser manipulado pelos professores e "suporte" para o trabalho desenvolvido por docentes e discentes.

Documentos mais recentes como os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998a, p. 96) relativizam o papel do LD e não mencionam a designação "fonte principal", mas seguem reconhecendo sua importância:

> Os recursos didáticos desempenham um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, desde que se tenha clareza das possibilidades e dos limites que cada um deles apresenta e de como eles podem ser inseridos numa proposta global de trabalho.
> [...]

---

[50] Paul Valentine Bacon foi um estudioso da gramática alemã dos séculos XIX e XX.

[51] Carter V. Good foi professor da Universidade de Cincinnati, nos Estados Unidos. É reconhecido por seus estudos sobre metodologia de pesquisa na área de Educação, Sociologia e Psicologia.

> Atualmente, a tecnologia coloca à disposição da escola uma série de recursos potentes como o computador, a televisão, o videocassete, as filmadoras, além de gravadores e tocafitas, dos quais os professores devem fazer o melhor uso possível. No entanto, é igualmente importante fazer um bom uso de recursos didáticos como quadro de giz, ilustrações, mapas, globo terrestre, discos, livros, dicionários, revistas, jornais, folhetos de propaganda, cartazes, modelos, jogos e brinquedos. Aliás, materiais de uso social e não apenas escolares são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar.
> [...]
> Dentre os diferentes recursos, o livro didático é um dos materiais de mais forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento.

O documento menciona o "bom uso" do livro, mas não especifica o que considera aceitável, deixando a cargo do professor dosar a utilização desse recurso; incentiva e valoriza o emprego de materiais além de LD, mas, novamente, não apresenta caminhos para guiar o docente a fazê-lo. Se por um lado o livro do MEC e da Colted de 1969 apresenta uma visão do professor como meramente treinado para ser um "utilizador" do LD, por outro os PCN deixam-no tão livre que chegam a ser displicentes nas orientações quanto ao seu papel em sala.

Estamos de acordo com esse texto oficial (BRASIL, 1998a, p. 140) quando menciona: "A concepção de ensino e aprendizagem revela-se na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis — livro didático, giz e lousa, televisão ou computador", ou seja, a obra não é o método — como já explicitamos — e permite diversos usos em função do que os professores julgarem adequado; é o emprego do material que reflete uma concepção de ensino e aprendizagem e não o contrário. No entanto, ao não estipular qual deve ser essa concepção em nome da autonomia do docente, este muitas vezes age mais guiado pelo hábito ou pela intuição do que por convicções embasadas em um arcabouço teórico que lhe fora apresentado em sua formação ou em um posicionamento político-pedagógico.

Embora se dirijam a um segmento de ensino que não é o alvo do nosso estudo, os *PCN: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Línguas Estrangeiras* (BRASIL, 1998b, p.

21)[52] refletem a visão do governo federal sobre a importância dos LDs e, portanto, podem se aplicar ao nosso contexto. Neles o MEC, ao justificar a dificuldade de se desenvolver todas as habilidades linguísticas em sala e a predominância da leitura, reconhece a realidade do ensino de idiomas e a falta de recursos:

> Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas.

Assim, ao legitimar essa deficiência, aumenta a importância do livro didático e desobriga o professor de dar a mesma ênfase às quatro habilidades. No entanto, mais adiante no mesmo documento, atribui ao material a carência de textos suficientemente diversos que permitam o desenvolvimento da compreensão leitora:

> Para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita é necessário poder dispor de uma grande variedade de textos de diversos tipos, provenientes de jornais, revistas, instruções de jogos e de funcionamento de aparelhos, livros, da Internet etc. Será importante envolver os alunos nesse processo de coleta de textos para se assegurar, por um lado, o interesse dos alunos, e por outro lado, a conexão entre o que se faz na sala de aula de Língua Estrangeira e o mundo fora da escola onde a língua estrangeira é usada. Neste particular, os livros didáticos, em geral, não cumprem esse objetivo, pois os textos que neles se encontram são, na maioria das vezes, elaborados e/ou selecionados tendo em vista o ensino do componente sistêmico, que na proposta destes parâmetros não é fim, mas sim um dos tipos de conhecimento que possibilitam a aprendizagem de Língua Estrangeira pelo envolvimento no discurso. A visão de leitura adotada difere daquela tradicionalmente seguida em sala de aula e em material didático, centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social. (BRASIL, 1998b, p. 92-93).

Dessa forma, o MEC reconhece o papel de recurso quase exclusivo do LD em classe, porém não oferece direcionamentos quanto ao uso do material e atribui ao professor e ao aluno a tarefa de buscar insumos complementares. Tal posicionamento oficial mostra desconhecimento e/ou descaso com os contextos reais de prática pedagógica, dado que em muitos lugares os discentes e docentes

[52] O documento *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio* (BRASIL, 2000), embora corresponda ao nível escolar em estudo, não trata do livro didático.

sequer têm acesso ao livro, muito menos contam com outras fontes de contato com a língua estrangeira, principalmente quando da publicação do documento, em 1998, antes da popularização da internet. Embora sigam vigentes, os PCN não condizem com a realidade atual de produção e utilização dos livros didáticos e outras orientações mais recentes o superam nesse aspecto, como veremos mais adiante.

Assim, até a publicação de tal documento, não houve nenhuma instrução legal sobre a utilização deste ou de outros recursos pedagógicos; coube sempre ao professor **arbitrar** e utilizar o livro didático de acordo com sua experiência, sua realidade e suas concepções de ensino e aprendizagem, como comentamos mais adiante.

Em outro texto, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p. 154), observa-se a definição, os usos e as funções dos materiais propostos pelo governo federal. Cabe destacar que por ser mais recente, distancia-se ainda mais ideologicamente do livro do MEC e da Colted de 1969:

> Pode-se dizer, em linhas gerais, que material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, *grosso modo*, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros. [...]
> Contudo, sabe-se da tradição, bastante estendida e consolidada, de se contar com o apoio constante dos livros didáticos, senão como o único material utilizado, ao menos como o principal, o que leva, em certas ocasiões, a uma dependência excessiva. É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas, mesmo quando ele é o responsável por sua elaboração/organização, o que pode constituir em alguns casos uma vantagem e em outros, uma desvantagem.
> [...] nem o manual adotado nem o material didático deliberadamente preparado, qualquer que seja, pode ser transformado num fim, mas deve ser considerado meio para se chegar a algo que o excede, que vai muito além dele.

Desse modo, nas OCEM se define claramente o LD como “um ponto de referência para o trabalho docente”, “um recurso” para o professor organizar sua prática, um “meio” e não “um fim”. Cabe dar destaque a tal afirmação e ressaltar que, ao constituir-se como referência não é possível pressupor que ele abarque todo o conteúdo de uma área do saber e, portanto, ser incompleto não é um “defeito” e sim uma característica constitutiva.

Nota-se também que nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* o livro é sempre associado ao mestre e não se menciona o aluno na qualidade de seu usuário, diferentemente do texto do MEC e da Colted de 1969, que se refere aos materiais como instrumento de aprendizagem, ou seja, do estudante. Na edição seguinte dessa obra, de 1970, já se mencionam tanto o discente e quanto o docente.

Em outro documento mais recente, as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (BRASIL, 2013d, p. 112), no item "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos", ao tratar de currículo o governo reconhece o papel dos materiais didáticos como contribuintes para a estruturação do conteúdo:

> Os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. As instâncias que mantêm, organizam, orientam e oferecem recursos à escola, como o próprio Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, assim como os autores de materiais e livros didáticos, transformam o conhecimento acadêmico, segmentando-o de acordo com os anos de escolaridade, ordenando-o em unidades e tópicos e buscam ainda ilustrá-lo e formulá-lo em questões para muitas das quais já se têm respostas. Esse processo em que o conhecimento de diferentes áreas sofre mudanças, transformando-se em conhecimento escolar, tem sido chamado de *transposição didática.* (Realce do texto original).

Apesar de esta afirmação se referir a um segmento escolar diferente do que nos toca neste estudo, compreendemos que serve de amostra do entendimento que o governo tem sobre o papel do LD na exposição e apreensão dos conteúdos e, nesse sentido, as considerações presentes nesse texto aplicam-se também ao Ensino Médio, nível que constitui nosso centro de interesse.

Do mesmo modo, em outra parte desse documento é apresentada uma definição de LD, desta vez no contexto de Educação a Distância (EaD), no tópico "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio":

> O material didático constitui-se no instrumento facilitador da construção do conhecimento e mediador da interlocução entre os sujeitos do processo educacional. Pode ser composto de material impresso, audiovisual, além daqueles desenvolvidos para ambientes virtuais de ensino e aprendizagem *web*. Devido a sua importância no processo de mediação, sua avaliação deve ser rigorosa. Em sua elaboração deve-se explorar a convergência e a integração entre os conteúdos, tendo como base a perspectiva de construção do conhecimento e o favorecimento da interação entre sujeitos envolvidos com o processo educativo. (BRASIL, 2013d, p. 250).

Nesse caso, o enfoque no papel mediador do LD se deve provavelmente à distância física entre docente e discente. Em tal contexto, o material se torna o principal elemento de interação virtual entre eles e assume, assim, uma importância maior.

No tópico “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (BRASIL, 2013d, p. 152) afirma-se:

> A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como: [...]
> IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante; [...]

Embora não trate especificamente do LD, é plausível inferir que essa relação entre currículo, ensino, fazer docente e aprendizagem pode ser (e, na prática, é) intermediada pelo material, otimizando ou dificultando esse processo.

Observa-se, portanto, que os documentos oficiais mencionados, em maior ou menor medida, coincidem na definição e na proposta de utilização das obras como suporte para o ensino e aprendizagem de uma disciplina, e não como sua base. Porém, não especificam como e quando devem ser utilizados, cabendo ao professor **arbitrar** sobre seu emprego no contexto de cada grupo.

Vale ressaltar que os parâmetros e as orientações educacionais nacionais, sobretudo os mais recentes, não reforçam o imaginário de que o livro deve dominar a sala de aula; pelo contrário, combatem essa ideia. Sendo assim, os docentes não encontram na legislação vigente razões para atribuir ao material o papel de recurso único do seu fazer.

Como última consideração, destacamos ainda que não há nos documentos nacionais indicações que associem o LD a sinônimo de currículo de uma disciplina. Como expusemos no **Capítulo 1**, até 2016 não existia um currículo oficial — entendido este como uma relação de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais — a ser seguido à risca por todas as unidades federativas. As orientações oficiais vigentes até então não são prescrições restritivas e impositivas, são parâmetros e diretrizes (alguns desatualizados, vale lembrar) a serem flexibilizados em função de cada contexto de ensino e aprendizagem (como apresentamos anteriormente) e, em algumas

regiões, dos currículos estaduais e/ou municipais[53]. Dessa forma, até então os conteúdos a serem trabalhados eram determinados por autores e editores com base em um quase "senso comum" relativamente estável que vem se repetindo por gerações e gerações de livros, com uma ou outra exceção "inovadora". Assim, sem bases e critérios oficiais para julgar os materiais, qualquer avaliação dos LDs era subjetiva e condicionada às necessidades de cada realidade, o que reitera seu caráter referencial.

Apesar da publicação de duas versões preliminares da *Base Nacional Comum Curricular* entre 2015 e 2016 (BRASIL, 2015a; 2016a)[54] e da tentativa de definição dos conteúdos mínimos a serem ensinados em todo o país, ela prevê uma parte variável de acordo com as necessidades regionais e não determina de que forma os livros didáticos devem materializar esse currículo. Essa longa ausência de um currículo nacional não deixa de ser um posicionamento político. A indeterminação do que deve ser ensinado sugere uma autonomia aos docentes mas, em contrapartida, uma dificuldade, dado que eles não são orientados sobre como selecionar os saberes de sua disciplina. Idealmente tal exercício deveria ser feito pela comunidade escolar, considerando a sua realidade e o seu projeto político-pedagógico. No entanto, nem todas as secretarias de ensino e universidades promovem um diálogo e oferecem orientações sobre esse tema e, dessa forma, os professores sentem-se perdidos e atribuem ao LD essa tarefa, empoderando-o. Não é possível determinar ainda os efeitos da BNCC no papel do LD em sala de aula, mas acreditamos que ela provocará mudanças na sua produção e, consequentemente, na sua utilização.

Outro documento oficial no qual são encontradas informações sobre os livros didáticos são os editais para aquisição de obras para o PNLD. Se bem estão destinados a editoras e não visam oferecer à nação orientações sobre os objetivos da educação, tais como os parâmetros e as diretrizes mencionados fazem, eles apresentam o entendimento que o MEC tem dos LDs. Em última instância, como os materiais submetidos a esse programa são avaliados de acordo com os critérios estabelecidos pelo Governo Federal, indiretamente as determinações constantes nos editais acabam funcionando, na prática, como orientações também para os professores.

---

[53] Ao serem elaborados para as escolas de todo o país, os LDs não seguiam à risca os currículos regionais, dado que eles eram diferentes entre si: alguns propunham apenas gramática, outros, eixos temáticos, entre outras divergências de abordagem didático-pedagógica e semestres de estudo de determinados saberes. Com a publicação da BNCC, sobre a qual comentamos a seguir, acredita-se que haja uma maior homogeneidade nos conteúdos dos LDs, cabendo a eles se diferenciarem pela metodologia e pelos aspectos gráfico-visuais.

[54] Até a conclusão deste estudo não foi publicada a versão final da BNCC, portanto tecemos considerações tendo como base suas versões preliminares e as discussões sobre ela que pudemos acompanhar neste período.

No edital PNLD 2011 (BRASIL, 2008, p. 35-36), o primeiro em que houve aquisição de livros de línguas estrangeiras, pode-se ler a seguinte explicação:

> o livro didático deve veicular informação correta, precisa, adequada e atualizada. O manual do professor, especialmente, deve valorizar os conhecimentos prévios do aluno e buscar a confrontação com o conhecimento científico, esclarecendo a relação entre o conhecimento historicamente construído e aquele construído em seu cotidiano. Dessa forma, estará favorecendo a interação da escola com as famílias e a comunidade. Isso significa reconhecer que a construção do conhecimento é um empreendimento laborioso e que envolve diferentes pessoas e instituições, às quais se deve dar o devido crédito. É esse amadurecimento e esse refletir constante que garantirão que ocorram as mudanças efetivas na prática pedagógica do ensino fundamental do país.
> É preciso que o livro didático contribua com o trabalho do professor no sentido de propiciar aos alunos oportunidades de desenvolver ativamente as habilidades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, e, além disso, buscar a formação dos alunos como cidadãos, de modo que possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões que a sociedade, a ciência, a tecnologia, a cultura e a economia têm colocado ao presente e, certamente, colocarão ao futuro.
> [...]
> Por fim, a avaliação das coleções didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2011 atende à política de incentivo à produção e qualificação de materiais didáticos no País. O PNLD cumpre a função, também, de estimular a discussão e participação de professores na escolha dos materiais didáticos a serem utilizados na escola, contribuindo dessa forma para o exercício competente de sua profissão. Espera-se, sobretudo que o livro didático contribua para o acesso de professores, alunos e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação. Assim, iniciativas editoriais que associem correção conceitual, adequação de atividades e procedimentos, atualização pedagógica e reflexão sobre as interações entre ciência, tecnologia e sociedade constituem importantes instrumentos de apoio e qualificação do ensino.

A função do LD e do seu manual do professor fica claramente determinada como de apoio ao trabalho docente, estimulando sua autonomia na escolha e no uso, além de promover oportunidade de desenvolvimento intelectual e cidadão aos discentes.

O edital PNLD 2012 (BRASIL, 2009d, p. 18), após apresentar os objetivos do Ensino Médio, define brevemente o LD como “ferramenta de apoio”:

> É nesse contexto que se insere o livro didático para o ensino médio, constituindo-se como mais uma ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo com vistas a assegurar tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia nesta etapa da educação básica.

O edital PNLD 2014 (BRASIL, 2011, p. 46-47) é muito semelhante ao do PNLD 2011, acrescentando-se apenas os conteúdos digitais entre os que devem ser apresentados pelo livro didático e que passaram, neste programa, a ser adquiridos pelo Estado. Também muito parecido com o edital 2011 quanto à função do LD é o edital PNLD 2017 (BRASIL, 2015c, p. 40). O edital do PNLD 2015 (BRASIL, 2013c, p. 39) e o do PNLD 2018 (BRASIL, 2015d, p. 31) são idênticos ao do PNLD 2012 quanto à definição de LD.

Neste subtópico apresentamos a visão do governo federal sobre os livros didáticos e suas funções. Vejamos a seguir o que dizem os especialistas acadêmicos sobre esse tema com o propósito de aprofundar o entendimento sobre esse recurso e, assim, munir-nos de conhecimentos para uma análise mais global do seu uso.

2.1.3 As definições de livro didático segundo alguns teóricos da área

Embora ainda sejam poucos os estudos que se proponham a ir para além da análise de uma ou mais coleções didáticas, as pesquisas sobre esse objeto têm crescido nas últimas décadas em algumas áreas, como na Linguística Aplicada e na História do Livro e da Leitura[55]. Os olhares sobre o LD partem de aspectos diversos, como sua história (BITTENCOURT, 1993); função ideológica (CORACINI, 1999); produção pelos professores (LEFFA, 2008b); produção editorial (MUNAKATA, 1997); questões políticas (FARIA, 2005; FREITAG; MOTTA; COSTA, 1993); interesses econômicos e editoriais (CASSIANO, 2007), para mencionar alguns[56]. Dessa forma, há diferentes definições para o LD (quando tais autores o fazem, o que é incomum, reiterando a proposição de Choppin, 2004, p. 549) de acordo com o arcabouço teórico que sustenta cada um desses olhares. Expomos alguns que podem interessar ao nosso estudo — ao menos em parte —, com base em um critério de afinidade teórico-ideológica. Antes, no entanto, reafirmamos que, por vezes, as definições e as funções dos LDs — tema do tópico seguinte — se entrecruzam, pois o livro didático é definido com base naquela que se acredita ser a sua função na sociedade e nos papéis dos envolvidos na sua utilização. Em outras palavras, é o modo como ele é utilizado que

[55] Veja-se a respeito Batista, 2007, p. 529-531; Choppin, 2002, 2004; Freitag; Motta; Costa, 1993, p. 23, 24, 48, 49, 65-103; Munakata, 2012b; Oliveira; Gruimarães; Bomény, 1984, p. 19-29.

[56] Devido à dispersão de trabalhos sobre o tema em diversas universidades e instituições nacionais e internacionais e ao nosso foco nesta pesquisa, restringimos nossa amostragem.

indica como ele deve ser entendido. Dado que a própria bibliografia da área inter-relaciona esses conceitos, estabelecer seus limites nem sempre é uma tarefa fácil.

A definição de LD não deveria, a princípio, ocasionar dúvidas: material destinado ao uso em contexto escolar, que em geral chega às mãos dos alunos e professores ao início do ano letivo e apresenta os conteúdos de uma disciplina. Engana-se quem se contenta com essa definição simplista; vejamos, a seguir, algumas conceituações propostas por estudiosos de diferentes áreas que contemplam outros aspectos.

A definição mais recorrente no meio acadêmico (e também em documentos oficiais, como vimos no tópico 2.1.2 deste estudo) é utilitária: o livro didático é entendido como suporte, depositário de conteúdos, instrumento de apoio ao aluno e/ou ao professor, sendo essas concepções tratadas praticamente como sinônimos porque refletem uma noção de LD como "auxílio", oposta à de agente central da sala de aula. No entanto, há estudos da área de História do Livro e das Práticas de Leitura, como os do historiador francês Roger Chartier (1990, 1994, 1996, 1998, 2001, 2002), que analisam os livros[57] partindo da sua materialidade, ou seja, do seu uso social como base física, composta de folhas impressas (ou não, no caso das mídias digitais) com textos e imagens estrategicamente dispostos, assim como a relação desse objeto com seus usuários e produtores ao longo dos séculos desde a invenção da imprensa. Chartier (1990, p. 126) esclarece nesta afirmação:

> Contra a representação [...] do texto ideal, abstrato, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor.

Em suma, para ele, a leitura de qualquer texto é uma prática cultural influenciada pelo suporte em que se encontra, pois interfere na relação entre o leitor e o conteúdo e na sua forma de circulação na sociedade (CHARTIER, 1996, 2001; ROCKWELL, 2001[58]). No caso dos livros

---

[57] Os estudos de Roger Chartier referem-se a livros de literatura. No entanto, por abordarem aspectos relativos à leitura em geral e aos fatores editoriais que neles interferem, trazemos suas contribuições para o nosso referencial.

[58] A título de exemplo do estudo de Rockwell (2001, p. 15) no México sobre a importância da materialidade do livro didático, deve-se considerar que em muitas salas não há um livro por aluno, o que interfere nos atos de leitura e nos protocolos das aulas; os alunos não podem, por exemplo, escrever nas obras. No caso do Brasil, podemos mencionar o fato de as coleções de línguas estrangeiras adquiridas pelo governo federal até o PNLD 2017 serem consumíveis, ou seja, o aluno pode se apropriar do livro e escrever nele porque não tem a obrigatoriedade de devolvê-lo ao fim do ano letivo. Ademais, pode levá-lo para casa, interferindo, assim, no seu meio de circulação, possibilitando outros usos e ampliando a gama de possíveis leitores devido às características da sua materialidade. Esses contextos, segundo Rockwell e Chartier, modificam a dinâmica da sala de aula e a relação dos envolvidos com o objeto livro e, consequentemente, com seu conteúdo. Com a modificação dos LDs de LEMs para não-consumíveis no edital PNLD

escolares, sua elaboração pressupõe um leitor/aluno homogêneo em todos os grupos; no entanto, são as características de cada contexto e os protocolos das aulas — estabelecidos por docentes e discentes — que determinam os atos de leitura. Assim, é o suporte impresso que permite as práticas sociais pedagógicas mais comumente associadas ao ensino e à aprendizagem, seja em ambiente escolar ou doméstico, indo além da leitura, tais como fazer anotações, resolver exercícios (de completar, ligar, pintar, escrever, recortar, por exemplo), servir para consulta, entre outras; a relação do LD com os agentes que o manipulam é viabilizada pelo seu suporte, em geral, impresso e, até a realização deste estudo, consumível.

Embora não seja compulsório, muitos livros didáticos de línguas estrangeiras contam também com CDs de áudio. Nesses casos, além da materialidade impressa, deve-se considerar a mídia física e a (i)materialidade das suas gravações, que permitem outras atividades, tais como escutar e repetir, para mencionar algumas. Há de se considerar também os demais suportes que subjazem as obras, como *sites* e aplicativos educativos, que pressupõem relações virtuais entre o conteúdo, a forma e os envolvidos; no entanto, esses recursos não serão alvo do nosso estudo pois, como explicamos anteriormente, o recorte de nossa pesquisa são os LDs.

Para além de se considerar as características puramente físicas, as pesquisas de Chartier (1996, 2001) e Rockwell (2001) defendem que o livro didático é o substrato onde diversos textos/gêneros (didatizados, no caso de LDs, ou não, no caso de literatura) são oferecidos ao leitor por meio de atos e protocolos de leitura diversos. Justamente por se filiarem à área de História do Livro e da Leitura, tais linhas teóricas se afastam da discussão sobre a função socioeducativa dos livros didáticos e, portanto, não serão aprofundadas no presente estudo; no entanto, contribuem à reflexão sobre a importância de se considerar um livro como suporte de conhecimentos em um determinado meio social.

O educador brasileiro Antônio Augusto Gomes Batista (2007, p. 529) descreve o LD de todas as disciplinas e o situa em relação aos livros literários:

> Trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de

2018, a relação entre a materialidade desse objeto e seus usuários irá se reinventar, como já acontece com os livros de outras disciplinas. Embora não seja o alvo da nossa pesquisa, vale destacar o impacto do fato de os livros destinados a escolas públicas a partir do PNLD 2018 serem não-consumíveis e os destinados a escolas privadas serem consumíveis. Seguindo as teorias de Rockwell e Choppin apresentadas, a relação que tais alunos têm com seu objeto de estudo é drasticamente diferente, o que pode interferir no seu processo de ensino e aprendizagem e na função social dos LDs. Deixamos para outro momento a realização de estudos a este respeito, certos de sua relevância.

> instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissoluvelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis do professor e aluno. Voltado para o mercado escolar, destina-se a um público em geral infantil; é produzido em grandes tiragens, em encadernações, na maior parte das vezes, de pouca qualidade, deteriora-se rapidamente e boa parte de sua circulação se realiza fora do espaço das grandes livrarias e bibliotecas. Não são poucos, portanto, os indicadores do *desprestígio* social dos livros didáticos. Livro "menor" dentre os "maiores", de "autores" e não de "escritores", objeto de interesse de "colecionadores", mas não de "bibliógrafos", manipulado por "usuários" mas não por "leitores", o pressuposto parece ser o do que seu desprestígio, por contaminação, desprestigia também aqueles que dele se ocupam, os pesquisadores nele incluídos. (Realce do texto original.).

Assim Batista reitera a desvalorização do LD e dos seus usuários devido ao seu caráter efêmero. Considerado o "primo-pobre da literatura" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2003, p. 120), nem mesmo docentes e discentes costumam prestigiá-lo; ele é tido como um instrumento descartável, parte de um ritual de passagem de uma série a outra, ao qual não se deve ter apego.

O estudioso descreve o LD como "manipulado por 'usuários' mas não por 'leitores'". É válido destacar que, ao chamar a atenção para o fato de os alunos e os professores serem considerados "usuários" e não "leitores" do livro didático, atribui-se a ele uma clara função de "manual instrucional", do qual os envolvidos se apropriam para o uso; ele não é considerado literatura pedagógica[59]. O LD é, então, definido pela sua função: um produto para o consumo e não uma produção feita por e para intelectuais. Antecipamo-nos, aqui, ao próximo subtópico (2.2), que trata das funções do LD, por entendermos, como mencionamos anteriormente, que definição e função estabelecem uma relação indissociável de causa-consequência.

Para o linguista brasileiro Luiz Antônio Marcuschi (2003, p. 14-16, 20-21) o LD é um suporte de textos e não um gênero textual. A estrutura dos gêneros nele reproduzidos não é modificada, o que está em jogo é somente sua função (chamada, por ele, de reversibilidade de função); assim, por exemplo, uma publicidade não deixa de ser publicidade por estar num livro

---

[59] Como exemplo do desprestígio que caracteriza o LD no âmbito acadêmico, a elaboração desse tipo de material se enquadra na categoria "produção técnica" e não "produção bibliográfica" na plataforma Lattes, sistema que integra as bases de dados de currículos, grupos de pesquisa e de instituições nacionais universitárias, vinculada ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Com base nessa classificação, poder-se-ia inferir que os materiais pedagógicos têm um peso menor que outras publicações porque não contam com uma pesquisa bibliográfica e não contribuem para a formação docente, o que, por todo o exposto neste estudo, não é verdade. Ao classificá-los como obras técnicas reitera-se o caráter tecnicista da educação e desqualifica-se o seu autor e, indiretamente, o professor que utiliza tal recurso. Em muitos casos, esses sujeitos são membros da comunidade universitária, que difunde e contabiliza seus estudos sobre o tema por meio da mesma plataforma Lattes que desqualifica sua produção.

didático, mas ali não é utilizada para divulgar uma marca ou um produto e sim com objetivos pedagógicos, como exemplo para a compreensão e produção textual, por meio da exploração da linguagem verbo-visual, dos recursos argumentativos etc. No entanto, o estudioso não ignora a influência do suporte na leitura e circulação do gênero: "Embora não tenha autonomia, o suporte tem relevância na constituição de alguns aspectos daquilo que transporta ou suporta. Em muitos casos, o suporte é uma espécie de base que porta contextos muito específicos que podem trazer algum tipo de influência" (MARCUSCHI, 2003, p. 15-16).

Discordamos de Marcuschi (2003) quanto ao LD não ser considerado um gênero, pois, a nosso ver, ele não se resume a uma antologia de textos da esfera social, mas compõe-se também de outros gêneros da esfera do discurso pedagógico (como explicações, atividades, sumário, glossário, transcrições de áudios etc.) que somente quando agrupados nesse suporte/gênero podem exercer a função de serem didáticos e que o todo (o LD) tem circulação e função social diferente daquela dos gêneros que o compõem. Nesse sentido, compreendemos que o livro didático pode ser entendido como um hipergênero, pois possui autoria e estrutura próprios, além de ser composto por diversos gêneros, alguns que circulam apenas nele (como os de prática pedagógica) e outros que fazem parte do repertório social (por exemplo, notícias, poemas ou canções, adaptados ou não ao LD).

Em outros estudos, como o do linguista aplicado brasileiro Clecio dos Santos Bunzen Júnior (2005), o LD é descrito e analisado como um gênero do discurso, do tipo secundário, com base na teoria bakhtiniana[60], e não como um objeto "portador de textos didatizados" (BUNZEN, 2005, p. 28). Considerando esse viés da filosofia da linguagem, estamos de acordo com o estudioso e entendemos que o livro didático deve ser visto como um produto social, histórico e cultural construído e constantemente modificado pelo uso por diversos agentes (Estado, autores, editores, professores, alunos etc.), com o fim de atender a uma necessidade educacional. Para Bunzen (2005, p. 37), com base em Faraco 2003[61]:

> [...] o gênero é resultado de um trabalho coletivo histórico que está intrinsecamente relacionado com a interação do locutor com o interlocutor no interior de uma determinada cultura. Podemos claramente dizer que enfocar o

[60] Para o filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 2003), os usos da linguagem agrupam-se em gêneros discursivos de dois tipos: os primários, que estão associados às esferas sociais cotidianas das relações humanas, e os secundários, mais complexos e relacionados às esferas sociais das atividades públicas, como as escolas.

[61] FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo:* as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

> LDP[62] como um gênero do discurso significa dar relevo à sua própria historicidade, ou seja, compreendê-lo não como um conjunto de agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas observar suas contínuas transformações que tem [sic] uma forte relação com o próprio dinamismo das atividades humanas.

Na condição de produto das interações discursivas socialmente produzidas e legitimadas, o LD atua como um reflexo dos gêneros que circulam e incorporam, no seu interior e consequentemente na esfera escolar, amostras de conteúdos e temas socialmente importantes:

> O gênero social perde no LD a sua forma, mantendo apenas o tema, ou parte deste, mas este tema pode sofrer alterações conforme o interesse do autor do LD. Dessa forma, ao contrário do que poderíamos imaginar, não é o livro didático que serve de suporte para o estudo de um gênero social, mas o gênero social, transformado em escolar, que serve como um dos meios de o livro didático mostrar o conteúdo sacralizado como relevante. (BUENO 2002, p. 80[63] apud BUNZEN 2005, p. 45).

É relevante ressaltar a afirmação anterior que, na contramão das definições mais recorrentes, defende que o LD não é um "suporte dos textos da vida real" e sim uma forma de dar importância aos conteúdos por meio dos exemplos de uso deles no cotidiano; desta forma, o livro didático não é um depositário de saberes, mas uma representação didatizada da vida social que, assim, se faz significativo para seus usuários.

Vale destacar ainda que para esse pesquisador historicamente o gênero LD seria uma hibridação dos gêneros antologia, gramática (ambos sem atividades didáticas) e aula (prática pedagógica).

Embora concordemos com os princípios e reconheçamos as contribuições dos estudos de LDs como gênero do discurso, nosso enfoque não se baseia nesse referencial teórico porque não nos voltamos para o conteúdo dos materiais; tratamos do seu uso e dos seus contextos de circulação, que correspondem não só ao gênero LD, mas também ao gênero aula.

Apesar de reconhecermos o valor e a legitimidade da noção de LD como suporte do referencial teórico e das pesquisas das áreas de História do Livro e das Práticas de Leitura (CHARTIER, 1990, 1994, 1996, 1998, 2001, 2002, 2007; ROCKWELL, 2001) e Análise do Discurso (MARCUSCHI, 2003; BUNZEN, 2005), entre outras, e podermos, por vezes, nos utilizar

---

[62] No texto em questão, LDP corresponde a livro didático de português. Entendemos que embora não se trate da mesma disciplina, os estudos referentes ao gênero livro didático de língua materna se aplicam, em grande medida, ao contexto de línguas estrangeiras.

[63] BUENO, Luzia. *Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. 2002. 193 f. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas, 2002.

de conceitos dessas linhas de pensamento, neste trabalho analisamos os papéis e os usos dos materiais didáticos sobretudo com base nos principais documentos oficiais que regem a Educação nacional (apresentados no item 2.1.2), em pesquisas sobre livros didáticos (LAJOLO, 1996), em contribuições das teorias de História das Edições Didáticas (CHOPPIN, 2001) e em teorias de estudos e usos práticos da linguagem advindos da Linguística Aplicada[64] (TOMLINSON, 2011; ALMEIDA FILHO, 2013), como instrumento para o fazer docente e a aprendizagem discente, tendo em conta seu papel nas práticas educativas, e não seus conteúdos na condição de gêneros, nem seus suportes.

Levando em consideração o foco desta pesquisa, uma das mais relevantes definições do livro didático com base no seu uso pedagógico e em sua relevância para a educação nacional é a da pesquisadora brasileira Marisa Lajolo (1996, p. 4-5):

> Em sociedades como a brasileira, livros didáticos e não-didáticos são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável. Dentre a variedade de livros existentes, todos podem ter – e efetivamente têm – papel importante na escola.
> Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina.
> Como sugere o adjetivo *didático,* que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.
> Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem.
> Assim, para ser considerado *didático,* um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento

[64] Cabe destacar aqui que partimos de um entendimento de Linguística Aplicada como indisciplinar, tal como proposto por Moita Lopes (2006). Nesse sentido, compreendemos que dito campo de estudos pressupõe diálogos para além dos conceitos de interdisciplinaridade; tais diálogos não são disciplinares e fragmentados e sim inter-relacionados e subjacentes a diversas áreas, sobretudo às de Estudos Culturais e Ciências Sociais (tradicionalmente divididas em subáreas, como Comunicação, Antropologia, Filosofia, Sociologia e Psicologia). Assim, a relação da Linguística Aplicada com a História das Edições Didáticas e a Educação não apenas se justifica e é desejável como também é constitutiva dos saberes teóricos e práticos relativos aos livros didáticos, dado que estes permeiam as interações escolares e devem ser situados histórica e socialmente.

> humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor.
> Por tais razões, o livro didático dirige-se, simultaneamente, a dois leitores: o professor e o aluno. [...] (Realces do texto original).

Em suma, para Lajolo (1996) o LD é um instrumento auxiliar na educação, sobretudo no Brasil, que se destina aos alunos e cujo uso depende da orientação do professor; ele determina os conteúdos e os modos de ensiná-los.

Estamos de acordo com tal definição, porém entendemos que o modo de ensinar os conteúdos, embora possa ser fortemente influenciado pelo livro didático, não depende exclusivamente dele, mas do professor — com base em sua formação e experiência — e de variantes fundamentais como os objetivos do curso e seu planejamento, as características e necessidades de cada turma, os demais recursos disponíveis, o tempo das aulas, entre outras.

O historiador francês Alain Choppin, que em estudos posteriores reiterou a dificuldade de se conceituar o LD por sua complexidade (CHOPPIN, 2004, p. 549), assim definiu nosso objeto de análise:

> - Os livros escolares são, em primeiro lugar, ferramentas pedagógicas […] destinados a facilitar a aprendizagem. […]
> - São também os suportes das "verdades" […] que a sociedade acredita ser necessário transmitir às jovens gerações. Este termo abarca noções de distintas ordens, suscetíveis de mudar consideravelmente segundo o lugar, a época, o regime político, a confissão religiosa etc. Em outras palavras, o livro se apresenta como o suporte, o depositário dos conhecimentos e das técnicas que em um momento dado uma sociedade considera oportuno que a juventude adquira para a perpetuação de seus valores. Os programas oficiais, quando existem, constituem a estrutura sobre a qual os livros devem se conformar estritamente.
> - São vetores, meios de comunicação muito potentes cuja eficácia repousa sobre a importância de sua difusão […] e sobre a uniformidade do discurso que transmitem […]. Para além das estreitas prescrições de um programa, os livros transmitem um sistema de valores, uma ideologia, uma cultura.[65] (CHOPPIN, 2001, p. 210.).

---

[65] Todas as citações em língua estrangeira deste estudo foram traduzidas livremente por nós. Em notas, apresentamos as versões originais dos textos.
No original: - *Los manuales escolares son, en primer lugar, herramientas pedagógicas […] destinados a facilitar el aprendizaje. […]*
- *Son por lo demás, los soportes de "las verdades" […] que la sociedad cree que es necesario transmitir a las jóvenes generaciones. Este término encubre nociones de distintos órdenes, susceptibles de cambiar considerablemente según el lugar, la época, el régimen político, la confesión religiosa, etc. En otras palabras, el manual se presenta como el soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores. Los programas oficiales, cuando existen, constituyen la estructura sobre la cual los manuales deben conformarse estrictamente.*

Dessa forma, Choppin define o livro didático como ferramenta e suporte de conteúdos didáticos e socioideológicos de uma determinada cultura. O historiador, assim como Chartier (1990, 1994, 1996, 1998, 2001, 2002), também menciona a materialidade das obras: "o livro escolar não é somente um conceito. É também um livro, 'um conjunto de folhas impressas que formam um volume', ou seja, em suma, um produto fabricado, difundido e consumido"[66] (CHOPPIN, 2001, p. 211).

Ademais desses aspectos políticos, programáticos e instrucionais, segundo Choppin (2001, p. 214-215) é preciso ter em conta as outras variáveis que constituem esse objeto complexo: as limitações regulamentárias do processo de produção, os fatores econômicos e comerciais, o público e a utilização, aspecto sobre o qual trataremos no item 2.3 Os usos do livro didático. Destacamos a importância de se considerar a dimensão nacional da edição escolar como reflexo da trajetória política, educacional e social de um povo. Nesse sentido, cada país e/ou região possui uma história única que se reflete no livro didático ao passo em que é por ele construída.

O linguista inglês Brian Tomlinson (2013, p. 2) define materiais didáticos específicos para o ensino de línguas como:

> [Neste livro] "Materiais" inclui tudo que pode ser usado para facilitar a aprendizagem da língua. Eles podem ser linguísticos, visuais, auditivos ou sinestésicos, e podem ser apresentados na forma impressa, por meio de uma performance ao vivo ou uma exibição, ou em cassete, cd-rom, DVD ou na internet (Tomlinson, 2001:66[67]). Eles podem ser instrucionais, experimentais, elucidativos ou exploratórios, nos quais podem informar os alunos sobre a língua, prover experiência de língua em uso, estimular o uso da língua ou ajudar os alunos a fazerem suas próprias descobertas sobre a língua.[68]

- *Son vectores, medios de comunicación muy potentes cuya eficacia reposa sobre la importancia de su difusión […] y sobre la uniformidad del discurso que transmiten […]. Más allá de las estrechas prescripciones de un programa, los manuales transmiten un sistema de valores, una ideología, una cultura.*

[66] No original: *el manual escolar no es solamente un concepto. Es también un libro, "un conjunto de hojas impresas que forman un volumen", es decir, en definitiva, un producto fabricado, difundido y consumido.*

[67] TOMLINSON, Brian. *Materials development*. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David (Editores). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages.* Cambridge: Cambridge University Press, p. 66-71.

[68] No original: *[In this book] "Materials" include anything which can be used to facilitate the learning of language. They can be linguistic, visual, auditory or kinaesthetic, and they can be presented in print, through live performance or display, or on cassette, CD-ROM, DVD or the internet' (Tomlinson, 2001:66). They can be instructional, experiential, elicitative or exploratory, in that they can inform learners about the language, they can provide experience of the language in use, they can stimulate language use or they can help learners to make discoveries about the language for themselves.*

Portanto, para esse acadêmico, o foco do LD (e dos outros recursos usados com fins didáticos) é ajudar o aluno na aprendizagem da língua-alvo.

Para Almeida Filho (2013, p. 16):

> Os materiais são uma forma de codificação de ação nas salas ou em outros lugares de aprender nas extensões. Eles preveem atividades que vão formar o método, ou seja, as experiências de ensino e de aprendizagem que professor(a) e alunos(as) vão viver em algum momento. Assim, cada material não é simplesmente apoio ou instrumento no ensino e, sim, a base codificada, a partitura que se sugere transformar na ação ensinadora e adquiridora com apoios mais ou menos impactantes de recursos. Na verdade, esses apoios recursais podem ser não somente menos impactantes nos processos (de aprender e de ensinar), mas até mesmo limitadores da aquisição em certas combinações e sob dadas condições adversas.

Assim, para esse estudioso, mais do que um apoio ou um instrumento de ensino, os LDs são o roteiro das aulas ("as partituras"), a materialização do método por meio de atividades e podem inclusive dificultar o processo de ensino e aprendizagem. Como partitura a ser tocada no "concerto aula", o LD codifica o que se pretende ensinar com base em um planejamento estabelecido pelos autores e validado ou não pelo regente professor. Essa concepção se reitera e complementa no *Glossário de Linguística Aplicada* disponível no *site* <sala.org> (<http://glossario.sala.org.br>, acesso em: 20 dez. 2015), que apresenta a seguinte entrada para "livro didático":

> Material impresso contendo seleção de textos, diálogos e atividades codificados para que se tornem ação na sala de aula e nas suas extensões. O LD pode ou não ser acompanhado de um manual do professor, e de um caderno de exercícios pré-selecionados para acompanhar o ensino propiciado pelo livro didático do aluno. O material suporte que é o LD pode conter ainda recursos a serem acoplados às atividades realizadas dentro e ou fora do contexto escolar, conteúdos nucleares para um curso na forma de insumo apresentado ao estudante da Língua-alvo, seguindo a ordem em que ele se constitui. Esse material geralmente inclui trabalho com a gramática, vocabulário, pronúncia, funções e habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção de linguagem oral. Em geral o LD se alinha a uma abordagem de ensino. Assim sendo, quando está em discordância com a abordagem adotada pode funcionar como um elemento inibidor da iniciativa e criatividade do professor.

Esse verbete engloba tanto a definição (suas características e sua composição) quanto algumas das funções do LD. Destacamos, no entanto, que ele não contempla a versão digital do LD, que tem ganhado cada dia mais espaço no cenário editorial e educacional.

Neste subtópico apresentamos as definições de LD segundo alguns teóricos da área: para Chartier (1990, p. 126) o LD é um suporte de conteúdos e o uso depende de sua materialidade. Já Batista (2007, p. 529) define o LD em comparação com os livros de literatura e reitera o seu desprestígio em relação àqueles. Para Marcuschi (2003, p. 14-16, 20-21), o LD é apenas um suporte e não um gênero textual por ser composto de textos de outras esferas, já para Bunzen (2005, p. 28, 37) é justamente esse caráter antológico e socialmente modificado que faz dele um gênero, e não apenas um suporte. Segundo Lajolo (1996, p. 4-5), o LD é um instrumento decisivo do fazer docente, sobretudo em um país com um sistema educacional tão deficiente como o Brasil. Choppin (2001, p. 210) também define nosso objeto de estudo como ferramenta e suporte de insumos didáticos e ideológicos de uma sociedade. De acordo com Tomlinson (2013, p. 2) os LDs de línguas estrangeiras são apoios para a aprendizagem. Para Almeida Filho (2013, p. 16) e o *Glossário* do *site* <http://sala.org.br>, os livros didáticos são mais que instrumentos, são as bases para as aulas.

Como demonstrado, as poucas definições sobre LD encontradas são breves, simplistas e nem sempre abrangentes de forma a dar conta de toda a sua complexidade e alcance, independentemente do lugar, da cultura e do período em que foram elaboradas, reforçando a afirmação de Choppin (2004, p. 549) sobre serem poucos os que se atrevem a defini-lo. Em suma, podemos afirmar que a maioria dos teóricos aqui contemplados o traduz como suporte ou instrumento.

Assim, como ferramenta que é, o LD possui benefícios e limitações inerentes à sua condição que devem ser respeitados e ajustados às diferentes realidades educacionais:

> O grande equívoco e, possivelmente, o fato gerador da discussão a respeito do livro didático, pode não estar na qualidade e na serventia do material em si, mas na importância que lhe é dada e como é feita sua utilização. Há que se entender que o livro didático sozinho não é suficiente para resolver o problema do aprendizado da leitura[69]. Ele constitui apenas mais uma ferramenta a ser utilizada e não o único e indispensável meio de dominá-la. Uma ferramenta serve para ajudar a produzir, para preparar a montagem, para a realização de acabamentos, para chegar-se à melhor forma de apresentação de um trabalho em execução, porém, na individualidade, ela não é suficiente para oferecer um produto acabado e com qualidade. Também as ferramentas têm que ser sempre reavaliadas e redefinidas com a mais criteriosa metodologia para que, como instrumento

[69] O texto original desse fragmento trata de leitura no livro didático de língua portuguesa. No entanto suas considerações sobre a conceituação do LD correspondem aos materiais de quaisquer disciplinas, inclusive de línguas estrangeiras.

> auxiliar para a produção, possa render o máximo. Porém, quando se discute essa questão, tendo como objeto o livro didático, pelo menos dois aspectos devem ser avaliados: o material em si e o modo como esteja sendo utilizado. (FECCHIO, 2007, p. 42).

Sem o atrevimento ou a pretensão que também faltou aos colegas estudiosos em estabelecer uma definição incontestável sobre o que é o LD, de nossa parte, partimos do entendimento de livro didático como um (dos) instrumento(s) de auxílio a professores e alunos, a ser utilizado como suporte/ferramenta[70] para as atividades em sala e em casa, nunca como recurso exclusivo em ambos os contextos de uso e passível de adaptações.

Vejamos, a seguir, algumas de suas funções no processo de ensino e aprendizagem.

2.2 As funções do livro didático

A partir da segunda metade do século XX, com a proliferação de escolas e o avanço da indústria editorial e gráfica, as obras foram modificadas quanto ao público final (seu enfoque mudou do professor para o aluno), à distribuição do conteúdo (com a segmentação por disciplinas), às características físicas, ao consumo (de referência a consumíveis), aos objetivos e às funções. Mais do que uma compilação de textos e informações para a formação dos professores, o LD passou a oferecer orientações metodológicas para o seu uso, oportunidades de prática para os alunos e de interação coletiva na sala de aula. Nesse contexto em que a carência de formação docente inicial era um problema nacional e investir em qualificação demandaria tempo, os livros assumiram o papel de detentores do saber e extrapolaram a função de suporte para a transposição didática de uma área; passaram a ocupar uma posição central nas escolas, tornando-se quase sinônimo delas.

Em 1984, Oliveira, Guimarães e Bomény (p. 27-28) já apresentavam o LD como mais do que um depositário dos conhecimentos e valores estabelecidos pela sociedade, indo para além de um instrumento a serviço do professor e do aluno; ele seria capaz de determinar a relação entre eles:

---

[70] Para Machado (2001, p. 10), "Existe uma impregnação mútua entre ferramenta e suporte: o primeiro realiza uma operação, o segundo é o sustentáculo, o material que armazena a informação articulada pela ferramenta. Papel, fita magnética, tela, disco rígido, disquete, madeira, pedra são suportes; alfabeto, sinais, ondas, algoritmos são ferramentas". Neste estudo partimos das noções de suporte de conteúdos e ferramenta pedagógica, ambos em relação de sinonímia quanto a serem auxiliares do contexto educacional.

> [...] o livro não seria apenas um veículo de transmissão[71] do que se considera digno de ser transmitido, mas um veículo que expressa um modo específico (um modelo) de atuação pedagógica, em especial porque confere, de algum modo, autoridade e legitimidade a essa atuação. Ao corporificar uma relação direta entre professor e aluno, o livro didático é visto como o "mestre mudo", como a voz do professor, porque feito à sua imagem e semelhança.
> "O livro como material didático, na atualidade, é mais do que uma mera ferramenta de trabalho do professor. Com a evolução que teve, ocupa papel de realce como veículo de reciclagem de conhecimentos dos professores, instrumento indispensável e insubstituível no desenvolvimento das aulas e está para o aluno como o prolongamento da ação do professor"[72].
> Nesse nível, passa a ser também do livro o caráter atribuído ao papel do professor no processo educativo. Em outras palavras, a natureza e o peso da relação professor/aluno é uma variável importante na caracterização do livro didático, das modificações por que vem passando em seu conteúdo e formato e da própria função que desempenha no processo de ensino.
> Um segundo ponto que aparece nas análises sobre a função do livro no processo de ensino é que ele estaria a serviço de uma relação entre o professor e o aluno, definida não apenas segundo as regras do funcionamento da prática escolar, mas da sociedade como um todo. O livro didático deve ser capaz de transmitir ou de servir à relação pedagógica professor/aluno para que se transmita uma dada visão do mundo e da sociedade, segundo um modo de transmissão consagrado pela prática escolar. São freqüentes as referências ao poder do livro didático de programar (formar) o aluno para o desempenho de seu papel na sociedade.
> [...]
> Finalmente, pode-se perceber que o livro didático é visto como um meio a serviço de um processo geral de transmissão de modos de pensar e agir, modos esses que expressam objetivamente a visão de mundo de um grupo ou de uma classe. É freqüente a referência à idéia de que a autoridade do livro, ou seu valor tal como é definido, está em sua função expressa de codificar, sistematizar e homogeneizar uma dada concepção pedagógica, que por sua vez traduz uma determinada visão de mundo e da sociedade consubstanciada em ideologias e filosofias. Enquanto instrumento homogeneizador, os livros devem ser capazes de fornecer uma "base comum", um conjunto de informações que confiram uma unidade à "classe" de alunos.

Assim, para esses estudiosos, nos anos 80 o LD era entendido como elemento unificador do conteúdo e da ação didática do professor, cuja função consistia, entre outras, em determinar as relações docente-discente e discente-sociedade.

Como se pode notar, em 1981 um documento oficial estadual retrata o entendimento de que o livro era "indispensável e insubstituível" na sala de aula, ou seja, ocupava um lugar central no

---

[71] Vale destacar que este texto de 1984 reflete a noção de ensino e aprendizagem vigente à época de sua publicação: o ensino era entendido como transmissão de conhecimentos do professor (e/ou do livro) para o aluno, o receptor que deveria absorvê-los. Hoje em dia esta visão é considerada superada, embora ainda recorrente.

[72] Câmara Brasileira do Livro, *O Livro Didático no Brasil*, 1981, p. 12. Esse documento foi apresentado no Encontro de Secretários de Educação e Cultura, em São Paulo.

processo de ensino e aprendizagem, sobrepondo-se ao professor. Tal discurso, proveniente de um encontro entre representantes da Secretaria de Educação e Cultura, também revela o quanto se delegava ao material um papel formador do docente que deveria caber às instituições de ensino superior e à própria Secretaria. Tal distorção é ainda reforçada na imagem do professor como dependente dos materiais, sem autonomia para modificar ou complementar as aulas, e na imagem do aluno como ser social a se moldar segundo informações padronizadas a serem "transmitidas", sem lugar à diversidade. Como vimos no tópico 2.1.2 As definições de livro didático segundo alguns documentos oficiais, em outras publicações, como na obra *O livro didático: sua utilização em classe* (BRASIL, 1969), nos PCN (BRASIL, 1998b) e nas OCEM (BRASIL, 2006), os órgãos nacionais já trataram de resolver, ao menos na teoria, a imagem que se tem do objeto em questão e dos envolvidos. No entanto, tal visão se refletiu na prática de muitos docentes e persiste até os dias de hoje, como constatamos na pesquisa realizada com duas docentes apresentada no **Capítulo 4**.

