

# REPRESENTAÇÕES SOBRE O MANUAL DO PROFESSOR DE COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA

## REPRESENTATIONS ABOUT THE TACHER'S GUIDE OF ENGLISH LANGUAGE BOOKS

Cristina Mott Fernandes<sup>1</sup>

Vera Lúcia Lopes Cristóvão<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste estudo é investigar as representações de professoras de língua inglesa (LI) em relação ao uso do Manual do Professor de uma coleção didática para o ensino de LI em um instituto de idiomas<sup>3</sup>. Para a realização deste estudo, foram utilizados textos orais produzidos por meio do método das autoconfrontações (CLOT, 2006). Os dados foram analisados utilizando-se os procedimentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006; MACHADO, BRONCKART, 2009), enfocando principalmente a análise dos tipos de discurso. As representações coletivas das professoras demonstraram que o conteúdo a ser ensinado é determinado pela coleção didática adotada, e sua mudança não é algo controlado por elas. As representações individuais indicaram que as professoras sempre buscam mudar o que está posto pelo MP, demonstrando, entretanto, que sua autonomia está restrita a modificar os procedimentos, quer dizer, o *como* ensinar algo e não o *que*, por que ou *para que* ensinar (CRISTOVÃO, 2005).

**Palavras-chave:** Manual do professor; Representações; Interacionismo Sociodiscursivo; Tipos de Discurso.

**ABSTRACT:** This paper aims at investigating the representations of English language (EL) teachers towards the use of the Teacher's guide of didactic collections. Oral texts, collected through the use of the Self-confrontations method (CLOT, 2006), were used to carry out this study. The data were analyzed according to the theoretical-methodological procedures of sociodiscursive interacionism (BRONCKART, 1999, 2006; MACHADO, BRONCKART, 2009), in which the analysis of discourse type was focused. As their collective representations, it was verified that the content to be taught is determined by the didactic collection adopted and no change related to it is under their control. As individual representations, they sometimes say they usually try to change what is ready in the teacher's book but, at the same time, they show that their autonomy is restricted to change the procedure, that is, *how* to teach something instead of *what* or *why* (CRISTOVÃO, 2005).

**Key-words:** Teacher's guide; Reprerentations; Sociodiscursive Interacionism; Types of Discourse.

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

<sup>3</sup> 1 Trabalho realizado como parte de uma pesquisa em nível de mestrado intitulado "Manual do professor de coleções de livros didáticos de língua inglesa: autonomia ou subsunção do trabalho docente?", realizado sob a orientação da Prof<sup>ta</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lucia Lopes Cristóvão, no Programa de Pós-Graduação em estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no período de 2007 a 2009.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo visa analisar as representações<sup>4</sup> de professoras de língua inglesa (doravante LI) sobre o uso do manual do professor (MP) da coleção didática adotada em um instituto de línguas. O instituto está inserido em uma universidade pública do Paraná na forma de órgão suplementar dentro da estrutura administrativa.

De acordo com a concepção de trabalho de Machado (2007), todo e qualquer tipo de trabalho envolve um sujeito, o qual age por meio de interações pessoais com diferentes “outros”, utilizando-se de vários artefatos (SCHNEUWLY, 2004) (ferramentas sócio-historicamente construídos que são apropriados pelo sujeito e transformados em instrumentos) para atingir seu objetivo.

Acreditamos que o MP de livros didáticos é um dos artefatos constitutivos do trabalho do professor e investigar como duas professoras constroem representações acerca de seu uso pode fornecer pistas valiosas com relação à maneira que este deveria ser elaborado, visto que algumas pesquisas indicam o seu uso como parte da formação do professor (GRIGOLETTO, 2005; MACUSCHI, 1999).

Para realizarmos nossa investigação, utilizamos o procedimento das Autoconfrontações<sup>5</sup> oriundo da Clínica da atividade (CLOT, 2006), como método de geração dos dados, de onde obtivemos os textos orais, *corpus* de nossa pesquisa.

A análise dos dados foi desenvolvida a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999; 2006; MACHADO, BRONCKART, 2009) por se configurar em uma ciência do humano, a qual é pluridisciplinar, uma vez que busca ancoragem em vários campos do conhecimento permitindo-nos uma reflexão mais abrangente das questões que envolvem a condição humana.

Com nosso objetivo em mente, iniciamos com uma breve discussão sobre o ensino como trabalho, a questão do MP enquanto parte integrante desse ensino, além dos conceitos-chave do ISD utilizados nas análises. Em seguida, apresentamos a análise dos tipos de discurso, relacionando-as às representações das professoras participantes com o uso do MP.

---

<sup>4</sup> Adotamos aqui a concepção de Moscovici (2003) que toma as representações como um sistema de valores, ideias e práticas que permitem as pessoas orientarem-se em seu mundo material e social, controlá-lo e comunicarem-se umas com as outras através de um código de denominação e de classificação dos vários aspectos desse mundo e de sua história individual e grupal.

<sup>5</sup> O método das autoconfrontações (CLOT, 2006) se baseia na estreita relação entre trabalho e linguagem. Nesse contexto o trabalhador é confrontado com sua atividade e, em seguida, seu discurso de modo a possibilitar transformações na situação de trabalho e no contexto social envolvido com a atividade. Este método possui quatro etapas: a autoconfrontação simples (ACC), em que o professor (trabalhador) assiste a um filme de sua aula e tece comentários sobre ele. Outro professor faz o mesmo procedimento. Os dois momentos são filmados para posterior uso na autoconfrontação cruzada (ACC), quando os dois professores estarão juntos e assistirão aos filmes dos comentários feitos com relação ao próprio trabalho. Na extensão ao coletivo de trabalho (ECT), o pesquisador e os professores participantes levam suas impressões sobre os dois momentos anteriores e estas são discutidas com outros membros daquele coletivo. Este método, segundo Souza-e-Silva (2004, p.100), permite que “os implícitos possam ser explicitados, o não dito possa ser dito, as coerções sociais, técnicas, hierárquicas tenham sua incidência atenuada (*porque nunca cessa*) e cada ator, locutor possa ultrapassar os limites das normas e das regras que lhe são impostas ou que ele próprio se impõe”.

