



Universidade
Estadual de Londrina

MARIANA DARÉ VARGAS

**MANUAL DO PROFESSOR E AUTONOMIA DOCENTE:
QUIMERA OU REALIDADE?**

LONDRINA
2012

MARIANA DARÉ VARGAS

**MANUAL DO PROFESSOR E AUTONOMIA DOCENTE:
QUIMERA OU REALIDADE?**

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação em Ensino de Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista.

Orientador: Profa. Dra. Valdirene F. Zorzo-Veloso

LONDRINA
2012

MARIANA DARÉ VARGAS

MANUAL DO PROFESSOR E AUTONOMIA DOCENTE: QUIMERA OU REALIDADE?

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação em Ensino de Línguas Estrangeiras da Universidade Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Valdirene F. Zorzo-Veloso
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Claudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Ms. Arelis Felipe Ortigoza
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 17 de agosto de 2012.

À minha mãe, Orlene.

AGRADECIMENTOS

À minha querida mãe, Orlene, grande amor de minha vida, que acredita e investe em minha educação.

Ao meu pai, Miguel, porque, sem ele, talvez, minha paixão pela língua espanhola nunca chegasse a existir.

Ao meu namorado, Renan, pelo apoio e valor que dá aos meus estudos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Valdirene F. Zorzo-Veloso, pelo aprendizado que me proporcionou e conhecimentos que comigo compartilhou durante o processo de orientação.

À Marcia Paganini Cavéquia, pelas preciosas referências que enriqueceram esta pesquisa.

Aos meus queridos amigos do EELE, que fizeram dos meus sábados de 2011 muito mais alegres.

Às professoras Claudia Cristina Ferreira e Arelis Felipe Ortigoza pela leitura cuidadosa que fizeram deste trabalho.

A Deus e a Nossa Senhora das Graças, pela segurança de que tudo iria dar certo.

VARGAS, Mariana Daré. **Manual do Professor e Autonomia docente: quimera ou realidade?**. 2012. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o Manual do Professor de Espanhol como Língua Estrangeira aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual alunos e professores da escola pública brasileira passaram a utilizar a partir de 2011. Por meio da análise, verificamos a imagem do professor subjacente ao Manual do Professor, bem como se este promove, ou não, a autonomia do docente. Revisamos pesquisas acerca das representações do professor em Manuais do Professor de Língua Estrangeira, especialmente, de Espanhol como Língua Estrangeira. Igualmente, com base em Machado e Bronckart (2004), Neves (2000), Fernandez (2009) e Lousada (2011), analisamos a situação de produção do Manual do Professor escolhido, mais especificamente em relação à editora pela qual foi publicado, as características gerais da obra da qual faz parte, e as orações e os verbos presentes na amostra. Por meio de análises quantitativa e qualitativa, concluímos que a imagem do professor subjacente ao Manual do Professor é a de um profissional com autonomia, sujeito de suas ações em sala de aula.

Palavras-chave: Manual do Professor. Espanhol como Língua Estrangeira. Representações do professor. Autonomia. Trabalho do professor.

VARGAS, Mariana Daré. **Manual do Professor e Autonomia docente: quimera ou realidade?**. 2012. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar el Libro del Profesor de Español como Lengua Extranjera aprobado por el Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), el que profesores y alumnos de la enseñanza pública brasileña utilizan desde 2011. A través del análisis, verificamos la imagen del profesor subyacente al Libro del Profesor, y si este promueve, o no, la autonomía del docente. Revisamos investigaciones acerca de las representaciones del profesor en los Libros del Profesor de Lengua Extranjera, especialmente, de Español como Lengua Extranjera. Igualmente, según Machado y Bronckart (2004), Neves (2000), Fernandez (2009) y Lousada (2011), analizamos la situación de producción del Libro del Profesor elegido, específicamente con respecto a la editorial por la que fue publicado, las características generales de la obra de la cual forma parte, y las oraciones y los verbos presentes en la muestra. A través de los análisis cuantitativo y cualitativo, concluimos que la imagen del profesor subyacente al Libro del Profesor es la de un profesional con autonomía, sujeto de sus acciones en el aula.

Palabras-clave: Libro del Profesor. Español como Lengua Extranjera. Representaciones del profesor. Autonomía. Trabajo del profesor.

LISTA DE SIGLAS

EF	Ensino Fundamental
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
ISD	Interacionismo sociodiscursivo
LD	Livro didático
LDs	Livros didáticos
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua(s) Estrangeira(s) Moderna(s)
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação
MP	Manual do Professor
MPs	Manuais do Professor
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O CONTEXTO EDITORIAL BRASILEIRO: UM OLHAR SOBRE O ESPANHOL	13
1.1 A produção editorial do espanhol no Brasil.....	13
1.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....	16
1.2.1 O PNLD 2011 e a língua espanhola.....	17
1.3 O livro didático e o Manual do Professor.....	19
1.3.1 Pesquisas sobre o Manual do Professor.....	22
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo.....	25
2.2 O trabalho do professor.....	26
2.3 A autonomia do professor.....	28
3 METODOLOGIA	32
3.1 Perguntas e hipóteses.....	32
3.2 Constituição da amostra.....	33
3.3 Procedimentos de análise da amostra.....	33
4 ANÁLISE DA AMOSTRA	35
4.1 Situação de produção do MP.....	35
4.2 Características gerais da obra.....	36
4.3 Análise dos tipos de oração.....	36
4.4 Análise dos tipos de verbo e seu valor semântico.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	56
ANEXOS	61

INTRODUÇÃO

1. Justificativa

O professor em seu cotidiano profissional está inserido em um determinado contexto sócio-histórico e em um determinado sistema educacional, nos quais se estabelecem múltiplas relações sociais. Para realizar seu trabalho, o docente recorre a artefatos materiais ou simbólicos, dentre os quais figura o livro didático (doravante LD) (MACHADO, 2007).

O LD é um artefato material, ferramenta para o docente no planejamento dos conteúdos a serem ministrados e de otimização de seu tempo, uma vez que as atividades já vêm elaboradas, cabendo ao professor ponderar quando e de que modo pode aplicá-las, e se há necessidade de reformulações dos exercícios propostos ou de produção de novas atividades.

O LD a que o professor da escola pública brasileira tem acesso é fornecido pelo Governo, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e compõe-se do Livro do Aluno e do Manual do Professor (doravante MP). Em ambos os volumes, há respostas de atividades, orientações para a aplicação delas e propostas de trabalho e de pesquisa ao docente. Esses enunciados são denominados na literatura de textos prescritivos. Conforme Registro e Stutz (2008), textos prescritivos antecedem o agir no trabalho do professor e são produções que pretendem definir e delimitar as tarefas que os trabalhadores, nesse caso, os professores, necessitam desempenhar.

A análise dos textos prescritivos presentes nos livros didáticos (doravante LDs), objeto de nosso trabalho, é necessária porque as prescrições exercem função determinante no trabalho do professor e em suas representações (REGISTRO; STUTZ, 2008). “Olhar” os escritos que exercem o papel de prescrever o trabalho do professor possibilita-nos, portanto, verificar como a figura do professor é concebida pelo(s) autor(es) do LD e pelos avaliadores que analisam e aprovam o LD no PNLD. Além disso, pesquisas dessa natureza ainda são escassas (AMIGUES, 2004), de forma que, empreendê-las faz-se essencial.

O estudo de aspectos de LDs, em nosso caso, de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE), é relevante nos momentos atuais, pois há grande demanda por parte desses materiais, o mercado editorial brasileiro tem investido

maciçamente na sua produção e o impacto de sua presença no contexto escolar é fato, uma vez que, a partir de 2011, o Governo passou a distribuir LDs de E/LE a professores e alunos da escola pública brasileira por meio do PNLD.

Destacamos, também, o acesso que tivemos a poucas pesquisas que analisassem o MP de E/LE, de modo que nosso trabalho torna-se relevante por estudar uma temática ainda pouco explorada e, portanto, pouco conhecida.

Finalmente, acrescentam-se às justificativas acima apresentadas, as experiências vivenciadas pela autora deste trabalho, ao longo dos anos de 2009 a 2011, em que trabalhou no contexto editorial, produzindo páginas para livros didáticos e Manuais do Professor de Língua Portuguesa, e, também, em que cursou o Mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina (UEL). De tais experiências surgiu a vontade de compreender cientificamente de que modo as páginas produzidas pela autora no contexto editorial influenciavam no trabalho docente e o que estas revelavam acerca do professor. Vontade esta que se potencializou durante a disciplina de Mestrado, “Materiais didáticos, Gêneros textuais e Ensino de Língua Estrangeira”, ministrada pela Profa. Dra. Vera Lucia Lopes Cristovão, na qual teve acesso a pesquisadores que têm como objeto de estudo o LD. Assim, em 2011, quando começou a cursar a Especialização em Ensino de Língua Estrangeiras, propôs à sua orientadora, Profa. Dra. Valdirene F. Zorzo-Veloso, que escrevessem uma monografia sobre a temática “As representações do professor nos MPs de E/LE”, proposta esta que foi aceita.

2. Objetivos

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar o MP de E/LE aprovado pelo PNLD e que alunos e professores da escola pública passaram a utilizar a partir de 2011.

Os objetivos específicos são: a) analisar os textos prescritivos presentes no MP; b) verificar a imagem do professor subjacente ao MP; c) verificar se o MP promove, ou não, a autonomia do professor.

3. Organização do trabalho

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. No capítulo 1, apresentamos o contexto sócio-histórico em que este estudo está inserido e, por isso, tratamos do contexto editorial brasileiro, do PNLD e das pesquisas realizadas acerca do MP. No capítulo 2, explicamos o referencial teórico de nosso trabalho e expomos conceitos importantes acerca do Interacionismo Sociodiscursivo, do trabalho do professor e da autonomia do professor. No capítulo 3, mostramos a metodologia aplicada para que alcançássemos os objetivos a que nos propusemos. No capítulo 4, procedemos à análise da amostra e dos resultados obtidos. Por fim, tecemos as considerações finais, com apresentação de críticas, sugestões e limitações da pesquisa.

1 O CONTEXTO EDITORIAL BRASILEIRO: UM OLHAR SOBRE O ESPANHOL

Neste capítulo, apresentamos informações relevantes acerca do contexto sócio-histórico da produção editorial de LDs de espanhol no Brasil e sobre pesquisas, até o presente momento realizadas, sobre o MP, objeto de análise de nosso trabalho.

1.1 A produção editorial do espanhol no Brasil

Desde 1942, ano em que o ensino do idioma espanhol foi incluído no ensino fundamental brasileiro, até a década de 1980, houve pouco interesse pelo estudo dessa língua, em razão da reforma educativa e das leis que existiram no Brasil. Segundo Eres Fernández (2001, p. 60), as consequências dessa falta de interesse pelo conhecimento e aprendizado do espanhol foram: a) o reduzido número de professores de espanhol que se formou ao longo desses anos e b) a escassez de materiais didáticos¹ para o ensino de espanhol disponíveis no mercado brasileiro. Se não havia aprendizes brasileiros interessados em aprender a língua espanhola, não havia necessidade de cursos de licenciatura para formar professores dessa língua e, por conseguinte, não eram produzidos materiais didáticos para dar suporte ao trabalho do professor de espanhol em sala de aula.

Entretanto, aponta Eres Fernández, a partir de meados da década de 1990 e início dos anos 2000, o cenário do espanhol no Brasil apresentado anteriormente sofre uma grande mudança:

Se houve um tempo em que não tínhamos onde escolher, hoje não sabemos como e o que escolher, devido à grande variedade existente. Encontramos no mercado todo tipo de publicações impressas, vídeos, materiais em áudio, livros-texto, materiais de apoio, materiais complementares, dicionários e infinitas possibilidades (ERES FERNÁNDEZ, 2001, p. 61, tradução livre nossa).²

¹ Entendemos por materiais didáticos todos os materiais usados no contexto escolar/universitário para auxiliar no processo de ensino e a aprendizagem, tais como livros didáticos, dicionários, CDs de áudio, DVDs, livros paradidáticos etc.

