

Carolina Zarth

**A AUTORIA NO LIVRO DIDÁTICO DE FLE SOB UM OLHAR
BAKHTINIANO: ATIVIDADES DE LEITURA EM FOCO**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Rocha Baltar.

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Zarth, Carolina

A autoria no livro didático de FLE sob um olhar
bakhtiniano: atividades de leitura em foco / Carolina
Zarth ; orientador, Marcos Antônio Rocha Baltar -
Florianópolis, SC, 2015.
225 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Autoria. 3. Livro Didático como
gênero do discurso. 4. Leitura em FLE. I. Baltar, Marcos
Antônio Rocha. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

CAROLINA ZARTH

**A AUTORIA NO LIVRO DIDÁTICO DE FLE SOB UM OLHAR
BAKHTINIANO: ATIVIDADES DE LEITURA EM FOCO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Linguística”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 23 de fevereiro de 2015.

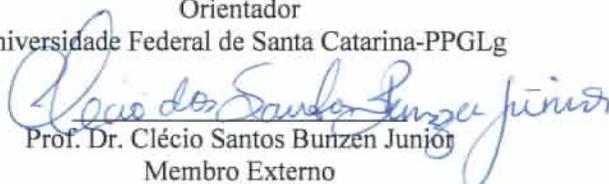


Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística.

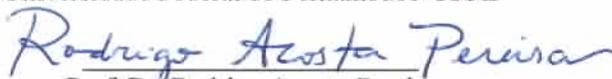
Banca Examinadora:



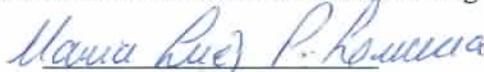
Prof. Dr. Marcos Antônio Rocha Baltar
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina-PPGLg



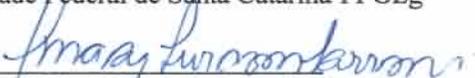
Prof. Dr. Clécio Santos Burizen Júnior
Membro Externo
Universidade Federal de Pernambuco-UFPE



Prof. Dr. Rodrigo Acosta-Pereira
Membro Interno
Universidade Federal de Santa Catarina-PPGLg



Prof. Dr.ª Maria Inéz Probst Lucena
Membro Interno
Universidade Federal de Santa Catarina-PPGLg



Prof. Dr.ª Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti
Suplente Interno
Universidade Federal de Santa Catarina-PPGLg

Dedico esse trabalho a minha querida
irmã Mariana, fonte de ternura e
apoio, sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, às participantes dessa pesquisa, pelo encontro passageiro que compartilhamos e que fez do tema desse estudo uma paixão.

Agradeço aos professores Clécio, Rodrigo e Inêz, pela participação na banca de defesa dessa dissertação.

Agradeço à professora Luciana, pelas preciosas contribuições no momento da qualificação do projeto inicial.

Agradeço ao meu orientador, pela confiança, compreensão, apoio; e sobretudo por respeitar meu ritmo nos processos de descoberta e amadurecimento que fazem parte de um curso de mestrado.

Agradeço ao meu pai pela sua capacidade de mover mundos e pela sua vontade inesgotável de ajudar nos momentos de dificuldade.

Agradeço à Teresinha (*In Memoriam*), por ter sido um exemplo de luta e perseverança até o fim.

Agradeço aos meus irmãos, pelo amor tão precioso e que mesmo de longe me fortalece no momento de superar obstáculos.

Agradeço a minha mãe (*In Memoriam*), cujas lições silenciosas de força e coragem seguem me influenciando por todos esses anos após o nosso último adeus.

Agradeço aos colegas e amigos que entraram na minha vida no decorrer do curso de mestrado: à Charlene e ao Carlos, por trazerem em seus corações o calor do norte; à Karol, pela sagacidade, companheirismo e euforia contagiante; à Hellen, pelas palavras sábias e carinhosas que por mais de uma vez amenizaram minhas inquietações, à Cris e a tantos outros que para sempre levarei no coração.

Agradeço à Ana, à Rafa, ao Alex e à Pri, pela preciosa amizade que se estende desde os tempos da graduação e que nunca cansa de se renovar.

Agradeço ao querido amigo Diego, pelas palavras lúcidas e ternas que sempre me permitiram ver mais longe.

Agradeço ao Marco, por ter estado ao meu lado quando essa pesquisa se iniciou.

Agradeço ao Marlon, pela alegria e afeto que simboliza em minha vida. Por fim, registro aqui um *merci* todo especial à Maria, por tudo o que compartilhamos e aprendemos juntas, e que não foi pouco.

RESUMO

Tendo em vista a importância do papel desempenhado pelos materiais didáticos no universo da cultura escrita e a centralidade que o livro didático (LD) ocupa nos múltiplos contextos de ensino de línguas estrangeiras (TILIO, 2008) e de língua francesa (CORACINI, 2011) na contemporaneidade, esse estudo busca um entendimento mais abrangente acerca de seu processo de criação. Tomando o LD como um gênero do discurso em uma perspectiva bakhtiniana (BUNZEN, 2005, BUNZEN & ROJO, 2005), essa pesquisa investiga como se dá a atividade autoral em um LD de Francês como Língua Estrangeira (FLE) enfocando as escolhas metodológicas relacionadas ao ensino/aprendizagem da leitura. Construtos basilares do ideário bakhtiniano (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997 [1929]; BAKHTIN, 2010 [1979]; BAKHTIN, 1990 [1975]; VOLOCHINOV, 1981 [1926]; MEDVIÉDEV, 2012 [1981/1938]) fornecem arcabouço teórico-epistemológico para esse estudo de caso, cuja geração de dados provém de análise documental da coleção e de entrevista orientada por roteiro semiestruturado realizada juntos às autoras da obra. Focalizando a autoria no LD dentro de uma abordagem qualitativa de natureza interpretativista (CELANI, 2005), a trajetória analítica é balizada pelas etapas do método sociológico proposto por Bakhtin para o estudo da língua (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997 [1929]) convergindo para a Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2010). Em um primeiro momento, uma discussão teórica explana a concepção de *autor* delineada pelo Círculo de Bakhtin. Com base em tal construto, em um segundo momento, o enfoque recai sobre a atividade autoral no LD de FLE em estudo. Aspectos de sua esfera de produção, circulação e consumo são apresentados e discutidos. O mesmo ocorre em relação aos interlocutores que se constituem nas interações mediadas por esse gênero discursivo. Na sequência, a análise focaliza as escolhas autorais relacionadas ao ensino/aprendizagem da leitura desvelando que essa proposta didática atualiza procedimentos metodológicos consolidados ao longo da história no seio de distintas metodologias de ensino de LEs. Por fim, a partir do tratamento acordado aos textos que incorpora, o projeto didático autoral da coleção sinaliza a busca de aderência aos pressupostos metodológicos difundidos pelo Quadro Europeu Comum de Referências para línguas (Conselho da Europa, 2001), o que acarreta em implicações estilísticas e composicionais que incidem sobre a arquitetônica desse gênero discursivo e que são analisadas na parte final do trabalho.

Palavras-chave: Autorialia - Livro didático como gênero do discurso –
Leitura em FLE

RÉSUMÉ

Étant donné l'importance du rôle joué par les livres didactiques dans l'univers de la culture écrite et la centralité occupée par les méthodes dans de multiples contextes d'enseignement de langues étrangères (TILIO, 2008) et de langue française (CORACINI, 2011) dans la contemporanéité, cette étude envisage rendre plus large la compréhension autour de leur processus de création. Caractérisant le livre didactique comme un genre du discours dans la perspective de Bakhtine (BUNZEN, 2005; BUNZEN & ROJO, 2005), cette investigation porte sur l'activité d'auteur dans la création d'une méthode de Français Langue Étrangère (FLE) et analyse les choix méthodologiques concernant l'enseignement/apprentissage de la lecture. Les postulés du Cercle de Bakhtine (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997 [1929]; BAKHTIN, 2010 [1979]; BAKHTIN, 1990 [1975]; VOLOCHINOV, 1981 [1926]; MEDVIÉDEV, 2012 [1981/1938]) fournissent la base théorique et méthodologique pour cette étude de cas, dont la génération de données provient de l'analyse documentaire de la méthode de FLE et d'une entrevue réalisée auprès de ses auteures. Interprétant l'activité d'auteur dans une approche qualitative (CELANI, 2005), la trajectoire analytique est soutenue par les étapes de la méthode sociologique proposée par Bakhtine pour l'étude de la langue (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997 [1929]) en convergeant vers une analyse dialogique du discours (BRAIT, 2010). Dans un premier moment, une discussion théorique dévoile la conception d'*auteur* pronée par le Cercle de Bakhtine. Basée sur ce concept, l'investigation se concentre, dans un deuxième moment, sur les enjeux de l'activité d'auteur dans le processus de création de la méthode de FLE analysée. On présente aussi bien les aspects de son domaine de production, circulation et consommation que les interlocuteurs qui se constituent à travers les interactions régulées par ce genre du discours. Ensuite, l'analyse focalise les choix des auteures et éditeurs concernant l'enseignement/apprentissage de la lecture en dévoilant que cette méthode de FLE actualise des procédures méthodologiques consolidées au fil de l'histoire dans le cadre de différentes méthodologies d'enseignement de langues étrangères. Enfin, on constate que le projet

didactique de la méthode analysée suit les propositions diffusées par le Cadre Européen Commum de Références (Conselho da Europa, 2001), ce qui entraîne en plusieurs spécificités dans la configuration stylistique et architectonique de cet oeuvre et sur laquelle l'analyse de concentre dans l'achevement de ce travail.

Mots clés : Activité d'auteur – Méthode de FLE comme genre du discours – Lecture en FLE

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Materiais da coleção <i>Tout va bien !</i>	63
Quadro 02 – Procedimentos e Técnicas do Método Direto.....	78
Quadro 03 – Níveis Comuns de Referência: escala global.....	105
Quadro 04 – Quadro de referência para autoavaliação da compreensão leitora.....	108
Quadro 05 – Da abordagem comunicativa à perspectiva acional.....	109
Quadro 06 – Metodologias e leitura.....	111
Quadro 07 – Empresas do Grupo Editorial Santillana.....	120
Quadro 08 – Grupos editoriais do Grupo Planeta.....	126
Quadro 09 – Organização composicional dos livros do aluno de <i>Tout va bien !</i> (Livro 2).....	152
Quadro 10 – Temas de base das Unidades Temáticas de <i>Tout va bien !</i>	153
Quadro 11 – Estrutura das lições da coleção.....	155
Quadro 12 – Objetivos/conteúdos das Unid. Temáticas 5 e 6 e do Projeto 3 do Livro 1.....	156
Quadro 13 – Níveis do QUADRO e gêneros das atividades de leitura de <i>Tout va bien !</i>	159
Quadro 14 – Descrições/orientações do manual do professor de <i>Tout va bien ! 1</i>	166
Quadro 15 – Descrições/orientações do manual do professor de <i>Tout va bien ! 2</i>	168
Quadro 16 – Descrições/orientações do manual do professor de <i>Tout va bien ! 3</i>	170
Quadro 17 – Box de autoavaliação das estratégias de leitura.....	186

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Materiais da coleção - <i>Tout va bien ! 1</i>	63
Figura 02 – Capas dos Livros do aluno de <i>Tout va bien ! 1, 2 e 3</i>	64
Figura 03 – Organização Interna da Metodologia Direta.....	78
Figura 04 – Diagrama com marcas do Grupo Prisa.....	119
Figura 05 – ATIVIDADE A, extraída de <i>Tout va bien ! 1</i> , Livro do aluno, Lição 7.....	176
Figura 06 – ATIVIDADE B, extraída de <i>Tout va bien ! 1</i> , Livro do aluno, Lição 5.....	180
Figura 07 – ATIVIDADE C, extraída de <i>Tout va bien ! 2</i> , Livro do aluno, Lição 4.....	182
Figura 08 – ATIVIDADE D, extraída de <i>Tout va bien ! 3</i> , Livro do aluno, Lição 4.....	188

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Renda por linha de atividade do Grupo Santillana em 2012.....	122
Gráfico 02 – Renda por país de atuação do Grupo Santillana em 2012.....	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 O LIVRO DIDÁTICO SOB A LENTE SOCIODIALÓGICA DO CÍRCULO BAKHTINIANO	27
1.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM	31
1.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO	37
1.3 A QUESTÃO DA AUTORIA	43
1.3.1 Forma, conteúdo e material	48
1.3.2 A mobilização do discurso de outrem e suas implicações composicionais	51
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	59
3 METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	69
3.1 A METODOLOGIA TRADICIONAL (MT)	70
3.2 A METODOLOGIA DIRETA (MD)	75
3.3 A METODOLOGIA ATIVA (MA)	84
3.4 A METODOLOGIA AUDIOVISUAL (MAV)	88
3.5 A ABORDAGEM COMUNICATIVA (AC)	98
3.6 O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIAS E A ABORDAGEM ACIONAL (AA)	102
4. ANÁLISE DE DADOS	113
4.1 CAMPO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS	113
4.1.1 A Editora Santillana e o Grupo Prisa	118
4.1.2 A Editora CLE International e o Grupo Planeta	125
4.1.3 Produção e circulação transnacional de Livros Didáticos na fase atual da globalização	128
4.1.4 Agentes do processo editorial	131
4.2 INTERLOCUTORES E CONTEXTO DE CRIAÇÃO DE <i>TOUT VA BIEN!</i>	133
4.2.1 A posição de autoria que assina a coleção	133
4.2.2 O contexto de criação da coleção e a relação com os editores	140
4.2.3 O interlocutor potencial – o ‘outro’ da posição de autoria	145
4.3 A AUTORIA NO LIVRO DIDÁTICO DE FLE: ATIVIDADES DE LEITURA EM FOCO	150
4.3.1. A organização da coleção	151
4.3.2 Os gêneros discursivos incorporados	159

4.3.3 Lendo a palavra de outrem: escolhas metodológicas para ensino da leitura em FLE	163
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS	201
ANEXOS.....	215

INTRODUÇÃO

Presentemente, um importante movimento político reúne professores de francês atuantes em diferentes instituições de ensino do Brasil – escolas e universidades públicas e privadas, institutos federais, cursos livres, Alianças Francesas, centros estaduais de ensino de línguas, Associações de Professores de Francês, dentre outros – na luta pela inclusão da língua francesa no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM¹. Os reflexos desse movimento podem ser vistos através das ações entabuladas pela Federação Brasileira de Professores de Francês (FBPF) junto ao MEC desde 2010², e, igualmente, através de iniciativas locais empreendidas para a ampliação do ensino do Francês Língua Estrangeira (doravante FLE) em diversas regiões do país.

Na Paraíba, por exemplo, a língua francesa é oferecida no Centro de Línguas do Estado³ e nas escolas públicas: o Liceu Paraibano. No Amapá, região fronteira com a Guiana Francesa, vigora, desde a década de 1990, o pacto cultural entre Brasil e França que incorporou o ensino do francês ao currículo regular de 49 escolas da rede estadual⁴. Já no Maranhão, o francês ganha visibilidade através da Casa das Línguas Estrangeiras: projeto desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação que visa atender necessidades linguísticas específicas da região, denominado FOS: Francês para Objetivos Específicos. Importa citar, do mesmo modo, o Idiomas sem fronteiras (IsF): programa do governo federal lançado em 2014 que oferece cursos de línguas estrangeiras – inclusive, de FLE – a estudantes universitários em fase final da graduação⁵. Em síntese, essas são apenas algumas dentre inúmeras iniciativas que mantêm ativo o ensino do francês Brasil a fora.

¹ O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) é um exame individual realizado em âmbito nacional que visa avaliar os conhecimentos dos alunos ao final do ensino médio. Este exame é organizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e pode servir de ponte aos alunos para ingresso no ensino superior pelo PROUNI (Programa Universidade para todos). Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em 20/03/2012.

² Para mais informações acerca das negociações entre FBPF e Ministério da Educação (MEC) envolvendo a inclusão de novas LEs no ENEM, consultar www.fbpf.com.br.

³ Conforme difundido no site oficial do estado paraibano: <http://www.paraiba.pb.gov.br/95084/centro-de-linguas-do-estado-inscreve-para-cursos-de-ferias-e-regulares.html>.

⁴ Para mais detalhes, consultar ARAÚJO & COAN (2013).

⁵ Conforme publicado em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 20/11/2014.

Soma-se a esse cenário a recente reconfiguração do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Aqui conceituado por Batista (2003):

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação e Desporto (MEC). Seus objetivos básicos são a aquisição e distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. Realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental. A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o Programa desenvolve, a partir de 1996, um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, coordenado pelo Comdipe (Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos) da Secretaria da Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação. (BATISTA, 2003, p.25-26).

Com o intuito de ampliar sua abrangência, o PNLD passou por diversas atualizações nos últimos anos e, em 2010, uma alteração de grande relevância se deu no escopo do programa: a inclusão da disciplina de Língua Estrangeira (doravante LE). Até o momento, apenas livros de inglês e espanhol foram contemplados nos processos de avaliação, aquisição e distribuição de materiais. Contudo, é consenso entre professores de LEs que a recente inclusão, apesar de limitada a duas línguas, suscita discussões que englobam manuais de ensino de outras LEs não abarcadas pelo programa (MANTOVANI, 2009).

Tendo em vista a representatividade da inclusão da língua estrangeira no segundo maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo⁶ e a ampliação do ensino de francês identificada em

⁶ De acordo com o Relatório de gestão do FNDE relativo ao exercício de 2008, os gastos do governo com o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e com o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio) concernindo: livros didáticos, livros para alunos com surdez, periódicos, avaliação, guia do LD, distribuição, armazenagem e controle de qualidade, naquele ano, somam 907 milhões de reais. Já, em 2011, o programa aplicou R\$ 140,6 mil reais na aquisição

diversas regiões do país, torna-se imperativo que reflexões teóricas acerca dos materiais didáticos para ensino/aprendizagem do FLE estejam em consonância com esse panorama em transformação.

Em Santa Catarina, contexto de interesse dessa pesquisa, o ensino de francês ganha visibilidade através do trabalho realizado por professores, estudantes e imigrantes que operam junto a instituições consagradas pela difusão da língua francesa no Estado. Dentre elas, destacam-se as Alianças Francesas – situadas nas cidades de Florianópolis, Joinville e Blumenau – e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Estas instituições são responsáveis pela formação de estudantes e professores de FLE no Estado e adotaram, entre 2007 e 2011, o mesmo manual de ensino: a coleção *Tout va bien !*. Desde 2011, essa coleção permanece sendo utilizada no curso de graduação de Letras e Literaturas de Língua Francesa da UFSC.

Percebendo a importância dessa coleção para o contexto catarinense de ensino do FLE – e considerando, conforme coloca Coracini (2011), que livros didáticos legitimam formas de ensinar e aprender conduzindo, em muitos casos, as interações em aula de LE –, identificamos a necessidade de ampliação do nível de entendimento acerca desse livro didático e nos lançamos, nessa pesquisa, interpretando-o como um *gênero do discurso* “historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus *temas, formas de composição e estilo*” (BUNZEN & ROJO, 2005, p.74, Grifos do autor).

Dentro desse contexto, a presente pesquisa de mestrado se interessa pela questão da *autoria* no livro didático de FLE e procura entender, em certa medida, de que maneira se consubstanciam escolhas autorais relacionadas ao ensino da leitura na coleção *Tout va bien!*.

Nessa direção, nos propomos a responder as seguintes *perguntas de pesquisa*:

1. Como se dá a atividade autoral em um livro didático de FLE?
2. Na elaboração da coleção *Tout va bien !*, que procedimentos metodológicos foram privilegiados pelas escolhas autorais em atividades de leitura?

Com o intuito de responder a essas questões, traçamos como *objetivo geral da pesquisa*: **investigar como se dá a atividade autoral**

na elaboração da coleção *Tout va bien !* enfocando escolhas metodológicas voltadas para o ensino da leitura em FLE.

Essa pesquisa de mestrado teve seu ponto de partida, portanto, na busca por um entendimento mais abrangente acerca do LD de FLE que não contemplasse apenas seu produto final, mas principalmente seu processo de criação – trabalho engendrado por diversas mãos.

Vale acrescentar que o livro didático “é um dos poucos gêneros de impressos com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes única – inserção na cultura escrita.” (BATISTA, ROJO e ZUNIGA, 2008, p.47), o que evidencia que a posição por ele ocupada confere-lhe um *status* de grande importância nos diferentes contextos pedagógicos.

No tocante ao ensino do francês, segundo Coracini (2011), a realidade não é diferente. Fato que nos remete às palavras de Magda Soares, quando esta pontua:

[...] o livro didático instituiu-se, historicamente, bem antes que o estabelecimento de programas e currículos mínimos como instrumento para assegurar a aquisição de saberes escolares, isto é, daqueles saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que a ninguém é permitido ignorar. (SOARES, 1996, p.55).

Isto posto, cabe assinalar que ainda é muito recorrente a utilização do LD como norteador do currículo da disciplina de Língua Estrangeira na atualidade, servindo frequentemente – aos professores – como importante parâmetro para elaboração de aulas e – aos alunos – como material de referência dos conteúdos a serem estudados (TILIO, 2008). Tal conjuntura leva-nos seguramente a pensar sobre o papel desempenhado pelos materiais didáticos no universo da cultura escrita, afinal,

[...] essa mercadoria produzida para a escola é também, por último, dependente do estado das relações de força entre os diferentes grupos sociais e políticos de uma determinada formação social e, assim, do modo como o Estado, por meio de sua ação, legitima a estrutura dessas relações ou deseja modificá-las. Desse modo, o livro escolar é um campo por excelência da ideologia e

das lutas simbólicas e revela sempre, **pelas suas escolhas**, um viés, um **ponto de vista** parcial e comprometido sobre a sociedade, sobre seu passado, seu presente e seu futuro. (BATISTA, 1999, p.566. Grifo nosso).

Assim, dada a centralidade ocupada pelo livro didático em diferentes ambientes de ensino e o fato deste, conforme coloca Batista, legitimar relações de força pelas “escolhas” e “pontos de vista” que reverbera, importa, a nosso ver, saber “quem” responde por tais escolhas e pontos de vista. Advém daí nosso interesse pela questão da *autoria* na obra didática e pela *atividade humana*⁷ que lhe dá forma.