## 2. O PROFESSOR EM SEU TRABALHO E O MANUAL DO PROFESSOR

Machado (2007), a partir de uma leitura marxiana da atividade de trabalho, ao lado de estudiosos como Clot (2006) e Amigues (2004), desenvolve uma definição do trabalho do professor (em sala de aula). Para Machado (2007), o trabalho docente consiste

[...] em uma mobilização de seu ser integral (o do professor), em diferentes situações – 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 conceitos, 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 ( p. 93, grifo nosso).

Um artefato que, a nosso ver, se faz presente no dia a dia desse profissional é a coleção de livros didáticos, geralmente composta do livro do aluno, do caderno de exercícios e do MP<sup>6</sup>.

No caso deste estudo, voltamos nosso olhar mais especificamente para o ensino de LI pois a generalização da busca pelo domínio da língua inglesa em todo o mundo e a consequente “comodificação” do setor de ensino desse idioma, seu ensino tornou-se um grande negócio para as grandes editoras internacionais de coleções didáticas as quais produzem materiais consumidos por diversos institutos e praticamente ditam as regras a serem seguidas. Os materiais didáticos produzidos por essas editoras atualmente possuem uma gama de acessórios que encantam os consumidores, além dos já tradicionais manual do professor, livro do aluno e livro de atividades (PAIVA, 2009).

O uso de materiais pré-elaborados pode, de certa forma, interferir na realização do trabalho do professor. Neste contexto, o MP é uma peça que compõe as coleções didáticas de LI e esta vem sendo pouco estudada. Ao realizarmos uma busca considerando os estudos específicos sobre o MP, encontramos um total de oito<sup>7</sup>, entre manuais de LM e LE (Inglês, Alemão e Espanhol). Tal fato nos parece estranho porquanto este pareça ser peça fundamental nas campanhas de *marketing* das editoras, principalmente as de LI, ao usarem-no como atrativo, anunciando que o professor ao utilizá-lo não terá muito trabalho para preparar suas aulas, pois tudo está previsto e basta ser seguido<sup>8</sup>.

Os estudos encontrados cujo objeto é o MP de língua estrangeira tratam das atitudes dos professores com relação ao MP quanto à avaliação que os usuários fazem dele (COLEMAN, 1985; HEMSLEY, 1997); a forma como os MPs são avaliados de forma a orientar a posterior elaboração de um MP para uma coleção didática própria (COSTA, 1998); a

<sup>6</sup> Em algumas partes do livro mencionaremos livro/MP, pois resolvemos tomar a forma adotada por Marcuschi (2005) e por que muitas vezes ele é assim referido pelas participantes da pesquisa.

<sup>7</sup> A busca foi feita em revistas como: DELTA, the ESpecialist e RBLA, além de bases on-line “Google”, “Scholar Google”, e a partir dos periódicos da CAPES, nas bases “ERIC”, “Science Direct”, “Blackwell”, e nos periódicos “Annual Review of Applied Linguistics” e “Applied Linguistics”, utilizando os termos: Teachers’ guide; Teachers’ guide + EFL; Teachers’ guide + English Teaching; Didactic collection + Teachers’ guide; Teachers’ book; Manual do professor + línguas estrangeiras; com e sem aspas do ano 1984 até 2008.

<sup>8</sup> Um pequeno exemplo encontra-se na p. 6 do catálogo da Editora Cambridge 2008/2009 onde podemos ler “os professores podem se sentir confiantes sabendo que o duro trabalho de preparação foi feito para eles no livro do professor de forma completa”.

concepção de leitura implícita no MP da série de LD de Língua Alemã, *Themen Aktuel* (PAULA, 2006) e; um estudo sobre o MP de língua espanhola cujo objetivo era identificar como o professor se representa ao utilizar o manual em suas aulas (WERNER, 2007).

Com relação aos estudos relacionados ao MP de língua materna, Bueno (2004) procurou investigar a imagem do professor veiculada nos MP de língua portuguesa e Marcuschi (2005) investigou a concepção de avaliação defendida no MP do livro didático de português.

Marcuschi acredita ser “fundamental analisar o formato que o MP vem assumindo e o tipo de informação que disponibiliza (ou sonega) ao docente” (MARCUSCHI, 2005, p. 140). Segundo a autora, o MP não cumpre seu papel que é o de orientar a prática pedagógica do professor, ou seja, de *formação* do seu usuário.

Num momento em que muitas discussões são realizadas considerando a formação do professor crítico e reflexivo, acreditamos ser procedente a iniciativa de examinar as representações que os professores constroem em relação ao uso do MP e a sua influência no agir do profissional em sala de aula.

No caso deste estudo, queremos observar as representações que as professoras têm do MP. Para atingirmos esse objetivo, utilizamos os aportes teórico-metodológicos do ISD, a partir da análise do contexto sócio histórico mais amplo e a análise dos tipos de discurso, proposto por Machado e Bronckart (2009).

### **3 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA ESTUDOS DA LINGUAGEM: CONCEITOS-CHAVE**

Tomando por base o objetivo deste estudo, entendemos que, para melhor compreendermos a atividade educacional, de acordo com Rocha et al. (2002 apud BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 135), é preciso considerar a situação de trabalho como uma situação que se “configura a partir de uma rede de discursos proferidos” e a análise dessa rede torna possível compreendermos melhor as relações ente linguagem e trabalho.

A análise dos diferentes textos relacionados às situações de trabalho pode proporcionar nova compreensão acerca do trabalho do professor, seja com relação ao seu agir concreto, seja

[...] em relação às *representações* que socialmente se constroem sobre ele. Segundo Bronckart (1999), essas representações se constroem nas produções textuais, o que nos permite situar e julgar a contribuição de cada indivíduo para a realização de uma determinada atividade. Apropriadas e interiorizadas por esses mesmos indivíduos, elas acabam por se constituir em representações individuais, tornando-se uma espécie de guias para suas ações futuras. Daí a importância de analisar os textos – orais e escritos – ou a rede discursiva que se constrói no e sobre uma determinada atividade para chegar a compreender a natureza e as razões verbais e não verbais desenvolvidas e o papel que a linguagem aí desempenha (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 136, grifo nosso).

Para uma determinada produção textual, seja ela oral ou escrita, o agente da ação de linguagem utiliza-se de versões particulares (representações individuais) de representações sociais que são os pré-construídos de uma dada sociedade (BRONCKART, 1999). Portanto, ao analisarmos um determinado texto, é necessário levarmos em conta as características da situação de ação de linguagem, proposta por Bronckart (2006), uma vez que estas podem nos direcionar nas interpretações das escolhas feitas pelo agente-produtor. As representações que o agente constrói para si mesmo referem-se a três conjuntos;

- a) as referentes ao quadro material ou físico da ação [...] identificação do emissor, dos eventuais co-emissores e do espaço/tempo da produção; b) as representações referentes ao quadro sociossubjetivo da ação verbal [...] o tipo de interação social em jogo [...]; e c) as outras representações referentes à situação e também os conhecimentos disponíveis no agente, referentes à temática que será expressa no texto [...] (BRONCKART, 2006, p. 146).