² *Si hubo un tiempo en que no teníamos dónde elegir, hoy no sabemos cómo y qué elegir, dada la gran variedad existente. Encontramos en el mercado todo tipo de publicaciones impresas, vídeos, materiales en audio, libros de texto, materiales de apoyo, materiales complementarios, diccionarios, un sinfín de posibilidades.*

O que Eres Fernández afirma é consequência, principalmente, de dois fatores. O primeiro refere-se às relações econômicas com os países hispanoamericanos: com a criação do MERCOSUL³, assinado em 1991, voltou-se a atenção para o espanhol e o português e para a necessidade da aprendizagem mútua de ambas as línguas. É o primeiro passo, então, para a ascensão da língua espanhola no contexto brasileiro de educação. Até então, os materiais didáticos de espanhol presentes no país eram produzidos na Espanha, o que os tornavam caros e distantes da realidade do aprendiz brasileiro de espanhol.

O segundo fator, conforme Cassiano (2007, p. 133), relaciona-se às medidas liberalizadoras, privatizadoras e aberturistas, aliadas ao Plano Real, adotadas no governo federal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que favoreceram a entrada do capital espanhol no Brasil em vários segmentos – telefonia, energia, financeiro⁴ e mercado editorial. É importante ressaltar que o interesse dos espanhóis neste último segmento deve-se, principalmente, à política de compra governamental de livros didáticos centralizada por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵.

O mercado editorial brasileiro é visto como altamente atrativo pelo empresariado espanhol. Aliado a isso, soma-se a expectativa dos empresários espanhóis de que a língua espanhola fosse incluída oficialmente no currículo nacional da Educação Básica, como resultado da expansão desse idioma no Brasil, abrindo, por conseguinte, um novo nicho de mercado. Para Cassiano (2007, p. 131), o marco da entrada do empresariado espanhol no mercado editorial nacional, articulado com diversos Ministérios Governamentais da Espanha, aconteceu na X Bienal Internacional do Livro do Rio de Janeiro, em 2001, na qual a Espanha foi o país homenageado. Depois disso, três grandes grupos editoriais espanhóis adentraram no mercado brasileiro: a editora Santillana, do grupo Prisa, que adquiriu

³ O MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) é a União Aduaneira entre os países Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Foi instituído em 1991 por meio da assinatura do Tratado de Assunção. Atualmente, conta com os seguintes países associados: Bolívia, Chile, Peru, Equador e Bolívia. Informações obtidas no *site* <www.mercosur.int/>, em 15/10/2011.

⁴ No segmento da telefonia, em 1999, a empresa espanhola de telecomunicações, Telefônica, passou a atuar no Brasil; no segmento de energia, em 1996 e 1997, as empresas elétricas espanholas Endesa S.A. e IBERDROLA iniciaram suas operações no contexto brasileiro; no segmento financeiro, em 2000, o banco espanhol Santander comprou o banco brasileiro Banespa. Informações obtidas nos *sites*: <www.telefonica.com.br/>, <www.endesabrasil.com.br/>, <www.iberdrola.es/>, <www.santander.com.br/>, em 15/10/2011.

⁵ O PNLD é apresentado mais detalhadamente no tópico 1.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

a Moderna, editora brasileira do segmento de didáticos; a editora Planeta, especializada em livros de ficção adulta e de não ficção juvenis, e a editora SM, do segmento didático. Com isso, grandes e importantes grupos editoriais espanhóis começam a produzir e a comercializar LDs, com custos menores e mais adequados à realidade do aprendiz brasileiro e que entram efetivamente nas escolas brasileiras. Não podemos nos esquecer de que, paralelamente à entrada do capital espanhol no mercado de LDs brasileiro, editoras brasileiras, tais como, Atual e Saraiva, do grupo Saraiva, e Ática, do grupo Abril, começaram a produzir materiais didáticos para o ensino e a aprendizagem de língua espanhola.

Além disso, em 05 de agosto de 2005, foi sancionada a Lei 11.161/2005 (Lei Federal Ordinária), que prevê que, a partir do segundo semestre de 2010, é obrigatória a oferta de língua espanhola como disciplina curricular do Ensino Médio tanto nas escolas públicas quanto nas privadas e é facultativa a matrícula por parte do alunado.

Lei ordinária 11.161 de 5/08/2005

(publicada no DOU de 8/08/2005)

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola

Art. 1º - O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta lei.

§ É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. [...]

Compreender o porquê da oficialização da obrigatoriedade do ensino de espanhol no Ensino Médio, de acordo com Cassiano (2007, p. 125), é considerar outros fatores políticos e socioeconômicos que vão além do MERCOSUL, tais como: a expansão do espanhol no mundo, devido às imigrações, sobretudo para os Estados Unidos da América; a entrada das multinacionais espanholas no Brasil, e os esforços do empresariado e do governo espanhol para o fomento do idioma no país. Dado isso, constatamos que, a partir desse momento, então, é um direito estudar a língua espanhola e faz-se necessária a elaboração de LDs dessa língua que atendam a demanda dos estudantes brasileiros do Ensino Médio.

1.2 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Desde 1938, o Ministério da Educação (MEC) vem realizando ações em relação à política do LD no sistema educacional brasileiro. Em 1985, por iniciativa do Ministério, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a finalidade de “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica” (BRASIL, 2011). Dessa forma, por meio do Programa, o Governo Federal adquire e distribui, universal e gratuitamente, LDs, paradidáticos, dicionários e periódicos para os três níveis da Educação Básica (nível I: 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I; nível II: 6º ao 9º do Ensino Fundamental II; nível III: Ensino Médio) das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal. Os números do PNLD são altíssimos, tanto em relação ao número de obras adquiridas, alunos e escolas beneficiados, quanto no que diz respeito ao dinheiro investido pelo Governo Federal no Programa⁶. E é justamente por isso que, atualmente, o PNLD é o segundo maior programa de distribuição de LDs do mundo, perdendo apenas para o programa chinês, conforme apontam Sampaio e Carvalho (2010).

No início da implantação do PNLD, o MEC responsabilizava-se, apenas, pela aquisição e distribuição dos LDs e não discutia a qualidade das obras que distribuía, funcionando apenas como intermediário entre a demanda dos professores e a oferta de materiais didáticos por parte do mercado editorial (BATISTA, 2003). O que ocorria, segundo o autor, é que as obras usadas nas escolas públicas brasileiras eram desatualizadas, pautadas por caráter ideológico e discriminatório, e apresentavam erros conceituais e insuficiências metodológicas. Se pensarmos que o LD apresenta grande influência na prática pedagógica do professor e constitui-se, em alguns contextos, ainda e infelizmente, no único livro a que os alunos têm acesso, a situação mencionada anteriormente era muito séria.

No intento de promover a produção de livros escolares de melhor qualidade para o ensino e da posterior aquisição e distribuição destes, foi publicado, pela primeira vez, em 1996, o *Guia de Livros Didáticos*, por meio do qual é feita a avaliação pedagógica dos LDs. Nesse documento, há informações sobre o PNLD, instruções para os professores, as escolas e as secretarias de ensino sobre os

⁶ Para aprofundamento no assunto, ver Sampaio e Carvalho (2010) e o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) <www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>.

procedimentos do Programa, sugestões e orientações para a escolha dos LDs (por parte dos professores) e as resenhas das obras aprovadas. Além disso, é o documento oficial, para os autores e editores, da aprovação ou reprovação dos LDs inscritos (SAMPAIO; CARVALHO, 2010).

Com a criação desse processo de avaliação dos materiais didáticos, a preocupação das editoras com a adequação dos LDs aumentou. Assim, estes foram aprimorados, o professor pôde ter mais condições para eleger o material que julgasse coerente com seus pressupostos teóricos e mais apropriado ao seu contexto de trabalho, e o MEC assumiu um papel mais ativo na discussão da qualidade dos livros escolares, como bem elucida Batista:

[...] com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas (2003, p. 41).

Vemos, portanto, que o PNLD tem papel relevante e decisivo na elaboração e configuração de grande parte dos LDs produzidos em contexto brasileiro no decorrer dos últimos quinze anos. Pensamos que analisar uma obra que passou pelo crivo do Programa pode nos ajudar a compreender a concepção do Governo Brasileiro no que diz respeito a aspectos relacionados à educação.

1.2.1 O PNLD 2011 e a língua espanhola

O PNLD 2011 marca um momento importante na história do ensino de línguas estrangeiras modernas (doravante LEM) no Brasil: trata-se da primeira vez que o Programa inclui, após 11 anos de existência, o componente curricular LEM (Espanhol e Inglês) em sua avaliação. No *Guia de livro didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*, há menção a esse momento e ao que ele pode significar, especialmente, ao espanhol:

Apesar de o PNLD já existir há mais de dez anos, esta é a primeira vez que ele inclui o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM): Espanhol e Inglês. Trata-se, portanto, de um momento importante na história do ensino de LEM nas escolas

públicas brasileiras, que reflete um reconhecimento do papel que esse componente curricular tem na formação dos estudantes. No caso específico de Espanhol, esse momento pode significar, também, uma ampliação do número de escolas que oferecem essa língua, considerando que sua inclusão no ensino público é um fato recente. Em suma, a universalização da distribuição dos livros de Espanhol e Inglês significa um avanço na qualidade do ensino público brasileiro (BRASIL, 2010, p. 9).

A inclusão do espanhol e do inglês no PNLD demonstra a valorização desses idiomas pelo Governo Brasileiro, a importância de que todos os estudantes, tanto da rede particular de ensino, quanto, e principalmente, da rede pública, tenham a oportunidade de aprender esses idiomas, e a necessidade de que as línguas espanhola e inglesa sejam integradas nos projetos político-pedagógicos das escolas, como pode ser conferido no tópico “Lugar de língua estrangeira é na escola” do *Guia*:

É sempre importante lembrar que lugar de aprender línguas estrangeiras é na escola de educação básica. Tão importante para a formação e a inclusão social do indivíduo, a aprendizagem das habilidades de ler, falar, ouvir e escrever em outras línguas não deve ou não precisa ser um privilégio exclusivo das camadas favorecidas. [...] Espera-se que a universalização da distribuição de livros didáticos de espanhol e de inglês para escolas públicas contribua também para que seja possível a essas escolas elaborar projetos político-pedagógicos que integrem ao máximo o ensino dessas línguas em suas grades, com propostas de trabalho de qualidade, garantindo, para as línguas estrangeiras, distribuição de carga horária justa e adequada (BRASIL, 2010, p. 11).

Voltando o nosso olhar para a língua espanhola, a inclusão dela no Programa se deu em razão das relações econômicas e diplomáticas que vêm sendo travadas ao longo das duas últimas décadas entre o Brasil e os países latino-americanos, da inserção do capital espanhol no Brasil, do interesse do empresariado espanhol de introduzir-se no segundo maior programa de distribuição de LDs em nível mundial e da política de expansão do idioma espanhol no mundo, capitaneada pelo Governo Espanhol. Além dos motivos políticos e econômicos mencionados, não se pode deixar de lado a questão educacional, no sentido de que, a partir desse momento, o governo brasileiro reconhece a necessidade do ensino dessa língua e de materiais didáticos de qualidade para atingir esse objetivo.

No PNLD 2011, trinta e sete coleções de LEM foram avaliadas, sendo onze de espanhol e vinte e seis de inglês. Das coleções avaliadas, duas de cada língua

foram aprovadas. A instituição responsável pela coordenação da avaliação pedagógica foi a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de modo que alguns avaliadores estão/foram ligados a essa instituição, atuando como professores e pesquisadores nela, e outros estão ligados a outras instituições. É importante ressaltar o valor atribuído pelo Governo Brasileiro à universidade no PNLD e importante papel que ela exerce, pois são seus professores e pesquisadores os quais selecionam os materiais didáticos que acreditam serem os melhores para o contexto escolar público de ensino brasileiro. A avaliação dos LDs por parte de professores e pesquisadores de universidades parece-nos bastante coerente, posto que estas são responsáveis pelas formações inicial e continuada dos professores.

As coleções de língua espanhola aprovadas foram: “Español – ¡Éntérate!”, de autoria de Fátima Aparecida Cabral Bruno, Margareth Aparecida Martinez Benassi Toni e Sílvia Aparecida Ferrari de Arruda, publicada pela editora Saraiva, e “Saludos – Curso de Lengua Española”, de autoria de Ivan Rodríguez Martin, publicada pela editora Ática.

1.3 O livro didático e o Manual do Professor

O LD tem presença garantida no espaço escolar, ocupando lugar de destaque na sala de aula, porque, muitas vezes, é o único recurso de que o professor dispõe para ministrar suas aulas, seja de língua materna (doravante LM), seja de língua estrangeira (doravante LE), tornando-se indispensável e inquestionável (SEBOLD, 1998; MARCUSCHI, 2001; TILIO, 2008), determinando conteúdos e estratégias de ensino e marcando de forma decisiva “o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (LAJOLO, 1996, p. 4).