Nessa direção, ao focar a atividade autoral nessa pesquisa de mestrado, acreditamos estar contribuindo para que a articulação entre professores de LEs e autores de LDs se dê de forma mais profícua, o que constitui, a nosso ver, um requisito importante para que professores de línguas elaborem criticamente suas atitudes responsivas em relação a *o que e como* ensinar, e assim, por meio do trabalho com a palavra estrangeira, possam romper com o modelo de letramento autônomo⁸ que persiste no cenário escolar/acadêmico brasileiro.

Nesse quadro, entendemos que

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer **metodologia de ensino** articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (GERALDI, 1984, p.42. Grifo nosso).

Considerando tais apontamentos, procuramos direcionar nossa investigação para as escolhas autorais relacionadas ao ensino da leitura, o que evoca perceber, conforme assinala Geraldi, que ao aderirem a uma

⁷ Fazemos aqui um contraponto ao caráter “religioso” do discurso pedagógico, cuja natureza “doutrinadora” leva alunos e professores, segundo Martins (2006), a considerarem os manuais de ensino como “detentores absolutos da verdade”.

⁸ O *modelo autônomo de letramento* enfoca a palavra escrita mirando o desenvolvimento de habilidades técnicas (cognitivas e individuais) descoladas dos processos sociais e dos sentidos construídos pela escrita no seio da sociedade. A este modelo se contrapõe o *modelo ideológico de letramento*, que pressupõe que práticas letradas estão vinculadas a práticas sociais de sujeitos inseridos no contexto cultural onde se dão relações de poder (STREET, 1984).

dada metodologia de ensino, as autoras dessa coleção estão legitimando modos de ensinar e aprender que indiciam uma dada concepção de língua, de interação, de sujeito e de sociedade (BUNZEN, 2005). Logo, é em relação a essa apreensão particular da realidade que professores de línguas e alunos se posicionam (consciente ou inconscientemente) quando fazem uso do livro didático em sala de aula.

Nesse contexto, é mister assinalar que professores de línguas também constituem um grupo privilegiado de leitores dos livros didáticos, uma vez que integram permanentemente o público leitor a quem o autor se dirige quando os elabora (MUNAKATA, 1999), pois são eles que conduzem e orientam a chegada dessas obras às mãos dos alunos, atuando, igualmente, como “produtores de conhecimento” (TARDIF, 2002). Sendo assim, não podemos perder de vista que professores de língua materna e estrangeira são igualmente incumbidos de selecionar os materiais que circulam nas esferas escolar e acadêmica e, para a execução de respeitável tarefa, todos necessitam ser igualmente amparados pelas reflexões teóricas que compete ao meio científico oferecer – o que figura, em consonância com o exposto acima, como *justificativa* para o desenvolvimento dessa pesquisa de mestrado.

Assim, essa dissertação está organizada em quatro capítulos: no CAPÍTULO 1 delineamos alguns construtos basilares postulados pelo Círculo de Bakhtin, posto que estes fornecem arcabouço teórico-metodológico para nossa pesquisa; no CAPÍTULO 2 traçamos o percurso metodológico adotado para a condução dessa pesquisa contemplando, dentre outros: instrumentos de geração de dados, corpus de análise, unidade de análise e procedimentos de análise; no CAPÍTULO 3 apresentamos uma descrição geral das Metodologias de ensino de Línguas Estrangeiras e, por fim, no CAPÍTULO 4 apresentamos nossa análise de dados e encaminhamos o texto para as considerações finais.

1. O LIVRO DIDÁTICO SOB A LENTE SOCIODIALÓGICA DO CÍRCULO BAKHTINIANO

Destacamos, de início, que o livro didático tem sido objeto privilegiado de pesquisas em nível global nas últimas décadas (CHOPPIN, 2004) e que, em contexto nacional, estudos em torno do LD de línguas materna e estrangeira se fazem presentes, de forma expressiva, no campo das Ciências da Linguagem⁹ (ROJO e BATISTA, 2004 *apud* BUNZEN, 2005b; ALMEIDA FILHO, 2007).

Assim sendo, o livro didático está inserido, segundo Choppin (1992), no conjunto de impressos que circulam e são consumidos na esfera escolar. O autor distingue quatro categorias de impressos escolares, classificados de acordo com seu modo de integração nos processos de ensino/aprendizagem. Eis a classificação de Choppin (1992, p.16):

- a) *Livros didáticos ou manuais*: são os “utilitários da sala de aula”, obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula);
- b) *Paradidáticos ou paraescolares*: são obras “que têm por função resumir, intensificar ou aprofundar” conteúdos específicos do currículo de uma disciplina, seja por meio de uma utilização individual, em casa, seja como ocorre no Brasil, por meio de uma utilização orientada pelo professor, na escola;
- c) *Livros de referência*: são destinados a servir de apoio ao aprendizado ao longo da escolarização, tais como gramáticas, dicionários, atlas, etc.;
- d) *Edições escolares de clássicos*: trata-se de “edições de obras clássicas - gregas, latinas, estrangeiras ou em língua materna - abundantemente anotadas ou comentadas para o uso em sala de aula”.

⁹ De acordo com pesquisa realizada por Rojo e Batista (2004, *apud* BUNZEN, 2005b) sobre o *estado da arte* do Livro Didático no Brasil, 37% dos estudos acadêmicos estão inseridos na grande área das Ciências da Linguagem, abarcando as áreas de Letras, Teoria da Literatura, Comunicação Social, Linguística e Linguística Aplicada.

Mesmo verificando que o livro didático está inserido na primeira categoria¹⁰ delineada, sua conceituação permanece um processo complexo e vário. O próprio Choppin (1980), em estudo anterior, advoga que o LD pode ser compreendido pelas suas diversas facetas e concebido, igualmente, como: um objeto, um suporte, um refletor da sociedade, um instrumento pedagógico e um veículo. Trata-se de um *objeto*, porque sua fabricação e comercialização evoluem seguindo o progresso das técnicas do livro e das transformações do mundo editorial, inserido em contextos econômicos, políticos e legislativos em constante evolução; é *suporte* do conteúdo educativo e depositário dos conhecimentos selecionados pela sociedade; é também um *instrumento pedagógico*, por que tanto sua elaboração quanto seu emprego representam métodos e condições de ensino de seu tempo; e, por fim, é um *veículo*, por que transmite prescrições de um programa, de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, e assim participa do processo de socialização (Choppin, 1980, p.1-3).

Ainda em seu texto de 1992 – *Les manuels scolaires: histoire et actualité* – Choppin conceitua o “utilitário de sala de aula” como produto de consumo: uma *mercadoria* – sem negligenciar que o mesmo configura-se, ainda, como “produto cultural complexo [...] que se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (Chris Stray, 1993, apud CHOPPIN, 2004). Já Magda Soares (1996, p. 56) interpreta o LD enquanto “livro escolar” que é “propositalmente feito para ensinar e aprender”. Tílio (2008), a seu turno, lança um olhar para a sala de aula e constata que o LD figura como importante *fonte de estudo e pesquisa* para alunos da escola pública brasileira, além de ser praticamente o *único instrumento de apoio* do professor. Nessas condições, o LD encerraria o “conjunto de possibilidades com base nas quais a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os” (ROJO & BATISTA, 2003, p.2). Nesse quadro, Coracini (2011) esclarece que a escassez de recursos e consequente uso corrente do LD induzem o professor, em muitos casos, a interpretá-lo como *instrumento de legitimação* de suas aulas.

Percebe-se, assim, um conjunto de variadas acepções que podem ser atreladas ao livro em questão. Batista (1999), por sua vez, reconhece a heterogeneidade desse construto e problematiza o olhar científico que

¹⁰ Para Batista (1999, p.546), a categorização realizada por Alain Choppin (ancorada em uma análise da realidade escolar francesa do século XVIII até o atual) pode ser representativa do quadro de impressos escolares brasileiro, visto que a classificação desses materiais é muito semelhante nos dois países.

vem sendo lançado sobre o LD¹¹, sugerindo que a discussão em torno do livro didático contemple especificidades tanto da esfera de produção que o originou, quanto da sua esfera de circulação/consumo:

[...] a diversidade e instabilidade de textos, impressos e livros didáticos e as tomadas de posição que expressam decorrem, fundamentalmente, da complexidade de condições em que estes textos e impressos são produzidos, vale dizer, da **complexidade do conjunto de fatores que condiciona sua elaboração, produção, comercialização e utilização** e das soluções de compromisso que essas tomadas de posição realizam com essas condições. (BATISTA, 1999, p.553). (grifos nossos).

O olhar projetado para fatores relacionados à elaboração, produção, comercialização e utilização dos LDs e às tomadas de posição que os engendram remete a um redimensionamento substancial do próprio objeto de estudo, posto que se passa a focalizar, necessariamente, as ações empreendidas pelos diferentes sujeitos envolvidos nesses processos. Tal abordagem¹² não invalida as diversas acepções do LD até então mencionadas. Ao contrário, as convalida por que conduz ao entendimento de sua natureza *multifacetada e complexa* – conforme proposto por Bunzen & Rojo (2005).

Nessa direção, o LD é *multifacetado* devido aos diversos enfoques que lhe são conferidos, o que revela a multiplicidade de funções que o mesmo pode exercer no seio da sociedade, tendo em vista

¹¹ De acordo com Rojo e Batista (2004, *apud* BUNZEN, 2005b) a maioria das pesquisas brasileiras realizadas em torno do LD – nas diversas áreas do conhecimento – apresenta um caráter expressamente avaliativo – enfocando os objetos de ensino, os aspectos gráficos e metodológicos, os conteúdos ideológicos ou, ainda, os processos de transposição didática. De tal modo, dão ênfase estritamente ao produto final e ignoram como se dá “o processo dinâmico em que saberes, objetos e práticas de ensino, que trazem tempos históricos e concepções de aprendizagem diferentes, são escolhidos (entre tantos outros) e trabalhados/agenciados na produção de um universal concreto [...]” (BUNZEN, 2005b).

¹² Perspectiva igualmente defendida por Munakata (1997, s/p.), que, em sua pesquisa de doutorado busca “descrever e analisar as práticas efetivas desenvolvidas por vários agentes que participam da produção do livro didático”.

as relações que institui tanto entre seus usuários quanto entre estes e os diferentes saberes (BATISTA, 1999). Constitui-se, também, como um *objeto complexo* – nos termos de Signorini (1998, *apud* BUNZEN, 2005b) – posto que sua abordagem envolve atentar para os processos em andamento: para os fluxos inerentes aos seus processos de elaboração, produção e comercialização, conforme replicado por Bunzen (2005b). Nessa perspectiva,

A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação, etc.), realização do material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamentos vultosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas, sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas (CHOPPIN, 2004, p. 554).

Assim, é contemplando a dimensão complexa e multifacetada do LD – tendo em vista os múltiplos fatores que condicionam seus processos de elaboração, produção, comercialização e utilização e as relações humanas fundadas por este/neste objeto complexo – que Bunzen (2005) e Bunzen & Rojo (2005) trazem à baila a concepção do livro didático como *gênero do discurso*, na acepção bakhtiniana do termo. Em vista da concepção de sujeito e de linguagem imbricados em sua gênese, aderimos ao conceito de *gênero do discurso de base sócio-histórica e discursiva* porque este fornece, a nosso ver, elementos para uma análise profícua das “tomadas de posição” (Batista, 1999) dos agentes envolvidos na criação e produção desse objeto cultural. Entendemos, nessa direção, que a obra didática emerge nas dinâmicas discursivas que interligam diferentes *esferas da atividade humana* e que

esse gênero do discurso ganha vida pelas interações sociais compreendidas desde sua origem, perpassando seus processos de elaboração, produção e difusão até sua chegada aos espaços de circulação e efetivo consumo.

Verificando a impossibilidade de encabeçar um estudo que englobasse “as tomadas de posição” (Batista, 1999) do conjunto de elementos humanos envolvidos nos processos supracitados, elegemos a perspectiva do *autor* para analisar aspectos ligados à criação da coleção *Tout va bien !* e enfocamos as escolhas autorais envolvendo a metodologia de ensino priorizada para o trabalho com *leitura* em FLE no seio dessa proposta didática. Nesse quadro, investigar escolhas autorais no LD implica delinear, notadamente, a concepção de *autoria* que orienta nosso olhar em relação ao processo de criação desse gênero discursivo. Desse modo, este capítulo apresenta as concepções de *linguagem*, *gêneros discursivos* e *autoria* postuladas pelo Círculo de Bakhtin¹³, bem como os demais construtos basilares do ideário bakhtiniano, visto que este fornece arcabouço teórico-metodológico para essa pesquisa de mestrado.

1.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

A interpretação do LD como um gênero do discurso pela ótica do Círculo de Bakhtin implica uma compreensão específica acerca da atividade autoral e do próprio autor, uma vez que possibilita “conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens” (BRAIT, 2010, p.23). Isto posto, importa dizer, primeiramente, que o livro didático é concebido e desenvolvido por sujeitos sociais imersos em interações de diversas ordens e que a obra didática, antes mesmo do estágio embrionário, já pulsa vida pelas tomadas de posição de seus idealizadores no seio dessas interações: “[...]”

¹³ O Círculo de Bakhtin designa o grupo de estudiosos que, no início do Século XIX, formulou uma tese sociodialógica da linguagem – de base marxista – centrada na concepção da linguagem enquanto processo de *interação* social/verbal. A ‘filosofia da linguagem’ elaborada pelo Círculo dialoga com duas correntes da época: o *Subjetivismo Idealista* (com orientação linguístico-filosófica calcada no Romantismo, concebe a linguagem como expressão individual do pensamento, do “eu”) e o *Objetivismo Abstrato* (cuja orientação repousa no Racionalismo e Neoclassicismo, confere à linguagem a função de instrumento de comunicação e analisava a língua em sua imanência, enquanto sistema estável, homogêneo e objetivo, sem vínculo com as práticas sociais de uso).

todo o itinerário que leva da atividade mental (o ‘conteúdo a exprimir’) à sua objetivação externa (a ‘enunciação’) situa-se completamente em território social.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997 [1929], p.117).

Nesse “território social”, portanto, a linguagem medeia interações verbais entre sujeitos socialmente integrados e organizados na “unicidade do meio social e a do contexto social imediato”, o que possibilita, para Bakhtin, o “ato de linguagem” (BAKHTIN [VOLOCHINOV]). Para autor, o produto dessas interações é a *enunciação*:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997 [1929], p.123. Grifos do autor).

Pela ótica bakhtiniana, a interação verbal não se dá por frases ou orações, mas por enunciados. O *enunciado* é a unidade signa sócio-historicamente determinada que figura como unidade real da comunicação discursiva, fundante da enunciação e da própria linguagem: “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2010 [1979], p.261). Uma vez que institui a interação, é no enunciado que se materializa o querer-dizer dos sujeitos. Nesse sentido, cumpre dizer que, de acordo com as postulações do Círculo:

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A *palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997 [1929], p.95. Grifos do autor).

A atuação dos sujeitos na concretização da linguagem é mediada, portanto, pelos sentidos ideológicos e vivenciais expressos na palavra (enunciado). Assim, o contato da língua com a realidade social se dá por valorações: “[...] é impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico” (MEDVIÉDEV, 2012 [1891-1938], p.185), o que aponta para a natureza ideológica da linguagem.

A *ideologia*, pela via bakhtiniana, relaciona-se às especificidades dos quadros axiológicos que determinam cada campo da atividade humana. Nesse sentido, a ideologia envolve as formas como os diferentes grupos sociais apreendem, valoram e interpretam a realidade através das interações que vivenciam, de modo a formar domínios sócio-discursivos: as *esferas* da comunicação verbal (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997 [1929], p.70). O estudo da linguagem acarreta, portanto, no estudo das ideologias que fundam a sociedade e suas múltiplas esferas, visto que as interações sociais no âmbito dessas esferas por elas são mediadas. Já *as ideologias* – expressas no plural – designam valorações concernentes aos produtos da criatividade intelectual humana – que integram o universo da produção imaterial humana; daí decorre que “a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política são *as ideologias*” (FARACO, 2009, p.47).

O fato das esferas da comunicação verbal derivarem de apreciações e apropriações sociais da realidade consubstancia a ideia de que “[...] a língua é criada, formulada e se desenvolve ininterruptamente nos limites de determinados horizontes de valores” (MEDVIÉDEV, 2012 [1891-1938], p.187). Nessa perspectiva, a vida cria as condições de onde emergem as produções linguísticas. Estas, por sua vez, resultam das *avaliações sociais* que interligam sujeitos, formam campos sócio-discursivos e orientam o contato entre língua e realidade. Em suma, “Toda enunciação compreende antes de mais nada uma *orientação apreciativa*.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997 [1929], p.135).

A compreensão de que o enunciado é um ato social concreto marcado por uma orientação apreciativa está atrelada à *concepção dialógica da linguagem* postulada pelo Círculo de Bakhtin, segundo a qual “[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997 [1929], p.113). Nessa perspectiva, toda manifestação enunciativa instancia um diálogo entre enunciados advindos de diversos campos sócio-discursivos e que

figuram, segundo o ideário bakhtiniano, como elos da cadeia da comunicação verbal. Assim, a palavra viva expressa, a todo o momento, uma atitude *responsiva* em relação a outras vozes, emergindo do universo de valores daquele que fala. Nesse quadro, vale observar que

[...] o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...]. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2010 [1979], p.301)

Nota-se que o *outro* – o interlocutor – não figura como ouvinte que compreende passivamente a enunciação. Ao contrário, é aquele que responde, replica ativamente no curso da interação, maneira pela qual “[...] o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2010 [1979], p.271). Advém daí uma dada aceção de sujeito.

Para o Círculo de Bakhtin, o *sujeito* é fundamentalmente histórico e social e permanece ligado ao outro na e pela linguagem, dado que é constituído pelo olhar do outro “na relação de alteridade, pelo excedente de visão e de dialogia do outro; como tal, é inacabado (em constante vir a ser); no entanto, é sempre um sujeito respondente e responsável na sua relação com esse mesmo outro”. (SILVEIRA et al., 2012, p.111). Aquele que toma a palavra é, portanto, permanentemente habitado pelo outro, visto que é interpelado pelas atitudes responsivas desse outro (de seu fundo aperceptivo) em função de quem constrói seu projeto de discurso.

De acordo com a teoria em tela, a noção de *discurso* relaciona-se à própria concepção dialógica da língua/linguagem, viva e imbricada na realidade social concreta. Pautado na obra bakhtiniana, Sobral (2009) propõe a seguinte elaboração para esse construto:

Discurso é uma unidade de produção de sentido que é parte das práticas simbólicas de sujeitos concretos e articulada dialogicamente às suas

condições de produção, bem como vinculada constitutivamente com outros discursos. Mobilizando as formas da língua e as formas típicas de enunciados em suas condições sócio-históricas de produção, o discurso constitui seus sujeitos e inscreve em sua superfície sua própria existência e legitimidade social e histórica. (SOBRAL, 2006, apud SOBRAL 2009, p.101).

O entendimento da concepção de linguagem postulada pelo Círculo fornece bases para a compreensão do modo como o sujeito delinea sua manifestação discursiva. Como vimos, é por valorações sociais que o sujeito se insere na dinâmica da criação ideológica. Logo, enunciar configura um gesto valorativo que implica na tomada de posicionamentos frente às múltiplas vozes sociais que impregnam as palavras de “sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997 [1929], p.123). Enunciar implica, do mesmo modo, integrar o conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes que emergem das diversas esferas da atividade humana e que designam a linguagem como *heteroglossia* (BAKHTIN, 1990 [1975]). Nesse contexto, a inserção do sujeito no universo da comunicação social se dá pela existência de vínculos constitutivos entre discursos/enunciados que propiciam o contato entre diferentes vozes sociais: as *relações dialógicas*.

As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica. (BAKHTIN, 2010[1979], p.323).

As relações dialógicas ancoram, portanto, o projeto de dizer do sujeito – no que tange o *sentido*. Essa mobilização de discursos, conforme já mencionado, envolve atitudes responsivas em relação a enunciados precedentes e pré-figurados que designam formas de apreensão da realidade social (MEDVIÉDEV, 2012 [1891-1938]). Em síntese, o sujeito social delinea sua manifestação discursiva conferindo ao seu enunciado um *tom valorativo* específico tendo em vista seu *horizonte social*, ou seja, o outro com quem constrói uma determinada forma de interlocução.

De acordo com as postulações do Círculo, a avaliação social que envolve o enunciado se expressa mais nitidamente na **entonação expressiva**, implicando que “O *tom* não é determinado pelo conteúdo concreto do enunciado e pelas vivências do falante, mas pela relação do falante com a pessoa do interlocutor (com sua categoria, importância, etc.)” (BAKHTIN, 2010 [1979], p.391). No que tange essa questão, Rodrigues (2001) coloca que a entonação revela como o enunciado se liga a um contexto social particular: “Através dela [da entonação], o discurso se orienta para fora dos seus limites verbais e entra em contato com a vida sócio-ideológica. Ela se situa na fronteira da vida social e da parte verbal do enunciado, marcando a atitude valorativa [...]. Pela entonação, o falante se engaja socialmente e toma posição ativa em relação a certos valores.” (RODRIGUES, 2001, p.27). Nessas condições, cabe destacar que

[...] cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. Essas reações têm diferentes formas: os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos e, além disso, enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia, mas não podem ser reacentuados (em termos de ironia, de indignação, reverência, etc.); os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação [...] O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. (BAKHTIN, 2010 [1979], p.299, grifos do autor).

Assim sendo, a linguagem instancia uma relação de enfrentamento entre vozes sociais que, segundo Bakhtin, se reflete na própria evolução semântica da língua: “Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV],

1997 [1929], p.113). O fato de toda enunciação envolver um movimento de assimilação e atualização de outros discursos/enunciados descortina, notadamente, a natureza social e dialógica da linguagem, afinal, todo dizer é “parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997 [1929], p.123).

Tais apontamentos permitem compreender, de antemão, que autores de LDs – ativos no processo de comunicação discursiva – orientam os sentidos do texto didático por meio da mobilização de discursos marcados pelas ideologias do universo da comunicação social, de modo que a obra pedagógica integra uma cadeia de enunciações infinitamente mutável e designa, concomitantemente, reverberação de enunciados já-ditos e atividade responsiva em relação a enunciados que virão a ser. Contudo, antes de adentrarmos a questão da autoria *per se*, traçamos, na seção que segue, alguns aspectos dos enunciados que permitem designá-los como gêneros do discurso.