Para chegarmos às conclusões sobre tais representações devemos proceder a uma análise descendente do texto que deve iniciar com a identificação das **condições de produção** de um dado texto e esta deve considerar alguns aspectos que envolvem o momento específico da sua produção, ou seja, deve-se identificar:

[...] o *contexto sócio-histórico* mais amplo em que o texto se produz e em que também o trabalho docente é realizado, e;

[...] a *situação de produção*, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros físicos e sociossubjetivos, conforme Bronckart (1997) – emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 8, grifos dos autores).

A análise das condições de produção deve sempre preceder a análise dos aspectos internos, sendo que esses dois aspectos encontram-se intimamente interligados e indissociáveis.

Além da análise do contexto e da situação de produção da ação de linguagem, a análise textual poderá evidenciar as escolhas feitas pelo agente produtor, permitindo o levantamento de hipóteses acerca de suas representações. De acordo com Bakhtin/Voloshinov (2002, p. 154), “a língua não existe por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta”. Vários são os mecanismos de enunciação mobilizados pelo agente produtor.

Para tornar a análise dos textos mais clara, Machado e Bronckart (2009) desenvolveram uma reorganização dos elementos considerados nas análises nas obras de Bronckart (1999, 2006). Com base nessa reorganização, três tipos de análise, consideradas textual/discursiva, são desenvolvidas e classificadas de acordo com o nível da textualidade focado. São eles: o nível organizacional; o nível enunciativo, e o nível semântico.

Nota-se que o termo “nível” pode trazer a ideia errônea de que são análises que ocorrem de forma desvinculada; entretanto, apesar de o analista se dedicar a cada uma delas em momentos distintos, elas estão estreitamente correlacionadas e uma análise complementa a

outra. O pesquisador deve ter o cuidado de associar os diversos aspectos da linguagem ao contexto sócio- histórico mais amplo. Os resultados das análises das condições de produção dos textos e dos níveis organizacionais e enunciativos são a base para a interpretação dos elementos do nível semântico que pode nos levar ao agir docente.

A análise organizacional acontece primeiramente com a identificação da organização temática (conteúdo temático e plano textual global) que começa pelo resumo dos temas apresentados. Para Bronckart (1999, p. 119), “as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor” e podem dar acesso aos aspectos subjetivos da ação de linguagem.

Neste mesmo nível, temos também a análise da sequência<sup>9</sup> global que eventualmente organiza o texto, os tipos de discurso (TDs) e as sequências locais.

Com relação aos tipos de discurso, análise priorizada em nosso estudo, estes

[...] podem ser definidos como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo texto. [...] estes tipos traduzem o que denominamos de *mundos discursivos*, ou seja, formatos semióticos que organizam as relações entre as coordenadas do mundo do vivido de um agente, as de sua situação de ação e as dos mundos construídos coletivamente” (BRONCKART, 2006, p. 148).

São segmentos em que o agente-produtor mobiliza configurações de unidades linguísticas, tais como, tempos verbais, pronomes e advérbios, e modos de organização sintática nos quais encontramos a construção de formatos que organizam as relações entre as coordenadas da situação de ação do produtor e as coordenadas dos mundos coletivamente construídos, ou seja, dos mundos discursivos (BUENO, 2009). É no quadro desses mundos que ocorre o encontro entre as representações individuais e coletivas onde podem ser modificadas ou cristalizadas (BRONCKART, 2006)

As escolhas feitas pelo agente da ação de linguagem resultam a construção desses mundos discursivos, as quais dependem das operações psicolinguísticas realizadas pelo agente. As coordenadas escolhidas podem ser *próximas* ou *distantes* das coordenadas gerais das condições de produção, criando o mundo do EXPOR (com verbos no presente do indicativo, por exemplo) ou o mundo do NARRAR (com verbos no pretérito perfeito e imperfeito). Com relação à agentividade, podemos encontrar a IMPLICAÇÃO, por meio da presença de marcas do locutor/interlocutor ou da situação de produção: dêiticos “eu”, “nós”, “a gente”, advérbios como, “aqui”, “agora”, “hoje”, ou a AUTONOMIA do agente-produtor em relação à situação de produção pela ausência de tais marcas. O resultado do cruzamento das escolhas feitas pelo agente-produtor resulta quatro mundos discursivos possíveis, os quais são chamados de discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração.

No mundo do EXPOR temos:

---

<sup>9</sup> Bronckart (1999), baseando-se em Adam, explica que as sequências são modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos se apropriam, as quais são definíveis, e se utilizam para dar coerência ao texto.



- o Discurso Interativo (DI) – marcado por verbos no presente e pela implicação de parâmetros materiais da ação (agente-produtor, interlocutor, situação espaço/temporal);
- o Discurso Teórico (DT) - marcado por verbos no presente, mas não ocorre a implicação do agente-produtor caracterizando sua autonomia da situação de produção.

No mundo do NARRAR temos:

- O Relato Interativo (RI) – marcado por verbos no pretérito perfeito e imperfeito, bem como apresenta elementos que remetem ao agente-produtor;
- A Narração (N) – apresenta verbos no pretérito perfeito e imperfeito e marcas de disjunção e relação à situação de produção.

Ainda nesse nível, temos a análise da sequência global por meio dos mecanismos de textualização, que servem para dar ao texto sua coerência linear ou temática, com o uso de elementos de conexão, coesão nominais e coesão verbal. Além disso, temos a análise das sequências locais que são classificadas como sequência: narrativa; descritiva; argumentativa; explicativa; e dialogal. A análise do nível enunciativo refere-se à análise dos *mecanismos de responsabilização enunciativa* marcado por um elevado número de unidades linguísticas. Dentre eles, temos a ausência ou presença das marcas de: índice de pessoa; inserção de vozes; modalizadores do enunciado; modalizadores subjetivos; e adjetivos.

Com as diversas análises realizadas, sempre levando em conta o contexto sócio-histórico e a situação de produção, é possível realizar-se a análise semântica<sup>10</sup>.