No que diz respeito às aulas de LE, especialmente na década de 1990, a entrada do LD nesse contexto, por, com frequência, ser a única forma de contato com as línguas, transformou a ação docente, pois se tornou aliado do professor no ensino, facilitador no momento de superar as dificuldades por ele encontradas e adquiriu *status* de “discurso da verdade” (WERNER, 2007, p. 111).

O LD, por ter como leitores o professor e os alunos, compõe-se de, no mínimo, um Livro do Aluno e do Manual do Professor. O Manual do Professor constitui-se do Livro do Aluno com as respostas dos exercícios, explicações e informações ao docente, e de orientações pedagógicas, nas quais há a

apresentação da estrutura da obra, a fundamentação teórica dela e sugestões para o trabalho com o LD. Em se tratando de obras para o Governo, isto é, que são inscritas no PNLD, o MP é componente obrigatório.

O MP, nas pesquisas e trabalhos a que tivemos acesso, recebem denominações variadas, as quais elencamos a seguir: Manual do Professor (Livro do Aluno [com respostas] + Manual do Professor) (BRASIL, 2008, 2010); *teachers` guide* (CUNNINGSWORTH; KUSEL, 1991); Manual do professor (DIONÍSIO, 2002); Manual para o Professor / Manual do Professor (BUENO, 2004); manual do professor / Manual do Professor (Fernandez, 2009a, 2009b); manual do professor (FREITAS, 2010); *teachers` guide* (GEARING, 1999); livro do professor (LAJOLO, 1996); – Manual do Professor (MARCUSCHI, 2001); manual para o professor / manual do professor (MEDEIROS; PACHECO, 2009); (WERNER, 2007) – Manual didático / Livro didático / Livro de texto.

Em nosso trabalho, adotamos a denominação Manual do Professor por ser o termo usado nos documentos oficiais do MEC (*Edital de Convocação do PNLD 2011 e Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*).

Além do MP, o LD pode vir acompanhado de itens opcionais, como livros de exercícios, CDs de áudio, DVDs, CD-ROM etc.

Dentro do LD, atentamos nosso olhar para o MP e o modo como é concebido por pesquisadores, estudiosos e documentos oficiais, visto que, como assinala Marcuschi (2001, p. 140), o professor não pode atuar de forma solitária, de modo que recorre a um conjunto de subsídios, dentre os quais o MP – ferramenta, portanto, de grande implicação didática no trabalho docente.

O surgimento do MP no Brasil, segundo Medeiros e Pacheco (2009 apud Freitas, 2010, p. 116) ocorreu na década de 1950, época em que o ensino público começou a ser universalizado e o número de vagas para a profissão de professor foi ampliado. Dessa forma, com amplo acesso à carreira de magistério, a seleção para essa carreira torna-se menos rigorosa e o docente passa a não mais elaborar o material com o qual vai trabalhar em sala de aula, de modo que, gradualmente, começam a ser elaborados LDs para subsidiar o professor em sua prática. A consequente aparição do MP influencia diretamente na posição que o professor, a partir de então, assume no contexto escolar, como bem explicam Medeiros e Pacheco:

Os materiais didáticos passam a conter agora exercícios (e respostas) e orientações ao professor. Ou seja, uma outra etapa desse processo de mudança da posição-professor consiste na entrada em cena dos manuais para professores. Gradual e paulatinamente vão sendo introduzidos nos livros didáticos instruções aos professores para que façam delas uso em sua prática docente. Inicialmente, as orientações do autor do livro didático se consubstanciam nas notas de rodapé, depois vão sendo incluídas nas páginas do livro do aluno, em letras de fontes e cores diferentes, a seguir, em função de seu aumento gradativo, as instruções vão sendo publicadas em um anexo incluído ao final do livro didático. É desse modo que o manual do professor vai se constituindo como parte integrante do livro didático: do rodapé para o corpo do livro didático, para, finalmente, constituir corpo próprio (MEDEIROS; PACHECO, 2009 apud FREITAS, 2010, p. 117).

Estudiosos como Cunningsworth e Kusel (1991), Lajolo (1996), Marcuschi (2001) e Dionísio (2002) discorreram sobre as finalidades do MP. De acordo com Cunningsworth e Kusel, o MP tem as seguintes funções:

1) apresentar o objetivo geral do material e descrever as bases linguísticas e/ou metodológicas; 2) encorajar o desenvolvimento das habilidades gerais do professor, além daquelas que são específicas para utilizar o material na sala de aula; 3) auxiliar o professor na compreensão da estrutura do curso e da contribuição de cada lição ou unidade para o curso como um todo; 4) apresentar orientações para o uso do manual; 5) proporcionar as informações linguísticas e culturais necessárias para o uso efetivo do manual em sala de aula (1991, p. 129, tradução livre nossa).⁷

Lajolo (1996) afirma que o MP precisa ser mais do que o exemplar do LD que contém as respostas dos exercícios apresentados: deve interagir e estabelecer diálogo com o professor. Para tal, é necessário que o autor exponha no LD que elaborou suas concepções de educação e de aprendizagem, e os pressupostos teóricos que fundamentam a disciplina do livro.

Dionísio (2002, p. 83) afirma que não é função do MP e do LD formar professores e, que se assim o fosse, seria um retrocesso à década de 1950, quando autor do LD selecionava e preparava os conteúdos a serem ministrados e ao professor cabia fazer do LD um guia para as suas aulas. A pesquisadora defende

⁷ 1) *To provide a statement of the general purpose of the teaching material and describe the linguistic and/or methodological rationale; 2) to encourage the development of teaching skills generally, going beyond the specific skills needed to utilize the class material; 3) to assist the teacher in understanding the structure of the course material and the contribution of each lesson or unit to the overall course; 4) to provide guidance in the practical use of the material; 5) to provide linguistic and cultural information necessary for the effective use of the material in class.*

que os professores devem ser preparados, nos cursos de formação inicial, para elaborar seu próprio material de uso na sala de aula. Além disso, Dionísio (2002, p. 83) reconhece o texto do MP ainda muito prescritivo e afirma existir incoerências entre as atividades propostas no livro do aluno e o aporte teórico que o(s) autor(es) afirma(m) fundamentar sua obra no MP. A conclusão a que a autora chega é de que LD e professor “ainda estão acertando o passo na travessia entre as teorias linguísticas e o ensino de língua materna” (p. 88).

Marcuschi (2001, p. 139) diz que o MP proporciona ao professor aprofundar as bases teórico-metodológicas que alicerçam o livro do aluno, autonomia e segurança no desenvolvimento das habilidades, dos conteúdos e das atividades propostas pelo LD. No entanto, a pesquisadora salienta que nem sempre o tratamento dado ao MP caminha nessa direção.

Cunningsworth e Kusel (1991, p. 129) alertam que uma das principais consequências de um MP incoerente ao que se propõe é a perda da qualidade no ensino.

No *Edital de convocação do PNLD 2011* (BRASIL, 2008), prescreve-se que:

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

No *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010), o MP é concebido como o instrumento que deve proporcionar ao educador informação e ampliação de conhecimentos, e autonomia em sua prática, sendo assim, concluímos, um recurso para a sua autoformação continuada.

1.3.1 Pesquisas sobre o Manual do Professor

Cientes do papel do MP no espaço escolar e dos impactos que este gera no trabalho docente, estudiosos debruçaram-se sobre este instrumento. Para este momento, vamos centrar-nos em estudos sobre o MP de língua espanhola e de

língua inglesa⁸ aos quais tivemos acesso no momento de elaboração desse trabalho.

No que diz respeito à análise de MP de língua espanhola, tivemos acesso a dois trabalhos acadêmicos realizados em contexto brasileiro acerca desse assunto. Werner (2007, p. 101) verificou as representações do sujeito professor em um MP de língua espanhola produzido no Brasil na década de 2000. A pesquisadora concluiu que o professor é representado como um intermediário entre o LD e o aluno e que o LD é o parâmetro para a realização da aula, de modo que o que é vivenciado pelo professor e pelos alunos em sala de aula é regido pelo LD. Trata-se, segundo a pesquisadora, da “soberania do ele [livro]” (2007, p. 118), porque docente e alunos atuam como dependentes do discurso do LD.

Freitas (2010) voltou seu olhar sobre o trabalho do professor de espanhol que atua em cursos livres de idiomas. Por isso, dentre as amostras de sua pesquisa, analisou os MPs dos quais os sujeitos de pesquisa fazia uso em sala de aula. Os resultados a que chegou são de que as prescrições dos MPs são detalhadas, como no gênero textual manual de instruções. Igualmente, assevera Freitas, há tentativa de padronização do trabalho do professor, uniformizando a atuação dele, por meio da imposição de instrumentos, materiais e, até mesmo, de movimentos corporais que devem ser feitos. Por conseguinte, a imagem que se constrói do docente é de um sujeito que não tem conhecimento de questões teórico-metodológicas as quais embasam o ensino e a aprendizagem da língua que ensina, tampouco dos conteúdos que devem ser trabalhados no contexto da sala de aula.

Fernandez (2009) e Fernandez e Cristovão (2009) analisaram se o MP de língua inglesa é um recurso que promove a autonomia ou a subsunção do professor ao capital representado pelas grandes editoras estrangeiras, produtoras de materiais didáticos para o ensino e a aprendizagem do inglês. Por meio de seus estudos, as pesquisadoras concluíram que o MP não propicia ao professor autonomia, mas sim o contrário: a subsunção de seu trabalho, de modo que o docente é colocado como “mero reproduzidor” do discurso do MP.

As pesquisas realizadas mostram que nem sempre o MP produz impactos positivos sobre o trabalho docente: os materiais didáticos não devem ser o único

⁸ A análise de pesquisas sobre o MP de língua inglesa deve-se ao fato de terem sido realizadas por pesquisadoras da mesma universidade em que atuamos e porque foram as impulsionadoras para a concepção e a elaboração desse trabalho.

determinante para o estabelecimento dos objetivos e dos conteúdos de um curso, e para o aumento da linguagem disponível (SEBOLD, 1998, p. 34), porque podem diminuir a capacidade de criação, de construção, de criticidade e de reflexão do professor em seu trabalho (WERNER, 2007, p. 111). Entretanto, não podemos desmerecer a presença e o papel do MP no contexto escolar, tampouco negligenciá-la, porque, como mencionado, trata-se de uma importante ferramenta de apoio ao professor, muitas vezes, a única de que o docente dispõe para realizar seu trabalho no espaço da sala de aula.

No entanto, apesar da importância que tem as pesquisas sobre o MP, por possibilitar nova compreensão sobre o trabalho do professor (BRONCKART; MACHADO, 2004), o número de pesquisas realizadas ainda é escasso (MARCUSCHI, 2001; FERNANDEZ, 2009; FREITAS, 2010), especialmente se consideramos o MP voltado para o ensino e a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE).

Poucas pesquisas se dedicam a analisar os manuais do professor. O que vê, em alguns casos, são trabalhos e documentos que mencionam em que consiste e o que deveria conter um manual do professor. Ainda assim, são menções dispersas em textos nem sempre dedicados especificamente a eles. É visível, ademais, a carência de investigações sobre o papel dos manuais do professor na condição de escritos prescritivos do trabalho docente (FREITAS, 2010, p. 116).

Por isso, acreditamos que uma pesquisa voltada para o MP de E/LE é importante, no sentido de que pode elucidar os impactos que esse instrumento confere à atuação do professor em sala de aula e, igualmente, disponibilizar ao docente informações mais aprofundadas acerca dele, de modo que possa fazer uso do MP em sala de aula de forma crítica. Igualmente, a pesquisa com foco nesse material torna-se imprescindível para o reconhecimento de seus pontos positivos e negativos, a fim de que, posteriormente, possa ser aprimorado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica de nossa pesquisa e conceitos importantes para a análise de nossa amostra.

2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo

A abordagem teórico-metodológica desta pesquisa apoia-se na corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) em diálogo com a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004)⁹ e com a Clínica da Atividade (CLOT, 2006)¹⁰. Acreditamos que a abordagem interdisciplinar de nosso trabalho possibilita-nos uma melhor compreensão do trabalho do professor.