Além dessa função de principal elemento mediador das aulas — da qual discordamos por entendermos que ela cabe ao professor —, há outras propostas por especialistas que, a nosso ver, correspondem ao papel que idealmente os LDs deveriam ocupar na escola e na sociedade com base nas definições de suporte material de insumos linguísticos e ferramenta de apoio didático, tal como abordamos no tópico 2.1.1 A imprecisão do objeto. Apresentamos, a seguir, em ordem cronológica, as funções que consideramos que mais se adequam ao nosso estudo.

Segundo o editor, autor e investigador francês François Richaudeau (1979, p. 51-55), os livros escolares se agrupam em duas categorias: os que apresentam uma progressão sistemática e os de consulta e referência, e ambos precisam satisfazer a alguns critérios mínimos quanto à informação que veiculam, isto é, ela deve ter valor quantitativo e científico; adaptar-se ao contexto situacional, cultural e ideológico; e ser acessível quanto à legibilidade linguística e tipográfica. Além disso, os livros da primeira categoria devem apresentar coerência pedagógica interna, referente à organização e seleção dos conteúdos e atividades. Quanto às suas funções, elas se agrupam em três subcategorias: 1. com base em objetivos genéricos do ponto de vista científico, pedagógico e institucional; 2. a partir de modos de funcionamento pedagógico, sob a qual se inclui a função de informação, a de estruturação e organização da aprendizagem; 3. como orientador da criança e do adulto na apreensão do mundo externo e no desenvolvimento de conhecimentos. Com relação à tipologia classificam-se em: destinados ao aluno ou ao professor, para uso individual ou coletivo e fechado ou "aberto", ou seja, flexíveis ou não em função da realidade escolar.

Para os estudiosos belgas François-Marie Gérard e Xavier Roegiers, livro didático[73] (na nomenclatura utilizada por eles, manual escolar) "pode ser definido como um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de melhorar a eficácia" (1998, p. 19). Partindo desse entendimento, eles classificam as funções dos manuais escolares segundo os seus destinatários e utilizadores: professor e/ou aluno (GÉRARD; ROEGIERS, 1998, p. 74-91).

As funções referentes ao aluno classificam-se em: 1. relativas à aprendizagem: transmissão de conhecimentos (foco no conteúdo); desenvolvimento de capacidades e competências (foco na atividade, na aprendizagem de métodos e atitudes); consolidação (reforço por meio de exercícios); avaliação (e/ou autoavaliação) das aquisições; 2. interface com a vida cotidiana e profissional: auxílio na integração das aquisições (dentro de uma mesma disciplina ou entre mais de uma) à vida do aluno para conferir sentido às aprendizagens; referência (que se reforça em situações em que o livro didático é a única fonte de conhecimento); educação social e cultural (foco nos saberes ligados ao comportamento, às relações com o outro e à vida em sociedade). Em geral os materiais didáticos têm uma função principal e outras secundárias, que variam de acordo com o seu tipo e/ou a disciplina. Segundo os autores, um manual de língua estrangeira tem como função principal, para o aluno, o desenvolvimento de capacidades e competências e, como secundária, a consolidação dessas aquisições[74].

Já as funções do LD relativas ao professor são basicamente de formação e auxílio na sua prática sem, no entanto, torná-lo refém da obra:

> O objetivo é o de contribuírem com instrumentos que permitam aos professores um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o manual escolar contribui para desenvolver inovações pedagógicas. Longe de necessariamente encerrar o professor – e também os alunos – numa abordagem linear das aprendizagens, o manual pode, se os seus actores se derem a esse trabalho, contribuir com uma imensidade de

[73] Em seu livro (GÉRARD; ROEGIERS, 1998, p. 30), os autores utilizam o termo "manual escolar" e explicam: "No contexto da edição escolar, os termos *livro* e *manual* são equivalentes. Designam um mesmo tipo de obra mas situam-se em registros diferentes: o termo *manual* tem, sobretudo, uma conotação institucional; o de *livro*, uma conotação afectiva. A escola encomendará *manuais*, mas o aluno dirá, preferencialmente, que trouxe o *livro*" (realces do texto original). Entendemos que tal definição, embora pertinente, pode ter embasamento em critérios de tradução, principalmente para o português de Portugal, local onde a obra foi publicada. No entanto, tal diferenciação não se aplica ao uso dos termos atualmente no Brasil, onde a utilização de "livro didático" é mais estendida.

[74] Ao longo deste livro de Gérard e Roegiers (1998) verifica-se o uso indiscriminado de "aquisição" (contato informal e espontâneo da língua, como em casos de imersão) e "aprendizagem" (aproximação formal ao idioma) como sinônimos. Embora esses termos correspondam a concepções diferentes, entendemos que não foram intencionalmente utilizados com esses sentidos e que a possível imprecisão lexical se deva, provavelmente, a problemas de tradução do original francês para o português lusitano.

> pistas novas, de novos instrumentos e de novas práticas que tenham em conta a evolução dos conhecimentos pedagógicos, a sensibilidade de cada professor e a especificidade dos contextos. (GÉRARD; ROEGIERS, 1998, p. 89).

Cabe ressaltar que essas funções só podem ser exercidas se "os actores se derem a esse trabalho", ou seja, se professores e alunos entenderem que cabe a eles o protagonismo do dia a dia da sala de aula, e não ao LD. Eis aqui o "**livro arbítrio**" que defendemos, visão que compartilhamos com os teóricos em questão.

Gérard e Roegiers (1998, p. 89-91) afirmam, ainda, que é possível classificar as funções de formação docente em quatro vertentes: informação científica e geral (quanto aos saberes de uma área e conhecimento geral); formação pedagógica ligada à disciplina (formação contínua visando melhorar ou até mesmo renovar a prática pedagógica); auxílio nas aprendizagens e na gestão das aulas; ajuda na avaliação das aquisições.

Dessa forma, Gérard e Roegiers mapeiam e englobam as múltiplas facetas e os principais agentes envolvidos na utilização do LD, reconhecendo-o como instrumento de formação sociocultural e transmissão de conhecimentos para alunos, assim como formador científico-pedagógico para professores.

Outro material teórico de grande valia para nosso estudo são as considerações do linguista aplicado neozelandês Jack C. Richards (2002, p. 26)[75]. O estudioso apresenta certas vantagens de se adotar uma coleção didática que se enquadram no que julgamos serem algumas de suas funções: 1. oferecer aos alunos (e aos professores) um conteúdo programático estruturado; 2. padronizar o conteúdo que será ensinado e avaliado em diferentes classes do mesmo nível; 3. manter a qualidade do ensino por meio de materiais devidamente pensados para esse fim; 4. oferecer uma gama de recursos aos alunos e professores: materiais audiovisuais, cadernos de atividades, manual para o professor, entre outros; 5. permitir que o professor, ao adotá-lo, poupe tempo elaborando materiais e se dedique à sua prática pedagógica; 6. fornecer modelos de linguagem e *input* a professores cuja língua materna não seja a ensinada; 7. oferecer capacitação para docentes menos experientes por meio do manual do professor; 8. motivar professores e alunos com um apelo visual de alta qualidade artística e de produção.

Seus argumentos superam os de Gérard e Roegiers (1998) por considerar alguns novos em relação àqueles, como os itens 3 e 5, além de restringir o uso das orientações didáticas apenas a

[75] O texto em questão é uma versão resumida e traduzida de um fragmento do livro do autor: *Curriculum Development in Language Teaching* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 254-256).

professores menos experientes no item 7. Assim, entre aspectos como uniformização e motivação, destacamos o 6, por referir-se especificamente ao ensino de línguas estrangeiras e por categorizar os professores em nativos e não nativos. Considerando que o texto de Richards é de 2002, pode-se entender que esse tópico se justifique pelo difícil acesso a amostras da língua-alvo naquela época e principalmente antes dela. No entanto, com o advento e a popularização da internet por todo o mundo, essa função se tornou menor, sobretudo para não nativos. No caso do Brasil, cuja banda larga está longe de ser realidade em todo o território, tal função se mantém importante. Em algumas regiões, o LD chega a ser o único contato com uma língua estrangeira ao longo de toda uma vida; se a escola não o proporcionar (por meio de programas de compras de materiais), esses alunos não serão expostos a outras culturas. Nesse contexto em que os livros didáticos são a principal fonte de insumo além do professor, as funções 1 e 4 se restringem a esses materiais, dada a impossibilidade de complementá-los, tornando-os extremamente relevantes na sala de aula.

Destacamos também o primeiro item elencado por Richards (2002, p. 26), que apresenta uma função do LD como currículo. Evidentemente o texto do estudioso não se refere especificamente à realidade brasileira, mas, como comentamos no subtópico 2.1.2 As definições de livro didático segundo alguns documentos oficiais, até a publicação da primeira versão da BNCC, em 2015, ao não se posicionar de forma deliberativa quanto a um conteúdo programático nacional o governo federal deixava a cargo de estados/municípios e editores tal função e o LD tornou-se, por consequência, o instrumento ideal para a materialização dessa necessidade — sendo depois muitas vezes “condenado” por isso.

Richards (2002, p. 27) também aponta em seu artigo algumas possíveis desvantagens do uso de LDs, pois eles podem: oferecer amostras não-autênticas de língua; apresentar uma distorção dos conteúdos ao exibir uma visão idealizada do mundo; não refletir as necessidades dos alunos; diminuir o domínio dos professores em sua prática se eles forem formados apenas pelo LD e seguirem rigorosamente suas orientações; demandar alto investimento. Em suma, se a qualidade dos livros estiver aquém do esperado e o seu uso não for adequado, corre-se o risco de ele atuar mais como empecilho do que como auxílio. Na ocorrência de ambos os problemas, cabe ao professor considerar os benefícios e as limitações do material: ele não pode interferir diretamente no conteúdo apresentado no LD pronto, mas pode — e deve, sempre — adaptá-lo (como veremos no tópico 2.3.1 A adaptação de livros didáticos), assim como pode restringir suas funções no processo de ensino e aprendizagem e determinar o uso que será feito dele, tema do qual tratamos em 2.3 Os usos do livro didático.

Com vistas a apresentar outras funções atribuídas aos livros didáticos, recorremos novamente ao historiador francês Alain Choppin (2002, p. 14) que, com o respaldo da história das edições didáticas, estabelece tal papel:

> [...] O manual está, efetivamente, inscrito na realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico. Depositário de um conteúdo educativo, o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o "saber-ser") os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. Mas, além desse conteúdo objetivo cujos programas oficiais constituem a trama, em numerosos países, o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanação; participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinamento) da juventude. É, igualmente, um instrumento pedagógico, na medida em que propõe métodos e técnicas de aprendizagem, que as instruções oficiais ou os prefácios não poderiam fornecer senão os objetivos ou os princípios orientadores. Enquanto objeto fabricado, difundido e "consumido", o manual está sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente [tanto] na sua concepção quanto na sua realização material.

Dois anos após a publicação do texto do qual extraímos o fragmento anterior, Choppin (2004, p. 552-553), com base em uma análise da produção editorial escolar francesa desde o século XIX, retomou e ampliou as funções mais frequentemente atribuídas ao LD: 1. referencial (também chamada de curricular ou programática, quando há um programa oficial de ensino), por ser o suporte dos conteúdos e habilidades que uma sociedade considera importante transmitir aos jovens; 2. instrumental, por trazer à prática de aula os métodos de aprendizagem e propor atividades que favoreçam a aquisição e a memorização dos conhecimentos; 3. ideológica e cultural, por transmitir não só a língua, mas também os valores e a cultura das classes dirigentes e constituir-se um objeto (muitas vezes político) de construção da identidade nacional; e 4. documental, por reunir documentos textuais e iconográficos que podem contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia no aluno.

Como comentamos anteriormente, no Brasil a ausência de um currículo oficial nacional prescritivo até 2016 fez com que a função referencial fosse ainda mais latente cabendo, em primeira instância, aos autores e editores a seleção dos saberes que — acreditavam eles — refletiam os interesses da sociedade em dado momento sociohistórico. Dessa forma, a função referencial

permeou, inevitavelmente, todas as demais funções apontadas por Choppin, principalmente a ideológica e cultural.

O historiador pondera que as características do LD podem variar de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização das obras. Ele também reconhece e considera o uso de outros materiais:

> O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e uso. [...] O livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Entendemos que é imprescindível que haja outros recursos no ambiente escolar que proporcionem o ensino e a aprendizagem, mas, como comentamos sobre o texto de Richards (2002), nem sempre se dispõe de acesso a outras fontes, sobretudo no contexto nacional, ou os professores não se dedicam a buscá-los e utilizá-los, como expomos no **Capítulo 4**. Nesses casos, as funções referencial e instrumental assumem maior relevância devido ao seu uso exclusivo e os LDs passam a ser, inevitavelmente, instrumentos ideológicos e culturais. Foi o que ocorreu, historicamente, com as línguas estrangeiras no Brasil, sobretudo com o espanhol. Sua tardia inserção definitiva no currículo nacional e a escassa oferta editorial até o final da década de 80 fizeram com que os poucos livros didáticos fossem tomados como verdadeiros “manuais do usuário”. É, portanto, recente a produção de obras que promovam a função documental e que estimulem a autonomia dos professores e dos alunos.

Em suma, o referencial teórico visto apresenta funções do LD que restringem a ação do professor, como depositário homogeneizador de saberes que uma sociedade julga relevante e intermediador nas relações professor-aluno-conhecimento-sociedade (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 27-28). No entanto, tais funções são retomadas e abordadas de forma mais abrangente por teóricos como Richaudeau (1979, p. 51-55), para quem os livros escolares apresentam coerência interna referente à organização e seleção dos conteúdos e atividades, com fins científicos e pedagógicos. Já Gérard e Roegiers (1998, p. 74-91), consideram tanto o docente — pela importância quanto à sua formação e prática pedagógica — quanto o discente — pela aprendizagem e pela interface com a vida em sociedade. A essas funções recorrentemente associadas ao LD, Richards (2002, p. 26) acrescenta a manutenção da qualidade

do ensino e a facilidade que ele proporciona ao professor ao lhe oferecer um material pronto (que sempre necessita de adaptações, é verdade). Choppin (2004, p. 552-553) reitera as funções apresentadas por outros estudiosos e aporta a documental, ademais de apontar para a necessidade de inseri-las no cenário sociohistórico e de considerar a presença de outros materiais de ensino.

Com base nas teorias e concepções defendidas pelos autores selecionados até este momento para o presente estudo, podemos concluir que a principal função do livro didático é servir de recurso para o ensino e a aprendizagem e para a formação global do aluno; no entanto, sua importância e seu espaço em sala dependem da abertura que se dá a ele. É latente o papel do professor na determinação das funções do LD apresentadas e no impacto delas na sua prática docente: embora todas sejam relevantes e complementares, elas só se concretizam com a sua anuência. É ele, com apoio em seu domínio sobre os saberes e o contexto escolar, quem pode/deve atribuir ao material as funções e o *status* que melhor lhe convierem — quanto menor a importância dada ao material, mais desejável.

Veremos, a seguir, o papel e as funções do manual do professor.

2.2.1 O manual do professor

Antes de entrarmos nas questões referentes ao manual do professor, cabe fazer um esclarecimento quanto à terminologia utilizada neste estudo e o nosso enfoque: entendemos o livro do professor (LP) como aquele composto pelo livro do aluno com respostas e notas, e pelo manual do professor, o material que o acompanha, em geral na mesma encadernação, e que se destina exclusivamente ao docente, no qual são apresentadas a proposta da obra e as orientações sobre as atividades, além de sugestões de ampliações e referências bibliográficas. No entanto, em alguns estudos aos quais tivemos acesso o termo “manual” refere-se ao LD; nesses casos, mantivemos a terminologia tal como nas formas originais.

Atemo-nos, neste trabalho, ao MP e ao seu papel no uso do LP feito pelo docente, e não nas sugestões de respostas dadas ao professor nesse material.

O que denominamos manual do professor é definido de maneira simples e objetiva por Munakata (1997, p. 101) como LP:

> Costuma-se, ao menos no Brasil, produzir um volume para cada série de uma disciplina e incluir, nos exemplares distribuídos aos professores, em anexo ou em separata, o chamado "Livro do Professor". Estes podem ser uma mera coleção de respostas às questões propostas no livro-texto correspondente – uma verdadeira "cola" do professor –, mas podem também conter textos em que se explicitam a metodologia adotada, sugestões de atividades, modos de utilização da obra etc.

O *Diccionario de Términos Clave do Centro Virtual Cervantes* define MP como "*libro del profesor*", no verbete "*libro de texto*":

> Na escolha de um livro didático para o ensino-aprendizagem de línguas, é útil considerar distintas variáveis (cf. Atienza 1994, Lomas 2004). Com relação ao *livro do professor,* para efeitos práticos é muito conveniente observar os seguintes aspectos:
> 1. Conexão entre teoria e prática, entre enfoque e método seguido: o livro justifica teoricamente as opções práticas adotadas e se explicitam as relações existentes entre os aspectos teóricos e os práticos.
> 2. Fomento da autonomia docente: os autores do livro indicam como procederam na sua elaboração, quais foram os problemas suscitados para estabelecer a conexão entre teoria e prática, o que fizeram para abordá-los, o que acreditam ter resolvido e quais aspectos acham que deixaram em aberto; segundo os autores dos livros, se manifesta o que funcionou e o que não funcionou na prática, e as razões.
> 3. Explicitação do currículo: o livro especifica quais objetivos se pretende alcançar e quais conteúdos são objeto de aprendizagem em cada uma das atividades; se estabelecem ademais critérios de avaliação prefixados e/ou negociados e os procedimentos e atividades de avaliação os respeitam.
> 4. Manifestação da estrutura e progressão didática: o livro explica que organização apresenta e por quê; indica os critérios que determinam a sequência dos conteúdos e explicita sua progressão.
> 5. Instruções e amostras detalhadas: o livro indica o modo de utilizá-lo e de agir em cada atividade e as razões para isso, sempre que não sejam óbvias. Aparecem transcrições dos textos auditivos presentes no livro do aluno, chaves de respostas etc. Relaciona convenientemente o livro de trabalho em sala do estudante e o de exercícios complementares, se for o caso. (Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/librotexto.htm>. Acesso: 31 jan. 2016. Realce do texto original.).[76]

[76] No original: *En la elección de un libro de texto para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, resulta útil considerar distintas variables (cfr. Atienza 1994, Lomas 2004). En relación con el libro del profesor, a efectos prácticos es muy conveniente observar los siguientes aspectos:*
1. Conexión entre teoría y práctica, entre enfoque y método seguido: el libro justifica teóricamente las opciones prácticas adoptadas y se explicitan las relaciones existentes entre los aspectos teóricos y los prácticos.
2. Fomento de la autonomía docente: los autores del libro indican cómo han procedido en su elaboración, cuáles han sido los problemas suscitados para establecer la conexión entre teoría y práctica, qué han hecho para abordarlos, qué creen haber resuelto y qué aspectos piensan que han dejado abiertos; según los autores de los libros, se manifiesta qué ha funcionado y qué no en la práctica, y las razones.
3. Explicitación del currículo: el libro especifica qué objetivos se pretenden alcanzar y qué contenidos son objeto de aprendizaje en cada una de las actividades; se establecen además criterios de evaluación prefijados y/o negociados y los procedimientos y actividades de evaluación los respetan.
4. Manifestación de la estructura y progresión didáctica: el libro explica qué organización presenta y por qué; indica los criterios que determinan la secuenciación de los contenidos y se explicita su progresión.

Esclarecidos os termos cabe recordar que, como expusemos no **Capítulo 1**, nos anos 60, durante o governo militar e a participação da Usaid na elaboração dos materiais para a educação nacional, o ensino era tecnicista e os LDs eram manuais técnico-instrucionais, pois se implementava na escola o modelo de gestão e produção empresarial capitalista. A relação entre docente e discente era pré-estabelecida e tinha como base uma perspectiva behaviorista: o professor, considerado um "técnico", cumpria um papel de transmissor das instruções contidas no manual e o aluno deveria fixá-las; nenhum deles tinha voz diante dos conhecimentos.

Ao tratar da questão dos livros descartáveis[77], Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 73-74) retratam como o professor era visto naquele contexto e qual era o papel do LD na sala de aula de então:

> A grande aceitação desse tipo de material [os livros descartáveis] não se deve, é claro, apenas à ingenuidade mercadológica de nossos editores. A idéia do livro descartável foi associada às dificuldades dos professores em lidar com as crianças, os problemas de disciplina, a dificuldade de tempo para preparação de aula e correção de tarefas, etc. No fim, o livro passa muito mais a ser visto e utilizado como instrumento de gerência do que como instrumento pedagógico e essa combinação parece conciliar os interesses mercadológicos de maior venda de livros com as limitações dos professores, mantendo-se, para o exterior, a aparência de modernidade. E as implicações são óbvias, para justificar o estado de coisas: "O que está por trás disso? É fácil responder. O professor não está capacitado a responder às perguntas que são formuladas no livro do aluno. Então, se você não colocar as respostas no Manual ou Guia do Professor, como é que ele vai dar aula? É uma pena que o professor tenha que ser guiado, mas é uma realidade." (Scipione, Mesa Redonda I)[78]. Assim, os manuais do professor começam a aparecer, não como fruto de um esforço metodológico de instrumentar o professor e orientá-lo para melhor refletir sobre os fundamentos de sua prática, mas simplesmente para instrumentá-lo no sentido mais pragmático e funcional, reduzindo-o a um mero aplicador de técnicas e de receitas preconizadas nesses manuais. Esses, por sua vez, surgem como peças *ad hoc*, como posfácios de um

---

5. Instrucciones y muestras detalladas: el libro indica el modo de utilizarlo y de actuar en cada actividad y las razones para ello, siempre que no sean obvias. Aparecen transcripciones de los textos auditivos que contenga el libro del alumno, claves de respuestas, etc. Relaciona convenientemente el libro de trabajo en el aula del estudiante y el de ejercicios complementarios, si fuera el caso.

[77] Desde os primeiros materiais adquiridos pelo governo as obras deveriam ser "descartáveis". Naquele contexto tal especificação visava favorecer o mercado editorial e adequar-se ao perfil dos professores. Atualmente os livros de algumas disciplinas são descartáveis em determinados níveis escolares e são chamados de "consumíveis" porque pressupõem não só o descarte, mas também a realização de atividades no próprio material.

[78] A referência corresponde à mesa-redonda sobre o Livro Didático, realizada em 1º de outubro de 1981, organizada pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional e pela Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências, que serviu de base para o texto dos estudiosos citado. Na ocasião houve a participação de editores, autores e membros da Câmara Brasileira do Livro. No fragmento em questão trata-se do depoimento de um dos presentes no evento.

> livro pronto para os alunos e que então cabe adaptar também ao sacrificado professor...

Assim, segundo esses estudiosos, o surgimento do livro do professor se deveu mais a questões mercadológicas e práticas de necessidade dos professores do que a objetivos de contribuição intencional dirigida ao docente.

Com base nesse contexto histórico que pressupunha um docente com formação deficiente e que atuaria apenas como "operador da máquina livro didático", o livro do professor ganhou relevância no cenário escolar e passou a assumir então o papel de formador (inicial e/ou continuado). As funções atribuídas a ele nos documentos oficiais e no referencial teórico exposto neste estudo alinham-se a essa visão: para a Câmara Brasileira do Livro (1981 p. 12 apud OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 27-28), o livro "ocupa papel de realce como veículo de reciclagem de conhecimentos dos professores"; para Gérard e Roegiers (1998, p. 89) "o manual escolar contribui para desenvolver inovações pedagógicas" e suas funções de desenvolvimento do docente estão associadas a informação científica e geral e formação pedagógica relacionada à área, além de auxílio na gestão das aulas e na avaliação da aprendizagem; para Richards (2002, p. 26) o papel do LP é oferecer capacitação para mestres menos experientes por meio do MP, embora ele possa tolhê-los em sua prática.

Dessa forma, torna-se evidente que a bibliografia da área, ao tratar do LD, o considera como um instrumento de formação simultânea do aluno e do professor e contribui para a atualização e a referência dos saberes da área, além de servir de roteiro ou "partitura" (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 16) para as aulas. Essa concepção teria sua origem na década de 60 e parece permanecer até os dias atuais, o que dá indícios de que os problemas de formação dos professores ainda não estão totalmente resolvidos. No LD o docente encontra os conhecimentos teóricos (simplificados porque adaptados aos alunos, que são seu público primeiro) e os conhecimentos sobre o ensino, ou seja, as técnicas e competências necessárias ao seu labor; com base nisso, entende-se que ele complemente (e, às vezes, substitua) a formação inicial do professor e atue, em muitas ocasiões, como formação continuada.

Nesse cenário, durante a intervenção da Usaid — que consolidou o *status* de "imprescindíveis" aos LDs —, parecia preciso o termo "manual do professor" para as orientações que acompanhavam o seu livro (o LP) e tal nomenclatura se popularizou nos anos 70. No entanto, ao nomear dessa maneira a parte dedicada ao docente, reitera-se a visão de LP como depositário de instruções técnicas para a utilização do "objeto livro didático", como se faz com qualquer

produto a ser consumido; uma televisão, por exemplo. Tal nomenclatura, antiquada, porém consolidada pelo uso, reforça a função utilitária do LD de dar instruções aos professores que não possuíam formação sólida, cujo ofício consistia em, teoricamente, "apenas manipular" a sua ferramenta de trabalho. Porém, desde que os docentes passaram a se especializar e a ter maior domínio sobre os conteúdos de sua área, tal nominação se tornou limitada, ultrapassada e preconceituosa, além de ser incoerente com um instrumento concebido para a construção de um saber. Atualmente se utiliza também a denominação "guia didático", que, ao menos no nome, pressupõe explicações e orientações e não apenas respostas às atividades[79] e instruções objetivas que não consideram os conhecimentos e a autonomia do docente e dos discentes.

Reitera-se, dessa forma, o entendimento do LD como *commodity*, ou seja, como mercadoria com valor e não como recurso do fazer didático, em parte por causa de suas características de efemeridade e desvalorização, como afirma Batista (2007).

Nesse contexto de uso do LD como mercadoria, a educação não é entendida como sinônimo de desenvolvimento de cidadãos, mas sim como instrução, conceito defasado surgido nos anos 60 com o ensino técnico e que pressupõe instrumentalização para um determinado fim e não reflexões críticas e formação global do aluno. Ainda se encontram resquícios dessa maneira de ver a escola e os seus mestres, como expomos mais adiante ao tratarmos da formação de professores no **Capítulo 3**.

Até o momento discutimos a definição de LD, bem como as funções do livro do aluno e do livro do professor, sobretudo do seu manual. Veremos a seguir como os livros didáticos podem ser utilizados.

2.3 Os usos do livro didático

Historicamente, a tradição de ausência de livros didáticos no Brasil fez com o que objeto de estudo de muitos alunos, por anos, fosse apenas "a matéria copiada da lousa" ou os documentos pessoais de seus familiares que eram utilizados em sala. Não raros também eram os casos de

[79] Ao oferecer respostas para o docente, o LP torna mais fácil e ágil a correção de atividades em sala. No entanto, muitas vezes subestima a capacidade do professor e dos alunos e oferece respostas fechadas, limitadas, que não estimulam a subjetividade e a reflexão.

bibliotecas escolares ou municipais fechadas por excesso de zelo com as obras, escassez de títulos ou ausência de visitantes simplesmente por não terem o hábito de frequentá-las. Dessa forma, o objeto livro viveu longos dias de distanciamento do seu público-alvo, tanto no caso da literatura doméstica quanto no ambiente pedagógico.

Nesse contexto, o contato com livros didáticos e seu uso se fizeram raros e somente recentemente, com a ampliação da abrangência dos programas oficiais de seleção e compra governamental, é que a maioria dos estudantes passou a ter seus próprios materiais por disciplina. Em grande parte dos lares brasileiros, essas obras continuam sendo as únicas fontes impressas de enriquecimento cultural a que toda uma família tem acesso, restringindo seu letramento e sua formação intelectual ao que é apresentado nesse recurso[80].

Dentro do âmbito escolar, o uso que se faz dos LDs está diretamente relacionado ao poder que o professor e a escola lhes imbuem, como comentamos no subtópico anterior. Essa relação pode ser de dependência, de apoio ou pode até não existir. Em 1969, por meio da publicação *O livro didático: sua utilização em classe* (BRASIL, p. 71-72), o MEC reiterava esses papéis e estimulava a autonomia do professor com base no uso ponderado do livro:

> 1) *O professor e o livro-texto*
> O livro-texto é um instrumento que deve ser usado conscientemente pelo professor. O seguimento rígido do plano do livro pode não favorecer o atendimento às condições de cada turma e de cada criança em particular, impossíveis de serem previstas por autores e editôres.
> O professor deve aplicar os capítulos do livro de acôrdo com o desenvolvimento dos trabalhos da classe e não dirigir sempre êsses trabalhos segundo a ordem do livro, observando, contudo, certos limites decorrentes da sequência própria de cada matéria, principalmente com referência a livros de Matemática e livros de iniciação à leitura.
> Se houver manual para o professor, procurar lê-lo atentamente, tendo em vista aproveitar sugestões para enriquecer seu trabalho e conteúdo para ampliar sua formação profissional.
> Deve entrosar o livro-texto com obras de referência, como, por exemplo, o livro de leitura com vocabulários e dicionários, o livro de estudos sociais com atlas e

[80] A título de ilustração, apresentamos dois dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO/IBOPE INTELIGÊNCIA, 2016), realizada de 23 de novembro a 14 de dezembro de 2015, cujo objetivo é "conhecer o comportamento leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira" (p. 10). A amostragem de 5012 entrevistas domiciliares, com pessoas de 5 anos ou mais, alfabetizadas ou não, em todas as regiões brasileiras, constitui um *corpus* pequeno em relação à população da nação, mas é representativa do seu todo. Os dados que destacamos por sua relação com nosso estudo são: a) 9% dos entrevistados que não estão estudando tem como objeto de leitura livros didáticos, e b) para 9% também a principal forma de acesso a livros é por meio da distribuição pelo governo ou pelas escolas. Nota-se, portanto, o quanto o LD atende, precariamente, as necessidades de leitura de uma parcela significativa da população.

> mapas. Enriquecer as experiências oferecidas ao aluno pelo livro com a consulta a outras obras, para estudo e pesquisa, e a leitura de livros de literatura infantil.
> O professor precisa ainda levar o aluno a adquirir habilidades para tirar do livro o máximo que oferece: extrair as idéias principais; consultar índices e glossários; interpretar ilustrações como mapas, gráficos, tabelas; elaborar esquemas e fazer anotações e resumos.
> Desenvolver nas crianças a habilidade de ler e usar efetivamente livros, constitui o mais poderoso instrumento com que a escola moderna pode dotar seus alunos.
> [...]
> O professor não deve restringir as atividades escolares ao estudo do livro-texto e à reprodução do seu conteúdo. O emprêgo dessas práticas como base única de ensino já foi condenado há mais de um século. O bom professor não exige que os alunos estudem certas páginas e dêem respostas rápidas: planeja cuidadosamente os exercícios, orienta debates e trabalhos em grupo, elabora perguntas significativas, estimula os alunos a contribuírem com informações obtidas de outras fontes. Durante todo o ano verifica, de muitas maneiras, se os alunos estão empregando eficazmente as técnicas ensinadas. (Realces do texto original.).

Nesse fragmento verifica-se a recomendação de que o uso dos LDs deve se adequar aos contextos de sala de aula[81] e não o contrário; é o material que deve servir aos objetivos de cada turma e disciplina. Tamanha deve ser a independência com relação a ele que é desejável que outros recursos (didáticos ou didatizáveis) sejam levados para escola.

Apesar das orientações oficiais dirigidas a professores e alunos que vêm sendo feitas há quase cinco décadas (e das práticas que, segundo o texto, já foram condenadas há aproximadamente 150 anos), ainda há muito a se discutir e fazer para que de fato o LD seja usado apenas como suporte para as aulas.

Vale ressaltar que as diretrizes destacam o papel do MP como auxiliar no labor e na formação do docente, funções apontadas por Gérard e Roegiers (1998, p. 89). Note-se também que é incentivado o uso de materiais extras, portanto, o imaginário coletivo de que o LD é o objeto exclusivo das aulas e deve seguido à risca não encontra respaldo no discurso oficial histórico. Pode-se especular que tal discurso já não refletisse a realidade da época e que desde então tais direcionamentos não dão conta de persuadir e libertar os docentes, pois a prática, que desde aquele momento já se sobrepunha à teoria, persiste até hoje e continua não sendo libertária. Um estudo de interesse seria analisar se as obras contemporâneas a essa publicação do MEC de fato refletiam tal posicionamento teórico.

---

[81] Ao mencionarmos “contextos de sala de aula” referimo-nos não apenas aos períodos/tempos escolares, mas a todo o contexto que os cerca e que neles interfere direta ou indiretamente, como os documentos oficiais para a educação nacional e regional, o projeto político-pedagógico da escola, a comunidade escolar e os diversos aspectos e interesses que subjazem às crianças e aos adolescentes em idade escolar. Trata-se, portanto, dos contextos político, institucional, social e cultural, para além do estritamente pedagógico.

Outro aspecto a ser destacado do fragmento anterior é o conceito de "bom professor" diretamente associado a uma série de comportamentos e ações, à independência do material e à formação global do aluno. Avalia-se e julga-se o docente pela relação que ele estabelece com o seu instrumento de trabalho, desconsiderando sua formação e o contexto da docência no país, no qual é necessária uma carga horária elevada para garantir ganhos aceitáveis[82] e o LD poupa tempo de busca de textos e atividades para as aulas.

Nessa dicotomia "bom/mau professor", até mesmo o uso do MP é tido como opcional para ampliar a qualificação do docente. Como é exposto em outro momento do texto, o LD "é ponto de partida, não um fim em si mesmo. O enriquecimento da aula virá por conta das vivências de cada grupo, da técnica do professor no seu aproveitamento e do manual, que, acompanhando o livro-texto, deverá ser rico de sugestões e atividades" (BRASIL, 1969, p. 102).

Segundo Picanço (2003, p. 134), até a década de 1970 as antologias e os compêndios ofereciam textos para que o professor, de forma independente, selecionasse e explorasse o que julgasse adequado às suas turmas, criando ele mesmo os exercícios, cabendo, assim, ao docente a responsabilidade pela organização da progressão do conteúdo. A partir de então, com o ingresso na escola de alunos de todas as classes sociais, os materiais passaram a se preocupar em sanar as deficiências de formação e da inexperiência de grande parte dos professores estruturando o trabalho em sala de aula. Com isso, podaram a autonomia do docente e tornaram-se prescritivos, chegando a apresentar verdadeiros planos de aula (leia-se "guias de uso") ao distribuírem inclusive os conteúdos nos tempos escolares e determinarem como devem ser explorados e avaliados. No entanto, seus MPs passaram a oferecer também fontes de variação das aulas, além de conhecimentos técnicos e pedagógicos.

Ademais, o livro do MEC e da Colted (BRASIL, 1969) indica que o professor deve instruir os alunos a manipular o LD, a tirar proveito de suas informações, a conhecer suas partes, enfim, a consumi-lo. Nesse sentido, é um objeto que requer explicação e precisa ser dominado, inclusive sua utilização prática parece não ser intuitiva. Tal visão alinha-se à importância da materialidade do livro proposta por Chartier (1990, 1996): o seu consumo varia em função das suas características físicas e elas estabelecem diferentes relações entre aluno e material, professor e material e professor e aluno. Tais relações fazem com que o LD produza significados únicos para seus usuários, que

[82] Essas condições de trabalho só viriam a ser consideradas em um documento oficial nacional com os *PCN: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Línguas Estrangeiras* (BRASIL, 1998b, p. 21), quase 20 anos após a publicação do livro em questão.

independem das orientações de leitura/uso propostas pelo próprio material, sobre os quais não se pode ter controle. Assim, ao tratar-se de um livro não-consumível, por exemplo, o aluno precisa ser orientado a não se apropriar dele, a não escrever em suas páginas, a manuseá-lo com cuidado visando a utilização do próximo estudante. Contudo, tais instruções de ordem prática, que visam guiar a leitura, bem como as limitações do suporte, não impedem a aquisição subjetiva do conteúdo.

Destacamos uma vez mais que ao nos referirmos a livros didáticos é frequente o emprego de termos como "uso" e "usuário", pois é esta a relação desejada entre os seus agentes: a de apropriação gradativa, manuseio, como bem define Munakata (1997, p. 204):

> a rigor, livro didático não é para ser lido como se lê um tratado científico – postura adotada por muitos críticos de conteúdo dos livros didáticos. Livro didático é para usar: ser carregado à escola; ser aberto; ser rabiscado (não, isso não pode, o livro não pode ser consumível![83]); ser dobrado; ser lido em voz alta em alguns trechos e em outros, em silêncio; ser copiado (não se pode consumi-lo!); ser transportado de volta à casa; ser aberto de novo; ser "estudado". Raros livros didáticos [...] são efetivamente lidos de cabo a rabo, do mesmo modo que ninguém lê um dicionário ou uma enciclopédia de A a Z [...].

Como já comentamos tendo em conta o texto de Batista (2007, p. 529), diferente da literatura, nesse caso não se trata de "leitura" e "leitor": "o manual[84] não é um livro que lemos, mas um instrumento que usamos" (CHOPPIN, 2002, p. 22). Tal divergência se deve às diversificadas formas de consumo que o LD permite — entre elas a leitura, mas não apenas essa — e à quantidade de usuários: no mínimo dois (o professor e o aluno), enquanto na literatura se requer apenas um (o leitor). A respeito da evolução da leitura do LD desde os séculos XVIII e XIX, comenta Bittencourt (1993, p. 319):

> O livro didático foi construído para que a leitura se realizasse de duas formas. O primeiro momento era mediado pelo professor, o agente organizador da leitura em grupo. Os alunos deveriam ler em voz alta, na sala de aula, dividindo a leitura com seus companheiros de classe. O livro de leitura ou manual escolar inscrevia-se no tecido de uma sociabilidade comunitária, característica de uma prática popular.
> A sequência de leitura do livro didático, ou a etapa seguinte da leitura, levava-o a partilhar uma prática erudita e individualizada. O aluno teria que "privatizar" sua leitura, lendo individualmente para decorar textos ou realizar os exercícios pedagógicos ou outras formas de fixação da leitura.

---

[83] Munakata refere-se aqui aos livros adquiridos por meio do Programa Nacional do Livro Didático para todas as outras disciplinas que não Línguas Estrangeiras Modernas, pois, como já comentamos no **Capítulo 1**, somente estes, os de Arte e os Alfabetização eram consumíveis até o PNLD 2017.

[84] O termo "manual", neste contexto, é entendido como "manual escolar", ou seja, como sinônimo de livro didático.

> "Escutar ler" foi outra prática frequente na sala de aula. O professor lia para seus alunos. [...]

Desse modo, desde os primeiros usos do LD, a relação com o objeto se deu em função dos agentes: de instrumento de ensino (porque exclusivo do professor), passou a instrumento de ensino e aprendizagem (pois incluiu o aluno). O LD possui uma dupla função de mediação: entre o professor e o aluno e entre o aluno e os saberes escolares; o seu uso é o "como" dessa mediação, é a prática do seu emprego.

Neste estudo centramo-nos nos usos dos livros didáticos realizados pelas professoras que compõem nosso *corpus* e são os principais sujeitos e destinatários das nossas reflexões. No entanto, é inevitável que esse uso se reflita nos alunos, sobre os quais tratamos indiretamente por não constituir o foco da nossa pesquisa. Vale esclarecer que entendemos que para os discentes o LD é uma fonte e um guia: serve como referência quanto ao conteúdo para o estudo em casa e/ou caso o aluno tenha faltado à aula, possibilitando que eles tirem dúvidas, revisem, pratiquem e até mesmo tenham uma perspectiva de quais serão os próximos rumos a serem seguidos, favorecendo a noção de progressão e estimulando a autonomia (SALAS, 2004, p. 3, p. 8).

Portanto, para que o livro produza sentido para o aluno e se torne, de fato, um instrumento de aprendizagem, ele deve corresponder às suas expectativas e às da comunidade escolar. Essa escolha, bem como a utilização que lhe será dada, serão decisivas nessa relação e o professor é o detentor do poder de aproximá-lo ou afastá-lo dos alunos.

Lajolo (1996, p. 7) afirma:

> A impossibilidade de algumas vezes abandonar um livro ruim exige um esforço extra do professor para evitar ou (pelo menos) atenuar as conseqüências danosas de um instrumento pedagógico que, mais grave do que não favorecer a aprendizagem, *deseduca* seus leitores.
> Entre outros fatores, o bom livro didático diferencia-se do livro didático ruim pelo tipo de diálogo que estabelece com o professor, durante o planejamento do curso. Não obstante, o livro didático bom, adequado e correto, também pressuponha que o professor personifique o uso que dele faz na sala de aula, o livro didático ruim exige que o professor interfira de forma sistemática nos conteúdos e atividades propostos e considerados inadequados.
> Minimizar os danos do mau livro começa pela atividade que precisa preceder o uso de qualquer livro didático, bom ou ruim, voluntariamente escolhido ou autoritariamente imposto: leitura integral e atenta do livro, de capa a capa, da folha de rosto até a última página. Esta tarefa pode ser mais interessante e produtiva se feita coletivamente, pelo conjunto de professores (da escola, da delegacia ou supervisão, da região...) em cujas classes o livro será adotado.

> Essa leitura preparatória é o momento de planejar estratégias que favoreçam o estabelecimento de relações entre o que está no livro didático e a vida dos alunos, de decidir sobre as atividades que vão patrocinar a passagem do significado do mundo no qual vivem os alunos, para os significados de vida presentes no livro didático. Ela pede lápis na mão para assinalar as passagens do livro que, ou por serem fundamentais, ou por conterem informações que o professor sabe que estão incorretas, devem ser trabalhadas com muita atenção. (Realce do texto original.).

Depreende-se do exposto que a estudiosa classifica os livros em bons e maus com base no diálogo que eles estabelecem com os docentes. No seu entendimento, uma avaliação positiva se dá em função do quão flexível o LD é, se demanda uma intervenção recorrente ou "apenas" adaptações a um contexto. Contudo, ela não dá mais informações quanto aos critérios para julgar um livro como "bom" ou "ruim": seriam os textos? Os conteúdos linguísticos? A forma como são trabalhados? As atividades? A apresentação visual? Ou a combinação de todos esses fatores?

A despeito de qual seja o livro e da sua qualidade, Lajolo reitera a importância do uso responsável desse recurso no (in)sucesso do processo de ensino e aprendizagem: é o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados, aliado às decisões de como se darão as práticas (ou seja, à mediação do professor), que fará a ponte entre os saberes e os alunos.

A qualidade do uso do livro didático varia dentro do heterogêneo corpo docente brasileiro; há diferentes níveis de flexibilidade ou dependência em função do entendimento que cada profissional tem do que deve ser o papel do LD em sua prática:

> Isto significa que os docentes que apresentam uma forte dependência do livro didático desenvolveram esta posição a partir de um entendimento técnico-racional dos processos pedagógicos, enquanto que aqueles que promovem aprendizagens a partir de posturas críticas, realizam usos mais flexíveis do material didático.
> A partir deste entendimento, a relação pedagógica entre o livro didático e o professorado adquire relevância na concepção que o docente possui sobre este recurso, uma vez que irá incidir sobre o protagonismo do livro didático em sala de aula. Ou seja, há uma estreita relação entre a forma como o livro didático é usado e a perspectiva pedagógica que o acompanha. É por isso que a discussão sobre o assunto tem focado os níveis de intensificação do uso – flexibilidade/dependência – do livro didático pelos docentes. Se é utilizado para favorecer, apoiar e complementar os processos de ensino e de aprendizagem previstos ou se delega exclusivamente ao livro didático a sequência de ensino e organização da sala de aula.
> Os diferentes estilos e formas de uso pedagógico desse material sugerem que o professor, em última análise, com suas crenças, formação, experiência profissional e capacidade de reflexão, é quem vai determinar o melhor uso desse recurso e, assim, os níveis de flexibilidade/dependência do livro didático. Ou seja, o professor é um agente ativo nos processos de mediação e de transformação entre as propostas deste material e os estudantes. (DÍAZ, 2011, p. 618-619).

Reside, portanto, nas crenças dos professores, na sua formação e experiência, na sua autonomia para tomar decisões quanto à aplicabilidade e nas características do contexto a chave para o uso exitoso do LD na escola.

O MEC[85], por meio do *Guia de Livros Didáticos PNLD 2008* (BRASIL, 2007b, p. 14) e do *Guia de Livros Didáticos PNLD 2010* (BRASIL, 2009e, p. 10), reconhece e comenta essa importância do uso do LD para o êxito da educação escolar:

> O que dá a um livro o caráter e a qualidade didático-pedagógicos é, mais que a forma própria de organização interna, o tipo de uso que se faz dele; e os bons resultados também dependem diretamente desse uso. Logo, convém não esquecer: um livro, entendido como objeto, é apenas um livro. O que pode transformá-lo numa atraente "biblioteca verde" é o uso adequado à situação particular de cada escola. Podemos exigir – e obter – bastante de um livro, desde que conheçamos bem nossas necessidades e sejamos capazes de entender os limites do LD e ir além deles.

Com base nesse entendimento, discordamos que o sucesso da aprendizagem dependa exclusivamente da qualidade do material. É evidente que livros com erros conceituais, diagramação inadequada que prejudique a leitura, veiculação de estereótipos, entre outros fatores específicos, podem dificultar e até inviabilizar a prática pedagógica (trata-se do "deseducar" empregado por Lajolo, 1996, e dos "apoios limitadores" de Almeida Filho, 2013). No entanto, salvo casos extremos, grande parte dos livros didáticos de línguas estrangeiras oferece uma gama mínima de textos e atividades que, empregados com discernimento, planejamento e com base em conhecimento da turma, podem ser pretextos para produtivas situações educativas. Para além da simplificação de que "não existe livro ruim" ou "o professor é quem salva o livro", o que ora se expõe é que, consideradas as raras situações em que é inviável substituir ou complementar o uso do LD, ou mesmo as de escolha consciente, é a sua adaptação adequada e responsável que permite o ensino e a aprendizagem; nesses contextos de fato o LD é um instrumento (CHOPPIN, 2002, 2004; GÉRARD; ROEGIERS, 1998; LAJOLO, 1996; OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984); o docente e os discentes, seus usuários; e sua função, a de referencial (BRASIL, 2006; CHOPPIN, 2002, 2004; GÉRARD; ROEGIERS, 1998; RICHARDS, 2002).

---

[85] Segundo os Guias citados, esse texto é de autoria do professor Egon Rangel, originalmente divulgado sob o título "Para não esquecer: de que se lembrar na hora de escolher um livro do Guia?", com adaptações.

O professor não é nem deve ser refém do livro e, sobretudo nos dias atuais, tem condições para utilizá-lo como melhor julgar nos seus contextos de ensino, adaptando-o, recortando-o e/ou complementando-o, como tratamos no subtópico a seguir.

2.3.1 A adaptação de livros didáticos

Dadas as funções do livro didático e a sua utilização, deter-nos-emos nos modos como os docentes podem suprir suas carências e/ou complementá-los visando adequá-los a uma situação específica de ensino e aprendizagem. No **Capítulo 4** apresentamos em que medida essas adaptações são realizadas pelas professoras de espanhol do Ensino Médio que colaboraram com este estudo.

Entendemos que os ajustes são fundamentais não somente para a satisfação das necessidades, mas também para a identificação e a motivação dos alunos e professores e, consequentemente, o sucesso do processo educacional. Estamos de acordo com Tomlinson (2011, p. 174-175):

> Enquanto a maioria das pessoas concorda que atender às necessidades dos alunos deve ser o alvo principal, é obviamente importante atender as necessidades dos professores, dos autores e dos "patrocinadores" também. Se os professores não estão entusiasmados com os materiais, a sua insatisfação sempre é aparente para os alunos, os materiais perdem credibilidade e a motivação e o investimento de energia dos alunos são reduzidos.[86]

Dessa forma, advogamos que as adaptações são um “bem necessário”, que visam a personalização e o engajamento dos envolvidos. No entanto, cabe esclarecer que, mesmo após os ajustes e complementos feitos pelos docentes, nenhum livro será perfeito, irretocável. Todas as obras — inclusive as produzidas para brasileiros — são desenvolvidas visando um “aluno-padrão”, um coletivo de estudantes de uma determinada faixa etária e meio social, dado que customizar o material para cada aluno seria personalizá-lo, o que é inviável em uma escala industrial. É sabido

---

[86] No original: *Whilst most people would agree that meeting the needs of the learners should be the primary target, it is obviously important to meet the needs of the teachers, the writers and the “sponsors” too. If teachers are not enthused by materials, their dissatisfaction is always apparent to the learners, the materials lose credibility and the learners’ motivation and investment of energy are reduced.*

que em um país tão grande como o Brasil há diversas variações de contextos escolares (urbano, rural, classes multisseriadas, EJA, entre outros), de objetivos e saberes esperados em cada nível escolar, além de individualidades, como estilos de aprendizagem e inteligências. Destarte, apenas o professor, com base na sua formação, na sua experiência e no projeto político-pedagógico de cada escola, pode adequar o material à sua realidade e à sua turma e, ainda assim, não dará conta de atender às necessidades de todos e de cada aluno; que dirá o livro didático. Tratamos neste tópico, portanto, de apresentar formas e níveis de adequabilidade (VILAÇA, 2010), sem a pretensão de oferecer soluções "milagrosas" e incontestáveis.

Destacamos a incompletude do LD não como um aspecto negativo, mas como uma condição da sua essência. Tal característica constitui uma porta para infinitas possibilidades de trabalho que se abre aos docentes a cada página; é necessário considerar a dimensão dinâmica do livro didático: "ele só existe, em definitivo, pelo uso que fazemos dele!" (CHOPPIN, 2002, p. 23). Nesse sentido, afirma Vazquez (2014, p. 56): "não há uma identidade fixa do que é o professor ou o LD, já que o sentido se dará apenas na sua relação, que contará com a influência de outros tantos fatores, de impossível apreensão total". É por meio dessa construção conjunta do sentido do LD em sala que se delimita o espaço do professor, é ele quem assume ou delega o seu lugar de autoridade no contexto do ensino e da aprendizagem.

Entendemos que o livro não se pretende autoritário e acabado e que não possui autonomia para atuar de forma prescritiva e determinista; como ferramenta limitada que é (ou deveria ser), coloca à disposição do docente um cardápio de textos e atividades visando facilitar-lhe a preparação e a execução das aulas, além de possibilitar o envio de tarefas para casa sem que se dispense tempo em sala para que os alunos as copiem.

Ao flexibilizar a proposta original de uso do LD tendo em vista a sua realidade, o professor pode/deve valer-se de materiais elaborados por ele mesmo e/ou de recursos adaptados de alguns materiais, didáticos ou não, tais como folhetos, jornais, revistas, entre outros documentos autênticos. Dessa maneira, o docente torna-se coautor da obra que adotou[87], apropria-se dela. Para tanto, ressalta Eres Fernández (2009) a importância de se inserir nos cursos de graduação, extensão ou formação continuada discussões teóricas e práticas que preparem os futuros professores para a

[87] Nem sempre a escolha de uma coleção cabe exclusivamente ao docente. Em muitas instituições públicas e privadas, a coordenação e, às vezes, a comunidade escolar participam da análise e decisão sobre os materiais. Em alguns casos, a adoção de uma obra é imposta pela escola. É frequente um docente "herdar" um LD escolhido pelo colega que o precedeu e precisar cumprir um ciclo com o material para, então, poder substituí-lo por outro que, a seu ver, se adeque melhor às suas necessidades e crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua estrangeira que leciona.

seleção e o lidar diário com os recursos que os cercam, sobretudo o LD, como veremos no **Capítulo 3**.