1.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO

No quadro da discussão sobre o LD de Língua Portuguesa (LDP) – cuja proposição nos parece válida para a análise de LDs de Língua Estrangeira – Bunzen & Rojo (2005) advogam:

[...] quando os autores e editores de LDP selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram um livro didático, com capítulos e/ou unidades didáticas, para ensiná-los, eles estão, no nosso entender, produzindo um enunciado em um gênero do discurso, cuja função social é re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem. Não se pode esquecer que determinados objetos de ensino (e não outros) são selecionados e organizados, em uma determinada progressão, levando-se em consideração, principalmente, a avaliação apreciativa dos autores e editores em relação aos seus interlocutores e ao próprio ensino de língua

materna, para determinado nível de ensino. (BUNZEN & ROJO, 2005, p.9).

Assim, seguindo a proposta desses autores, a exemplo de Padilha (2005), Marsaro (2013), Viana (2011) e ancorados no escopo teórico bakhtiniano, elaboramos a seguir algumas considerações acerca dos gêneros do discurso que se mostram de grande importância para a compreensão do LD a qual aderimos.

De início, importa reiterar a ideia de que os enunciados medeiam as interações entre os sujeitos nos diversos campos da atividade humana e, por vezes, as interações que aí se dão são marcadas por certas regularidades comunicativas, que sinalizam, notadamente, as distintas formas de interação social. Nesse contexto,

[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2010 [1979], p.262).

Nessa perspectiva, os usos da linguagem conservam uma relação constitutiva com as atividades humanas e com as particularidades de cada esfera social (cotidiana, artística, escolar, religiosa, científica, política, etc.) e “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2010, p. 262, grifos do autor). As esferas, nesse contexto, “não apenas saturam e significam os enunciados de determinadas projeções ideológicas, valorativas e de sentidos como, em adição, os consubstanciam de determinadas condições de produção e finalidades discursivas, que se materializam no conteúdo temático, no estilo e na composição dos enunciados.” (ACOSTA-PEREIRA & RODRIGUES, 2010, p.149). Porém, vale destacar que é também nesses domínios sociodiscursivos que se dão as mudanças e complexificações dos gêneros, o que corrobora seu caráter plástico e flexível, atestando sua relativa estabilidade.

Assim sendo, ao vislumbrar a atividade autoral contemplando aspectos do campo da atividade humana onde se dá a produção de LDs de FLE, optamos por atuar na perspectiva que designa o LD como um gênero do discurso dado à percepção de que este *organiza e significa* as

interações em diferentes instâncias. Nesse quadro, importa dizer que para Bakhtin “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997 [1929], p.32). Em virtude disso, os gêneros são, immanentemente, veiculadores de ideologias.

Bakhtin define dois grupos de ideologias: a *ideologia do cotidiano* e os *sistemas ideológicos constituídos*. A ideologia do cotidiano “constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos e gestos e cada um dos nossos estados de consciência.” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997 [1929], p.118), ela relaciona-se à comunicação discursiva mais imediata, não formalizada ou institucionalizada. À ideologia do cotidiano se contrapõem os sistemas ideológicos, que são perpassados pelas ideologias do cotidiano, mas, diferentemente destas, são institucionalizados: “constituídos da moral social, ciência, arte e religião”. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997 [1929], p.119).

Os dois grupos de ideologias mencionados balizam a distinção estabelecida por Bakhtin (2010) entre gêneros *primários* e *secundários* – demarcação relevante para a abordagem do LD que ora apresentamos. Em síntese, os *gêneros primários* se constituem na comunicação discursiva mais imediata, que se dá nas esferas cotidianas e é marcada pelas ideologias do cotidiano. Já os *gêneros secundários* surgem nos espaços das esferas regidas por ideologias institucionalizadas ou especializadas, cujas interações se dão em condições da comunicação cultural *complexa* – geralmente perpassadas pela escrita. É relevante frisar que, entre os dois grupos de gêneros pontuados existe uma relação constitutiva e dialética, uma vez que os gêneros secundários se alimentam dos primários – os resgatando, reelaborando e ressignificando. Desse modo, as esferas sociais formalizadas onde os gêneros complexos surgem são perpassadas pelas ideologias do cotidiano.

Ainda no tocante à relação entre ideologia e linguagem, importa dizer que o sujeito imprime forças na língua em todas as suas enunciações concretas, centralizando ou descentralizando sentidos. Bakhtin (1990 [1975], p.81-83) as designa *forças centrípetas* e *forças centrífugas*. As *forças centrípetas* visam unificar e cristalizar significações induzindo à noção de *língua única*, cujo papel é “impor uma centralização enunciativa no plurilinguismo da realidade” (FIORIN, 2010, p.173). As *forças centrífugas* (estratificadoras), por sua vez, descentralizam os sentidos na enunciação e rompem com as

tendências centralizadoras, uma vez que estratificam a enunciação em suas múltiplas linguagens e formas de apropriação do mundo social – o que Bakhtin denomina *plurilinguismo*. Assim,

A linguagem é por conseguinte fruto de uma tensão dialética contínua entre estabilidade e instabilidade, entre a cristalização de significações e a amplitude dos temas sociais e historicamente possíveis. A compreensão da linguagem nesses termos tem como centro, e já o dissemos, a interação linguística, uma interação entre sujeitos concretos, ação em que sempre se fazem presentes diferentes formas de apropriação do mundo. (SOBRAL, 2009, p.89).

Tais considerações corroboram a dimensão política e ideológica do discurso. Nessa direção, resta saber como a ideologia se instancia em um enunciado relativamente estável, ou seja, como se constrói o gênero.

Segundo Bakhtin (2010 [1979]), todo gênero se sustenta na aglutinação de três elementos: *conteúdo temático*, *construção composicional* e *estilo*. Desse modo,

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2010 [1979], p.262).

Interessa dizer que todo gênero possui um *conteúdo temático* determinado, que diz respeito ao seu objeto discursivo – ou tema – e à forma particular como o gênero dele se apropria. É no gênero, pois, que se torna mais nitidamente observável o modo como o universo da criação ideológica toca a palavra na relação que prevalece entre esfera e enunciado. Desta relação advém, de acordo com MEDVIÉDEV, (2012 [1891-1938]), *a dupla orientação do gênero* na realidade.

A *primeira orientação* contempla a exterioridade encravada no gênero, ou seja, as circunstâncias espaciais, temporais e ideológicas da esfera a qual ele se vincula. Trata-se, pois, da orientação do gênero para ‘fora’, ou seja, a forma como o gênero se projeta para um dado contexto social: o lugar real na vida onde o enunciado emerge. Assim, o gênero

[...] entra na vida e está em contato com diferentes aspectos da realidade circundante mediante o processo de sua realização efetiva, como executada, ouvida, lida em determinado tempo, lugar e circunstâncias. Ele ocupa certo lugar, que é concedido pela vida, enquanto corpo sonoro real. (MEDVIÉDEV, 2012 [1891-1938], p.195).

Já a *segunda orientação* está ligada à maneira como o enunciado, de seu interior, está orientado *na* vida, dado que: “Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui certos princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus de extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela.” (MEDVIÉDEV, 2012 [1891-1938], p.196). Nessa perspectiva, é a partir do interior do gênero que o tema impregna de significados todos os elementos lingüísticos que o engendram (MEDVIÉDEV, 2012 [1891-1938], p.197).

Essa relação dialética que conecta gênero e realidade está presente na formação de todo tipo de enunciado implicando que “No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas.” (Bakhtin, 2010 [1979], p.293). Logo, a dupla orientação na realidade diz respeito à forma como cada gênero instancia o contato entre exterior e interior, o que ratifica, por conseguinte, que “O gênero é a unidade orgânica entre o tema e o que está além de seus limites” (MEDVIÉDEV, 2012 [1891-1938], p.197).

Passemos, pois, ao segundo índice de totalidade: o *estilo*. Este se refere à escolha de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua (BAKHTIN, 2010 [1979]), considerando seus usos *típicos* em cada gênero. Na visão bakhtiniana, o estilo do enunciado remete ao estilo do gênero que o materializa. Nessa perspectiva, os gêneros podem refletir estilos mais individualizados e oferecer espaço para que o falante imprima marcas de sua individualidade na linguagem ou podem ser

menos individualizados e dificultar a incorporação de um estilo individual. Importa dizer que o estilo do enunciado expressa a “relação” com o outro. Um professor, por exemplo, pode adotar um estilo explicativo, injuntivo ou mais dialogal em suas aulas, mas isso vai depender do tipo de interlocução que visa estabelecer com seus alunos. Em virtude disso, o estilo remete, dentre outros, às especificidades do campo da comunicação verbal onde o enunciado se materializa em gênero discursivo.

Já no que tange o terceiro índice de totalidade do gênero, a **construção composicional**, cumpre registrar que esta se pauta, igualmente, na interação entre participantes da comunicação discursiva e que influencia os procedimentos composicionais que estruturam o enunciado – tais como organização, combinação, acabamento, etc. De tal modo, a composição formal do gênero é subsidiada pelas relações dialógicas entre os diversos elementos envolvidos na produção do enunciado.

Ao construir meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo de convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado. (BAKHTIN, 2010, p.302).

Como é possível notar, por fim, a orientação dialógica do enunciado para a reação-resposta de um receptor baliza a arquitetura do enunciado, ou seja, a estrutura do gênero é marcada por uma orientação social de caráter apreciativo. Isto posto, vale reiterar que cada gênero vincula-se a contextos sócio-históricos particulares e resguarda uma

construção típica, além de um autor e interlocutor (destinatário) típicos (BAKHTIN, 2010[1979]).

Sem perder tais considerações de vista, passemos à discussão em torno da autoria.

1.3 A QUESTÃO DA AUTORIA

Com o intuito de ampliar nossa compreensão acerca da atividade autoral subjacente à proposta pedagógica da coleção *Tout va bien !*, nos pautamos na formulação bakhtiniana do **autor** – construto cunhado originalmente no campo artístico/literário, mas cujas elaborações abrangem outras modalidades discursivas (BRAIT, 2010)¹⁴.

Primeiramente, vale mencionar que a questão da autoria perpassa o conjunto dos escritos do Círculo e, bem como os demais construtos basilares do ideário bakhtiniano, liga-se organicamente à concepção dialógica da linguagem. A discussão em torno da autoria evoca, igualmente, o entendimento de que todo gênero consolida formas específicas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo, acarretando que “[...] O artista deve aprender a ver a realidade com os olhos do gênero” (MEDVIÉDEV, 2012 [1891-1938], p.199). Desse modo,

Para criar um romance é necessário ver a vida de um modo que ela possa tornar-se uma história [*fábula*] de romance, é necessário aprender a ver, em larga escala, as novas ligações e direções da vida que são mais profundas e mais amplas. Existe um abismo entre a capacidade de capturar a unidade isolada de uma situação cotidiana ocasional e a capacidade de compreender a unidade e a lógica interior de uma época inteira. Pela mesma razão, há um abismo entre a anedota e o romance. Porém, o domínio da época em seus diferentes aspectos – familiar e cotidiano, social ou psicológico – acontece em uma ligação ininterrupta com os meios de sua representação,

¹⁴ Sobre essa questão, Brait (2010) advoga que tanto os estudiosos da literatura quanto aqueles da linguística deveriam acessar o conjunto da obra bakhtiniana sem distinção de campos de estudos: “[...] sabe-se hoje que essa separação não pode ser levada em conta na medida que o pensamento bakhtiniano, para falar da linguagem em uso e avançar em sua concepção social e histórica de linguagem, não descarta qualquer tipo de discurso.” (BRAIT, 2010, p. 26).

isto é, com as principais possibilidades de construção do gênero. (MEDVIÉDEV, 2012 [1891-1938], p.199).

Nesse sentido, importa compreender como se forma esse “olhar” criador consubstanciado a partir de modos particulares de orientação na realidade inerentes a um dado gênero.

Em Bakhtin, temos que “[...] A procura da palavra pelo autor é, basicamente, procura do gênero e do estilo, procura da posição de autor” (BAKHTIN, 2010 [1979], p.385). De acordo com esse quadro teórico, na busca por esta posição de autor, o sujeito deve revestir-se de uma dada “forma de autoria” que lhe supera enquanto indivíduo, visto que esta “posição de autor” lhe assegura a atividade criadora em outro plano: no plano da obra.

O delineamento da concepção de ‘autoria’ pela via bakhtiniana se pauta, portanto, na distinção entre planos axiológicos que designam diferentes realidades e na forma como esses planos se relacionam. Pela ótica do Círculo, temos que “A realidade oposta à arte só pode ser a realidade do conhecimento e do comportamento ético em todas as suas variantes: a realidade da vida cotidiana, realidade econômica, social, política e sobretudo moral” (BAKHTIN, 1990 [1975], p.30). Assim, tendo em vista que as diferentes realidades advêm dos atos que as engendram, o *ato do conhecimento*, o *ato do comportamento ético* e o *ato estético* consubstanciam pontos-de-vista criadores que emergem dos diferentes domínios culturais, e que se sustentam na unidade da cultura unicamente pela relação que firmam com outros pontos-de-vista criadores. Designam, portanto, atos culturais; e o que os distingue mais profundamente é a relação que estabelecem com a realidade preexistente, já apreciada por outras atitudes culturais.

Com efeito, nenhum ato cultural tem relação com uma matéria indiferente a valores, totalmente casual e desordenada [...] ele se relaciona com algo já apreciado e de certa forma ordenado, perante o qual agora ele deve ocupar, com conhecimento de causa, sua posição axiológica. Assim, o ato cognitivo encontra uma realidade já elaborada nos conceitos do pensamento pré-científico, mas, o que é primordial, o pensamento já vem apreciado e regulamentado pelo procedimento ético, prático e cotidiano, social e político; encontra-a religiosamente afirmada; e,

finalmente, o ato cognitivo provém da representação esteticamente ordenada do objeto, da visão do objeto (BAKHTIN, 1990 [1975], p.19-30).

Desse modo, no que concerne o *ato do conhecimento*, temos que: “Ao penetrar na ciência, a realidade se despe de todos os seus valores para tornar-se uma realidade do conhecimento nua e pura, onde somente a unidade da verdade é soberana” (BAKHTIN, 1990 [1975], p.31-32). De tal maneira, ao recusar quaisquer formas precedentes de interpretação desta mesma realidade, o ponto-de-vista cognoscível figura como uma posição axiológica que adentra a realidade a fim de defini-la em seus próprios termos, unificando-a a sua própria verdade e à sua própria lei, ignorando qualquer avaliação ética ou formalização estética que preceda sua visão do objeto. Decorre daí que “O ato do conhecimento relaciona-se de modo puramente negativo com a realidade preexistente do ato e da visão estética, realizando assim a sua pura originalidade.” (BAKHTIN, 1990 [1975], p.32).

O *ato do comportamento ético*, por sua vez, é marcado pela singularidade do olhar do sujeito em relação aos fatos incutidos na unicidade de sua existência, na sua “relação de dever para com a realidade” (BAKHTIN, 1990 [1975], p.32). Apesar do ato ético se dar, como qualquer ato cultural, na atmosfera valorizante, ele institui um contato particular e único com os objetos do mundo conferindo-lhes uma apreensão inédita ligada à eventicidade do viver.

Já no que tange o *ato estético*, importa observar que este também confere *autonomia* e *originalidade* (BAKHTIN, 1990 [1975], p.33) ao domínio cultural de onde emerge, contudo, sua relação com a realidade preexistente se dá diferentemente. Pela ótica bakhtiniana, o ato estético apresenta uma particularidade essencial que o distingue do ato cognoscível e do ato ético: seu caráter acolhedor, ou seja, a admissão positiva da realidade preexistente do ato e do conhecimento, o que desvela “a *bondade singular da estética, sua benevolência*: a estética como que nada seleciona, divide, abole, nada repele, de nada se desvia”.(BAKHTIN, 1990 [1975], p.33). Nessas condições,

[...] a realidade preexistente do ato, identificada e avaliada pelo comportamento, entra na obra (mais precisamente, no objeto estético) e torna-se então um elemento constitutivo indispensável. Nesse sentido, podemos dizer: de fato, a vida não se encontra só fora da arte, mas também nela, no

seu interior, em toda plenitude do seu peso axiológico: social, político, cognitivo ou outro que seja. (BAKHTIN, 1990 [1975], p.33).

Assim, **a obra nasce a partir de um deslocamento que envolve dois planos de valores**, ou seja, dois contextos axiológicos inteiramente distintos: o plano da realidade vivida (ético/cognitivo) e o plano da obra (estético). Nesse quadro, importa frisar que, ao relacionar-se com a realidade preexistente do ato e do conhecimento, o ato estético a transfere para outro plano axiológico, onde esta é subordinada a uma nova unidade e recriada a partir de um novo olhar: o olhar do autor-criador.

O *autor-criador*, juntamente com o *herói* (objeto discursivo, tema ou tópico) e o *receptor* (contemplador, receptor ou destinatário), são elementos internos a todo evento artístico e ocupam posições autônomas no âmbito do fenômeno social instaurado na obra de arte. É mister assinalar que autor-criador e autor-pessoa (o escritor empírico, o indivíduo) não se confundem e o deslocamento de um para outro rompe com uma possível unicidade do sujeito que autora, uma vez que o autor-pessoa constitui “elemento do acontecimento ético e social da vida” (BAKHTIN, 2010 [1979], p.9) e é destituído de ação criadora. Nesse contexto, quem atua dando forma ao objeto estético é o autor-criador: uma instância de produção, do ato, que é elemento da obra.

A autoria advém, portanto, das ações empreendidas pelo autor-criador, que designa uma *posição axiológica* do autor-pessoa, uma vez que aquele age – confere uma composição formal, molda o discurso autoral – a partir da maneira como este o mobiliza. Cabe reiterar que o autor-criador “é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado” (BAKHTIN, 2010 [1979], p.10) e, conforme sintetiza Faraco, é uma instância *refratada e refratante*: “Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida.” (FARACO, 2005, p.39). O autor-criador enquanto elemento estético-formal relaciona-se permanentemente com os outros constituintes da obra: o herói (objeto do discurso) e o receptor (leitor/ouvinte/contemplador).

O *herói* pode ser tanto a personagem quanto o *objeto do enunciado/discurso*. Ele vincula-se concomitantemente ao autor-criador e ao ouvinte. Conforme sintetiza Sobral, trata-se de uma entidade “autônoma” e designa “o cerne das avaliações inerentes a todo enunciado, avaliações que entram na própria corporalidade da obra”

(SOBRAL, 2012, p.132). A presença do herói/objeto é marcada pelas valorações inerentes à interação entre autor-criador e receptor, uma vez que “[...] as relações recíprocas entre o autor e o herói nunca são dois termos simples: a forma leva em conta um terceiro participante, o receptor que, precisamente, exerce uma influência essencial em todos os aspectos da obra” (VOLOCHINOV, 1981 [1926], p.260)¹⁵. Nesse contexto, não podemos perder de vista que o autor-criador imprime um acabamento relativo aos objetos de seu discurso, ou seja, confere uma composição formal à obra, também em função da relação que estabelece com este terceiro elemento: o receptor.

O *receptor*, bem como o autor-criador, difere do indivíduo ouvinte, de uma pessoa identificável, ou seja, do público leitor real e concreto da obra. Referimo-nos, aqui, a um espectador cuja imagem é projetada pelo olhar do autor-criador. Trata-se, portanto, do receptor imanente com o qual este se relaciona: “[...] O ouvinte, também, é entendido aqui como o ouvinte que o próprio autor leva em conta, aquele a quem a obra é orientada e que por consequência, intrinsecamente determina a estrutura da obra.” (VOLOCHINOV, 1981 [1926], p.260). Assim, na tríade que os encerra, esses elementos internos à obra articulam-se por relações apreciativas:

Pode-se afirmar que o poeta trabalha a todo o momento com a simpatia e a antipatia, e o acordo ou o desacordo do ouvinte (auditor). Por outro lado, a avaliação é igualmente ativa no que se refere ao objeto do enunciado, a saber, o herói. O simples fato de eleger um epíteto ou uma metáfora já é um ato avaliativo orientado para essas duas direções: para o ouvinte e para o herói: *O ouvinte e o herói participam constantemente no acontecimento da criação, que nem por um instante deixa de ser uma comunicação viva entre eles.*¹⁶ (VOLOCHINOV, 1981 [1926], p.256).

Vê-se que a obra, como qualquer enunciado, é expressão de um fenômeno social concreto instaurado entre os participantes nela imbricados, o que corrobora que “O fato artístico é uma forma particular da relação recíproca entre o criador e seus receptores, fixada na obra de arte” (VOLOCHINOV, 1981 [1926], p.260). Sem perder essa assertiva

¹⁵ Tradução nossa.

¹⁶ Tradução nossa.

de vista, cabe elucidar como se dá a atividade autoral – balizada por um determinado gênero – no tocante ao deslocamento entre planos axiológicos inerente ao ato de criação, pois, conforme sinaliza Sobral: “O uso de formas ‘típicas’ não cria por si uma unidade de sentido porque lhe falta um labor arquitetônico de construção, algo que mobiliza formas da língua e formas de textualização na criação de uma unidade de sentido, integrando *forma*, *conteúdo* e *material*.” (SOBRAL, 2012, p.133, grifos nossos) – questão discutida na próxima seção.