O ISD é um quadro teórico-metodológico que foi desenvolvido por Bronckart e colaboradores de Genebra e de outras localidades há mais de 20 anos. As teorias que fundamentam o ISD advêm de correntes teóricas da filosofia e das ciências humanas:

De Hegel, veio a influência do caráter dialético do desenvolvimento, da atividade e do psiquismo humano. De Marx e Engels, o papel da linguagem, dos instrumentos e do trabalho na construção da consciência. De Habermas, a noção do agir comunicativo. De Spinoza, a epistemologia monista. De Vygotsky (1934/1993), os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e suas decorrências para a prática do ensino de línguas. De Bakhtin (1979/1992), a noção de linguagem e de abordagem discursiva (CRISTOVÃO, 2009, p. 2).

O ISD propõe uma perspectiva interacionista social da linguagem, de modo que a conduta humana é vista como o produto de um processo histórico de socialização, o qual é marcado pelo uso de instrumentos semióticos, por exemplo, a linguagem, e determinado por dimensões culturais. Dessa forma, entende-se que “é nas atividades sociais que se desenvolvem as ações de linguagem” (CRISTOVÃO, 2009).

⁹ A Ergonomia (Do grego, *ergon*: o trabalho, *nomos*: a lei, a regra) da Atividade, de vertente francófona, preocupa-se com o trabalho educacional, tendo por objetivo compreender a situação de trabalho docente e os conflitos que ocorrem nesta situação.

¹⁰ A Clínica da Atividade, por sua vez, propõe-se a atender a demandas de empresas, a fim de solucionar problemas no trabalho e transformar as situações de trabalho, ampliando, assim, o poder do trabalhador (LOUSADA, 2011).

De acordo com Machado e Guimarães (2009, p. 25), a difusão do ISD na linguística brasileira, em especial, na linguística aplicada, ocorreu na década de 1990, devido à grande influência que essa abordagem teórica teve na publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN/1997).

Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), existe um importante e forte grupo de pesquisa ligado ao ISD, denominado *Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações* (ALTER-CNPq). Nele, vários pesquisadores têm focado em seus trabalhos questões que contemplam a linguagem e o trabalho docente e a (re)confinuração do agir humano *nos e pelos* textos. Deste modo, nosso trabalho está inscrito nesta linha de pesquisa.

2.2 O trabalho do professor

O trabalho do professor passou a ser considerado “verdadeiro trabalho” (BRONCKART, 2004, p. 203) apenas há alguns anos, porque, antes, as atividades educacionais não eram tratadas como trabalho. O trabalho do professor passou a ser foco de pesquisas depois das mudanças no mundo do trabalho, a partir do final dos anos 1990, com a influência do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio (OMC) na educação, e que trouxeram “consequências profundas sobre o agir do professor, sobre sua subjetividade e sua identidade” (MACHADO, 2007, p. 89-90).

Diante desse cenário preocupante, pesquisadores voltados para as questões educacionais de diferentes áreas, como a ergonomia, a psicologia do trabalho, a sociologia do trabalho e da educação, entre outras, viram a necessidade de rever o papel do professor, já que este passou, a partir de então, a ser visto como o profissional que deveria apenas executar as prescrições do governo acerca do ensino e a aprendizagem e utilizar os artefatos materiais ou simbólicos, selecionados e prescritos pelo governo, elaborados por especialistas que para ele trabalhavam. (MACHADO, 2007, p. 90).

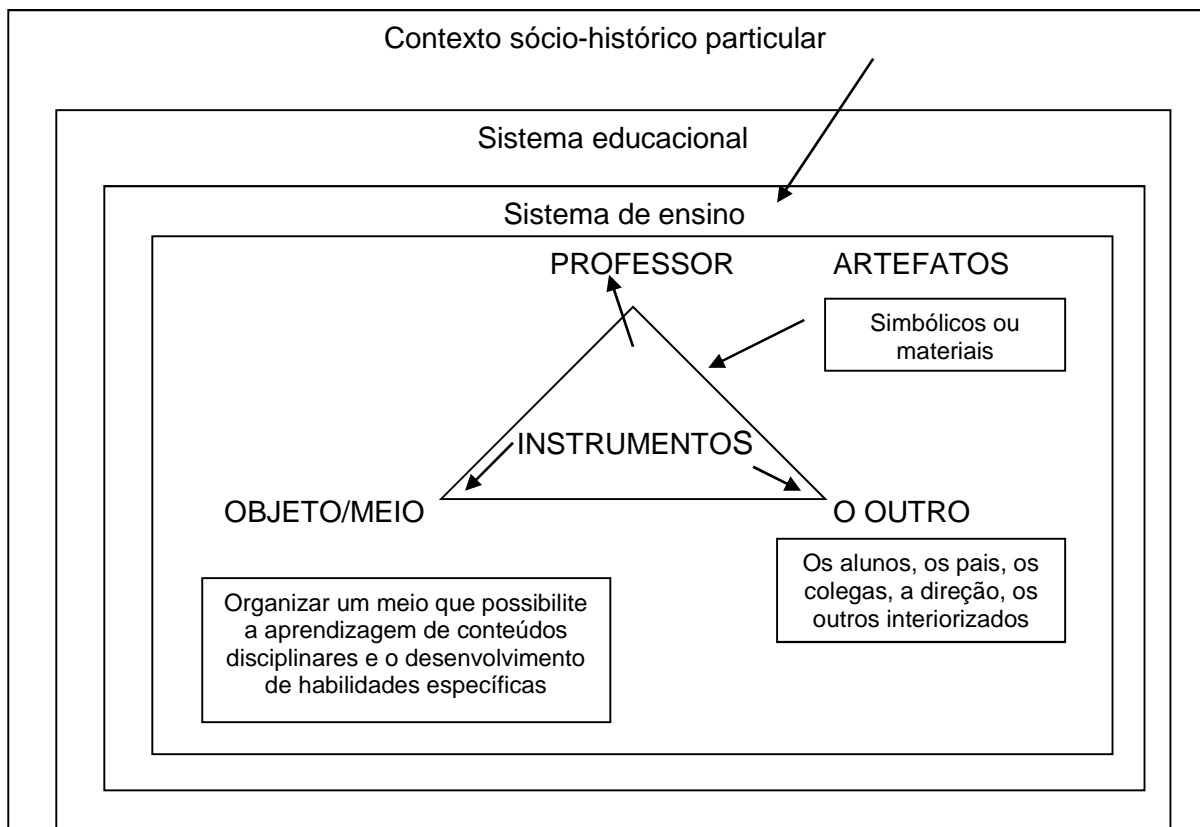
Machado (2007, p. 90-91) salienta que ainda não há conceitos prontos e definitivos sobre o trabalho do professor, porque as conceitualizações constroem-se e desconstroem-se de acordo com os resultados das pesquisas realizadas. Entretanto, é possível visualizar que o professor não trabalha sozinho, de forma isolada, mas sim “em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um

determinado contexto sócio-histórico e inserido em um sistema educacional específico” (p. 92).

A pesquisadora propõe uma definição de trabalho docente:

[...] o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros, que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 93).

E, com base em Clot (1999/2006), Amigues (2004)¹¹ e Bronckart, Machado esquematiza o trabalho do professor em sala de aula da seguinte forma:



Elementos básicos do trabalho do professor .Fonte: Machado (2007, p. 92)

¹¹ Para Amigues (2004, p. 45), o trabalho do professor “não é uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, atividade que se praticaria sem ferramentas, fora de qualquer tradição profissional”. Trata-se, de acordo com o pesquisador, de um trabalho como qualquer outro.

Constatamos, por meio do esquema de Machado, que, para que o professor possa, efetivamente, desenvolver seu trabalho, é necessário recorrer a artefatos simbólicos ou materiais:

Por esse esquema, o trabalho (em geral) é visto como uma atividade em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes “outros”, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos sócio-historicamente, dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos para ser agir e sendo por eles transformados (MACHADO, 2007, p. 92-93).

Entretanto, salienta Lousada (2011), tais artefatos não são e não podem ser a solução para todos os problemas do trabalho.

Os artefatos simbólicos ou materiais tornam-se instrumentos quando o professor apropria-se deles para a sua ação. A apropriação deles, alerta Lousada (2011), ocorre apenas quando o professor acredita serem úteis para sua própria transformação, para o seu bem-estar.

O MP, portanto, é um dos artefatos materiais, passível de tornar-se instrumento, do qual o professor faz uso no contexto escolar, a fim de realizar seu trabalho de forma plena.

2.3 A autonomia do professor

O conceito de autonomia do professor ainda não é um consenso entre os pesquisadores da área de educação e de ensino de LE, porque, segundo Benson e Huang (2008, p. 422), não houve discussões suficientes acerca dessa questão. Entretanto, conforme os pesquisadores, é possível identificar três noções propostas pelos estudiosos ao longo dos últimos anos acerca da autonomia do professor.

A primeira noção é de que a autonomia do professor está diretamente relacionada à do aprendiz, de forma que se trata da capacidade do professor para desenvolver a autonomia de seus alunos com relação à aprendizagem.

A segunda noção, sugerida pelos pesquisadores da área de ensino de LE, é de que a autonomia do professor é um atributo profissional que deve ser desenvolvido no processo de sua formação e de seu desenvolvimento profissional. De acordo com Little (1995),

Professores de sucesso sempre foram autônomos, no sentido de terem grande responsabilidade sobre sua atuação, exercitando-a por meio de contínua reflexão e de análise sobre o alto grau de controle afetivo e cognitivo do processo de ensinar, e explorando a liberdade que isso lhe traz (apud BENSON e HUANG, 2008, p. 428, tradução livre nossa¹²).

Para que haja professores autônomos, os estudiosos que propuseram essa noção apontam que os programas de formação de professores, além de ensinarem-lhes sobre a autonomia do aprendiz, devem formá-los para que tenham autonomia.

A terceira noção relaciona autonomia do professor à condição de liberdade profissional (BENSON, 2000; MACKENZIE, 2002 apud BENSON; HUANG, 2008, p. 430). Portanto, para os autores, professor com autonomia é aquele que não se submete às decisões impostas por outrem em seu espaço de atuação, a sala de aula, e que, portanto, tem participação ativa no processo de desenvolvimento do currículo do curso em que atua.

Para Benson e Huang (2008, p. 435), a autonomia do professor é uma combinação de elementos já apontados anteriormente por outros pesquisadores, a saber: profissionalismo, liberdade profissional e independência no processo de aprendizagem de como ensinar.

Além das discussões acerca do conceito de autonomia do professor, a sua importância é também salientada por pesquisadores, como Sprenger e Wadt (2008). As autoras asseveram que a autonomia influencia diretamente nas decisões tomadas no planejamento de um curso de línguas e na elaboração de materiais didáticos¹³, porque, quanto mais autônomo for o professor, mais seguro estará para tomar decisões a respeito de sua atuação no contexto escolar e para confiar em seus valores e potencialidades profissionais. Quanto menos autônomo, ocorre o inverso: mais vulnerável será às decisões tomadas por outras pessoas, como o diretor ou coordenador da escola, alunos e os materiais didáticos do qual faz uso, como o MP.

¹² *Genuinely successful teachers have always been autonomous in the sense of having a strong sense of personal responsibility for their teaching, exercising via continuous reflection and analysis the highest degree of affective and cognitive control of the teaching process, and exploring the freedom that this confers.*

¹³ Como *material didático* entendemos todos os recursos (impressos, audiovisuais, multimídia) elaborados especialmente para fins didáticos, a fim de auxiliar/complementar/facilitar o processo de ensino e a aprendizagem, tais como: LDs, livros paradidáticos, CDs de áudio, DVD etc. (INSTITUTO CERVANTES, 2011). Informações obtidas no site: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/materialescurriculares.htm>. Acesso em: 05/12/2011.

Lajolo (1996), em uma publicação antiga, no entanto, ainda bastante atual no que diz respeito ao professor e ao seu trabalho, sugere que a relação do professor com o LD nem sempre é de autonomia e competência, legitimando a relação inversa mencionada anteriormente que pode se instaurar caso o docente não seja autônomo em relação aos materiais didáticos do qual faz uso. A pesquisadora aponta a razão para tal:

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 [...] (LAJOLO, 1996, p. 8).

A autora aponta que o professor com formação inicial fraca e a ruim remuneração pelo trabalho que realiza fazem que este não tenha critérios para escolher LDs, optando, assim, por materiais didáticos ruins. Cabe lembrar, no entanto, que o artigo de Lajolo foi produzido no ano em que houve, pela primeira vez, a publicação do *Guia de Livros Didáticos: 1996*. A partir de então, muitas foram as mudanças em relação aos LDs, já que estes começaram a atender a um padrão de qualidade para poder passar pelo crivo do MEC e serem adotados pelo Governo. A qualidade do LD, certamente, mudou para melhor, entretanto, cabe-nos um questionamento: será que a produção de materiais didáticos de qualidade permitiu a mudança da relação do professor com o LD, isto é, será que a partir de então o professor passou a usar o LD com autonomia e competência?