Para realizarmos o objetivo deste estudo, resolvemos proceder à análise descendente dos dados (BRONCKART, 2006), partindo da análise do contexto sócio-histórico mais amplo, e a situação de produção das ações de linguagem, ou seja, os diálogos produzidos nas seções das autoconfrontações.

#### 4 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA E A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

O contexto investigado é um instituto de línguas que pertence a uma universidade pública do Estado do Paraná. Consideramos este instituto de caráter híbrido, ou seja, com características de instituição pública por ser regido pelas leis estaduais que se referem às instituições de ensino superior. Os professores são contratados por meio de concurso público, estão lotados na folha de pagamento do governo, possuem estabilidade no emprego e plano de capacitação, que prevê incentivos salariais e condições para afastamento para capacitação. O quadro de professores é bastante diferenciado das escolas privadas pelo nível de capacitação; a maioria conta com pelo menos a especialização, muitos possuem o mestrado e o número de doutores está aumentando.

<sup>10</sup> Para uma melhor compreensão dos procedimentos de análise adotados pelo ISD, ver Bronckart(1999; 2006) e Machado e Bronckart (2009).

Por outro lado, o instituto tem características de uma instituição privada: os alunos matriculados nele pagam mensalidades comparáveis às de outras escolas particulares; cobram condições de ensino e instalações físicas semelhantes às das escolas particulares. Além disso, atualmente aumenta a necessidade de se aprender um idioma tanto pela pressão do mercado de trabalho quanto pelo mundo acadêmico, e nesta escola o tipo de ensino que se oferece busca capacitar o aluno para esse fim.

As professoras, Erika e Silvana, participantes desta pesquisa, atuam como professoras de Língua inglesa desde seu ingresso no instituto, o que ocorreu em março de 1988. Erika, no momento das Autoconfrontações (AC) encontrava-se no cargo de coordenadora pedagógica, diferentemente de Silvana, que não exerceu nenhum cargo administrativo até o momento.

A geração de dados ocorreu em quatro etapas: duas autoconfrontações simples (ACS), autoconfrontação cruzada (ACC) e Extensão ao coletivo de trabalho (ECT). As ACSs aconteceram em dois momentos diferentes, primeiro com a professora Erika e, em seguida, com a professora Silvana. Estes dois momentos aconteceram na primeira e na segunda semana de novembro de 2007, no período da manhã. Elas assistiram a um filme contendo as imagens editadas da preparação da aula e da aula em si. A ACC foi realizada no dia 21 de novembro de 2007, no período da manhã, por escolha das participantes que se encontraram para assistir ao filme das ACSs, nas dependências do instituto, também no período da manhã.

A pesquisadora, que também é colega de trabalho de Silvana e Erika desde 1988, participou de todos os momentos da AC. Ela limitou-se a organizar os momentos da AC. As professoras referiam-se à pesquisadora ora como colega de trabalho, ora como a responsável por aquele momento estar acontecendo naqueles moldes.

A ECT ocorreu no período da manhã do dia 23 de novembro de 2007, sexta-feira, dia destinado para reuniões e cursos de treinamento na escola. A duração desse momento foi de aproximadamente duas horas e trinta minutos e nove professoras compareceram, atendendo ao convite da pesquisadora e das participantes, perfazendo um total de 12 professoras (sete professoras de LI, uma professora de Francês e uma professora de Alemão). Silvana e Erika iniciaram a ECT com um relato de sua experiência como participantes da pesquisa. Em segundo lugar, a pesquisadora exibiu citações para serem discutidas acerca do uso do MP, foco da pesquisa que deu origem à este estudo.

Nas ACSs Erika e Silvana viam-se diante de seu trabalho, algumas vezes elas pareciam falar para si mesmas, parecendo refletir sobre o que fizeram e ao mesmo tempo se avaliando. Em outros momentos, elas se dirigiam à pesquisadora como seu par, ao se justificarem por algo ocorrido. Algumas vezes interagem com a pesquisadora, ao responderem perguntas, pois ao fazê-lo elas pareciam perceber porque estavam ali.

Na ECT, os papéis pareciam se alterar de maneira mais perceptível, principalmente pela presença das professoras de Francês e de Alemão. No início, Erika e Silvana assumiam o papel de participantes da pesquisa e de colegas de trabalho do coletivo “professoras de LE”, ao relatarem suas impressões da participação na pesquisa. O grupo parece falar como cole-



tivo ao falarem sobre os alunos e algumas peculiaridades daquele contexto específico. Erika parecia colocar-se como coordenadora ao lembrar normas e procedimentos referentes a alguns pontos. Contudo, a partir do momento em que foram colocadas algumas citações para serem discutidas, dois coletivos parecem ter se formado: “professoras de LI” e “professoras de LE”. As professoras de LI colocavam-se em posição de defesa do seu *modus operandi* ao serem questionadas pelas de LE sobre a falta de flexibilidade na determinação do conteúdo a ser ensinado em LI.

Esse posicionamento pode ser resultado da própria característica da LI naquele instituto: o idioma mais procurado para fins profissionais e acadêmicos e o maior número de alunos e de professores, o que pode resultar uma busca pela homogeneidade na formação do aluno adequado para o mercado de trabalho (GRIGOLETTO, 1999).

A análise textual foi iniciada com a análise dos turnos de fala e da organização temática de cada ação de linguagem, ou seja, ACS de Silvana, ACS de Erika, ACC e ECT. Essa análise encontra-se no nível organizacional de textualidade.

## 5 PLANO TEXTUAL GLOBAL, TIPOS DE DISCURSO E REPRESENTAÇÕES

Após cuidadoso levantamento dos temas para análise da organização temática dos momentos de geração de dados, levantamos aqueles que se referem, direta ou indiretamente, ao livro/MP, lembrando que várias vezes as professoras utilizam a palavra livro, ao se referirem ao MP. Às vezes mencionavam explicitamente a expressão *Teacher's Book* para indicar o MP.

No quadro a seguir, reunimos os temas juntamente com a indicação de sua ocorrência nos quatro momentos: ACS de Silvana, ACS de Erika, ACC e ECT.