Com este estudo pretendemos, entre outros objetivos, contribuir para as práticas dos docentes oferecendo-lhes um panorama do referencial teórico da área, além de algumas reflexões sobre o tema. Desse modo, baseamo-nos em considerações formuladas pelo linguista inglês Alan Maley (2011, p. 381-382) que expõe algumas das possibilidades de adaptação dos materiais que os professores podem/devem fazer em função dos objetivos e das necessidades dos seus alunos: 1. omissão de conteúdos que considerem inapropriados, ofensivos ou improdutivos para determinados grupos; 2. acréscimo de materiais, como textos e atividades; 3. redução de determinadas atividades para dar-lhes menos peso ou ênfase; 4. extensão de atividades para conferir-lhes uma dimensão adicional (por exemplo, ampliar uma atividade de vocabulário para uma de léxico e sintaxe); 5. reescrita de materiais para torná-los mais apropriados aos seus grupos; 6. substituição de textos ou atividades considerados inadequados; 7. reorganização da sequência dos conteúdos; 8. diversificação de atividades ou de modos de realizá-las.

O estudioso menciona também que a proficiência linguística, a autoconfiança, as experiências prévias do professor como aluno e como docente, sua personalidade, seu estilo de ensino e sua bagagem cultural são fatores que interferem no trabalho de adaptação (MALEY, 2011, p. 379-380). Maley alerta para o fato de que muitos professores levam para sala atividades de "entretenimento cosmético"[88] (2011, p. 382) como músicas, vídeos ou jogos sem um propósito educativo, apenas recreativo, como alternativa para o LD em nome da quebra de rotina.

Entretanto, quando o trabalho de adaptação e/ou criação é consistente, se faz significativo para os alunos e muitos reconhecem e valorizam o cuidado do professor em oferecer-lhes algo extraordinário e individualizado, como afirma Block (1991, p. 214):

> Os alunos apreciam os professores que preparam suas aulas e os materiais dão uma evidência clara e tangível de preparação. Quando os alunos percebem que o professor saiu do livro didático e preparou algo pessoalmente, eles fazem comentários como "Oh, você trabalhou duro" [...].[89]

[88] No original: *entertainment cosmetic*.

[89] No original: *Students appreciate teachers who prepare their classes, and materials give clear and tangible evidence of preparation. When students realize that the teacher has gone outside the course book and prepared something personally, they make remarks such as "Oh, you work hard" […].*

Ao selecionar um texto para aprofundar um tema ou "pular" um conteúdo gramatical, o professor interfere na relação estudante-saberes-livro, exerce seu papel de mediador entre esses eixos e, em geral, é reconhecido por seus alunos, seus pares e sua comunidade escolar. Tais atitudes quanto ao uso e à adaptação de LDs "revelam não a suposta deficiência do professor que requer, por isso, muletas; ao contrário, mostram a extrema criatividade no manuseio desse material, por cuja escolha esses professores nem sempre foram responsáveis" (MUNAKATA, 2002, p. 92). Quanto mais independência do material, maior a flexibilização desse recurso da prática profissional cotidiana.

Além das adaptações feitas nas obras durante a preparação das aulas, cabe destacar que o professor também pode/deve ajustá-lo às reações dos alunos a determinadas atividades e/ou a interesses específicos que surjam em decorrência de discussões em sala que tenham (ou não) o LD como ponto de partida. Como afirma Almeida Filho (2013, p. 27): "As partituras, quando tocadas nas salas, podem, sim, sofrer variações importantes causadas por professores e aprendizes do alto de suas histórias de vida, memórias e crenças". Para tanto o professor pode, por exemplo, levar ou propor a busca de textos que façam com que a aprendizagem seja significativa para aquela turma, complementando o que fora apresentado como *input* pelo LD. Demandas surgidas de princípios e objetivos da escola também devem ser incorporadas às aulas e, consequentemente, aos recursos didáticos nela utilizados. Retomamos, no **Capítulo 4**, a discussão sobre essa possibilidade de expansão dos saberes propostos pelo LD.

Vale destacar que a massificação do acesso à internet foi a principal propulsora da adaptação e sobretudo da complementação dos livros didáticos nos dias atuais. A abundante e diversificada oferta de textos de incontáveis gêneros e os materiais de referência disponíveis na rede contribuíram para os estudos autônomos e autodidatas, assim como para a diversificação do que é levado para a sala de aula por professores e inclusive por alunos, com a vantagem de serem insumos reais e atualizados da língua. Se outrora era difícil conhecer um jornal da Argentina apesar da proximidade territorial, hoje é possível comunicar-se com um guineense em espanhol em tempo real, por exemplo; a falta de insumos já não é um problema para o preparo das aulas e as práticas de adequação de materiais[90].

[90] Sabemos que um dos aspectos importantes da adaptação de materiais consiste no seu visual. É evidente que há diferenças estéticas e de legibilidade entre um material produzido por uma editora e aquele adaptado por docentes e que a qualidade gráfica é um fator de grande importância na percepção de valor por parte dos estudantes (SALAS, 2004, p. 11; TOMLINSON, 2011, p. 8). No entanto, entendemos que embora haja uma perda quanto aos aspectos gráficos nas criações caseiras, ela é compensada pela motivação originada pela temática precisa e personalizada do material preparado.

Embora tais ações sejam corriqueiras e já façam parte da rotina de muitos professores, nem todos têm essa prática como intrínseca ao seu trabalho — por falta de tempo, interesse ou recursos — e raros são os cursos que orientam como fazê-lo; da mesma forma, são escassos os estudos acadêmicos que se dedicam a pesquisar de que modo se dá a utilização (ou não) do LD. Os docentes contam, portanto, com pouco auxílio nesse processo de didatização de materiais e muitas vezes o fazem guiados pela intuição, sem um objetivo específico dentro do programa do curso, em um processo nem sempre eficaz de tentativa e erro, carente de uma orientação prática ou de uma preparação da aula embasada em princípios próprios aliados às teorias da área.

Neste estudo não temos a pretensão de inventariar os textos sobre adaptação de LDs disponíveis no âmbito acadêmico por não corresponder ao escopo da nossa pesquisa. No entanto, apresentamos um dos referenciais teóricos disponíveis que consideramos merecedor de atenção. Em um livro breve traduzido para o português, cujo objetivo é oferecer orientações práticas para professores, propõem os linguistas Tomlinson e Masuhara (2005, p. 25-26):

> A seqüência para a adaptação de materiais pode ser descrita da seguinte forma:
> 1. Definição do perfil do contexto de ensino
> 2. Identificação dos motivos para a adaptação
> 3. Avaliação
> 4. Enumeração dos objetivos
> 5. Adaptação
> 6. Ensino
> 7. Revisão
>
> Os professores não devem considerar o processo de adaptação de materiais uma atividade que consome muito tempo ou que exige muito esforço. Trata-se de um modelo idealista adaptado para o autodesenvolvimento ou para sessões de desenvolvimento com a participação dos colegas. Na verdade, o processo de adaptação pode não ter todos os elementos ou pode não ocorrer na mesma seqüência. Todo o processo provavelmente será muito mais natural, intuitivo e espontâneo. Poderia ser útil se você, no entanto, fizesse um esforço e passasse pelo processo sistemático de adaptação de materiais de vez em quando. Quanto mais treinamento sistemático você tiver, mais habilidoso provavelmente vai se tornar na realização de adaptações de materiais de maneira automática e com base em teorias. Também é possível beneficiar-se de adaptações feitas por um grupo de colegas que se reúne para passarem juntos pelo processo.

Veja-se que os autores propõem um modo de trabalho para a adaptação, mas eles mesmos sinalizam que se trata de um processo intuitivo, como se fosse inata a todo docente essa habilidade. Ademais, reiteram que é a prática sistematizada que dará a competência necessária. Assim, até mesmo tais estudiosos parecem não sustentar a importância do subsídio teórico e da formação

empírica para a adaptação responsável dos materiais, sobretudo para professores recém-formados e inexperientes.

Os mesmos linguistas apontam também as características necessárias para uma adaptação eficaz — e, digamos, idealizada — dos materiais:

> - Ter um banco de critérios de avaliação de onde é possível selecionar o critério mais adequado.
> - Ter um banco vasto de materiais categorizados que você pode acessar facilmente para fazer adaptações (por exemplo: poemas, histórias, desenhos, histórias em quadrinhos, recortes de jornais, piadas, jogos, charadas e artigos de revistas). Suas categorias podem se basear em tópicos, tipos de atividades, objetivos de ensino, etc.
> - Ter colegas com quem você possa compartilhar os recursos e que também queiram passar pelo processo de adaptação.
> - Ter colegas dispostos a dar *feedback* de seus materiais adaptados.
> - Estar em ambiente em que a avaliação, a adaptação e o desenvolvimento de materiais são incentivados e o tempo e os esforços dos professores, reconhecidos.
> - Revisar materiais adaptados e melhorá-los.
>
> (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 28-29).

Vale destacar que os dois primeiros tópicos elencados por Tomlinson e Masuhara, assim como o último, dependem exclusivamente do professor e do seu acesso a outros materiais. No entanto os demais itens pressupõem a colaboração de terceiros e independem da vontade e da formação inicial ou continuada do professor, o que torna ainda mais difícil a execução da adaptação seguindo os passos propostos pelos estudiosos.

Nota-se que até mesmo nesse exemplo da literatura da área o professor encontra dificuldade em ter um suporte para a adaptação dos materiais. Entendemos que durante o curso universitário, sob a orientações dos docentes experientes e preparados para tanto, seria o momento ideal para tal exercício; porém, como afirma Eres Fernández (2009, p. 141-146), essa capacitação acadêmica ainda é deficiente. Com base em seu estudo sobre a formação dos professores de espanhol no Brasil e o uso de materiais, a educadora conclui que a relação dos docentes com as obras que utilizam depende de fatores como formação inicial e permanente e experiência profissional; parece haver uma relação direta entre tempo de experiência na profissão e grau de autonomia do LD e, sobretudo, do manual do professor. Apresentamos no **Capítulo 4** em que medida essa relação se confirma na aproximação às docentes pesquisadas neste estudo e como esses aspectos interferem diretamente na rotina do LD, inclusive do MP.

Desde já, salientamos que não ignoramos a realidade dos professores quanto à carga horária e à desvalorização financeira que, muitas vezes, dificultam e até impedem diversos profissionais de adaptar os materiais que utilizam. No entanto, consideramos que o trabalho com um material inadequado pode ser mais oneroso em todos os aspectos e que o tempo dispendido em planejamento e elaboração de insumos para as aulas se reverte em resultados e satisfação para todos os envolvidos. Alguns dos materiais elaborados poderão, inclusive, ser reutilizados com pequenos ajustes em várias turmas e, às vezes, em mais de um ano letivo, dependendo do grau de desatualização dos mesmos, o que constitui um ganho de tempo a longo prazo.

No **Capítulo 1** tratamos brevemente da história do ensino de espanhol e dos livros didáticos, com enfoque aos dessa disciplina. Neste capítulo abordamos a imprecisão do objeto LD, suas definições com base em alguns documentos oficiais nacionais e nos estudos de determinados teóricos da área, suas funções (incluído o manual do professor), seus usos e as possibilidades de adaptações. Com esse embasamento, temos elementos para entender sua trajetória e relevância no cenário educacional.

Vejamos, no próximo capítulo, um panorama da profissão docente e da relação de **arbítrio** dos professores com seu instrumento de trabalho.

CAPÍTULO 3
PROFISSÃO PROFESSOR: O PAPEL DO ÁRBITRO

Não por casualidade as palavras "docência" e "decência" são semelhantes. Embora por muito tempo o fazer docente tenha sido visto pela sociedade e pelos órgãos oficiais como ocupação e não como profissão, não há mais lugar para dúvidas quanto ao seu *status*. Entendemos "ocupação" aqui como sinônimo de atividade não remunerada que, em geral, não pressupõe mão de obra especializada e pode ser realizada por força do hábito e/ou por prazer. Por outro lado, "profissão", neste estudo, equivale a atividade profissional remunerada, exercida por especialista com ou sem formação universitária. No caso da Educação, a rigor e com base em uma visão ultrapassada, o profissional professor é remunerado pelo Estado ou pela iniciativa privada pelo serviço de ensinar e os "clientes"[91] são os alunos, seus familiares e toda a comunidade escolar. No entanto, concordamos com a linguista brasileira Maria Antonieta Alba Celani (2008) que esse "serviço" pressupõe conhecimentos técnicos sobre a língua e a cultura em estudo, assim como embasamento teórico-metodológico, mas envolve, principalmente, aspectos socioafetivos que fazem do profissional em questão um educador, de quem se espera uma postura comprometida, crítica, reflexiva e política[92], passível de contribuir para os alunos/cidadãos em formação.

Entendemos que essa relação não pode ser unilateral, isto é, o ensino e a aprendizagem devem transitar entre docente, discente e sociedade, em um ciclo virtuoso de interação e retroalimentação. Como afirma Celani (2008, p. 30), nesse contexto "Todos são prestadores de serviços e todos são clientes uns dos outros. Inclusive, o professor é cliente de si mesmo. Esta é a visão inerente ao conceito de educação contínua do professor". Como se pode constatar, a profissão professor envolve fatores humanos que excedem os limites da prestação de serviço ordinária.

---

[91] Esclarecemos que não compactuamos nem defendemos uma visão mercantilista da Educação. Utilizamos o termo aqui apenas como metáfora para a relação entre docentes e discentes, tendo em consideração as afirmações de Celani (2008).

[92] Nesse contexto, não estamos fazendo apologia a nenhum partido. Segundo Leffa (2008a, p. 373-374), historicamente os brasileiros não foram educados a discutir política, embora sejam constantemente afetados por ela, como apresentamos no **Capítulo 1**. No entanto, ao nos posicionarmos estamos inevitavelmente assumindo uma postura: "Transmitimos valores políticos não só pelo que fazemos, mas também pelo que somos. Os estudantes, por sua vez, também precisam aprender que o desenvolvimento — individual, da comunidade e do país — depende da habilidade em conduzir negociações nas novas relações de poder que se estabelecem com o uso da língua estrangeira".

Quanto à valorização social e econômica, pode-se afirmar que o século XXI ainda reflete aspectos históricos que beiram o inadmissível, o indecente, sobretudo quanto à remuneração na maioria das escolas públicas; nesse sentido, o fazer docente ainda é entendido como ocupação.

Vejamos a seguir o impacto das principais medidas públicas nas condições de formação e atuação dos docentes brasileiros.

3.1 Os principais documentos oficiais e a formação de professores

Falar em formação de professores é perpassar a história de um país: todas as decisões políticas e sociais de uma nação impactam na Educação.

Como vimos no **Capítulo 1**, a história brasileira foi e continua sendo permeada por medidas e recomendações legais que foram gradativamente depreciando e desvalorizando o docente. Esse profissional teve sua (de)formação comprometida nas últimas décadas e a responsabilidade não foi apenas da qualidade dos cursos universitários:

> A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica. A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora. Os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem de ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor. Entre as ações mais explícitas temos as leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações de professores, os projetos das secretarias de educação dos estados, os convênios entre diferentes instituições, etc. Entre as menos explícitas temos aquelas que resultam das relações de poder que permeiam os diferentes setores da sociedade, hoje globalizada. No caso das línguas estrangeiras, temos os fatores políticos e econômicos que influenciam a decisão por uma ou outra língua, incluindo, por exemplo, a questão da multinacionalidade da língua inglesa na atualidade. Todas essas questões afetam a formação do professor tanto em situações de pré-serviço (e.g. a definição de uma carga horária mínima para uma disciplina no curso de graduação) como em situações de serviço (e.g. a organização de um curso de atualização para professores do ensino médio). (LEFFA, 2008a, p. 334).

Assim, ao longo da história recente, alguns documentos foram traçando os rumos da formação inicial de professores no país. A terceira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, de 1996,

prevê no Título VI, Artigo 62, as modalidades de formação exigidas no sistema de ensino brasileiro:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996a).

Apesar de a legislação nacional estabelecer a obrigatoriedade da licenciatura para o exercício da profissão na Educação Básica pública ou privada, atualmente no país há professores exercendo a docência com diferentes níveis e tipos de formação acadêmica — inclusive há os que atuam sem ela —, a saber: graduados no país em cursos de bacharelado e/ou licenciatura em espanhol como língua estrangeira, graduados no exterior com revalidação (ou não) do título, graduados em outras áreas que realizaram cursos de complementação pedagógica, além de pós-graduados em programas *lato* ou *stricto sensu*.

A empregabilidade de profissionais sem os estudos necessários ocorre predominantemente em regiões onde há uma carência de professores devidamente formados — em geral pela dificuldade de acesso a instituições de ensino superior — e/ou em territórios fronteiriços com países de língua espanhola, mas não apenas nesses contextos.

Na área de línguas estrangeiras é recorrente haver nativos de países anglo e hispanoparlantes que atuam sem formação e, portanto, sem os conhecimentos linguísticos formais[93] e didáticos exigidos, sobretudo em instituições de ensino que não são regulamentadas pelas leis educacionais federais, como os cursos livres de idiomas, ou mesmo em escolas regulares de regiões carentes de profissionais devidamente habilitados.

Para além da formação inicial e independente do contexto de ensino, reiteramos a estrita importância de atualizações e reflexões constantes por meio de uma formação continuada que

[93] Ao tratarmos dos conhecimentos formais estamos nos referindo à aprendizagem da língua materna, e não à sua aquisição. Entendemos aquisição, aqui, segundo Krashen (1982) como um processo subconsciente e espontâneo que se dá em língua materna por meio da comunicação desde o nascimento do indivíduo; é o "saber a língua" característico dos falantes nativos. Já a aprendizagem pressupõe o conhecimento explícito de regras, ou seja, um esforço consciente para "saber sobre a língua" e é a esse estudo formal que nos referimos em nosso texto. Reconhecemos também a importância da interação para o desenvolvimento da aprendizagem (VYGOTSKY, 2005), mas não tratamos detidamente de teorias de aquisição de línguas estrangeiras por não constituir o foco do nosso estudo.

extrapole os limites dos cursos e eventos (presenciais ou à distância, acadêmicos ou não[94]), tal como entendida pela Resolução CNE/CP nº 2, de 2015:

> A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015e, p. 13).

Tal dedicação e qualificação, essencial a qualquer atividade laboral, permite a atualização e o aprofundamento de conhecimentos, o intercâmbio com outros profissionais e a discussão sobre a prática cotidiana, contribuindo significativamente para o exercício de seus afazeres de forma mais consistente e crítica. O educador, antes de tudo, precisa educar-se, ou, nas palavras de Celani (2008, p. 30), precisa ser "cliente de si mesmo".

Claro está que qualquer tipo de formação demanda tempo e recursos e que estes não devem ser providos apenas pelo docente. A mencionada LDB, ainda em vigor, prevê que o Estado contribua e valorize financeiramente esse desenvolvimento de forma a melhorar a qualidade da Educação, e estabelece, entre outros direitos:

> Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II - **aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;**
> III - piso salarial profissional;
> IV - **progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;**
> V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VI - condições adequadas de trabalho.
> Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996a, realces nossos).

[94] Vale destacar também que há eventos promovidos pelas associações de professores de alguns estados que, historicamente, contribuíram e seguem contribuindo para as discussões das realidades e das práticas de muitos docentes.

No entanto, apesar da Lei, nem sempre se vê assegurado esse direito ao profissional professor que atue em quaisquer segmentos educacionais.

Embora não componha o escopo deste trabalho discutir a fundo esse tema, destacamos o item III da citação anterior por ser um dos fatores determinantes na utilização do livro didático, objeto deste estudo. É evidente que não é a remuneração que determina diretamente como o professor irá utilizar um material, mas sua necessidade de uma carga horária intensiva para atingir um patamar financeiro razoável interfere no quanto ele precisa de um recurso que facilite seu dia a dia, que ofereça textos e atividades que lhe "poupem" tempo de buscas e elaborações a cada aula.

A desvalorização — que, como vimos, está fortemente associada a aspectos históricos, políticos e sociais — se inicia já durante o período de formação inicial do profissional. A LDB estabelece a realização de estágios supervisionados atrelados a cursos de licenciatura e eles não são remunerados, diferentemente do que ocorre em outras áreas. Assim, desde o começo de sua carreira, os futuros professores precisam lidar com um "piso salarial profissional" que é praticamente "ocupacional", "indecente"/*"indocente", entre outros desafios relativos ao cotidiano da sua prática pedagógica. Apenas desde 2013 os alunos de licenciatura podem ser beneficiados pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que "concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino" (disponível em http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>, acesso em: 26 dez. 2016).

Vale destacar que a valorização dos professores permeia não apenas aspectos relacionados à remuneração, mas também à formação inicial e continuada, ao ingresso e permanência na carreira e às suas condições de trabalho.

Segundo o Artigo 12 da LDB, os estabelecimentos de ensino deverão "IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente" (BRASIL, 1996a), mas a Lei não especifica em que consiste esse acompanhamento nem o que se entende por seu "plano de trabalho". O documento determina também, no Artigo 13, os deveres dos docentes:

> **I -** participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> **II -** elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> **III -** zelar pela aprendizagem dos alunos;
> **IV -** estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
> **V -** ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

> **VI -** colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996a).

Dessa forma, o documento oferece orientações quanto às obrigações formais e sociais do docente, mas em nenhum momento estabelece como deve ser sua conduta em tais incumbências, tanto em instituições de ensino públicas quanto em privadas, o que consideramos positivo por não ser prescritivo. Do mesmo modo, tal Lei tampouco especifica o repertório de conhecimentos mínimos da área que o profissional deve dominar para exercer sua prática.

A LDB e a realidade brasileira preveem também o exercício da docência em situações diversas, embora não haja formação específica para elas nos cursos universitários, cabendo exclusivamente ao docente buscar qualificação durante ou após sua formação inicial universitária, recorrendo a cursos de extensão e/ou especialização. Os contextos que, apesar de previstos na Lei, não contam com orientações claras são as salas multisseriadas, os cursos profissionalizantes e os de educação para jovens e adultos, além de grupos quantitativamente minoritários, como comunidades indígenas e alunos com deficiência, entre outras demandas sociais que a maioria das universidades ainda não absorveram em seus currículos e, consequentemente, não devolvem à sociedade profissionais preparados para administrá-las.

Vale ressaltar que o caso das línguas estrangeiras é ainda mais grave quando se considera a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis escolares em que a oferta de idiomas não é obrigatória. Apesar de a Resolução CNE/CEB nº 7 (BRASIL, 2010b) estabelecer, no primeiro parágrafo do artigo 31, que "Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular", a carreira de Letras não habilita o futuro docente para a atuação neste segmento. Da mesma forma, os cursos de Pedagogia tampouco abordam o conhecimento de ensino e aprendizagem de línguas para crianças.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (BRASIL, 2013d), no item destinado ao Ensino Médio (BRASIL, 2013, p. 152-153), aborda-se a necessidade de valorização e formação docente em vários tópicos:

> A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como:
> [...]
> **IV –** inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;

> [...]
>
> **VI –** integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias e dos agentes da comunidade interessados na educação;
> **VII –** valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;
> [...]
>
> **IX –** preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros.

Embora no **Capítulo 2** já tenhamos comentado sobre o papel do LD no trabalho do professor e na sua relação com os conteúdos e os alunos (isto é, aspectos previstos no subitem IV do documento anteriormente mencionado), retomamos esse tópico para destacar seu impacto na jornada de trabalho e, consequentemente, na valorização do docente e na sua possibilidade de formação continuada. Todos esses pontos são interdependentes e contribuem para determinar a qualidade do profissional e da educação.

O referido documento ainda menciona o PNLD como um dos fatores a contribuírem para as condições de trabalho e a viabilização das DCN (BRASIL, 2013d, p. 191):

> É oportuno lembrar que as ações do MEC voltadas para a expansão e melhoria do Ensino Médio, como a proposição do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Plano de Ações Articuladas (PAR) e vários programas, dentre estes, o Brasil Profissionalizado, o Ensino Médio Inovador, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), vêm criando condições que favorecem a implementação destas Diretrizes.

O *Plano Nacional de Educação*, documento mais recente e que abordamos mais detidamente a seguir, esclarece com relação à docência de idiomas nos segmentos nos quais o professor habilitado é o pedagogo:

> Serão analisadas as informações provenientes do Censo da Educação Básica – doravante chamado de Censo Escolar –, mais especificamente o relacionamento entre os dados de formação superior dos professores e o conjunto de disciplinas que lecionam, quais sejam: língua/literatura portuguesa, língua/literatura estrangeira, artes, educação física, matemática, ciências, química, física, biologia, estudos sociais, história, geografia, sociologia, filosofia e ensino religioso. (BRASIL, 2015b, p. 265).

Em suma, a atribuição de aulas estará condicionada à oferta e demanda de docentes com habilitação específica para determinado componente curricular em cada região, solução que expõe a fragilidade dessa faixa escolar e a ausência de uma perspectiva de solução real a curto prazo.

Em 2001, por meio do Parecer CNE/CP nº 9 (BRASIL, 2001a) e da sua subsequente alteração pelo Parecer CNE/CP nº 27 (BRASIL, 2001b), o Conselho Nacional de Educação estabeleceu direcionamentos para todos os cursos de formação de professores do país. No ano seguinte, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2002), que trazia à luz as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Ainda em 2001, outro documento, desta vez relacionado à formação de professores de línguas materna e estrangeiras, as *Diretrizes Curriculares para o curso de Letras* (aprovadas de acordo com o Parecer CNE/CSE nº 492 — BRASIL, 2001c), fixam competências, habilidades e conteúdos curriculares a serem desenvolvidos ao longo dos cursos de formação inicial, mas se pautam em princípios gerais e não em especificações detalhadas dos saberes que deveriam ser efetivamente abordados.

O *PNE*, publicado em 2014, estabelece cinco diretrizes gerais sobre a Educação, entre elas uma referente à valorização dos profissionais do setor, explicitada em quatro das vinte metas do documento. No texto *Plano Nacional de Educação: linha de base* (BRASIL, 2015b) essas metas são detalhadas. A 15 retoma o disposto na LDB (artigos 62 — que apresentamos anteriormente — e 63) de forma a fazê-lo valer, pois visa:

> garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da Educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2015b, p. 263).

O documento apresenta ainda a situação da formação de professores por nível e por região. Destacamos a seguir os dados do Ensino Médio por corresponderem ao foco do nosso estudo.

Em 2013, apenas 55,7% dos docentes do país possuíam formação superior para atuação no segmento escolar em questão, sendo que no estado de São Paulo o número subia para 59,4% (BRASIL, 2015b, p. 266-267). Apesar da melhora paulistana em relação à média nacional, o número ainda é preocupante.

Dentre esses professores, os que possuíam habilitação específica para suas disciplinas nas zonas urbanas do país correspondem a 56,2% e nas regiões rurais, a 48,3% (BRASIL, 2015b, p. 269). Tais porcentagens englobam os docentes de todas as matérias, mas acreditamos que um estudo específico apenas com professores de espanhol revelaria dados ainda mais alarmantes.

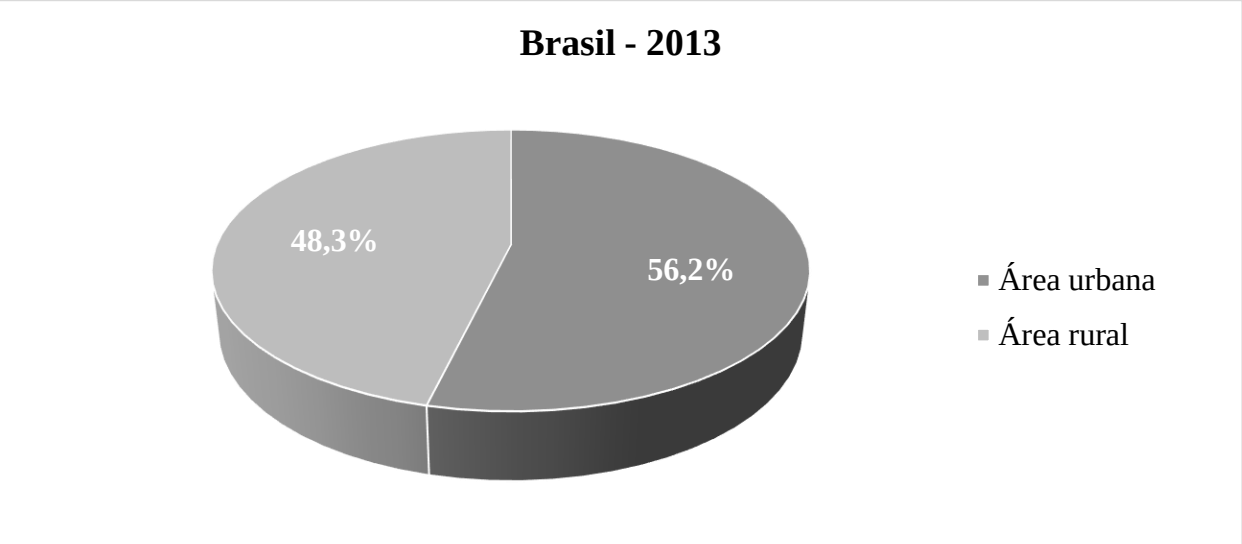

Gráfico 1 – Docentes de todas as disciplinas devidamente formados em relação à região em que atuam – Brasil, 2013. (BRASIL, 2015b, p. 269).
Gráfico elaborado por Roberta Amendola com base na fonte mencionada.

Mais alguns números do PNE retratam a fotografia do ensino no país. Nas escolas federais, o número de professores devidamente formados é de 54,5%; nas estaduais, 55,3%; nas municipais, 54,9% e, por fim, nas privadas, 57,9% (veja-se gráfico 2 a seguir). No caso das línguas estrangeiras, 51% dos docentes do Ensino Médio possuem graduação específica.

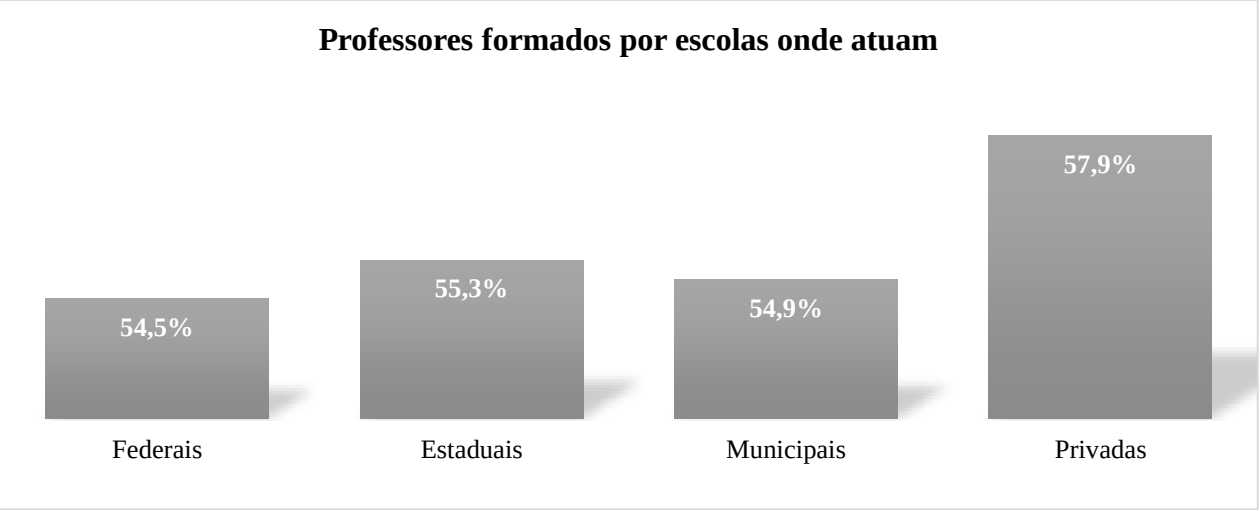

Gráfico 2 – Docentes de todas as disciplinas devidamente formados em relação aos tipos de escolas onde atuam – Brasil, 2013. (BRASIL, 2015b, p. 270).
Gráfico elaborado por Roberta Amendola com base na fonte mencionada.

Com base nesses dados, é possível afirmar que será necessário um intenso trabalho de formação básica de professores nos próximos anos para se alcançar a ambiciosa mas urgente meta 15 de se contar com 100% de professores devidamente qualificados para sua atuação profissional. Além desses esforços, serão precisos muitos outros para assegurar também a formação continuada a toda a classe docente, atendendo à meta 16, que estabelece que as ações oriundas do documento devem contribuir para

> formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2015b, p. 275).

Em 2013, a média nacional de professores com diplomas de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* era de 30,2%, ou seja, para atingir a meta será preciso formar 20% dos profissionais.

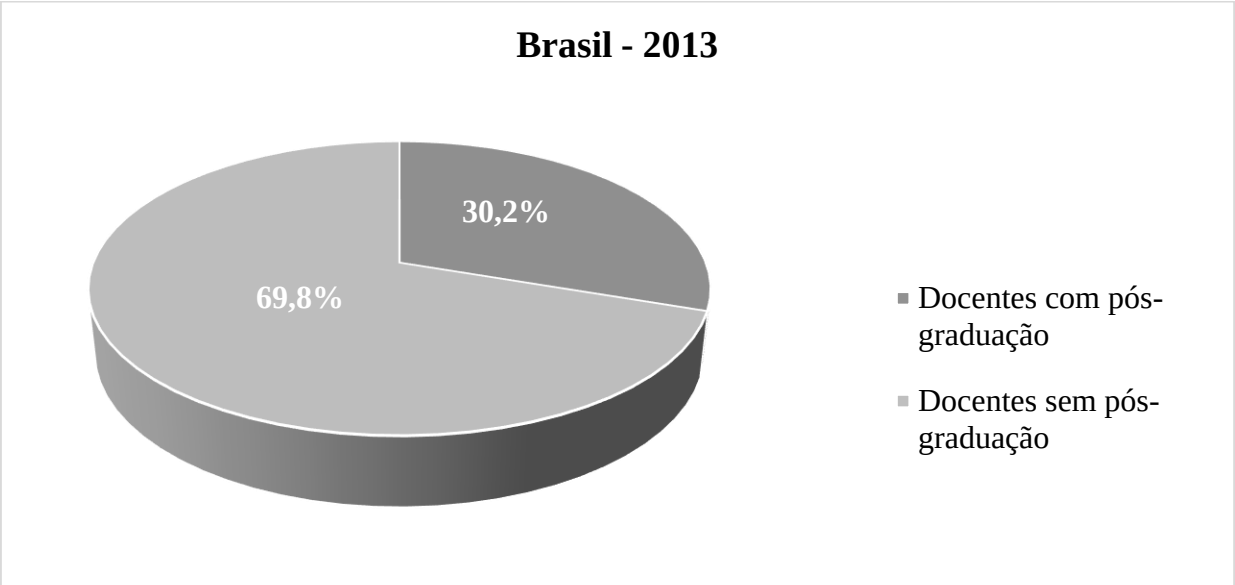

Gráfico 3 – Docentes de todas as disciplinas quanto à formação em nível de pós-graduação – Brasil, 2013. (BRASIL, 2015, p. 277).
Gráfico elaborado por Roberta Amendola com base na fonte mencionada.

Dos 30,2% de professores com especialização, 69,7% atuam na rede federal; 37,2% na estadual; 28,9% na municipal e 23,3% na privada. Desses docentes, 28,9% concluíram estudos de especialização, apenas 1,1% de mestrado e irrisório 0,1% de doutorado. Já no estado de São Paulo, alvo da nossa pesquisa, este número de profissionais com habilitação superior é menor que a média nacional: 27,1% (BRASIL, 2015b, p. 280; 281; 279).

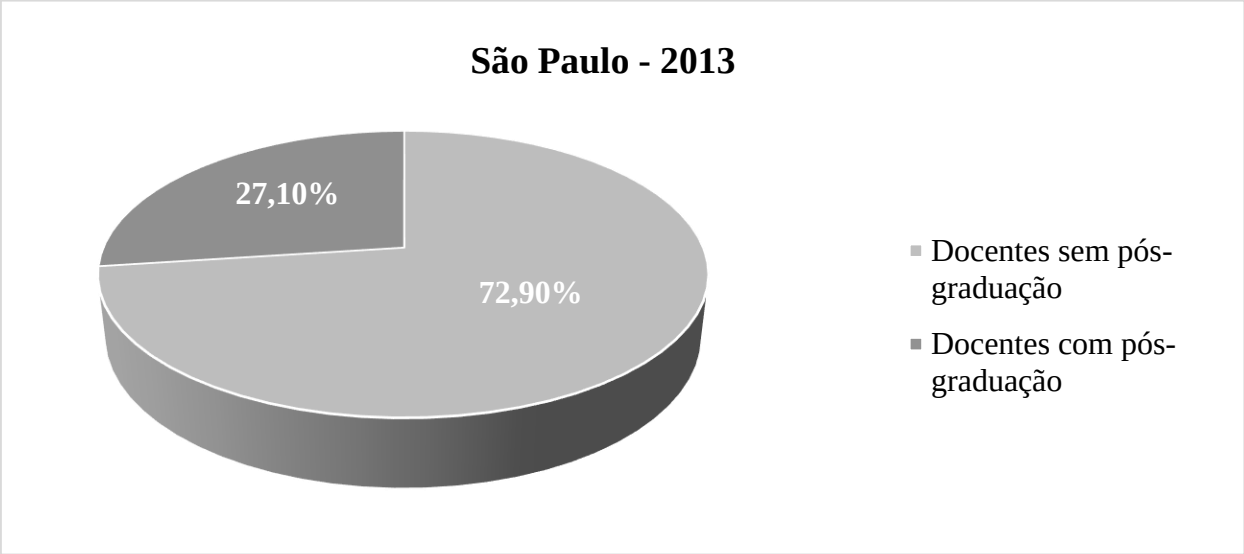

Gráfico 4 – Docentes de todas as disciplinas quanto à formação em nível de pós-graduação – São Paulo, 2013. (BRASIL, 2015 p. 279).
Gráfico elaborado por Roberta Amendola com base na fonte mencionada.

Outro dado relacionado à meta 16 é que entre 2008 e 2013 apenas 30,6% dos professores do país realizaram cursos de formação continuada (BRASIL, 2015b, p. 283).

Não obstante, a meta 17 trata da relação entre remuneração (in)decente *versus* formação: "valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE". O documento reconhece a desvalorização histórica dos professores da rede pública:

> É possível afirmar que a valorização do magistério perpassa diversas dimensões, como a formação adequada e contínua, a estruturação de carreiras, as condições apropriadas de trabalho e a constituição de patamares adequados de remuneração. Nesse contexto, o objetivo central da Meta 17 consiste em equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

> Cabe ressaltar que o amplo debate sobre a valorização dos profissionais do magistério tem como precedente os baixos salários praticados na remuneração de professores da educação básica pública em grande parte dos estados e municípios da Federação, em comparação com demais profissionais de escolaridade similar.
> É preciso considerar que, em função de diferentes contextos socioeconômicos e desigualdades orçamentárias que caracterizam os entes federativos e da ausência de planos de carreira em muitas redes e sistemas públicos de ensino, a perspectiva de construção de legislação que regule nacionalmente um piso salarial tornou-se uma das mais importantes pautas de reivindicação dos professores organizados, o que já foi instituído pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.
> No texto da meta, consta a previsão de um prazo intermediário para sua execução, o sexto ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), que ocorrerá em 2020. Considera-se que esse prazo confere maior efetividade à função que lhe é designada, a de induzir a aplicação imediata do piso salarial de professores da educação básica pública. (BRASIL, 2015b, p. 287-288).

Os dados apresentados no documento revelam que a média salarial de funcionários públicos, com formação equivalente, é mais elevada que a dos docentes, o que reitera o desprestígio do papel do educador na sociedade. Embora entre 2004 e 2013 tenha ocorrido um reajuste na remuneração dos docentes dez vezes maior que a dos não docentes, ainda há muito a ser feito para se alcançar um patamar justo. Nesse sentido, a meta 18 contribui para uma perspectiva de crescimento profissional e econômico dos profissionais da educação, pois tem como proposta

> assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei Federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2015b, p. 299).

Para além de intenções de formação e reconhecimento, o que cabe destacar são as medidas até agora realizadas para alcançar as metas propostas.

Com relação à qualificação de professores, foi publicada em 1 de julho de 2015 a Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015e), já referida nas páginas precedentes, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Tal documento reitera a importância da formação mínima exigida por lei e estabelece que os cursos de licenciatura deverão se organizar da seguinte forma quanto à carga horária:

> § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

Tal Resolução, conforme com as metas 15 e 16 do PNE, pressupõe um aumento na carga horária de formação prática em relação à legislação vigente até então e, estima-se, um profissional com mais preparo para o fazer docente após a conclusão da graduação. O documento dispõe ainda sobre a importância da formação continuada e sobre a valorização salarial do magistério, alinhando-se à meta 17.

Destacamos também o artigo 12, inciso I, item c da referida Resolução, que dispõe sobre materiais didáticos na formação inicial dos professores:

> Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:
> I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:
> [...]
> c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; [...] (BRASIL, 2015b).

Embora o enfoque do excerto seja a diversidade, ele menciona a relevância da familiarização dos docentes com esses recursos durante a sua preparação para a atuação profissional. Esse é um dos poucos documentos oficiais a fazer menção a eles.

Em julho de 2016 veio a público o *Plano Estadual de Educação* (PEE) de São Paulo, cujas 21 metas para a próxima década se alinham ao PNE. Com relação à formação e valorização docente, destacamos:

> Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União e os municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência do PEE, política estadual de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do "caput" do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
> Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PEE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do Sistema Estadual de Ensino.
> Meta 17 - Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar, no Estado de São Paulo, até o final do sexto ano de vigência do PEE, seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.
> Meta 18 - Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o Piso Salarial Nacional Profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal.
> [...]
> Meta 21 - Viabilizar um novo modelo de formação para os profissionais da Secretaria da Educação, visando ao exercício do magistério e/ou das atividades relacionadas à gestão da educação básica, considerando os Quadros dos Servidores, a saber: Quadro do Magistério - QM, Quadro de Apoio Escolar - QAE e Quadro de Suporte Escolar - QSE, de acordo com a estrutura vigente. (SÃO PAULO, 2016, p. 3-4).

Devido ao prazo deste estudo, não será possível acompanhar a viabilização desses objetivos que visam promover e reconhecer o trabalho dos professores, mas acreditamos que, se de fato forem colocados em prática, contribuirão para a melhoria na educação estadual e podem, eventualmente, impactar no sistema privado de ensino.

Além da Resolução nº 2, do texto preliminar da BNCC disponibilizado para consulta pública[95] e do PEE, não tivemos acesso a outras medidas significativas[96] durante a realização deste estudo, que se deu no período referente aos três primeiros anos da promulgação do PNE.

---

[95] O texto da primeira versão da BNCC, de setembro de 2015, apenas cita a questão da formação de professores e dos impactos do documento na elaboração dos LDs, sem dar mais informações sobre como viabilizá-los e quais são os resultados esperados: "Dois rumos importantes serão abertos pela BNCC: primeiro, a formação tanto inicial quanto continuada dos nossos professores mudará de figura; segundo, o material didático deverá passar por mudanças significativas, tanto pela incorporação de elementos audiovisuais (e também apenas áudio, ou apenas visuais) quanto pela presença dos conteúdos específicos que as redes autônomas de educação agregarão." (BRASIL, 2015a, p. 2). Na segunda versão desse documento, publicada em abril de 2016, esse parágrafo foi suprimido e não constou nenhuma menção sobre os desdobramentos da Base com relação a materiais e profissionalização docente.

[96] Segundo reportagem de Flávia Yuri Oshima veiculada no *site* da *Revista Época* em 28 de janeiro de 2016 (OSHIMA, 2016), ao final de 2015 o país não havia cumprido grande parte de suas metas do PNE. Um dos principais problemas apontados pelo texto seria a dificuldade de aferir os avanços e/ou retrocessos do sistema educacional brasileiro, dado que os números oficiais são bianuais e deveriam ser divulgados pelo MEC, o que nem sempre ocorre respeitando os

Como análise dos desdobramentos da medida legal de maior impacto sobre o ensino do espanhol, a promulgação da Lei nº 11.161/2005, tomamos como base as afirmações de Barros, Costa e Galvão (2016, p. 517), que detectaram uma "demanda quantitativa, e também qualitativa, de professores de espanhol para a educação básica". Houve um crescimento dos cursos de Letras no país e do interesse por eles. No entanto, parte desses profissionais não foram absorvidos pelo mercado de trabalho por falta de oportunidades.

> [...] a Lei produziu inúmeras contradições: impulsionou o setor do ensino superior, mas não o setor ao qual se referia diretamente, a escola regular; ao contrário, em vez de um aumento da demanda por professores, gerou um encolhimento no mercado, uma retração da oferta do espanhol nas escolas que, aliada à falta de condições de trabalho para implementar um ensino mais produtivo, como se quer nos documentos, levou os profissionais formados a buscarem alternativas em outros campos de atuação, como empresas de tradução, escolas de idiomas, pós-graduação, etc.
> Como consequência, nos últimos anos tem havido também diminuição/redução no setor superior: faculdades particulares que tinham a licenciatura em espanhol fecharam os cursos, o número de alunos que procuram e se matriculam nas licenciaturas em espanhol tem diminuído, etc. (BARROS; COSTA; GALVÃO, 2016, p. 518).

Assim, se bem essa Lei, num primeiro momento, contribuiu para a expansão da visibilidade e do crescimento do ensino do espanhol, dez anos após sua promulgação assiste a um cenário de queda e descaso por parte dos órgãos oficiais.

Enquanto os recentes planos de melhorias nas condições de atuação dos professores não se concretizam, tanto os docentes de espanhol quanto os de outras disciplinas seguem atuando com base no histórico nacional de desvalorização. Vejamos a seguir o impacto dessa trajetória na formação de professores e no uso dos livros didáticos.

3.2 A formação de professores e o uso do livro didático

Característica fundamental da profissionalização do setor, a formação acadêmica guarda resquícios de um início conturbado. Segundo a pesquisadora brasileira Magda Soares (2001, p.

---

calendários oficiais. Sem esses dados, a população não encontra meios de acompanhar e cobrar que o PNE seja de fato implementado.

151-153)[97], somente nas décadas de 1920 e 1930 surgiram as instituições de formação de docentes de línguas estrangeiras[98] e eles puderam se especializar em uma única área; até então os professores de português e de idiomas eram intelectuais reconhecidos na sociedade, em geral funcionários públicos oriundos de diversas áreas do conhecimento, como Medicina, Direito, Engenharia, entre outras, e o seu *status* e as suas condições de trabalho eram privilegiados. Tratava-se de autodidatas que dominavam a língua e sua literatura, mas desconheciam os saberes específicos das disciplinas que ministravam e eram desprovidos de noções de didática. Os cursos de Letras, então, estavam voltados ao beletrismo: dedicavam a maior parte do seu tempo à formação humanística intelectual e pouco se voltavam ao preparo para a docência (SILVA JÚNIOR; SANTOS; ROCHA; 2016, p. 15-23)[99].

As aulas dos docentes com tal formação baseavam-se em materiais de referência como gramáticas e antologias — que cumpriam a função de apresentar os conteúdos gramaticais e servir como coletâneas de textos (geralmente literários), sem comentários pedagógicos — e cabia somente aos mestres elaborar as atividades referentes a eles. De acordo com Bittencourt (1993, p. 263):

> Para professores encarregados de várias disciplinas, o livro didático era a provável fonte de seu conhecimento, lembrando que muitos dos livros didáticos nasceram das anotações organizadas para as aulas, criando-se os novos compêndios por compilações e cópias adaptadas de outros livros didáticos.

Nessas mesmas décadas, a indústria editorial nacional vivia dias de expressivo crescimento, impulsionada pelas dificuldades de importação e, posteriormente, pela publicação do Decreto-lei nº 1.006 (BRASIL, 1938), em 30 de dezembro de 1938, que proibia os professores de prepararem seus próprios materiais porque só poderiam utilizar aqueles selecionados pelo INL, órgão do Governo Federal, como comentamos no **Capítulo 1**.

Até esse momento, o material que predominava eram as gramáticas, como comentamos no **Capítulo 1**. No entanto, nesse contexto de controle do INL, por volta dos anos 50 começaram a

---

[97] Embora em seu texto a autora se refira ao ensino de língua portuguesa, o contexto das condições profissionais do magistério e as relações com o livro didático apresentadas se repetiram, em grande medida, no cenário de espanhol e podem ser para ele transpostos.

[98] Como comentamos no **Capítulo 1**, em 1919 foi criada a primeira Faculdade de Filosofia e Letras e a carreira Normal Superior, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que habilitava os graduados em Línguas Modernas, entre elas o espanhol.

[99] Essa estrutura curricular que dividia os cursos em Bacharelado e Licenciatura, privilegiando o primeiro, ainda hoje permanece na maioria das universidades do país.

surgir os primeiros livros didáticos tal como conhecemos atualmente e eles ganharam força nos anos 60 e 70: com textos e atividades de gramática inter-relacionados[100], que se afastam da noção de materiais de referência para se aproximar do formato de cadernos de atividades. Com esses novos materiais os docentes já não precisavam (e nem podiam) elaborar os exercícios: eles haviam sido pensados pelos autores e editores e aprovados pelo Estado. A partir dos anos 60 os livros já contavam com os manuais do professor, verdadeiros guias de uso de cunho quase paternalista que viriam a contribuir para a formação continuada dos docentes e para o uso que fariam do LD até os dias atuais. Vale destacar que, como expusemos, a tradição de ensino e aprendizagem de línguas baseia-se em gramáticas e há apenas menos de um século surgiram os materiais de fato destinados à prática didática. Esse histórico sem dúvida contribuiu para a formação da crença social de que a gramática é o eixo das ações educativas referentes a idiomas, visão que corroboramos no discurso e nas aulas das docentes colaboradoras deste estudo, tal como apresentamos no **Capítulo 4**.

Assim, em cerca de quatro décadas, de leigos elaboradores de conteúdos e atividades para suas aulas, os docentes profissionais passaram a meros usuários de livros pré-determinados. De forma contraditória, apesar de estarem academicamente mais preparados para **arbitrar** sobre o uso dos materiais, perderam o *status* de intelectuais e a autonomia e gradativamente se tornaram dependentes dos LDs. Vejamos alguns fatores que contribuíram para essa realidade.

A partir da década de 60 a popularização do ensino fez aumentar a discrepância entre as classes e o tipo de conhecimento a que tiveram acesso, principalmente em função dos investimentos destinados a cada estrato da sociedade. Houve, como afirma Gatti Júnior (2004, p. 196), não uma "democratização" do ensino, mas uma "massificação" dele.

Desse modo, com o crescente número de alunos das classes menos favorecidas que passaram a ter acesso à escola, foi necessário contratar mais professores e os critérios de seleção muitas vezes foram brandos devido à grande procura. Iniciou-se nesse ponto a deficiência na formação acadêmica dos docentes de diversas disciplinas: os cursos de graduação, que eram recentes, nem sempre estavam adequados à realidade dos futuros profissionais, pois importava mais atender à demanda do que privilegiar a qualidade da formação; começa aí a derrocada do nível da Educação. Além disso, com os quadros de professores em expansão foi possível reduzir sua remuneração e eles passaram a aumentar cada vez mais sua carga horária laboral — e, em geral, o

[100] No caso do espanhol, já em 1920 fora publicada a primeira obra nacional destinada a brasileiros seguindo essa proposta. Tratava-se da *Gramática da Língua Espanhola*, do professor Antenor Nascentes, do Colégio Pedro II, como expusemos no **Capítulo 1**.

número de instituições em que lecionavam, gastando tempo em deslocamento — para garantir rendimentos decentes. Nesse contexto, contar com livros didáticos que facilitassem a preparação das aulas e oferecessem atividades prontas e com respostas era de grande valia.