1.3.1 Forma, conteúdo e material

Conforme explanado na seção anterior, a singularidade do ato estético é o fato dele criar seu objeto contemplando olhares interpretativos lançados previamente sobre este por outros pontos-de-vista criadores. Segundo Bakhtin, o elemento ético e cognitivo sobre o qual incide a atividade axiológica autoral designa o *conteúdo* do objeto estético. Desse modo,

Só porque vemos ou ouvimos algo não quer dizer que já percebemos sua forma artística; é preciso fazer do que é visto, ouvido e pronunciado a expressão da nossa relação ativa e axiológica, é preciso ingressar como criador no que se vê, ouve e pronuncia, e desta forma superar o caráter determinado, material e extra-estético da forma, seu caráter de coisa: ela deixa de existir no nosso exterior como um material percebido e organizado de modo cognitivo, transformando-se na expressão de uma atividade valorizante que penetra no conteúdo e o transforma. Deste modo, durante a leitura ou a audição de uma obra poética, eu não permaneço no exterior de mim, como o enunciado de outrem, que é preciso apenas ouvir e cujo significado prático ou cognitivo é preciso apenas compreender; mas, numa certa medida, eu faço dele o meu próprio enunciado acerca de outro, domino o ritmo, a entonação, a tensão articulatória, a gesticulação interior (criadora do movimento) da narração, a atividade figurativa da metáfora, etc., como a expressão adequada da minha própria relação axiológica com o conteúdo, ou seja, na percepção não viso as palavras, os fonemas, o ritmo, mas

com as palavras, com os fonemas e com o ritmo visto ativamente um conteúdo: envolvo-o, formo-o e arremato-o (a própria forma, tomada abstratamente, não satisfaz a si mesma, mas torna auto-suficiente o conteúdo formado). Eu me torno ativo na forma e *por meio dela ocupo uma posição axiológica fora do conteúdo (enquanto orientação cognitiva e ética)*, e isto torna possível pela primeira vez o acabamento e em geral a realização de todas as funções estéticas da forma no que tange o conteúdo. (BAKHTIN, 1990 [1975], p.58-59, grifos nossos).

Visto que na contemplação estética o conteúdo deve ser *artisticamente criado* e ao mesmo tempo *artisticamente percebido*, temos que tanto autor quanto contemplador são parte integrante do objeto estético. Assim, toda criação envolve uma coapreciação que reveste o conteúdo de uma determinada *forma* que, a seu turno, o submete à sua unidade: “A forma é a expressão da relação axiológica ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe (co-criador da forma) com o conteúdo” (BAKHTIN, 1990 [1975], p.59). Vale ressaltar que esta relação valorativa só se faz possível com a ajuda de um dado *material*.

No terreno artístico-literário, a *palavra* constitui o material com que o artista arquiteta seu discurso formalizando o conteúdo que contempla. Notadamente, ele jamais trabalha com palavras impassíveis a valores, dado que estas advêm do plano da vida e estão prenhes dos contextos sociais que lhes originaram. Em essência, a própria eleição da palavra por parte do autor-criador já evoca uma atitude valorativa frente ao universo da comunicação ideológica: “A palavra torna-se um material do enunciado apenas como expressão da avaliação social. Por isso a palavra entra no enunciado, mas a partir da vida, passando de um enunciado a outro.” (Medvedev, p. 185). Contudo, é preciso destacar que

Certamente, a forma se realiza com a ajuda do material, fica fixada nele, mas enquanto sua *significação*, o supera. *A significação, o sentido da forma se relacionam não com o material, mas com o conteúdo*. Assim, podemos dizer que a forma de uma estátua não é a forma do mármore, mas a do corpo humano que a forma eleva heroicamente ao homem representado, ou bem o

adula ou o rebaixa (Cf. o estilo da caricatura na escultura), quer dizer, expressa uma determinada avaliação daquilo que representa.¹⁷ (VOLOCHINOV, 1981 [1926], p.256).

Nesse contexto, a seleção do material demanda que o autor-criador primeiro adira aos valores da realidade por ele isolada. Esta, por sua vez, é sobrepujada pela forma particular de apreciação projetada pelo olhar criador na expressão de seu conteúdo ideológico. Assim, tendo em vista que “A forma artística é a forma de um conteúdo, mas inteiramente realizada no material, como que ligada a ele.” (BAKHTIN, 1990 [1975], p.57), é relevante pontuar que a forma que aprecia, isola e arremata o conteúdo cristalizando relações axiológicas entre autor-criador, herói e ouvinte designa a *forma arquitetônica* do objeto estético. Esta só se realiza, notadamente, por meio de um arranjo particular do material verbal em gênero, dotado de uma determinada *forma composicional*. Em essência, formas arquitetônicas

são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica, etc. [...] são as formas da existência estética na sua singularidade. [...] A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional. (BAKHTIN, 1990 [1975], p.25).

Pensando a atividade autoral, Sobral sintetiza a questão:

A atividade do autor incide primordialmente sobre a forma arquitetônica, que é a organização do discurso, a partir da forma composicional, em termos de uma dada avaliação do discurso pelo autor e de sua recepção ativa por um ouvinte. A forma composicional se vincula com as formas da língua e com as estruturas textuais; a forma arquitetônica se vincula com o projeto enunciativo do autor, com o tipo de relação com o interlocutor que ele propõe. Por isso, a forma arquitetônica determina a forma de composição, mas esta nunca pode determinar a forma arquitetônica. Contudo,

¹⁷ Tradução nossa.

não há forma arquitetônica sem forma composicional, por que a organização arquitetônica precisa de um material no qual moldar o conteúdo. (SOBRAL, 2009, p.69).

Tais apontamentos corroboram a ligação imanente das formas linguísticas com as relações humanas dadas no plano sócio-histórico, atestando que “as formas determinadas da palavra estão ligadas a certas formas da realidade que a palavra ajuda a compreender” (MEDVIÉDEV, 2012 [1891-1938], p.197). Assim, visto que a construção composicional advém da mobilização do material verbal em função da avaliação social concluída pela forma arquitetônica nas instâncias da obra, cabe elucidar que os heróis que nela ingressam e com quem autor-criador e ouvinte se relacionam nada mais são que *vozes sociais outras*, visto que “Em todos os domínios da criação ideológica, nossa fala contém em abundância palavras de outrem, transmitidas com todos os graus variáveis de precisão e imparcialidade.” (BAKHTIN, 1990 [1975], p.139). Isto posto, apresentamos, na sequência, uma breve discussão em torno das formas típicas de introdução da *fala de outrem* no romance e de suas implicações composicionais – considerando, sempre, que esses movimentos são igualmente recorrentes em outros gêneros discursivos, tais como o LD.

1.3.2 A mobilização do discurso de outrem e suas implicações composicionais

A partir das considerações tecidas na seção anterior, é possível compreender que a forma arquitetônica do enunciado pode materializar-se composicionalmente no gênero de diferentes maneiras, refletindo-se, especialmente, em seu estilo. Nesse quadro, tanto no discurso romanescos quanto em outras modalidades discursivas a atividade autoral envolve a mobilização do *discurso de outrem*¹⁸:

¹⁸ Essa questão é amplamente discutida em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1997), no capítulo intitulado “O discurso de outrem”. Nesse texto, Bakhtin levanta a problemática da apreensão ativa da enunciação de outrem e apresenta três orientações que designam a natureza da inter-relação entre discurso narrativo e discurso citado – reiterando o paradigma social do funcionamento discursivo. A primeira orientação refere-se ao *estilo linear* (cuja função é fornecer contornos que demarquem precisamente o discurso citado), a segunda orientação chama-se *estilo pictórico* e, inversamente à primeira, nela os limites entre discurso citado e discurso narrativo são apagados, contribuindo para que o discurso absorva o enunciado de

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. . (BAKHTIN, 1990 [1975], p.88).

Nessa perspectiva, “a voz que escreve” (TEZZA, 2001, p.1) só confere forma a uma dada obra pelas relações de dialogia que estabelece com outras vozes, mobilizadas de acordo com as atitudes valorativas e responsivas do autor-criador frente ao conjunto de formações verbo-axiológicas que instituem a linguagem como *heteroglossia*: um universo diversificado e heterogêneo de vozes sociais. De tal maneira,

A prosa literária pressupõe a percepção da concretude e da relatividade históricas e sociais da palavra viva, de sua participação na transformação histórica e na luta social, e ela toma a palavra ainda quente dessa luta e desta hostilidade, ainda não resolvida e dilacerada pelas entonações e acentos hostis e a submete à unidade dinâmica de seu estilo. (BAKHTIN, 1990 [1975], p.133).

Na orquestração das múltiplas vozes que adentram o romance, a voz do autor criador funde-se com umas, afasta-se de outras, e assim formaliza e organiza os valores éticos e cognitivos atualizados pelo ato estético. Importa dizer que as vozes ingressantes não constituem “amostras” das linguagens sociais em sua ligação empírica com a realidade vivida, uma vez que ao serem isoladas de seus ambientes sócio-discursivos originais pelo viés valorativo do olhar criador passam a constituir *imagens* dessas linguagens, cuja representação no gênero romanesco traz à luz seu universo social e sua lógica interna, ou seja: as vozes que refratam a voz do autor também por ela são refratadas. (BAKHTIN, 1990 [1975], p.154). Nota-se, assim, que o discurso

outrem de modo que não se possam delimitar as especificidades linguísticas que os distinguem/separam. A terceira orientação se contrapõe à segunda, visto que aqui o discurso citado é que dissolve o contexto narrativo que o envolve, ganhando força a ponto de decompor o discurso narrativo. Essa discussão é ilustrativa dos modos de relações recíprocas e mútuas entre os discursos narrativo e citado no *plano da forma*.

romanesco resguarda em sua gênese um estilo acolhedor, tipicamente prosaico, onde a voz do autor-criador só se instaura pela relação estabelecida com outras vozes advindas dos mais diversos campos sócio-discursivos: as vozes do plurilinguismo.

Introduzido no romance, o plurilinguismo é submetido a uma elaboração literária. Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmonioso, expressando a posição sócio-ideológica diferenciada do autor no seio dos discursos de sua época. (BAKHTIN, 1990 [1975], p.106).

Na prosa romanesca, portanto, o herói não figura apenas como objeto discursivo sobre o qual se fala, pois constitui também um elemento refratante *através do qual* se fala: “O plurilinguismo introduzido no romance (quaisquer que sejam as formas de sua introdução), *é o discurso de outrem na linguagem de outrem*, que serve para refratar a expressão das intenções do autor.” (BAKHTIN, 1990 [1975], p.127). A mobilização das múltiplas vozes não envolve, necessariamente, um discurso direto, pois, ao instanciar as intenções autorais, essas vozes entram em um embate discursivo com a voz do autor e, mesmo quando a contradizem ou dela se distanciam, permanecem a serviço de um projeto enunciativo maior, engendrado por uma postura autoral específica. Para ilustrar essa questão, basta observarmos como Bakhtin analisa a relação entre autor-criador e narrador no romance:

O autor se realiza e realiza seu ponto de vista não só no narrador, no seu discurso e na sua linguagem (que, num grau mais ou menos elevado, são objetivos e evidenciados), mas também no objeto da narração, e também realiza o ponto de vista do narrador. Por trás do relato do narrador nós lemos um segundo, o relato do autor sobre o que narra o narrador, e, além disso, sobre o próprio narrador. Percebemos nitidamente cada momento da narração em dois planos: no plano do narrador, e no plano do autor que fala de modo refratado nessa narração e através dela. Nós

adivinhamos os acentos do autor que se encontram tanto no objeto da narração como nela própria e na representação do narrador, que se revela no seu processo. Não perceber esse segundo plano intencionalmente acentuado do autor significa não compreender a obra. (BAKHTIN, 1990 [1975], p.118-119).

Em síntese, a palavra é dada às vozes alheias, cuja organização composicional no todo artístico é orientada pela voz do autor-criador, que designa o centro axiológico assegurando unidade ao objeto estético. Assim sendo, importa compreendermos as implicações composicionais advindas da penetração dessa diversidade de vozes no romance, visto que a heterogeneidade constitutiva que o caracteriza se faz presente, similarmente, em outros gêneros discursivos.

Dentre as principais formas composicionais de introdução e organização do plurilinguismo no romance elencadas por Bakhtin, destacamos as *construções híbridas* e os *gêneros intercalados*, posto que esses dois mecanismos dão vazão a um contato específico com a fala de outrem cuja compreensão mostra-se assaz importante para a análise do LD que visamos empreender.

Como vimos, o gênero romanesco é plurivocal, plurilíngue, consequentemente, pluriestilístico (BAKHTIN, 1990 [1975], p.75) e sua particularidade formal imanente abarca a incorporação de vozes alheias, organizadas de modo a servir a um projeto enunciativo maior, a uma segunda voz – a voz do autor. Na linguagem literária, esta segunda voz não deve dissolver completamente as intenções das palavras de outrem, que podem, inclusive, entrar em embate discursivo com a voz do autor. Quando tal embate é instanciado nas fronteiras de um mesmo enunciado, temos como forma composicional resultante uma *construção híbrida*:

Denominamos construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas 'linguagens', duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática [...]. (BAKHTIN, 1990 [1975], p.110).

O híbrido literário se caracteriza, logo, pela amalgamação de duas linguagens sociais, ou seja, “duas consciências, duas vontades, *duas vozes* e portanto dois acentos [...]” (BAKHTIN, 1990 [1975], p.157) que se enfrentam na arena de um único enunciado. Isso posto, vale delinear a compreensão da outra forma típica de admissão e organização do plurilinguismo no romance: a *intercalação de gêneros*.

Bakhtin pontua que o romance é plurilíngüe justamente por acolher e enquadrar em sua composição diferentes gêneros do discurso:

Em princípio, qualquer gênero pode ser introduzido na estrutura do romance, e de fato é muito difícil encontrar um gênero que não tenha sido alguma vez incluído num romance por algum autor. Os gêneros introduzidos no romance conservam habitualmente a sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade lingüística e estilística. (BAKHTIN, 1990 [1975], p.124).

Nessa perspectiva, a palavra alheia se submete a um dado enquadramento: é intercalada a outros enunciados na estruturação do todo da obra, realizando, em conjunto com outras vozes, o projeto enunciativo e ideológico de seu criador. Os gêneros intercalados ali reenunciados podem apresentar-se de forma intencional ou objetivada, ou seja, sem qualquer ligação com as intenções do autor, de modo que: “Eles não foram ditos, mas apenas mostrados como uma coisa pelo discurso; na maioria das vezes, porém, eles refrangem em diferentes graus as intenções do autor, e alguns dos seus elementos podem afastar-se, de diferentes maneiras, da última instância semântica da obra”. (BAKHTIN, 1990 [1975], p.125). Nessas condições, ao acolher gêneros advindos das diversas esferas da comunicação humana apresentando-os de forma intercalada, o romance atesta seu caráter pluridiscursivo e ratifica a dinamicidade e plasticidade inerentes a múltiplos gêneros do discurso. Em suma, é importante reiterar que

O plurilinguismo introduzido no romance (quaisquer que sejam as formas de sua introdução), é o discurso de outrem na linguagem de outrem, que serve para refratar a expressão das intenções do autor. A palavra desse discurso é uma palavra bivocal especial. Ela serve

simultaneamente a dois locutores e exprime ao mesmo tempo duas intenções diferentes: a intenção direta do personagem que fala e a intenção refrangida do autor. Nesse discurso há duas vozes, dois sentidos, duas expressões. Ademais estas duas vozes estão dialogicamente correlacionadas, como que se conhecessem uma à outra (como se duas réplicas de um diálogo se conhecessem e fossem construídas sobre esse conhecimento mútuo), como se conversassem entre si. O discurso bivocal sempre é internamente dialogizado. [...] assim é o discurso refratante do narrador, o discurso refratante nas falas dos personagens, finalmente, assim é o discurso do gênero intercalado: todos são bivocais e internamente dialogizados. Neles se encontra um diálogo potencial, não desenvolvido, um diálogo concentrado de duas vozes, duas visões de mundo, duas linguagens. (BAKHTIN, 1990 [1975], p.127-128).

Vale ressaltar, ainda, que esse labor arquitetônico só se faz possível pela capacidade do autor-criador de ver o todo (BAKHTIN, 2010 [1979], p.23). É em decorrência da extensão privilegiada de seu olhar¹⁹ que o autor rege as relações dialógicas entre as consciências participantes: vozes que penetram na obra e que são fecundadas por uma atividade criadora que visa, notadamente, os universos de valores que as originaram. Assim, posto que é com esses valores que trabalha o autor quando interage com as palavras de outrem, quando as aprecia, quando a

¹⁹ Segundo Bakhtin, esse excedente de visão – relacionado ao princípio da *exotopia*, ou seja, da capacidade de ‘estar fora’ – é essencial para que o autor possa formalizar artisticamente todos os elementos da obra, posto que “O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplando sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.” (BAKHTIN, 2010 [1979], p.23).

elas responde imprimindo-lhes um determinado tom, importa questionarmos: *a que vozes responde o autor de um livro didático?*²⁰

No que tange essa questão, Padilha (2005) assegura que

A autoria que constitui e envolve a obra didática está embebida de *avaliações* acerca dos atores sociais envolvidos, das instâncias educacionais, das concepções teóricas sobre conteúdos e disciplinas, técnicas e métodos, dos discursos dos documentos oficiais, das políticas públicas e coerções da esfera editorial. (PADILHA, 2005, p. 81. Grifo do autor).

Corroborando com a autora, compreendemos que na criação da obra didática o autor relaciona-se com uma diversidade de vozes²¹, respondendo-lhes por adesões, recusas, concordâncias, dissonâncias, revalorizações, etc. Enfocar a obra didática sob essa perspectiva permite constatar, de antemão, que a posição de autoria que assina o LD se constitui na e pela interação com distintos heróis/objetos: os múltiplos saberes e as teorias relativas a eles, os textos em variados gêneros, os processos de transposição didática, as orientações editoriais, as diretrizes de documentos oficiais, as habilidades a serem desenvolvidas, os diversos atores das esferas de produção/circulação/consumo, dentre outros. (PADILHA, 2005, p.81).

Relacionando-se, portanto, com uma multiplicidade de elementos, o autor do LD expressa suas intenções pedagógicas pelas atitudes responsivas que cristaliza na construção do discurso didático, conferindo forma ao seu projeto didático autoral. Nessas condições, o entendimento acerca das atitudes responsivas do autor do LD no seio

²⁰ É válido pontuar que essa questão nos foi colocada no momento da qualificação do projeto de dissertação por um dos membros da banca. Para retomá-la, contudo, nos vimos impelidos a percorrer um largo percurso interpretativo em torno dos escritos do Círculo, conforme expomos até aqui.

²¹ Nesse caso, conforme alerta Padilha (2005, p.83), o emprego do termo “herói” não se refere à formulação bakhtiniana concebida no campo estético – que diz respeito aos personagens com o quais se olha “com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura, generosidade ou crueldade, júbilo ou melancolia” (FARACO, 2005, p.38) – visto que nossa discussão não se insere no terreno artístico/literário, mas volta-se para a análise do discurso didático no âmbito de um LD particular.

dessas interações se faz necessário e relevante para o conhecimento da atividade criadora que dá vida ao texto didático.

Assim, contemplando o viés sociológico inerente à concepção dialógica da linguagem, nos pautamos na noção de autoria delineada por Bakhtin a fim de ampliar nosso entendimento acerca do processo de criação da coleção *Tout va bien !* – nomeadamente no tocante aos elementos envolvidos na elaboração das atividades específicas de leitura, tendo em vista que as mesmas inserem-se na complexa trama de relações axiológicas que se condensa no discurso didático que visamos analisar.

Este capítulo encerra, portanto, os construtos basilares do ideário bakhtiniano que fornecem arcabouço teórico para a abordagem de nosso objeto de análise nos domínios dessa pesquisa de mestrado. Antes de adentrar o capítulo metodológico, gostaríamos de ressaltar que a compreensão particular do livro didático à qual aderimos envolve, necessariamente, uma sorte de engajamento, um olhar específico para com a realidade, que é permanentemente orientado pela noção de *dialogismo* postulada pelo Círculo:

[...] ideia-mestra segundo a qual toda “voz” (todo ato) humana envolve a relação com várias vozes (atos), dado que nenhum sujeito falante é a fonte da linguagem/do discurso, ainda que seja o centro de suas enunciações, do mesmo modo como nenhum agente humano é a fonte de seus atos, ainda que seja o centro destes e por eles tenha de responsabilizar-se (SOBRAL, 2009, p.33. Grifo do autor).

Sem perder as palavras de Sobral de vista e atuando sob o mesmo panorama epistemológico, delineamos, a seguir, a metodologia adotada para a condução da pesquisa ora apresentada.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esse capítulo se destina à descrição do percurso metodológico traçado para a realização dessa pesquisa de mestrado. Ratificamos que essa dissertação está inserida na Linha de Pesquisa *Linguagem: discurso, cultura escrita e tecnologia* da área de concentração *Linguística Aplicada* do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa de natureza interpretativista (CELANI, 2005) em que os dados gerados emergem da análise documental da coleção *Tout va bien!* bem como de uma entrevista com as autoras da coleção orientada por roteiro semiestruturado.

A fim de explicar os aspectos supracitados, destacamos, inicialmente, que a percepção de que fazer ciência não é uma atividade descolada de fatores sociais e o interesse em evidenciar o caráter humanístico do processo de criação desse LD de FLE conduziram-nos a pautar o presente estudo no *paradigma sócio-histórico*, posto que,

Todo o conhecimento produzido nas ciências humanas tem seu ponto de partida e chegada nos processos da vida humana historicamente construídos. Compreendendo que o conhecimento é historicamente construído e que a pessoa está implicada em sua construção, vejo que a escolha de um referencial teórico tem a ver com a visão de homem e de mundo do pesquisador. [...] Se vejo o mundo em seu acontecer histórico, em uma dimensão de totalidade, sem separar conhecer/agir, ciência/vida, sujeito/objeto, homem/realidade, escolho como norteador de meu trabalho formas de pensamento capazes de fornecer os meios para se compreender **não** coisas e fragmentos de coisas, mas a própria condição humana. (FREITAS, 2007, p.1-2. Grifo nosso).

A adoção de tal posicionamento nos distancia de uma abordagem positivista²² e demanda a adoção do *método qualitativo* na condução

²² De acordo com Celani (2005), nas áreas da Linguística Aplicada, Ciências Sociais e Educação, são dois os principais paradigmas de pesquisa: o positivista e o qualitativo. O primeiro, derivado do positivismo, adota procedimentos de pesquisa oriundos das ciências exatas e enfatiza o rigor “científico” da linguagem e a objetividade na apresentação dos resultados. Já o segundo é de natureza

desse estudo, uma vez que este se mostra mais consonante com investigações pautadas nos pressupostos teóricos bakhtinianos (Amorim, 2004). Reconhecemos, nesse sentido, a dimensão axiológica de nossas escolhas, visto que nosso olhar para o objeto de pesquisa é motivado por intenções e impregnado de juízos de valor. De tal modo,

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa) [...] Um observador não tem posição *fora* do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado. (BAKHTIN, 2010 [1979], p.332).