Lajolo alerta para a necessária adaptação que o professor deve fazer do LD ao seu contexto de trabalho. Para tanto, não pode fazer do LD um guia ou um manual [do professor] (como o próprio MEC refere-se ao livro do aluno com as respostas dos exercícios, orientações, sugestões e fundamentação teórica), refletindo sobre a forma que vai utilizá-lo na aula, as atividades nele presentes que vai selecionar e o modo de trabalhá-las. Isso porque, segundo Lajolo, é o professor o detentor do conhecimento e da melhor maneira de conduzir seu trabalho, não o LD:

O melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falar mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe (LAJOLO, 1996, p. 8).

Em nossa pesquisa, o conceito de autonomia adotado é o de liberdade profissional, por isso, acreditamos que professor autônomo é aquele que reflete sobre as decisões impostas por outras pessoas ao seu trabalho, seja o diretor da escola, o coordenador ou os alunos, seja o autor do LD de que faz uso, acatando-as ou não, e que, como sugere Lajolo (1996) sabe adaptar os materiais didáticos ao seu contexto de trabalho, não fazendo deles uma “bíblia”, um manual de instruções ou um manual incontestável.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e apresenta dois tipos de análise: quantitativa e qualitativa.

O termo *pesquisa qualitativa*, de acordo com Strauss e Corbin (2008), refere-se ao tipo de pesquisa que

produz resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação [...]. Alguns dados podem ser quantificados, mas o grosso da análise é interpretativo. (p. 23)

Trata-se de uma pesquisa que se caracteriza por considerar, dentre outros aspectos, as interpretações e a subjetividade do pesquisador acerca dos dados que lhe são expostos, ainda que estes sejam quantitativos, como ocorre em algumas etapas de análise de nosso trabalho.

Por este ser um trabalho monográfico qualitativo, não pretendemos, por meio dos resultados desta pesquisa, normatizar conhecimentos, mas apenas explorar o ainda pouco pesquisado campo de estudos sobre o MP, especialmente, os dedicados ao E/LE, pois acreditamos que nossos resultados podem ser passíveis de novas leituras e interpretações.

3.1 Perguntas e hipóteses

As perguntas que norteiam essa pesquisa são:

- a) qual é a imagem do professor subjacente aos textos do MP?;
- b) o MP promove ou não a autonomia do professor?

E as hipóteses propostas para a pesquisa são:

- 1) a imagem do professor subjacente aos textos do MP é a de mero executor das tarefas, sugestões e orientações nele propostas;
- 2) o professor é apenas um intermediário entre o LD e o aluno;
- 3) o MP não promove a autonomia do professor.

3.2 Constituição da amostra

A amostra desta pesquisa constitui-se de páginas do MP de 8º ano da coleção de língua espanhola *¡Entérate!*, publicada em 2009 pela editora Saraiva, de autoria de Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno, Margareth Aparecida Martinez Benassi Toni e Sílvia Aparecida Ferrari de Arruda, e aprovada no PNLD LEM – 2011. As páginas escolhidas do MP constituem a Unidade 3 (páginas 34 a 45) e as Orientações específicas da Unidade 3 (página 33 a 35). Escolhemos a Unidade 3, cujo nome é “Nos Comunicamos”, porque ela vai ao encontro do que é analisado pelo ISD, uma das bases teóricas de nossa pesquisa, já que sua temática é a interação e a comunicação entre as pessoas.

A seleção desta coleção deve-se: a) à experiência em sala de aula da pesquisadora com livros didáticos de uma das autoras desta coleção, por ocasião do estágio curricular obrigatório no Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina, nos anos 2007 e 2008; b) à adoção do governo brasileiro para estar presente nas salas de aula da escola pública brasileira; ao impacto que teve na sociedade brasileira, já que milhões de brasileiros (alunos e professores) fizeram e estão fazendo uso dessa obra.

3.3 Procedimentos de análise da amostra

Os procedimentos de análise da amostra de nossa pesquisa pautam-se em Machado e Bronckart (2004), e Neves (2000). Dessa forma, identificamos os protagonistas dos textos do MP, por meio do levantamento dos sujeitos e dos verbos das orações neles presentes, de modo a verificar a imagem do professor subjacente nas entrelinhas do MP.

Para tanto, primeiramente, com base em Lousada (2011), fizemos a análise do contexto sociointeracional de produção do MP e das características globais do MP.

Para a análise textual, seguimos as seguintes etapas de análise realizadas por Fernandez (2009), por ocasião da análise de um MP de línguas inglesa, a saber:

- Identificação dos períodos presentes na amostra. Como período, entendemos a frase que contém uma ou mais orações e é finalizada pelo ponto-final.
- Identificação de voz passiva e ativa em todas as orações dos textos.

- Subdivisão das orações em principais e subordinadas.
- Restrição para análise de orações somente na voz ativa, pois acreditamos proporcionar identificação dos protagonistas do texto em questão.
- Classificação dos tipos de oração em: principal ativa (PA), principal passiva (PP), subordinada ativa (AS), subordinada passiva (SP).
- Identificação do tipo do verbo que aparece na oração, com base na classificação proposta por Neves (2000): verbos dinâmicos (expressam uma ação ou atividade, realizada por um participante agente ou causativo, exemplo: “O professor *cumprimentou* os alunos quando chegou na sala de aula.”); verbos processos (indicam uma relação entre um nome e um estado, aquele paciente do verbo, exemplo: “As sementes *brotaram* em pouco tempo no jardim de Amália.”); verbos não dinâmicos (acompanhados de sintagma nominal, o qual é suporte do estado que expressam, exemplo: “Gabriela *permaneceu* dormindo, mesmo após sua mãe tê-la chamado.”); verbos modalizadores, os quais não constituem predicados, podendo expressar necessidade epistêmica (exemplo: “Em minha opinião, uma boa escola *deve* educar seus alunos para a vida.”), possibilidade epistêmica (exemplo: “Uma ação errada do Governo *pode* comprometer toda a educação.”), necessidade deôntica (exemplo: “Marina *deve* avisar sua mãe quando quiser sair sozinha.”) e possibilidade deôntica (exemplo: “Se você ganha seu próprio dinheiro, *pode* fazer o que quiser da vida.”).

Ao longo da análise, usamos o termo **miolo**, de uso corrente no contexto editorial, para fazer referência ao livro do aluno.

Realizados os procedimentos de análise da amostra, nas quais trabalhamos com dados quantitativos, foi feita a análise qualitativa destes dados, apresentados no capítulo 4.

4 ANÁLISE DA AMOSTRA

Em um primeiro momento, pautando-nos em procedimentos de análise propostos por Lousada (2011), analisamos a situação de produção do MP escolhido, mais especificamente em relação à editora pela qual foi publicado, e as características gerais da obra da qual faz parte. Em um segundo momento, analisamos as orações e os verbos presentes na amostra.

4.1 Situação de produção do MP

A coleção a que o MP pertence foi editada e publicada pela Editora Saraiva, que faz parte Grupo Saraiva. O Grupo Saraiva, de origem nacional, está no mercado editorial brasileiro há mais de 90 anos. Tem grande inserção em vários segmentos do contexto editorial, tais como: literatura infantil e juvenil, livros didáticos e paradidáticos, livros de apoio didático, livros de ficção e não ficção, livros jurídicos, educação multimídia, sistemas de ensino, livros universitários e de negócios e de interesse geral.¹⁴

Em relação aos LDs, o Grupo Saraiva publica várias obras para a Educação Básica, por meio dos selos Editora Saraiva e Atual Editora. No PNLD 2011, o número de LDs aprovados foi bastante expressivo: 11, sendo um para LEM, um para Ciências, um para Geografia, três para História, dois para Matemática e três para Língua Portuguesa.¹⁵

Trata-se, portanto, de uma editora com vasta experiência no contexto educacional brasileiro e que está acostumada a ter seus livros sendo usados nas escolas públicas brasileiras.

14 Dados obtidos no *site* da Editora Saraiva: <www.editorasaraiva.com.br/quemSomos.aspx>. Acesso em: 24/04/2012.

15 Dados obtidos no *site* do PNLD: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129>. Acesso em: 24/04/2012.

4.2 Características gerais da obra

A coleção a que o MP faz parte é composta de quatro volumes, um direcionado a cada ano do segundo segmento do EF. Cada volume vem acompanhado de um *compact disc* de áudio, com músicas, diálogos e exercícios. Cada livro é composto de oito unidades e cada uma delas trabalha um tema específico. No 8º ano, volume de análise de nossa pesquisa, por exemplo, os temas explorados em cada unidade são, respectivamente, escola, cidade, comunicação, saúde, família, profissões, esportes e festas.

A cada unidade, há um *Taller de creación*, espaço dedicado à elaboração de projetos. Ao final há um apêndice, em que são propostos exercícios complementares de compreensão auditiva, exercícios de pronúncia e passatempos. Igualmente, há uma seção denominada *Lectura*, em que é trabalhado um texto literário com questões de interpretação e vocabulário.

Em cada unidade, são trabalhadas as quatro habilidades (expressão oral, compreensão auditiva, compreensão leitora e expressão escrita), as quais são identificadas por meio de ícones denominados *hablar, escuchar, leer e escribir*.

A gramática é trabalhada em uma seção da unidade, em que são apresentadas as explicações e as regras gramaticais.

No que diz respeito ao aspecto visual do volume, trata-se de um livro bastante colorido e “arejado”, com texto verbais bem distribuídos e imagens (fotografias, ilustrações, fotogramas, histórias em quadrinhos, tiras, cartuns etc.), o que nos parece ser bastante pertinente ao público pré-adolescente e adolescente, atualmente mais interessado em imagens e textos verbais curtos.

4.3 Análise dos tipos de oração

Nas doze páginas do miolo e nas três páginas do MP, analisamos cinquenta e um períodos. Os termos em análise estão em negrito ao longo das páginas seguintes.

Em um primeiro momento, verificamos se os protagonistas eram animados ou inanimados. Dos períodos analisados, em apenas um deles o protagonista é inanimado:

- 1) “Esta actividad introduce al tema de la comunicación verbal y de la no verbal con el objetivo de mostrar que, la mayoría de las veces, son complementarias.” [EE-8, miolo, 2009, p. 35]¹⁶.

No restante dos períodos, todos os protagonistas são humanos: alunos, professor e autoras.

Deste modo, faremos uma apresentação visual para a análise das denominações dadas aos protagonistas humanos e aos tipos de oração.

A – Alunos

I – Denominações:

Os alunos, que foram mencionados dezessete vezes, são tratados como: “alumnos/as”, “ellos/as”, “aprendices”, “estudiantes”. Vejamos os exemplos:

1. “Solicita a los **alumnos** que entreguen el final que han creado para la historieta.” (EE-8, miolo, 2009, p. 38).
2. “Antes de hacer esta actividad, lee con **ellos/as** la definición de comunicación no verbal.” (EE-8, miolo, 2009, p. 36)
3. “Si la expresión me estoy meando les parece malsonante a los/as **aprendices** explícales que, en español, no lo es y que corresponde, en português, a la expresión “estou louco para fazer xixi.” [EE-8, miolo, 2009, p. 37)
4. “Solicita a los/as **alumnos/as** que entreguen el final que han creado para la historieta. [EE-8, miolo, 2009, p. 38)
5. “Si dispones de tiempo, puedes proponer a los/as **estudiantes** un debate sobre las actividades inadecuadas de Nina abordadas em las alternativas **f** y **g**.” (EE-8, miolo, 2009, p. 43)
6. “Puedes pedirles a los/as **alumnos/as** que encuentren estos datos en las propagandas anteriores (helado frío y la campaña de conductores) y que los indiquen oralmente.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
7. “Tráelas para que los/as **alumnos/as** encuentren en ellas las características de las propagandas vistas en el TIP de la página 44.” (EE-8, miolo, 2009, p. 45)

¹⁶ De agora em diante, adotaremos a sigla EE-8 para indicar a referência **Español**: ¡Entérate!, 8° ano.