Em virtude do contínuo desinteresse da elite pelo magistério, muitos jovens alunos e, pela primeira vez, alunas de classes menos letradas voltaram-se a essas carreiras em instituições de ensino superior e, principalmente, em cursos de escolas normais, o que contribuiu para o desprestígio associado à categoria em meio à sociedade da época:

> Expansão numérica, feminização, incorporação de profissionais não capacitados por meio da via institucionalizada de acesso ao magistério e sem muita experiência. Aí estão alguns dos fatores que, em geral, tendem a indicar um processo de subprofissionalizacão e de proletarização da ocupação. (BATISTA, 2007, p. 560).

Assim, segundo Bittencourt (1993, p. 250), a partir de 1880 ocorreu a entrada de mulheres nesse mercado de trabalho, sobretudo na educação primária. Como os ganhos eram pouco atrativos para os homens, que deveriam sustentar o lar, foi relegado às mulheres o meio escolar. Considerado um ofício menor em virtude da baixa exigência de formação e da desvalorização social, a docência foi convenientemente muito mais associada a uma ocupação, a "um dom feminino" quase "maternal", do que a uma profissão. Até hoje é significativa a diferença entre os números de professores e professoras nesse mercado de trabalho.

Alia-se a esse contexto o despreparo dos docentes acadêmicos — provenientes da alta sociedade — em lidar com tal realidade e em ministrar disciplinas de prática pedagógica; os cursos eram focados em língua e em literatura e não em didática. Verifica-se também, desde então, que os professores escolares sabem as regras da língua e sobre ela, mas nem sempre são usuários proficientes e possuem dificuldades em se expressar de forma escrita e, principalmente, oral.

Como exposto anteriormente e no item 2.2.1 O manual do professor, houve um descompasso entre as necessidades dos docentes e os primeiros cursos de graduação em Letras, de tal forma que os livros didáticos gradativamente passaram a contribuir para a formação pedagógica inicial e/ou continuada de seus usuários, ensinando-lhes a lidar com sua ferramenta de trabalho por meio do MP que os acompanhava. "Sem ele [o livro do professor], a coisas seriam certamente piores." (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 13).

A consequência dessa situação foi que alguns docentes deixaram de desenvolver a capacidade de fazer o que concerne à sua profissão: tomar decisões quanto ao planejamento, ao

desenvolvimento e à avalição dos processos de ensino e aprendizagem; o livro havia se ocupado disso. Em muitos casos, deixaram de lado também o interesse por uma formação cultural mais ampla e profunda; a intelectualidade cedia lugar ao pragmatismo.

Segundo a Câmara Brasileira do Livro, por meio do documento *O livro didático no Brasil*[101], o "novo livro didático", utilizado na década de 50 e consolidado nos vinte anos seguintes, caracterizava-se por estruturar o fazer pedagógico em sala e, assim, facilitar o trabalho docente, apresentando atividades com diferentes níveis de dificuldade e passíveis de serem rapidamente corrigidas pelo novo tipo de professor, "geralmente mal treinado para preparar e corrigir exercícios e desempenhar outras atividades didáticas" (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 109).

Batista (2003, p. 47) apresenta o novo LD e seu uso:

> Buscando assumir essa função estruturadora do trabalho pedagógico, os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra.
> O surgimento, no Brasil, dessa concepção de livro didático como estruturador das práticas docentes está associado, de acordo com diferentes estudos, com a imensa ampliação do sistema de ensino ao longo dos anos 60 e 70, e com processos de recrutamento docente mais amplos e menos seletivos.

A explicação de Batista refere-se aos propósitos do "novo livro" em circulação principalmente na segunda metade do século XX. Destarte, para além da realidade escolar da época — alta rotatividade docente, constantes mudanças sociais, alterações curriculares —, destacamos que desde esse período o professor apresenta dificuldade em adaptar ou complementar o LD; há, portanto, um importante componente histórico na falta de prática para a flexibilização dos materiais que se verifica nos dias atuais, tal como pudemos observar em nossa pesquisa, relatada no **Capítulo 4**.

Vale ressaltar que ainda hoje certos materiais se posicionam dessa forma determinista e alguns professores os "aceitam", permitindo que eles "dominem" suas aulas. Lamentavelmente tal

[101] Esse documento, de 1981, foi apresentado no Encontro de Secretários de Educação e Cultura, em São Paulo.

atitude faz com que esses docentes reiterem socialmente o estigma de “desqualificados” que frequentemente lhes é atribuído. Ao se mostrarem aos alunos como dependentes do LD, atribuem ao livro uma autoridade que é sua e o empoderam escondendo-se, seja por tradição (afinal, muitos docentes de hoje foram formados por mestres desvalorizados), por despreparo, por uma intenção de isentar-se do **arbítrio** e da responsabilidade de ensinar e/ou por um contexto em que as condições de trabalho são tão desfavoráveis que só lhes resta esta opção.

O panorama de precarização da formação de professores se agravou em 1968 quando ocorreu a Reforma do Ensino Superior e a habilitação para a docência se deu por meio de Licenciaturas Curtas de apenas três anos, com o objetivo de suprir a carência de docentes em algumas regiões. Contudo, a iniciativa que poderia ser emergencial se tornou definitiva em diversas instituições por todo o país, inclusive em São Paulo.

Apesar da posterior suspensão das Licenciaturas Curtas e das diretrizes de formação por meio de graduação plena estabelecidas pela LDB em 1996, os cursos de bacharelado e licenciatura não lograram atender às expectativas e necessidades sociais e formar professores plenamente capacitados para exercer sua função. No entanto, não se deve atribuir apenas a eles as deficiências da Educação nacional.

No início os docentes tinham saberes gerais e da área advindos de estudos autodidatas, mas não entendiam de didática e utilizavam materiais inadequados. Com o surgimento dos cursos superiores passaram a ter conhecimentos de práticas de ensino de línguas e o setor editorial se encarregou de oferecer-lhes recursos (mais) adequados. Porém, muitos deixaram de desenvolver sua intelectualidade, atribuindo exclusivamente à universidade (e, por vezes, ao livro didático!) a responsabilidade pela sua formação. De intelectuais sem formação a graduados, de prestigiados a desvalorizados... A imagem e o entendimento do fazer docente sofreram com o histórico de decisões políticas e com o próprio posicionamento de alguns profissionais. À medida em que deixaram de ser “clientes de si mesmos” (CELANI, 2008, p. 3) perderam o valor mediante a sociedade.

O cenário atual de formação docente reflete a trajetória de ineficiente profissionalização do magistério e os usos recentes do LD estão diretamente relacionados, no nosso entendimento, à qualidade e à assiduidade à formação básica e continuada. Muitos professores têm pouco contato com outros profissionais para além da sua esfera de atuação devido à alta carga de trabalho e ao pouco tempo de permanência em cada escola em que lecionam. Grande parte deles tampouco tem acesso ao conhecimento científico que é produzido nos meios acadêmicos. Há aqueles que, por

diferentes razões, se veem impossibilitados de participar de eventos de atualização e/ou aperfeiçoamento e está claro também que há desinteresse e acomodação por parte de alguns. Consideradas todas essas variáveis, o professor, carente de (in)formação, pode se tornar vulnerável a ofertas editoriais: por desconhecimento de fundamentos metodológicos e critérios de análise de materiais com base nas especificidades de suas turmas, aumentam as chances de realizar escolhas de materiais inadequados aos seus contextos de trabalho. Tal situação com certa frequência retorna ao próprio docente e aos seus estudantes em forma de baixos resultados e desencantamento tanto no ensino quanto na aprendizagem.

Sobre essa relação entre formação de professores de línguas estrangeiras e utilização do livro didático comenta Almeida Filho (2010, p. 40):

> A estrutura do livro didático é bastante rígida e muitas vezes difícil de se escapar considerando-se o tipo de formação e proficiência linguística que professores recém-formados trazem para a prática profissional nas nossas escolas.
> Quando a suplementação é possível, ela se torna uma atividade de grande consumo de tempo. Isso é fatal para a sobrevida dos livros e dos cursos, uma vez que os professores brasileiros estão quase sempre demasiado ocupados em garantir sua subsistência, sobrecarregando com isso o seu tempo nas extensas fieiras de aulas e quase nada engajados no seu aperfeiçoamento profissional e preparo pessoal para o verdadeiro e complexo ato de ensinar e educar através das línguas.
> Na ausência de massa crítica dentre o professorado de línguas, a dependência do livro didático e suas receitas se torna maior e, daí, na eventualidade quase certa de equívocos de pressupostos, objetivos, conteúdos e metodologia do material comprado, o processo e o produto do ensino nas escolas resultarão pobres e desestimuladores.
> É preciso recuperar a capacidade de avaliar o material que se candidata nas prateleiras a substituir o verdadeiro planejamento de cursos que se fundamenta no processo único de prover para cada situação de ensino.

É sabido também que nem sempre é o docente quem seleciona o material que irá utilizar. Tanto no caso das instituições públicas como das privadas, muitas vezes os coordenadores e diretores estipulam os livros didáticos a serem adotados[102], tolhendo a autonomia do professor. No entanto, em contextos em que o docente é o principal decisor sobre as ferramentas que irá levar para sua sala, nota-se a dificuldade de escolha com base em uma análise pormenorizada, com critérios sólidos, tais como o contexto de uso, a carga horária letiva, a concepção de língua e

[102] No caso das escolas públicas, a escolha é feita entre as opções avaliadas e aprovadas pelo PNLD vigente, ou seja, o docente se vê limitado às obras que o governo considerou adequadas. Com relação às privadas, como comentamos no **Capítulo 2**, neste estudo não tratamos de materiais próprios das instituições de ensino nem de sistemas apostilados ou obras de referência por não constituírem o *corpus* de nossa pesquisa.

linguagem que subjazem ao fazer desse profissional, a adequação (em maior ou menor medida) dos conteúdos e pressupostos teórico-metodológicos propostos no livro ao projeto político-pedagógico da instituição na qual leciona e aos interesses e objetivos das turmas, entre outras motivações pessoais e profissionais.

Quanto à escolha de livros no PNLD e a relação dela com a utilização das obras afirma Munakata (2012a, p. 62-63):

> Do lado do professor, segundo Cassiano (2003)[103], há descontentamento no modo como se procede à escolha do livro: a direção da escola reserva pouco tempo para a escolha, e esta é feita com base nas resenhas dos avaliadores do PNLD, reunidas no *Guia de Livros Didáticos*, de que cada escola, de modo geral, dispõe apenas de um exemplar. Muitos professores, entrevistados por Cassiano (2003), reclamam que tais resenhas não permitem avaliar efetivamente o livro; é com o "livro em mãos" que se pode perceber se ele "funciona" ou não nas aulas.
> No final desse processo, o que os professores (e os alunos) fazem com essa mercadoria? Uma posição prevalente durante muito tempo foi a de que o livro didático, seja pelo seu caráter de vulgarização, seja por ser veículo da ideologia (burguesa) ou produto da indústria cultural, era necessariamente ruim, o avesso da ciência, o que denunciava a precária formação de seus usuários – os professores, que recorriam a ele como "muletas". Nessa declaração de princípios, dispensava-se mencionar algum livro em particular e, muito menos, examinar o seu uso efetivo. Mas, como sempre adverte Chartier (1990)[104], uma coisa é a ortodoxia que o editor e o autor pretendem impor à leitura de sua obra; outra é a liberdade de apropriação de que dispõe o leitor. De fato, pesquisas que enfrentaram a difícil tarefa de verificar as modalidades de uso do livro didático na sala de aula constataram que os professores recorrem a livros didáticos por motivos os mais diversos, até inimagináveis. Aqui, como em toda investigação acadêmica, o apriorismo deve ser repudiado.

Parte da dificuldade em escolher e utilizar criteriosamente um material didático depende da familiaridade que esses mestres tiveram com tais recursos já em seus cursos de formação inicial e do trabalho realizado com eles. Apesar de comporem o currículo de alguns cursos de graduação, em muitos casos são abordados de forma a apenas apontar suas deficiências e raramente se exploram alternativas para melhorá-los e/ou adaptá-los. Assim, rotulam os LDs como "bons" ou "ruins" sem considerar onde e para quais contextos foram produzidos e em que situações são de fato utilizados e emitem juízos de valor infundados teoricamente.

---

[103] CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *Circulação do livro didático:* entre práticas e prescrições políticas públicas, editoras, escola. 2003. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

[104] CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: CHARTIER, R. *A história cultural:* entre práticas e representações. Algés: Difel, 1990.

Em sua pesquisa, Eres Fernández (2009, p. 142, 157) constatou que embora uma parcela muito representativa dos informantes[105] (88,1%) tenha discutido sobre análise de LDs em seus cursos universitários de formação (inicial ou continuada), o tratamento dado ao tema foi avaliado como insuficiente pelos próprios alunos/futuros docentes:

> [...] a análise de materiais didáticos é um tema recorrente nos cursos, segundo os professores que participaram de nossa pesquisa. Entretanto, uma parte significativa deles – 41,67% – mostrou-se insatisfeita com o tratamento dado ao assunto, enquanto cerca de 10% dos professores informou que essa questão nunca esteve presente nos cursos por eles realizados.

A realidade apresentada na pesquisa em questão reflete que a deficiência quanto a discussões teórico-metodológicas na graduação é percebida pelos docentes/discentes como lamentável, pois veem suas expectativas serem frustradas por um sistema de formação que não os prepara para lidar com a profissão em seu dia a dia.

A pesquisadora brasileira Rosilene Fiscarelli (2008, p. 150-151) reitera a importância da familiaridade com a produção e a utilização dos materiais didáticos, sobretudo durante os estudos universitários, como base para a futura atuação autônoma do profissional:

> É a partir da experimentação, do acerto e erro que os professores utilizam-se de um material didático em sala de aula, concebendo essa experimentação como uma oportunidade de crescimento, amadurecimento profissional e conquista de sua autonomia. A seleção e elaboração do próprio material didático a ser usado em aula é um momento importante para o exercício dessa autonomia. Os materiais didáticos selecionados e escolhidos pelos professores são aqueles que, primeiramente, dão segurança a eles quanto à maneira de usá-los e à receptibilidade dos alunos. Os professores "confiam" nos materiais que se acostumaram a utilizar durante sua experiência profissional. No entanto, também estão sempre atentos à adequação desse material ao grau de maturidade de seus alunos, ao grau de interesse e atenção que pode despertar neles e às possibilidades de relações que podem estabelecer entre o assunto da aula e o material didático utilizado.

Era de se esperar que ao menos os cursos de licenciatura se incumbissem de discussões sustentadas por teorias e práticas, dado que as experiências de estágio — atualmente também chamado, por alguns segmentos, de residência educacional — se realizam, na grande maioria, com base no uso de algum tipo de material didático, seja ele produzido por uma editora, pela instituição

---

[105] O número de professores cujas respostas foram consideradas no estudo em questão é 84, dado avaliado como significativo tendo em conta as dificuldades de se realizar pesquisas quantitativas no país, sobretudo na área de espanhol.

de ensino ou pelo próprio docente em cuja sala se realiza a observação e/ou a regência. Assim, apesar de todo o discurso oficial e acadêmico, até o momento não se prepara suficientemente os futuros professores para atuarem de forma crítica e não se tornarem reféns dos materiais educacionais.

Para além dos critérios rigorosos de seleção de LDs, os cursos universitários também deveriam promover nos docentes a reflexão sobre o uso real que fazem/farão desse recurso com base naquela que consideram que é a sua função no processo educativo, tema sobre o qual tratamos neste estudo. Quanto mais domínio e (in)formação o docente tiver sobre os materiais de ensino, mais consciente e eficaz será sua atuação e mais autônomo será em relação a eles; é o conhecimento que os liberta da dependência e lhes permite serem os **árbitros** do ensino adequando os suportes às demandas.

Considerando nossa realidade profissional e as possibilidades de atuação dos professores, destacamos ainda a relevância do manejo com materiais não somente para a preparação de aulas dirigidas aos seus grupos, mas também à elaboração de obras didáticas em larga escala, por meio de uma produção em uma escola ou rede de ensino que possua material próprio ou em uma casa editorial. É válido reiterar que as obras disponíveis no mercado privado, assim como as selecionadas pelos programas públicos de compra de LDs, são elaboradas e editadas por professores, ou seja, por colegas de profissão que, embasados em certas teorias e experiências, desenvolvem recursos a serem utilizados por seus pares. Tendo vivência em produção, complementação e adaptação de materiais para seus contextos, os docentes podem vir a se tornar também autores (em escala regional ou nacional). Dessa forma, terão a oportunidade de conceber produtos com os quais gostariam de trabalhar — e estarão sujeitos, por sua vez, à aceitação (e crítica) de outros professores. Em suma, a experiência docente, a prática de customização doméstica e a formação contínua são os primeiros passos para a mudança do cenário editorial nacional sobre o qual, em geral, possuem ressalvas.

Em outro sentido dessa mesma via, o LD, passível de ser transformado pelo docente, pode transformá-lo. O manual do professor, como já comentamos, muitas vezes é o principal meio de atualização a que muitos profissionais têm acesso, por oferecer sugestões de referências bibliográficas da área, além de textos e atividades extras; desse modo, funciona como material de formação continuada.

Nos dias atuais é recorrente no meio acadêmico a discussão sobre o "prazo de validade" do conhecimento, seja técnico-científico, seja pedagógico. Segundo o linguista aplicado brasileiro Vilson José Leffa (2008a, p. 357):

> O conhecimento não é apenas o armazenamento de fatos, mas também a reflexão de como esses fatos podem ser obtidos, avaliados e atualizados. Isso é formação. O treinamento tem um começo, um meio e um fim. A formação, não. Ela é contínua. Um professor, que trabalha com um produto extremamente perecível como o conhecimento, tem a obrigação de estar sempre atualizado.

Nesse sentido, uma das funções das instituições de ensino superior deve ser formar professores-pesquisadores da sua própria prática, capazes de olhar para as suas aulas com criticidade e embasamento teórico, em uma busca constante por atualização e aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem. Além de disposição pessoal, é necessário método e apoio institucional, seja da universidade, seja do colégio onde atua o docente (ANDRÉ, 2002, p. 55-68; BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41-48). Durante a formação, esse profissional deve ser estimulado a ser questionador, a refletir sobre suas estratégias para, após uma análise consciente, estar aberto a novas possibilidades de atuação.

No entanto, se o professor não tem acesso às possibilidades de formação inicial e contínua que proporcionem meios para o seu desenvolvimento e não se esforça por sanar suas deficiências de forma autônoma, o livro acaba por assumir também essa função, como já expusemos. É evidente que, para isso, as editoras devem compor suas obras tendo em conta os estudos universitários mais atuais e reconhecidos pelo campo em questão, o que nem sempre acontece. Apesar disso, mesmo sem estar em dia com todas as atualizações da área, o frescor[106] do material já contribui para aportar novas ideias e propostas ao fazer docente e discente.

Em suma, a formação do professor inicia-se na universidade, mas não se restringe só a ela, e passa pelo LD como instrumento de apoio nesse processo de ensino e aprendizagem que, a princípio, se dirige aos alunos, mas contribui para o desenvolvimento e a atualização do próprio docente. Mais do que o uso de um material ou um curso com duração restrita, o aperfeiçoamento do profissional depende de sua iniciativa constante, do seu **arbítrio** sobre a condução da sua carreira e da qualidade do "serviço" que irá prestar à sociedade:

---

[106] O "frescor" aqui mencionado corresponde ao ciclo de vida de uma coleção didática: trata-se de em média quatro anos para que seja lançada a reedição de uma obra destinada aos anos finais do Ensino Fundamental e de três para as obras voltadas ao Ensino Médio.

> Achar que um profissional de letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não (Será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade. A formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade. A verdadeira formação, que incorpora não apenas aquilo que já sabemos, mas que abre espaço para abrigar também aquilo que ainda não sabemos, é mais ou menos como fizeram os gregos na antiguidade, que construíram altares não apenas para os deuses conhecidos, mas que já deixaram um altar pronto para venerar um possível deus que viesse a surgir no futuro. (LEFFA, 2008a, p. 361).

Na construção do seu conhecimento o professor rompe a relação desproporcional de fidelidade que tem com o LD e estabelece uma relação equilibrada de parceria. Como em qualquer outra profissão — e inclusive nas ocupações —, a dedicação, a experiência e a formação são decisivas no sucesso do profissional. Se o êxito da docência não pode ser medido pela decência de sua remuneração, certamente o é pela qualidade dos cidadãos que forma.

Por todo o exposto neste capítulo, podemos concluir que foram algumas medidas públicas de controle da produção editorial, a desvalorização da profissão, a deficiência de muitos cursos superiores e, em alguns casos, a falta de comprometimento de certos profissionais, que acabaram por gerar um despreparo nos professores quanto às escolhas e aos usos do livro didático. Com isso, o setor editorial acabou por responsabilizar-se pela “instrução” dos docentes e não é historicamente coerente atribuir a ele a culpa pela situação educacional nacional:

> As leis do mercado reinam soberanas exatamente porque ocuparam o espaço deixado pelo vazio de política cultural e educacional. O professor perde a dignidade não porque as editoras têm lucro, mas porque faltam políticas que restituam dignidade ao professor. Se o professor torna-se prisioneiro do fetichismo da mercadoria do livro didático, sem condições de criticá-lo, é porque a qualificação desse professor deixou há muito de ser prioridade da política educacional, que chega a delegar às editoras e aos autores a realização de cursos de capacitação dos professores. Em suma, toda essa discussão sobre o lucro das editoras não passa de diversionismo. (MUNAKATA, 1997, p. 203).

Assim, se é que se pode falar em “culpados” e “vítimas”, LD e professores estão do mesmo lado, pois ambos visam a sanar as deficiências do sistema educacional nacional.

Em meio a tantas críticas à sua formação e às suas circunstâncias de trabalho, restam poucos apoios com os quais os docentes possam contar. O Estado, que deveria lhe favorecer os meios, muitas vezes é incoerente entre o discurso dos documentos oficiais e as práticas educacionais e

salariais — realidade que se reflete também no mercado privado — e acaba por contribuir para a sua desvalorização. Segundo o catedrático português António Nóvoa (1999, p. 13-14):

> O excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se vêem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambigüidades são permanentes. Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Em 1998, os PCN (BRASIL, 1998a, p. 36) previam que seria necessário capacitar professores e oferecer recursos didáticos para promover a educação pública de qualidade no Ensino Fundamental e em 2014 o PNE reforçou essa urgência, o que indica que nesses quase vinte anos pouco foi feito para reverter tal cenário. Como as medidas para o aprimoramento da formação inicial e continuada desses profissionais até o momento foram incipientes, este segue sendo um dos fatores que interfere na qualidade do ensino e, consequentemente, no uso dos livros didáticos. Observa-se, dessa forma, um descompasso entre os discursos e as práticas; eis a "pobreza" das ações políticas expostas por Nóvoa, que não reconhecem o papel central do professor no plano educacional.

Os Programas Nacionais dos Livros Didáticos das diversas disciplinas se posicionam como preocupados em oferecer aos professores e alunos livros de qualidade visando a melhoria da Educação. No entanto, o primeiro fator a interferir na qualidade da Educação não será o livro e sim o docente e suas condições de trabalho. Nesse sentido, entendemos que o enfoque das políticas educacionais deveria ser a qualificação e a valorização dos profissionais, situação para a qual as universidades podem contribuir tanto durante a formação inicial quanto nos programas de formação contínua, estimulando e instrumentalizando o professor-aluno a ser um professor-pesquisador da sua prática e da área ao longo de toda a sua trajetória profissional. Uma vez suprida essa deficiência, a oferta de materiais seria um recurso complementar ao trabalho docente e os livros seriam apenas um instrumento de trabalho, tal como os documentos oficiais e alguns teóricos preconizam.

Considerando esse histórico de despreparo e desvalorização docente, em lugar de possíveis "vilões" os livros didáticos podem ser entendidos como "salvadores" da educação, atendendo a diversos deveres do Estado para com a sociedade:

> Aparentemente, sempre foi cômodo, barato e seguro para o governo, do ponto de vista político, distribuir livros, pois agindo dessa forma o governo não precisava investir diretamente nas escolas; agradava aos setores industriais e evitava ter que agir junto os [sic] cursos deficientes de licenciatura oferecidos por boa parte das faculdades que se espalhavam pelo país à época. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 200).

Essa dependência dos materiais e a negligência do governo quanto a políticas públicas educacionais eficientes fez com que, gradativamente, os LDs ocupassem o lugar dos currículos das disciplinas, adaptando-se, esporadicamente, a cada novo documento diretivo nacional e/ou regional sobre os conteúdos, metodologias e objetivos de ensino.

Nesse sentido, desde as primeiras edições do PNLD observa-se uma política de "recuperação do tempo perdido" como se fosse possível, por meio de (bons) livros para alunos, (re)compensar professores de décadas de medidas pouco assertivas; investe-se muito mais no instrumento do que no seu "operador", "dedica-se menos tempo à atualização e formação permanente do professorado, já que se supõe que os que se atualizam são os textos escolares"[107] (GÜEMES ARTILES, 1994, p. 33).

Estamos novamente de acordo com Nóvoa (1999, p. 17-18) quanto à necessidade urgente de "um resgate social da profissão docente e à definição de políticas educativas coerentes". Entendemos que deve haver uma parceria entre o Estado e as instituições de nível superior para salvar as escolas brasileiras, sobretudo as públicas.

Vejamos no próximo capítulo como os aspectos expostos até o momento — histórico do ensino e dos livros didáticos de espanhol no Brasil, embasamento teórico sobre as funções e os usos dos LDs, questões relativas à formação dos professores, entre outros — se refletem na prática de duas docentes que atuam no Ensino Médio, no estado de São Paulo.

---

[107] No original: *se dedica menos tiempo a la actualización y formación permanente del profesorado, ya que se supone que los que se actualizan son los textos escolares*.

CAPÍTULO 4
O ARBÍTRIO NA PRÁTICA: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE

No **Capítulo 1** apresentamos um breve panorama da trajetória do ensino de espanhol no Brasil de 1870 a 2016 e a influência das principais medidas político-educacionais nacionais sobre a disciplina e os materiais didáticos. No **Capítulo 2** expusemos algumas definições, possíveis funções, usos e adaptações dos LDs e seus MPs por parte dos professores. No **Capítulo 3** trouxemos à luz alguns aspectos referentes à formação de docentes, bem como o histórico da relação entre eles e os materiais. Dessa forma, percorremos diversos tópicos que influenciam o **arbítrio** dos professores sobre os livros didáticos: o histórico da área, as características e os limites das obras, a autonomia e a qualificação do profissional. Abordamos neste capítulo de que forma esses fatores se concretizam em situações de ensino reais com vistas a responder às perguntas de pesquisa que norteiam o nosso estudo, a saber:

- segundo as professoras informantes, qual é e qual deveria ser o papel do livro didático na sala de aula de espanhol no Ensino Médio?
- de que forma o LD é utilizado e quais recursos didáticos e/ou didatizáveis são agregados às práticas para melhor adequá-lo aos diferentes contextos educacionais pesquisados?
- os papéis declarados pelas informantes correspondem ao que se observa na utilização em sala?
- o que é preciso fazer para que os LDs sejam mais eficazes e atendam às necessidades de professores e alunos?

Apresentamos, a seguir, as condições de realização da pesquisa de campo, os dados coletados, os resultados obtidos por meio dos instrumentos empregados e algumas considerações.

4.1 Os sujeitos da pesquisa

Realizar pesquisa em Educação pressupõe estar aberto aos sujeitos e às suas vivências, é o trabalho de fazer ciência com base em observações, análises e interpretações da vida escolar tendo em conta uma perspectiva social e histórica, de forma a contribuir para melhorar as práticas e, consequentemente, a qualidade do ensino.

Cientes dos riscos de se investigar um *corpus* humano, estamos convencidos de que é necessário realizar uma aproximação a realidades diferentes com um objetivo em comum, de forma a não incorrer em generalizações levianas e/ou estereótipos. Esclarecemos, desde já, que nosso propósito é descrever e estabelecer relações entre diferentes realidades e não comparar ou julgar os docentes e suas práticas.

Ressaltamos também que todos os envolvidos na pesquisa — indivíduos e escolas — participaram voluntariamente, sem remuneração, e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)[108] por meio do qual nos comprometemos a tratar os dados de forma ética, preservando a privacidade dos informantes, de seus pares e alunos, bem como das instituições em que atuam. Além disso, foram informados sobre os objetivos deste estudo e concordaram em ceder as informações necessárias, podendo retirar seu consentimento a qualquer momento.

O livro didático se faz presente nas salas de aulas de todas as séries em escolas públicas e privadas de todo o país. Dentro de um cenário tão grande e abrangente, fizemos um recorte dessa realidade com base em critérios regionais e socioeducativos, como a oferta da disciplina língua espanhola e o uso do LD.

A princípio delimitamos nossa área de investigação à cidade de São Paulo, por residirmos e trabalharmos nela, além de considerarmos que, devido às suas dimensões, seria possível encontrar uma ampla diversidade de colégios e contextos educacionais que atendessem às necessidades de nossos propósitos de pesquisa. No entanto, à medida em que entramos em contato com possíveis informantes que atuam na região metropolitana de São Paulo[109] e esses se mostraram receptivos, vimos que seria necessário ampliar o raio da pesquisa e abrangemos essa área.

---

[108] **Apêndice B**.

[109] A região metropolitana de São Paulo, também conhecida como Grande São Paulo, compreende a capital do estado, a cidade de São Paulo, e 38 cidades ao seu redor: Arujá, Barueri, Biritiba Mirim, Caieiras, Cajamar, Carapicuíba, Cotia, Diadema, Embu das Artes, Embu-Guaçu, Ferraz de Vasconcelos, Francisco Morato, Franco da Rocha, Guararema, Guarulhos, Itapecerica da Serra, Itapevi, Itaquaquecetuba, Jandira, Juquitiba, Mairiporã, Mauá, Mogi das Cruzes, Osasco, Pirapora do Bom Jesus, Poá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra, Salesópolis, Santa Isabel, Santana de

Estipulamos que teríamos como base duas escolas dessa região, sendo uma de gestão pública e outra, privada, para que pudéssemos verificar se haveria interferência do acesso a outros recursos educativos no uso que é feito do livro didático.

Com relação aos entrevistados, pretendíamos contar com todos os docentes de espanhol de cada uma das instituições parceiras, contanto que atuassem no ensino regular dos anos finais do Ensino Fundamental, segmento alvo no início desta pesquisa.

Optamos, assim, por entrar em contato com um Centro de Estudos de Línguas (CEL)[110] nos arredores de São Paulo. Fomos informados de que, a exemplo do que ocorre em todos os CELs, o espanhol era oferecido no contraturno, fora da grade regular, e que as classes contavam com alunos de idades diversas. Ademais, para além dessas inconformidades com os nossos objetivos, em uma conversa exploratória e de apresentação com a coordenadora e as cinco docentes de espanhol desse CEL[111] soubemos que, devido à carga horária, à faixa etária mista dos discentes e os seus objetivos comunicativos, o curso não seguia nenhum livro didático, embora a instituição recebesse uma

---

Parnaíba, Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, São Lourenço da Serra, Suzano, Taboão da Serra e Vargem Grande Paulista.

[110] O Decreto nº 54.758 (SÃO PAULO, 2009a), de 10 de setembro de 2009, "colocou os CEL-SP no cerne da política de difusão da língua espanhola para os alunos das escolas públicas paulistas, tornando-os, em parte, responsáveis pela concretização da Lei nº 11.161 no estado de São Paulo" (SANTOS, 2011, p. 57), conforme os artigos apresentados a seguir, com ênfase no quarto:

"**Artigo 1º -** Os Centros de Estudos de Línguas - CELs, criados no âmbito da rede estadual de ensino pelo Decreto nº 27.270, de 10 de agosto de 1987, ficam disciplinados nos termos deste decreto.

Artigo 2º - Os Centros de Estudos de Línguas - CELs de que trata o artigo 1º deste decreto têm por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais a possibilidade de aprendizagem de língua estrangeira moderna, em caráter opcional, de livre escolha da clientela escolar.

Parágrafo único - Os cursos de língua estrangeira moderna oferecidos nos centros de que trata o "caput" deste artigo destinam-se aos alunos do ensino fundamental, a partir da 6ª série, e aos do ensino médio. [...]

Artigo 4º - A língua estrangeira moderna que integra obrigatoriamente o currículo escolar do aluno poderá ser cursada por ele também nos Centros de Estudos de Línguas - CELs, dado o caráter de enriquecimento curricular de que se reveste o seu ensino nessa unidade.

Artigo 5º - Esgotada a capacidade dos Centros de Estudos de Línguas - CELs de atender à demanda de alunos interessados na aprendizagem de uma língua estrangeira moderna opcional, a Secretaria da Educação poderá contar com instituições públicas e privadas que tenham por finalidade o ensino de idiomas, devidamente credenciadas para esse fim, observadas as disposições legais pertinentes."

Segundo o quinto artigo, caso o CEL não tenha meios para atender a toda a procura de discentes de uma região, poderá ser delegado a instituições públicas ou privadas credenciadas tal ensino. Com vistas a regulamentar tal possibilidade para o Ensino Médio, foi publicada a Resolução SE nº 83 (SÃO PAULO, 2009c), em 5 de novembro de 2009. No entanto, em 14 de janeiro de 2010, veio a público a Resolução SE nº 5 (SÃO PAULO, 2010), que não invalidava as medidas anteriormente anunciadas, mas determinava que as instituições deveriam contratar docentes para fazer cumprir a Lei nº 11.161. Vale destacar que não foram tomadas outras providências para assegurar o cumprimento dessas determinações nem em âmbito escolar, nem acadêmico. Quanto às características do curso, em 4 de novembro de 2009 foi publicada a Resolução SE nº 81 (SÃO PAULO, 2009b), que estabeleceu a carga de 480 horas/aula, com estudantes de diferentes séries, com o número de 25 a 35 alunos no primeiro estágio e de 20 a 35 nos demais, o que constitui uma vantagem em comparação à média de 40 alunos em salas regulares.

[111] Registramos nosso especial agradecimento à coordenadora e às professoras que, com imensa gentileza, receberam-nos e predispuseram-se a colaborar com nossa pesquisa.

coleção aprovada no PNLD 2015, ou seja, destinada ao Ensino Médio. Assim, conhecer de antemão a realidade de não-uso do LD permitiu-nos concluir que tal instituição não seria o contexto mais indicado para os nossos objetivos. Nota-se que devido à condição dos CELs de congregar alunos de faixas etárias diferentes e de níveis de escolaridade variados os LDs distribuídos pelo PNLD ou não são adequados a todos — o que gera vários problemas pedagógicos — ou sequer são adotados nos cursos.

Entramos em contato então, por telefone, com diversas escolas públicas da região metropolitana da capital paulista, mas não encontramos colégios que oferecessem espanhol na grade regular no Ensino Fundamental.

Tendo em vista que, embora a Lei 11.161/2005 estabeleça em seu artigo 1º, § 2º, que o espanhol poderá ser incluído facultativamente nos currículos dos anos finais do Ensino Fundamental e considerando que não localizamos escolas públicas que ofertassem esse ensino, optamos por mudar o nível alvo da nossa pesquisa para o Ensino Médio, dado que estávamos seguros de que haveria colégios que oferecessem espanhol nesse segmento. Procedemos, então, ao contato com os possíveis informantes entre os meses de março e abril de 2016.

Enviamos um *e-mail* de apresentação e proposta à docente de uma escola privada situada no entorno da capital. Mediante sua demonstração de interesse e disponibilidade para participar de nossa pesquisa, conversamos por telefone e acertamos o envio dos documentos de aceite dela e da instituição.

A professora, que denominamos 1 (P1), é brasileira, tinha 38 anos em abril de 2016, graduou-se em Letras Português-Espanhol em 2014 e em Pedagogia em 1998 e não realizou estudos em nível de pós-graduação. Declarou que participa de eventos da área duas ou três vezes por ano e que assiste a cursos (livres ou de extensão, de curta, média ou longa duração) uma vez por ano. Podemos observar que a profissional possui formação em nível universitário em duas carreiras relacionadas a ensino, além de atualizar-se por meio da assistência a eventos e cursos com certa regularidade.

Quanto à sua atuação, leciona em dois colégios privados na cidade de Guarulhos. Na instituição 1 ministra aulas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Em ambos os níveis escolares a carga horária é de uma aula semanal de 45 minutos para cada ano. Nesse colégio ela é a única docente de espanhol e dispõe de laboratório multimídia, projetor de *slides* (*datashow*), aparelho de som, *desktop* / *notebook*, acesso à internet e não conta com TV ou *SmarTV*. A docente afirma utilizar tais recursos mensalmente e não informou se há

outros suportes à sua disposição. Julgamos diversificados e relevantes os meios tecnológicos aos quais tem acesso, ainda que seu uso não seja expressivo.

A informante atua também em uma segunda instituição, porém apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, e ministra uma aula semanal de 50 minutos para cada ano. O colégio disponibiliza projetor de *slides* (*datashow*), aparelho de som, TV / *SmarTV* e acesso à internet, e não conta com sala ambiente / laboratório multimídia nem *desktop* / *notebook*. Não foi mencionado por ela se há outros recursos tecnológicos disponíveis nessa escola.

Para responder o questionário e para todas as demais etapas da pesquisa, solicitamos que a professora considerasse apenas a instituição 1 por sua atuação no Ensino Médio, nível escolar objeto de nosso estudo.

Pelos dados pessoais, de formação e atuação profissional expostos, podemos concluir que ela possui embasamento acadêmico e dispõe de recursos tecnológicos para dar suas aulas, embora tenha apenas um tempo semanal com cada turma. Em nenhuma das duas instituições ela leciona outra disciplina.

Em paralelo, contatamos também uma docente de espanhol de uma escola pública da cidade de São Paulo e agendamos uma conversa informal de apresentação e exploração. Confirmamos a oferta do idioma no segmento de nosso interesse e as condições de uso do LD e, então, tramitamos por *e-mail* as autorizações para a realização da pesquisa na instituição.

Essa segunda professora (P2), brasileira, com 51 anos ao responder o questionário em maio de 2016, graduou-se em Letras Espanhol em 1996 e cursou estudos em nível de Mestrado em Literatura Espanhola em 2007. Ela declarou participar de eventos e assistir a cursos (livres ou de extensão, de curta, média ou longa duração) uma vez por ano. Entendemos que a profissional possui formação na área e especialização em uma correlata, concluída há quase uma década, e atualmente, pelas informações prestadas, parece buscar poucas fontes de atualização.

Quanto à sua atuação, leciona exclusivamente em um colégio público, no qual atua no 9º ano do Ensino Fundamental[112] e do 1º ao 3º anos do Ensino Médio, além de ministrar oficinas de espanhol para o Ensino Fundamental I (seis aulas, duas vezes por ano), para turmas de onze alunos. No 9º ano a carga horária é de uma aula semanal de 60 minutos e no Ensino Médio são duas aulas

[112] Vale esclarecer que, no segmento em questão, a docente não utiliza livro didático. Segundo ela, devido ao fato de o espanhol ser oferecido neste colégio apenas a partir do 9º ano do Ensino Fundamental, não recebe material do respectivo PNLD.

semanais com a mesma duração. É a única docente de espanhol do colégio e conta com os mesmos recursos da profissional da escola privada: laboratório multimídia, projetor de *slides* (*datashow*), aparelho de som, *desktop* / *notebook*, acesso à internet e não dispõe de TV ou *SmarTV*. A professora declarou que utiliza tais recursos mensalmente e não informou se há outros suportes tecnológicos à sua disposição. Seu diferencial em relação à P1 é que ministra as aulas em uma sala ambiente, aspecto do qual tratamos mais adiante.

Conhecidas as informantes e seus contextos de atuação, apresentamos a forma como se realizou a coleta de dados da pesquisa.

4.2 A metodologia e os instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Considerando o escopo e os objetivos da nossa pesquisa, decidimos seguir os caminhos da abordagem qualitativa, voltando-nos a dois recortes da situação educacional paulista. Tal escolha se deu em função do nosso *corpus* intencionalmente reduzido a um contexto de cada modalidade de gestão escolar (público e privado), pois pretendíamos aprofundar-nos na compreensão particular dos fenômenos tanto quanto fosse possível nesse nível de estudo acadêmico, sem pretensão de esgotar o tema ou de generalizar as conclusões resultantes das análises.

Focamos o estudo das duas realidades mencionadas a partir de um olhar idiográfico e interpretativista. Segundo o catedrático espanhol Rafael Bisquerra Alzina (2009, p. 25), "Os fenômenos educativos transcorrem em contextos naturais e estão vinculados a fatores históricos, sociais e culturais cuja explicação não aspira, a princípio, a ser universal."[113]. Os casos em questão são duas situações com um mesmo recorte de tempo, mas não de espaço nem de recurso (o livro e outros materiais didáticos), dos quais nos aproximamos com objetivos exploratórios, descritivos e explicativos.

Ao escolhermos a abordagem qualitativa de base interpretativista e o método de estudo de caso, não objetivamos chegar a conclusões definitivas, e sim apresentar e compreender um recorte individual da realidade que se bem não é generalizável, pode ser repetível e dar indícios de padrões de comportamento.

---

[113] No original: *Los fenómenos educativos transcurren en unos contextos naturales y están vinculados a factores históricos, sociales y culturales cuya explicación no aspira, en principio, a ser universal*.

Embora a abordagem quantitativa permita produzir dados expressivos com relação ao volume de informantes, em geral apresenta uma visão externa dos fatos, distante das pessoas, e especialmente limitada dadas as dimensões e a diversidade educativa do país, bem como a quantidade significativa de docentes que deveriam ser abordados para alcançarmos números representativos.

Ao optarmos pelo enfoque qualitativo, voltamos nosso olhar aos indivíduos e vemos os fenômenos pelo lado de dentro. Expomos a vida social, humanizada, considerando seu contexto e os fatores que nele interferem, sem tabulações de dados abstratos. Segundo a pesquisadora brasileira Marli André (2013, p. 97):

> As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.

Nesse sentido, aproximamo-nos dos docentes e das interações entre eles e seus alunos, mediadas ou não pelo LD, de forma global. Ao recortarmos exclusivamente como *corpus* da pesquisa duas docentes — em contextos diferentes de atuação —, podemos realizar uma análise situada com mais dedicação, sob diferentes óticas.

Neste trabalho optamos pelo estudo de caso instrumental, assim definido pela estudiosa brasileira Alda Judith Alves-Mazzotti (2006, p. 641-642; 647):

> No estudo de caso instrumental [...] o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa.
> [...]
> Os métodos de estudo de caso instrumental, por sua vez, levam o estudioso a indicar de que maneira as preocupações de pesquisadores e teóricos relacionados ao tema focalizado se apresentam no caso estudado.

Na nossa pesquisa, a verificação do papel do LD como objetivo amplo pode ser (re)pensado com base no uso que as professoras fazem dele em seus contextos, perpassando as ideias preconcebidas sobre como devem ser os materiais e o que é relevante para docentes e discentes, oferecendo subsídios para ressignificar o escopo e a importância dos LDs.

Os casos selecionados para a nossa investigação têm em comum o nível escolar, o ano em questão (1º do Ensino Médio e em ambas as escolas o ensino de espanhol se inicia no 9º ano do Ensino Fundamental e se estende até o último ano do Médio), o estado em que se localizam as escolas e a experiência das docentes, mas, sobretudo, o fato de se tratar de classes pouco numerosas e que contam com os mesmos recursos tecnológicos disponíveis na instituição. Nesses ambientes, como é evidente, interferem outros agentes e fatores que os diferenciam, entre eles a carga horária semanal, o papel da comunidade escolar na exigência (ou não) do uso integral do LD ao longo do ano letivo, o acesso dos alunos a outros recursos[114] etc.

Visando aproximar-nos desses casos e primar pelo rigor científico, buscamos descrever e interpretar os fenômenos e seus agentes com respeito e imparcialidade, utilizando métodos de coleta de dados variados. Para podermos interpretá-los de forma holística, elegemos três instrumentos qualitativos complementares, a saber:

> a) questionários, previamente pilotados, com perguntas fechadas e abertas, que permitissem aos informantes justificar suas respostas, para além das questões estabelecidas por nós, com vistas a detectar suas primeiras impressões quanto ao LD e identificar qual acreditam ser o seu papel no processo de ensino e aprendizagem;
>
> b) entrevistas individuais com os docentes, partindo de roteiros semiestruturados que pudessem orientar nossa coleta de dados, mas que possibilitassem acréscimos e exclusões de questões comuns a ambos ou específicas a cada um e que fossem pertinentes aos nossos propósitos de confirmar, modificar e/ou ampliar as informações obtidas com os questionários e dar indícios sobre a realidade das suas aulas;
>
> c) assistência a algumas aulas desses mestres, em regime exclusivo de observação, com o objetivo de coletar dados sobre o uso que fazem do LD e do seu MP — e de outros eventuais materiais levados para a sala —, bem como das reações dos alunos ao material e às práticas dos docentes. Com tal procedimento objetivamos retificar ou ratificar as declarações anteriores dos informantes com o efetivo uso do livro didático.

[114] Por tratarmos neste estudo de uma escola pública e uma privada, é provável que existam diferenças relevantes entre os seus alunos nos âmbitos socioeconômico e/ou cultural. Contudo, como não objetivamos nos deter especificamente na receptividade do LD por eles, não os entrevistamos nem lhes aplicamos questionários. No entanto, sempre que se fez importante, destacamos suas impressões e reações ao material e ao seu uso pela docente.

Com esses três instrumentos obtivemos subsídios para realizar uma análise global dos contextos elencados com base em dados diversos, alguns fornecidos pelos informantes, outros produzidos pelas nossas reflexões. Dessa forma, pudemos afastar-nos tanto quanto possível de interpretações superficiais e/ou subjetivas.

Definidos os caminhos, procedemos à coleta de dados anteriormente comentada. Nas próximas páginas detalhamos a forma como as diferentes etapas foram desenvolvidas, bem como discorremos acerca dos diferentes instrumentos utilizados. Também apresentamos e discutimos os dados obtidos, ao mesmo tempo em que os interpretamos à luz das bases teóricas expostas nos capítulos precedentes com o propósito de, ao final, realizarmos sínteses e tecermos algumas considerações.

4.3 A ida a campo: a coleta e a análise dos dados

Para desenvolver nossa proposta de pesquisa fixamos, inicialmente, as seguintes etapas:

a) estabelecer contato com escolas regulares públicas e privadas que oferecem espanhol no Ensino Médio;

b) nas escolas selecionadas, identificar e abordar professores que se adequem ao perfil desejado e solicitar-lhes sua colaboração;

c) aplicar o questionário previamente elaborado e testado visando obter informações pessoais e profissionais dos informantes, além de identificar qual declaram ser o papel do LD e como o utilizam;

d) analisar qualitativamente os dados obtidos com o questionário, com base nos documentos oficiais e no referencial teórico exposto neste estudo, bem como em outras fontes que se façam necessárias;

e) realizar entrevistas, com o apoio de um roteiro pré-definido, de modo a estabelecer vínculos mais estreitos com os docentes e verificar como as respostas ao questionário se refletem no discurso desses professores;

f) proceder à análise das entrevistas tendo em consideração o referencial teórico apresentado e as conclusões preliminares da análise dos questionários;

g) assistir a algumas aulas dos docentes pesquisados com o fim de observar o uso do LD em suas práticas;

h) por fim, proceder à análise das práticas observadas nas aulas com base nos dados coletados por meio dos outros instrumentos e estabelecer algumas relações e conclusões.

Vejamos, a seguir, o desenvolvimento das três fases da pesquisa e as informações obtidas.

4.3.1 Os questionários

Como afirmamos anteriormente, selecionamos o questionário como um dos instrumentos que nos permitiriam conhecer a realidade de nosso interesse. Assim, o ponto de partida de nossa pesquisa de campo foi sua elaboração e testagem com vistas à aplicação às professoras colaboradoras, como detalhado nos itens seguintes.

4.3.1.1 A pilotagem do questionário

Antes de proceder à pesquisa, realizamos um teste com a versão piloto do questionário a fim de verificar sua adequação aos nossos propósitos. Embora a informante atendesse aos critérios estipulados, os dados dessa pilotagem não são considerados neste estudo, uma vez que o objetivo com esse procedimento é simular condições próximas àquelas com as quais poderíamos nos deparar e anteciparmos problemas a tempo de encontrar possíveis soluções para, posteriormente, aplicá-lo às informantes selecionadas. Como afirmam as pesquisadoras brasileiras Cyntia Bailer, Lêda Maria Braga Tomitch e Raquel Carolina Souza Ferraz D'ely (2011, p. 130), o estudo piloto "é uma miniversão do estudo completo, que envolve a realização de todos os procedimentos

previstos na metodologia de modo a possibilitar alteração/melhora dos instrumentos na fase que antecede a investigação em si". De fato a aplicação da testagem permitiu o ajuste nos tópicos abordados, levando-nos à construção de um instrumento de pesquisa mais efetivo, como apresentamos mais adiante.

Para a realização da testagem, em fevereiro de 2016 procedemos a abordagem a uma docente de forma idêntica à que pretendíamos realizar com as futuras informantes, de modo a experimentar todos os procedimentos planejados. Assim, encaminhamos a pesquisa por *e-mail* e solicitamos retorno após uma semana, o que ocorreu após nove dias devido à disponibilidade da colaboradora. Da mesma forma, selecionamos uma professora com o perfil desejado para o nosso estudo: docente de colégio privado da cidade de São Paulo que adotava alguma coleção didática. A mestre, aos 37 anos, graduada em Letras com estudos em nível de pós-graduação na área, lecionava em escolas regulares no Ensino Fundamental e Médio.

Em nosso contato com essa informante, o conjunto dos documentos disponibilizados consistiu em uma carta de apresentação[115], na qual estipulamos o prazo para a devolução do instrumento respondido, e no questionário piloto.

Os itens do questionário foram agrupados por blocos temáticos de modo a facilitar seu preenchimento. Nesse sentido, os primeiros vinte tópicos contribuíram para traçarmos o perfil pessoal e profissional dos professores e abordaram aspectos como dados pessoais, formação inicial e continuada — a fim de podermos compreender em que medida esse fator pode interferir no uso que é feito do LD, tal como comentamos no **Capítulo 3** —; carga laboral e contexto de atuação, para identificar algumas características da sua jornada de trabalho e o(s) recurso(s) do(s) qual(is) dispõem na(s) instituição(ões) em que atuam.

Organizamos as demais perguntas do questionário (num total de 16, sendo 10 abertas e 6 fechadas) de forma a nos aproximarmos ao uso que de fato é feito do LD em sala de aula. Nelas contemplamos aspectos teóricos elencados ao longo do nosso estudo para verificarmos em que medida eles podem embasar a prática dos docentes informantes. Os itens abordavam os seguintes tópicos:

- definição livre de LD (questão 1);

[115] **Apêndice A.**

- possíveis funções desse recurso que eles reconhecem e quais se concretizam em suas práticas (questões 2 e 3). Os itens dessa pergunta foram elaborados com base no referencial teórico apresentado no **Capítulo 2**;
- importância do LD na prática rotineira dos docentes (questão 4);
- situações de uso e adaptação do LD (questões 5 e 6);
- fundamentos legais para tal uso (questões 7 e 8), retomando alguns documentos expostos nos **Capítulos 1 e 2**;
- participação e critérios de escolha do LD (questões 9 e 10),
- características do LD adotado (questões 11 e 12);
- adequação do LD ao contexto em que é usado (questões 13 e 14);
- uso do manual do professor (questão 15); e, por fim,
- espaço para que o professor se manifestasse livremente sobre o tema pesquisado (questão 16).

Com esse instrumento de pesquisa tão completo, esperávamos cobrir aspectos diversos do uso do livro didático e, assim, nos aproximaríamos de uma compreensão global do seu papel nos contextos de ensino e aprendizagem em questão.