Entendemos, nesse sentido, que as formas como nos engajamos em descrições e explanações caracterizam um ponto de vista seletivo e uma dada interpretação: elementos da investigação qualitativa de natureza *interpretativista* (CELANI, 2005).

Assim, cabe esclarecer que é da compreensão específica acerca do livro didático que orienta esse estudo, atrelada ao fato do LD de FLE integrar de forma expressiva práticas de ensino e aprendizagem de francês no contexto educacional brasileiro (CORACINI, 2011), que advém o interesse de analisar manuais de ensino de LEs nos domínios da *Linguística Aplicada*, dado que o referido campo de estudos busca investigar “problemas de comunicação, de discurso, de uso de língua(gem) em contexto, em práticas situadas. Dentre esses, os usos escolares da língua(gem), os discursos didáticos” (ROJO, 2007, p.1762). Logo, a natureza complexa e multifacetada que identificamos no LD foi decisiva ao optarmos por trilhar nosso percurso metodológico nos domínios da LA, aderindo, notadamente, à “transdisciplinaridade como a leveza de pensamento necessária pra compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas”. (ROJO, 2006, p.259). Nesse contexto, elegemos o estudo de caso como desenho tipológico de nossa experiência interpretativa.

interpretativista, se pauta nos estudos da hermenêutica e abre espaço para intersubjetividade na análise e apresentação dos resultados.

O *estudo de caso* designa a investigação de singularidades de um caso específico a partir de uma análise holística, visando o *todo* (GOLDENBERG, 2004, p.33). Apesar de seu enfoque no caráter “particular” de um determinado caso, esse tipo de estudo não inviabiliza o conhecimento do universo social mais amplo:

É verdade que as conclusões de tal investigação valem de início para o caso considerado, e nada assegura, *à priori*, que possam se aplicar a outros casos. Mas também nada o contradiz: pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um dado caso, é muitas vezes porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo, até mesmo um meio ou uma época. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.156).

Debruçamo-nos, portanto, sobre um caso específico – concernindo à elaboração da coleção *Tout va bien !* – também com o intento de descortinar, nos domínios dessa pesquisa, aspectos de um cenário maior: a esfera de produção de livros didáticos de LE. Para tanto, *entrevistas*²³ com as autoras da coleção complementam nossa investigação, permitindo conhecer impressões e expectativas destas em relação a suas práticas ao longo dos processos de criação, produção e utilização do LD investigado – facetas que ignoraríamos por completo se nossa análise se detivesse apenas ao seu produto final.

²³ Segundo Mondada (1997, p.59), a *entrevista* concerne “um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores, incluído o pesquisador, constroem coletivamente uma versão do mundo”, de modo que “sua eficácia é profundamente ligada à concepção de linguagem e de discurso pressuposta não só durante a análise mas também no desenvolvimento mesmo do intercâmbio com o informante”. O uso de roteiro-semiestructurado caracteriza a entrevista que realizamos nessa pesquisa como “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as repostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.” (TRIVIÑOS, 2012, p. 146).

No que tange os *instrumentos de geração de dados*, além da entrevista com as autoras, recorremos a *fontes documentais*²⁴, de modo que a coleção *Tout va bien !* constitui nosso *corpus de pesquisa*. Tal escolha foi motivada pelo fato da mesma atender a alguns *critérios* específicos, conforme elencado abaixo:

1. Trata-se de uma coleção amplamente conhecida pelos professores de língua francesa no Brasil e, especialmente, no contexto catarinense – devido ao seu uso corrente em diversas instituições de ensino do FLE e também em cursos de graduação em Letras Francesas nos últimos anos;
2. A coleção visa contemplar, dentre outros, as orientações do *Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas* – característica inerente aos múltiplos materiais didáticos para ensino de LEs produzidos na Europa que, na atualidade, são massivamente consumidos no Brasil;
3. As autoras da coleção demonstraram interesse e disponibilidade para participar da pesquisa – aspecto de grande importância, dado nosso interesse de gerar dados por meio de entrevistas.

Assim sendo, no que concerne aos procedimentos inerentes à realização da entrevista podem ser assim descritos: concomitantemente ao envio do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UFSC, encaminhamos às autoras – via correio eletrônico – uma carta-convite (ANEXO I) e obtivemos uma resposta positiva, confirmando participação na pesquisa. A entrevista foi concedida no dia 16 de maio de 2013, em local escolhido pelas autoras: a Universidade Pompeu Fabra, em Barcelona/Espanha. Após assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aplicado em português (ANEXO II) e francês (ANEXO III), foi dado início à interação audiogravada. Esta se estendeu por 1 hora e 20 minutos e foi orientada por roteiro semiestruturado (ANEXO IV) contemplando 25 questões – que foram discutidas/respondidas coletivamente pelas quatro entrevistadas. As transcrições da entrevista seguiram as normas estabelecidas por Petri (1993, p.11-13) e estão dispostas no ANEXO V dessa dissertação de mestrado.

²⁴ Como Laville e Dionne, compreendemos que *fontes documentais* também criam e geram dados de pesquisa, mesmo que sejam fontes já existentes de dados. Assim, “Não se deve confundir fontes existentes de dados e fontes de dados existentes” (1999, p.168), uma vez que documentos são veículos vivos de informação e são recriados pelo olhar do investigador e dos demais participantes de pesquisa no decorrer da mesma.

Isso posto, importa mencionar que a coleção em estudo engloba um conjunto de materiais que se organiza em função dos níveis propostos pelo *Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas*; quais sejam: A1, A2, B1 e B2. Cada nível conta com materiais destinados ao uso do aluno e do professor, conforme segue:

Quadro 01 - Materiais da coleção *Tout va bien !*

MATERIAIS DO ALUNO	- Livro do aluno + CD - Caderno de Exercícios - Portfólio
MATERIAIS DO PROFESSOR	- Manual do professor + CD - Caderno de Exercícios do Professor + CD

Conforme exposto acima, cada *Livro do Aluno* é acompanhado de um *CD* onde constam as gravações dos diálogos e de outros textos/atividades apresentados no livro. Quanto ao *Caderno de Exercícios*, vale mencionar que este foi desenvolvido com base no modelo do Livro do Aluno (TVB! 2, p. 15) e apresenta exatamente as mesmas seções didáticas e conteúdos temáticos. Um *Portfólio* contendo atividades de revisão e de auto-avaliação íntegra, ainda, o material do aluno. Abaixo é possível visualizar os materiais do aluno para o nível 1:

Figura 01 – Materiais da coleção - *Tout va bien !* 1.

Fonte: <http://www.cle-inter.com>



Para cada Livro do Aluno temos um *Livro do Professor* correspondente, com *CD* onde constam as gravações dos diálogos e atividades. O *Caderno de Exercícios do Professor* também é acompanhado de *CD* de áudio destinado à prática de exercícios de compreensão oral em sala de aula.

Vale frisar que, devido a pouca centralidade ocupada por determinados materiais que integram a coleção e às limitações de tempo que circunscrevem esta pesquisa, optamos por não examinar os Cadernos de Exercícios que acompanham os Livros do Aluno e do Professor, nem os Portifólios do aluno e tampouco incluímos em nosso universo de análise os materiais referentes ao quarto nível (*Tout va bien!* 4), posto que estes foram elaborados por outra equipe de profissionais, na qual somente uma das autoras entrevistadas se manteve. Assim sendo, somente os Livros do Aluno destinados aos três primeiros níveis (*Tout va bien ! 1; Tout va bien ! 2 e Tout va bien ! 3*) e os *Manuais do Professor* correspondentes configuram nosso *corpus de análise*.

Apresentamos abaixo as capas dos Livros do Aluno dos níveis 1, 2 e 3.

Figura 02 - Capas dos Livros do Aluno de *Tout va bien ! 1, 2 e 3*.

Fonte: <http://www.cle-inter.com>



No tocante à *unidade de análise*, optamos por examinar as escolhas autorais nas atividades específicas de leitura, apresentadas nesse projeto didático na subseção *LIRE*. Contudo, não trataremos de tais atividades de forma isolada, pois acreditamos que o LD é um todo coeso e orgânico, logo, em nossa análise também traçamos

apontamentos sobre outros elementos da obra – tais como a organização de suas subseções, a apresentação dos conteúdos, a atividades propostas, etc. – que permitem descortinar, em certa medida, o lugar ocupado pelas atividades de leitura no seio de tal proposta pedagógica.

Quanto aos *procedimentos de análise*, vale destacar que a ancoragem da presente pesquisa em um panorama epistemológico de base sócio-histórica levou-nos a investigar esse gênero discursivo a partir do *método sociológico* proposto por Bakhtin; segundo o qual o estudo da língua deve contemplar:

1- As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.

2- As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.

3- A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997 [1929], p.124).

Sendo assim, a análise do discurso pela via bakhtiniana possui certas particularidades, uma vez que Bakhtin, ao abordar a questão do *texto* enquanto objeto das ciências humanas, defende a análise dialógica da linguagem contemplando tanto as vozes que constituem os textos quanto o diálogo que envolve os interlocutores na construção do texto. Na visão bakhtiniana,

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existe palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (BAKHTIN, 2010 [1979], p.330).

Coerentes com essa perspectiva teórica, buscamos examinar o *corpus* selecionado empreendendo uma **Análise Dialógica do Discurso**²⁵ (ADD), nos termos de Brait (2010). Importa esclarecer que a condução de uma análise dessa ordem distingue-se pela abertura que oferece no trato com os dados investigados, visto que demanda uma atitude específica do pesquisador: uma “*postura dialógica* diante do *corpus discursivo*” (Brait, 2010, p. 29). Tal postura é orientada pela idéia de que

[...] cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. Essas reações têm diferentes formas: os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos e, além disso, enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia, mas não podem ser reacentuados (em termos de ironia, de indignação, reverência, etc.); os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação [...] O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 299).

Buscamos perceber as relações entre enunciados, linguagens, estilos, considerando que a análise dos dados poderia nos levar a múltiplas questões, visto que a ADD se caracteriza por “não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2010, p.24); logo, esta não se pauta em categorias prévias de análise.

Nesse contexto, a análise das relações entre as vozes cristalizadas em nosso *corpus* discursivo – a partir de múltiplas “idas e vindas” aos dados de pesquisa – foi orientada, notadamente, pelas etapas do percurso metodológico proposto por Bakhtin, assim interpretado por Rojo (2005):

²⁵ Proposta de análise do discurso elaborada por Brait (2010) a partir de seus estudos da obra bakhtiniana.

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhes dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seus interlocutores e temas discursivos -, e, a partir desta análise, buscarão marcas linguísticas (formas do texto/ enunciado/ língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação. (ROJO, 2005, p.199. Grifos nossos.).

Em consonância com o quadro teórico apresentado e focalizando a atividade autoral, procuramos contemplar as etapas do método sociológico de estudo da língua delineado por Bakhtin e acima explanado por Rojo (2005). Nesse sentido, tendo em vista nosso objetivo geral de pesquisa – *Investigar como se dá a atividade autoral na coleção Tout va bien ! enfocando escolhas metodológicas relacionadas ao ensino da leitura em FLE.* – e nosso interesse pelos múltiplos elementos imbricados no ato de criação de uma obra didática, investigar a autoria no gênero discursivo LD conduziu-nos a pensar sobre:

I) A forma como o LD se constitui historicamente enquanto gênero no seio de uma dada **esfera de produção/circulação/consumo** e como aspectos dessa esfera incidem sobre as escolhas autorais;

II) A relação entre os **interlocutores** engajados na interação instaurada pela obra, aí inculcida a forma como os potenciais interlocutores influenciam as escolhas autorais;

III) A interlocução que o autor estabelece com o discurso de outrem: os *já-ditos* sobre como ensinar/aprender leitura em FLE que se consolidaram ao longo da história no quadro das **metodologias de ensino de LEs**;

IV) As **implicações estilísticas/composicionais** advindas do tom que o autor imprime em seus objetos discursivos – temas – em função das **escolhas metodológicas** que realiza e da relação que estabelece com seus interlocutores.

Notadamente, é em torno dos elementos acima grifados que se consubstancia nossa análise de dados. Porém, lançar um olhar sócio-histórico sobre cada um desses elementos demanda-nos relembrar, antes de qualquer coisa, que ao construir um enunciado “[...] É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2010 [1979], p.297). Daí deriva nossa compreensão de que *autorar* em um LD de FLE implica, dentre outros, *resgatar e responder a outras vozes que ecoaram modos de ensinar e aprender a língua francesa ao longo do tempo*. Nessa direção, evidencia-se a necessidade de atentarmos para a *historicidade do LD de francês*, contemplando fatos que influenciaram sua evolução e complexificação genéricas.

Nessas condições, antes de adentrarmos a análise de dados propriamente dita, faz-se imprescindível apresentar os principais contornos das *metodologias de ensino do FLE surgidas nos últimos séculos até a atualidade* – pois é em relação a elas que as autoras de *Tout va bien!* se posicionam.

3. METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras data de muito tempo e, de modo geral, sempre esteve amparado por diferentes propostas metodológicas que se estabeleceram ao longo da história visando atender necessidades de contextos sociais, povos e épocas particulares. Assim, conforme discutido ao final do capítulo metodológico, mirar as escolhas autorais em uma abordagem sócio-histórica do livro didático nessa pesquisa de mestrado evoca, nomeadamente, conhecer os principais traços que caracterizam as metodologias de ensino de LEs consolidadas antes da publicação de *Tout va bien !*, uma vez que é com elas que as autoras dialogam quando realizam as escolhas que vão sustentar sua proposta didática nos dias atuais.

Nesse sentido, estruturamos, nesse capítulo, um breve panorama das principais metodologias para ensino de Línguas Estrangeiras e procuramos apresentar, em cada uma delas, traços gerais acerca dos métodos que balizam o trabalho com *leitura* em classe de LE. Para isso, nos baseamos, principalmente, na obra de Christian Puren, publicada em 1988, “L’histoire des méthodologies des langues vivantes” e em outras produções de referência sobre o tema.

Isto posto, cabe elucidar, de início, a distinção terminológica assentada por Puren em relação aos termos *método* e *metodologia*. Para Puren (1988, p.11), um *método* corresponde a um “conjunto de procedimentos e técnicas de sala de aula que visam suscitar no aluno um comportamento ou uma atividade determinados²⁶”. A título de ilustração, o autor cita o *método direto*, que está na base da Metodologia Direta e designa o conjunto de técnicas e procedimentos que possibilita que a aula se dê diretamente na língua estrangeira, sem passar pelo intermediário da língua materna.

Sendo assim, cabe esclarecer que ao “conjunto coerente de procedimentos, técnicas e métodos que se revelou capaz de, em um dado período histórico e para seus diferentes conceptores, gerar aulas relativamente originais em relação às aulas anteriores e equivalentes quanto às práticas de ensino/aprendizagem induzidas²⁷”, Puren (1988, p.11) reservará a designação *metodologia*.

²⁶ Tradução nossa.

²⁷ Tradução nossa.

Os métodos, portanto, enquanto técnicas e procedimentos inerentes ao ensino de línguas – tais como: fazer repetir, imitar, traduzir, compor, empregar tal termo, etc. – possuem um caráter mais estável. Já as metodologias, segundo o autor, estão sujeitas a variações históricas e são influenciadas por diversos fatores: quadros teóricos de referência, contextos de ensino/aprendizagem, conteúdos linguísticos, dentre outros. Nessa perspectiva, os métodos são encapsulados pelas metodologias, e,

Dentre os **métodos**, as diferentes **metodologias** efetuam, logo, escolhas; definem hierarquizações, organizam articulações dotadas de uma certa originalidade e de uma certa coerência. A **metodologia direta**, por exemplo, se opõe à **metodologia** anterior, *tradicional*, pela utilização sistemática do **método direto** (que lhe deu nome), do **método oral** e do **método ativo**, que, juntos, constituem seu “núcleo duro”.²⁸ (PUREN, 1988, p.12, grifos do autor)

Tomaremos, portanto, o termo *metodologia* para abordar as diversas formas como o ensino de línguas estrangeiras vem se processando e respondendo, nos últimos séculos até os dias atuais, às necessidades de diferentes realidades sócio-históricas e culturais.

3.1 A METODOLOGIA TRADICIONAL (MT)

Também chamada de Método Gramática-Tradução, a MT surgiu na Europa e vigorou no ensino escolar durante a Idade Média até o início do século XX, sofrendo, ao passar do tempo, uma evolução interna. Inicialmente esteve orientada para o ensino do grego e do latim, contudo, Puren (1988) adverte que é para o ensino específico do *latim* que essa metodologia se delineou.

Importa frisar que durante a Idade Média o latim era a língua de prestígio, cuja apropriação era altamente valorizada por tratar-se da língua da igreja, das transações comerciais, das obras literárias, científicas e filosóficas e, sobretudo, porque constituía a única língua do ensino (Puren, 1988). Distinguindo-se do “latim clássico”, esse latim falado pelas elites figurava como *língua viva*, cujo ensino era voltado

²⁸ Tradução nossa.

para a leitura, a escrita e a comunicação oral. Em 1981, Breal esboça tal panorama:

Nesta época, aprendia-se o latim como atualmente se aprende o inglês ou o alemão: para isso, utilizavam-se listas de palavras que deviam ser decoradas. [...] Aprendia-se de cor os diálogos correspondentes às diferentes situações da vida, como se faz ainda hoje. [...] Enfim, era preciso memorizar sentenças de todo tipo, em particular aquelas para o curso que se denominava Caton. Graças a um estudo prolongado durante uma longa série de anos, chegava-se a empregar o latim, não apenas por escrito, mas de **viva voz**. E isso era necessário, pois para os assuntos um pouco abstratos a língua vulgar falhava, e a necessidade do latim se estabelecia. (BREAL, 1891, p.554 apud Puren, 1988, p.19, grifo nosso)²⁹.

As atividades acima mencionadas eram norteadas por um *Livre de manières*: obra que exibia “maneiras de falar” em diferentes situações. Listas de vocabulário eram apresentadas “em diálogos” compostos em poemas com rimas, destinados a representar circunstâncias de vida – embora estas fossem extremamente artificiais. Cabe assinalar que, nessa época, o ensino da *leitura* em latim orientava-se para a memorização de versos, visando, dentre outros, o emprego efetivo da língua na oralidade. No século XVI, entretanto, tal modelo de ensino foi amplamente modificado em decorrência da invenção da imprensa, que possibilitou a larga difusão de obras de autores latinos antigos. Foi para acessar tais escritos que o ensino do latim se redimensionou.

É a partir da Renascença, portanto, que ocorre a primeira mudança significativa no ensino do latim: o foco não era mais a língua falada pelas elites, mas a língua utilizada nas obras literárias, o *latim clássico*, cuja sintaxe era complexa e de difícil apreensão. Como consequência, há “[...] o desenvolvimento e a complexificação crescentes de *livros de gramática*, que, de simples gramáticas de uso e de referência que eram na Idade Média, vão se transformar em robustos

²⁹ Tradução nossa.

tratados teóricos cuja aprendizagem *a priori* tomará cada vez mais espaço nas estratégias de ensino” (PUREN, 1988, p. 19, grifo nosso)³⁰.

Nesse período, ocorre a publicação da primeira gramática francesa, sinalizando a mudança de *status* sofrida pelas línguas vernaculares – italiano, espanhol, francês, romeno, dentre outras –, que ganhavam mais espaço e importância, dado que seu uso se sobrepôs ao emprego do latim na oralidade até mesmo em espaços de prestígio. Em razão disso, as aulas de latim passam a ser conduzidas em língua francesa. Nessa época, as estratégias de ensino privilegiavam lições em que frases isoladas, transpostas do francês para o latim, eram selecionadas de acordo com seu conteúdo gramatical, que deveria ser aprendido – com ajuda de dicionários e gramáticas – e recitado em classe: trata-se do **Método Gramática/Tema**, que constitui o “núcleo duro” da Metodologia Tradicional.

Esse estudo teórico do latim, também chamado de *composição gramatical*, vai figurar portanto, a partir do século XVII, como principal exercício de tradução e de memorização de regras em aulas de LE. Nesse quadro, o ensino da gramática se dava por uma via *dedutiva*, ou seja, primeiro o aluno deveria decorar os preceitos gramaticais que, posteriormente, eram aplicados e analisados em frases isoladas. Notadamente, a *língua* era concebida enquanto *norma*: um conjunto de regras e exceções que deveriam ser memorizadas e recitadas (Mascia, 2003, p.214).

Dado que na segunda metade do século XVII o latim passa a ser considerado *língua morta*, vigorando unicamente como disciplina escolar, decorrem desse fato mudanças significativas no plano dos materiais de ensino:

Observa-se que a partir dessa época os manuais destinados a iniciar os alunos na prática corrente da língua caem em desuso. As obras de autores clássicos até então editadas de modo que os alunos pudessem escrever entre as linhas e nas margens os comentários em latim do professor cede espaço às **Seletas**, às **Antologias** com excertos adaptados da literatura latina,

³⁰ Tradução nossa para: “[...] le développement et la complexification croissants des livres de grammaire, qui, de simples grammaires usage et de référence qu’elles étaient au MoyenÂge, vont se transformer en de lourds traités théoriques dont l’apprentissage *a priori* prendra de plus en plus de place dans la stratégie d’enseignement.” (PUREN, 1988, p.19).

apresentados frequentemente com sua tradução linear (palavra por palavra o mais estrito possível e respeitando ao máximo a ordem das palavras no texto em latim), e ainda sua tradução em “bom francês”. (PUREN, 1988, p.20, grifo nosso)³¹.

A partir desse período, vigora o objetivo de formar um leitor literário conhecedor da norma culta. Buscava-se, igualmente, na perspectiva do humanismo clássico, proporcionar uma formação estética e moral ao alunado. Em função disso, a *composição literária* se estabelece como exercício escolar e torna-se a base das aulas de *Retórica*. Nestas, os alunos eram impelidos a compor versos e discursos em latim conforme enunciado por poetas e oradores da Roma antiga, pois “os estudos clássicos eram considerados a melhor escola possível de ‘humanidades’.”³² (Puren, 1988, p.23).