8. “Otra opción es que los/as propios/as **alumnos/as** busquen y traigan las noticias para trabajarlas en clase” (EE-8, miolo, 2009, p. 45)
9. “Puedes permitir que los/as **alumnos/as** formulen las prohibiciones usando tú, usted, vosotros/as, ustedes.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
10. “Sugerencia: Puedes proponer a los/as **aprendices** que formulen otros enunciados relacionados con el Tema Transversal de la educación para la paz y la buena convivencia en la escuela.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
11. “Discute con los/as **alumnos/as**, a partir de las preguntas, la actitud final de Nina.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
12. “El tema de la propaganda lo deben elegir los/as **alumnos/as**”. (EE-8, MP, 2009, p. 34)
13. “Solicita a los/as **alumnos/as** que, usando los emoticonos, formen frases (mínimo una con cada uno de los emoticonos) de manera que escriban un mensaje código en el que haya comunicación verbal y no verbal.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
14. “Si dispones de tiempo y los/as **aprendices** demuestran interés, puedes pedirles que investiguen otros emoticonos y/o que creen otros nuevos y se los presenten a todo el grupo en carteles, en un mensaje código, etc.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
15. “Solicita a los/as **alumnos/as** que escriban cinco cosas que están prohibidas en cada una de estas situaciones:” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
16. “Puedes buscar escenas (ilustración o foto) como las del ejercicio 8, para que los/as **alumnos/as** expresen prohibiciones usando el imperativo en la forma negativa.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
17. “Los/as **alumnos/as** pueden presentar al grupo las propagandas que hicieron a lo largo de la Unidad. (EE-8, MP, 2009, p. 35)

B – Professor

I – Denominações:

O professor, nas trinta e duas ocorrências em que é mencionado, é referido por meio do pronome pessoal “tú”, o qual está sempre implícito e pode ser inferido pelas formas verbais e pelo contexto:

1. “[**tú**] Puedes permitir que los/as alumnos/as formulen las prohibiciones usando tú, usted, vosotros/as, ustedes.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)

2. “Antes de hacer esta actividad, lee **[tú]** con ellos/as la definición de comunicación no verbal.” (EE-8, miolo, 2009, p. 36)
3. “Aprovecha **[tú]** sus conocimientos sobre los diferentes significados de los símbolos y gestos en cada cultura.” (EE-8, miolo, p. 36)
4. “Si la expresión me estoy meando les parece malsonante a los/as aprendices explícales **[tú]** que, en español, no lo es y que corresponde, en português, a la expresión “estou louco para fazer xixi.” (EE-8, miolo, 2009, p. 37)
5. “Solicita **[tú]** a los/as alumnos/as que entreguen el final que han creado para la historieta. [EE-8, miolo, 2009, p. 38]
6. “Pueden escribirla em casa o em clase, en grupos, parejas o individualmente, según te **[a ti]** parezca más adecuado.” (EE-8, miolo, 2009, p. 38)
7. “Consulta **[tú]** el Manual del Profesor.” (EE-8, miolo, 2009, p. 39; 41; 43; 45)
8. “Si **[tú]** dispones de tiempo, puedes proponer a los/as estudiantes un debate sobre las actividades inadecuadas de Nina abordadas em las alternativas f y g.” (EE-8, miolo, 2009, p. 43)
9. “Corrige **[tú]** el ejercicio oralmente con todo el grupo antes de que escriban la respuesta a la pregunta.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
10. “Compara **[tú]** las características de las propagandas educativas con las comerciales.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
11. “Discute **[tú]** también el carácter formador de opinión de la propaganda.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
12. “Puedes **[tú]** pedirles a los/as alumnos/as que encuentren estos datos en las propagandas anteriores (helado frío y la campaña de conductores) y que los indiquen oralmente.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
13. “Puedes **[tú]** ampliar esta actividad: elige **[tú]** otras propagandas de revistas y/o periódicos hispánicos en *internet* y tráelas **[tú]** para que los/as alumnos/as encuentren en ellas las características de las propagandas vistas en el TIP de la página 44.” (EE-8, miolo, 2009, p. 45)
14. “Puedes **[tú]** pedirles que entreguen la propaganda como evaluación.” [EE-8, miolo, 2009, p. 45)
15. “Puedes **[tú]** permitir que los/as alumnos/as formulen las prohibiciones usando tú, usted, vosotros/as, ustedes.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)

16. "Aclara **[tú]** las posibles dudas que tengan sobre el uso y la colocación de los pronombres personales y de complemento, relacionadas con el tema de las variantes lingüísticas formal e informal." (EE-8, MP, 2009, p. 34)
17. "Es conveniente que **[tú]** corrijas la actividad en la pizarra." (EE-8, MP, 2009, p. 34)
18. "Sugerencia: Puedes **[tú]** proponer a los/as aprendices que formulen otros enunciados relacionados con el Tema Transversal de la educación para la paz y la buena convivencia en la escuela." (EE-8, MP, 2009, p. 34)
19. "Aprovecha **[tú]** la historieta para discutir el tema de la intolerancia." (EE-8, MP, 2009, p. 34)
20. "Discute **[tú]** con los/as alumnos/as, a partir de las preguntas, la actitud final de Nina." (EE-8, MP, 2009, p. 34)
21. "Pregúntales **[tú]** qué otras actitudes podría haber tomado Nina em la parte final de la historieta, como, por ejemplo, explicarle a su hermana lo que le había pasado." (EE-8, MP, 2009, p. 34)
22. "Pregúntales **[tú]** también qué piensan sobre las propagandas y su repetición tan a menudo en los medios de comunicación." (EE-8, MP, 2009, p. 34)
23. "Puedes **[tú]** sugerirles que traten de las relaciones interpersonales en clase, de la limpieza y conservación del colegio, de la droga, que den consejos sobre cómo estudiar o usar la biblioteca, la videoteca, la sala de informática, la inclusión de los discapacitados/as etc." (EE-8, MP, 2009, p. 34)
24. "Pasa **[tú]** por los grupos corrigiendo los textos." (EE-8, MP, 2009, p. 34)
25. "Puedes **[tú]** retomar el trabajo com los emoticonos que figuran en la actividad de apertura de la Unidad." (EE-8, MP, 2009, p. 34)
26. "Solicita **[tú]** a los/as alumnos/as que, usando los emoticonos, formen frases (mínimo una con cada uno de los emoticonos) de manera que escriban un mensaje código en el que haya comunicación verbal y no verbal." (EE-8, MP, 2009, p. 34)
27. "Si **[tú]** dispones de tiempo y los/as aprendices demuestran interés, puedes pedirles que investiguen otros emoticonos y/o que creen otros nuevos y se los presenten a todo el grupo em carteles, em un mensaje código, etc." (EE-8, MP, 2009, p. 34)
28. "Para ayudarte **[a ti]** te damos una frase de modelo." (EE-8, MP, 2009, p. 34)

29. “Solicita **[tú]** a los/as alumnos/as que escriban cinco cosas que están prohibidas en cada una de estas situaciones.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
30. “Puedes **[tú]** buscar escenas (ilustración o foto) como las del ejercicio 8, para que los/as alumnos/as expresen prohibiciones usando el imperativo en la forma negativa.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
31. “Ten **[tú]** cuidado al elegir las situaciones para que no sea necesario usar verbos irregulares em presente de subjuntivo para describirlas.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
32. “Para ello, es importante que **[tú]** corrijas el texto de las propagandas, antes de que lo ensayen y escenifiquen la propaganda.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)

C – Autoras

I – Denominações:

Já as autoras, nas seis ocorrências em que apareceram, identificam-se por meio do pronome pessoal “nosotras”, o qual está sempre implícito e pode ser inferido pelas formas verbais e pelo contexto:

1. “**[nosotras]** Optamos por trabajar, en esta Unidad, solamente con verbos regulares em presente.” (EE-8, MP, 2009, p. 33)
2. “En la próximas Unidades, **[nosotras]** retomamos el tema del presente de subjuntivo para sistematizar también los irregulares.” (EE-8, MP, 2009, p. 33)
3. “**[nosotras]** Trabajamos el imperativo como función para dar órdenes o consejos mediante el uso de las formas correspondientes del presente de subjuntivo.” (EE-8, MP, 2009, p. 33)
4. “Por eso, **[nosotras]** damos a esa función el nombre de imperativo em la forma negativa.” (EE-8, MP, 2009, p. 33)
5. “Sobre este tema, **[nosotras]** te recomendamos la lectura de:” (EE-8, MP, 2009, p. 33)
6. “Para ayudarte, **[nosotras]** te damos un modelo.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)

Em um segundo momento, identificamos a relação entre os protagonistas (alunos, professor, livro, autoras) e a incidência dos tipos de oração: principal ativa (PA), subordinada ativa (AS), principal passiva (PP) e subordinada passiva (SP). Verificamos também quando os alunos figuraram como complemento do verbo.

D – Livro

II – Amostras de PA:

O livro, na única ocorrência em que aparece como protagonista, está em uma PA:

- 1) “Esta actividad introduce el tema de la comunicación verbal y no verbal con el objetivo de mostrar que, la mayoría de las veces, son complementarias.” [EE-8, miolo, 2009, p. 12].

A – Alunos

III – Amostras de SA:

Os alunos aparecem, na maioria dos períodos, doze ocorrências, em orações SA:

1. “Corrige el ejercicio oralmente con todo el grupo **antes de que [los alumnos] escriban la respuesta a la pregunta.**” (EE-8, miolo, 2009, p. 44).
2. “Tráelas **para que los/as alumnos/as encuentren** en ellas las características de las propagandas vistas en el TIP de la página 44.” (EE-8, miolo, 2009, p. 45)
3. “Otra opción es que **los/as propios/as alumnos/as busquen y traigan las noticias** para trabajarlas en clase.” (EE-8, miolo, 2009, p. 45)
4. “Puedes pedirles **que entreguen la propaganda como evaluación.**” [EE-8, miolo, 2009, p. 45)
5. “Puedes permitir que **los/as alumnos/as formulen las prohibiciones usando tú, usted, vosotros/as, ustedes.**” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
6. “Aclara las posibles dudas **que tengan sobre el uso y la colocación de los pronombres personales y de complemento, relacionadas con el tema de las variantes lingüísticas formal e informal.**” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
7. “Es importante **que noten que ella fue intolerante con su hermana** que no se había enterado de que ella ya estaba harta de la propaganda sobre el helado.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
8. “Pregúntales también **qué piensan sobre las propagandas y su repetición tan a menudo en los medios de comunicación.**” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
9. “Puedes sugerirles **que traten de las relaciones interpersonales en clase, de la limpieza y conservación del colegio, de la droga,** que den consejos

sobre cómo estudiar o usar la biblioteca, la videoteca, la sala de informática, la inclusión de los discapacitados/as etc.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)

10. “Si dispones de tiempo y los/as aprendices demuestran interés, puedes pedirles **que investiguen otros emoticonos** y/o que creen otros nuevos y se los presenten a todo el grupo en carteles, en un mensaje código, etc.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
11. “Puedes buscar escenas (ilustración o foto) como las del ejercicio 8, **para que los/as alumnos/as expresen prohibiciones usando el imperativo en la forma negativa.**” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
12. “Para ello, es importante que corrijas el texto de las propagandas, **antes de que lo ensayen y escenifiquen la propaganda.**” (EE-8, MP, 2009, p. 35)

A – Alunos

IV – Amostras de complemento de verbo:

Como complemento de verbo, há onze ocorrências para os alunos:

1. “Antes de hacer esta actividad, **lee con ellos/as** la definición de comunicación no verbal.” (EE-8, miolo, 2009, p. 36)
2. “Si dispones de tiempo, puedes **proponer a los/as estudiantes** un debate sobre las actividades inadecuadas de Nina abordadas en las alternativas f y g.” (EE-8, miolo, 2009, p. 43)
3. “Si la expresión me estoy meando **les parece malsonante a los/as aprendices** explícales que, en español, no lo es y que corresponde, en portugués, a la expresión “estou louco para fazer xixi.” (EE-8, miolo, 2009, p. 37)
4. “**Solicita a los/as alumnos/as** que entreguen el final que han creado para la historieta. (EE-8, miolo, 2009, p. 38)
5. “Si dispones de tiempo, **puedes proponer a los/as estudiantes** un debate sobre las actividades inadecuadas de Nina abordadas em las alternativas f y g.” (EE-8, miolo, 2009, p. 43)
6. “**Puedes pedirles a los/as alumnos/as** que encuentren estos datos en las propagandas anteriores (helado frío y la campaña de conductores) y que los indiquen oralmente.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)