Pilotamos o questionário e realizamos alguns ajustes nesse instrumento com base nas respostas recebidas. Por exemplo, na pergunta 4 ("Qual a importância do livro didático em suas aulas?"), a informante assinalou duas alternativas que são excludentes ("a Muito importante: ele é a base das minhas aulas e sou obrigado(a) a segui-lo à risca." e "b Importante: os conteúdos são definidos de acordo com o LD adotado, mas tenho liberdade para modificá-los."). Para evitar termos respostas contraditórias, acrescentamos "Assinale apenas uma alternativa" ao enunciado da questão.

Na pergunta 11 a informante não indicou em qual colégio utilizava o material extra, o que dificultaria que determinássemos se havia influência dos recursos disponíveis na escola e na utilização de outros insumos didáticos além do livro. Visando dar mais destaque a essa parte da questão, acrescentamos os possíveis números das instituições nas suas instruções iniciais: "Indique em qual instituição (1 ou 2) esse material extra é utilizado."

Apesar da inadequação das respostas a duas questões, concluímos que o questionário atendeu às nossas expectativas e necessidades. Realizamos os pequenos ajustes expostos e chegamos à versão final desse nosso primeiro instrumento, que consta do **Apêndice C**.

4.3.1.2 A aplicação do questionário e os dados coletados

A primeira etapa da pesquisa de campo consistiu na aplicação do questionário previamente elaborado e testado. Apresentamos a seguir o processo de envio e recebimento desse instrumento, bem como os dados por meio dele coletados. Nas ocasiões que julgamos oportunas, citamos as respostas das informantes de forma literal de modo a exemplificar seus discursos, sem identificá-las.

Para a aplicação do questionário com a docente 1, do colégio privado selecionado, acordamos o envio e a devolução do arquivo por *e-mail* no mês de abril de 2016. O prazo proposto para a resposta foi de sete dias, mas obtivemos retorno após quatorze dias devido à sua disponibilidade.

Com relação aos livros didáticos, a P1 assim os define: "É um material que norteia o conteúdo que vou dar, com ele estabeleço o meu planejamento com os conteúdos de gramática e vocabulário.". Dessa forma, para ela, o LD é um suporte que embasa sua prática, que auxilia nas aprendizagens e na gestão das aulas (GÉRARD; ROEGIERS, 1998, p. 89-91). A associação do livro às palavras "norteia", "conteúdo" e "planejamento" denota uma função referencial (cf. CHOPPIN, 2004, p. 552-553), o que provavelmente se deve à ausência de um currículo oficial nacional prescritivo, como comentamos no **Capítulo 2** (2.2 As funções do livro didático). Dessa forma, atribui-se ao livro uma função que não lhe corresponde por natureza, mas que é frequentemente associada a ele devido a uma deficiência político-educacional.

A definição de LD oferecida pela professora vai ao encontro de uma das vantagens de se adotar uma coleção didática segundo a proposta de Richards (2002, p. 26): "oferecer aos alunos (e aos professores) um conteúdo programático[116] estruturado".

Com relação às funções do LD — pergunta 2 do questionário, na qual oferecemos nove itens para serem ordenados sequencialmente, conforme o grau de importância atribuído pela informante —, o *ranking* apresentado pela docente 1 e que se alinha à sua definição de LD é:

---

[116] Ao definir a função referencial, Choppin (2004, p. 552-553) afirma que ela pode ser chamada de "curricular" ou "programática" desde que haja um programa oficial de ensino. Richards (2002, p. 26), por outro lado, não estabelece essa distinção. Nesta dissertação adotamos as nomenclaturas "referencial", "curricular" e "programática" de forma indistinta, dado não haver um currículo oficial nacional no contexto brasileiro até o momento da realização deste estudo, como expusemos no **Capítulo 2**.

1 Atuar como um currículo, um guia orientador da seleção e organização dos objetivos e padronizar os conteúdos a serem ensinados.

2 Ser uma ferramenta pedagógica destinada a facilitar a aprendizagem dos estudantes e melhorar a qualidade do ensino e a eficácia da aprendizagem.

3 Apresentar uma gama de recursos, como textos impressos e orais e atividades para reforço do conteúdo.

4 Ser um instrumento de aprendizagem, um suporte dos conhecimentos da área.

5 Ser o método, ou seja, ser a "partitura" das aulas e propor como deve ser a atuação pedagógica do professor.

6 Servir de pretexto para práticas independentes do livro em função do contexto e das necessidades de cada turma.

7 Contribuir para a organização e a gestão do curso por meio do livro do aluno e do manual do professor, poupando o professor de buscar conteúdos para as aulas.

8 Servir como um prolongamento do trabalho do professor e determinar a relação dos docentes com seus alunos.

9 Funcionar como um veículo de formação inicial e continuada (reciclagem) dos conhecimentos do professor.

Dessas funções, a informante afirma fazer uso efetivo do LD com base nos itens 1 e 2, resposta que se alinha à sua definição de livro didático como norteador do conteúdo e do planejamento das aulas.

Note-se que os itens 7, 8 e 9, cujos focos do uso do LD recaem sobre o professor, foram deixados para o final do ranqueamento, sugerindo que, no entendimento dessa docente, o material é uma ferramenta para o aluno e não para si. Podemos inferir que talvez ela entenda que a formação do docente não possa ocorrer via livro didático, e sim por meios mais "tradicionais" como os eventos e cursos que frequenta, respectivamente, uma e três vezes ao ano. No final, ao responder à questão 15, sobre a consulta e o uso do MP, ela declara: "Nunca utilizo, sinceramente não tenho paciência para ler", insinuando sua falta de credibilidade em tal recurso e eventualmente

desperdiçando o acesso a conhecimentos teórico-didáticos e referentes aos principais documentos oficiais que, como veremos mais adiante, a P1 afirma desconhecer. Talvez uma das motivações desse desinteresse seja a ideia pré-concebida e popularmente consolidada de que o MP é um roteiro com orientações técnico-instrucionais rasas (cujas origens remetem aos materiais elaborados com a participação da Usaid, nos anos 60, como expusemos no **Capítulo 1**), destinado a professores pouco experientes (RICHARDS, 2002, p. 26). No entanto, retomando o que apresentamos no **Capítulo 2**, desde 1969, com a publicação do livro do MEC e da Colted (BRASIL, 1969, p. 71-72), tal visão foi superada e o Governo reconheceu a importância do MP para "ampliar sua formação profissional". O referencial teórico da área após essa publicação, assim como as leis e os textos orientadores nacionais, valorizam e estimulam o uso do MP com esse fim.

Na questão 4, sobre a importância do LD, ela manteve seu posicionamento e assinalou a letra b): "Importante: os conteúdos são definidos de acordo com o LD adotado, mas tenho liberdade para modificá-los".

Nas questões seguintes (5 e 6), afirmou que utiliza o LD "em sala — em todas as aulas ou na maioria delas — e para enviar lição para casa" e que, em geral, segue o conteúdo tal como proposto pelo livro, "pulando" algumas partes.

Sobre o uso dos mais relevantes documentos oficiais nacionais, ela não assinalou nenhum e declarou: "Meu conhecimento sobre eles é superficial por isso não os utilizo". A docente não mencionou se considera o projeto político-pedagógico da instituição no seu planejamento das aulas.

Com relação à seleção do material que utiliza, ela explicou que não participou do processo porque quando ingressou no colégio, em 2014, "ele tinha acabado de ser adotado pela antiga professora de espanhol". Embora não tenha mencionado se gostaria de utilizar algum outro e qual seria ele, o fato de a obra ter sido adotada há pouco provavelmente a impediria de propor uma troca. No entanto, ao responder à questão 10 (na qual elencamos onze fatores que deveriam ser ordenados segundo o grau de importância), citou quais critérios teria em conta ao fazer a análise de uma coleção: 1 proposta teórico-metodológica; 2 conteúdos (textos, temas, gramática, atividades etc.); 3 carga horária; 4 aspecto visual; 5 organização da obra (unidades, revisões, seções, apêndices, CD de áudio etc.); 6 recursos complementares, como os oferecidos no *site* ou portal da coleção; 7 preço; 8 número de páginas; 9 editora; 10 autor(es).

Destacamos que, embora se trate de um colégio privado, o fator preço não está entre os primeiros itens considerados para a escolha de uma coleção, ou seja, inferimos que a instituição não impõe um valor limite para a aquisição de materiais de espanhol.

A docente utiliza uma obra em volume único e lança mão de materiais extras retirados da internet e do portal da editora que publica o LD adotado, além dos que ela mesma prepara, que correspondem aos materiais satélites e paradidáticos (entendidos como facultativos, de uso individual) aos quais se refere Choppin (2001, p. 224).

Sobre o material que adota, ela destaca como ponto positivo: "Eu gosto da organização do livro, é um livro que utilizo nos três anos do ensino médio, ele é moderno (tem textos atuais e temas interessantes)". Quanto aos aspectos negativos, a docente ressalta: "Como é um livro para três anos, tem alguns conteúdos desnecessários, principalmente quando o aluno chega ao terceiro ano do ensino médio, é quando menos uso o livro. Faço mais atividades extras, como trabalhos em grupos, vídeos e apresentações"; e faz a seguinte sugestão reiterativa:

> "Como eu disse a última parte do livro eu não gosto muito, traz muitos temas de gramática que eles não vão usar, prefiro algo mais voltado para que eles consigam se comunicar mais no idioma (deve ser porque trabalho em escolas de idioma também), por isso estou pensando em trocar para o próximo ano, buscar algo mais parecido com um curso de idioma dentro da escola."

Nota-se que a insatisfação da docente com a obra está relacionada ao que ela entende ser o objetivo do ensino do idioma no Ensino Médio: fim comunicativo, semelhante ao oferecido em escolas de idiomas, sobretudo no último ano. O material não se adequa a tal propósito por se destinar, segundo informações disponíveis no seu MP, à preparação para o exercício da cidadania, à formação do aluno para a entrada no mercado de trabalho e para os exames de ingresso em universidades, objetivos estes propostos pelos principais documentos oficiais que regem a Educação nacional[117], sobre os quais ela declara ter pouco conhecimento. Assim, a expectativa não atingida com o livro utilizado se deve, em grande parte, aos propósitos do ensino do espanhol estabelecidos pela docente 1 e à escolha inadequada do material para tal fim, que, como mencionado, não foi feita por ela.

---

[117] Como exemplo, citamos o artigo 22 da LDB (BRASIL, 1996a, p. 9): "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores." e as DCN (BRASIL, 2013d, p. 145): "Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais.".

Ao cogitar trocar o material em questão por outro que se adeque melhor aos seus objetivos, a profissional reconhece a importância do LD no seu contexto, ora como facilitador ora como dificultador da execução do seu trabalho. Ela legitima seu uso ao olhá-lo de forma crítica; segundo Tomlinson (2012, p. 157):

> Também há muitos estudos sobre a atitude dos professores em relação aos seus livros didáticos que propõem que a maneira como eles usam esses livros depende tanto da sua experiência quanto da visão que eles têm do valor desses livros em seus contextos de ensino.[118]

A mencionada inconformidade entre LD e objetivos de ensino parece não inviabilizar o uso da obra, dado que, como comentaremos no tópico referente à observação das aulas, a docente 1 o utiliza praticamente sem adaptações.

Por meio de todo o exposto, pudemos inferir qual o papel do LD para a docente 1 segundo suas respostas e afirmações: um recurso presente em suas aulas e que passa por adaptações para se adequar à sua realidade e aos seus objetivos. No entanto, como retratamos mais adiante, na prática as adequações e complementações ocorrem em poucas ocasiões e o LD em geral é usado tal como se apresenta.

Vejamos a seguir as opiniões da docente 2.

Para a aplicação do questionário no colégio público acordamos com a P2 o envio e a devolução do arquivo por *e-mail* em maio de 2016, um mês após o recebimento desse instrumento pela docente 1 devido ao tempo que foi necessário para tramitar a autorização para a pesquisa nessa instituição de ensino. O prazo proposto para a resposta do questionário foi de sete dias, mas obtivemos retorno no dia seguinte.

A professora define desta forma os materiais: “O livro didático é mais um recurso didático entre outros.”. Pela afirmação pode-se concluir que, para ela, o LD não tem um peso fundamental nas aulas, nem é o eixo programático do curso, como afirma a docente 1. Com tal definição, a P2 se aproxima das funções desse recurso propostas nas OCEM (BRASIL, 2006, p. 154), tal como mencionamos no **Capítulo 2**:

---

[118] No original: *There have also been a number of studies of teacher attitudes towards their coursebooks which suggest that how they use their coursebook depends both on their experience and their view of the coursebook’s value in their teaching context*.

> Pode-se dizer, em linhas gerais, que material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, *grosso modo*, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros. [...]
> Contudo, sabe-se da tradição, bastante estendida e consolidada, de se contar com o apoio constante dos livros didáticos, senão como o único material utilizado, ao menos como o principal, o que leva, em certas ocasiões, a uma dependência excessiva. É fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas, mesmo quando ele é o responsável por sua elaboração/organização, o que pode constituir em alguns casos uma vantagem e em outros, uma desvantagem.

Note-se que tanto a docente 1 quanto a 2 têm dificuldade em conceituar de forma objetiva o LD e o definem por seu papel, reiterando a imprecisão do objeto e a relação de sinédoque entre ele e sua função tratadas no **Capítulo 2**.

Na questão 2, a docente classifica as funções do LD segundo essa escala de importância:

> 1 Apresentar uma gama de recursos, como textos impressos e orais e atividades para reforço do conteúdo.
>
> 2 Atuar como um currículo, um guia orientador da seleção e organização dos objetivos e padronizar os conteúdos a serem ensinados.
>
> 3 Ser uma ferramenta pedagógica destinada a facilitar a aprendizagem dos estudantes e melhorar a qualidade do ensino e a eficácia da aprendizagem.
>
> 4 Servir como um prolongamento do trabalho do professor e determinar a relação dos docentes com seus alunos.
>
> 5 Servir de pretexto para práticas independentes do livro em função do contexto e das necessidades de cada turma.
>
> 6 Ser um instrumento de aprendizagem, um suporte dos conhecimentos da área.
>
> 7 Funcionar como um veículo de formação inicial e continuada (reciclagem) dos conhecimentos do professor.

8 Ser o método, ou seja, ser a “partitura” das aulas e propor como deve ser a atuação pedagógica do professor.

9 Contribuir para a organização e a gestão do curso por meio do livro do aluno e do manual do professor, poupando o professor de buscar conteúdos para as aulas.

Na questão seguinte, afirma que das funções apontadas anteriormente as que correspondem ao uso efetivo que ela faz do LD são as que correspondem aos itens 1, 2, 3 e 5, desconsiderando o 4.

Destacamos que os itens 7, 8 e 9, que se referem à importância do LD para o professor, foram deixados no final da lista, semelhante às respostas oferecidas pela docente 1. O item 4, que também se refere ao mestre, não foi elencado entre os usos que ela faz efetivamente do LD. Concluímos que a P2 não reconhece no LD uma função relativa ao seu próprio desenvolvimento, provavelmente por atribuir esse papel aos cursos de formação, em qualquer nível, aos quais assiste uma vez ao ano. Contudo, ao responder a questão 15, sobre o uso do MP, ela diz que o utiliza e que é “muito útil a indicação de como trabalhar cada tema e outros recursos para complementar os temas”. Assim, para ela, o MP parece ser uma ferramenta auxiliar na preparação das aulas, mas não o vê como meio para o seu aprimoramento.

Ao posicionar o item relacionado a currículo em segundo lugar na escala de funções do LD, a docente se contradiz com relação à questão 1 e atribui ao LD um papel diferenciado, de estruturador das aulas, empoderando-o para além de “mais um recurso didático entre outros”. Na questão 4 ela reconhece sua relevância ao assinalar o seguinte item: “Importante: os conteúdos são definidos de acordo com o LD adotado, mas tenho liberdade para modificá-los.”.

Note-se que os três primeiros itens elencados pelas duas docentes como principais funções do LD são os mesmos, em sequências diferentes. Embora a ordem de importância seja distinta, a visão sobre os seus papéis — como ferramenta pedagógica com uma gama de recursos, currículo —, se assemelha, o que reitera uma concepção de estruturador comumente associada aos materiais e atribui a ele um lugar de centralizador do planejamento do curso e das aulas, indo de encontro ao papel de referencial estabelecido pelos textos legais e diretivos oficiais e pela maioria das teorias dos estudiosos sobre o tema que elencamos no **Capítulo 2**.

Com relação à utilização do LD, abordada na questão 5 (“Em quais situações você utiliza o LD?”, com quatro opções de resposta), a professora assinalou a alternativa a), indicando que o

uso se dá em sala, em todas as aulas ou na maioria delas, e para enviar lição para casa. Na pergunta seguinte — destinada a questionar acerca da utilização do LD —, foram escolhidas as alternativas c) e d) que afirmam, respectivamente, que ao usar o LD a docente amplia, reduz ou modifica atividades ou textos e que leva materiais extras para as aulas para tal fim e/ou para substituir aqueles que não julga adequados para suas turmas, tal como de fato observamos em suas aulas. Talvez pelo fato de não o usar na íntegra e complementá-lo, a P2 não tenha reconhecido, na primeira questão, o papel significativo que o LD ocupa em seu curso, seja pela frequência de uso, seja pela importância na composição das aulas.

A docente afirmou também que considera a LDB, os PCN e as OCEM "ao fazer o plano de ensino e nas práticas escolares", expressando seu conhecimento com relação às orientações oficiais, aspecto relevante sobretudo por atuar em uma instituição pública. Ela não assinalou as DCN e o PNE, não indicou outros documentos legais dos quais faça uso nem mencionou o projeto político-pedagógico da instituição.

Segundo a informante, ela participou do processo de seleção da obra que utiliza, escolhendo entre as duas opções de títulos aprovados no PNLD no período vigente[119]. Os critérios utilizados, por ordem de importância, foram: 1 proposta teórico-metodológica; 2 conteúdos (textos, temas, gramática, atividades etc.); 3 organização da obra (unidades, revisões, seções, apêndices, CD de áudio etc.); 4 recursos complementares, como os oferecidos no *site* ou portal da coleção; 5 aspecto visual; 6 carga horária; 7 autor(es); 8 editora e, por fim, 9 número de páginas. Por se tratar de uma coleção distribuída pelo PNLD, o item "preço", disponível no questionário, deveria ser ignorado e de fato ele não foi assinalado pela docente. Cabe destacar que, ao contrário da professora 1, a P2 parece satisfeita com a escolha realizada ou, ao menos, entende que o material corresponde às expectativas do nível escolar em questão, independentemente da sua avaliação sobre a qualidade do LD em si. É provável que tal discernimento se deva ao seu conhecimento sobre os objetivos da educação para o Ensino Médio, expostos nos textos oficiais.

Ainda sobre a questão 10, os itens considerados para a escolha da obra tiveram como base a sua estrutura e o seu conteúdo, tendo sido avaliados como menos importantes os aspectos físicos e de autoria, ressaltando que a expectativa em relação ao LD se baseia essencialmente numa

[119] A coleção utilizada foi selecionada entre os títulos aprovados no PNLD 2015, cuja utilização compreende de 2015 a 2017.

perspectiva conteudista, deixando de lado esforços editoriais de outra ordem, como a autoridade autoral[120] ou os aspectos visuais.

Vale destacar que os dois primeiros itens são os mesmos em ambos os contextos educacionais. Já o item referente à carga horária foi considerado o terceiro na lista de critérios da docente 1, da escola particular, e apareceu apenas na sexta posição no questionário da docente 2, da escola pública, provavelmente porque a primeira se vê obrigada a cumprir com todo o livro devido a uma cobrança de algum(ns) membro(s) da comunidade escolar e conta com apenas uma aula semanal de 45 minutos, enquanto na escola pública a mestre se vê livre desse compromisso e dispõe de duas aulas semanais de 60 minutos em cada ano. Do mesmo modo, para a P1 o item "número de páginas", que também pode interferir na obrigatoriedade de se trabalhar na íntegra o livro adotado, apareceu na oitava posição, enquanto para a P2 ele foi deixado para o último lugar.

Embora em ordens diferentes, os itens referentes a editora e autor corresponderam aos últimos nas listas dos dois questionários, ressaltando sua pouca ou nenhuma relevância para tais profissionais.

Além da coleção adotada, em três volumes, a docente afirma usar um "dicionário de bolso, atividades da internet do *site* www.ver-taal.com, vídeos do Youtube", explicitando quais recursos utiliza para complementar o livro didático e suas aulas, como havia afirmado. Os dicionários se enquadram nas categorias de referência segundo a classificação de Choppin (2001, p. 224), como apresentamos no **Capítulo 2**. Note-se que, como preconiza Tomlinson (2011, p. xiii-xiv), tais recursos são considerados "materiais didáticos", incluídos os gêneros da esfera social explorados com fins didáticos (BUENO 2002, p. 80[121] apud BUNZEN 2005, p. 45).

Para a informante 2, a flexibilidade é justamente a principal qualidade da obra que escolheu. No entanto, ela critica "a falta de assuntos atuais de interesse dos jovens adolescentes. Para suprir essa questão dialogo com os alunos para interagir sobre os temas que eles tem mais interesse." e sugere aos responsáveis pela coleção "conhecer melhor os adolescentes para saber sobre quais temas eles teriam mais prazer em estudar". Nesse sentido, vale destacar que os LDs são produzidos para serem adquiridos e consumidos por docentes e discentes de todo o país e que seus interesses são diversos, impossíveis de serem abarcados em um material. Desse modo, torna-se latente a

---

[120] Em outro estudo, "Autorar: auto, autor, autoria e autoridade" (AMENDOLA, 2017), abordamos como as noções elencadas no título se constituem discursivamente dentro do âmbito editorial de LDs, mais especificamente em uma obra coletiva para ensino e aprendizagem de espanhol.

[121] BUENO, Luzia. *Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. 2002. 193 f. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas, 2002.

necessidade de adaptação de tais recursos a cada contexto, sendo este de conhecimento exclusivo dos seus membros.

Entendemos que ao levar vídeos e atividades extraídos de *sites*, a docente 2 busca aproximar os conteúdos apresentados no livro às temáticas e aos gêneros contemporâneos que interessam aos seus alunos e que, portanto, os motivariam, utilizando seu **arbítrio** e sua competência para adequar o LD ao seu contexto de ensino ou, inclusive, deixar de usá-lo.

Na última questão — espaço destinado a depoimentos livres — a professora 2 comenta:

> O livro didático é uma ferramenta muito importante porque respeita e considera os documentos oficiais quanto aos conteúdos. O professor tem liberdade de seguir ou não os textos propostos e o tipo de atividade, mas as audições normalmente são excelentes alternativas de exposição de outros sotaques diferentes daquele do professor. Eu gostaria que os LD oferecessem mais atividades de compreensão auditiva porque, entre as 4 competências, essa é a que o professor teria mais dificuldade em oferecer diversidade, embora na internet se encontrem boas alternativas com conteúdo cultural e linguístico diversificado.

Pelo comentário fica evidente que, para a docente 2, o LD é mais do que apenas um entre tantos recursos pedagógicos, como afirmado na questão 1: ele é "uma ferramenta muito importante" usada com parcimônia por ela. Ela reconhece e afirma, em outras questões, exercer o "**livro arbítrio**" sobre o conteúdo da obra, desejável para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive de forma autônoma e independente do livro. Ademais, ressalta a importância do LD por oferecer amostras de áudios de diversas regiões hispanofalantes, atribuindo ao CD um papel de provedor de insumo auditivo diversificado, de difícil obtenção pelo professor preocupado em oferecer aos seus alunos acentos diferentes do seu e representativos da diversidade da língua espanhola. Em suma, pode-se concluir pelo questionário que a P2, embora às vezes se contradiga, atribui ao LD o papel de recurso importante na sala de aula, mas que pode ser flexibilizado de acordo com os interesses do aluno e do mestre.

Por meio da leitura dos dados obtidos com a aplicação do questionário à luz dos documentos oficiais nacionais e do nosso referencial teórico, pudemos aproximar-nos da formação profissional e da realidade educacional das entrevistadas, bem como do seu entendimento sobre o papel do LD e seu uso. Tais informações, analisadas com uma abordagem qualitativa, motivaram novas questões, que foram tratadas na entrevista com vistas a reiterar e/ou retificar algumas compreensões.

4.3.2 As entrevistas

Nesta etapa retomamos alguns tópicos que apareceram nas respostas ao questionário e que julgamos relevantes serem aprofundados de forma oral e personalizada, com um instrumento mais aberto e pessoal. Nosso objetivo era estabelecer uma relação mais próxima com as docentes, aproximando-nos das suas crenças quanto ao uso do LD e verificando se elas são reiteradas em seus discursos verbais. Optamos por este instrumento para compor nossa pesquisa para darmos voz aos docentes pesquisados, permitir-lhes expressar-se e posicionar-se sobre o tema em questão não apenas com base nos direcionamentos propostos por nós, mas também de forma autônoma.

No questionário havia uma pergunta para que os professores tecessem comentários livremente sobre o tema, mas, por se tratar de um gênero escrito, a expressão se torna controlada, pensada. Do mesmo modo, na observação às aulas o que se obtém como dados são as atuações práticas dos mestres descritas por meio do nosso olhar e não suas reflexões sobre elas — se bem, inevitavelmente, elas sejam permeadas por suas crenças e por sua formação. Pelo exposto, dos três instrumentos elegidos, as entrevistas são as que permitem maior expressão pessoal (ainda que relativamente controlada); é o momento em que o docente elabora sua visão sobre o LD de forma subjetiva, ao fluxo da consciência (pois não conheciam de antemão o roteiro de questões), sem censuras textuais características da língua escrita e, assim, se expõem de forma autêntica. Além disso, entendemos que, ao se expressar e se escutar, se instiga um processo de reflexão pessoal no professor sobre a sua prática, o que, em qualquer instância, é positivo e faz com que a entrevista produza sentido não apenas para o entrevistador, mas sobretudo para o entrevistado:

> [...] ao mesmo tempo em que coleta informações, o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo. Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. (DUARTE, 2004, p. 220).

Conduzir esse processo de forma direcionada aos objetivos do estudo e ao mesmo tempo incitar os informantes a se expressarem não é tarefa fácil. Segundo Bisquerra Alzina (2009, p. 151), as entrevistas

> exigem capacidade de resposta, sensibilidade humana e adaptação por parte do investigador a um cenário natural e cotidiano com o propósito de obter a descrição profunda e completa de eventos, situações, percepções, experiência, crenças, pensamentos e significados individuais e coletivos (informação de caráter qualitativo) para compreendê-los e interpretá-los.[122]

Imbuídos dessa responsabilidade e convictos de que era necessário abordar o tema a partir da perspectiva dos docentes, elaboramos o roteiro para as entrevistas de forma semiestruturada, ou seja, traçamos um caminho a ser seguido com uma relação de perguntas não fechadas, que favorecem intervenções e exposições das informantes e que nos permitem intervir e direcionar a conversa e/ou relacionar assuntos durante a sua realização, de acordo com o preconizado por Bisquerra Alzina (2009, p. 337): "As perguntas, neste formato, são elaboradas de forma aberta, o que permite obter uma informação mais rica em matizes. É uma modalidade que permite ir entrelaçando temas e ir construindo um conhecimento holístico e compreensivo da realidade"[123].

Nesse sentido, as questões propostas não tratavam de situações hipotéticas ou de possibilidades de atuação das docentes, e sim das respostas concretas dadas ao questionário, visando entender melhor os contextos de atuação e suas dimensões epistemológicas e sociais. Cuidamos da linguagem e da forma das perguntas, evitando frases manipulativas ou que pudessem causar um impacto emocional negativo nas entrevistadas (MANZINI, 2004, p. 6). Durante a sua realização, diversas vezes repetimos o que havia sido dito pelas informantes, parafraseando-as, de modo a confirmar se nosso entendimento de seus discursos estava correto e, assim, evitar interpretações subjetivas, equivocadas ou distorcidas. Detivemo-nos também na sequência de apresentação das perguntas e no agrupamento por blocos temáticos. Assim, nosso roteiro, disponível no **Apêndice D**, compunha-se dos seguintes tópicos:

---

[122] No original: *exigen capacidad de respuesta, sensibilidad humana y la adaptación por parte del investigador a un escenario natural y cotidiano con el propósito de obtener la descripción profunda y completa de eventos, situaciones, percepciones, experiencia, creencias, pensamientos y significados individuales y colectivos (información de carácter cualitativo) para comprenderlos e interpretarlos.*

[123] No original: *Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta, lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad.*

1. Apresentação pessoal; agradecimento pela colaboração; garantia da preservação da identidade da docente e de todos os envolvidos e do resguardo das informações — reiterando o que consta no TCLE, conforme relatado anteriormente —; exposição dos objetivos da entrevista e sua duração aproximada. Com essa etapa pretendíamos ser transparentes com as entrevistadas e orientá-las quanto ao nosso enfoque com tal instrumento de pesquisa.

2. Realização de perguntas feitas às duas docentes informantes, agrupadas nas seguintes categorias: trabalho (questão 1), uso (questões 2 a 6) e adequação do livro didático (questões 7 e 8).

3. Realização de perguntas específicas a cada docente, retomando algumas de suas respostas ao questionário.

Como exposto, as questões elaboradas visavam retomar aspectos pendentes ou passíveis de mais exploração que emergiram dos questionários, além de favorecer a coleta de informações com base em critérios mais subjetivos, como as crenças, atitudes, opiniões e os valores das informantes com relação ao tema em estudo (BISQUERRA ALZINA, 2009, p. 336). Também promoviam uma aproximação exploratória ao próximo instrumento de coleta de dados para a pesquisa — a assistência às aulas — ao abordar como são ministradas e retomar o uso de LDs nelas.

As perguntas do terceiro momento da entrevista foram definidas em função das respostas dadas ao questionário por cada docente e, portanto, não eram idênticas para ambas: a quantidade de itens e o seu teor eram diferentes.

Antes de apresentarmos os dados obtidos, esclarecemos que, quando julgamos pertinente, citamos as falas das docentes entre aspas, de forma a apresentar seus discursos. No entanto, não nos ativemos às variações de entonação nem aos truncamentos, típicos da linguagem oral, e primamos pelas grafias escritas convencionais das palavras (por exemplo: grafamos “para os” em lugar de “pros”) porque centramo-nos nas ideias e no tema em questão e não na forma linguística, dado que nosso enfoque não era suscitar discussões sobre a fala culta/formal das entrevistadas (MANZINI, 2008, p. 13) e nossa pesquisa não se enquadra na linha da Análise do Discurso nem segue seus preceitos. Nesse sentido, afirma a pesquisadora brasileira Rosália Duarte (2004, p. 221): “Entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso,

frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição editada."

Realizamos as entrevistas em agosto de 2016. Com a docente 1 esse momento se deu em um ambiente virtual de conversação, suportado por vídeo e áudio, devido à indisponibilidade de agenda da entrevistada, quem sugeriu tal formato. Com a professora 2 o instrumento foi aplicado presencialmente, no colégio em que ela atua. Ambas permitiram a gravação das conversas em áudio, cientes de que trataríamos tal informação exclusivamente para fins acadêmicos e sem identificação dos envolvidos e das instituições, como exposto no TCLE assinado no início do nosso contato.

A previsão de duração das entrevistas era de aproximadamente 1 hora, mas ambas foram realizadas em cerca de 45 minutos e pudemos abordar a maioria dos pontos elencados. Alguns temas, devido à dinâmica das conversas, não foram tratados em detalhe, enquanto outros foram mais explorados, mas avaliamos que o resultado foi extremamente satisfatório. Vejamos, a seguir, os dados coletados por meio desse instrumento: primeiro comentamos as perguntas comuns a ambas as professoras e, a seguir, as feitas apenas a cada uma delas.

4.3.2.1 Os dados obtidos por meio das entrevistas

A primeira questão explorava a disponibilidade de tempo das docentes para o trabalho ("Quantas turmas você tem em cada instituição? Quanto tempo por semana você dedica à preparação de aulas, correção de atividades etc.?").

A docente 1 declarou que trabalha em duas escolas regulares, como havia informado no questionário, totalizando 13 turmas (aproximadamente 350 alunos), além de escolas de idiomas, aulas particulares e por internet, correção de provas para cursos pré-vestibulares e, portanto, tem pouco tempo para a preparação e que, no período de provas, aproveita os intervalos entre as aulas para corrigi-las. Soubemos também que ela leciona espanhol desde 2001 em escolas de idiomas, empresas e para alunos particulares, sendo que naquela época possuía apenas titulação em Pedagogia, certificações de proficiência e um curso realizado na Espanha, dado que tais instituições não exigem a diplomação em Letras. Em 2009, após o início de uma crise econômica no Brasil, foram reduzidos os grupos em empresas e em institutos de línguas. Diante desse cenário, a P1

julgou que uma alternativa para manter os rendimentos seria graduar-se em Letras; assim, cursou a carreira e a concluiu em 2014. Ainda durante a realização do curso superior mencionado ingressou em colégios privados, inclusive na instituição em que realizamos a pesquisa, onde leciona há cerca de dois anos e meio. Com base nessa declaração, concluímos que a formação na área de atuação não foi o objetivo inicial da docente e ela passou a ser importante devido a uma exigência do mercado de trabalho e a uma possível melhoria nos ingressos mensais.

A indisponibilidade de tempo parece ser o fator que impede a realização de atividades pedagógicas essenciais como preparação de aulas e correção de provas, assim como impacta na (baixa) frequência a cursos (uma vez por ano) e eventos da área (duas ou três vezes por ano). Desse modo, a formação inicial e contínua da professora 1 passou por intempéries associadas à carga laboral elevada, condição lamentavelmente recorrente no país, como comentamos no **Capítulo 3**. A necessidade de diversas fontes de renda para garantir ganhos razoáveis leva os profissionais a terem pouco tempo para se especializarem, o que produz efeitos sobre a motivação e a qualidade do ensino.

Vejamos agora a resposta da docente 2, da escola pública, à nossa primeira pergunta.

A P2 relatou que tem 15 horas-aula por semana, cumpridas no período matutino, e 3 horas-atividade semanais destinadas à preparação de aulas que, segundo ela, são insuficientes. O período da tarde (8 horas semanais), que seria destinado a aperfeiçoamento profissional, tal como a realização de cursos, também é utilizado para planejamento e ela afirma que os colegas professores de outras disciplinas em geral similarmente utilizam esse tempo para elaboração de suas práticas. Cabe destacar o benefício de contar com horas remuneradas destinadas à planificação — embora poucas — e ao aperfeiçoamento, o que não caracteriza a realidade da maioria dos docentes, inclusive da P1.

Vale retomar a afirmação de Almeida Filho (2010, p. 40), apresentada no capítulo anterior, sobre a relação entre o papel do LD, a carga horária laboral e a formação docente:

> A estrutura do livro didático é bastante rígida e muitas vezes difícil de se escapar considerando-se o tipo de formação e proficiência linguística que professores recém-formados trazem para a prática profissional nas nossas escolas.
> Quando a suplementação é possível, ela se torna uma atividade de grande consumo de tempo. Isso é fatal para a sobrevida dos livros e dos cursos, uma vez que os professores brasileiros estão quase sempre demasiado ocupados em garantir sua subsistência, sobrecarregando com isso o seu tempo nas extensas fieiras de aulas e quase nada engajados no seu aperfeiçoamento profissional e

> preparo pessoal para o verdadeiro e complexo ato de ensinar e educar através das línguas.

Como se observou na resposta a essa questão e na declaração do questionário quanto à baixa frequência a atividades da área (uma vez ao ano), devido ao fato de terem seus dias preenchidos com aulas e atividades relacionadas a elas (como planejamento e correção de provas), restam poucos horários livres às professoras entrevistadas para o estudo e aperfeiçoamento. Ademais, como se verá nesta análise e nos comentários relacionados à observação das práticas, devido a essa realidade a utilização do LD se torna mais frequente, pois ele se converte em um recurso que otimiza o tempo de preparação das aulas. Os impactos da presença incipiente de iniciativas de formação continuada, essenciais aos profissionais do conhecimento (LEFFA, 2008a, p. 357, 361), se refletem na dependência por vezes acrítica do LD, no possível prejuízo à qualidade das aulas e na diminuição da motivação das docentes e, consequentemente, dos discentes.

Esse contexto educacional de sobrecarga do professorado, recorrente em todo o país, é o principal agente que inviabiliza o cumprimento do artigo 13 da LDB (BRASIL, 1996a), que prevê, como tarefa do docente, "**V -** ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional" e produz efeitos negativos no seu item primordial: "**III -** zelar pela aprendizagem dos alunos". Assim, é a realidade educacional nacional que se posiciona como opositora ao fazer docente, que precisa encontrar alternativas para modificá-la.

Na segunda questão da entrevista exploramos a organização das aulas e o uso do LD nelas ("Em geral, qual é a dinâmica das suas aulas? Como é a distribuição do tempo? Como você costuma usar o LD?"), de forma a nos anteciparmos ao que seria observado na assistência e, assim, podermos nos preparar para tal momento, além de estabelecer relações com os usos declarados pelas professoras nos questionários, visando abarcar dimensões diversas dos momentos do fazer docente.

Ao responder a essa questão, a P1 declarou que enfrenta dois problemas: o primeiro é o fato de ter apenas uma aula semanal de 45 minutos e a obrigação de explorar todo o livro ao longo do ano letivo, devido à cobrança dos pais. Tal exigência interfere no planejamento anual do curso e, consequentemente, dita o ritmo das aulas e a velocidade/profundidade com que os conteúdos são trabalhados. O segundo dificultador é o calendário letivo ser permeado de atividades escolares extraordinárias que consomem algumas de suas aulas, como feira cultural, conselho de classe,

festividades religiosas (dada a filiação católica da instituição), entre outras, reduzindo ainda mais o exíguo tempo de prática presencial com as turmas destinado ao ensino e aprendizagem do espanhol. Todo esse contexto dificulta até mesmo o trabalho com o LD, que precisa ser utilizado na maioria das aulas para ser inteiramente cumprido e atender à exigência da escola, dificultando que a docente proponha o uso de materiais extras. Pudemos acompanhar a dificuldade de manejar o calendário letivo e as atividades eventuais durante o processo de assistência às aulas, como comentamos mais adiante no tópico destinado a esse instrumento de coleta de dados.

Com essa resposta, a P1 antecipou a pergunta 5 ("Você é cobrado pela escola e/ou a comunidade escolar a utilizar todo o livro, sem 'pular' páginas? Se sim, de que maneira isso interfere no seu planejamento anual com relação ao uso do LD?"). Diante desse panorama, ela afirmou utilizar o livro na maioria das aulas (sobretudo no primeiro ano, série alvo do nosso estudo), exceto em momentos específicos do curso, como em dias de revisão para provas. Tal resposta permite-nos retomar a questão 4 do questionário em que, ao ser perguntada sobre a importância do livro, declarou que ele era "Importante: os conteúdos são definidos de acordo com o LD adotado, mas tenho liberdade para modificá-los.". De acordo com essa descrição das aulas e do uso do LD nelas, a resposta que mais se alinharia a essa série seria "Muito importante: ele é a base das minhas aulas e sou obrigado(a) a segui-lo à risca.". Destacamos esse aspecto não com o intuito de confrontar as respostas para checar a veracidade do discurso da informante, mas por termos como alvo neste estudo a aproximação à percepção que a professora tem do seu trabalho com o material. Há uma consciência da importância do livro e do pouco espaço para atividades complementares, mas no primeiro instrumento o reforço da afirmação centrou-se no esforço em propor materiais extras (o que, segundo ela, ocorre com maior frequência no terceiro ano do Ensino Médio), enquanto no segundo instrumento a descrição das dificuldades cotidianas fez com que foco recaísse sobre a trivialidade da utilização frequente da obra.

Aproveitamos o tema do uso do LD em sala e partimos para a questão 3, que trata da sua utilização fora do horário de aula ("Você pede aos alunos para realizarem atividades do livro como tarefa para casa? Com que frequência? Por quê? Eles fazem essas tarefas? Qual é a contribuição dessas tarefas para o desenvolvimento das suas aulas? Como você realiza a correção?"), e a docente 1 afirmou que o utiliza para esse fim, dado o pouco tempo disponível para a prática em sala e que procede à checagem dos livros e à correção das atividades em classe, tal como observamos durante a assistência às aulas. Essa prática é considerada um instrumento de avaliação dos discentes e compõe a nota da disciplina como medida para garantir que eles a realizem.

Retornando à questão 2 e enfocando agora as respostas dadas a ela pela docente 2, em suas aulas essa profissional relata que busca contemplar as quatro habilidades linguísticas, variando as atividades, com base no LD, mas também em outros materiais de produção própria ou extraídos da internet, tais como textos e vídeos. Ela também afirma utilizar os exercícios de sistematização de conteúdos e de compreensão auditiva do LD em sala, complementando-os com o material extra que ela pesquisa e propõe. Declara ainda não abordar todos os textos do LD, selecionando os que julga mais adequados aos seus alunos, tal como constatamos na assistência às aulas. Ela exemplificou como trabalha o *Pretérito Imperfecto*: com a audição de histórias clássicas em espanhol e com a exploração oral do tema com os alunos, por meio do resgate de histórias infantis que os marcaram. Essa atividade foi desenvolvida por ela, com utilização de material próprio, dado que tal proposta não guarda relação com o tema da unidade do LD que trata desse aspecto gramatical. A partir desse primeiro exercício oral, de aquecimento e exploração de conhecimentos prévios, ela passa para a sistematização do tempo verbal em questão e, então, parte para o uso do LD. Depois da sistematização proposta no material, os estudantes devem criar novos finais para as histórias tradicionais, inverter os papéis dos personagens, entre outros exercícios que levem à prática do tempo passado. Ao final, ela afirma que procuraria associar essa prática ao tema proposto na unidade didática do livro, que é beleza, e pode ser relacionado com os contos infantis porque, segundo ela, “está aqui no livro, eu não preciso procurar outro material se tem esse livro, eles recebem” e “e esse material é deles, é dos alunos, então eles têm que se apropriar desse material”.

Vale destacar que, apesar de não ser cobrada pela escola nem pela comunidade escolar para utilizar o livro, ela demonstra uma intenção de utilizá-lo devido ao fato de os alunos poderem contar com ele, como uma valorização do acesso que eles têm a tal recurso que lhes é distribuído sem ônus, em uma atitude consciente de utilização do investimento público.

No tocante à importância do LD, aspecto abordado na pergunta 4 do questionário, a declaração da P2 sobre o uso que faz dele e como o complementa indica que ele seria “importante”, como ela havia afirmado, ou até “muito importante”.

Retomando a questão 3, que motivou a explanação anterior na 2, a P2 justifica que não envia lição porque os alunos não levam os livros para casa devido ao peso; eles ficam na escola, devidamente identificados, em uma estante da sala na qual sempre ocorrem as aulas de espanhol. Quando deseja solicitar tarefas extraclasse, ela pede que realizem pesquisas em fontes diversas ao LD, como de fato observamos na assistência à primeira aula e comentamos mais adiante.

Com relação à questão 4, ao ser perguntada se seus alunos gostam do livro, a docente 1 declarou ela mesma não gostar dele por não o considerar adequado e motivador e afirmou que pretende substituí-lo para o próximo ano. Tal resposta contradiz o que havia sido afirmado por ela no questionário como um dos pontos positivos da coleção: “Eu gosto da organização do livro, é um livro que utilizo nos três anos do ensino médio, ele é moderno (tem textos atuais e temas interessantes)”. Provavelmente essa rejeição declarada ao material interfere na visão que os alunos têm do LD, como explicado por Tomlinson (2011, p. 174-175) e comentado por nós no **Capítulo 2**:

> Enquanto a maioria das pessoas concorda que atender às necessidades dos alunos deve ser o alvo principal, é obviamente importante atender as necessidades dos professores, dos autores e dos "patrocinadores" também. Se os professores não estão entusiasmados com os materiais, a sua insatisfação sempre é aparente para os alunos, os materiais perdem credibilidade e a motivação e o investimento de energia dos alunos são reduzidos.[124]

Ao retomarmos a pergunta no aspecto referente à visão dos alunos, a P1 afirmou que “eles não gostam muito do livro, não, não é um livro que anima, assim, sabe, não é um livro que gera aquela discussão, que tem aquele tema que eles se interessam, não está muito dentro do universo deles...”, reiterando a sua própria percepção sobre o material e, novamente, indo de encontro às afirmações anteriores quanto aos temas.

Ainda durante a resposta à quarta pergunta, a docente 1 informou que os alunos deixam o livro no armário da escola e só o levam para casa se é solicitada alguma tarefa. Contudo, eles também realizam a lição consultando o livro *online* disponibilizado no *site* da editora.

Vejamos a seguir as respostas da professora 2 à pergunta 4 da entrevista.

Quanto à relação dos alunos com o LD, a P2 afirma que eles não gostam de usá-lo, inclusive em outras disciplinas: “para eles o livro é chato, eles não conhecem o livro, mas o livro é chato, é o primeiro discurso”. Há, segundo ela, o costume na escola de se fazer fotocópias de outros materiais e entregar folhas avulsas aos alunos, o que faz com que eles não gostem do LD nem o valorizem. Segundo a professora, insistentemente ela reitera com o grupo que o livro apresenta

---

[124] No original: *Whilst most people would agree that meeting the needs of the learners should be the primary target, it is obviously important to meet the needs of the teachers, the writers and the “sponsors” too. If teachers are not enthused by materials, their dissatisfaction is always apparent to the learners, the materials lose credibility and the learners’ motivation and investment of energy are reduced.*

conteúdos interessantes e que ele pode não ser 100% adequado, “mas que o que ele tem de legal a gente vai usar”, “em sala de aula eles vão usar”.

Aproveitamos para relacionar a questão 4 com a 5 (“Você é cobrado pela escola e/ou a comunidade escolar a utilizar todo o livro, sem “pular” páginas? Se sim, de que maneira isso interfere no seu planejamento anual com relação ao uso do LD?”) e a docente 2 afirmou não ser cobrada pelo uso total da obra nem pelos alunos nem pela comunidade escolar. Declarou também que, ademais do LD, a escola conta com exemplares para todos os alunos de dois paradidáticos com histórias clássicas adaptadas: *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, e *Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*, de autor desconhecido, e que ela incentiva o uso desta modalidade de material também no primeiro ano do Ensino Médio, embora não seja uma cultura da escola nem dos alunos. Ela narra sua tentativa persistente de incentivá-los a criar o hábito pela leitura por meio de paradidáticos e até de trabalhos interdisciplinares com a docente de literatura, embora os alunos não demonstrem interesse por tal atividade.

Por se tratar de uma instituição pública, não é desejável que a docente solicite a compra de materiais, portanto conta com aqueles de que dispõe em quantidade suficiente de exemplares para todos os estudantes. Do mesmo modo, o uso de dicionários se restringe ao período das aulas, pois na sala há alguns volumes que atendem, em média, a cada dois discentes.

Detemo-nos, aqui, no uso de recursos além do livro didático — um dos objetivos do nosso estudo — e destacamos duas situações oriundas das respostas à questão 4: a versão *online* do LD adotado e os materiais impressos de referência ou paradidáticos (CHOPPIN, 2001, p. 224).

No contexto da docente 1, o acesso à internet e a uma coleção didática que conta com livro digital disponibilizado no *site* da editora permite a realização de suas atividades em casa[125], o que, segundo Chartier (1990, 1996), impacta na relação dos alunos com o material e na sua circulação no ambiente familiar — no caso do livro digital o material dificilmente é visto pelos pais ou responsáveis; ele, em geral, se restringe ao consumo pelo aluno. No entanto, o material utilizado pela docente 2, por ter sido adquirido pelo PNLD (que, no ano do programa correspondente, não incluía livros digitais), vê suas possibilidades de tarefas extraclasse reduzidas. Tal prejuízo de acesso certamente impacta no desenvolvimento e no aproveitamento dos alunos que não contam com sua principal fonte de consulta em mãos. O material não circula socialmente e restringe o

[125] Cabe destacar que, apesar dessa declaração, durante a assistência às aulas não observamos a indicação de que os alunos realizassem as atividades em casa utilizando o livro digital.

acesso das famílias a ele[126], limitando a transmissão das "verdades" valorizadas pela sociedade e veiculadas pelo LD (CHOPPIN, 2001, p. 210).

Essas diferenças entre os dois contextos educacionais expõem a diversidade de usos e, consequentemente, de funções do LD. No cenário da escola privada (1), o LD está presente no estudo autônomo do aluno, ainda que não seja de forma tangível. Na escola pública (2) o aluno perde a autonomia sobre o conteúdo, não tem referência sobre a sua progressão e não pode revisá-lo, se o desejar (SALAS, 2004, p. 3, p. 8). Assim, em função da (ausência de) mobilidade do instrumento LD, se configura (ou não) o papel referencial e social do material para os discentes (RICHAUDEAU, 1979, p. 51-55; GÉRARD; ROEGIERS, 1998, p. 74-91; RICHARDS, 2002, p. 26; CHOPPIN, 2002, p. 14; CHOPPIN, 2004, p. 552-553). Ao restringir seu uso à sala de aula, se desencoraja que eles façam suas próprias descobertas na língua (TOMLINSON, 2013, p. 2), se rompe com o acordo tácito exposto por Munakata (1997, p. 204):

> Livro didático é para usar: ser carregado à escola; ser aberto; ser rabiscado (não, isso não pode, o livro não pode ser consumível![127]); ser dobrado; ser lido em voz alta em alguns trechos e em outros, em silêncio; ser copiado (não se pode consumi-lo!); ser transportado de volta à casa; ser aberto de novo; ser "estudado".

Julgamos como um prejuízo a privação do contato autônomo, doméstico e não coletivo dos alunos com o seu material de estudo durante todo o ano letivo. Como exposto ao longo deste trabalho, muitas vezes o LD é o único material em língua estrangeira com o qual o estudante tem contato ao longo da sua escolarização e, ao não se apropriar dele em contextos extraclasse, distancia-se também da disciplina e da sua relação de construção com o conhecimento da área.

Na sexta questão retomamos o uso de recursos extras ("Você afirmou utilizar outros recursos além do LD. Com que frequência você os utiliza? Em quais situações ou com quais objetivos? Seus alunos têm acesso a outros recursos (acesso, aqui, entendido como possibilidade de consulta em bibliotecas ou internet e/ou compra)? De que forma o seu acesso e o dos seus alunos

---

[126] Como comentamos no **Capítulo 2**, em 9% dos lares brasileiros (INSTITUTO PRÓ-LIVRO/IBOPE INTELIGÊNCIA, 2016) o material didático é o único livro a que as famílias têm acesso. Embora não tenhamos como mensurar se a realidade em questão se enquadra nessa estatística, consideramos preocupante a não circulação dos LDs nas casas dos estudantes, inclusive como forma de valorização da disciplina, do estudo individual e do papel da Educação na sociedade.

[127] Como expusemos no **Capítulo 2**, Munakata refere-se aqui aos livros não consumíveis de outras disciplinas adquiridos por meio do PNLD, o que não é o caso do LD de LEM no contexto em questão, adquirido pela edição de 2015 do programa.

a esses recursos extras interfere no uso do LD?”). Embora esse tópico já tenha sido abordado pela docente 1, voltamos a ele para aprofundá-lo. Ela relatou que ministra suas aulas com o uso de um programa de apresentação de *slides* exibindo o conteúdo gramatical em lousa digital, por meio do projetor, o que, segundo ela, é mais dinâmico e atrativo para os alunos. Embora a resposta tenha se desviado da pergunta inicial, forneceu-nos indícios de como são as aulas, o que, de fato, pudemos comprovar posteriormente na etapa de observação. Além disso, a professora afirmou que os alunos se interessam mais por atividades que não estejam atreladas ao livro e citou um exemplo de uma atividade com música proposta por ela que os motivou.