**Tabela 1** – Temas relacionados ao MP nas ACSs, ACC e ECT.

TEMA	ACS Silvana	ACS Erika	ACC	ECT
Justificativa para mudar as sugestões do livro/MP	X		X	X
Preparação da aula	X	X	X	X
MP e LD		X	X	X
Opinião sobre o MP/LD	X	X	X	X
Sentimentos em relação ao uso do livro/MP	X	X	X	
Uso do manual pela primeira vez	X		X	
Interferência da professora	X			X

A partir desse quadro, nos aprofundaremos na análise dos tipos de discurso (TDs) no intuito de identificarmos as representações individuais e coletivas das participantes e com o objetivo de responder à seguinte pergunta:

- Quais são as representações das professoras participantes com relação ao papel do MP, no seu trabalho, construídas nos momentos de interação entre os pares e no coletivo de trabalho?

Acreditamos que a verificação dos TDs utilizados pode lançar luz sobre as escolhas das participantes ao constituírem sua ação de linguagem.

Os TDs exprimem mundos discursivos que podem explicitar representações individuais e coletivas (BRONCKART, 2006) dependendo da mobilização desses mundos. Verificar a presença dos TDs nos textos produzidos nas diferentes etapas da AC tem por objetivo a percepção da construção dessas representações. Partindo da noção adotada por Bronckart (1999; 2006) de mundo do NARRAR e mundo do EXPOR, já mencionado anteriormente, foi-nos possível sua identificação nos textos analisados.

Nos excertos escolhidos para esta análise, o TD predominante nas ACs foi o discurso interativo (DI), e em segundo lugar, o discurso teórico (DT). Em número consideravelmente menor, temos o relato interativo (RI) e a narração (N) que se apresentam de forma encaixada nos DI e DT.

A predominância do DI demonstra que os textos estão articulados a uma situação de ação de linguagem que implica agentes que alternam tomadas de turnos em um espaço-tempo comum. O DI implicado, “caracteriza-se pela presença de unidades que remetem à própria interação verbal e ao caráter conjunto-implicado do mundo discursivo criado” (BRONCKART, 1999, p. 168). Isso é verificado pela presença de dêiticos de 1ª e 2ª pessoas do singular e do plural como, por exemplo, “eu”, “minha”, “nós”, “a gente”, “você”, “sua” e predominância de verbos no presente do indicativo, podendo também apresentar o futuro do pretérito e futuro perifrástico.

O mundo ao qual se faz referência na interação é conjunto ao momento da interação, possibilitando às participantes da pesquisa se expressassem com relação ao MP, principalmente ao afirmarem que sempre mudam as sugestões do manual, sem, contudo, terem a possibilidade de alterar o conteúdo, limitando-se apenas às mudanças de procedimentos. Isso demonstra a falta de autonomia dessas professoras que pode ser reflexo das prescrições impostas pelo uso do MP, por elas próprias ou pelo coletivo de trabalho de professores de LI.

A predominância das marcas linguísticas do DI aconteceu principalmente nos momentos das ACs, quando Erika e/ou Silvana interagem com a pesquisadora. No caso da ECT (nas falas das diferentes participantes, mas principalmente nas de Silvana e Erika), os TDs ocorreram em número bastante equilibrado, apresentando-se um encaixado no outro. Podemos verificar isso no seguinte excerto (as marcas linguísticas do DI estão em **negrito** e outros TDs em *itálico*):

(L 925) ECT Erika: Por exemplo, **você**, eh, **você vai** dar um exercício de interpretação de texto. *Era só pra fazer a interpretação e checar o vocabulário.* De repente, *daí surgiu* um motivo de discussão, de de conversa. **Aí você pára, e fala:** “Ó, **vou ter que** modificar.

No excerto, a professora Erika utiliza o pronome “você”, a nosso ver, para falar dela mesma, denotando que, para ela, parece mais fácil falar do outro e não de si mesma. Como se usasse um espelho, que devolve a imagem refletida (FAIRCHILD, 2010). Desse modo, pode ser seu desejo que, ao fazer seus comentários, a atenção de seu(s) interlocutor(es) se distanciasse de sua pessoa, impossibilitando ou dificultando (imaginariamente) qualquer avaliação de sua atitude. Por outro lado, ela pode querer incluí-los em seus comentários para corroborar que todos, de certa maneira, podem agir como ela.

Da mesma maneira, o DI permite que o professor comente as razões de suas tomadas de decisão e os sentimentos gerados pelos impedimentos para mudarem o que está prescrito, seja pelo MP, pelo coletivo de trabalho ou por elas mesmas. O que fica claro, a nosso ver, é a conotação avaliativa desse TD. Vejamos nos seguintes exemplos:

(L 264)- ACS Silvana: **Então o livro define sim, porque nós trabalhamos** com uma avaliação oral e escrita em cima do conteúdo do livro **né!? Mas isso não quer dizer que a gente vai seguir** da forma como *o livro segue* que *aquilo seja colocado* pro aluno né!?

(L 178) ACS Erika: [...] *ele (MP/livro) guia* em partes, a outra parte **eu acho** que **você tem que** buscar. **Tem que** mudar, **às vezes a atividade não se encaixa** no perfil do seu aluno [...] **então, você lê** como [...] a proposta do livro, **mas ai você fala** assim: “não, pra **eu fazer** o aluno conversar **eu preciso** explorar a figura”, *o livro não falou* pra **eu explorar** a figura, **né?! Então, aí você vai** fazendo adaptações, **mas eu acredito** que **ele seja um guia** sim.

(L 948) ECT Amanda: Sim, **mas daí competiria a nós modificar** esse instrumento. E modificar, **nós não fazemos isso**. Como *a Silvana e a Erika foram* sinceras, **eu sou** completamente sincera, principalmente **nesse** material.

Como podemos ver pelas falas de Silvana e Erika, o MP assume um papel de “guia”, que pode ser entendido como aquele que sabe/conhece o caminho a ser seguido. Ele tem a função de levar os que desconhecem a rota ao destino a ser alcançado, visão compartilhada pela professora Amanda (professora de LI, participante da ECT). Essa perspectiva tira dos professores de LI a opção de escolher e trilhar seu próprio caminho, alienando-os da parte decisória de seu trabalho, o que transmite a ideia de que quem sabe por que e o que deve ser feito são os autores do LD, ou seja, os especialistas no assunto. Isso nos faz lembrar da OCT<sup>11</sup> (Organização Científica do Trabalho desenvolvida por Taylor) em que a concepção do trabalho e sua execução devem, necessariamente, ser separadas e realizadas por indivíduos diferentes. Os especialistas são responsáveis por pensar a ação do operário (professores) que realizarão o trabalho.