7. “Sugerencia: **Puedes proponer a los/as aprendices** que formulen otros enunciados relacionados con el Tema Transversal de la educación para la paz y la buena convivencia en la escuela.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
8. “**Pregúntales** qué otras actitudes podría haber tomado Nina em la parte final de la historieta, como, por ejemplo, explicarle a su hermana lo que le había pasado.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
9. “**Pregúntales** también qué piensan sobre las propagandas y su repetición tan a menudo en los medios de comunicación.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
10. “**Solicita a los/as alumnos/as** que, usando los emoticonos, formen frases (mínimo una con cada uno de los emoticonos) de manera que escriban un mensaje código en el que haya comunicación verbal y no verbal.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
11. “**Solicita a los/as alumnos/as** que escriban cinco cosas que están prohibidas en cada una de estas situaciones:” (EE-8, MP, 2009, p. 35)

A – Alunos

II – Amostras de PA:

E em orações PA, quatro ocorrências para os alunos:

1. “**Los alumnos pueden escribirla en casa o en clase, en grupos, parejas o individualmente**, según te parezca más adecuado.” (EE-8, miolo, 2009, p. 38)
2. “Después que todos/as hayan terminado la actividad, **pueden presentar los resultados para todo el grupo y pegar los carteles en el tablón del aula o en los pasillos de la escuela.**” (EE-8, MP, 2009, p. 34).
3. “**Los/as alumnos/as pueden presentar al grupo las propagandas** que hicieron a lo largo de la Unidad”. (EE-8, MP, 2009, p. 35)
4. “**Deben elegir un medio de comunicación** para hacerlo, la radio o la televisión, y hacer de cuenta que las están transmitiendo.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)

B – Professor

II – Amostras de PA:

Em relação ao professor, a maioria das ocorrências está nas PA, com dezesseis ocorrências:

1. “Si la expresión me estoy meando les parece malsonante a los/as aprendices **explícales que, en español, no lo es y que corresponde, en portugués, a la expresión “estou louco para fazer xixi.”** [EE-8, miolo, 2009, p. 37)
2. “**Corrige el ejercicio oralmente con todo el grupo** antes de que escriban la respuesta a la pregunta.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
3. “**Puedes pedirles a los/as alumnos/as** que encuentren estos datos en las propagandas anteriores (helado frío y la campaña de conductores) y que los indiquen oralmente.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
4. “**Tráelas** para que los/as alumnos/as encuentren en ellas las características de las propagandas vistas en el TIP de la página 44.” (EE-8, miolo, 2009, p. 45)
5. “**Puedes permitir** que los/as alumnos/as formulen las prohibiciones usando tú, usted, vosotros/as, ustedes.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
6. “**Aclara las posibles dudas** que tengan sobre el uso y la colocación de los pronombres personales y de complemento, relacionadas con el tema de las variantes lingüísticas formal e informal.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
7. “Sugerencia: **Puedes proponer** a los/as aprendices que formulen otros enunciados relacionados con el Tema Transversal de la educación para la paz y la buena convivencia en la escuela.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
8. “**Pregúntales** qué otras actitudes podría haber tomado Nina em la parte final de la historieta, como, por ejemplo, explicarle a su hermana lo que le había pasado.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
9. “**Pregúntales** también qué piensan sobre las propagandas y su repetición tan a menudo en los medios de comunicación.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
10. “**Puedes sugerirles** que traten de las relaciones interpersonales en clase, de la limpieza y conservación del colegio, de la droga, que den consejos sobre cómo estudiar o usar la biblioteca, la videoteca, la sala de informática, la inclusión de los discapacitados/as etc.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
11. “**Puedes retomar el trabajo con los emoticonos** que figuran en la actividad de apertura de la Unidad.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
12. “Si dispones de tiempo y los/as **aprendices** demuestran interés, **puedes pedirles que investiguen otros emoticonos y/o que creen otros**

nuevos y se los presenten a todo el grupo em carteles, em un mensaje código, etc.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)

13. “**Solicita a los/as alumnos/as** que escriban cinco cosas que están prohibidas en cada una de estas situaciones.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
14. “**Puedes buscar escenas (ilustración o foto) como las del ejercicio 8**, para que los/as alumnos/as expresen prohibiciones usando el imperativo en la forma negativa.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
15. “**Ten cuidado** al elegir las situaciones para que no sea necesario usar verbos irregulares em presente de subjuntivo para describirlas.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
16. “Para ello, es importante **que corrijas el texto de las propagandas**, antes de que lo ensayen y escenifiquen la propaganda.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)

B – Professor

III – Amostras de SA:

Para as SA em relação ao professor, houve três ocorrências:

1. “Los alumnos pueden escribirla en casa o en clase, en grupos, parejas o individualmente, **según te parezca más adecuado.**” (EE-8, miolo, 2009, p. 38)
2. “Es conveniente **que corrijas la actividad en la pizarra.**” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
3. “Para ello, es importante **que corrijas el texto de las propagandas**, antes de que lo ensayen y escenifiquen la propaganda.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)

B – Professor

IV – Amostras de complemento de verbo:

E como complemento de verbo em relação ao professor, uma ocorrência:

- 1) “Para ayudarte te damos una frase de modelo.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)

C – Autoras

II – Amostras de PA:

As autoras, por sua vez, aparecem em duas ocorrências em PA:

1. “**Trabajamos el imperativo como función** para dar órdenes o consejos mediante el uso de las formas correspondientes del presente de subjuntivo.” (EE-8, MP, 2009, p. 33)
2. “En la próximas Unidades, **retomamos el tema del presente de subjuntivo** para sistematizar también los irregulares.” (EE-8, MP, 2009, p. 33)

Por meio dessa análise, verificamos que o professor não é tratado como receptor do material, pois figura, com frequência, como sujeito nas PA. Em contrapartida, os alunos são tratados como receptor do material, estando suas ações, portanto, condicionadas/subordinadas a de outrem, ora das autoras, ora do professor. Os exemplos abaixo comprovam o que afirmamos:

- 2) “**Corrige el ejercicio oralmente con todo el grupo** antes de que escriban la respuesta a la pregunta.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
- 4) “**Solicita a los/as alumnos/as** que entreguen el final que han creado para la historieta. (EE-8, miolo, 2009, p. 38)

4.4 Análise dos tipos de verbo e seu valor semântico

Identificamos, em um terceiro momento, os tipos de verbos e o valor semântico deles, usados nos comandos do miolo e do MP, com base na classificação proposta por Neves (2000).

Deste modo, faremos uma apresentação visual para a análise dos tipos de verbo e seu valor semântico.

A – Alunos

V: Amostras de verbos dinâmicos:

Em relação aos alunos, há, apenas, ocorrências de verbos dinâmicos, totalizando dezenove:

1. “Otra opción es que los alumnos **busquen** y **traigan** las noticias para trabajarlas en clase.” (EE-8, miolo, 2009, p. 45)

2. “Solicita a los alumnos que **entreguen el final que han creado para la historieta.**” (EE-8, miolo, 2009, p. 38)
3. “Puedes pedirles a los/as alumnos/as que **encuentren** estos datos en las propagandas anteriores (helado frío y la campaña de conductores) y que los **indiquen** oralmente.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
4. “Tráelas para que los/as alumnos/as **encuentren** en ellas las características de las propagandas vistas en el TIP de la página 44.” (EE-8, miolo, 2009, p. 45)
5. “Puedes permitir que los/as alumnos/as **formulen** las prohibiciones **usando** tú, usted, vosotros/as, ustedes.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
6. “Sugerencia: Puedes proponer a los/as aprendices que **formulen** otros enunciados relacionados con el Tema Transversal de la educación para la paz y la buena convivencia en la escuela.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
7. “Solicita a los/as alumnos/as que, usando los emoticonos, **formen** frases (mínimo una con cada uno de los emoticonos) de manera que **escriban** un mensaje código en el que haya comunicación verbal y no verbal.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
8. “Si dispones de tiempo y los/as aprendices demuestran interés, puedes pedirles que **investiguen** otros emoticonos y/o que **creen** otros nuevos y se los **presenten** a todo el grupo en carteles, em un mensaje código, etc.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
9. “Solicita a los/as alumnos/as que **escriban** cinco cosas que están prohibidas en cada una de estas situaciones:” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
10. “Puedes buscar escenas (ilustración o foto) como las del ejercicio 8, para que los/as alumnos/as **expresen** prohibiciones **usando** el imperativo en la forma negativa.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
11. “Para ello, es importante que corrijas el texto de las propagandas, antes de que lo **ensayen** y **escenifiquen** la propaganda.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)

Percebemos que, com a ocorrência de apenas verbos dinâmicos aos alunos, estes são tratados como seres que praticam ações e que por elas são responsáveis, o que lhes confere autonomia, responsabilidade e maturidade em sala de aula.

A – Alunos

VI: Amostras de possibilidade deôntica:

Houve uso de quatro modalizadores, indicando possibilidade deôntica:

1. “Los alumnos **pueden escribirla** en casa o en clase, en grupos, parejas o individualmente, según te parezca más adecuado.” (EE-8, miolo, 2009, p. 38)
2. “**Pueden realizar** un trabajo interdisciplinario con el/la profesor/a de Arte y dibujar en viñetas lo que ha pasado entre las dos viñetas finales de la historieta.” (EE-8, MP, miolo, 2009, p. 38)
3. “Después que todos/as hayan terminado la actividad, **pueden presentar** los resultados para todo el grupo y pegar los carteles en el tablón del aula o en los pasillos de la escuela.” (EE-8, MP, 2009, p. 34).
4. “Los/as alumnos/as **pueden presentar** al grupo las propagandas que hicieron a lo largo de la Unidad. (EE-8, MP, 2009, p. 35)

A – Alunos

VII: Amostras de necessidade deôntica:

Houve uso de dois modalizadores, indicando possibilidade deôntica:

1. “El tema de la propaganda lo **deben elegir** los alumnos.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
2. “**Deben elegir** un medio de comunicación para hacerlo, la radio o la televisión, y hacer de cuenta que las están transmitiendo.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)

O maior número de verbos indicando possibilidade deôntica, em detrimento de necessidade deôntica, permite-nos inferir que o professor tem liberdade para acatar, ou não, as sugestões de atividades em sala de aula propostas pelas autoras. Isso confere ao professor autonomia diante de seu trabalho.

B – Professor

V – Amostras de verbos dinâmicos:

No que diz respeito ao professor, houve mais ocorrências de verbos dinâmicos do que não dinâmicos, totalizando vinte e cinco:

1. “**Aclara** las posibles dudas que tengan sobre el uso y la colocación de los pronombres personales y de complemento, relacionadas con el tema de las variantes lingüísticas formal e informal.” (EE-8, MP, 2009, p. 34).
2. “Antes de hacer esta actividad, **lee** con ellos/as la definición de comunicación no verbal.” (EE-8, miolo, 2009, p. 36)
3. “**Aprovecha** sus conocimientos sobre los diferentes significados de los símbolos y gestos en cada cultura.” (EE-8, miolo, p. 36)
4. “Si la expresión me estoy meando les parece malsonante a los/as aprendices **explícales** que, en español, no lo es y que corresponde, en português, a la expresión “estou louco para fazer xixi.” (EE-8, miolo, 2009, p. 37)
5. “**Solicita** a los/as alumnos/as que entreguen el final que han creado para la historieta. (EE-8, miolo, 2009, p. 38)
6. “**Consulta** el Manual del Profesor.” (EE-8, miolo, 2009, p. 39; 41; 43; 45)
7. “**Corrige** el ejercicio oralmente con todo el grupo antes de que escriban la respuesta a la pregunta.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
8. “**Compara** las características de las propagandas educativas con las comerciales.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
9. “**Discute** también el carácter formador de opinión de la propaganda.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
10. “**Aclara** las posibles dudas que tengan sobre el uso y la colocación de los pronombres personales y de complemento, relacionadas con el tema de las variantes lingüísticas formal e informal.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
11. “Es conveniente que **corrijas** la actividad en la pizarra.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
12. “**Aprovecha** la historieta para discutir el tema de la intolerancia.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
13. “**Discute** con los/as alumnos/as, a partir de las preguntas, la actitud final de Nina.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
14. “**Pregúntales** qué otras actitudes podría haber tomado Nina em la parte final de la historieta, como, por ejemplo, explicarle a su hermana lo que le había pasado.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
15. “**Pregúntales** también qué piensan sobre las propagandas y su repetición tan a menudo en los medios de comunicación.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)

16. “**Pasa** por los grupos corrigiendo los textos.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
17. “**Solicita** a los/as alumnos/as que, usando los emoticonos, formen frases (mínimo una con cada uno de los emoticonos) de manera que escriban un mensaje código en el que haya comunicación verbal y no verbal.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
18. “**Solicita** a los/as alumnos/as que escriban cinco cosas que están prohibidas en cada una de estas situaciones:” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
19. “**Ten** cuidado al elegir las situaciones para que no sea necesario usar verbos irregulares em presente de subjuntivo para describirlas.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)
20. “Para ello, es importante que **corrijas** el texto de las propagandas, antes de que lo ensayen y escenifiquen la propaganda.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)

A – Professor

VIII – Amostras de verbos não dinâmicos

Houve o uso de apenas um verbo não dinâmico para o professor:

- 1) “Los alumnos pueden escribirla en casa o en clase, en grupos, parejas o individualmente, según te **parezca** más adecuado.” (EE-8, miolo, 2009, p. 38)

Percebe-se que, com a maior ocorrência de verbos dinâmicos para o professor, este é tratado como um ser que pratica ações e que por elas é responsável. Os verbos estão, na maioria das ocorrências, no Modo Imperativo, e poderiam ser interpretados como ordens, mas, sob nossa perspectiva, neste contexto, não o são, porque seria contraditório que um MP não apresentasse verbos que indicam ordem/sugestão, já que se trata de uma ferramenta que estabelece caminhos para o trabalho do professor e, logo, a voz do(s) autor(es) aparece, principalmente, por meio de verbos nesse Modo.