Embora não corresponda ao nível escolar em questão neste estudo, a mesma docente 1 declarou que no Ensino Fundamental utiliza o LD em todas as aulas, de forma muito mais sistemática que no Médio, devido ao maior interesse dos alunos e à adequação do material adotado ao segmento, segundo sua avaliação.

Já a docente 2 havia respondido a essa questão ao comentar a quarta pergunta e em outros momentos da entrevista ao afirmar que leva materiais extras extraídos da internet para o trabalho em sala, como também pudemos comprovar na observação às suas aulas. Nesse sentido, elas estariam alinhadas ao que Choppin (2004, p. 553) expõe sobre complementar o uso do LD com recursos extras didáticos ou didátizáveis, sobretudo aqueles que são apresentados aos alunos em forma digital:

> O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e uso. [...] O livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia.

Essa personalização das “partituras” (cf. ALMEIDA FILHO, 2013, p. 27) demonstra que, embora se pautem muito no LD para compor suas aulas, as docentes o flexibilizam administrando seu uso, complementando-o ou eventualmente excluindo-o de suas práticas.

As questões 7 e 8 trataram da adequação dos LDs aos objetivos das docentes entrevistadas. Antes de procedermos à descrição e análise dos dados coletados, cabe ressaltar que o propósito deste estudo não é a avaliação dos materiais em si, mas das características dos livros didáticos em geral como instrumentos facilitadores para o ensino e a aprendizagem.

A docente 1, ao responder à sétima questão ("O que você gostaria que os LDs tivessem para que fossem mais eficazes e atendessem tanto às suas necessidades quanto às dos seus alunos?"), apontou um problema do material que utiliza: apresentar todo o conteúdo de espanhol geralmente exposto nos livros desde o nível básico de modo simplista, com temas pouco interessantes aos estudantes, o que torna as aulas repetitivas para aqueles que já tiveram espanhol no Ensino Fundamental, como é o caso dos colégios em questão neste estudo. Nesse sentido, o material ideal poderia fazer uma retomada — devido ao ingresso de alunos novos na escola no primeiro ano do Ensino Médio e inclusive serviria como revisão aos demais discentes —, mas de forma um pouco mais elaborada, desafiadora, não iniciante. Ela mencionou também que o material deveria incluir mais exercícios de gramática, dado que o foco da obra que ela utiliza é o trabalho com textos e a parte formal da língua fica em segundo plano no livro, e que os textos deveriam tratar assuntos mais próximos do universo dos alunos. Ao longo da entrevista, diversas vezes a P1 reiterou que não escolheu tal material e que não está satisfeita com ele. Ademais, informou que está analisando outros títulos para substituí-lo no próximo ano letivo.

Já a docente 2 apontou que desejaria que os livros tivessem mais áudios e mais vídeos, pois, na sua opinião, isso é o que motiva os alunos e atrai sua atenção. Ela expõe que, apesar de ter acesso à internet na sala onde leciona, o sinal da conexão é fraco e intermitente e todo o material que ela pretende exibir à turma precisa ser previamente descarregado para o computador para que não haja problemas durante sua exibição. Ela afirma que consulta as sugestões de vídeos propostas pelo livro, verifica se o *link* ainda está disponível e avalia se o material se adéqua ao nível linguístico dos seus alunos. Quando não o é, ela mesma busca outros vídeos e dá exemplos de um material audiovisual que costuma utilizar para o trabalho com gramática e que ela gostaria que os livros adquiridos pelo governo tivessem. Quanto a materiais impressos, ela declara que consulta gramáticas para preparação de suas provas e/ou atividades extras, mas não mencionou nenhum recurso que o LD poderia ter para complementar o trabalho feito com os alunos.

Ao propormos à docente 1 a oitava e última questão das que compunham o bloco comum às duas entrevistadas ("Ao ranquear as possíveis funções do LD, você deixou para o final os três itens que o relacionavam ao professor, tanto como instrumento para formação e/ou atualização quanto como roteiro para as aulas, facilitando sua preparação. Por qual motivo?") aproveitamos

para abordar também a segunda questão das elaboradas especificamente para ela[128] ("Você declarou que não utiliza o MP porque não tem paciência para lê-lo. Por quê? Você já leu algum que pareceu desinteressante e por isso não leu outros? Que conteúdos e/ou características você acredita que o MP deveria ter para ser verdadeiramente útil e motivar a leitura?") por entendermos que ambas enfocam a relação do professor com o livro, seja para o seu trabalho, seja para a sua formação, e que seria adequado relacionar os tópicos, aproveitando a fluidez da conversação.

A todas essas perguntas a docente 1 respondeu que sua experiência como professora se iniciou em cursos de idiomas, nos quais havia uma metodologia própria que não contava com manual do professor e que, por isso, não tem o hábito de consultá-lo. Afirmou também que o considera "chato, confuso, horrível", de difícil leitura por ser "todo escrito" e "não ter uma figura para exemplificar". Assim, a preparação das suas aulas se baseia mais na sua experiência do que nas possibilidades que o MP sugere. Ao ser questionada sobre o que seria de fato útil para ela no MP, declarou que se ele fosse *online*, com atividades como as disponibilizadas no portal da editora, ou se tivesse *links* que direcionassem para vídeos, sua consulta a ele seria mais frequente.

Apresentamos a seguir a resposta da docente 2 à questão 8 ("Ao ranquear as possíveis funções do LD, você deixou para o final os três itens que o relacionavam ao professor, tanto como instrumento para formação e/ou atualização quanto como roteiro para as aulas, facilitando sua preparação. Por qual motivo?").

Ao elaborarmos essa pergunta à P2 aproveitamos para relacioná-la com a segunda questão prevista especificamente para ela ("Com que frequência você consulta ou utiliza o Manual do Professor? Em quais situações ou com quais objetivos?"). A essas indagações a professora respondeu, afastando-se da pergunta feita, que o LD adotado "cumpre o que dizem os documentos com relação ao que os alunos têm que aprender no segundo ano do Médio, então o conteúdo que está aqui eu tenho que dar, é o que eu dou, então eu sigo isso aqui porque ele segue os parâmetros, os documentos, então o livro me ajuda nisso também". Nota-se, na sua fala, que a autoridade quanto ao currículo é materializada no LD, mas é reconhecida na voz dos documentos oficiais e, indiretamente das editoras e dos autores, dado que ela confia que os envolvidos na produção do LD seguiram à risca esses textos.

[128] Não realizamos a primeira pergunta prevista para a etapa de questões específicas para a docente 1 ("Os dois colégios nos quais você leciona são em Guarulhos?") porque acreditamos que romperia com o encadeamento de temas tratados. Tal pergunta foi retomada em conversa com a professora quando da assistência às aulas e a resposta foi afirmativa.

Embora se trate de uma docente crítica e que atua de forma a intervir nas propostas do material, como comentamos mais adiante ao apresentar os dados durante a assistência às aulas, vale recordar o risco de se seguir fielmente o que é proposto nos livros, mesmo que sob o pretexto de que eles atendem ao que se propõe nas orientações legais nacionais:

> O perigo com livros didáticos prontos é que eles podem isentar os professores da responsabilidade. Em vez de participar nas decisões do dia-a-dia que tem que ser tomadas sobre o que e como ensinar, é fácil simplesmente sentar-se e operar o sistema, confiantes na crença de que pessoas sábias e virtuosas que produziram os livros didáticos sabem o que é bom para nós.[129] (SWAN, 1992).

Assim, aproveitamos o discurso da P2 para reiterar a necessidade de se **arbitrar** sobre o uso do LD, tomando para si a responsabilidade pelo conteúdo, em lugar de delegá-la exclusivamente aos seus criadores, pois além de apenas o docente ser o único conhecedor de todos os aspectos que interferem na sua realidade de ensino e aprendizagem, não há como afirmar que os produtores de materiais seguem copiosamente as orientações oficiais porque elas não são deterministas nem se embasam em um currículo nacional.

A docente 2 revela que quando não consegue cumprir com o livro em um ano, trabalha os conteúdos que faltaram no ano seguinte, de modo a cobrir a totalidade do que foi incluído no material. Embora ela não seja cobrada pelos estudantes nem pela comunidade escolar para explorar o livro por completo, essa professora procura fazê-lo porque entende que seu papel é percorrer tudo o que foi proposto nos PCN e nas OCEM, por exemplo, como se em lugar de documentos diretivos fossem prescritivos. Ela afirma também que se preocupa em acompanhar o ritmo dos alunos, seguindo o direcionamento da escola, mesmo que com isso haja um prejuízo no andamento dos conteúdos em relação à divisão das unidades e dos volumes proposta na coleção adotada, e reconhece a vantagem de ter essa autonomia por não se tratar de um colégio privado. Segundo ela, os alunos costumam ter dificuldades de aprendizagem por não terem o hábito da leitura e por terem uma base de Ensino Fundamental deficiente, inclusive em outras disciplinas, e tais lacunas seriam o principal motivo para ela não conseguir utilizar o material completo. Em suas palavras, “o livro não tem esse compromisso de resolver o problema da escola, mas poderia resolver um pouquinho

---

[129] No original: *The danger with ready-made textbooks is that they can seem to absolve teachers of responsibility. Instead of participating in the day-to-day decisions that have to be made about what to teach and how to teach it, it is easy to just sit back and operate the system, secure in the knowledge that the wise and virtuous people who produced the textbook knew what was good for us.*

mais os problemas do espanhol", no sentido de dar mais suporte ao professor quanto à quantidade de atividades e sanar parte dessas deficiências dos estudantes.

Como se pode observar, a resposta à pergunta tratou de outros aspectos — igualmente relevantes — que não o inicialmente proposto. Ao retomarmos a questão original sobre o fato de as funções do LD relativas aos docentes terem sido alocadas no final do seu ranqueamento de importância, a P2 explicou que atuou em escolas de idiomas, nas quais os alunos estudavam espanhol por opção, e que o material que ela utilizava naqueles contextos eram eficientes, focados, e que nesses institutos de línguas "o aluno aprende" porque o foco é só a língua e na escola o foco é o desenvolvimento do cidadão, sugerindo que essa formação e o tempo dedicado a ela prejudicam o ensino e a aprendizagem da competência linguística. Ela afirma que tanto nos materiais de cursos livres de línguas quanto no que ela utiliza o MP guia a prática e "dá dicas" e sugestões para o trabalho com os temas ou a ordem das atividades, além de sugerir livros ou *sites*. Ademais, reconhece que os docentes têm formações variadas e que tais propostas do Manual podem ser úteis para alguns. No entanto, quanto à sua relação com o MP, afirma que nem sempre o consulta nem utiliza as suas propostas devido à falta de tempo e declara ser "falha minha, eu acho que eu deveria consultar", numa atitude de valorização do material em detrimento do seu valor pelo fato de não fazer uso dele. Tal declaração em certa medida contradiz a resposta que ela havia dado à questão 15 do questionário ("Você consulta o Manual do Professor da(s) obra(s) que adota? Se sim, em quais situações? Em caso negativo, por quê não o utiliza?"): "Sim, é muito útil a indicação de como trabalhar cada tema e outros recursos para complementar os temas". Ela informa ainda que, por ser a única professora de espanhol, não tem um interlocutor com quem trocar ideias e planejar eventos e, nesse sentido, as sugestões do MP são bem-vindas, mas não são colocadas em prática. Vale destacar que esse comentário reflete que a carência de um interlocutor pode ser um fator de desmotivação para a elaboração de atividades variadas, com ou sem o LD, indo na contramão da relevância dessa prática proposta por Tomlinson e Masuhara (2005, p. 28-29)[130], como comentamos no **Capítulo 2**.

Não ficou esclarecido qual era o objetivo do seu discurso quanto ao comentário sobre a vivência e o tipo de material para escolas de idiomas em relação ao uso do MP. Pode ser que a experiência nessa modalidade de ensino, assim como comentado pela P1, tenha feito com que a

[130] "Ter colegas com quem você possa compartilhar os recursos e que também queiram passar pelo processo de adaptação. / Ter colegas dispostos a dar *feedback* de seus materiais adaptados.". (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 28-29).

professora 2 se acostumasse a não consultá-lo. No entanto, não temos argumentos para confirmar tal hipótese.

Quanto ao MP, podemos inferir, com base na resposta dada pela docente 1, que a função historicamente justificada de ele "oferecer capacitação para docentes menos experientes por meio do manual do professor", proposta por Richards (2002, p. 26), não condiz à sua realidade. Ela não utiliza tal recurso devido à sua experiência e por não reconhecer nele utilidade para a sua prática. No entanto, a docente 2 afirma reconhecer seu valor, apesar da sua experiência, por entender que ele oferece ideias e sugestões para as aulas, mas não faz uso dele e tampouco o cita como parte de sua formação contínua, informação científica e geral e formação pedagógica relacionada à área (GÉRARD; ROEGIERS, 1998, p. 89). Assim, nesses contextos em questão o MP não é utilizado de forma sistemática como o LD, nem quando seu valor é reconhecido.

Sobre o livro do professor, vale destacar que nenhuma das entrevistadas menciona se o utiliza para a consulta às respostas das atividades propostas. No entanto, durante a observação das aulas, constatamos que elas o consultam, provavelmente pela facilidade de estar à mão e não por desconhecimento do idioma.

Dando continuidade às questões elaboradas especificamente para cada docente, ao fazermos a terceira pergunta desenvolvida exclusivamente para a professora 1 ("Você declarou que não utiliza os documentos oficiais porque seu conhecimento sobre eles é superficial. A que se deve esse desconhecimento? Você teve alguma informação sobre eles em sua formação inicial ou continuada? Você os considera desatualizados? Algum outro motivo?"), ela declarou que eles não são requeridos nas escolas de idiomas nem nos colégios regulares onde atua e que, neste caso, o planejamento é feito com base nos livros adotados e não nos textos legais. Reiterou que tem pouco conhecimento sobre eles e que durante sua formação seu contato foi rápido e superficial, "apenas para as provas [da faculdade]". Ao reforçar que o planejamento anual da disciplina se baseia no LD — afirmação que ela já havia feito ao responder ao questionário e à entrevista —, o papel do material se alinha ao proposto por Richards (2002, p. 26): ele é entendido como currículo, como organizador do curso, e seu uso recobra outras funções, exorbitando das que em teoria lhe caberiam. Vale recordar que, como expusemos no **Capítulo 2**, não há nenhum documento oficial nacional (PCN, OCEM, DCN) que afirme que o LD deve ser o eixo das aulas; ao contrário, eles o posicionam sempre como "ferramenta", "instrumento", atribuindo ao professor o protagonismo na decisão sobre os conteúdos. As OCEM (BRASIL, 2006, p. 154), inclusive, abordam os riscos de

se atrelar o curso ao material, da mesma forma que também explicitam sua função, como observamos no item 4.3.1.2 deste capítulo.

Ao propor a última questão destinada apenas à docente 1 ("Você declarou que não gosta da última parte do livro que adota porque ela apresenta muitos conteúdos gramaticais e você prefere algo mais comunicativo, provavelmente porque também trabalha em escola de idiomas. Hoje suas aulas no último ano do Ensino Médio são comunicativas? Como são? Que tipo de material seria mais adequado para esse objetivo? Para você, os objetivos do Ensino Médio se assemelham aos dos cursos livres?") buscávamos compreender qual a concepção de "aula ideal" sob o ponto de vista da docente e em que medida suas práticas refletiam tal cenário idealizado. A professora afirmou que faz uso do livro como eixo gramatical, "para manter a sequência", e que vai complementando-o à medida em que sente necessidade. Disse também que "vê o espanhol no colégio como o primeiro passo para o aluno ter esse contato com esse idioma, se interessar por esse idioma" e que continue estudando-o após concluir o Ensino Médio porque irá usá-lo ao longo de sua vida, sobretudo no âmbito profissional. Nesse sentido, seu entendimento é de que "ele [o aluno] tem que aprender a se comunicar em espanhol, se interessar pela cultura e por isso tem alguns temas de gramática que não são necessários". Ela menciona também que o livro apresenta muitos temas gramaticais e sem profundidade, e que lhe pareceria mais proveitoso se o material oferecesse menos temas, mas trabalhados de forma mais contundente.

Reiteramos a intenção da docente de fazer da disciplina de espanhol no colégio regular um curso de idiomas. Segundo ela, sua motivação se deve ao fato de tal formato não enfatizar a gramática nem sua metalinguagem (objetivo este que, a seu ver, corresponderia ao português devido ao vestibular, levando ao entendimento de que o espanhol — e sua gramática — não seria solicitado nos exames de ingresso em universidades) e sim a comunicação, sob uma perspectiva utilitária para a vida profissional adulta. Hoje suas aulas ainda não são nessa proposta, mas ela afirma estar encaminhando o curso nesse sentido, embora não tenhamos observado nas aulas nenhuma prática que refletisse tal movimento; pelo contrário, constatamos que o ensino se baseou na gramática e no vocabulário, sem atividades de produção oral. Questionada sobre a quantidade de alunos em sala para viabilizar essa proposta, a docente afirmou que a escola em questão é menor e as turmas têm em média 20 alunos, além de contar com a maturidade dos estudantes dessa faixa etária para que o curso se concretizasse, salientando a oralidade e abordando "os principais pontos" da gramática (tempos verbais e vocabulário), "de forma leve".

Perguntamos sobre como seria realizada a exploração de compreensão textual visando os exames vestibulares e o Enem nesse modelo de curso de idiomas cujo enfoque seria a oralidade e a docente afirmou que atualmente todas as provas do colégio para o Ensino Médio são com questões do Enem, desde o primeiro ano, o que já contemplaria essa preparação para tais exames. Além disso, afirmou que pretende continuar o trabalho com textos que já realiza hoje com base no LD, mas não especificou como os exploraria de forma a de fato contribuir para o preparo dos estudantes para tais exames.

Reiteramos que tal meta não se enquadra nos objetivos propostos para a Educação Básica em documentos oficiais. Os PCN (BRASIL, 1998b, p. 21), inclusive, trataram da dificuldade de se trabalhar com as quatro habilidades linguísticas em sala devido a diversos fatores:

> Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas.

Embora a docente em questão não tenha que lidar com parte das questões elencadas pelo documento, ao propor um novo objetivo para o curso distancia-se da preparação dos alunos para os exames de ingresso em universidades e, incoerentemente, aproxima-se dos usos sociais da língua.

Quanto à inadequação do LD a esse fim, vale lembrar que ela utiliza um material que não atende plenamente àqueles que ela considera que são os seus propósitos para o Ensino Médio e que não foi escolhido por ela. Nesse sentido, seu trabalho em planejar, adaptar e complementar o material é ainda maior, de acordo com a afirmação de Lajolo (1996, p. 7) que apresentamos no **Capítulo 2** e retomamos aqui:

> A impossibilidade de algumas vezes abandonar um livro ruim exige um esforço extra do professor para evitar ou (pelo menos) atenuar as conseqüências danosas de um instrumento pedagógico que, mais grave do que não favorecer a aprendizagem, *deseduca* seus leitores.
> Entre outros fatores, o bom livro didático diferencia-se do livro didático ruim pelo tipo de diálogo que estabelece com o professor, durante o planejamento do curso. Não obstante, o livro didático bom, adequado e correto, também pressuponha que o professor personifique o uso que dele faz na sala de aula, o livro didático ruim exige que o professor interfira de forma sistemática nos conteúdos e atividades propostos e considerados inadequados.

> Minimizar os danos do mau livro começa pela atividade que precisa preceder o uso de qualquer livro didático, bom ou ruim, voluntariamente escolhido ou autoritariamente imposto: leitura integral e atenta do livro, de capa a capa, da folha de rosto até a última página. Esta tarefa pode ser mais interessante e produtiva se feita coletivamente, pelo conjunto de professores (da escola, da delegacia ou supervisão, da região...) em cujas classes o livro será adotado.
> Essa leitura preparatória é o momento de planejar estratégias que favoreçam o estabelecimento de relações entre o que está no livro didático e a vida dos alunos, de decidir sobre as atividades que vão patrocinar a passagem do significado do mundo no qual vivem os alunos, para os significados de vida presentes no livro didático. Ela pede lápis na mão para assinalar as passagens do livro que, ou por serem fundamentais, ou por conterem informações que o professor sabe que estão incorretas, devem ser trabalhadas com muita atenção. (Realce do texto original.).

Como comentamos no segundo capítulo deste estudo, para além de critérios sobre a qualidade dos livros em si, o que está em jogo durante o seu uso é a adequação deles a cada contexto. Considerando que o objetivo dessa docente para o Ensino Médio não corresponde ao proposto pelos documentos oficiais e se afina mais com os de cursos de idiomas, tal material, destinado às escolas regulares, resultará "ruim" para ela. Desse modo, qualidade das obras e expectativas dos docentes compõem uma equação de difícil solução.

Quanto à pergunta de encerramento que não estava prevista em nosso roteiro inicial ("Se você fosse resumir em uma frase o papel do LD nas suas aulas, qual seria?"), a docente 1 respondeu:

> "[...] ele é a base dos conteúdos que eu uso, é o que eu sigo como conteúdo, então se o livro está lá falando que eu vou dar presente primeiro, o gerúndio depois, o passado depois, eu vou fazer nessa ordem, ele é o direcionamento, ele direciona as minhas aulas, o conteúdo, o planejamento do livro direciona minhas aulas [...] ele é o eixo."

A partir dessa base oferecida pelo LD, a P1 complementa as aulas.

Voltando à docente 2 e atendo-nos, por fim, às perguntas específicas a ela, unimos a primeira ("Para você, o que é o LD e qual a importância dele?") àquela que acrescentamos a esse instrumento *a posteriori*, no ato das entrevistas ("Se você fosse resumir em uma frase o papel do LD nas suas aulas, qual seria?"), buscando esclarecer qual era a visão dela sobre o material, dado que no questionário ela afirmou que o LD era "importante", mas que o utilizava em praticamente todas as aulas, ou seja, ele seria "muito importante". Ela respondeu: "eu aproveito o que ele tem de positivo, que são as audições, os exercícios gramaticais, eu aproveito alguns textos — não todos —, tem texto que eu não julgo adequado para o perfil dos alunos então eu não aproveito".

Ao final das perguntas propostas e com base nas respostas dadas pelas professoras, concluímos que o LD ocupa uma posição de grande relevância nos contextos em estudo, sobretudo como elemento estruturador do conteúdo gramatical. Do ponto de vista textual, as docentes parecem complementar as aulas com recursos extraídos da internet ou de outras fontes. Assim, o material deixa de ser apenas um entre muitos suportes educacionais à disposição do docente para se tornar o centro de seus cursos, exacerbando suas funções.

Chamou-nos a atenção o fato de ambas as docentes mencionarem espontaneamente os cursos livres de idiomas como referências de aprendizagem, atribuindo-lhes mais êxito e credibilidade do que ao ensino em escolas regulares. Julgamos que o entendimento de sucesso discente, para elas, esteja baseado em proficiência oral e comunicação, que não são os principais objetivos da educação formal. Caberia aprofundar, em outro estudo, os motivos para tais opiniões e quais crenças os subjazem.

Destacamos ainda algumas considerações da docente 2 ao final da entrevista, complementando sua resposta à última pergunta proposta. Ela relatou que tem notado que os materiais de PNLD têm cada vez menos atividades de gramática e que estão "evoluindo" para "questões de opinião", de "o que você acha?, quais são as suas impressões?", deixando a desejar quanto à sistematização de conteúdos gramaticais, o que demanda mais trabalho de pesquisa e elaboração de materiais para complementá-lo. A seu ver, com isso os alunos falam mais em português e aprendem menos o espanhol e eles se dão conta disso[131]. Ela exemplifica suas afirmações com uma unidade do LD em que a contextualização sobre a ditadura argentina foi muito bem trabalhada pelo livro, mas que deixou a desejar na formalização do *Pretérito Indefinido* e seus verbos irregulares. Na sua visão, o objetivo da unidade, que era o "ponto gramatical", não foi cumprido e ela frequentemente retoma tal tempo verbal porque "sinto que os alunos não aprenderam" e afirma que, nesse sentido, os materiais de escolas de idiomas são mais eficientes porque são voltados para a gramática e menos para a contextualização e que se os alunos fossem prestar um exame de proficiência como o DELE[132] teriam êxito em questões culturais, mas não

[131] Opinamos que essa afirmação da docente pode ser corroborada com o questionamento de uma de suas alunas durante a observação das aulas sobre em que série aprenderiam vocabulário, pois, para ela, o foco naquele momento seria gramática e não estava claro o que mais estavam aprendendo.

[132] Os diplomas de proficiência *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE) foram criados em 1988 pelo Ministério de Educação da Espanha. São títulos oficiais emitidos pelo Instituto Cervantes em todo o mundo por meio da aprovação em exames que atestem a competência em espanhol. As provas contemplam as quatro habilidades linguísticas e seguem as diretrizes do *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) (CONSEJO DE EUROPA, 2012)

seriam aprovados na parte linguística. Ela se sente "cumprindo apenas com metade do meu papel de professor de espanhol" que seria, no seu entendimento, apresentar contextualizações e cultura geral mas, sobretudo, ensinar os aspectos linguísticos do idioma. Tal déficit, segundo ela, ocorre também em língua portuguesa, cujo foco, igualmente, é no trabalho com textos e não na formalização da língua, o que faz com que os alunos não tenham embasamento gramatical inclusive para aprender espanhol. Na sua opinião, as metodologias tradicionais apresentavam mais resultados quanto à fluência em língua do que as atuais.

É compreensível que essa docente, cujas visões de língua e de linguagem são diferentes das que estão hoje em voga, se sinta frustrada ao não realizar aquilo que acredita ser o seu papel. Ela afirma, inclusive, se sentir "velha", "ultrapassada" por esse pensamento. Por outro lado, o material utilizado parece adequar-se ao que é exigido pelos editais de PNLD quanto à abordagem interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2012)[133], voltada para a formação do cidadão crítico e reflexivo e que relega a segundo plano a formalização meramente conteudista da língua sem propósito social. Os objetivos descritos nos editais para o PNLD[134] e da Educação nacional

---

do Conselho da Europa, um documento continental que estabelece níveis de medição padrão de domínio do idioma. Esses níveis são: A1, A2, B1, B2, C1 e C2, compreendendo do básico ao fluente. Os certificados são reconhecidos internacionalmente e têm vigência indefinida. Mais informações estão disponíveis em: <http://dele.cervantes.es>, acesso em: 11 set. 2016.

[133] A teoria do pesquisador Jean-Paul Bronckart, que coordena o Grupo de Genebra sobre estudos na área de Análise do Discurso em língua materna, consiste em considerar as ações verbais como sociais. No âmbito da educação nacional, essa teoria se traduz em uma proposta de ensino centrada nas interações sociais, mediadas pelo discurso.

[134] No Edital PNLD 2015 (BRASIL, 2013c) podem ser consultados os princípios e critérios para a avaliação das obras inscritas no programa. Nelas estão explicitados os objetivos da Educação para o Ensino Médio, bem como as leis, diretrizes e parâmetros nos quais eles se baseiam. Ademais, são especificados os objetivos para cada componente curricular. A seguir apresentamos o item 3.1.3 de dito documento: "Princípios e objetivos gerais para a disciplina Língua Estrangeira Moderna no ensino médio":

"A língua estrangeira moderna (LEM), espanhol e inglês, integra o conjunto de disciplinas que compõe a área de LCT, no ensino médio. Seu principal objetivo educacional é o de contribuir para a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais. Esse engajamento deve pautar-se em princípios e valores éticos que preparem para o exercício da cidadania. Dessa forma, o livro didático de LEM deve atender à visão de ensino médio proposta pelos documentos oficiais orientadores da educação nacional. Deve, ainda, considerar o Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº 971/2009 (BRASIL, 2009a), e estar compromissado com práticas que, em diferentes linguagens:

- propiciem ao estudante discussões acerca de questões socialmente relevantes;
- favoreçam o acesso a múltiplas linguagens, gêneros de discurso, produzidos em distintas épocas e espaços;
- deem centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos;
- deem acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais.

Para que isso possa se concretizar, é preciso que se busque atender às necessidades e expectativas do estudante e se invista em diversidade de práticas pedagógicas. O fundamento dessas práticas precisa pautar-se na interdisciplinaridade, tanto a interna à área como na relação entre áreas. Ou seja, é preciso considerar que a construção do conhecimento só é possível quando se rompem os limites estritos da disciplina, porque é a construção coletiva a que garante ultrapassar visões redutoras e segmentadas sobre o mundo.

Nesse contexto, o livro didático de LEM assume um papel orientador relevante. Produzido conforme um quadro de fundamentos teórico-metodológicos, destina-se a orientar muitas das atividades do ensino escolar. Constitui-se, assim,

em geral, embora constem dos documentos oficiais que ela declara conhecer, não estão claros para muitos docentes, como se pode observar na fala dessa professora ao analisar o material. O edital que, como comentamos no **Capítulo 2**, se destina a autores e editores, é desconhecido dos educadores que, portanto, não entendem com base em quais princípios foram elaborados os materiais que utilizam. Parte desses objetivos podem ser encontrados no *Guia do Livro Didático* correspondente, publicado pelo FNDE para apresentar as obras aprovadas e auxiliar os docentes na sua escolha, mas ele não explicita os preceitos teóricos que nortearam a avaliação. Seriam de grande valia estudos sobre os conhecimentos dos docentes acerca do processo de inscrição, seleção, escolha e divulgação dos materiais no PNLD; deixamos como sugestão aos colegas pesquisadores.

Ao final da entrevista, a docente 2 se declara "frustrada":

> "você pensa num nível de exigência que na hora que você chega no dia a dia com o aluno você tem que abaixar aquele nível de exigência e aquilo é muito ruim pra você porque você quer que aqueles alunos aprendam mais porque eles merecem aprender mais, só que aí você esbarra, nossa, em tantos problemas, tantos problemas, você fala 'como que eu vou dar conta daquele nível de exigência?' não vou conseguir, então aí para você não se frustrar e não frustrar os alunos de querer cobrar uma coisa que eles não vão alcançar, aí você abaixa aquele nível e aquilo é tão ruim porque você vê que eles estão passando por etapas da vida deles deixando de aprender aquele conteúdo, mas não é porque você não queira dar, é porque eles não dão conta."

Ela cita ainda que nota haver diferença no nível de exigência dos estudantes da escola pública em relação aos das privadas. Cogita que se desse mais lições para casa talvez eles aprendessem mais, mas sabe que eles não as fariam, e convive com a frustração: "é difícil, vida de professor é assim, você vive naquela angústia".

Outro comentário relevante é sobre os conteúdos políticos do LD utilizado, pois, segundo ela, eles geram polêmica em sala e suscitam discussões que, a seu ver, extrapolam o conteúdo do idioma e são realizadas em língua materna, ou seja, sua aula se destina a tópicos de engajamento social e perde o foco na disciplina em si. Para ela esses debates são positivos e, quando ocorrem, ela exerce papel de moderadora, mas adoraria que se dessem em espanhol, o que pode revelar uma

---

não só como objeto de cultura, mas também como objeto que possibilita acesso a muitas outras formas de expressão cultural.

Assim, constitui uma iniciativa da maior importância garantir aos estudantes o acesso a conhecimentos sobre a diversidade de linguagens, suas múltiplas funções na constituição de valores compatíveis com a construção da cidadania. Essas funções, demarcadas em estudos de diferentes áreas de investigação, têm realçado o papel constitutivo das linguagens na construção, expressão e preservação do conhecimento e da cultura de todos os grupos sociais."

deficiência da sua formação quanto ao despreparo para tirar proveito linguístico de tais situações e tornar a aprendizagem de fato significativa para os alunos por partir de temas que os motivam, tal como ela mesma espera que os LDs promovam; as temáticas que despertam interesse nos discentes parecem estar à mão e serem desperdiçadas pela professora. De acordo com o proposto nos documentos oficiais e no LD, aprovado no PNLD, tais discussões sobre aspectos sociopolíticos seriam de fato o foco da Educação nacional para todas as matérias, e deveriam ser incentivados, mas tal objetivo educacional, como mencionamos, não está claro para a docente e, acreditamos, nem para grande parte dos professores do país. Vemos aqui outro aspecto de grande relevância a ser estudado pelos colegas pesquisadores, abordando inclusive o quanto tais profissionais se sentem preparados para lidar com tais situações em suas aulas.

Ao longo dessa etapa de coleta de dados com base no instrumento "entrevista", pudemos tecer considerações preliminares e compreender melhor o uso do LD nos nossos contextos de estudo.

Segundo o estudioso brasileiro Eduardo José Manzini (2004, p. 4):

> geralmente a entrevista é indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos ou ainda para complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador, como acontecimentos históricos ou em pesquisa sobre história de vida, sempre lembrando que as informações coletadas são versões sobre fatos ou acontecimentos.

Nesse sentido, nossos objetivos com a realização das entrevistas eram: aproximação às docentes e às suas realidades; retomar algumas questões pertinentes oriundas dos questionários e esclarecê-las e/ou aprofundá-las; afinar nossos objetivos e preparar nosso roteiro para a observação das aulas, de modo a ir tecendo relações com base nos dados obtidos.

Concluímos que esse instrumento de pesquisa atendeu aos objetivos propostos e inclusive os excedeu, munindo-nos de outros elementos de especial relevância para a contextualização do ensino em cada caso e para a compreensão do papel do LD nesses meios. Com base nesse repertório extenso e de qualidade, elaboramos o guia para a próxima etapa: a assistência às aulas, que nos permitiu observar de que modo os preceitos das docentes quanto ao uso do LD se concretizam em suas práticas, ratificando ou não as ideias anteriormente expressas por elas.

4.3.3 As assistências às aulas

A sala de aula é um contexto imprescindível nas pesquisas na área da Educação; para compreendermos os fenômenos de uso do LD é necessário adentrarmos ao seu cenário natural e obtermos informação de primeira mão. Para tanto, o estudo de caso — método elegido — se presta plenamente aos nossos propósitos. Segundo André (2013, p. 97):

> Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

Visando atingir tal objetivo, nesta etapa da pesquisa procedemos à assistência de três aulas da docente 1 e quatro aulas da docente 2, sempre com a mesma turma de cada professora, com o fim de observar a sua dinâmica e as interações entre docente-discente-material que nelas ocorrem ao longo de aproximadamente um mês[135]. Ademais, pudemos detectar se o dizer e o fazer das docentes quanto ao uso do LD correspondem ao que manifestaram no questionário e na entrevista. Cabe ressaltar novamente que nosso propósito não era confrontar o discurso das professoras com seus comportamentos, como uma estratégia de investigação usada "contra elas", e sim observar o quanto o conhecimento e a expressão consciente das teorias e crenças profissionais podem (ou não) se refletir nas suas práticas.

Antes de iniciarmos a observação *in situ*, estabelecemos quais eram os nossos objetivos com tal instrumento: observar como o LD era utilizado em sala de aula com base nas atividades propostas pelas docentes, bem como observar indiretamente a recepção dos discentes a elas[136] e ao material em si; verificar a relação entre a visão do LD declarada pelas professoras no questionário e na entrevista e a sua prática.

---

[135] A diferença de número de aulas observadas da P1 e da P2 deveu-se ao calendário de atividades de cada escola.

[136] Embora as reações dos alunos ao LD não constituam o alvo do nosso estudo, não as ignoramos; ao contrário, sempre que julgamos pertinente as incorporamos às considerações como forma de complementar nosso olhar sobre os contextos.

A oportunidade de abordar pela terceira vez o tema em estudo (o uso do LD), desta vez *in loco* e com a interação de docentes e discentes com as obras, permitiu-nos tecer considerações a partir da nossa perspectiva e não mais apenas daquela declarada pelas professoras. Desta forma, pudemos complementar os entendimentos referentes ao material, passando do papel de investigadora-questionadora (por meio de perguntas elaboradas para o questionário e a entrevista) para o de investigadora-espectadora: vimos o uso do LD se concretizar de forma viva, em tempo real, gerando ações e reações entre os seus principais usuários.

Para orientar nossa assistência, elaboramos um roteiro, disponível como **Apêndice E**, para estabelecer os tópicos a serem observados em cada aula. Classificamos os itens em três eixos, a saber:

1. O contexto: data da aula, tempo da observação, nível (série), número total de alunos que estiveram presentes, horário, material didático adotado e tempo de utilização, demais recursos utilizados durante a aula e tempo de uso.

2. A aula: objetivos identificados, atividades realizadas em sala e tarefa de casa.

3. O uso do LD: uso do livro do aluno (LA) pela docente e pelos alunos; do MP pela professora; do CD de áudio; dos recursos tecnológicos disponíveis na sala/escola; uso(s) e função(ões) do LD na aula em questão; uso(s) e função(ões) de outros materiais didáticos em cada aula assistida.

Ao descrever o contexto definimos um referencial histórico-social das práticas. Ao narrar as aulas, mapeamos a sua dinâmica, os seus agentes, as intervenções internas e externas a ela, a exposição dos conhecimentos da disciplina em questão (e, possivelmente, das demais), entre outros fatores não previstos e, assim, garantimos o registro a ser recuperado ao realizar as considerações posteriores. A descrição do uso do LD, em geral realizada no mesmo dia mas não durante a aula, resgatava as ações ocorridas (e registradas no tópico “a aula”) e propiciava reflexões iniciais sobre os papéis do LD com base na sua utilização em cada contexto.

A princípio nossos discursos nesse roteiro consistiam apenas em notas narrativo-descritivas feitas durante cada aula. No mesmo dia, após cada sessão de observação, retomávamos nossas anotações e fazíamos considerações iniciais sobre as práticas, em um exercício de aproximação temporal e distanciamento espacial que nos permitiam analisar com mais objetividade os

apontamentos e recuperar detalhes que por ventura houvessem sido ignorados, garantindo, dessa forma, a qualidade da informação (BISQUERRA ALZINA, 2009, p. 358).

Cabe esclarecer que não incorporamos o aspecto “espaço físico” ao tópico “o contexto” porque ele se repetia em todas as aulas. Assim, todas as práticas da docente 1 ocorreram na sala destinada ao 1º ano do Ensino Médio, onde havia armários individualizados para os alunos guardarem seus materiais — trancados com chaves por eles —, um quadro branco móvel, um projetor, um quadro para projeção, um computador acoplado ao projetor, caixas de som para o projetor, caixas de som para a emissão de sinal sonoro de término de aulas, dois ventiladores, 25 carteiras, a mesa e a cadeira da docente e um mural de avisos. Em todas as aulas as carteiras haviam sido colocadas pelos alunos bem juntas, de forma que todos se sentavam muito próximos apesar do grande espaço da sala. O colégio, de pequeno porte, abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e possui aproximadamente 260 alunos. Conta com biblioteca, anfiteatro, parque infantil, brinquedoteca, laboratórios, capela, quadra poliesportiva e pátios.

Já no colégio onde se deram todas as aulas da docente 2, as salas são distribuídas por disciplina e não por ano escolar. A sala-ambiente destinada exclusivamente a espanhol recebe os alunos de todas as séries (em seus respectivos horários) e é decorada com imagens e cartazes relacionados ao universo hispânico: fotos, frases de comunicação em aula (pedidos, autorizações etc.), citações, mapas e trabalhos feitos pelos alunos. As 22 carteiras estão dispostas em semicírculo. No meio da sala há uma mesa redonda pequena sobre a qual se apoiam os livros dos alunos ao início da aula para que eles os retirem, utilizem e, ao final, aí os devolvam. Além da mesa da docente há um *notebook*, um projetor e um painel para projeção, um aparelho de som e uma estante onde os LDs, dicionários e paradidáticos são guardados. A escola, de médio porte, contempla dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e possui aproximadamente 700 alunos. Dispõe de biblioteca, laboratórios, auditório, quadras poliesportivas, jardins e pátios.

Ainda sobre o espaço físico, cabe retomar e esclarecer em que consistem as salas-ambiente do contexto da docente 2, dada sua relevância para a utilização do material didático. Elas foram propostas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), em 1997, por meio da publicação *A escola de cara nova:* sala-ambiente, que complementava o texto *A escola de cara nova* – Educação Paulista: corrigindo rumos (professores) (SÃO PAULO, 1996), do ano anterior. Segundo esse documento, a visibilidade e a acessibilidade dos recursos didáticos a docentes e discentes seriam as principais vantagens desse tipo de organização espacial escolar, além de poupar

o docente de deslocamentos, cabendo aos alunos tal tarefa entre a aula de uma disciplina e outra. Segundo Fiscarelli (2008, p. 106):

> Ao conceber o material didático como objeto enriquecedor e facilitador da aprendizagem, a sala-ambiente é entendida, pelo discurso da política, como um espaço eficiente; nela os alunos podem ter uma maior oferta de recursos e materiais pedagógicos, bem como a oportunidade de interação com os mesmos e, consequentemente, a possibilidade de maior apropriação do conhecimento.

Segundo a publicação, o espaço deveria se destinar a acolher e promover os recursos didático-pedagógicos oferecidos em ampla escala pelos órgãos públicos (como LDs e dicionários, por exemplo), os adquiridos pela escola (como mapas, revistas, filmes etc.), além de materiais produzidos/levados pelos alunos e professores, como cartazes e maquetes, entre outros trabalhos discentes, de modo a funcionar como uma vitrine das suas produções naquela disciplina. O documento reconhece a importância do uso adequado dos materiais didáticos de toda ordem em função dos objetivos educacionais:

> É importante pensar sempre na forma mais adequada de utilizar o material, pois não é necessariamente a sua existência, mas sim a forma correta de usá-lo que garante a sua eficácia na consecução de nossos objetivos.
> [...]
> É essencial conhecer com clareza o material disponível e suas funções. Um mesmo recurso pode prestar-se a vários temas, vários momentos e várias situações. A utilização de um material num determinado momento não o descarta para situações posteriores. Assim, o professor que utiliza a sala-ambiente precisa conhecer o alcance de material, tanto para planejar o seu uso quanto para orientar o aluno no acesso consciente do mesmo em momentos diversos. (SÃO PAULO, 1997, p. 48; 50).

É inegável que o acesso a diversos recursos relacionados à disciplina pode contribuir para despertar o interesse dos alunos, mas a sua eficácia na aprendizagem dependerá do uso planejado pelo docente. Nesse sentido, como comentamos mais adiante, pudemos observar a docente 2 propondo aos alunos que consultassem os dicionários disponíveis na sala, assim como um mapa da Espanha. No entanto, destacamos que essa segmentação territorial reflete uma cultura enraizada de separação disciplinar que vai de encontro às teorias interdisciplinares em ascendência na última década e que têm se refletido nos documentos oficiais mais recentes e devem, segundo perspectivas educacionais, nortear a reestruturação dos currículos escolares e acadêmicos brasileiros.

A seguir apresentamos os dados obtidos com as assistências às aulas nos dois colégios selecionados para nossa pesquisa. Todas ocorreram em setembro de 2016, no período matutino, nos ambientes escolares anteriormente descritos.

4.3.3.1 As aulas da docente 1

A seguir apresentamos uma síntese das atividades realizadas pela docente 1, da escola privada, de modo a exemplificar suas práticas. Ela adota uma obra em volume único destinada ao Ensino Médio.

Esclarecemos que pudemos observar apenas três aulas desta professora devido ao calendário escolar de atividades para o mês determinado para o estudo. A quarta aula da sequência seria apenas para a explicação do trabalho mensal, sem a utilização do material didático. Nas semanas seguintes, os alunos se dedicariam à feira cultural e ao *show* de talentos a serem realizados na escola e julgamos que dar prosseguimento à observação após um mês sem aulas regulares seria improdutivo para nosso estudo. Vale destacar que tal situação retrata o cenário descrito por esta docente na entrevista: além de ter apenas um tempo semanal, muitas vezes ele é dedicado a outras atividades da instituição, comprometendo seu planejamento anual.

Vejamos de que maneira se deram as práticas e como o LD foi utilizado nelas.

- Aula 1:

- Atividades: projeção de verbos com as fotos correspondentes de ações relacionadas com rotina para os alunos lerem; projeção apenas das imagens para que eles digam os respectivos verbos; conjugação de verbos regulares e irregulares do *Presente de Indicativo* na lousa; conjugação, em uma folha à parte para ser entregue, de um verbo irregular e três pronominais nesse tempo verbal (tal como constava no seu paradigma no LD); realização de duas atividades do livro e correção na lousa.
- Tarefa de casa: não houve.
- Observações: no início da aula um aluno pergunta em qual página deve abrir o livro, sugerindo que seja uma rotina começar com o material. Alguns estudantes consultam a tabela de verbos ao final do material para verificar se encontram lá os verbos conjugados e, assim, poderem copiá-los,

mas não a encontram. Ao final da aula comentamos sobre tal atitude com a docente e ela disse saber que eles costumavam fazer isso.

- Aula 2:

- Atividades: discussão sobre alimentação saudável; cada aluno lê um parágrafo de um texto do livro sobre esse tema e realização de atividades com base nele; correção; esclarecimento do vocabulário novo; realização de outras seis atividades do livro; duas alunas passam as respostas na lousa utilizando o LP da docente; realização de três exercícios sobre rotina, tema da aula anterior, e a docente pede aos que não terminaram que o façam em casa para correção na aula seguinte.
- Tarefa de casa: terminar as atividades propostas em sala.
- Observações: uma aluna tem o livro com as atividades feitas porque o material tinha sido usado pelo seu irmão no ano anterior e, quando questionada pela docente porque não o apagou, disse que o papel não dava para apagar e que havia sido usado lápis de cor. Não foi dito se os estudantes deveriam terminar os exercícios no próprio livro impresso ou na versão digital.

- Aula 3:

- Atividades: realização de quatro atividades do livro para revisão do tema alimentação saudável e transtornos alimentares; correção; explicação do trabalho mensal (criação de um vídeo de um programa culinário explicando uma receita de uma comida típica do mundo hispânico, em espanhol) e exibição de dois vídeos feitos pelos alunos dos anos anteriores como exemplos.
- Tarefa de casa: não houve (exceto a realização do trabalho mensal).
- Observações: não houve nada significativo a ser destacado.

A turma é composta por 23 discentes e somente em uma aula esteve completa.

Nas três práticas observadas, além do LD, foram utilizados projetor, quadro e caixas de som para projeção e computador. Não se utilizou o CD de áudio que acompanha o livro em nenhuma atividade, portanto não houve uso do aparelho de som.

No início de cada aula a docente escrevia na lousa o eixo temático que seria abordado. Observamos que o fazer docente se centrou na apresentação de vocabulário e gramática, com a realização de muitos exercícios de reforço tal como propostos no livro. Não pudemos constatar a exploração de aspectos culturais, exceto a proposta de trabalho mensal com base em “comidas típicas”.

Podemos inferir, tendo em consideração a observação das três aulas, que o LD é o eixo delas. Há pouca utilização de recursos extras, como a projeção de *slides*, que durou

aproximadamente dez minutos em apenas uma prática, e a exibição de vídeos para exemplificação do trabalho mensal em outra. No mais, as aulas foram centradas nos textos e exercícios escritos do livro, dado que não foi utilizado o CD de áudio em nenhum deles. As atividades propostas deviam ser realizadas sempre tal como apresentadas no LD; não observamos interferência da docente no sentido de alterá-las ou complementá-las, como proposto por Maley (2011, p. 381-382) e apresentado por nós no **Capítulo 2** deste estudo, tais como: redução e/ou reescrita de conteúdos e atividades que se considerem inapropriados, ofensivos ou improdutivos para determinados grupos; redução ou ampliação de determinadas atividades para dar-lhes menos ou mais ênfase; diversificação de atividades ou de modos de realizá-las.

Cabe recordar que a docente havia afirmado na entrevista ter a exigência de cumprir com todo o livro para atender às expectativas da comunidade escolar. Devido a isso e ao calendário letivo permeado de atividades extras que inviabilizam suas aulas, seu esforço se centra em trabalhar o conteúdo do livro e ele se torna "muito importante", e não apenas "importante", como ela havia assinalado no questionário.

Das funções do LD propostas por Gérard e Roegiers (1998, p. 74-91), pudemos observar que o uso feito pela docente 1 atende a praticamente todas, em maior ou menor medida: 1. relativas à aprendizagem: transmissão de conhecimentos (foco no conteúdo); desenvolvimento de capacidades e competências (foco na atividade, na aprendizagem de métodos e atitudes); consolidação (reforço por meio de exercícios); avaliação (e/ou autoavaliação) das aquisições; 2. de interface com a vida cotidiana e profissional: auxílio na integração das aquisições (dentro de uma mesma disciplina ou entre mais de uma) à vida do aluno para conferir sentido às aprendizagens; referência (que se reforça em situações em que o livro didático é a única fonte de conhecimento); educação social e cultural (foco nos saberes ligados ao comportamento, às relações com o outro e à vida em sociedade). A única que não pudemos observar se de fato é colocada em prática é a de referência por meio da realização de atividades em casa, embora a docente tenha solicitado. Em nenhuma aula foi mencionado o uso da versão digital do LD que, segundo a docente declarou na entrevista, seria utilizado para a realização das tarefas.

Com relação às funções do LD propostas por esses autores quanto ao professor (GÉRARD; ROEGIERS, 1998, p. 89-91), identificamos nas observações as de auxílio nas aprendizagens e na gestão das aulas e de ajuda na avaliação das aquisições, mas não as de informação científica e geral e formação pedagógica ligada à disciplina, como já era esperado com base nos depoimentos expressos no questionário e na entrevista. Durante as aulas não observamos o uso do manual do

professor, mas consultamos as sugestões propostas nele para as unidades que foram estudadas e constatamos que elas não foram utilizadas (embora não tenhamos como afirmar se foram ou não consultadas).

Não observamos reação significativa positiva ou negativa dos alunos ao uso do livro; pelo contrário, pareciam acostumados com a sua utilização. A única exceção seria a aluna que tinha o livro todo preenchido com anotações do irmão e que não demonstrou interesse em realizar as atividades no caderno nem foi instada a fazer isso.

Vejamos, a seguir, como se deram as aulas da outra professora colaboradora do nosso estudo.

4.3.3.2 As aulas da docente 2

Apresentamos um breve relato das atividades realizadas em sala pela professora 2, da escola pública, de forma a exemplificar como eram suas práticas. Antes cabe recordar que ela utiliza um material fornecido pelo Governo Federal por meio do PNLD 2015. Embora a turma seja do primeiro ano, a profissional utiliza o volume 2 da coleção, porque nessa instituição o espanhol começa a ser ofertado no 9º ano do Ensino Fundamental e, por não contar com livros para esta faixa escolar, ela utiliza com tais alunos o livro 1 das obras que recebe para o Ensino Médio. Assim, a coleção, composta por três volumes, é trabalhada por quatro anos de estudos.

Nesta escola pudemos assistir a quatro aulas, como inicialmente previsto. A seguir as descrevemos resumidamente, bem como as tarefas propostas para casa visando expor o uso do LD, além de considerações que julgamos pertinente destacar.

- Aula 1:

- Atividades: revisão do *Pretérito Perfecto* por meio de leitura coletiva da sua conjugação escrita na lousa pela docente e da realização de exercícios do livro, inclusive um de compreensão auditiva. Breve discussão sobre o tema “padrões de beleza”, tema da aula seguinte.
- Tarefa de casa: pesquisar sobre padrões de beleza nacionais e internacionais.
- Observações: os exercícios foram realizados em quatro páginas que a docente havia arrancado do livro dos alunos antes da aula e, ao seu início, distribuídas a eles. Para proceder às atividades, os estudantes utilizam a tabela de verbos que consta do LD e são incentivados pela docente a consultar

um mapa da Espanha e os minidicionários escolares português-espanhol disponíveis na sala. Uma aluna sugere um *site* sobre padrões de beleza e a professora pede que ela o envie por *e-mail* para analisá-lo e, se possível, explorá-lo na aula seguinte.