<sup>11</sup> No final do século XIX, ocorre a Revolução Técnico-científica na qual se dá um amplo processo de convergência entre ciência, tecnologia, trabalho e gerência. A ciência passa a ser a mais importante propriedade social transformada em auxiliar do capital e adquire um caráter consciente e proposital. Nesse contexto, Taylor cria a Organização Científica do Trabalho (OCT) como um plano para a expropriação total do saber operário (CORIAT, 1985). A partir de então, as decisões de *como, quando, e em quanto tempo* o trabalho deve ser realizado passam a ser responsabilidade da gerência ocorrendo, assim, uma dissociação da concepção e da execução do trabalho.

Ao pensarmos na AC como um momento que propicia a confissão<sup>12</sup>, ou seja, em que as agentes-produtoras (Silvana ou Erika) se olhavam e de certa forma se avaliavam, acreditamos que isso pôde tê-las levado a desejarem “salvar a sua face”, ou seja, explicarem-se ou justificarem-se perante o seu par. A impressão que temos é que Silvana fez uma representação coletiva do papel do MP em seu trabalho, uma vez que se utiliza muito de marcas linguísticas como “nós”, “a gente”, não chegando a posicionar-se de forma individual. Para ela, o MP é quem determina “o que” deve ser feito, mas não necessariamente “como” deve ser feito.

(L787) ACC Silvana: Mas porque **a gente** traz coisas extras? Porque **a gente** quer melhorar a parte gramatical, parte vocabulário, o *speaking* que eles não tem oportunidade lá fora, né. Então **a gente** fica um pouco, UM POUCO mais preso. Então a segunda vez **nós vamos** já né é / é / é / é / sair um pouco do *teacher's book* e mesmo do *student's book* e aí **a gente** já sabe o que funcionou o que não funcionou...

Erika já pareceu posicionar-se de forma individual quando utilizou o dêitico “eu” juntamente com o metaverbo de valor psicológico “achar/pensar”. Entretanto, ela recorreu várias vezes ao uso do “você” genérico, o qual aparece ao longo de toda sua fala, tanto nas ACs, simples e cruzada, quanto na ECT. Esse dêitico parece reforçar a ideia de que Erika tenha falado para seus pares (Silvana, a pesquisadora e as demais participantes da ECT) e tenha procurado envolvê-las na sua explicação, talvez devido à sua função de coordenadora pedagógica da escola. Mas, ao mesmo tempo, parece ser uma forma de distanciar-se, de não responsabilizar-se pelo que disse, uma vez que “você” não necessariamente significa “eu”.

(L 680) ACC Erika: Não, porque / ah / **eu digo**, não com todo mundo, porque às vezes **você** passa no corredor e **você** vê um professor sentado explicando tudo isso que **nós explicamos**, assim, não exatamente do pré 2, mas sentado / que a Silvana também já deve ter presenciado porque quando **a gente** vai no corredor... Sentado assim lendo com os alunos e os alunos todos ouvindo. Mas **gente** se eu fico em pé perto dos alunos porque que eles ficam bocejando, porque que às vezes eles estão entediados **eu** to ali presente...

Parece-nos que a figura do professor/executor transparece no dizer das duas professoras, quando afirmaram que é o MP quem define o conteúdo, e, portanto, a definição dos objetivos de ensino fica a cargo dos autores da coleção didática, o que reforça que o professor assume o papel de mero executor ao sentir-se impossibilitado de realizar mudanças naquilo que ensina. Esse fato apareceu reforçado na ECT, tanto na fala das participantes, quanto na de outras professoras de LI. Enquanto Erika afirmou que pelo menos 80% do que dá em aula é determinado pelo material, as professoras das outras línguas questionaram as professoras de LI por que não pode ser diferente. Vejamos a seguir:

<sup>12</sup> Eckert-Hoff busca em Foucault o conceito da confissão para compreender o que ocorre nos momentos da entrevista, no caso de sua pesquisa. Para ela “a confissão desenrola-se sempre uma relação de poder, uma vez que não se confessa sem a presença [...] de outrem, que não é mero interlocutor, mas a instância que, de alguma forma, requer a confissão e intervém [...] para avaliar, julgar, inocentar e produzir, em quem a articula, modificações intrínsecas: que inocentam, resgatam, purificam, livram o sujeito de suas faltas, liberam e prometem-lhe a salvação” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 114).

(L 1770) ECT Erika: Gente, **eu vou** ser bem sincera **pra vocês**. *Eu dei* o livro um, **estou dando** o dois, **e estou** no três. [...] *Nos atrasamos? Eu me atrasei*, mas *eu consegui dar* o conteúdo, revisando e fazendo e praticando. *Dei tudo*, tudo o que *o livro mandou? Não. Mas dei 80, 90%*. [...] *Eu fui buscar* uma coisa fora. Ou da internet ou um outro recurso. **mas a gente dá** conta. É que o problema é o seguinte: **nós estamos** muito apavoradas.

(L 1707) ECT Aline: **Porque vocês tem** que/ **O que obriga vocês a fazerem** os quatro livros? **O que diz que esse é** o básico do inglês? Ou avançado, não sei. **É essa a minha** dúvida.

(L 1715) ECT Tânia: Que tanto conteúdo **vocês tem que vocês não dão conta**, e tem que ter quatro livros.

Esse aspecto reforça a figura do “capataz de fábrica”<sup>13</sup> mencionado por Geraldi (1997) que leva as professoras a serem aquelas que executam tarefas minuciosamente projetadas para elas, ou seja, é algo que demonstra certa alienação do professor com relação ao seu trabalho de criação e de decisão acerca do que deve ensinar e por quê.

Num dos excertos a seguir, Silvana não deixa de implicar-se em seu discurso, e utiliza o futuro condicional num primeiro momento para mostrar que não está satisfeita com a falta de tempo, o que a obriga a deixar de fazer coisas que julga importante. Ao mesmo tempo, ela envolve seus colegas, utilizando o pronome “a gente”, expressando uma representação coletiva sobre o aspecto tempo e a expressão “a gente peca muito” para dizer o quanto podem errar devido a esse fator. A professora afirma que, ao usar o pronome “eu”, se preocupa com o que “*tem que dar*”, saindo da representação coletiva para a individual ao expressar um sentimento que não parece estender aos seus colegas.