Por isso, acreditamos que a maior ocorrência de verbos dinâmicos para o docente sugere que este é concebido como um profissional que toma decisões e age para mudar/alterar o seu contexto profissional, sendo, portanto, “participante agente ou causativo” das ações (MOURA NEVES, 2000, p. 26).

B – Professor

VI – Amostras de possibilidade deôntica:

E dez ocorrências para os modalizadores, indicando, apenas, possibilidade deôntica (permissão) por parte dos autores:

1. “**Puedes permitir** que los/as alumnos/as formulen las prohibiciones usando tú, usted, vosotros/as, ustedes.” (EE-8, MP, 2009, p. 34).
2. “Si dispones de tiempo, **puedes proponer** a los/as estudiantes un debate sobre las actividades inadecuadas de Nina abordadas em las alternativas f y g.” (EE-8, miolo, 2009, p. 43)
3. “**Puedes pedirles** a los/as alumnos/as que encuentren estos datos en las propagandas anteriores (helado frío y la campaña de conductores) y que los indiquen oralmente.” (EE-8, miolo, 2009, p. 44)
4. “**Puedes ampliar** esta actividad: elige otras propagandas de revistas y/o periódicos hispánicos en *internet* y tráelas para que los/as alumnos/as encuentren en ellas las características de las propagandas vistas en el TIP de la página 44.” (EE-8, miolo, 2009, p. 45)
5. “**Puedes pedirles** que entreguen la propaganda como evaluación.” [EE-8, miolo, 2009, p. 45)
6. “**Puedes permitir** que los/as alumnos/as formulen las prohibiciones usando tú, usted, vosotros/as, ustedes.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
7. “Sugerencia: **Puedes proponer** a los/as aprendices que formulen otros enunciados relacionados con el Tema Transversal de la educación para la paz y la buena convivencia en la escuela.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
8. “**Puedes sugerirles** que traten de las relaciones interpersonales en clase, de la limpieza y conservación del colegio, de la droga, que den consejos sobre cómo estudiar o usar la biblioteca, la videoteca, la sala de informática, la inclusión de los discapacitados/as etc.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
9. “**Puedes retomar** el trabajo com los emoticonos que figuran en la actividad de apertura de la Unidad.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)
10. “**Puedes buscar** escenas (ilustración o foto) como las del ejercicio 8, para que los/as alumnos/as expresen prohibiciones usando el imperativo en la forma negativa.” (EE-8, MP, 2009, p. 35)

Diante desta amostra, percebemos que o professor tem possibilidade de escolha frente ao que as autoras lhe propõem. Isto é, as autoras indicam o trabalho a ser realizado, mas o docente pode decidir entre fazê-lo ou não. O que vai permear sua decisão será a sua reflexão diante do que lhe é sugerido e a especificidade do contexto em que trabalha.

C – Autoras

V – Amostras de verbos dinâmicos:

Para as autoras, houve o emprego de verbos dinâmicos, com três ocorrências:

1. “**Trabajamos** el imperativo como función para dar órdenes o consejos mediante el uso de las formas correspondientes del presente de subjuntivo” (EE-8, MP, 2009, p. 33).
2. “En la próximas Unidades, **retomamos** el tema del presente de subjuntivo para sistematizar también los irregulares.” (EE-8, MP, 2009, p. 33)
3. “Para ayudarte te **damos** una frase de modelo.” (EE-8, MP, 2009, p. 34)

As autoras, diante da amostra analisada, colocam-se como sujeito das ações mencionadas, não estando condicionadas/subordinadas à ação de outrem.

Como se pôde verificar, por meio da análise, em relação ao professor, há mais ocorrências para o docente enquanto sujeito nas orações PA e, igualmente, a presença, somente, de verbos dinâmicos e daqueles que indicam possibilidade deôntica. Esses resultados já nos permitem afirmar que o professor não é visto como mero receptor do MP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, realizamos uma pesquisa que se insere no âmbito dos estudos relacionados à análise de materiais didáticos e do ISD, com o objetivo de verificar se um MP de E/LE promove ou não a autonomia do professor. Para tal, realizamos a análise de uma amostra de um MP de E/LE, cujo público-alvo são professores e alunos da escola pública brasileira.

No capítulo 1, observamos questões importantes relacionadas ao contexto sócio-histórico da produção editorial de LDs de espanhol no Brasil e sobre pesquisas acerca de MPs até o presente momento realizadas.

Apresentamos, no capítulo 2, a fundamentação teórica de nossa pesquisa e conceitos importantes para a análise de nossa amostra, como trabalho e autonomia do professor.

No capítulo 3, apresentamos as perguntas e hipóteses da pesquisa, detalhamos a amostra e os procedimentos de análise dela.

No capítulo 4, analisamos a situação de produção do MP, as características gerais da obra da qual faz parte, e a análise textual de nossa amostra, verificando os tipos de orações presentes, e os tipos de verbos e seus valores semânticos.

Por meio de nossa análise, verificamos dois aspectos importantes: 1) o professor não é tratado como mero receptor do material, pois aparece como sujeito nas orações PA; 2) há mais ocorrência de verbos dinâmicos para o professor e de verbos que indicam possibilidade deôntica, permitindo-nos sugerir que o professor é visto como participante agente de suas ações.

Desse modo, a resposta a que chegamos à nossa primeira pergunta de pesquisa (qual é a imagem do professor subjacente aos textos do MP?) é de que o professor é visto como sujeito de suas ações, não sendo mero “capataz de fábrica” (GERALDI, 1997, p. 94), cujas funções são apenas: controlar o tempo em que o aprendiz faz uso do LD, definir o tempo destinado à realização de exercícios e a quantidade deles a ser resolvida, comparar as respostas fornecidas pelos alunos com as do LD e aplicar a prova previamente preparada pelo(s) autor(es) do LD.

A resposta a que chegamos à nossa segunda pergunta (o MP promove ou não a autonomia do professor?) é de que o MP promove a autonomia do professor. Deste modo, a imagem do professor do MP analisado é a de um profissional com autonomia, este reflete sobre as decisões impostas pela “voz que fala na livro”,

sabendo adaptá-las ao seu contexto de trabalho, não fazendo do LD uma “bíblia” ou um manual incontestável (LAJOLO, 1996).

No que diz respeito às hipóteses de nossa pesquisa, não confirmamos a primeira (a imagem do professor subjacente aos textos do MP é a de mero executor das tarefas, sugestões e orientações nele propostas), tampouco a segunda (o professor é apenas um intermediário entre o LD e o aluno). Em relação à terceira hipótese (o MP não promove a autonomia do professor), verificamos que o MP, como afirmado anteriormente, promove a autonomia do professor.

Uma questão, no entanto, ainda não pôde ser respondida, já que o nosso olhar deteve-se, apenas, sobre o MP. Se a qualidade do LD mudou para melhor, como confirmamos ao longo de nossa pesquisa, será que a produção de materiais didáticos de qualidade, em que a imagem do professor é a de um profissional com autonomia, permitiu a mudança da relação do docente com o LD, isto é, será que, a partir de então, este usa o LD com autonomia e competência? Acreditamos que pesquisas futuras poderão contemplar não só o MP, mas o trabalho do professor com ele, de maneira que essa questão poderá ser respondida.

As constatações aqui apresentadas não são conclusivas em relação aos MPs de E/LE, posto que refletem o olhar sobre uma amostra de um determinado MP de E/LE. No entanto, apesar das limitações de nossa pesquisa, esperamos ter contribuído para o âmbito de análise de materiais didáticos, especialmente, de MP, à medida que apontamos uma visão distinta daquelas até então apresentadas sobre a imagem do professor representada nos MPs de LE.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.

BENSON, Phil; HUANG, Jing. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. **D.E.L.T.A.**, v. 24 (esp.), p. 421-439, 2008.

BORBA, Francisco S. **Dicionário de Usos do Português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.). **Por que e como analisar o trabalho do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 203-229.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2011**. Disponível em: <www.abrale.com.br/Editais%20PNLD%202011.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2011.

_____. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 15 out. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2011.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral; ARRUDA, Silvia Aparecida Ferrari de; TONI, Margareth Benassi. **Español: ¡entérate!** – 8º ano. São Paulo: Saraiva, 2009.

BUENO, Luzia. A imagem do professor nos Manuais para o Professor de livros didáticos. **Calidoscópico**, v. 2, n. 2, p. 85-87, 2004.

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

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Desvendando textos com o ISD. In: ANTONIO, J. D.; NAVARRO, P. (Org.). **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: Eduem, 2009. p. 49-58.

CUNNINGSWORTH, Alan; KUSEL, Paul. Evaluating teachers' guides. **ELT journal**, v. 45, n. 2, p. 128-139, abr. 1991.

DIONISIO, Ângela Paiva. Livros didáticos de Português formam professores?. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação - Simpósios**. Brasília: MEC, 2002, v. 1, p.82-88. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

ERES FERNÁNDEZ, I. Gretel M. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, v. 1, p. 59-80, 2001.

FERNANDEZ, Cristina Mott. **Manual do professor de coleção de livros didáticos de língua inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?**. 2009.

Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FERNANDEZ, Cristina Mott; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa: uma questão de gênero textual e profissional. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5, 2009, Caxias do Sul. **Anais....**Caxias do Sul, 2009. p. 1-24.

FREITAS, Luciana Maria Almeida. **Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas**. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GEARING, Karen. Helping less-experienced teachers of English to evaluate teacher`s guide. **ELT journal**, v. 53, n. 2, p. 122-127, abr. 1999.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INSTITUTO CERVANTES. **Materiales curriculares**. Disponível em:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/materialescurriculares.htm>. Acesso em: 5 jan. 2012.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em aberto: livro didático e qualidade de ensino**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Análise de textos e discursos em situação de trabalho educacional**. Estudo avançado ministrado nos dias 1º e 02 de setembro de 2011 na sala 104 do Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M. G.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MARCUSCHI, Elizabeth. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 139-150.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

REGISTRO, Eliane Segatti Rios; STUTZ, Lidia. Textos prescritivos e o trabalho do professor no curso de Letras. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 163-177.

SAMPAIO, Francisco Azevedo de Arruda; CARVALHO, Aloma Fernandes de. **Com a palavra, o autor: em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático**. São Paulo: Sarandi, 2010.

SEBOLD, Maria Mercedes Riveiro Quintans. A produção editorial para o ensino/aprendizagem de espanhol LE no Brasil. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, v. 8, p. 33-38, 1998.

SPRENGER, Terezinha Maria; WADT, Maria Paula Salvador. Autonomy development and the classroom: reviewing a course syllabus. **D.E.L.T.A.**, v. 24 (esp.), p. 551-576, 2008.

STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet M. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TILIO, Rogério Casanovas. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VII, n. XXVI, p. 117-144, jul./set. 2008.

WERNER, Kelly Cristini Granzotto. As representações do sujeito professor no manual didático de língua espanhola: uma leitura enunciativa. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 7, n. 1, p. 101-127, jan./abr. 2007.

ANEXOS