- Aula 2:

- Atividades: realização de perguntas sobre padrões de beleza, distúrbios de imagem e os consequentes problemas de saúde, exibição de fotos de antes e depois de personalidades para discussão sobre sua aparência, projeção de imagens e vídeo sobre o tema preparadas pela docente (extraídas da internet). Leitura dos objetivos da nova unidade do livro que será trabalhada. Realização de atividades sobre o tema da aula, inclusive uma de compreensão auditiva, que, segundo orientações da professora, deveria ser acompanhada da respectiva transcrição que consta do livro.
- Tarefa de casa: não houve.
- Observações: a projeção de imagens e o vídeo, por sua temática (e provavelmente por sair da rotina de trabalho com livro), motivou a turma e gerou participação e discussões. Ao pedir para os alunos pegarem os LDs, um deles diz duas vezes: "Ah, não, professora, livro não!" / "Quando ela pega o livro quer dizer que vai ter atividade no livro.". Na sequência, durante a leitura dos objetivos da unidade, o mesmo estudante comemora quando a docente informa que não trabalharão um dos tópicos nele propostos ("*elaborar un comentario* online"). Outro fato que nos chamou a atenção foi a professora questionar à aluna que havia comentado sobre um *site* de beleza porque ela não havia lhe enviado o seu *link* por *e-mail* e ela responder que havia se esquecido.

- Aula 3:

- Atividades: discussão sobre as atividades do fim de semana, com o objetivo de que os alunos utilizem verbos no passado para se expressarem; nova audição do exercício de compreensão auditiva da aula anterior, desta vez com os estudantes sublinhando no livro os verbos em *Pretérito Imperfecto*; correção oral da atividade; leitura pelo grupo de um diálogo em uma atividade (que não era oral) sublinhando "*bueno*" para a realização da questão seguinte sobre as funções desta palavra; explicação sobre tal termo; leitura de uma tirinha em outra atividade e instruções na lousa sobre a diferença entre "*éxito*" e "*suceso*"; realização de mais três atividades; explanação no quadro sobre os infinitivos dos verbos da atividade que estão conjugados em *Pretérito Imperfecto*; realização de uma atividade sobre o tempo verbal em estudo e leitura da sua conjugação oralmente; prática de mais dois exercícios.

- Tarefa de casa: distribuição pela docente de duas páginas dos livros dos alunos previamente arrancadas por ela para realização em casa.
- Observações: no início da aula, quando a professora pede aos estudantes que peguem os seus livros que estão sobre a mesa, o mesmo menino que havia se queixado sobre o uso do LD na aula anterior se manifesta: "Ah, não, dia de livro é dia ruim!". Quando a docente lê o nome da seção do livro que irão trabalhar ("*¡Manos a la obra!*") esse estudante diz: "Parece uma má ideia...". Quando a docente distribui as páginas arrancadas do livro um dos alunos questiona: "Não é mais fácil pedir pra gente fazer a lição em casa no livro?" e outro comenta: "A professora sai arrancando as páginas dos livros..." e ela responde: "Não, senão vocês não trazem o livro de volta.".

- Aula 4:

- Atividades: exibição de *slides* com problemas e soluções mundiais, discussão sobre o tema com toda a classe, exibição de três vídeos curtos relacionados à temática (educação musical com instrumentos feitos de lixo, desenvolvimento sustentável e inclusão social), cópia da tabela de conjugação do Subjuntivo projetada na lousa.
- Tarefa de casa: não houve.
- Observações: a docente comenta que na aula seguinte escutarão uma música e que irá corrigir as atividades propostas na aula anterior (duas páginas do livro que foram arrancadas e distribuídas aos alunos).

A turma, composta por 14 estudantes, em nenhuma aula esteve completa.

Ao fim da assistência às quatro aulas observamos que, além do LD, os recursos utilizados foram lousa, projetor, quadro para projeção, computador e aparelho de som.

Pudemos observar que as aulas em geral tinham como propósito a apresentação e a consolidação de conteúdos gramaticais e temáticos, tal como escritos na lousa pela docente ao início de cada uma delas, juntamente com a data e os objetivos. Para cumpri-los, verificamos práticas como a exploração da temática com o apoio de recursos didáticos extras, apresentação de tempos verbais e realização de atividades de fixação de vocabulário relacionado ao tema e, principalmente, de gramática. Apesar do foco nos conteúdos linguísticos, tratou-se de aspectos culturais em diversas ocasiões, assim como houve momentos para a prática de todas as habilidades, exceto a produção escrita.

Com base em tais observações, concluímos que os usos do LD foram, essencialmente, como referência de conteúdo e prática de exercícios. No entanto, a professora interveio em todas as aulas

nas propostas do livro de forma a personalizá-lo, levando materiais didáticos ou didatizados atuais, propondo que os alunos "pulassem" algumas atividades ou o utilizassem de forma diferente da que foi proposta, tal como pedir para lerem oralmente um diálogo que constava de um exercício de completar lacunas, grifarem os verbos em um texto, ouvirem um áudio acompanhando-o com a transcrição etc. Ela personalizou o uso do LD "se dando ao trabalho" de propor práticas alternativas, tal como afirmam Gérard e Roegiers (1998, p. 89)[137]. Ademais, tornou o acesso ao conhecimento mais alinhado às tendências atuais de utilização de conteúdos digitais, complementando e ressignificando as funções do LD, tal como discutimos no **Capítulo 2** com base em Choppin (2004, p. 553):

> O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e uso. [...] O livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia.

Quanto aos usos do LD por parte dos alunos, retomamos novamente as funções propostas por Gérard e Roegiers (1998, p. 74-91): transmissão de conhecimentos; desenvolvimento de capacidades e competências; consolidação; avaliação (e/ou autoavaliação) das aquisições; auxílio na integração das aquisições à vida do aluno; referência; educação social e cultural. Assim como no contexto 1, a única que se vê comprometida com a prática pedagógica observada é a de referência, dado que se em sala ele é o principal recurso, em casa praticamente não se faz presente, embora seja a único depositário dos saberes da disciplina de uso exclusivo de cada estudante.

Das funções do LD propostas por Gérard e Roegiers (1998, p. 89-91) quanto ao professor, identificamos nas observações as de auxílio nas aprendizagens, na gestão das aulas e de ajuda na avaliação das aquisições, mas não as de informação científica e geral e formação pedagógica ligada à disciplina, como previsto pelas informações obtidas por meio do questionário e na entrevista. Nesse sentido, ativemo-nos às propostas do manual do professor do material adotado a fim de

---

[137] Fazemos remissão aqui ao excerto da obra de Gérard e Roegiers (1998, p. 89) apresentada no **Capítulo 2**: "Neste sentido, o manual escolar contribui para desenvolver inovações pedagógicas. Longe de necessariamente encerrar o professor – e também os alunos – numa abordagem linear das aprendizagens, o manual pode, **se os seus actores se derem a esse trabalho**, contribuir com uma imensidade de pistas novas, de novos instrumentos e de novas práticas que tenham em conta a evolução dos conhecimentos pedagógicos, a sensibilidade de cada professor e a especificidade dos contextos.". (Realce nosso.).

verificar se a docente as havia utilizado em suas aulas, mas não encontramos correspondência entre as práticas e tais sugestões. Essa realidade confirma as declarações anteriores da docente de que pouco se vale desse recurso pedagógico.

Quanto ao aluno que teceu comentários desmotivados sobre o uso do LD, destacamos que na terceira aula ele declarou que sua função em sala é “incomodar a professora”. Apesar do conteúdo da afirmação, seu tom foi carinhoso. Ao comentarmos o fato com a docente, ela confirmou que essa é a sua maneira de “participar” da aula, sempre reclamando de todas as atividades propostas, e que ela não reage aos seus comentários. Nesse caso, é difícil determinar, com tão poucas evidências, em que medida se trata de uma rejeição ao LD — que, segundo informado pela professora durante a entrevista, faz parte da cultura dessa escola — ou de uma atitude recorrente do aluno em todas as disciplinas como modo de expressão. Não observamos nenhuma outra manifestação de rejeição nem tampouco de apreciação dos demais estudantes ao material.

Ao distribuir aos discentes as páginas arrancadas dos seus livros para que as realizem em casa em nome de garantia de que os livros não deixem de retornar à escola, eles perdem o acesso ao LD e, portanto, não têm outras fontes de consulta impressas a não ser seus cadernos — salvo se tiverem materiais de estudo em suas casas. Dessa forma, o livro vai se decompondo, dado que, provavelmente, os estudantes não guardam ou grampeiam as páginas arrancadas no LD posteriormente. Nota-se na fala de alguns alunos que eles gostariam de levar os materiais para seus lares e que condenam a atitude da docente. Vale ressaltar que na entrevista a docente havia declarado que os alunos não levavam o LD para casa apenas devido ao peso, sem mencionar a possibilidade de eles não trazê-lo de volta.

Com relação às tarefas, em uma das aulas a docente pediu que os alunos fizessem pesquisas sobre um tema, tal como como havia mencionado na entrevista que costumava fazer. Também solicitou que realizassem atividades do livro em uma página arrancada dele, estratégia que não havia sido mencionada durante a aplicação dos outros dois instrumentos de coleta de dados. Como comentamos anteriormente, a não circulação do LD — determinada por ela e incentivada pelo colégio — compromete a sua função de referencial dos saberes da área.

Embora o material deva ser consumido pelos alunos e interferir na sua estrutura física seja uma das formas, entendemos que enviar apenas as folhas arrancadas do LD para casa pode promover um desestímulo à cultura de consulta e estudo contínuo e autônomo, ademais de a obra não se tornar acessível aos membros do contexto familiar. Cabe esclarecer que não se trata, a nosso ver, de sacralizar o objeto LD e condenar quem o utiliza, como se o material devesse ser intangível ou passível de ser utilizado apenas da forma canônica. No entanto, entendemos que a circulação da obra interfere na relação de valor que os usuários estabelecem com ela e, consequentemente com a disciplina e seu docente. Nesse sentido, retomamos a afirmação de Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 27-28):

> [...] o livro não seria apenas um veículo de transmissão do que se considera digno de ser transmitido, mas um veículo que expressa um modo específico (um modelo) de atuação pedagógica, em especial porque confere, de algum modo, autoridade e legitimidade a essa atuação. Ao corporificar uma relação direta entre professor e aluno, o livro didático é visto como o "mestre mudo", como a voz do professor, porque feito à sua imagem e semelhança.
> [...]
> Nesse nível, passa a ser também do livro o caráter atribuído ao papel do professor no processo educativo. Em outras palavras, a natureza e o peso da relação professor/aluno é uma variável importante na caracterização do livro didático, das modificações por que vem passando em seu conteúdo e formato e da própria função que desempenha no processo de ensino.

Nota-se na fala dos alunos um questionamento da legitimidade da conduta da docente e, por extensão, da sua autoridade. No entendimento dos autores anteriormente mencionados, concluímos que se se associa o LD à imagem do professor; ao desestruturar o objeto corre-se o risco de que haja uma transferência inconsciente dessa desvalorização à profissional e à disciplina. Assim, a relação docente-discente se vê intermediada pelo papel que o LD ocupa no contexto de ensino e aprendizagem e esse papel é determinado pelo próprio profissional.

Cabe destacar que a partir do PNLD 2018 as obras de LEMs não serão mais consumíveis e que será necessário que a professora 2 repense essa dinâmica, encontrando soluções alternativas para controlar o uso do livro em classe e em casa.

Como última consideração com respeito às aulas, centramo-nos no uso da língua estrangeira em sala. Embora não componha o escopo deste estudo, destacamos que a docente 1 utiliza o português para dar orientações e chamar a atenção dos alunos e o espanhol para as explicações do conteúdo. Já a docente 2 ministra as aulas inteiras em espanhol. Embora tais dados não interfiram

diretamente no uso do LD, os expomos com o objetivo de enriquecer a ilustração sobre a dinâmica das práticas e a quantidade de *input* de língua que os alunos recebem em cada contexto.

Por tudo o que foi observado nas aulas e tendo como base o histórico de informações coletadas por meio dos outros instrumentos, destacamos que o LD de fato é um recurso muito presente nas aulas das docentes em questão, chegando a ser o centro delas. A prática de adaptação e complementação, fundamental para a personalização a cada contexto educativo, vê-se comprometida.

4.3.3.3 Considerações gerais sobre a assistência às aulas

Adentrar em uma sala e assistir à aula de um docente pressupõe uma relação de confiança e um respeito pelas práticas observadas e vivenciadas. É ver a educação acontecendo *in loco*; é a concretização de uma concepção de ensino e aprendizagem. Olhar para o LD representa escolher uma lente a partir da qual enxergar o processo educativo em tal contexto.

Segundo Almeida Filho (2012, p. 59):

> Há um consenso pouco explicitado entre adquirentes, professores e terceiros relevantes, de que as aulas (um método em fluxo) são únicas dada a conjuntura de fatores contextuais em que elas se constroem na materialidade metódica. Por serem únicas não devem vir completamente descritas ou representadas nos materiais.

Assim, embora materializem — não por coincidência esse verbo deriva da palavra “material” — os saberes da disciplina e o método, o LD não é a aula e utilizá-lo não é sinônimo de prática docente.

O caráter único das aulas devido às características dos alunos, das instituições, dos professores e de diversos outros fatores é o que deve nortear a utilização do material e não todas essas variáveis se ajustarem a ele; daí que seu papel dependa da ação dos seus agentes, sobretudo dos professores.

Com base nos usos observados nas aulas de ambas as profissionais e nas funções do LD propostas por Choppin (2004, p. 552-553), nota-se que as funções de referencial de conteúdos da

disciplina e instrumental de prática para aquisição e memorização são as mais recorrentes, seguidas da função documental, que trata de reunir documentos que podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Já a função ideológica e cultural não pôde ser mensurada, dado que requeria um estudo específico e voltado tanto às docentes quanto aos discentes.

Reside justamente na função referencial o risco de se seguir com certa devoção a estrutura, o método e os preceitos subjacentes ao LD, em detrimento das especificidades das turmas. As práticas de adequação e adaptação, que são as que marcam a exclusividade de cada aula, nem sempre ocorreram nos contextos observados, em especial no da docente 1.

Vejamos a seguir algumas considerações sobre o uso do LD tendo como base a aplicação dos três instrumentos de coleta de dados adotados.

4.4 A análise dos dados

Ao longo da exposição dos dados de diagnóstico coletados fomos tecendo observações e estabelecendo relações entre os discursos, as práticas e o referencial teórico exposto nos capítulos precedentes. Buscamos, neste tópico, um olhar global, que visa compreender os fenômenos educacionais considerando os sujeitos e seu contexto histórico e social.

No decorrer da apresentação dos dados coletados por meio dos diferentes instrumentos, procedemos à triangulação de métodos (questionário, entrevista e assistência às aulas), de sujeitos (docentes 1 e 2) e de perspectivas (das professoras e nossa) para conferir qualidade científica ao estudo por permitir a possibilidade de corroborações e retificações com base em variáveis subordinadas às fontes de informação elegidas. Segundo a linguista brasileira Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008, p. 61):

> A **triangulação** é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação. Por exemplo, a perspectiva do professor obtida em uma entrevista; a perspectiva de alguns alunos igualmente obtida por entrevista e a perspectiva do próprio pesquisador ou de outro participante obtida pela observação. Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes

> perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir ou validar sua teoria. (Realce do texto original).

Assim, observamos as relações entre professor-aluno-material, teoria-prática, conteúdo-forma-uso do LD em situações diversificadas, igualmente ricas de informação e representatividade das práticas educacionais no âmbito do ensino de espanhol no país.

Os três instrumentos de pesquisa permitiram-nos identificar o que as professoras desejam encontrar nos LDs. Apresentamos, a seguir, uma síntese das suas considerações gerais sobre este tópico.

A docente 1 afirma que as obras deveriam oferecer temas mais atuais e do âmbito de interesse dos alunos, que proporcionassem uma retomada dos conteúdos vistos no Ensino Fundamental e não que começasse do nível básico, ademais de apresentar a gramática de forma mais sucinta e com mais exercícios de fixação. Quanto ao MP, para ela seria mais proveitoso se sua leitura fosse mais leve, em um meio digital, com atividades e *hiperlinks* para outros conteúdos.

Já para a docente 2 o LD deveria contemplar mais atividades de compreensão auditiva e vídeos, além de primar pela seleção de temas de interesse dos alunos, assim como afirmou a P1. Com relação ao MP, embora reconheça seu valor, acredita que ele seria mais útil se apresentasse sugestões de vídeos e áudios.

Quanto à seleção de temas mencionada pelas duas profissionais, vale destacar que os LDs são produzidos para serem adquiridos e consumidos por docentes e discentes de todo o país e que seus interesses são diversos, impossíveis de serem abarcados em um único material. Do mesmo modo, infindáveis são os cenários de cada sala de aula, de cada série, de cada turma, de cada docente, o que torna latente a condição *sine qua non* de adaptação de tais recursos a cada contexto, a cada projeto político-pedagógico, sendo este de conhecimento exclusivo dos seus membros.

Esta é principal razão pela qual, neste trabalho, partimos de uma metodologia de estudo de caso. Se bem as conclusões favorecem levar à compreensão de fenômenos recorrentes no âmbito da educação e podem ser generalizáveis (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 641-642; 647), elas partem da aproximação a uma realidade específica, da personalização do objeto livro didático, que é, por essência, concebido para um público homogeneizado, isto é, por mais que nos LDs se tente abarcar uma miríade de temas e textos (tipologia, gênero e enfoque), lhes é impossível abranger a diversidade referente aos professores (quanto a formação, competências e condições de trabalho), aos alunos (questões sociais, culturais, educacionais etc.) e às escolas (infraestrutura, organização,

carga horária etc.). Assim, sobre esse material pensado para uso em escala nacional e, portanto, quantitativa, debruçamo-nos com um olhar local e uma abordagem qualitativa.

Com relação ao tratamento dado aos temas propostos no LD, entendemos que ao levar vídeos e atividades extraídos de *sites*, a docente 2 busca aproximar os conteúdos apresentados no LD às temáticas e aos gêneros contemporâneos que interessam aos seus alunos e que, portanto, os motivariam, utilizando seu **arbítrio** e sua competência para adequar o LD (ou até deixar de usá-lo) ao seu contexto de ensino. Reside nesse tipo de prática a personalização desse recurso, que é, por essência, universal. Pudemos presenciar esse tipo de intervenção costumizada em menor medida na atuação da docente 1.

Como se pode observar, o papel e o uso do LD estão condicionados não apenas a critérios teórico-metodológicos, mas também a julgamentos e intervenções subjetivos. Esse fato revela a riqueza e a dificuldade de realizar pesquisas com pessoas: se por um lado o individual é fascinante e determinante, por outro pressupõe um estudo personalizado profundo para uma aproximação ao seu completo entendimento, o que não corresponde ao escopo de um estudo do nível do nosso. No entanto, ainda que tenhamos como prejuízo o desconhecimento do que fundamenta a base da pirâmide da formação e da atuação das docentes, podemos aproximar-nos desse universo por meio do que é externo, da ponta dessa figura, e centrar nossos esforços na descrição e compreensão das práticas e no que detectamos que as embasa.

Observamos também que o acesso a recursos tecnológicos contribui para a preparação das aulas no sentido de se criar arquivos digitais que podem ser reutilizados em todas as turmas e até em outros contextos, mas o acesso a eles não é o que determina o quão variadas são as ações pedagógicas, e sim a iniciativa e a dedicação de cada docente em selecionar e explorar conteúdos extras ao livro e didatizá-los. Nesse sentido, a adaptação e flexibilização do LD dependeu do papel das professoras em sala e da relação que estabelecem com sua ferramenta de trabalho, além de fatores externos ao seu controle, sobretudo o calendário de atividades escolares. O uso do material interfere não apenas na metodologia de ensino adotada, mas também na motivação tanto dos alunos quanto das próprias docentes (TOMLINSON, 2011, p. 174-175), como expusemos no **Capítulo 2**.

Ao exercer seu **arbítrio** em relação aos conteúdos e atividades a serem utilizados em sala, a docente 2 não se posiciona diante do material de forma passiva e traça caminhos que, provavelmente, a levarão a obter êxitos mais expressivos quanto à aprendizagem dos seus alunos por oferecer-lhes *inputs* mais significativos e em maior quantidade.

Vale recordar que a P2 conta com duas aulas semanais e não lhe é exigido o trabalho com todo o livro ao longo do ano letivo. Assim, pode ser que esses fatores, bem como a formação mais sólida e os conhecimentos referentes aos documentos oficiais que regem a Educação nacional, possuam papel preponderante nas suas crenças e práticas e, consequentemente, nos resultados alcançados. Durante a entrevista essa professora declarou: "O livro didático é uma ferramenta muito importante porque respeita e considera os documentos oficiais quanto aos conteúdos. O professor tem liberdade de seguir ou não os textos propostos e o tipo de atividade", demonstrando seu entendimento de qual seria o lugar dele em sala, respeitando as recomendações oficiais, mas relegando ao docente o papel de **árbitro** quanto ao seu consumo.

Ao final da análise dos dados obtidos por meio do questionário[138] e das entrevistas concluímos que para ambas as docentes o LD exercia papel de currículo e de suporte para a prática pedagógica. No entanto, ao observar as aulas, percebemos que o papel do LD em suas práticas correspondia de fato ao de currículo (em especial para os conteúdos gramaticais), mas exacerbava ao de apoio: sua função era a de eixo fundamental das aulas, sobretudo para a docente 1. Desse modo, embora em seus discursos para ambas a importância do material fosse secundária, notamos que, em diferentes medidas, suas práticas refletiam uma presença significativa do material e inferimos que, provavelmente, as professoras não têm consciência disso.

Como apresentado ao início deste capítulo, os passos a serem trilhados com essa investigação eram: identificar possíveis docentes que se enquadrassem no perfil da nossa pesquisa, estabelecer contato com eles e com as instituições em que atuam, aplicar o questionário

---

[138] Veja-se no item 4.3.1.2 (A aplicação do questionário e os dados coletados) deste capítulo que as funções do LD ranqueadas pelas docentes no questionário foram semelhantes e correspondiam aos papéis de "currículo", "suporte", "gama de recursos".
- Ranqueamento da docente 1:
1 Atuar como um currículo, um guia orientador da seleção e organização dos objetivos e padronizar os conteúdos a serem ensinados.
2 Ser uma ferramenta pedagógica destinada a facilitar a aprendizagem dos estudantes e melhorar a qualidade do ensino e a eficácia da aprendizagem.
3 Apresentar uma gama de recursos, como textos impressos e orais e atividades para reforço do conteúdo.
4 Ser um instrumento de aprendizagem, um suporte dos conhecimentos da área.
- Ranqueamento da docente 2:
1 Apresentar uma gama de recursos, como textos impressos e orais e atividades para reforço do conteúdo.
2 Atuar como um currículo, um guia orientador da seleção e organização dos objetivos e padronizar os conteúdos a serem ensinados.
3 Ser uma ferramenta pedagógica destinada a facilitar a aprendizagem dos estudantes e melhorar a qualidade do ensino e a eficácia da aprendizagem.
4 Servir como um prolongamento do trabalho do professor e determinar a relação dos docentes com seus alunos.

previamente elaborado e testado visando obter informações pessoais e profissionais dos informantes, além de averiguar qual declaravam ser o papel do LD e como o utilizavam; analisar qualitativamente os dados obtidos com o questionário, com base nos documentos oficiais e no referencial teórico aqui exposto, bem como em outras fontes que se fizessem necessárias; realizar entrevistas, apoiando-nos em um roteiro pré-definido, de modo a estabelecer vínculos mais estreitos com os docentes e verificar como as respostas conhecidas por meio do questionário se refletiam no discurso desses professores; proceder à análise das entrevistas tendo em consideração o referencial teórico apresentado e as conclusões preliminares da análise dos questionários; assistir a algumas aulas dos docentes pesquisados com o propósito de observar o uso do LD em suas práticas; e, por fim, proceder à análise das práticas observadas nas aulas com base nos dados coletados por meio dos outros instrumentos e estabelecer algumas relações e conclusões.

Depois de realizadas com êxito todas as etapas desse percurso e tendo como ponto de apoio o referencial histórico e teórico percorrido nos capítulos precedentes, tratamos agora de responder às nossas perguntas de pesquisa, a saber:

1. Segundo as professoras informantes, qual é e qual deveria ser o papel do livro didático na sala de aula de espanhol no Ensino Médio?

Para as docentes, o papel do livro didático deveria ser o de suporte para as aulas, de referente curricular quanto ao conteúdo, passível de ser adaptado e/ou complementado. No entanto, em suas práticas, observamos que ele ocupa lugar central, tornando-se o principal instrumento do fazer docente e discente, um roteiro a ser seguido. Desse modo, o LD parece ser a "partitura" das aulas, tal como afirma Almeida Filho (2013, p. 16). Ainda segundo ele, "As partituras, quando tocadas nas salas, podem, sim, sofrer variações importantes causadas por professores e aprendizes do alto de suas histórias de vida, memórias e crenças[139]" (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 27). Nos casos

[139] Em um de seus trabalhos, a pesquisadora brasileira Ana Maria Ferreira Barcelos (2007, p. 27-69) elenca estudos sobre crenças de professores quanto a ensinar e aprender de 1995 a 2007. Em geral, as pesquisas convergem quanto aos docentes desacreditarem no processo de ensino e aprendizagem e atribuírem ao sistema escolar sua ineficácia e, aos alunos, o seu baixo desempenho. Esse desencantamento com o seu fazer e a ausência de resultados implicam desmotivação e, segundo os estudos listados pela autora, parecem surgir ainda durante a graduação. As crenças mais recorrentes estão associadas a maior eficácia de cursos de idioma e de aprendizagem de línguas *in loco* nos países falantes delas, desinteresse discente, desmotivação e autodepreciação docente. Destacamos que tais visões reiteram as crenças das professoras entrevistadas e que são comumente corroboradas pelas dos alunos e da sociedade. Essa cultura coletiva de (des)crença no ensino de línguas gera um ciclo vicioso que exerce significativa influência nas práticas e na (auto)valorização dos profissionais da educação. Conhecer o pensamento dessas docentes contribui para compreender as relações entre seus discursos e suas práticas e, consequentemente, o uso que fazem dos livros didáticos e o papel que atribuem a ele em seus cursos.

observados em nosso estudo, ele é o guia dos conteúdos e das atividades, sendo complementado ou adaptado em alguns momentos, com maior frequência pela docente 2 do que pela 1.

Se ao LD lhe é atribuída tal importância a ponto de ser considerado a "partitura" da prática pedagógica, cabe recordar alguns aspectos que podem interferir nesse cenário, tais como a formação dos docentes, suas crenças e sua realidade profissional.

Retomamos aqui a afirmação do estudioso chileno Omar Rolando Turra Díaz (2011, p. 618-619) apresentada no **Capítulo 2**:

> Isto significa que os docentes que apresentam uma forte dependência do livro didático desenvolveram esta posição a partir de um entendimento técnico-racional dos processos pedagógicos, enquanto que aqueles que promovem aprendizagens a partir de posturas críticas, realizam usos mais flexíveis do material didático.
> A partir deste entendimento, a relação pedagógica entre o livro didático e o professorado adquire relevância na concepção que o docente possui sobre este recurso, uma vez que irá incidir sobre o protagonismo do livro didático em sala de aula. Ou seja, há uma estreita relação entre a forma como o livro didático é usado e a perspectiva pedagógica que o acompanha. É por isso que a discussão sobre o assunto tem focado os níveis de intensificação do uso – flexibilidade/dependência – do livro didático pelos docentes. Se é utilizado para favorecer, apoiar e complementar os processos de ensino e de aprendizagem previstos ou se delega exclusivamente ao livro didático a sequência de ensino e organização da sala de aula.
> Os diferentes estilos e formas de uso pedagógico desse material sugerem que o professor, em última análise, com suas crenças, formação, experiência profissional e capacidade de reflexão, é quem vai determinar o melhor uso desse recurso e, assim, os níveis de flexibilidade/dependência do livro didático. Ou seja, o professor é um agente ativo nos processos de mediação e de transformação entre as propostas deste material e os estudantes.

Como vimos, se o LD é tomado como partitura de suas práticas e apenas em algumas ocasiões é complementado, é porque os docentes atribuem a ele esse papel de estruturador dos saberes, apesar de sua formação e experiência, que lhes permitiria ministrar suas aulas sem esse apoio didático — aparte fatores como condições contextuais (pouco tempo para preparação das aulas devido à alta carga horária e baixa remuneração, exigência pela instituição — no cenário 1 — de explorar todo o livro etc.) que as limitariam.

2. De que forma o LD é utilizado e quais recursos didáticos e/ou didatizáveis são agregados às práticas para melhor adequá-los aos diferentes contextos educacionais pesquisados?

O LD é tido como referencial quanto à seleção de textos e às propostas de atividades, sendo usado, em geral, na sequência proposta e em sala de aula. Como recursos complementares à

utilização dos materiais adotados, observamos a projeção de imagens e de vídeos sobre os temas abordados nos livros, de modo a oferecer suporte para a apresentação do vocabulário. Tais adaptações e complementações, essenciais em qualquer contexto, demonstram que o profissional que as realiza exerce seu **arbítrio** sobre o uso do LD e o flexibiliza, em maior ou menor medida, para atender às necessidades de suas turmas.

Cabe destacar que, contrariamente ao que seria de se esperar, observamos que no colégio público houve maior ocorrência de uso de recursos extras do que no privado. Assim, não foi o acesso a recursos financeiros que permitiu uma diversificação das aulas e o uso de outros materiais, mas a predisposição da docente em buscá-los (no caso dos vídeos) e em incentivar o uso de dicionários e mapas em sala.

Ademais, apesar de a docente 1 ter declarado que os discentes realizavam as tarefas na versão digital do livro didático disponibilizada no *site* da editora, o que seria uma vantagem em relação aos alunos da escola pública, não observamos a requisição explícita desse uso do LD em nenhuma das aulas observadas. É evidente que o acesso ao material nesse formato virtual fornece aos alunos e ao professor uma maior gama de usos — como a consolidação de conhecimentos adquiridos prevista por Gérard e Roegiers (1998, p. 74-91) — atribuindo-lhe papéis diversos daqueles restritos à versão impressa, sobretudo em relação ao contexto 1, em que os LDs não são levados para casa. No entanto, essas possibilidades só são concretizadas se exploradas pela docente, procedimento que não tivemos a oportunidade de observar.

3. Os papéis declarados pelos informantes correspondem ao que se observa na utilização em sala?

Em geral, o que observou na assistência às aulas foi uma utilização do LD mais recorrente do que a princípio foi declarado pelas docentes. Inferimos que elas não se dão conta do quanto sua relação com o LD é de dependência e, por isso, no questionário e na entrevista o consideraram menos importante do que fato ele é em suas práticas — ao menos nas que pudemos observar.

4. O que é preciso fazer para que os LDs sejam mais eficazes e atendam mais adequadamente às necessidades de professores e alunos?

Segundo as docentes, os LDs devem ser mais adequados aos interesses dos alunos — o que, como já comentamos, inevitavelmente pressupõe estandarizar as motivações de jovens de todo o país devido à produção de materiais em larga escala —, além de oferecer recursos extras para as atividades de compreensão auditiva e multimodal.

No entanto, entendemos que há outras solicitações que subjazem a esta anteriormente descrita e que retratam a real relação de descontentamento das docentes com os materiais. Para além de oferecer mais conteúdos, opinamos, com base no seu discurso, que elas desejam um material mais ajustado às suas expectativas e às dos discentes, que extrapole a questão temática e se apresente como um recurso mais amigável e flexível, alinhado às demandas tecnológicas atuais que excedem os limites do papel. Esse modelo de recurso didático requer que se repense o conteúdo e a forma dos LDs. Ademais, tal proposta pressupõe uma nova relação entre os materiais e os seus usuários, situação para a qual os professores não foram nem estão preparados.

Assim, falar sobre a adequação dos recursos didáticos requer, antes de tudo, tratar da formação dos professores que irão utilizá-los. São eles que devem estar adaptados às novas demandas sociais e educacionais, como o uso de tecnologias e a concepção etária e de direitos da juventude[140] que chega ao Ensino Médio e egressa dele para a vida acadêmica e/ou mercado de trabalho. É evidente a necessidade de se rever a grade curricular não apenas desse segmento escolar — tal como propõe a controversa Medida Provisória nº 746, de 2016 —, mas, principalmente, dos cursos superiores de graduação para docentes. A formação beletrista que outrora tivera lugar nas faculdades de Letras precisa ser repensada com urgência, dando prioridade à capacitação teórica e prática alinhada aos novos recursos digitais disponíveis, desde os voltados à Educação às redes sociais. Isso seria o mínimo para estar atualizado com o presente, ainda distante dos modelos de ensino e aprendizagem pensados para o futuro, aliás, um futuro bem próximo. No entanto, esclarecemos que não advogamos aqui em prol de abandonar o embasamento teórico nos cursos acadêmicos ou prescindir deles; ao contrário, os julgamos importantíssimos desde que associados, desde o primeiro período do curso, ao empirismo.

Está claro que discutir conteúdos implica redefinir os formatos e os papéis do livro didático, tal como apresentamos nos tópicos 2.2 e 2.3 no **Capítulo 2**. Em lugar de uma tabela com eixos gramaticais, lexicais e textuais, propomos que as obras abordem temas significativos aos estudantes e, a partir deles apresentem os conteúdos linguísticos necessários para prepará-los para interagir socialmente nas diversas situações. Se bem não há um componente de inovação nessa sugestão, ela ainda não reflete a realidade de diversos materiais do nosso tempo, muito menos do que está por

[140] Em 5 de agosto de 2013 foi promulgada a Lei nº 12.852 (BRASIL, 2013a), que instituiu o Estatuto da Juventude e dispôs sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude — Sinajuve. Entre as principais disposições está a compreensão de que são considerados jovens os cidadãos de 18 a 29 anos. Ademais, estipula-se o respeito e a promoção da sua autonomia, da identidade e da diversidade; a sua participação social e política; o reconhecimento dos direitos da juventude; a promoção do seu desenvolvimento, bem-estar e segurança; e o diálogo intergeracional.

vir. Em grande parte dos contextos, o ensino e a aprendizagem resumem-se a paradigmas de verbos conjugados e listas de palavras agrupadas por eixos semânticos desconectados entre si e descontextualizados. Nesse cenário, para tornar as aulas mais atrativas aos discentes os docentes precisam buscar materiais extras e complementar sua prática com mais frequência do que seria desejável e do que é possível dadas as desfavoráveis condições de atuação profissional comentadas neste estudo, sobretudo no **Capítulo 3**.

Quanto ao formato, o LD atual é apenas uma das suas possibilidades; possivelmente a alternativa para a apresentação das informações transcenda o livro tal como hoje o conhecemos, seja ele impresso ou digital. Lançamos a proposta de pensar materiais inovadores e flexíveis não apenas aos autores e editores, mas também às universidades e aos seus pesquisadores (alguns, inclusive, também autores), que podem, por meio de estudos aplicados, desenvolver alternativas aos recursos que hoje predominam nos contextos educativos, e aos docentes, que são os melhores conhecedores das demandas e possibilidades didáticas dos recursos. Aceitamos essa sugestão como desafio para nossas atividades acadêmicas e profissionais.

Assim, propomos que mais que "utilizadores de materiais" (sejam eles como forem), os docentes assumam o protagonismo na sua elaboração, seja para complementar as obras existentes, seja para criá-las. Se podemos afirmar que há alternativas promissoras para a Educação nacional, elas, sem dúvidas, estão alicerçadas no professor:

> Produzir materiais não é apenas necessário – é vital para o processo de ensino e aprendizagem de línguas e de outros materiais, na verdade. Formação adequada é a que consulta uma base teórica apropriada e que pode nos esperançar para superar a tradição e nos ajudar a fazer o país na educação pelas línguas. (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 28).

Apostamos também que a produção e administração dos saberes deva envolver outros agentes da educação, como os familiares, a comunidade escolar e, principalmente, os alunos. Está claro que lhes falta bagagem, maturidade e didática, quesitos indispensáveis e exclusivos dos docentes, mas o domínio de outras habilidades — sobretudo da tecnologia — e o interesse pelo protagonismo na sua formação os legitima a participar de forma efetiva na construção do seu processo de aprendizagem. O **arbítrio**, sobre o qual tratamos neste estudo, pode e deve ser compartilhado com os seus maiores interessados: os alunos.

O livro didático não será perfeito se for revisto da forma como sugerimos ou de outra; as limitações lhe são intrínsecas. O que pode e deve ser repensado é a sua apresentação e a sua utilização:

> Uma discussão mais frutífera sobre o livro didático deve recolocá-lo onde sempre esteve, isto é, aquém das leituras que a fiscalização da ortodoxia exige. Como se queixavam editores e autores, não faz sentido ler um livro didático buscando nele a última contribuição da Ciência à humanidade. Não adianta tampouco reclamar que nele os conteúdos se petrificam, impossibilitando a reflexão crítica. Qualquer texto, por mais malabarismo dialético que possa executar, acaba se cristalizando em tinta e papel: afinal, livro é coisa. O que se faz com coisa é uma outra história. (MUNAKATA, 1997, p. 203).

Para além das restrições do volume dos saberes, é necessário que os conteúdos e as práticas se alinhem aos objetivos educacionais estabelecidos para o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio. No entanto, é preciso que se considerem também as proposições do projeto pedagógico das instituições escolares que, por sua vez, devem considerar os interesses dos jovens da sua comunidade. Se bem advogamos que deve haver um currículo mínimo nacional, julgamos pertinentes e desejáveis as propostas que visam contemplar as diversidades regionais e flexibilizar os conhecimentos.

Com essas considerações sobre os rumos dos materiais didáticos, chegamos ao final desta etapa de pesquisa de campo e, nas **Conclusões**, retomamos a trajetória deste estudo e tecemos alguns comentários sobre possíveis caminhos a serem trilhados.

CONCLUSÕES

Ao longo desta trajetória de estudos pudemos observar a influência dos aspectos históricos, políticos e educacionais relacionados às funções e aos usos do livro didático de espanhol na escola regular de Ensino Médio, bem como identificar as limitações e as contribuições desse recurso.

Nesse percurso nosso olhar voltou-se ao que há de didático no livro: o professor. Para além da aproximação às referências teóricas que embasaram esta pesquisa, o que nos motivou e conduziu nossa investigação foi a escuta das duas docentes colaboradoras com a adoção de três instrumentos de pesquisa complementares: um questionário escrito, uma entrevista oral e a assistência às suas aulas. Segundo Bisquerra Alzina (2009, p. 279): "Estas técnicas pretendem uma reconstrução da realidade por meio do que as pessoas 'dizem e fazem', dando-lhes a voz e o protagonismo em todo o processo para captar sua própria perspectiva da situação apresentada."[141]. Em todos os momentos as professoras puderam, de diferentes formas, expressar como exercem o seu **arbítrio** sobre o LD.

Por meio da abordagem qualitativa, pudemos analisar os dados coletados de forma intensiva. Se a escala é pequena por se tratar de estudos de caso, seu valor está justamente na profundidade com que lidamos com a realidade. O caráter interpretativista das reflexões aporta um compromisso com a aproximação às ações que ocorrem no ambiente escolar.

Observar, descrever e interpretar os contextos em que o livro didático foi utilizado, tendo como base a ação responsiva das mediadoras e dos discentes, requer distanciamento e proximidade na exata medida e exige habilidade interacional e investigativa. Esperamos ter conseguido corresponder ao lugar que nos foi confiado.

Construir conhecimento científico em Educação é levantar e explorar problemas e possíveis soluções com o objetivo de aperfeiçoar as práticas educativas. Para tanto, traçamos a seguir um panorama do que, a nosso ver, constitui a trajetória, retrata o presente e aponta para o porvir de um dos principais recursos das aulas: o livro didático.

---

[141] No original: *Estas técnicas pretenden una reconstrucción de la realidad a través de lo que la gente "dice y hace", dándoles la voz y el protagonismo en todo el proceso para captar su propia perspectiva de la situación presentada.*

Para falar do passado do LD, retomamos alguns aspectos abordados nos **Capítulos 1** e **3** deste trabalho. Historicamente ele sofreu com a ausência de políticas próprias regulares e foi sendo incorporado às leis e medidas educacionais gerais, ocupando ora um papel relevante na Educação e na formação de docentes, ora o posto de responsável pelos problemas de ensino e aprendizagem do país, em todas as disciplinas. Seu lugar social oscilou mais em função de interesses políticos que educacionais e centralizar o poder por meio desse objeto de materialização do saber tornou-se prática rotineira.

Os docentes, primeiros interessados e afetados pelas decisões governamentais, apenas tardiamente começaram a ter voz sobre um dos seus principais recursos de trabalho e foram tradicionalmente se tornando meros receptores de seus conteúdos:

> Dessa forma, algumas das controvérsias percebidas ao longo da história do livro didático no Brasil advêm de uma política educacional autoritária, burocrática e centralizadora que, por força da própria ideologia que a sustenta, exclui o professor de todas e quaisquer decisões sobre a problemática do ensino e, consequentemente, do livro didático. A esse respeito Oliveira (1984, p. 65)[142] argumenta que "os custos de um processo centralizador em matéria de educação fazem-se sentir na defasagem entre a decisão e sua execução, já que a responsabilidade de seleção do material a ser usado fica a cargo de outros que não os que diretamente o farão: os professores", ecoando junto com Nóvoa (1995)[143] quando este sugere que os professores ocupam, não raro, o "lugar do morto". Se os docentes não são ouvidos, se não participam, todo o trabalho desenvolvido pelos órgãos educacionais está fadado ao fracasso, até porque se os professores estão excluídos dessa "engrenagem", nas palavras de Oliveira (1984), eles não se sentem absolutamente responsáveis pelo seu funcionamento.
> Contudo, cabe aqui uma outra observação: lidar com essa herança deixada por uma política centralizadora é uma tarefa bem mais complexa do que apenas inserir os professores no centro das discussões sobre o assunto. Fugiria, porém, aos limites deste trabalho pretender discutir os determinantes negativos que tornam precário o ensino no Brasil, mas é importante, de qualquer forma, lembrar que a garantia de uma escola de melhor qualidade passa necessariamente por uma política que, ao mesmo tempo em que descentraliza as decisões acerca do livro didático, garante uma efetiva e eficaz participação dos professores. É bom frisar que não se trata de simplesmente deixar sob a responsabilidade do professor (despreparado, desmotivado, mal remunerado, sobrecarregado de aulas, etc.) a tarefa da escolha dos livros que pretende usar em suas salas de aula; trata-se, antes, de assegurar qualidade em sua formação para que ele possa estabelecer critérios qualitativos para essa escolha, por meio de conhecimento, preparo e consciência profissional. (VAZQUEZ, 2014, p. 77-78).

---

[142] OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático.* São Paulo: Summus, Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.
[143] NÓVOA, António. *Profissão Professor.* Porto: Porto Editora, 1995.

Como afirma Vazquez (2014, p. 77-78), não se trata de delegar ao professor toda a responsabilidade pelos fracassos do ensino no país, e sim de empoderá-lo como agente (trans)formador da realidade presente e futura. Mais uma vez voltamos à questão do preparo docente, como em um ciclo vicioso de causa (formação deficiente) e consequência (dependência do LD).

Ademais, no campo das línguas estrangeiras, o descaso governamental e a inconstância das medidas legais que afetaram os docentes contribuíram para que diversas crenças se formassem e se consolidassem e elas precisam ser gradativamente reconstruídas. Por meio da fala das professoras participantes da pesquisa e pelo modo como utilizam o LD — conforme detalhamos no **Capítulo 4** —, observamos as relações que elas estabelecem com os materiais nos seus contextos e detectamos alguns imaginários sobre o que consideram ensino e aprendizagem, tais como a convicção de que os cursos livres de idiomas proporcionam melhores resultados que as escolas regulares por enfocarem a proficiência oral; que seu papel é ensinar principalmente aspectos gramaticais da língua; que os LDs têm muito conteúdo e não despertam o interesse dos alunos; que os manuais do professor são de difícil leitura e pouca utilidade, por exemplo. Como todas as generalizações, essas e muitas outras acabam por limitar a visão sobre o fazer docente, seus potenciais resultados e os recursos para atingi-los. No entanto, elas encontram respaldo na trajetória do ensino e dos materiais no país ao longo do último século.

Falta muito por apreender desse histórico que contribuiu para a atual situação da utilização dependente do LD nos dias de hoje. Desde 1969, com a publicação da obra do MEC e da Colted *O livro didático: sua utilização em classe*, cuja capa continha a informação "Material básico dos cursos de treinamento para professôres primários", o MEC (e, à época, também a Colted) vem afirmando que o livro didático deve ser um "*instrumento de aprendizagem*", um "*suporte* de um trabalho desenvolvido por professores" (BRASIL, 1969/1970c, p. 30, realces do texto original). Passados quase 50 anos do lançamento dessa obra e após diversas publicações oficiais, o LD parece não ter ainda encontrado esse lugar a ele pensado. Julgamos, como explicitamos no tópico 2.3 Os usos do livro didático do **Capítulo 2**, que seriam pertinentes estudos que buscassem analisar em que medida, desde aquele período, os docentes não atendem aos direcionamentos oficiais e as motivações para isso que, opinamos, devem ser as mesmas que os impedem de fazê-lo até hoje.

No entanto, apesar desse cenário pouco alentador, é preciso reconhecer os avanços nas políticas públicas educacionais que, se bem investem mais no LD do que nos profissionais, vêm, nas últimas décadas, tentando atribuir aos livros apenas o lugar que lhes corresponde, por meio de documentos nacionais. Para além disso, a despeito de qualquer orientação oficial, cabe ao professor assumir o seu papel de protagonista do ensino e fazer o melhor uso possível de seu recurso de trabalho. Nesse sentido, Lajolo (1996, p. 8-9) recupera esse espaço do docente e coloca o LD na posição de coadjuvante que lhe cabe:

> A história do livro didático e da escola brasileira mostra que nem sempre a relação do professor com o livro didático é esta desejável relação de competência e autonomia. A história sugere que a precariedade das condições de exercício do magistério, para boa parte do professorado, é responsável direta por vários dos desacertos que circundam questões relativas ao livro didático na escola brasileira. Um magistério despreparado e mal remunerado não tem as condições mínimas essenciais para escolha e uso críticos do livro didático, o que acaba fazendo circular, nas mãos e cabeças de professores e de alunos, livros que informam mal, que veiculam comportamentos, valores e conteúdos inadequados.
> Isto ocorre porque se vivem hoje, extremamente potencializadas, as conseqüências desastrosas dos desacertos que pontilham a história da educação brasileira. A aguda consciência desta crise, somada à vontade política de melhorar a situação e às recentes medidas descentralizadoras e de valorização salarial do magistério, são, no entanto, sinais positivos que apontam que a situação, embora ainda mais freqüente do que seria desejável, começa a encontrar encaminhamentos promissores.
> A solução definitiva passa, obrigatoriamente, por uma política educacional que invista através de medidas concretas na valorização da educação, o que se traduz na qualificação profissional do educador (salário, inclusive e sobretudo), problema no qual se inscrevem as faces mais desalentadoras da relação entre livro didático e qualidade de ensino.
> O caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é *apenas* um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem.
> Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado. (Realce do texto original.).

Como se pode observar, para Lajolo o fator determinante nas funções e no uso do LD compõe-se de dois elementos: o histórico, sobre o qual tratamos no **Capítulo 1**, e o **arbítrio** que envolvem o fazer docente, ou seja, o passado e o presente. Se o professor não pode mudar o caminho traçado até aqui — claramente afetado por decisões políticas desconexas e questionáveis

— pode e deve intervir na sua realidade começando pela relação que estabelece com o LD, como sinalizamos no tópico 3.2 A formação de professores e o uso do livro didático, no **Capítulo 3**.

Por meio do levantamento bibliográfico realizado e discutido no **Capítulo 2**, detectamos as principais funções dos LDs previstas pelos seus estudiosos, sob diferentes perspectivas. Complementando esse olhar sobre nosso objeto de estudo, vivenciamos uma aproximação a dois contextos de ensino nos quais ele exercia um papel significativo, tal como expusemos no **Capítulo 4**.

Destacamos que nosso olhar não visava julgar a adoção de uma ou outra obra ou a conduta das docentes, mas descrever e analisar as motivações que conduziram as práticas de utilização. Defendemos, com base na teoria exposta no **Capítulo 2**, que o papel do professor deve ser de manipulador ativo dos recursos que lhes chegam às mãos, procedendo a quantas customizações forem necessárias para que o material seja de fato didático às suas demandas. Retomamos esse tópico no **Capítulo 4**, ao tratar dos usos empíricos do LD que observamos.

Em consonância com os estudos acadêmicos, os documentos oficiais reiteram esse posicionamento autônomo desejável do docente e relegam o LD ao papel secundário de complemento da prática, como se pode observar no edital PNLD 2017, que regula a aquisição de materiais:

> Outro princípio orientador a ser considerado diz respeito ao papel atribuído ao professor nesse contexto. O material didático para o ensino de língua estrangeira tem função complementar à ação do professor, constituindo-se como mediador pedagógico. É este que, a partir de sua experiência no meio de trabalho escolar, compromete-se com o encaminhamento mais adequado para sua turma. Por isso, é preciso estar garantido na coleção o diálogo respeitoso e equilibrado entre esse compromisso e os critérios gerais de organização do material didático. As concepções que norteiam a obra didática devem incluir propostas que favoreçam as decisões do professor e elucidem o compromisso com a valorização da prática docente, prática esta que exige articulação entre saberes teóricos e práticos. (BRASIL, 2015c, p. 47).

Note-se que é esperado que a concepção de ensino e aprendizagem que subjaz às aulas seja centrada no docente e não no LD. No entanto, como expusemos no **Capítulo 3** (cf. ERES FERNÁNDEZ, 2009, p. 142, 157), muitos professores se ressentem de uma formação mais eficiente que lhes muna de conhecimentos e instrumentos para o manejo diário com o seu recurso

didático e, inclusive, que os legitime para reconhecer e administrar as muitas limitações dos materiais.

Para além do domínio dos métodos e conteúdos, é preciso que esses profissionais também sejam capacitados para tratar em sala das diversas temáticas da vida social e política, inclusive as polêmicas. Os materiais didáticos mais recentes destinados ao PNLD propõem a discussão crítica e reflexiva e o engajamento dos alunos e eles, em geral, se sentem motivados quando são abordados tópicos do seu interesse pautados na contemporaneidade. Contudo, alguns docentes parecem desperdiçar essa disposição dos estudantes por despreparo, medo ou crenças limitadoras sobre o papel no ensino, tolhendo-os e incitando-os à gramática, por exemplo, quando esses, mais abertos que seus mestres, desejam se expressar — em língua materna ou estrangeira — e podem assumir o protagonismo na aprendizagem e torná-la significativa por meio da interação. Observamos tal realidade no contexto da P2, porém não aprofundamos os estudos sobre ela por exceder os objetivos deste trabalho. Opinamos que esta pode ser uma frutífera área de pesquisa acadêmica, como sinalizamos no **Capítulo 4**, no tópico 4.3.2.1 Os dados obtidos por meio das entrevistas.

Ademais das significativas contribuições das formações inicial e continuada, é fundamental que haja nos educadores iniciativa e comprometimento para exercer seu papel e assumir o controle sobre a qualidade e a pertinência dos saberes que serão apresentados aos alunos. Nesse sentido, estamos de acordo com Fecchio (2007, p. 41-42):

> O manejo do livro didático pelo professor também é um problema que precisa de intensa vigilância; esse material não ajuda muito se o professor não se preocupa em conhecê-lo para melhor ensinar; se não procura apresentar diferentes tipos de atividades bem elaboradas e mais produtivas. Sem dúvida, a mudança do conceito de leitor exige uma mudança de atitude do professor. Para que haja melhor resultado do trabalho com o livro didático, o professor precisa assumir uma postura também de pesquisador, buscando aprimorar-se e desenvolver novas formas de abordagem e de avaliação. A tarefa de fazer funcionar essa engrenagem da aprendizagem e do letramento cabe ao professor, principal peça desse conjunto. O professor é aquele que abrirá as portas do conhecimento aos alunos, é ele que vai trabalhar o conteúdo do livro didático, é ele que aplicará os exercícios, que enfrentará as dificuldades, para depois colher os frutos de seu trabalho.