As classes de retórica coexistiam com as de gramática e essas últimas seguiam ocupando lugar central nas aulas de línguas. A leitura em LE seguia amparando exercícios de tradução e *versão*, ora balizados pelo **Método Versão/Gramática**, cujo propósito consistia em selecionar *excertos* de textos em língua materna e traduzi-los palavra por palavra em língua latina ou grega, realizando um estudo teórico de pontos gramaticais conforme aparição de casos de análise durante processo de tradução/versão. As traduções também podiam se dar por distintos caminhos: do latim e grego para outras línguas estrangeiras, por exemplo. É com base nesse modelo de ensino que haverá, no século XVIII, a consolidação do **Método Gramática-Tradução**³³, que permanecerá ativo no ensino secundário francês até a imposição da Metodologia Direta, no ano de 1902.

Nesse quadro, vale observar como a instrução da Educação Nacional de setembro de 1840 confere contornos à Metodologia Tradicional e a sua aplicação em aulas de língua estrangeira para os alunos do liceu da época:

O primeiro ano [...] será consagrado inteiramente à gramática e à pronúncia. Em gramática, os alunos aprenderão de cor em cada dia de aula a lição desenvolvida pelo professor na aula anterior. Os exercícios consistirão em versões e temas,

³¹ Tradução nossa.

³² Tradução nossa.

³³ Também chamado “tradicional” ou “clássico” (Puren, 1988).

onde serão aplicadas as últimas lições. [...] quanto à pronúncia, após apresentadas suas regras, estas deverão ser compreendidas através de ditados frequentes, e se ensinará os alunos a decorar e recitar corretamente os excertos ditados. [...] No segundo ano [...] as atividades de versão e tema contemplarão excertos em grego e latim que serão traduzidos em inglês e alemão, e reciprocamente [...]. No terceiro ano, o ensino terá particularmente uma orientação literária.³⁴ (PUREN, 1988, p.35)

Isso posto, evidencia-se que a concepção de *leitura* preponderante nos domínios da Metodologia Tradicional condiz, especialmente, com uma *prática de decodificação* dos textos transpostos de uma língua para outra e de *memorização* das regras gramaticais que emergiam nesse processo.

Nessa conjuntura, importa notar que o modelo de ensino do latim, que entre os séculos XVI e XVIII passa de *língua falada* pelas elites à *língua morta*, influenciou de forma expressiva o ensino de *línguas estrangeiras vivas*, visto que lhes emprestou um conjunto de métodos que podiam ser aplicados em sala de aula. Entretanto, é justamente o caráter “vivo” destas línguas – cujo conhecimento se fazia necessário com o progresso do comércio, da indústria, dos transportes e com a ampliação das relações internacionais no final do século XVIII – que vai desvelar a ineficácia prática de tal modelo de ensino.

Logo, são as necessidades comunicativas específicas desse período que vão abrir espaço, nos séculos XVIII e XIX, para a emergência das primeiras reflexões didáticas em torno do ensino de LEs. Dentre os principais pensadores e críticos europeus da Metodologia Tradicional, Puren (1988) cita Charles Rollin (1661-1741), Du Marsais (1676-1756), Pluche (obra de 1751), Joseph Jacotot (1770-1840), Claude Marcel (1793-1876), Breal (obra de 1872). Estes protestavam contra o caráter abstrato e complexo das atividades e exercícios de composição/tema, condenavam a aprendizagem de cor de listas de regras de gramática e de listas de vocabulários descontextualizados, e criticavam, sobretudo, o emprego conferido a dicionários, manuais de retórica, seletas, dicionários e livros de gramática, uma vez que nos moldes da MT estes se mostravam infelizes para o conhecimento efetivo e prático das línguas estudadas.

³⁴ Tradução nossa.

Nesse contexto, Puren assinala que, “após ter tomado emprestado do ensino do latim toda sua base metodológica, o ensino das línguas estrangeiras modernas, no final do século XIX, só poderia se renovar opondo-se radicalmente a ele” (Puren, 1988, p.24). Assim, ressignificando o ensino de línguas através da relação de *oposição* que estabelece com a Metodologia Tradicional, surge a *Metodologia Direta*.

3.2 A METODOLOGIA DIRETA (MD)

Buscando responder às demandas sociais e linguísticas impostas pelo alargamento das relações internacionais dos países europeus no século XIX e início do século XX, sobretudo da Alemanha e França, institui-se a Metodologia Direta. De base progressista (Mascia, ANO?), esta se opõe de forma expressiva às premissas da MT e confere novos contornos ao ensino de LEs na Europa e nos Estados Unidos, para onde a MD se expandiu³⁵.

De início, importa mencionar que este modelo contribuiu tanto para a abertura da França ao estrangeiro, através do ensino de LEs, quanto para a unificação da língua francesa em território nacional, uma vez que esta coexistia com diversas línguas regionais que, na época, foram banidas do ensino escolar. Posto que até 1902 os princípios da Metodologia Tradicional – nos moldes do Método *Gramática-Tradução* – já vinham orientando as práticas de sala de aula há pelo menos três séculos, transformações de diversas ordens foram impostas a esse modelo até que se desse a plena incorporação da Metodologia Direta no ensino escolar de LEs em contexto europeu. No que tange essa questão, Puren destaca:

Serão necessárias diversas objeções oficiais em relação ao ensino dedutivo da gramática (as primeiras, na circular de 27 de setembro de 1872, no plano de estudos de 12 de agosto de 1880 e na instrução de 15 de julho de 1890) e medidas tão radicais como a supressão de versos latinos (em 1880) e da composição literária (em 1902) e, ainda, **a influência da metodologia direta** no ensino de línguas estrangeiras vivas e uma pedagogia geral mais direcionada para métodos

³⁵ Importa mencionar que em 1878 foi fundada em Providence, nos Estados Unidos, a primeira Escola Berlitz, que se estabelece em solo americano graças à aplicação bem sucedida dessa metodologia no ensino de línguas (LEFFA, 1988).

ativos, para que a didática do latim comece a evoluir (muito) lentamente nos manuais e em sala de aula.³⁶ (PUREN, 1988, p.23, grifo nosso).

Assim sendo, importa dizer que a Metodologia Direta congrega diversos métodos que se desenvolveram ao longo dos dois séculos que antecederam sua promulgação oficial e que, em sua maioria, derivam do Método Natural.

O *Método Natural* era utilizado em alguns países europeus (como Inglaterra, Alemanha e França) desde o século XVI para ensino de línguas no seio de famílias de aristocratas que ofereciam aos filhos um contato “natural” – *banho linguístico* – com a língua estrangeira, então falada tanto pelos familiares quanto pelos tutores estrangeiros e demais encarregados da educação das crianças.

Isto posto, cabe assinalar que ocorreu, no século XVIII, uma tentativa de adoção do Método Natural no ensino escolar. Porém, esta foi mal conduzida, pois, ao invés de motivar à prática corrente da língua na oralidade, acabou estimulando a aplicação de exercícios de composição literária nas aulas de LE. Segundo Puren (1988), tal fato decorre da compreensão desvirtuada de que no ambiente escolar a voz do pai e da mãe – primeiros “professores” de línguas dos alunos – deveria ser substituída pela voz dos personagens de obras clássicas, cujos feitos e desventuras constituiriam exemplos de caráter educativo e formador.

Porém, sob a devise “Parler, faites parler, il en restera toujours quelque chose.” (PUREN, 1988, p.75), a partir da segunda metade do século XIX o Método Natural passa a ser clamado mais vigorosamente no ambiente escolar e sua implementação conta, sobretudo, com o apoio das universidades francesas. Segundo Puren (1988, p.76), a busca de simetria com o pensamento acadêmico da época vai redimensionar as atividades dos autores de manuais de línguas estrangeiras, que, para legitimar suas obras, passam a filiar suas produções didáticas ao Método Natural mesmo quando estas preservam um caráter relativamente tradicional.

É através da Circular de 29 de setembro de 1863 de V. Duruy³⁷, portanto, que o Método Natural aparece pela primeira vez nas instruções oficiais francesas:

³⁶ Tradução nossa.

³⁷ Político e historiador francês, foi Ministro da Instrução Pública na França de 1863 a 1869.

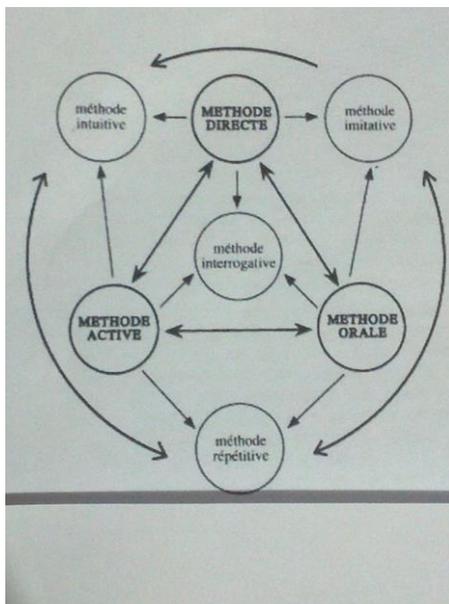
O método a seguir é aquele que chamarei de método natural, aquele que se emprega com as crianças na família, aquele que cada um usa em um país estrangeiro: pouca gramática, [...] mas muitos exercícios falados, porque a pronúncia é a maior dificuldade das línguas vivas; também muitos exercícios escritos no quadro negro; textos preparados com cuidado, bem explicados, dos quais faremos emergir sucessivamente todas as regras gramaticais, e que, aprendidas em seguida pelos alunos, lhes fornecerão as palavras necessárias para que eles possam compor eles mesmos outras frases na aula seguinte³⁸. (DURUY, V. 1863, apud PUREN, 1988, p.76).

Importa dizer que o Método Natural reaparece, ainda, nas instruções oficiais de 1890, 1901, 1902 e de 1908, mas estas se dedicam, sobretudo, a esclarecer ao corpo professoral os limites de sua aplicação, dado que os profissionais da época, ainda habituados com as práticas da MT, não possuíam as habilidades orais necessárias para efetivá-lo. Mas, apesar de sua aplicação bem sucedida permanecer restrita ao domínio familiar, o Método Natural – chamado por seus críticos de “método das governantas” –, vai figurar como o principal precursor da Metodologia Direta, dado que lhe empresta seu conjunto de princípios fundamentais.

De tal modo, importa destacar que a Metodologia Direta sustenta sua organização interna sobre três eixos: o Método Direto, o Método Oral e o Método Ativo. Constituindo o núcleo duro da MD, estes se articulam com métodos complementares – Intuitivo, Imitativo, Interrogativo e Repetitivo –, conforme é possível visualizar no esquema abaixo.

³⁸ Tradução nossa.

Figura 03: Organização interna da Metodologia Direta³⁹.



Assim, com o intuito de levar o aluno a pensar diretamente em língua estrangeira, o *Método Direto* ocupa posição central nesse modelo de ensino e designa o conjunto de técnicas e procedimentos capazes de promover o aprendizado diretamente na LE sem passar pelo intermediário da língua materna. Vale observar que a Método Direto se opõe sistematicamente aos procedimentos de ensino de LEs inerentes à Metodologia Tradicional. O quadro abaixo é bastante elucidativo de tal distinção:

Quadro 02: Procedimentos e Técnicas do Método Direto⁴⁰.

Para o ensino...	o Método Direto utiliza...	sem passar pelo intermédio ...
do significado das palavras	procedimentos ditos “indutivos” (gestos, objetos, mímicas, exemplos)	da palavra francesa correspondente (Instrução de 1902)
da gramática	os exemplos	da regra (Instrução de 1902)

³⁹ Fonte: PUREN, 1998, p.81.

⁴⁰ Extraído de Puren (1988, p.86). Tradução nossa.

do sentido das frases e textos	a compreensão global	das diferentes palavras isoladas (LAUDENBACH e GODART, 1903)
da literatura	os textos e obras de grandes escritores	excertos, resumos ou aulas magistrais (Instrução de 1908)

Conforme Quadro 02, no que tange o componente gramatical, importa notar que o Método Direto privilegia o *ensino indutivo da gramática*, ou seja, parte-se do exemplo à regra. No tocante à *tradução*, cabe dizer que bani-la de sala de aula, nos moldes da MD, figurou como um problema sério para os profissionais impelidos a utilizar o Método Direto na época.

Apesar da Instrução Nacional de 1908 condenar veementemente o uso da língua materna em classe, romper completamente com ela mostrou-se tarefa impraticável para o corpo professoral. Logo, atendendo necessidades específicas, a tradução era empregada, de acordo com Puren (1988, p.85): nas *explicações lexicais e gramaticais*; na verificação da *compreensão dos textos*; nos *temas* – cuja realização era pouco recorrente e destinava-se à avaliação dos conhecimentos gramaticais dos alunos, não figurando mais como um instrumento de estudo – e nas atividades de *versão* – reservadas ao estudo de textos literários em LE, cuja compreensão global se fazia imperativa devido à crença de que a língua penetra integralmente o texto e revela, pela fisionomia de todas as suas palavras, seu valor estético e único.

Em vista das adaptações supracitadas – chanceladas por diferentes documentos oficiais da época –, é possível notar que a aplicação da Metodologia Direta na escola não se deu de todo nos moldes do método que lhe servia de viga mestra. Vê-se, assim, insurgir os primeiros contornos de uma metodologia eclética, a *Metodologia Ativa*, que será legitimada oficialmente e sobre a qual nos debruçaremos mais adiante.

Passemos, pois, à discussão em torno do *Método Oral*, que também está no cerne da MD. Este, em virtude de seu objetivo prático, é assim designado pela Instrução Oficial de 1901: “O método oral realiza primeiro a educação da orelha e dos órgãos vocais. Ele se funda essencialmente sobre a pronúncia. Assegurar aos alunos uma boa pronúncia será, portanto, a primeira tarefa do professor.”⁴¹ (*apud*

⁴¹ Tradução nossa.

PUREN, 1988, p.86). Ancorado nessa premissa, esse método resguarda a especificidade de atribuir um grande valor a exercícios de repetição, visando principalmente uma pronúncia e acentuação *exatas*.

Uma vez que os idealizadores desse método temiam que a palavra escrita deformasse o som, recomendá-va-se aos professores que as primeiras aulas de LE enfocassem tão-somente exercícios orais. Cabe observar, desse modo, a relação singular que a MD estabelece entre a língua falada e a língua escrita, uma vez que o ensino da escrita estava em segundo plano e deveria servir, primeiramente, à fixação daquilo que já se sabia empregar *de viva voz*. No que tange essa questão, ao longo dos cinquenta anos em que a Metodologia Direta esteve amparada pelas instruções oficiais no contexto europeu seu enfoque na oralidade pouco se alterou, de modo que até os relatórios de leituras pessoais produzidos pelos alunos deveriam, segundo tais orientações, dar vazão à *conversação* – ora entendida como diálogos professor-aluno acerca dos temas que ali afloravam.

Dada à centralidade do Método Oral na Metodologia Direta, a *leitura*, assim como a composição escrita, também deve progredir para a conversação. Nessa direção, é preconizado na Alemanha, em 1904, o “tratamento audio-oral” dos textos. Tal empreendimento se divide em duas etapas. Na primeira, a leitura em voz alta (integral e fracionada) é realizada pelo professor enquanto os alunos mantêm o livro fechado. Ainda sem visualizar o texto, passa-se à *conversação* em torno dos temas abordados. Na segunda etapa, com os livros abertos, ocorre a *leitura individual* (ou coletiva) por parte dos alunos. Puren (1988, P. 87) adverte que este tratamento específico do texto nunca foi mencionado nas Instruções Oficiais, contudo, diversos professores adeptos da MD acreditavam em sua eficácia para o desenvolvimento da “memória auditiva” dos alunos – o que também justificaria denominar esse conjunto de técnicas e procedimentos de Método Audio-Oral.

Assim, sem perder de vista os apontamentos tecidos até aqui em torno do Método Direto e do Método Oral, importa delinear alguns aspectos do Método Ativo, pois, como vimos na Figura 03, é na articulação desses três métodos que se sustenta a Metodologia Direta.

O *Método Ativo* é aquele que sinaliza, com maior amplitude, a ligação da Metodologia Direta com a Pedagogia Geral que se institui entre os séculos XIX e XX a partir das novas teorias da Psicologia da Aprendizagem que se estabelecem na época e, segundo as quais: a natureza da aprendizagem envolve uma atividade de descoberta e construção pessoais por parte da criança, que é *ativa* nesse processo. (Puren, 1988, p.90). Baseando-se nessa idéia, Bréal (1886, *apud* Puren,

1988), em conferência sobre “La pédagogie des langues vivantes”, advoga: “As línguas são um exercício de atividade; falar é uma arte: é importante fazer agir, isto é, fazer a criança falar desde o primeiro dia”.

Assim, é a transformação do conceito de *língua* – que, de objeto de conhecimento na MT, passa a *meio de ação* na MD (Puren, 1988, p.88)– que induz à reunião, sob o escopo do Método Ativo, de uma série de procedimentos que levam o aluno a *agir* em sala de aula e que dizem respeito:

- ao *Método Interrogativo*: é por ele que o professor solicita permanentemente a atenção, participação e respostas dos alunos, que respondem a questões pontuais e dirigidas à reutilização das formas linguísticas estudadas. Na MD, as perguntas são consideradas pelo professor um instrumento de trabalho que conduz à “conversação improvisada”, considerada como forma “viva” de emprego da língua estrangeira em aula;

- ao *Método intuitivo*: é por ele que o professor realiza procedimentos intuitivos de explicação, levando os alunos a “adivinhar” significados a partir da associação direta (sem passar pela tradução) entre gestos, objetos, imagens e seus respectivos significados. Nas aulas de LE, se privilegiavam as “Leçons de choses”, nas quais fatos, fenômenos e aspectos da realidade (da natureza, dos seres, etc.) até então totalmente ignorados pelos alunos deveriam chegar ao seu conhecimento, pela primeira vez, a partir de um conjunto de expressões e palavras em língua estrangeira. A mesma via intuitiva é utilizada para o ensino da gramática, cujas regras deveriam ser apreendidas a partir da análise de exemplos;

- ao *Apelo à atividade física*: os alunos são convocados a realizar dramatizações, leituras expressivas de textos dialogados, pequenas “séries” envolvendo diversas ações que demandam o uso da LE.

Isso posto, importa assinalar que, para os partidários da MD: “se compreende adivinhando, se aprende imitando, se retém repetindo.” (PUREN, 1988, P.106). Por esta razão, a MD incorpora, ainda, outros métodos:

- o *Método Imitativo*: este é aplicado pelo professor para incitar os alunos, de forma sistemática, a imitar a pronúncia de palavras e expressões, realizando um tipo de ginástica dos órgãos vocais que intenta regradar problemas de pronúncia.

- o *Método Repetitivo*: enquanto “exercício de memória”, acreditava-se que a repetição contínua das palavras e estruturas aprendidas permitiria que o uso da língua se tornasse um hábito. Nessa

direção, a língua só seria “assimilada” a partir de exercícios de repetição.

Assim, é a partir desse conjunto de técnicas e procedimentos que se buscava, na MD, promover um ensino ativo e *vivo* da língua. Em virtude disso, esta era orientada pela idéia de que “Uma língua viva [...] se aprende *vivendo* esta língua” (BAILLY, 1903, apud Puren 1988, P.89). Tal percepção, segundo Puren (1988, p.89), levou os autores de manuais didáticos da época – visando legitimar suas produções – a introduzir em suas obras “procedimentos isolados” que, apesar de não integrarem um conjunto coerente de métodos, contemplavam em certa medida os princípios pedagógicos estabelecidos pelo Método Ativo. Quais sejam:

O princípio que rege nosso método integralmente é o de que é preciso ir do concreto ao abstrato, do simples ao complexo, do particular ao geral, do exemplo à regra, do fato à idéia, e que toda síntese deve ser obra do próprio aluno em vez de lhe ser apresentada pronta pelo professor: [...] o resultado final importa menos que os processos que a ele conduzem, que a atividade mental operada para alcançá-lo; e o esforço de inteligência exigido do aluno é mais precioso que aquilo que ele conserva em sua memória. Igualmente, não se trata de, no ensino da língua, fazer nossos alunos acessarem simplesmente o significado de uma palavra – a tradução o alcançaria mais rápido e melhor que qualquer outro procedimento – mas a faculdade dela se servir; nem a compreensão de uma regra gramatical, mas a habilidade espontânea de empregá-la corretamente; tampouco o sentido de uma frase, mas a capacidade de construí-la [...].⁴² (HOVELAQUE, 1910, p.386 *apud* PUREN, 1988, p.91).

Mirando tais princípios, a concepção de *leitura* que se delineia na Metodologia Direta se distingue expressivamente daquela que vigora na MT, dado que não visa amparar exercícios de gramática-tradução, nem formar um leitor literário conhecedor da norma culta, e, tampouco, evoca a língua materna do aluno. Pelo contrário, propõe a *abordagem*

⁴² Tradução nossa.

global ou *sintética* dos textos para fins de conversação, lembrando que esses textos poderiam ser autênticos ou fabricados.

Tal abordagem investe na capacidade do aluno de inferir – pela intuição e pelo som – o significado de palavras desconhecidas de acordo com a visão do todo – da frase ou do texto –, que lhe é acordada através da leitura em voz alta realizada pelo professor. Nessa direção, dispensando o uso de dicionários, tal abordagem busca “sintetizar” os sentidos do texto a partir de sua compreensão global, o que não impede, notadamente, que o significado de alguns termos permaneça obscuro após efetivação da leitura. Segundo Hovelaque:

Metodicamente, é preciso habituar os alunos a adivinhar o sentido geral de uma passagem do texto antes de qualquer explicação de vocabulário, porque só assim os persuadiremos de que, para compreender um texto, não é fundamental conhecer todos os termos que este contém, e que este pode ser atrativo mesmo quando não é compreendido por inteiro. [...]⁴³ (HOVELAQUE, 1911, p.221, *apud* Puren, 1988, p.101).

Além dessa *leitura direta*, que prioriza a “visão do conjunto” para depois partir para os detalhes do texto, a MD incorpora, ainda: a *leitura de retomada*, a *leitura cursiva*, a *leitura explicativa* e a *leitura espontânea*.