De certo modo, o que reforça a hipótese de alienação e, conseqüentemente, subsunção<sup>14</sup> do trabalho das professoras ao capital (materiais publicados pelas grandes editoras com fins comerciais) é o fato de terem utilizado algumas vezes o futuro do pretérito que representa uma situação imaginária e, portanto, inatingível e sem possibilidade de mudança. Tal impossibilidade acarreta sentimentos de frustração com relação ao seu papel profissional e pode ser identificado pelo uso dos marcadores discursivos “mas” e “infelizmente”. Todavia, para a professora de Alemão, as dificuldades das professoras de Inglês eram difíceis de entender, visto que parece não existir alguém, fisicamente falando, que determine essa imposição. O mais interessante é que as determinações desse grupo de professores são coletivas de cuja decisão os professores fazem parte, uma das características daquele coletivo de trabalho.

Confira isso nos exemplos:

(L 184) ACS-Silvana: **Então, ãh, se houvesse** mais tempo **eu gostaria**, todo início de aula, fazer alguma atividade de revisão de um vocabulário, **vamos supor né?! Na aula seguinte, pedir** a parte gramatical para *que falem* alguma coisa da vida deles oralmente **né?! Mas,**

<sup>13</sup> Refletindo sobre a situação do professor contemporâneo com relação ao uso de materiais didáticos prontos o autor afirma que “Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disso? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas do “manual do professor”, marcar o dia da “verificação da aprendizagem”, [...]. (GERALDI, 1997, p. 94).

<sup>14</sup> Adotamos aqui o conceito de Marx (1985) de “subsunção”, no qual o *trabalho morto* prevalece sobre o *trabalho vivo*, isto é, quem dita o ritmo da produção é o trabalho que já fora incorporado na maquinaria e não o trabalho/ habilidade do trabalhador/operador da máquina, no caso de nosso estudo, o trabalho incorporado na elaboração do MP e do material didático.

**infelizmente, a gente corre** contra o tempo **né?! Então, a gente às vezes peca muito né?! Fica preocupado** que **eu tenho** que **dar tudo isso hoje, nessa aula né?!**

(L 1036) ACC Erika:... **O aluno nosso, não sei** dos outros países, **acredito** que *aconteça* a mesma coisa / **nós / nós realmente trabalhamos** com o livro. Agora se **você dar** um / um / curso de conversação **você não precisaria** usar um livro necessariamente. **Você pode é /** traz algum material de internet, traz *speaking né*.

(L 1702) ECT Aline: Só uma dúvida. **O que diz pra vocês/** Gente, eu não sei inglês, tá. É uma dúvida de quem vê vocês **desesperados. O diz pra você** que você tem que ter, sei lá. São três livros de English?

Acreditamos que a ECT possibilitou a tomada de consciência das condições de trabalho daquelas professoras, justamente pela presença de professoras de outros idiomas, a qual resultou um embate decorrente dos diferentes posicionamentos e opiniões resultado das especificidades oriundas do tipo de idioma que ensinam, LI ou LE. Esse embate pode resultar uma tomada de decisão que pode ser, tanto de mudança quanto de manutenção do estado das coisas neste coletivo.

Erika voltou a afirmar que o trabalho com o MP parece fundamental para a realização de sua atividade profissional. Entretanto, ao ter negado que seria necessária a adoção de um livro para a conversação, Erika parece não estar muito convencida do que afirma, pois, além da negação, utilizou o modalizador “pode”, sugerindo a não-obrigatoriedade da ação. Eckert-Hoff (2008) afirma que a negação no discurso reflete uma ideia oposta àquela expressa, ou seja, representa uma contradição, um desdizer-se. Podemos encontrar a negação em vários outros momentos das interações.

(L64) ACS Silvana: Então, sobre preparo de aula, **você tem né?! É difícil, você não** segue 100% nunca né?! O preparo de aulas, as atividades, a forma como, como dar essas atividades né?! **A gente** sempre...

O segundo TD mais recorrente nos excertos das ACs selecionados foi o DT. Por encontrar-se no eixo do EXPOR (uso de verbos no presente, futuro do pretérito e futuro perifrástico), mas não implicar o agente-produtor (uso de terceiras pessoas), esse TD “se caracteriza por uma autonomia completa em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina”. Além disso, encontram-se “numa relação de independência ou de indiferença total em relação a esse agente, e nenhuma unidade linguística refere-se ao espaço-tempo de produção” (BRONCKART, 1999, p. 160). Esse discurso aparece de forma encaixada no DI ou vice-versa. A escolha das participantes pelo DT parece acontecer quando elas desejam buscar reforço em outras instâncias, para poder, talvez, responsabilizá-las por suas decisões ou falta delas ou por avaliarem que têm mais força ao fundamentar sua argumentação em outro(s) que não ela(s). O fato de o livro (entenda-se aqui o conjunto MP + LD) determinar o que será ensinado parece ser bastante normal para as professoras e caracterizou uma postura bastante ingênua. Podemos verificar isso a seguir (as marcas linguísticas do DT encontram-se em negrito e os outros TDs estão em itálico):



(L 240) ACS Erika: É, o livro na verdade... Não. O livro na verdade **ele traz** o que o professor tem que ensinar. *Então a gente segue* o livro porque, **porque é um padrão. Ele vem** do elementar *né...* A **sequencia do livro**, *então a gente percebe* que *agora ele tem que saber, ele tem que* saber do nível dele que **é o pré intermediário** porque no inter **ele vai ver** novamente, **mas vai estar** num grau maior, com vocabulário novo.

(L 206) ACS-Silvana: **E a prova**, como **ela é** igual para todos, **então ela tem** aquele formato, aquele conteúdo, todos os estágios, **as professoras daquele estágio tem que cumprir né?! Então, é correr** contra o relógio **seria isso né?! Vencer** o conteúdo *né?! Dentro dos dias programados* até a próxima avaliação *né?!*

Nos excertos escolhidos ainda verificamos, com uma ocorrência bastante reduzida, no momento das ACs, a presença do RI de forma encaixada no DI, utilizado nos momentos em que as participantes teciam comentários sobre algo que realizaram durante a preparação da aula ou da aula propriamente dita. Esse TD parece ter sido utilizado quando as participantes desejavam voltar seu olhar especificamente para o que fizeram durante os momentos filmados, com o intuito de explicar e detalhar, principalmente as mudanças feitas nas sugestões do MP. O fato de a pesquisadora e das outras participantes (Erika, Silvana ou outro(s) membro(s) do coletivo) serem suas colegas de trabalho, com o mesmo grau de especialidade e, portanto, compartilharem dos mesmos pressupostos da atividade do professor de LI daquele instituto, pode explicar a atitude de haverem tentado sempre explicar como fizeram, o que fizeram e por que fizeram. No caso da ECT, os TDs apareceram de forma bastante misturada e o RI foi mais recorrente quando elas se referiam à aula em si, como forma de explicação do que faziam. Vejamos a seguir:

(L 819) ECT Silvana: Eu tenho essa sensação. **Depois que eu assisti** umas duas vezes, três o listening, que **eu dei** nas duas turmas e ainda **assisti** à aula. **Depois eu fiquei pensando, sai daqui pensando**, eu falei: “Olha, se eu fosse fazer hoje eu faria diferente”. *Eu acho* que *eu não* (xxxx), de uma outra forma, de repente, não, sabe, *eu acho* que é o que **a gente comentou** ontem. *Você quer vencer* o livro, você, *porque eu tenho* uma aluna do pré dois, que duas ou três vezes que **eu pulei** o exercício de ir lá na frente pra depois voltar.

O RI implica personagens, acontecimentos e ações que lhe conferiram um caráter disjuntivo (longe do momento da ação de linguagem) e implicado (o sujeito é o agente-produtor). Assim, nos excertos analisados verificamos o uso de tempos verbais como o pretérito perfeito e imperfeito, organizadores temporais usados, para marcar a ordem dos fatos, e a presença de verbos na primeira pessoa do singular e do plural, as quais identificam a implicação do agente-produtor do texto e o uso de dêiticos, elementos constituintes do relato interativo.

Entretanto, algumas vezes as participantes utilizaram a narração (N) para simplesmente apresentar fatos que ocorreram nos momentos filmados nos quais procuravam não se implicar. Esse TD encontra-se, na maioria das vezes, encaixado no RI e algumas vezes no DI. Acreditamos que o uso desses dois TDs foi menor pelo fato de a pesquisadora ser um par, ou seja, participante do mesmo coletivo dispensando a exposição de muitos detalhes, já que esses eram conhecidos, abrindo espaço para a expressão de sentimentos e opiniões, o que se fez, principalmente com o uso do DI e algumas vezes do DT.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Bronckart (2006), a análise textual, juntamente com as das condições de produção da ação de linguagem, tem o intuito de revelar quais são as representações construídas pelas participantes da pesquisa e o seu conhecimento pode ajudar a cristalizar essas mesmas representações ou então, transformá-las, pois o discurso do professor reproduz o que sua formação discursiva e social lhe impõe.

Acreditamos que a análise dos TDs e, conseqüentemente, seu caráter conjunto ou disjunto, implicado ou autônomo revela, por meio das unidades linguísticas presentes no texto, as representações, tanto coletivas quanto individuais, construídas pelas participantes durante a progressão do texto.

Como representações coletivas, elas afirmam que o conteúdo a ser ensinado é determinado pela coleção didática adotada, e a mudança desse conteúdo não é algo do qual as professoras daquele coletivo tenham o controle. Dessa maneira, os objetivos de ensino são estabelecidos pelos autores da coleção didática e esta não parece ser uma preocupação das participantes. O MP é, em grande parte, um guia para suas aulas, principalmente na primeira vez que utilizam o material. As participantes afirmam que buscam segurança ao usar o MP. Contudo, as professoras de outras LEs (Alemão e Francês) parecem gozar de maior flexibilidade ao decidir sobre os objetivos de ensino e ao uso do MP.

Como representações individuais, elas afirmam várias vezes, que sempre buscam mudar aquilo com que não concordam, modificando a atividade ou substituindo por outro exercício. Isso demonstra que a autonomia das professoras está restrita a modificar os procedimentos, quer dizer, o *como* ensinar algo e não o *que*, por que ou *para que* ensinar (CRISTOVÃO, 2005).

Não podemos negar que o MP tem uma função de complementar a formação dos professores de LE (MARCUSCHI, 2005), pois, muitas vezes, o professor recorre a ele para responder suas dúvidas do que deve fazer nas diversas situações que se lhe apresentam. Em certo ponto, concordamos com Coleman (1985) quando declara que nos contextos onde os professores de LE não são falantes nativos do idioma, como é o caso do Brasil, este instrumento deve dar subsídios para que estes se tornem mais seguros para ensinar o idioma. Entretanto, algumas questões devem ser consideradas se quisermos adotar um MP que sirva para a formação de um professor emancipado<sup>15</sup>.

## REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. 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.
- BAKHTIN, M / VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec 2002 [1929].

<sup>15</sup> Adotamos aqui a noção de emancipação de Adorno (1995 apud LOUREIRO, 2003), a qual faz referência ao ato de educar para a autonomia.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um sócio-interacionismo discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_.; MACHADO, A. R. 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.

\_\_\_\_\_. Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.) *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 121-160.

BUENO, L. A imagem do professor nos manuais para o professor de livros didáticos. *Caleidoscópio*, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p. 85-87, jul./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009.

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

COLEMAN, H. Evaluating teachers' guides: do teachers' guides guide teachers? In: ALDERSON, J. C. (Ed.). *Evaluation*. Oxford: Pergamon, 1985. p. 83-96.

CORIAT, B. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, D.; COSTA E SILVA, F. (Org.). *Sociologia do trabalho*. Lisboa: A regra do jogo, 1985. p. 81-107.

COSTA, N. I. *Producing a teacher's guide*. 1998. Monografia (Especialização em Língua Inglesa)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CRISTOVÃO, V. L. L. Implicação da constituição de objetivos para o ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, T. *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2005. p. 105-119.

ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FAIRCHILD, T. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada, RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n.1, p. 271-288, 2010.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.) *Interpretação, autoria, e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 67-77.

HEMSLEY, M. The evaluation of teacher's guides: design and application. *English Language Teacher Education and Development*, Coventry, v. 3, n. 1, p. 72-81, 1997.

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

\_\_\_\_\_; BRONCKART, J. P. Representações sobre o trabalho do professor: a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009.

MARCUSCHI, E. 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, 2005. p. 139-150.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. História do livro didático. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009.

PAULA, E. M. Leitura Elaborada: Um instrumento para a leitura em língua estrangeira? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 11., 2006, Uberlândia. Resumos... Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://www.mel.ileel.ufu.br/silel2006/caderno/painel/L.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2009.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-40.

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