Reiteramos, em consonância com a estudiosa, que é fundamental que os docentes assumam o seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, em lugar de delegá-lo ao LD, terceirizando a sua responsabilidade.

É sabido que todos os livros produzidos em larga escala são desenvolvidos visando atender uma heterogeneidade de públicos docentes e discentes. Partindo-se dessa premissa, cabe estabelecer qual papel lhe corresponde dentro do sistema educacional. A realidade tem mostrado que, devido aos fatores sociais e educacionais anteriormente elencados, as expectativas sobre ele têm exacerbado os seus limites, gerando frustrações e críticas. Essa situação é ainda mais preocupante quando os anseios dos docentes não correspondem aos objetivos para os quais os materiais que utilizam foram elaborados ou aos propósitos da Educação nacional, como constatamos no caso da docente 1, que visa transformar suas aulas em um curso de idiomas e desvaloriza o LD por não atender à sua "necessidade".

Não seria historicamente coerente cobrar desse recurso as alternativas para os diversos problemas de descaso educacional no país. Do mesmo modo, não se trata tampouco de exigir dos professores as soluções para todas as adversidades; ao contrário, julgamos que eles devem ser preparados para lidar com elas.

Na condição de instrumento "não pensante" e estático por si só, o LD não pode dominar as situações educativas sem um intercessor. Em muitos casos, essa relação de mediação se dá de forma inversa: o livro conduz a aula por meio do professor e não ao contrário; o docente passa a ser o instrumento e o livro, o agente, independentemente da experiência e da qualificação desse profissional. Neste sentido, afirma Bunzen (2005, p. 11-12), referindo-se ao livro didático de língua portuguesa (LDP) e que, a nosso ver, também se aplica aos livros de línguas estrangeiras:

> Muitos trabalhos traziam (ou trazem) também explícita ou implicitamente a hipótese de que o LDP direciona as aulas dos professores de língua materna a tal ponto deles serem adotados pelo livro e, por este motivo, não serem autores de suas aulas. Parece-nos que o que está aqui normalmente em jogo é o princípio de que o grande problema do ensino de língua materna são os livros didáticos. E, com a melhoria (ou o desaparecimento) desse material didático, automaticamente haveria uma mudança nas práticas de ensino. Segundo Munakata (2003: 1)[144], tais críticas surgem com mais força, nos anos 70 e 80, como uma forma de lutar contra a ditadura:
>
> "Proliferaram discursos conclamando os professores a abandonar essas 'muletas' em nome de uma educação mais 'criativa', 'reflexiva', 'crítica' – embora raramente essas palavras fossem objeto de elucidação. Inversamente os professores que adotassem o livro didático eram desqualificados como 'coxos por

[144] MUNAKATA, Kazumi. (2003). "Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade". In: *Historia de las ideas, actores e instituciones educativas*. Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosí. CD-ROM.

> formação', como invectivou Ezequiel Theodoro da Silva (1998, p. 57), um dos principais representantes dessa vertente 'crítica', que tem a peculiaridade de dispensar a análise do livro para efetuar sua condenação *in totum*."
>
> Desta forma, transfere-se para o livro didático toda a responsabilidade docente, e cria-se assim um álibi para o fracasso escolar.

Assim, se é possível afirmar que o sucesso de uma aula ou uma turma se deve à ação do professor (e a diversos fatores extraclasse), deve ser plausível atribuir a essa atuação também os fracassos; em ambas as situações o êxito ou a sua falta ocorre "apesar do livro". Longe de acusar o professor em defesa do material, o que se pretende é justamente relativizar a importância desse recurso que, fechado, não pode causar efeitos positivos nem negativos e que só pode ser aberto pelo docente e pelos alunos; sua função depende, portanto, dos seus usuários.

Advogamos que não se deve julgar o professor por adotar LDs nem pelo modo como os utiliza, dado que diversos são os fatores que o levam a fazê-lo de uma ou outra forma; trata-se, a nosso ver, de dosar o seu proveito. Se os livros servirem de suporte para os conhecimentos e as práticas de uma área, poupando o professor de buscar, selecionar e elaborar conteúdos e atividades, já terão cumprido aquela que, para nós, é sua principal função. Se dele for possível extrair informações culturais, epistemológicas e didáticas, tanto melhor. Ir além dessas expectativas pode configurar uma distorção no seu papel no contexto educacional.

Sob esta perspectiva, novamente as afirmações de Bunzen (2005, p. 14) sobre o livro didático de língua portuguesa são válidas para o nosso contexto de estudo:

> Partimos da premissa de que os manuais escolares de língua materna desempenham um papel de divulgação, de legitimação ou de refutação de saberes produzidos em esferas diversas sobre o quê e como ensinar língua materna. Rojo (2001b: 328)[145] comenta que é exatamente neste ponto que reside a dificuldade dos professores: que objetos de ensino selecionar? Como fazer para ensiná-los? Por esse motivo, acreditamos que os professores transferem para os livros didáticos tal responsabilidade, pois neles estão refletidos os entendimentos dominantes de cada época, relativos às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover, uma vez que "o que se ensina não são as próprias coisas (a língua ou a história mesmas), mas, antes, um conjunto de conhecimentos sobre as coisas ou um modo, dentre outros possíveis de se relacionar com elas" (Batista, 1997: 3)[146].

---

[145] ROJO, Roxane. "Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?". In: KLEIMAN, Angela. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada.* Campinas: Mercado de Letras, 2001.
[146] BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de português.* Discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

> Tornou-se imprescindível, então, concebê-los como uma parte constitutiva da construção heterogênea do saber docente (Tardif, 2001)[147], assim como um objeto cultural importante nas práticas de letramento dos professores e dos alunos.

Ao se considerar que os materiais foram elaborados por autores que se basearam nos documentos oficiais nacionais, em sua experiência e em uma noção de currículo considerado ideal em uma dada época, o professor costuma se eximir do trabalho maior de concatenação de conteúdos sem o risco de ser displicente. No entanto, cabe a ele, e somente a ele, a adequação desses saberes às especificidades de suas turmas, como tratamos no tópico 2.3.1 A adaptação de livros didáticos. Trata-se da "tomada de consciência da dimensão dinâmica do manual (ele só existe, em definitivo, pelos usos que dele fazemos!)", como propõe Choppin (2002, p. 22-23).

Um dos objetivos do nosso estudo era observar a presença e o uso de outros recursos didáticos ou didatizáveis em sala. Concluímos que o acesso físico e socioeconômico a eles não está atrelado às condições da escola e sim ao comprometimento do educador. A docente da escola pública que, em tese, teria mais dificuldade a aceder e levar materiais extras para as aulas destacou-se por variar o insumo linguístico-cultural proporcionado aos alunos. Se bem o resultado não possa ser generalizado, é significativo como exemplo de que é possível intervir no material, extrapolá-lo e, inclusive, abandoná-lo, e que o principal fator propulsor para isso é o engajamento do professor.

A independência do uso do LD gera motivação nos estudantes — como pudemos constatar no contexto observado e descrito no **Capítulo 4** — e, consequentemente, no docente, além de propiciar um ambiente mais favorável à produção de melhores resultados de aprendizagem. Diferentemente de uma alternativa de entretenimento para variar as práticas, o uso de quaisquer recursos didáticos ou didatizáveis pode e deve alinhar-se ao projeto político pedagógico da escola e ao trabalho realizado em outras disciplinas, promovendo um ensino integrado e significativo.

É preciso considerar também que, como recurso físico e restrito, o LD é limitado em diversos aspectos, ou melhor, ele representa a materialização das (de)limitações da aprendizagem de uma infinidade de saberes. Quantidade de páginas, tempo de produção, efemeridade, aspectos gráficos e direitos autorais são apenas algumas das suas restrições.

Urge desconstruir o imaginário de autoridade associado ao LD e consolidado ao longo do tempo. Todo poder que ele pode exercer lhe é conferido pelos usuários, que têm liberdade e

---

[147] TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2001.

discernimento para exercer o seu **arbítrio** sobre como utilizá-lo — e se utilizá-lo! Não se trata de ignorar os diversos fatores que exercem influência na prática docente, como tratamos com mais detalhe no **Capítulo 3**, mas de ser capaz, apesar deles, de construir uma nova relação entre docentes, discentes, sociedade e livro didático:

> Falar sobre materiais didáticos, hoje, torna-se algo simples e talvez de pouca importância, já que suas potencialidades para o ensino parecem estar cristalizadas em nossas concepções. Porém, a partir da análise desses discursos, vemos que há mais complexidades e particularidades que envolvem o tema material didático e que devem ser consideradas quando discutimos sobre sua utilização no ensino. Muitas vezes, devemos nos despir de nossas próprias verdades para entendermos, de maneira mais clara, o motivo da existência de outras verdades construídas em torno dos materiais didáticos, principalmente aquelas surgidas no interior da escola, na sala de aula, onde a utilização desses materiais se efetiva.
> [...]
> Principalmente no que diz respeito ao discurso docente, que traz marcas de verdades já ditas em relação aos materiais didáticos, mas que acrescenta outros pontos de problematização que não aparecem nos outros discursos e que estão latentes e evidentes na sala de aula e na escola, é necessário olharmos para a questão da utilização dos materiais de forma mais sensível e cuidadosa. É na escola que os materiais tornam-se realmente didáticos, potencializam-se, soltam-se de teorias e de propostas de reformas educacionais e criam elos com a ação educativa que ocorre na sala de aula e que é influenciada por um feixe de relações e fatores que perpassam o processo de escolarização e o cotidiano escolar.
> Os materiais didáticos devem ser, primeiramente, entendidos como objetos, em sua materialidade física, incapazes de relacionarem-se ao ensino se não sofrerem uma ação humana. Neste sentido, os problemas relativos à utilização dos materiais didáticos não estão associados aos objetos em si, já que consideramos que qualquer objeto possa tornar-se um material didático se sobre ele for lançada uma ação realmente educativa. Esses problemas relacionam-se à forma diferenciada com que cada sujeito da educação olha para esses materiais e os significados que cria em torno dos mesmos, de acordo com o contexto em que esse sujeito está inserido. (FISCARELLI, 2008, p. 175-176).

Neste trabalho aproximamo-nos a estes contextos nos quais os sujeitos professores atuam para observar neles o uso do LD. Assim, propusemo-nos a:

- investigar os fatores culturais, históricos e políticos relacionados ao uso do LD de espanhol na escola regular;
- identificar quais são as funções que esse recurso exerce no fazer docente e discente;
- compreender como ele é utilizado tendo em conta as funções detectadas.

Tínhamos como objetivos específicos:

- estabelecer as semelhanças e as diferenças no uso do LD em duas escolas destinadas ao Ensino Médio da região metropolitana de São Paulo, sendo uma de gestão pública e uma privada;
- estudar as relações que as professoras desses colégios estabelecem com o LD nos seus contextos por meio da forma como o utilizam;
- identificar as eventuais contribuições desse recurso, bem como as estratégias utilizadas pelas docentes para sanar suas deficiências;
- observar como se dá o acesso e a utilização de outros materiais didáticos ou didatizáveis;
- analisar as amostras obtidas com a aproximação a essas realidades;
- sugerir discussões sobre o que é desejável e o que é possível fazer tanto em nível escolar quanto editorial para adequar o LD aos cenários em questão.

Chegado o final dessa trajetória, julgamos ter realizado com êxito as etapas propostas. A aproximação às diferentes realidades, por meio de instrumentos de coleta de dados diversos (conforme apresentado no **Capítulo 4**), proporcionou-nos uma visão privilegiada do livro didático em uso. Pudemos concluir que, nos contextos em questão, a principal função atribuída pelas docentes ao LD é a referencial (CHOPPIN, 2004, p. 552-553), sendo considerado o recurso chave das práticas, poucas vezes complementado, adaptado ou excluído das aulas, comprometendo, assim, o atendimento às especificidades das turmas. Observamos também que o acesso a recursos didáticos ou didátizáveis complementares ao LD não tem relação direta com o nível socioecomômico da escola, e sim com o comprometimento e formação do profissional.

Produzimos inferências quanto às motivações para tal dependência — histórico inconstante de políticas referentes aos LDs e desvalorização e precária capacitação docente — e discorremos, nos **Capítulos 3** e **4**, sobre o papel desejável dos recursos didáticos e, por consequência, das docentes. Para tanto, advogamos pela revisão dos cursos superiores de formação docente e por uma nova proposta de material, com flexibilidade de conteúdos e formatos que possam ser adaptados às necessidades de cada realidade.

Assim, ao longo dos quatro capítulos que compõem este trabalho pudemos analisar o livro didático aproximando-nos de alguns documentos oficiais e estudos realizados sobre ele, bem como observando sua utilização e dando voz a suas principais usuárias: as professoras. Olhamos para nosso objeto de pesquisa a partir de lugares diferentes mas complementares, com instrumentos e conhecimentos diversos, tentando abarcar várias de suas facetas. Para tanto, foi essencial contar com a presteza e o profissionalismo das docentes que contribuíram para este estudo e que nos permitiram adentrar às suas salas e vivenciar suas práticas, às quais somos gratas pela inestimável contribuição.

Estudar e praticar a Educação é lidar com o humano e, portanto, variável e impreciso. Ao longo desta pesquisa buscamos a objetividade e o rigor científico ao máximo, tendo consciência que sempre que se trata de sujeitos (nós, as docentes e seus alunos) o componente subjetivo está presente. Ao colocarmos uma lupa nessas realidades, as filtramos com base em um critério específico — as funções e os usos do LD — e focamos nossas lentes nos espectros desse prisma.

Como é sabido, esta pesquisa não teve o objetivo de apresentar fórmulas ou soluções para as professoras em questão ou para os demais docentes, nem de esgotar o assunto com generalizações ou indicadores quantitativos absolutos. No entanto, pode oferecer um conhecimento prévio para situações semelhantes ou divergentes e proporcionar algum grau de aplicabilidade ou transferibilidade dos resultados obtidos. Se bem podem ser inspiradores, não almejam ser modelos, dado que as realidades são particulares e, portanto, irrepetíveis, como afirma Alves-Mazzotti (2006, p. 646):

> [...] os estudos de caso, portanto, não representam “amostra” cujos resultados seriam generalizáveis para uma população (generalização estatística), o pesquisador não procura casos representativos de uma população para a qual pretende generalizar os resultados, mas a partir de um conjunto particular de resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos.

Não obstante, para além dos nossos objetivos de pesquisa e de desenvolvimento profissional e pessoal, esperamos que o exercício de refletir sobre o papel do LD tenha sido estimulado nas docentes por meio dos três instrumentos de coleta de dados aplicados e que não se restrinja ao seu período de realização. A professora 2 comentou conosco informalmente que falar sobre o LD a havia incitado a pensar sobre seu uso e que tinha sido muito prazerosa a conversa (entrevista) sobre o seu trabalho e as dificuldades que enfrenta, sobretudo por não ter interlocutores

na área de espanhol na escola em que atua. Com isso, estamos confiantes de que o estudo e a dedicação empregados nesta pesquisa produziram sentido não apenas para nós, mas também para os demais envolvidos: "Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos novo sentido a elas" (DUARTE, 2004, p. 220). Se nossa atuação como pesquisadora extrapolou o alcance dos nossos interesses e conseguiu envolver alguns dos interessados, então ela se ressignificou e foi de fato eficaz:

> O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula [...] é o desvelamento do que está dentro da "caixa preta" no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se "invisíveis" para os atores que dele participam. Em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e as formas como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas também é por elas condicionada. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

Conhecer parte da rotina dessas docentes, adentrar o seu universo didático-pedagógico e ser testemunha da sua realidade e das suas práticas permitiu a nós e a ao menos uma delas tecer reflexões. Embora este não tenha sido um dos nossos objetivos com esta pesquisa devido à sua dimensão subjetiva e não mensurável, estamos certos de que essa declaração da P2 foi a nossa maior recompensa.

Chegamos às linhas finais deste trabalho com muitas percepções, possibilidades de estudos[148] e inquietações. O livro didático, mais que um objeto de estudo, constitui nossa motivação pessoal e profissional; é nele que encontramos o caminho para viabilizar as melhorias que queremos no ensino de línguas no país, sobretudo com relação ao espanhol.

Entendemos que a produção de conhecimento científico só alcança seu objetivo maior quando retorna à sociedade em forma de ponderações e ações. Sem essa contribuição, não passa

---

[148] Ademais das sugestões de pesquisas retomadas nessas **Conclusões**, reiteramos outras que foram mencionadas ao longo dos capítulos e que deixamos como opções para os colegas pesquisadores, tais como: identificar qual o grau de conhecimento dos professores quanto aos critérios de inscrição, análise, escolha e distribuição dos livros oferecidos pelo PNLD e o impacto deles nas suas expectativas quanto aos materiais; verificar qual será a influência da materialidade do LD não-consumível no ensino e aprendizagem dos alunos que utilizarem as obras de LEM referentes à edição de 2018 do Programa; acompanhar, descrever e analisar os impactos das medidas legais recentes que afetam o uso do LD e nos programas a ele relacionados, tais como a Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016b).

de atividade acadêmica infrutífera. Assim, buscamos transpor as considerações deste trabalho para nosso ambiente laboral, no qual temos a possibilidade de desenvolver obras para o segmento escolar em questão. Ao término desta pesquisa, dispomo-nos a iniciar estudos sobre meios alternativos de conceber as obras visando os temas de interesse dos docentes, bem como propondo soluções para tornar mais atrativo o Manual do Professor. Tais demandas, detectadas ao longo desta investigação no discurso das docentes e no referencial teórico, igualmente identificadas nos diversos eventos da área aos quais acudimos nos últimos anos, refletem as necessidades dos alunos e professores dos tempos atuais, às quais os materiais correntes não correspondem plenamente.

Ademais de aportar conhecimentos para nosso aperfeiçoamento pessoal, acadêmico e profissional e para a melhoria dos livros didáticos sobre os quais temos a possibilidade intervir e, quiçá, em outros, consideramos fundamental retornar às docentes pesquisadas com o propósito de oferecer-lhes oportunidades de reflexões. Para tanto, comprometemo-nos a difundir o referencial teórico, os dados e as considerações deste estudo com os envolvidos e nos meios universitário e editorial tanto quanto alcançarmos atingi-los. Acreditamos poder, assim, compartilhar os conhecimentos com os educadores em formação e/ou em atuação em diferentes níveis de ensino, de modo a oferecer insumos que os auxiliem na reflexão sobre sua relação com o LD. Esperamos, com isso, chegar indiretamente aos alunos, cujos professores terão acesso a mais elementos que potencialmente venham a promover o questionamento sobre suas práticas pedagógicas, repensando-as e aperfeiçoando-as, na expectativa de que se beneficiem dessas discussões.

Almejamos ter contribuído para uma tomada de consciência sobre as funções e os usos dos livros didáticos e o **arbítrio** dos docentes em relação a ele. Desejamos, de forma sincera, que educadores, alunos, autores, editores e editoras e a área de Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras e suas correlatas — como a Linguística Aplicada e a História do Livro e da Leitura — lancem seus olhares para esse objeto que nos é tão caro e que confiamos que pode ser um elemento a coadjuvar para a melhoria da Educação.

Nosso compromisso não se encerra com estas páginas. “Fazer o país na educação pelas línguas” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 28) não é tarefa fácil, mas a assumimos com orgulho e seriedade. Sentimo-nos agentes da transformação que desejamos e acreditamos fortemente no potencial da Educação. Pretendemos seguir estudando e repensando os caminhos para essa construção nacional de uma identidade multilinguística.

Há muitas páginas do material didático nacional por serem escritas! O “**livro arbítrio**” está nas mãos de todos nós!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. A fusão da gramática com a coerência comunicativa. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, número 5-6, p. 7-15, 1985.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2010.

_____. Escolha e produção de materiais didáticos para o ensino de língua como aquisição. In: _____. **Quatro estações no ensino de línguas.** São Paulo: Pontes, 2012, p. 57-67.

_____. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira:** processos de criação e contextos de uso. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 13-28.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, v. 36, nº 129, set./dez. 2006.

AMENDOLA, Roberta. Autorar: auto, autor, autoria e autoridade. In: ERES FERNÁNDEZ, Gretel; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis; SILVA, Antonio Messias Nogueira da. (Orgs.). **Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil:** aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Consejería de Educación – Embajada de España en Brasil, 2017. (No prelo.).

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papirus, 2002, p. 55-68.

_____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, nº 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANÓNIMO. **La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades.** Madri: Castalia, 1989, p. 61-62.

BAILER, Cyntia; TOMITCH, Lêda Maria Braga; D'ELY, Raquel Carolina Souza Ferraz. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, LAEL/PUCSP, v. XXIV, p. 129-146, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. (1979). Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaína. (Orgs.). **Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015).** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROXO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 25-67.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2007, p. 529-575.

BISQUERRA ALZINA, Rafael. **Metodología de la investigación educativa.** Madri: La Muralla, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico:** uma história do saber escolar. 1993. 369 f. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, 1993.

_____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, nº 3, p. 475-490, set./dez. 2004.

BLOCK, David. Some Thoughts on DIY Materials Design. **ELT Journal**, Oxford, v. 45, nº 3, p. 211-216, jul. 1991.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Constituição politica do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824).** Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25/03/1824. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Ato adicional**, de 12 de agosto de 1834. Rio de Janeiro, 1834.

BRASIL. **Decreto nº 1.339**, de 9 de janeiro de 1905. Declara instituição de utilidade publica a Academia de Commercio do Rio de Janeiro, reconhece os diplomas por ella conferidos, como de caracter official; e dá outras providencias. Rio de Janeiro, 1905a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1339-9-janeiro-1905-612623-publicacaooriginal-135659-pl.html>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.698**, de 2 de outubro de 1905. Approva os regulamentos para os institutos militares de ensino. Rio de Janeiro, 1905b. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-5698-2-outubro-1905-522360-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 14.176**, de 19 de maio de 1920. Altera diversos dispositivos do regulamento em vigor para os Collegios Militares. Rio de Janeiro, 1920. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14176-19-maio-1920-522277-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 19.402**, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denonimação de Ministério dos Negócios da Educação e Saude Publica. Rio de Janeiro, 1930. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 24.539**, de 3 de julho de 1934. Aprova o Regulamento da Escola de Estado-Maior. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24539-3-julho-1934-522428-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.006**, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Brasília, 1938. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.177**, de 29 de março de 1939. Dispõe sobre o funcionamento da Comissão Nacional do Livro Didático no ano de 1939. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1177-29-marco-1939-349194-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Portaria Ministerial nº 556**, de 13 de novembro de 1945a. Expede instruções metodológicas para a execução do programa de espanhol. Rio de Janeiro, 1945a.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.460**, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro, 1945b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. MEC/COLTED. **O livro didático:** sua utilização em classe. Rio de Janeiro, 1969.

BRASIL. **Portaria nº 35**, de 11 de março de 1970. Brasília, 1970a.

BRASIL. MEC/COLTED. **Como utilizar o livro didático.** Rio de Janeiro, 1970b.

BRASIL. MEC/COLTED. **O livro didático:** sua utilização em classe. 2ª edição revista e atualizada. Rio de Janeiro, 1970c.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 ago. 2015.

BRASIL. **Decreto-lei nº 77.107**, de 4 de fevereiro de 1976. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. Brasília, 1976a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 58**, de 22 de dezembro de 1976. Brasília, 1976b. Disponível em: <www.helb.org.br>. Acesso em: 26 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 7.091**, de 18 de abril de 1983. Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências. Brasília, 1983. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7091.htm>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 91.542**, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília, 1985. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BRASIL. MEC/FAE. **Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos.** Brasília, 1994. 376 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

BRASIL. MEC/SEF. **Guia de Livros Didáticos 1ª a 4ª séries:** PNLD 98. Brasília, 1996b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. **Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. **Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira**. Brasília, MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. **Ensino Médio**. Brasília, MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 27**. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CSE nº 492**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 38**, de 15 de outubro de 2003. Prove as escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM. Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000038&seq_ato=000&vlr_ano=2003&sgl_orgao=FNDE/MED>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.161/2005**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Conhecimentos de Espanhol. Brasília, MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 18**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Programa Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA 2008, no âmbito do Programa Brasil. Brasília, 2007a. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2007/res018_24042007.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008:** apresentação. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. MEC/FNDE/SEB. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011.** 2008. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-anteriores>. Acesso em: 24 set. 2016.

BRASIL. **Portaria nº 971**, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.061**, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Resolução CD FNDE nº 60**, de 20 de novembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Brasília, 2009c. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000060&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. MEC/FNDE/SEB. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2012** – *Ensino Médio.* 2009d. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-anteriores>. Acesso em: 24 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2010:** apresentação. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2009e.

BRASIL. **Decreto nº 7.084**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília, 2010a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em: 6 dez. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 7 set. 2015.

BRASIL. MEC/FNDE/SEB. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2014.** 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 24 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.677**, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.852**, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 26 nov. 2016.

BRASIL. **Portaria nº 1.140**, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. MEC/FNDE/SEB. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015.** 2013c. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 24 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. MEC/SEB/FNDE. **Guia do Livro Didático PNLD 2015 – Ensino Médio.** Brasília, 2014b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 2 out. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014c. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRASIL. MEC/Consed/Undime. **Base Nacional Comum Curricular.** Consulta pública. 1ª versão. Brasília, setembro de 2015a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília: Inep, 2015b.

BRASIL. MEC/FNDE/SEB. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017.** 2015c. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 24 set. 2016.

BRASIL. MEC/FNDE/SEB. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018.** 2015d. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 24 set. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015e. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2016.

BRASIL. MEC/Consed/Undime. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. 2ª versão revista. Brasília, abril de 2016a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRASIL. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016b.

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 6 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Considerações Comissão Técnica – Componente Língua Estrangeira Moderna.** PNLD 2018. Brasília, 2016c. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/7932-pnld-2018>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 2012.

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

CAMARGO, Moacir Lopes de. O ensino de espanhol no Brasil: um pouco de sua história. **Revista Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, nº 43, p. 139-149, jan./jul. 2004.

CARTA de Pelotas. **Documento Síntese do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras.** Pelotas, 2000. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/acervo-de-documentos/123-carta-de-pelotas-de-setembro-de-2000>. Acesso em: 14 jan. 2017.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada de capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese de doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CBL/SNEL/FIPE. **Pesquisa "Produção e vendas do setor editorial brasileiro"**. Ano base 2015. 2016. Disponível em: <http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Apresentacao-pesquisa-2015-Imprensa_OK.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2016.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson José. **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2008, p. 23-44.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. **Diccionario de Términos Clave.** Disponível em <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/librotexto.htm>. Acesso: 31 jan. 2016.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

_____. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 1998.

_____. **Cultura escrita, literatura e história:** conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

_____. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2007, p. 19-31.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín, v. XIII, nº 29/30, p. 209-229, enero-sept. 2001.

_____. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, nº 11, p. 5-24, abr. 2002.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, nº 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:** aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madri, 2012. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, nº 24, p. 213-225, 2004.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel. **Incidências e relações de alguns aspectos psicopedagógicos em materiais didáticos de espanhol e em cursos de formação de professores**. Inédito. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2009. Original cedido pelo autor.

_____. (Coord.). **Materiais didáticos de espanhol: entre a quantidade e a diversidade.** Relatório final de pesquisa não financiada. São Paulo, USP: 2012. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/cepel/materiales-didacticos-de-espanol-informe.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2015.

FARIA, Maria Lúcia Goulart de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 2005.

FECCHIO, Miguel. O livro didático e a formação do leitor. **Revista Akropólis**, Umuarama, v. 15, nº 1 e 2, p. 37-43, jan./jun. 2007.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático:** discursos e saberes. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008.

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

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história:** livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: Edusc, 2004.

GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier. **Conceber e avaliar manuais escolares**. Porto: Porto, 1998.

GÜEMES ARTILES, Rosa María. **Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula.** Un estudio de casos. 1994. 386 f. Tese de doutorado – Universidad de la Laguna, 1994.

GUIMARÃES, Anselmo. **Panaméricas utópicas**: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961). 2014. 165 f. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Sergipe, 2014.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 1036.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO/IBOPE INTELIGÊNCIA. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>. Acesso em: 20 jul. 2016.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto** - Livro didático e qualidade de ensino. Brasília, nº 69, ano 16, jan./mar. 1996.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

LEFFA, Vilson José. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2008a, p. 353-374.

_____. **Produção de materiais de ensino:** prática e teoria. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2008b.

MACHADO, Irene. Por que se ocupar dos gêneros? **Revista Symposium**, Ciências, Humanidades e Letras, Recife, nº 1, ano 5, p. 5-13, jan./jun. 2001.

MALEY, Alan. Squaring the circle – reconciling materials as constraint with materials as empowerment. In: TOMLINSON, Brian. **Materials development in language teaching**. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, p. 379-402.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. **Anais do Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**: A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004, CD-ROM. 10p.

_____. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: **A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial:** uso e processo de análise. Tese de Livre-docência em Educação. Marília: Unesp, 2008. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>. Acesso em: 10 set. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV:** Língua, Linguística e Literatura, João Pessoa, v. 1, nº 1, p. 9-40, 2003.

MELERO ABADÍA, Pilar. **Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madri: Edelsa, 2000, p. 7-25

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Livro didático" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=154>. Acesso em: 6 set. 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Tese de doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: MARFAN, Marilda Almeida. (Org.). **Anais do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação:** formação de professores: Brasília: MEC, SEF, 2002, v. 1. p. 89-94.

_____. O livro didático como mercadoria. **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 23, nº 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012a.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, nº 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012b.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, nº 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OSHIMA, Flávia Yuri. Pelo segundo ano, o Brasil não cumprirá as metas da educação. **Revista Época.** 28/1/2016. Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/01/pelo-segundo-ano-o-brasil-nao-cumprira-metas-da-educacao.html>. Acesso em: 30 jan. 2016.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990):** as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

PROGRAMA São Paulo Faz Escola. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1208>. Acesso em: 30 nov. 2015.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (Orgs.). **Espaços linguísticos:** resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 115-146.

RICHARDS, Jack C. The role of textbooks in a language program. **New Routes**. São Paulo: Disal, abril/2002.

RICHAUDEAU, François. **Conception et production des manuels scolaires –** guide pratique. Paris: Unesco, 1979, p. 45-58.

ROCKWELL, Elsie. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, nº 1, p. 11-26, jan./jun. 2001.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Coords.). Espanhol: ensino médio. **Coleção Explorando o ensino**. Espanhol. v. 16. Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 13-24.

SALA. Glossário de Linguística Aplicada. Projeto Glossa. Disponível em: <http://glossario.sala.org.br/>. Acesso em: 20 dez. 2015.

SALAS, Marlene Ramírez. English Teachers as Materials developers. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v. 4, nº 2, p. 1-17, 2004.

SANTOS, Jefferson Januário dos. **Dimensões da qualidade educativa nos centros de estudos de línguas do Estado de São Paulo (CEL-SP):** subsídios à implantação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas. 224 f. 2011. Dissertação de mestrado - Universidade de São Paulo, 2011.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madri: Arco Libros, 2004, p. 45-84.

SÃO PAULO. **Decreto nº 27.270**, de 10 de agosto de 1987. Cria, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas. São Paulo, 1987. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-27270-10.08.1987.html>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **A escola de cara nova** – Educação Paulista: corrigindo rumos (professores). São Paulo: SEE/CECIP, 1996.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **A escola de cara nova:** sala-ambiente. São Paulo: SEE/CENP, 1997.

SÃO PAULO. **10 metas para a Educação.** São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/sp-lanca-agenda-para-educacao-publica/>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 54.758**, de 10 de setembro de 2009. Dispõe sobre os Centros de Estudos de Línguas – CEL e dá providências correlatas. São Paulo, 2009a.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 81**, de 4 de novembro de 2009. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CELs, e dá providências correlatas. São Paulo, 2009b. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_09.HTM?Time=5/17/2013%2011:02:45%20AM>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 83**, de 5 de novembro de 2009c. Dispõe sobre diversificação curricular no ensino médio, relacionada à língua estrangeira moderna, e dá providências correlatas. São Paulo, 2009c. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/83_09.HTM?Time=09/10/2016%2012:40:31>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 5**, de 14 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a oferta de língua espanhola no ensino médio, das escolas públicas da rede estadual, e dá providências correlatas. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/05_10.HTM?Time=19/10/2016%2020:49:18>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SÃO PAULO. **Plano Estadual de Educação.** São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1132.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SENADO FEDERAL/UNESCO. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Senado Federal, Unesco, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SILVA JÚNIOR, Antônio Ferreira da; SANTOS, Raquel de Castro dos; ROCHA, Mírian de Souza Ferreira da. Origem dos cursos de Letras no Brasil: origens, legislação e reforma curricular. In: SILVA JÚNIOR, Antônio Ferreira da; SANTOS, Raquel de Castro dos. **Retratos de cursos de licenciatura em Letras/Português-Espanhol.** Curitiba: Appris, 2016, p. 15-23.

SOARES, Magda. Que professores de português queremos formar? **Revista Movimento**, Rio de Janeiro, nº 3, p. 149-55, maio 2001.

SWAN, Michael. The textbook: bridge or wall? In: **Applied Linguistics and Language Teaching** 2/1. 1992. Disponível em: <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/textbook-bridge-or-wall.htm>. Acesso em: 14 jan. 2017.

TOMLINSON, Brian. (Editor). **Materials development in language teaching**. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

_____. Materials development for language learning and teaching: state-of-the-art article. **Cambridge**, Cambridge University Press, nº 45, p. 143–179, 2012.

_____. **Developing materials for language teaching**. Londres: Bloomsbury, 2013, p. 2-11.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. Tradução Rosana R. S. Cruz Gouveia. São Paulo: SBS, 2005.

TURRA DÍAZ, Omar Rolando. A atualidade do livro didático como recurso curricular. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, nº 34, p. 609-624, set./dez. 2011.

VASCONCELOS, José Mauro de. **O meu pé de laranja lima.** São Paulo: Melhoramentos, 2005, p. 185.

VAZQUEZ, Renato Pazos. **PNLD 2011 de Língua Estrangeira: sentidos de docência, ensino e língua.** 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação e adaptação. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**, Rio de Janeiro, v. VIII, nº XXXII, p. 67-78, jan/mar. 2010.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

APÊNDICES

Apêndice A Carta de apresentação 243
Apêndice B Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 245
Apêndice C Questionário 246
Apêndice D Roteiro para as entrevistas 253
Apêndice E Roteiro para a assistência às aulas 256

Apêndice A

Carta de apresentação

São Paulo, 1 de abril de 2016.

Ao Colégio _____
São Paulo – SP

Prezados Senhores,

Tem a presente a finalidade de apresentar-lhes a Professora ROBERTA AMENDOLA, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação, nível de mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Atualmente, sob minha orientação, Roberta desenvolve a pesquisa que tem por título "Livro arbítrio: um estudo sobre as funções e os usos do livro didático de espanhol no Ensino Médio" e que tem como objetivos centrais investigar os fatores culturais, históricos e políticos relacionados ao uso do LD de espanhol na escola regular; identificar quais são as funções que esse recurso exerce no fazer docente e discente e observar como ele é utilizado tendo em conta as funções detectadas.

Para dar prosseguimento à sua investigação, solicitamos a colaboração e autorização dessa Instituição para que a pós-graduanda possa realizar sua pesquisa de campo nesse Colégio. Mediante a anuência da Instituição, a participação do(s) docente(s) de espanhol no estudo consistirá em responder a um questionário, conceder uma entrevista presencial e permitir a assistência da pesquisadora a quatro de suas aulas sem que haja qualquer tipo de intervenção. Os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e divulgados seguindo diretrizes éticas de anonimato da instituição, do(s) docente(s), dos alunos e dos demais eventuais envolvidos.

Esclareço, ainda, que o projeto de pesquisa foi submetido à análise da Comissão de Ética da Universidade de São Paulo e foi aprovado.

Desde já e na certeza de podermos contar com sua colaboração, agradecemos e ficamos à disposição – tanto Roberta quanto eu – para os esclarecimentos que julgarem necessários.

Atenciosamente,

Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández
Orientadora

Apêndice B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada "Livro arbítrio: um estudo sobre as funções e os usos do livro didático de espanhol no Ensino Médio", orientada pela Prof. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández, que tem como pesquisadora responsável Roberta Amendola, aluna do Programa de Pós-Graduação, em nível de Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O presente trabalho tem por objetivos:

- investigar os fatores culturais, históricos e políticos relacionados ao uso do LD de espanhol na escola regular;
- identificar quais são as funções que esse recurso exerce no fazer docente e discente;
- observar como ele é utilizado tendo em conta as funções detectadas.

Minha participação consistirá em responder a um questionário, conceder uma entrevista presencial e permitir a assistência da pesquisadora a algumas de minhas aulas.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade.

Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura

Local e data.

Apêndice C

Questionário

Prezada Professora,

Este questionário é parte integrante da pesquisa de mestrado que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP.

Para dar prosseguimento ao meu trabalho, solicito a especial gentileza de responder as perguntas a seguir e devolver este formulário preenchido até 18 de abril de 2016.

Desde já me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos e saliento que todas as informações prestadas serão utilizadas exclusivamente com fins acadêmicos e sua identidade será mantida em sigilo, conforme normas de conduta estabelecidas pela Comissão de Ética da Faculdade de Educação da USP.

Muito obrigada!

Roberta Amendola

Questionário

Informações pessoais
Nome (opcional):
Sexo:
Idade:
Nacionalidade:
Se estrangeiro, há quanto tempo no Brasil?

Formação
( ) Letras. ( ) Português. ( ) Espanhol.
( ) Outro(s): _____.
Ano de conclusão: _____.

( ) Especialização *latu sensu* em ____[curso/área]____.
Ano de conclusão: _____.

( ) Pós-Graduação *strictu sensu*:
( ) mestrado em ____[curso/área]____
( ) doutorado em ____ [curso/área]____.
Ano de conclusão: _____.

( ) Outro(s). Qual? _____.
Ano de conclusão: _____

Com que frequência você participa de eventos da área?
( ) Nunca
( ) 1 vez por ano
( ) 2 ou 3 vezes por ano
( ) 4 ou mais vezes por ano

Com que frequência você assiste a cursos (livres ou de extensão, de curta, média ou longa duração) da área?
( ) Nunca
( ) 1 vez por ano
( ) 2 ou 3 vezes por ano
( ) 4 ou mais vezes por ano

Atuação profissional
As questões a seguir tratam do seu contexto laboral. Se você trabalha em três ou mais instituições, considere apenas as duas nas quais a sua carga horária é maior.
Se você atua tanto em escolas públicas quanto privadas, considere uma de cada tipo, aquelas nas quais sua carga horária é maior.

Instituição 1
Essa instituição é:

( ) pública.
( ) privada.

Nela você leciona espanhol para:
( ) Ensino Fundamental – séries iniciais. Indique os anos e o número de aulas por semana para cada ano:
( ) Ensino Fundamental – séries finais. Indique os anos e o número de aulas por semana para cada ano:
( ) Ensino Médio. Indique os anos e o número de aulas por semana para cada ano: _____
_____

Nessa instituição você leciona alguma outra disciplina? Qual? Para quantas turmas e para quais anos?
_____
_____
_____

Com quais desses recursos você conta nessa escola para suas aulas?
( ) Sala ambiente / Laboratório multimídia
( ) Projetor de slides (Datashow)
( ) Aparelho de som
( ) TV / SmarTV
( ) Desktop /Notebook
( ) Acesso à internet
( ) Outros: _____
_____

Com que frequência você os utiliza?
( ) Nunca
( ) Mensal
( ) Bimestral
( ) Semestral
( ) Anual

<u>Instituição 2</u>
Essa instituição é:
( ) pública.
( ) privada.

Nela você leciona espanhol para:
( ) Ensino Fundamental – séries iniciais. Indique os anos e o número de aulas por semana para cada ano:
( ) Ensino Fundamental – séries finais. Indique os anos e o número de aulas por semana para cada ano:
( ) Ensino Médio. Indique os anos e o número de aulas por semana para cada ano: _____
_____

Nessa instituição você leciona alguma outra disciplina? Qual? Para quantas turmas e para quais anos?

_____
_____
_____

Com quais desses recursos você conta nessa escola para suas aulas?
( ) Sala ambiente / Laboratório multimídia
( ) Projetor de slides (Datashow)
( ) Aparelho de som
( ) TV / SmarTV
( ) Desktop /Notebook
( ) Acesso à internet
( ) Outros: _____
_____

Com que frequência você os utiliza?
( ) Nunca
( ) Mensal
( ) Bimestral
( ) Semestral
( ) Anual

Sobre materiais didáticos
Ao responder as questões deste bloco, por favor, considere apenas sua experiência no Ensino Médio, mesmo que você lecione para outros níveis.

1. Para você, o que é o livro didático (LD)?

_____
_____
_____

2. Quais são as principais funções do LD? Numere sequencialmente de 1 a 9 todas as alternativas que julgar adequadas, sendo 1 a mais importante e 9 a menos importante.
( ) a Ser o método, ou seja, ser a "partitura" das aulas e propor como deve ser a atuação pedagógica do professor.
( ) b Ser um instrumento de aprendizagem, um suporte dos conhecimentos da área.
( ) c Apresentar uma gama de recursos, como textos impressos e orais e atividades para reforço do conteúdo.
( ) d Atuar como um currículo, um guia orientador da seleção e organização dos objetivos e padronizar os conteúdos a serem ensinados.
( ) e Ser uma ferramenta pedagógica destinada a facilitar a aprendizagem dos estudantes e melhorar a qualidade do ensino e a eficácia da aprendizagem.
( ) f Servir como um prolongamento do trabalho do professor e determinar a relação dos docentes com seus alunos.
( ) g Contribuir para a organização e a gestão do curso por meio do livro do aluno e do manual do professor, poupando o professor de buscar conteúdos para as aulas.

( ) h Servir de pretexto para práticas independentes do livro em função do contexto e das necessidades de cada turma.
( ) i Funcionar como um veículo de formação inicial e continuada (reciclagem) dos conhecimentos do professor.

3. Qual(is) das funções apontadas na questão anterior corresponde(m) ao uso efetivo que você faz do livro didático? Escreva as letras dos itens.
_____
_____

4. Qual a importância do livro didático em suas aulas? **Assinale apenas uma alternativa.**
( ) a Muito importante: ele é a base das minhas aulas e sou obrigado(a) a segui-lo à risca.
( ) b Importante: os conteúdos são definidos de acordo com o LD adotado, mas tenho liberdade para modificá-los.
( ) c Pouco importante: é um guia geral, apenas norteador do curso.

5. Em quais situações você utiliza o LD?
( ) a Em sala — em todas as aulas ou na maioria delas — e para enviar lição para casa.
( ) b Não utilizo em sala porque levo materiais extras; apenas o uso para enviar lição para casa.
( ) c Não utilizo o livro em sala de aula nem para enviar lição para casa.
( ) d Outras situações de uso. Quais? _____
_____

6. Como você utiliza o LD? Se tiver marcado o item c da pergunta anterior, não responda esta questão.
( ) a Em geral sigo o conteúdo tal como proposto pelo livro, “pulando” algumas partes.
( ) b Altero a sequência dos conteúdos.
( ) c Amplio, reduzo ou modifico atividades ou textos.
( ) d Levo materiais extras para as aulas, tanto para ampliar os temas dos textos dos livros quanto para substituir aqueles que não julgo adequados para as minhas turmas.

7. Você considera os documentos oficiais nacionais no planejamento dos seus cursos de Ensino Fundamental e na elaboração de suas aulas? Se sim, assinale todos os que você utiliza.
( ) a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)
( ) b PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)
( ) c OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio)
( ) d DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica)
( ) e PNE (Plano Nacional de Educação)
( ) f Outro(s): _____
_____

8. Se você assinalou algum(ns) documento(s) na questão anterior, explique como você o(s) utiliza. Se não assinalou nenhum, justifique por que não os considera.
_____
_____

9. Você participou do processo de seleção do material didático usado no Ensino Médio do(s) colégio(s) onde atua? Se não, quem foi o responsável pela escolha?

_____
_____

As questões 10 a 15 abordam aspectos de determinados materiais didáticos. Os títulos deles serão mantidos em sigilo.

10. Quais os fatores considerados na escolha do livro didático? Marque de 1 a 11 por ordem de importância, sendo 1 o mais importante e 11, o menos importante.
( ) a Proposta teórico-metodológica.
( ) b Conteúdos (textos, temas, gramática, atividades etc.).
( ) c Organização da obra (unidades, revisões, seções, apêndices, CD de áudio etc.).
( ) d Recursos complementares, como os oferecidos no *site* ou portal da coleção.
( ) e Número de páginas.
( ) f Preço*.
( ) g Aspecto visual.
( ) h Editora.
( ) i Autor(es).
( ) j Carga horária.
( ) k Outro(s). Qual(is): _____
_____

* Desconsiderar este item no caso de escolas públicas.

11. Qual é o LD adotado para o Ensino Médio nas escolas onde você trabalha? Além dele, você adota outro material (gramática, dicionário, livro paradidático etc.)? Qual? Indique em qual instituição (1 ou 2) esse material extra é utilizado.
_____
_____
_____

12. Quais são as principais qualidades de cada material que você utiliza?
_____
_____
_____

13. Quais são as principais deficiências dos materiais que você utiliza? O que você faz para suprir tais deficiências?
_____
_____
_____

14. Você tem alguma crítica ou sugestão a fazer com relação ao(s) material(is) que adota? Por quê?
_____
_____
_____

15. Você consulta o Manual do Professor da(s) obra(s) que adota? Se sim, em quais situações? Em caso negativo, por quê não o utiliza?

16. Utilize esse espaço para fazer comentários ou dar mais explicações sobre alguma questão que julgue relevante.

Apêndice D

Roteiro para as entrevistas

OBJETIVOS: estabelecer uma relação de proximidade com a docente; entender suas crenças e sua realidade quanto ao uso do LD com um instrumento de pesquisa mais aberto que o questionário, retomando-o.

JUSTIFICATIVA: proporcionar uma segunda oportunidade de tratar o tema em estudo (o uso do LD) para poder estabelecer relações e triangulações com os dados coletados por meio dos outros dois instrumentos (questionário e assistência às aulas).

TEMPO ESTIMADO: 1 hora.

ETAPAS

1. Apresentar-me, agradecer pela colaboração, garantir a preservação da identidade da docente e de todos os envolvidos e o resguardo das informações conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, expor os objetivos da entrevista e o tempo estimado de duração.
2. Fazer perguntas comuns às duas docentes agrupadas nas seguintes categorias: trabalho, uso e adequação do LD.
3. Fazer perguntas específicas a cada uma das docentes, em função das respostas dadas no questionário, bem como esclarecer dúvidas geradas por algumas dessas respostas e/ou necessidade de aprofundamento de alguns pontos destacados naquele instrumento.

PERGUNTAS

<u>Trabalho</u>

1. Quantas turmas você tem em cada instituição? Quanto tempo por semana você dedica à preparação de aulas, correção de atividades etc.?

<u>Uso do LD</u>

2. Em geral, qual é a dinâmica das suas aulas? Como é a distribuição do tempo? Como você costuma usar o LD?

3. Você pede aos alunos para realizarem atividades do livro como tarefa para casa? Com que frequência? Por quê? Eles fazem essas tarefas? Qual é a contribuição dessas tarefas para o desenvolvimento das suas aulas? Como você realiza a correção?
4. No questionário perguntamos sobre a importância e o uso do LD para você. E para seus alunos? Eles o levam sempre para as aulas? Demonstram valorizar o material?
5. Você é cobrado pela escola e/ou a comunidade escolar a utilizar todo o livro, sem "pular" páginas? Se sim, de que maneira isso interfere no seu planejamento anual com relação ao uso do LD?
6. Você afirmou utilizar outros recursos além do LD. Com que frequência você os utiliza? Em quais situações ou com quais objetivos? Seus alunos têm acesso a outros recursos (acesso, aqui, entendido como possibilidade de consulta em bibliotecas ou internet e/ou compra)? De que forma o seu acesso e o dos seus alunos a esses recursos extras interfere no uso do LD?

Adequação do LD

7. O que você gostaria que os LDs tivessem para que fossem mais eficazes e atendessem tanto às suas necessidades quanto às dos seus alunos?
8. Ao ranquear as possíveis funções do LD, você deixou para o final os três itens que o relacionavam ao professor, tanto como instrumento para formação e/ou atualização quanto como roteiro para as aulas, facilitando sua preparação. Por qual motivo?

Questões exclusivas para a docente 1

1. Os dois colégios nos quais você leciona são em Guarulhos?
2. Você declarou que não utiliza o MP porque não tem paciência para lê-lo. Por quê? Você já leu algum que pareceu desinteressante e por isso não leu outros? Que conteúdos e/ou características você acredita que o MP deveria ter para ser verdadeiramente útil e motivar a leitura?
3. Você declarou que não utiliza os documentos oficiais porque seu conhecimento sobre eles é superficial. A que se deve esse desconhecimento? Você teve alguma informação sobre eles em sua formação inicial ou continuada? Você os considera desatualizados? Algum outro motivo?
4. Você declarou que não gosta da última parte do livro que adota porque ela apresenta muitos conteúdos gramaticais e você prefere algo mais comunicativo, provavelmente porque também trabalha em escola de idiomas. Hoje suas aulas no último ano do Ensino Médio são comunicativas?

Como são? Que tipo de material seria mais adequado para esse objetivo? Para você, os objetivos do Ensino Médio se assemelham aos dos cursos livres?

Questões exclusivas para a docente 2

1. Para você, o que é o LD e qual a importância dele?
2. Com que frequência você consulta ou utiliza o Manual do Professor? Em quais situações ou com quais objetivos?

Apêndice E

Roteiro para a assistência às aulas

OBJETIVOS: observar como o LD é utilizado em sala de aula com base nas atividades propostas pelas docentes, bem como a recepção dos discentes a elas e ao material em si; verificar a relação entre a visão do LD declarada pelas professoras no questionário e na entrevista e a sua prática.
JUSTIFICATIVA: proporcionar uma terceira oportunidade de tratar o tema em estudo (o uso do LD), desta vez *in loco* e com a interação de docentes e discentes com o material, para poder estabelecer relações e triangulações com os dados coletados por meio dos outros dois instrumentos (questionário e entrevista).
PERÍODO ESTIMADO: 4 horas-aula em cada colégio, sempre com a mesma turma.

AULA:
DOCENTE:

1. O contexto	
1.1 Dia da observação.	
1.2 Tempo de observação.	
1.3 Nível.	
1.4 Número total de alunos que estiveram presentes na aula.	
1.5 Horário da aula.	
1.6 Material didático adotado e tempo de utilização em aula	
1.7 Demais recursos utilizados durante a aula e tempo de uso	
2. A aula	
2.1 Objetivos identificados.	
2.2 Atividades realizadas na aula.	
2.3 Tarefa de casa.	
3. O uso do LD	
3.1 Uso do LA pela docente.	

3.2 Uso do MP pela docente.	
3.3 Uso do LA pelos alunos.	
3.4 Uso do CD de áudio.	
3.5 Uso dos recursos tecnológicos disponíveis na sala/escola.	
3.6 Uso(s) e função(ões) do LD nesta aula.	
3.7 Uso(s) e função(ões) de outros materiais didáticos nesta aula.	