A *leitura de retomada* se faz presente, sobretudo, nas primeiras etapas da aula, em que, pelo Método Oral, não se recorre à palavra escrita. Os textos chegam aos alunos pelo viés da voz do professor, que *retoma* os conteúdos trabalhados nas aulas anteriores através da leitura de textos simples, curtos, fabricados ou autênticos, resumos principalmente, que não devem, notadamente, ser visualizados pelos alunos;

A *leitura cursiva*, por sua vez, permite ao professor avaliar como os alunos se engajam na expressão/dramatização de excertos selecionados e de diálogos improvisados. Dirige-se, portanto, ao aperfeiçoamento da pronúncia;

Já a *leitura explicativa* situa o texto – geralmente, o *literário* – no centro do processo de ensino/aprendizagem e visa à análise e à assimilação de todos os elementos novos (lexicais, sintáticos,

⁴³ Tradução nossa.

gramaticais, etc.) que emergem durante a leitura, seja ela integral ou fracionada. Advém daí a necessidade do professor realizar *explicações* em LE acerca de tais elementos; o que pode levar ao eventual uso da tradução em língua materna. Nessa quadro, importa dizer que a ***leitura explicativa*** é a que mais predomina entre as práticas de leitura em aula, promovendo, segundo Puren (1988), um distanciamento em relação à cultura estrangeira, cujos aspectos eram abordados a partir de textos autênticos – ou semi-autênticos – e cuja análise situava o elemento estrangeiro no “exterior”, como algo a ser apreciado e observado de longe.

Por fim, a *leitura espontânea* figura como objetivo final para o qual convergem todos os exercícios de leitura da MD. Trata-se da leitura realizada pelo aluno fora da sala de aula

Isso posto, importa destacar que, segundo Puren, a aplicação da MD junto a grupos numerosos e heterogêneos de alunos, orientados por professores pouco habituados com a prática oral da LE, findou por “deformar” em diferentes medidas as práticas de sala de aula que deveriam ser fundamentalmente “diretas”. Nesse cenário, abriu-se espaço para que a MD fosse ampliada e ressignificada no quadro de uma nova metodologia que, a partir de 1920, se firma no sistema de ensino público francês: a Metodologia Ativa.

3.3 A METODOLOGIA ATIVA (MA)

Também chamada *Metodologia Mista* ou *Eclética*, trata-se da metodologia de ensino de LEs que desponta nas diretrizes oficiais francesas de 1925, 1938 e 1950 promovendo a ampliação da MD a partir da conciliação de seus princípios fundamentais – os Métodos Direto, Oral e Ativo – com procedimentos inerentes à MT, cujos objetivos cultural e formativo são atualizados no seio dessa nova metodologia.

Nesse contexto, é importante dizer que após 1918 o ensino de línguas na Europa passa a ser afetado pelas consequências do fim da Primeira Guerra Mundial: “professores envelhecidos, sobrecarregados, que para sobreviver se obrigavam a assumir muitas horas suplementares (facilmente obtidas, aliás), classes superlotadas, crianças mal criadas em virtude da ausência do pai. Esse é o cenário que vigorava para todas as disciplinas.” (LEGOUIS, 1956, p.270 apud PUREN, 1988, p.147). Notadamente, tais condições degradantes de trabalho desfavoreciam práticas docentes voltadas para a aplicação integral da MD na escola pública.

A imposição de tal panorama no contexto escolar da França do pós-guerra leva a uma série de “adaptações” da MD sobre as quais se edificam, a partir de 1925, os princípios pedagógicos da Metodologia Ativa. São elas:

1. *A atenuação do Método Oral*: advém da mudança de *status* sofrida pelo *texto escrito*, que retoma a posição central que ocupava na MT, contudo, sua escuta se impõe como uma preparação à *leitura* (oralização do texto escrito);
2. *A atenuação do Método Direto*: no *ensino do vocabulário*, apesar de continuar apostando no Método Intuitivo, a MA admite que se recorra à língua materna para explicações lexicais e para avaliação do entendimento dos alunos acerca das significações de vocabulários novos que lhes são apresentados.

A fim de obter um melhor aproveitamento do tempo de aula e de promover um ensino eficaz de LEs comprometido, em certa medida, aos pressupostos diretos, ocorrem ainda as seguintes adequações:

- o Método Repetitivo se mantém, mas, sobretudo, em sua forma *extensiva*;
 - o Método Imitativo é preservado para os *exercícios de fonética*; contudo, o mesmo é abolido do ensino da *gramática*;
 - os *temas* de aplicação, de controle e de revisão, inerentes à MT, são reintroduzidos nas práticas de sala de aula, porém, estes tratam somente de formas linguísticas já conhecidas pelos alunos;
 - os exercícios de *tradução* de excertos de autores franceses, típicos da MT, reaparecem, mas com menor incidência;
3. *A valorização do Método Ativo*: percebendo os limites do Método Ativo na MD, que restringia a participação dos alunos a “respostas” que estes confiavam às perguntas do professor, na MA esta se amplia, incentivando a transformação da sala de aula em um ambiente propício à atividade individual e coletiva: “[...] uma atmosfera favorável ao desenvolvimento da confiança, da simpatia, da livre iniciativa, do bom humor, indispensáveis ao bom rendimento da aula” (CLOSSET, 1950, p.43).

Desse modo, em uma primeira análise, é possível notar que os métodos fundantes da MD permanecem praticamente inalterados na MA, cuja descrição é dada pelas Instruções Oficiais de 1960:

O método de ensino permanece, assim como o esclarece o decreto de 20 de julho de 1960, o **método ativo (METODO ATIVO)** e concreto definido pelas instruções ministeriais em vigor.

[...] Ele está na base de nosso método concreto do ensino pela **conversação** (METODO ORAL) em língua estrangeira e permite despertar a atenção das crianças fazendo-lhes viver em uma atmosfera colorida de imagens e sons a qual elas são altamente sensíveis. Ele **provoca os sentidos e a intuição**, (METODO INTUITIVO) criando condições para uma **associação direta e instintiva** (METODO DIRETO) entre o objeto e a palavra que o designa; e incita constantemente os alunos, de formas variadas, à **participação ativa**. Ele leva-os a operar raciocínios por analogia e por **indução**. Ele lhes oferece múltiplas oportunidades para a reflexão e problematização. Através de sua exigência imperativa de **respostas** (METODO INTERROGATIVO) construídas, ele abre, sem restrições, a via que leva à análise mais ou menos consciente e prepara assim, inconscientemente, à aquisição de noções abstratas. (Puren, 1988).

Assim, no que tange à **leitura** em LE, vigora na MA a *leitura explicativa*, que é realizada nos mesmos moldes da MD: situando o texto no centro do processo de ensino/aprendizagem e visando à análise e à assimilação dos elementos lexicais, sintáticos, gramaticais, etc. que emergem durante a leitura. É em torno das explicações acerca de tais elementos que se orienta a leitura, o que pode levar o professor a recorrer à tradução em língua materna quando o acesso à *compreensão integral* do texto não é plenamente viabilizada por meio do Método Intuitivo. Desse modo, a MA abre mão da *abordagem global* dos textos em LE – tão importante para os partidários da MD – em prol de uma *abordagem analítica* que integra, sistematicamente, todas as práticas de ensino em torno do texto escrito.

Nessa direção, em 1950 as Instruções Oficiais oferecem aos professores um *Esquema de Classe* que propõe uma abordagem ordenada dos textos, perpassando: “questões de controle, preparação do novo texto (explicação de palavras desconhecidas), leitura do texto pelo professor, comentário dialogado, tradução em francês, explicações gramaticais, indicação de tarefas” (PUREN, 1988, p.155). Vale assinalar que essa compilação de procedimentos incidia prioritariamente sobre

*textos literários de base*⁴⁴; o que se deve à percepção corrente na época de que através destes seria possível atender os três objetivos que regem a aplicação da MA na escola pública: “*linguístico* (‘fixar e enriquecer a linguagem comum’), *cultural* (‘acessar [...] ao espírito de uma civilização’) e *formativo* (‘despertar para a sensibilidade literária’, ‘formar o gosto’, ‘iniciar os estudantes no desafio da expressão e formar seu juízo’).” (WAGNER, 1961, p.106 *apud* PUREN, 1988, p.179). É para tais objetivos que se converterá, entre 1920 e 1960, *o ensino do Francês como Língua Estrangeira*.

Sendo assim, os primeiros manuais especialmente elaborados para ensino do FLE no contexto europeu – e também fora dele – se situam, metodologicamente, neste prolongamento da Metodologia Direta. Porém, apesar de harmonizarem um conjunto variado de procedimentos filiando-se à tendência eclética do pós-guerra, tais publicações se esquivam de qualquer tipo de atividade de tradução, dado que não contemplam em seus projetos didáticos as especificidades das línguas maternas dos alunos a quem dirigem tais publicações. Isso decorre, sobretudo, da perspectiva *universalizante* que orienta seus autores rumo aos já ditos objetivos cultural, linguístico e formativo. Nesse quadro, é interessante observar sob qual perspectiva tais objetivos são ressignificados na proposta de um dos livros didáticos de FLE mais utilizados no mundo nos anos 50: O Mauger Bleu⁴⁵.

Nós acreditamos, na Aliança Francesa, saber por que os cidadãos das nações de Outre-Mer e as elites estrangeiras estudam o francês. Não é para estabelecer, entre eles, interlocuções rudimentares. Não é para tornar mais cômodas suas viagens ou seus prazeres de turistas. É antes de tudo para entrar em contato com uma das civilizações mais ricas do mundo moderno, cultivar e ornar seu espírito pelo estudo de uma literatura esplêndida, e tornar-se, verdadeiramente, pessoas distintas. Bem como para ter ao alcance da mão a chave de ouro de muitos continentes e para que saibam que o francês, língua bela, é ao mesmo tempo língua

⁴⁴ Vale assinalar que estes eram apresentados nos manuais didáticos em excertos, mas que os mesmos também continham textos fabricados que, por sua vez, resguardavam um estilo marcadamente literário (PUREN, 1988, p.173).

⁴⁵ Assim era e continua sendo chamado o “Cours de langue et civilisation françaises”, manual de ensino de FLE lançado pela Aliança Francesa em 1953.

útil. O francês educa, e, ao mesmo tempo, ele serve. (p. VI, éd. Rév. 1967).

Enfocando o caráter eclético da MA, vale mencionar que esta buscava alinhar-se às inovações tecnológicas de seu tempo e abria espaço para o uso de recursos audiovisuais “auxiliares”. Contudo, entre 1920 e 1960 as aulas de LEs – e de FLE – pouco foram alteradas em razão do desenvolvimento tecnológico, ali marcando uma presença ainda discreta e fortuita, sobretudo pelo uso do gramofone. É a partir de 1960, apenas, sob influência da Metodologia Audio-Oral americana, que as aulas de línguas passam a resguardar uma relação mais estreita com os auxiliares orais e visuais – como radio, gravador, toca-discos, imagens projetadas por diapositivos, fotos, etc. – por todo o continente europeu.

Segundo Puren (1988), a atualização de práticas inerentes à MD somada à retomada de procedimentos tradicionais e, ainda, à inclusão de suportes audiovisuais descortinam, na aparente continuidade empreendida pela MA em relação à MD, rupturas suficientemente importantes que conferiram novas feições ao ensino de LEs entre a década de 20 e de 60. O ensino do FLE, precisamente, seguirá evoluindo a partir daí nos moldes da Metodologia Audiovisual, conforme discutido a seguir.

3.4 A METODOLOGIA AUDIOVISUAL (MAV)

Distinguindo-se da Metodologia Ativa pela relação que estabelece com os recursos audiovisuais – que nesta figuravam unicamente como “auxiliares” em aulas cuja integração didática se dava em torno do texto escrito – a MAV resguarda sua originalidade porque coloca em posição central os suportes audiovisuais e em torno desses promove uma integração didática reunindo imagem e som.

Primeiramente, importa dizer que a MAV francesa se inspira no Método Audio-Oral americano (doravante MAO), que, por sua vez, emprega os princípios do “Método do Exército”, cuja criação se deu na década de 1950 e visava atender necessidades linguísticas e sociais em um contexto histórico assaz particular:

Após ataque de Pearl Harbor e consequente entrada dos americanos na guerra, o exército americano lança um gigantesco programa, o ASTP (Army Specialised Training Program),

destinado a formar rapidamente um número suficiente de militares que tivessem um conhecimento prático das línguas faladas nos futuros campos de operação. Para organizar esse programa, que contemplará quinze línguas diferentes e será dispensado a partir de abril de 1943 junto a 15 mil estudantes distribuídos por 55 colégios e universidades, o exército convocará linguistas. (Puren, 1988, p.195).

A duração desses cursos era geralmente de nove meses e se voltavam essencialmente para o objetivo *prático*. Conforme citação, *linguistas* foram incumbidos de organizar o curso, dar as aulas e convocar seus assistentes. Nessa conjuntura, junto a outros linguistas, Bloomfield, que na época recriminava o Método gramática/tradução ainda ativo no sistema escolar americano, foi convidado para ensinar a língua russa. Ele vai criar, portanto, “O Método do Exército”, cujo núcleo duro resguarda o *Método Oral*, o *Método Repetitivo* e o *Método Imitativo*.

Apesar do Método do Exército ter sido delienado para um contexto de aprendizagem extremamente específico e neste ter perdurado por apenas dois anos, seus princípios fundamentais vão interessar ao meio escolar. Importa dizer que será o lançamento do primeiro satélite em órbita pelos russos em 1957 que impulsionará o governo americano a ampliar o acesso da população ao ensino de LEs: “Para suprimir aquilo que foi sentido como um desafio à América inteira, o senado americano vota em 1959 a Lei da Defesa Nacional do Ensino (NDEA), que eleva as Ciências e as Línguas Estrangeiras vivas ao domínio das disciplinas de interesse nacional” (Puren, 1988, p.198). Assim, no domínio escolar se estabelece a *Metodologia Audio-Oral* (MAO), cuja aplicação pedagógica incorpora ao Método do Exército os princípios da *Linguística distribucional* e da *Psicologia behaviorista*.

No que tange o componente linguístico, a MAO agrega a análise distribucional, conforme delineado pelos discípulos de Blomfield. Nessa perspectiva, a língua é considerada em seus dois eixos: o paradigmático e o sintagmático, que vão embasar exercícios estruturais de repetição (“pattern drills”), substituição, transformação, etc. Nesses, os alunos eram convidados a realizar, em estruturas de base (sentenças), duas manipulações essenciais: a *substituição* de unidades, que permitia a segmentação da frase em partes menores; e a *transformação* da estrutura, a partir de novas combinações entre essas unidades. A partir daí, realizava-se exercícios estruturais de *repetição* e de *imitação* nos

quais os alunos deveriam se mostrar capazes de reempregar as estruturas, realizando transformações a partir de variações paradigmáticas.

Tais procedimentos de ensino se sustentam na idéia de que a repetição deveria, pouco a pouco, se tornar um reflexo, pois, segundo a psicologia behaviorista – de Skinner – que embasa essa metodologia, a língua “é um comportamento humano que pode ser adquirido por meio do ‘condicionamento operante’, similar ao condicionamento utilizado para o adestramento dos animais” (MUELLER, 1971, p.124). Decorre daí que o estudo da língua poderia se pautar no esquema de base que leva ao reflexo condicionado: *estímulo-resposta-reforço*. É o que vai ocorrer na MAO, cujos procedimentos investem na repetição de estruturas fonológicas e gramáticas que deveriam levar a “automatização” do uso destas na oralidade. Daí a importância dos recursos audiovisuais – que forneciam o “estímulo” – e dos laboratórios de língua, onde se promovia a repetição intensiva, memorização e automatização das estruturas sintáticas de base.

Nessa perspectiva, vigorava na MAO a idéia de que “*Ler* significava insistir na pronúncia correta das palavras, e, portanto, perguntas de compreensão de textos deviam ser respondidas oralmente” (ROTTA, 2011, p.292). Contudo, uma vez que essa metodologia não enfocava aspectos semânticos e considerava que a *compreensão* vinculava-se unicamente à reprodução “adequada” das sentenças memorizadas, observou-se que esses “automatismos adquiridos” pouco serviam ao uso espontâneo da língua fora de sala de aula; o que constituiu uma limitação⁴⁶ importante da MAO e uma grande decepção em relação aos objetivos fundacionais – *práticos* – que motivaram sua implantação no sistema escolar americano. Contudo, é a partir dos métodos Oral, Repetitivo e Imitativo nos contornos da MAO⁴⁷ que serão delineados os primeiros traços da *Metodologia Audiovisual (MAV)*, que passa a nortear, já na década de 1960, o ensino de LEs na França e o ensino do FLE em outros países.

⁴⁶ Puren (1988) destaca que foi observando as limitações da MAO que Chomsky propôs a aplicação de sua teoria gerativista ao ensino de línguas e ressalta que, para os gerativistas, a língua não é um conjunto de hábitos controlados pelos estímulos do ambiente, mas um sistema de regras capaz de promover a produção de novos enunciados permitindo, ao mesmo tempo, a compreensão de novos enunciados.

⁴⁷ Importa mencionar que, segundo Puren (1988), a MAO propriamente dita nunca foi aplicada na França para cursos de LEs e tampouco inspirou autores de manuais de FLE, que preferiram filiar suas obras diretamente à MAV.

No que tange ao contexto em que emerge a MAV, importa dizer que a partir da Segunda Guerra Mundial se ampliam as relações americanas com outras nações e a língua inglesa passa a conquistar espaços na comunicação internacional. Nessa conjuntura, vendo a língua francesa ameaçada, o governo da França decide reforçar a implantação do francês em suas colônias e restaurar seu “prestígio” em domínios internacionais. Para tanto, toma o ensino do FLE como um “affaire d’État” e cria, na década de 1950, através de seu Ministério da Educação, o CREDIF: Centro de Pesquisa e Estudo para Difusão do Francês.

Este centro era especializado na produção de cursos de FLE *universais*, ou seja, que poderiam servir ao ensino do francês em qualquer lugar do mundo, independentemente da língua materna do alunado. Conceituando *língua*, inicialmente, como um *instrumento de comunicação “em situação”*, o CREDIF criou uma obra chamada *Francês Fundamental*, que continha listas de sentenças consideradas elementares para um aprendiz de FLE em múltiplas circunstâncias. Apesar de essa obra ter sido amplamente criticada pelos linguistas da época – que consideravam um crime contra a integridade da língua francesa apresentar um recorte dessa natureza, sobretudo porque não contemplava as necessidades sociais e linguísticas⁴⁸ dos contextos visados –, será em torno de tal obra que o CREDIF vai elaborar diversos manuais de ensino de FLE nesse período.

De antemão, cabe explanar que apesar do delineamento inicial da MAV ter sofrido influência do behaviorismo e da linguística estrutural nos termos da MAO, ainda na década de 60, P. Gubérina – adepto aos estudos da enunciação e coautor do LD que inaugura a aplicação da MAV ao ensino do FLE: *Voix et Images de France (Didier, 1958)* – defende uma linguística da *fala em situação*. Nesse sentido, a aprendizagem da língua deveria levar em conta o conteúdo da comunicação interindividual contemplando sua significação. Afastando-se, portanto, do estruturalismo de Bloomfield, P. Gubérina filia suas

⁴⁸ Necessidades que o mesmo CREDIF tentará suprir posteriormente, quando publica *Le Niveau Seuil*, em 1975, e cuja produção demandou “[...] determinar que comportamentos que se pautam no uso da língua os alunos precisarão dominar; que atos de fala terão que produzir e compreender, em que circunstâncias (canal de comunicação, natureza e status dos interlocutores, variáveis espaço-temporais), em relação a que domínios de referência, operando com quais noções gerais e específicas e recorrente, para fazer tudo isso, a que formas linguísticas.” (PUREN, 1988, p.252). Tradução nossa.

teorizações à *psicologia da forma* – segundo o gestaltismo⁴⁹ – e à *psicologia piagetiana*⁵⁰, que, juntas, compreendem a linguagem como *atividade global*. Em virtude disso, Gubérina designa seu estruturalismo de “global”, posto que este se orientava para diversos fatores que influenciam a comunicação oral, tais como “a situação (real ou no pensamento), a significação intelectual e afetiva, todos os meios sonoros, os meios lexicológicos, o estado psicológico dos falantes e sua ação recíproca, suas interpretação e produção efetivas de fala” (GUBÉRINA, 1984, p.96 *apud* PUREN, 1988, p.232). Assim, segundo Puren (1988, p.232), coadunando conceitos de *situação*, *língua falada* e *globalismo* instaura-se a coerência interna da MAV, que combina imagem e do som dentro do *Método Structuro-Global Audio-Visual (SGAV)*.

Seguindo tal perspectiva, nas classes de FLE o *som* era introduzido por meio de fitas magnéticas – e posteriormente, fitas cassetes – que continham tanto o registro de *diálogos* correspondentes às imagens, quanto enunciados em série voltados para exercícios de repetição ou de modificação de estruturas gramaticais; já a *imagem* apresentava-se por diapositivos em filme fixo, cuja projeção poderia se dar em uma sequência de imagens representando a situação.

Posto que a integração didática na MAV ocorre em torno do suporte audiovisual que reproduz “diálogos de base”, figurando como “diálogos fabricados e calcados em uma escrita oralizada que deveria ser memorizada e assimilada” (MASCIA, 2003, p.215), nos quais se observa a língua “em situação”, importa conhecer as fases canônicas de uma aula delineada de acordo com esta metodologia:

1. Apresentação/explicação
2. Repetição/memorização
3. Exploração/fixação
4. Transposição/apropriação

No âmbito dessas etapas, que privilegiam a língua oral em detrimento da língua escrita, a concepção de *leitura* que se impõe compreende que “Ler significava saber imitar a entonação, o ritmo, as pausas, ou seja, saber bem pronunciar as palavras”. (ROTTA, 2011,

⁴⁹ Campo de estudos que preconiza a percepção global da forma e sua respectiva integração no cérebro a partir da percepção do todo.

⁵⁰ Importa dizer a teoria da gênese da linguagem arquitetada por Piaget, também chamada “Construtivismo”, dita que a aquisição da linguagem está vinculada à construção da função simbólica, que relaciona-se à forma como na mente humana se representam aspectos da realidade exterior.

p.292). Nessas condições, vale mencionar que, segundo Puren (1988), a MAV francesa constitui um prolongamento da MD, posto que em seu escopo os métodos de base da MD são atualizados e ressignificados. Desse modo, pelo:

- *Método Direto*: evita-se imperativamente o emprego da língua materna em classe e a imagem – projetada ou impressa no manual de ensino – serve a fins parecidos com os vistos na MD: auxiliar procedimentos intuitivos “diretos” de explicação lexical ou para apresentação de uma dada situação. Além disso, sua aplicação se amplia, pois esta passa a servir como “suporte” da própria comunicação, que se consubstancia pela combinação de som e imagem.

- *Método Oral*: o suporte audiovisual substitui o suporte escrito, logo, o foco da MAV recai sobre a prática da língua oral e a língua escrita fica em segundo plano, sobretudo nas primeiras aulas, quando se busca uma pronúncia despida de interferências da grafia.

- *Método Ativo*: bem como na MD, o aluno é convocado à repetição/dramatização de diálogos. Contudo, na MAV, esses diálogos vinculam-se a imagens que servem de estímulo para a gestualidade e expressão corporal, contribuindo para a improvisação de situações cotidianas em que o aluno toma a palavra para comunicar de forma ativa na LE.

- *Método Intuitivo*: o ensino do léxico e da gramática se dá predominantemente pelo Método Intuitivo. No entanto, inversamente ao delineado na MD – em que os conteúdos eram apresentados dentro de uma progressão gramatical (do simples ao complexo) – na MAV os pontos de gramática são discutidos/explorados conforme aparição nos diálogos de base que representam *situações* de comunicação cotidianas.

- *Método Interrogativo*: que é ampliado na proposta da MAV, pois aposta tanto no diálogo professor-aluno quanto no diálogo aluno-aluno.

- *Métodos Repetitivo e Imitativo*: estes amparam exercícios de memorização e fixação dos diálogos de base, bem como exercícios estruturais escritos ou orais, realizados em laboratório.

Sendo assim, vale mencionar que nas décadas de 60, 70 e 80, enquanto a MAV perdurou no ensino do FLE, modificações de diversas ordens incidiram sobre seus princípios de base, aqui sintetizados por Girard (1968, p.9, *apud* Puren, 1988):

1. Isolar em um primeiro momento o sistema oral do sistema escrito;
2. Adotar uma atitude verdadeiramente “behaviorista” em vez de “mentalista”;
3. Criar uma necessidade constante de comunicação;

4. Evitar, na prática pedagógica, qualquer referência à língua materna.

Segundo Puren (1988), as adequações e correções realizadas em torno de tais fundamentos visavam atender às críticas que incidiam sobre a MAV já em seus primeiros anos de aplicação em contexto educacional. Nesse quadro, cabe explicar que no início dos anos 1960 a Linguística Aplicada se institui como um campo de estudos que abrange a pedagogia de línguas e, a partir daí, a linguística passa a influenciar de forma expressiva a didática de LEs – especialmente do FLE. Sendo assim, importa ter uma visão geral das críticas que emergiram de diferentes campos teóricos ligados à didática de LEs, pois foi em resposta a elas que a MAV foi se transformando, evoluindo por “gerações” às quais se filiam diferentes manuais de FLE. Quais sejam:

- Primeira geração da MAV: se situa na década de 60 e é marcada pela integração didática *plena* em torno do suporte audiovisual. O LD de FLE mais representativo desse período, que inspirou a confecção de outros LDs consonantes com a MAV, se chama *Voix et Images de France* (Didier, 1958);

- Segunda geração da MAV: se situa na década de 70 e nesta a integração didática em torno do suporte audiovisual se enfraquece em virtude das adaptações realizadas para melhor adequação da MAV aos contextos escolares. Dentre os manuais de ensino, temos *La France en Direct* (Hachette, 1969), *De vive voix* (Didier, 1972), *Le français et la Vie* (Hachette, 1971) e *C'est le printemps* (CLE International, 1975);

- Terceira geração da MAV: se situa na década de 80 e se caracteriza pelas tentativas de integração de novas técnicas e procedimentos didáticos em uma vertente “nocional-funcional” e “comunicativa”. Visando tal intento, temos *La méthode Orange* (Hachette, 1978), *Archipel* (Didier, 1982) e *Sans frontières* (CLE International, 1982).

Passemos, pois, às críticas advindas de diferentes campos teóricos que suscitaram essa evolução da MAV em três gerações:

Na LINGUÍSTICA, as avaliações provêm:

- da *Linguística da Enunciação*: linguistas como Bailly, Jakobson e Benveniste acusam os diálogos de base da MAV de *inautênticos*, posto que seus personagens não se implicam efetivamente com suas subjetividades nas situações analisadas e suas relações se baseiam tão-somente na troca de informações. Puren (1988, p.250) afirma que tal observação é levada em conta pelos idealizadores dos métodos de segunda e terceira geração, pois estes contemplam diálogos que se aproximam mais da realidade;

- da *Análise do Discurso*: Moirand critica os exercícios propostos pela MAV e considera os diálogos de base como macro-exercícios estruturais limitados a uma série de perguntas-reposta representando unicamente estruturas gramaticais justapostas, cuja análise permanece nos limites da frase sem fazer qualquer alusão ao discurso. Puren (1988) sublinha que soluções nessa direção se mostraram problemáticas nos manuais de segunda e terceira geração, dado que estes instruem que a composição de redações se dê por justaposição de frases, como era proposto para a “redação livre” na MD.

- da *Pragmática*: esta influenciou LDs da terceira geração a partir da mobilização de dois termos: “noção”, que se refere aos conceitos que o aluno precisa produzir ou compreender através de suas realizações linguísticas; e “ato de fala” ou “função de comunicação”, que designa a ação realizada pela fala em seu funcionamento pragmático. Enfocando noções e funções surge a abordagem “nocional-funcional”, que, na MAV, é aplicada para categorizar formas linguísticas em níveis de gradação, apresentação e reemprego em dadas situações;

- da *Sociolinguística*: apoiando-se nos conceitos de “atos de fala” e de “competência de comunicação” elaborados respectivamente por Austin e Dell H. Hymes, D. Coste (1978) critica o caráter estruturalmente rígido e artificial dos diálogos de base da MAV, alegando que as atividades que neles se pautam pouco contemplam a dimensão comunicativa da aprendizagem. Assim, visando o desenvolvimento da competência de comunicação, D. Coste (1978) defende um ensino de LEs orientado para:

- a) *Um componente de domínio referencial*: “savoirs” e “savoir-faire” relacionados aos domínios da experiência e dos conhecimentos;
- b) *Um componente de domínio linguístico*: “savoirs” e “savoir-faire” relativos aos constituintes e ao funcionamento da língua estrangeira enquanto sistema linguístico que permita produzir enunciados;
- c) *Um componente de domínio textual/discursivo*: “savoirs” e “savoir-faire” relativos aos discursos e às mensagens enquanto sequências organizadas de enunciados (agenciamentos e encadeamentos transfrásticos; retórica e manifestação enunciativa de argumentação);
- d) *Um componente de domínio estratégico*: “savoirs” e “savoir-faire” relacionados a rotinas,

estratégias, regulações das trocas interpessoais em função das posições, dos papéis, das intenções daqueles que aí participam;

e) *Um componente de domínio situacional: “savoirs” e “savoir-faire”* relativos aos diferentes fatores que podem afetar, em uma comunidade e em circunstâncias dadas, as escolhas operadas pelos falantes. (COSTE, 1978, p.27)⁵¹

De acordo com tais teorizações, portanto, procedimentos de ensino de LEs visando a competência de comunicação do aluno devem abarcar tanto os conhecimentos (“savoirs”), quanto as habilidades de utilizar esses saberes (“savoir-faire”). Como resposta a tais apontamentos, ocorrem algumas adequações nos manuais de FLE de segunda e terceira geração, que incluem: diálogos mais marcados, onde se percebe a personalidade dos personagens; introdução de situações por escrito e de documentos autênticos; simulações de diálogos em situações de comunicação ricas e variadas, que se distinguem da teatralização dos diálogos de base, dentre outros;

Na PSICOLOGIA, as críticas partem da:

- *Psicolinguística e Psicologia da Aprendizagem*: nos anos 1960, a psicolinguística estava se consolidando enquanto campo de pesquisa e opta por apreciar a MAV pela ótica do construtivismo piagetiano – que busca situar o aprendiz no centro de seu processo de aprendizagem dando-lhe condições para que ele mesmo construa sua competência de comunicação – e lança algumas hipóteses que, aos olhos de Puren (1988, p.256), figuram como críticas aos métodos interentes à primeira geração da MAV. Para ROULET (1976, p.56-57, *apud* PUREN, 1988), tais hipóteses acarretam nas seguintes implicações: i) visando abrir maior espaço para a “descoberta”, sugere-se a audição de documentos reais que apresentem situações de comunicação que respondam de alguma forma aos interesses e necessidades dos alunos; ii) para que os alunos se expressem livremente na LE tão logo sintam necessidade, deve-se optar por exercícios que desenvolvam a competência de comunicação e não os exercícios estruturais ineficazes; iii) não deve-se penalizar o “erro”, pois ele constitui um meio útil para verificar hipóteses, avaliar a aplicação de regras e construir generalizações fundamentais para que a língua se torne um instrumento de comunicação; iv) os materiais didáticos devem abrir espaço para a

⁵¹ COSTE, D. Lecture et compétence de communication. In: Le français dans le monde. 1978, n° 141, p.25-34. Tradução nossa.

reflexão, observação e explicação que favoreçam a descoberta e a aquisição da LE; v) apóia-se o uso da comparação e da tradução, pois este pode contribuir para a descoberta de aspectos da LE e facilitar a aprendizagem. Vale frisar que, das hipóteses levantadas pela psicolinguística, a que maiormente repercutiu em mudanças na Didática de Línguas foi a relativa aos “erros”, pois nos manuais de segunda e terceira geração passa-se a privilegiar: a expressão espontânea dos alunos, a reflexão gramatical em torno dos “erros” verificados, atividades de grupo que solicitem menor controle e correção do professor sobre os “erros” cometidos, desenvolvimento de estratégias individuais de aprendizagem.

Na PEDAGOGIA GERAL, com a difusão das idéias de *maio de 68*, as reflexões pedagógicas passam a incentivar o estreitamento das relações entre jovens e adultos, tal como discutido por Lapassade, Freinet, Rogers, Ory, entre outros. Nessa direção, são produzidos estudos voltados para a autonomia do aluno, a motivação, a criatividade, etc. Ainda, enfocando o desenvolvimento da personalidade dos estudantes, a pedagogia geral sugere que o ensino de LEs discuta *etnocentrismo* e *interação com o outro* em prol de um *alargamento de perspectivas* (GALISSON, 1980, p.13). Nessa nova conjuntura que se estabelece, os métodos adotados na primeira geração da MAV são considerados extremamente diretivos; centrados no professor; robotizados; por fim: difíceis de conciliar com uma pedagogia da descoberta/autonomia que privilegie a dinâmica dos grupos e a efetiva aplicação de métodos ativos. Puren (1988, p.258) assinala que, diante desse leque de críticas elaboradas pelos pedagogos, novas orientações irão incidir sobre os manuais de ensino da terceira geração da MAV. Tais como: renovação dos temas, que passam a estar mais afinados com a realidade dos jovens; inclusão de atividades em grupo que incentivam a criatividade, como simulações e “jeux de rôles”; reconfiguração das unidades didáticas, de modo que os rígidos e artificiais “diálogos de base” se convertem em breves diálogos que não apresentam necessariamente uma relação de “correspondência” com as imagens que os coadunam, inserção discreta de textos em gêneros variados (excertos de reportagens, de artigos de revistas, etc).

Em suma, visando atender críticas e sugestões advindas de diferentes campos do conhecimento que se consolidam nas décadas de 1960, 1970 e 1980, autores de LDs filiados à MAV procuraram renovar suas propostas e, notadamente, atender necessidades educacionais que insurgem com as mudanças históricas de seu tempo. Nos anos 1990, outras demandas de ensino vão exigir materiais mais ecléticos,

combinando múltiplos métodos e procedimentos para atender interesses de conjunturas específicas. A partir daí, as “metodologias” evoluem, tornam-se menos rígidas, mais diversificadas, misturando suportes escritos, orais, visuais, dentre outros, e instituem-se como “abordagens” de ensino. Sem perder tais apontamentos de vista, apresentamos, a seguir, a *Abordagem Comunicativa*.

3.5 A ABORDAGEM COMUNICATIVA (AC)

Como vimos na descrição da MAV, entre as décadas de 1960 e 1980 grandes inovações foram provocadas tanto no campo da Linguística quanto no da Psicologia, o que renovou, sob diferentes aspectos, a didática de línguas. Em virtude disso, no final dos anos 1980, combinando perspectivas teóricas funcionalistas e cognitivistas, se consolida a *Abordagem Comunicativa*, que, segundo Gondim, emerge no contexto europeu como uma proposta mais “humanizada” e menos mecânica para o de ensino de línguas (GONDIN, 2008, p.27).

Priorizando o desenvolvimento de capacidades e competências que permitam ao aluno empregar a LE em consonância com seus interesses em contextos socioculturais reais, a AC concebe a *língua* como um instrumento de comunicação e interação social cujo aprendizado evoca, necessariamente, o desenvolvimento da “competência de comunicação” (ROTTA, 2011). Esta, conforme já discutido, foi delimitada por D. Hymes na década de 1970⁵² e combina diversas competências (BALTAR, 2003) contemplando: conhecimentos sobre a língua – “savoirs” – e a capacidade de utilizar adequadamente a língua – “savoir-faire”. Entretanto, tal modelo teórico é ressignificado quando transposto para as propostas didáticas nos LDs, que o designam em termos de “outras” competências⁵³: expressão oral e escrita e

⁵² Almeida (2011) destaca que o conceito de “competência de comunicação” traçado por Hymes configura uma ampliação da noção de “competência” postulada por Chomsky: enquanto esta última abarca apenas aquilo que é “formalmente possível” de se realizar com a língua, aquela estende-se também ao que é “viável, apropriado, e o que é efetivamente realizado pelo falante” (ALMEIDA, 2011, p.3).

⁵³ Puren (2010, s/p.) adverte que é corrente nos livros didáticos da AC a designação dessas “competências” (ler, falar, ouvir e escrever) em detrimento das competências traçadas pelo modelo teórico que sustenta essa abordagem – quais sejam: competências linguística, discursiva, referencial, sociocultural e estratégica. Esclarecendo a questão, Bourguignon (2006, p.60) assinala que a reconfiguração desse conceito decorre das Instruções Oficiais Francesas, que, no final dos anos 80,

compreensão oral e escrita – ou simplesmente: falar, escrever, ouvir e ler. Assim,

Não é mais o texto que serve de suporte as diferentes atividades sobre a língua, é o **tema** apresentado através de textos cada vez mais complexos e que permitem trabalhar as quatro competências. No entanto, a abordagem didática em nada mudou. Permanecemos diante de um dispositivo de “integração didática”, o que significa que o ou os textos (no âmbito das unidades temáticas) são utilizados como pretexto para qualquer tipo de tarefa linguageira. (BOURGUIGNON, 2006, p.60, grifo da autora).⁵⁴

Nesse sentido, a AC aposta em *textos autênticos* e/ou socialmente relevantes, que ganham maior espaço em sala de aula (DEFAYS, 2003, p.75). Nesse contexto, o olhar que recai sobre os textos busca compreender, dentre outros, as funções que estes desempenham nos ambientes sociais em que circulam – o que demanda do professor, segundo Schneider (2010), a preocupação em torno das relações *interculturais*⁵⁵.

Assim sendo, pela ótica de Puren (2006) a AC visa a comunicação *pela* comunicação, e para realizar tal intento, centraliza suas práticas no ensino de “atos de fala”, que são decorados e aplicados em situações “supotamente verdadeiras”: *simulações* de ocasiões de interação, *dramatizações* de diálogos de base, *esquetes*, “*jeux de rôles*”. O mesmo vale para a leitura, que assim como as outras habilidades, é vista como “meio e objetivo” (Puren, 2006). Logo, na AC, o aluno é levado a *ler sobretudo para aprender a ler*. Nessa direção, mostra-se importante saber como esse aluno-leitor emprega suas capacidades cognitivas durante a leitura, pois isso permite ao professor auxiliá-lo no processo de compreensão dos textos. Daí advém a relação de base entre a *teoria cognitiva* e o ensino da leitura na AC.

atribui à “competência de comunicação”: a compreensão oral e escrita e a expressão oral e escrita.

⁵⁴ Tradução nossa.

⁵⁵ Nesse sentido, Schneider (2010) coloca que é importante que o professor que pauta sua prática na AC conte, em certa medida, com uma formação “intercultural” que lhe permita ensinar LEs sem incorrer à estereótipos – preocupação que cresce no período de consolidação da AC devido ao grande contingente de imigrantes que adentram o continente europeu a partir dessa época.

Segundo Tardif (1992), a *psicologia cognitiva* propicia a compreensão dos princípios gerais que regem o tratamento da informação no cérebro e a própria construção do saber. Assim, no que tange a leitura de modo geral, tanto a percepção do texto quanto a construção do sentido se dão de forma contínua e envolvem diferentes fatores. Tais como:

- *A percepção do texto*: esta se dá em três fases contemplando i. A *seleção* de palavras e formas de imagens de palavras pelo olho; ii. O *tratamento* do material selecionado pela memória de curto prazo, onde o sentido se constroi na relação entre o dado novo e o já conhecido, que é mobilizado durante a leitura; e iii. O *armazenamento*, na memória de longo prazo, dos dados selecionados e processados. Desse modo, ao final da leitura, somente os elementos selecionados são memorizados e não o texto por completo.

- *A interpretação do texto*: esta é promovida pela mobilização de competências linguísticas, textuais, referenciais, estratégicas e situacionais. Segundo Pietraróia, na leitura em LE o trabalho com textos/documentos também deve convergir para tais componentes:

Levaram-se em consideração, no trabalho com a leitura em FLE: o **projeto de leitura** e as **intencões** de comunicação do leitor; os **conhecimentos** do leitor (linguísticos, enciclopédicos e pragmáticos (...)); os parâmetros da situação de enunciação: **quem escreve, onde, quando, por quê**; os **elementos do texto** propriamente dito: títulos, subtítulos, imagens [...]. (PIETRARÓIA, 1997, p.63)

Sendo assim, *Ler*, nessa perspectiva, configura “[...] um processo no qual o leitor reconstrói o sentido a partir de seus objetivos de comunicação.” (ROTTA, 2011, p.293). O texto, sob essa ótica, é dotado de um sentido *potencial*, que é reconstruído pelo leitor com a ajuda de pistas/indícios que permitem ter uma visão global dos escritos. Perspectiva que envolve a *abordagem global dos textos*. Tal modelo foi delineado por Moirand e Lehmann na década de 1970 e, conforme sintetizado por Circurel (1991, p. 135), evoca algumas etapas:

- I. *Préleitura*: privilegia a observação global do texto – formas, imagens, títulos – que constitui uma preparação à leitura;
- II. *Exploração da situação inicial*: contextualização do texto possibilitando a formulação prévia de hipóteses;

- III. *Leitura descoberta*: envolve as questões/orientações visando à descoberta do sentido a partir de indícios dados por personagens, modos de narração, lexico, conhecimentos prévios sobre o assunto, etc;
- IV. *Pós-leitura*: esta etapa procura encorajar o leitor a reagir ao texto, através de comentário, opinião, indicação ou contra-indicação da leitura, etc.

Assim sendo, conforme coloca Almeida Filho (2008), trabalhar de acordo com a AC significa estar atento à variedade nos *estilos de aprendizagem* e também dar atenção especial ao *aspecto afetivo* que pode influenciar a capacidade de compreensão e expressão linguística do aluno. Posto que o foco recai de expressivamente sobre o aluno, é nos domínio da AC que os manuais de LE passam a incluir uma lição destinada a tornar mais agradável os primeiros contatos do aluno com a língua estrangeira: a “Lição Zero” (Montillau, 2010). Do mesmo modo, na AC: a *língua materna* é vista como uma aliada no processo de ensino/aprendizagem da LE; *temas* com os quais os alunos possam se identificar são priorizados, bem como o desenvolvimeto da *conscientização do aluno* quanto ao seu próprio aprendizado (processo cognitivo).

Por fim, importa dizer que a Abordagem Comunicativa vigora desde 1990 em múltiplos contextos de aprendizagem de FLE tanto na Europa quanto no Brasil. Contudo, observando sua aplicação no ambiente escolar europeu, constatou-se a AC não assegura o aprendizado efetivo da língua, pois promove uma comunicação desconectada de situações reais de uso da língua que raramente é praticada fora de sala de aula. Bourguignon (2006, p.65) esclarece tal fato, alegando que a língua, na AC, é sempre “[...] uma realidade exterior ao sujeito, uma realidade pré-construída, com enunciados estereotipados ligados a situações de comunicação repertoriadas”⁵⁶.

Percebendo que o ensino de “savoirs” estava se dando, nos moldes da AC, em detrimento do desenvolvimento dos “savoir-faire”, passa-se a buscar soluções que promovam o uso efetivo das LEs pelos alunos em situações verdadeiras de interação. Com esse intuito, é publicado em 2001 o *Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas*, que, sustentando-se em aportes teóricos voltados para o desenvolvimento da competência comunicativa em prol da “ação”, apresenta uma nova proposta para o trabalho com línguas estrangeiras: a *Abordagem Acional*.

⁵⁶ Tradução nossa.

Nessa perspectiva, importa delinear os aspectos tanto desse documento quanto da abordagem que este propõe para o ensino de LEs.

3.6 O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIAS E A ABORDAGEM ACIONAL (AA)

O *Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (doravante QUADRO), publicado em 2001, é um documento que foi elaborado pelo Conselho da Europa no âmbito do *Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilíngue e Multicultural* após cerca de dez anos de estudos realizados na União Europeia por especialistas de diversas áreas – linguístas, psicólogos, pedagogos, sociólogos, etc. –, no sentido de atender a uma política linguística europeia.

O Conselho da Europa atua com o intuito de integrar os países membros no que tange a aspectos como educação, cultura, direitos do cidadão, transações políticas e comerciais, dentre outros. Dado que dentre os países que integram o Conselho da Europa há uma grande variedade de línguas, atentar para o seu ensino mostrou-se fundamental tendo em vista os interesses políticos e sócio-econômicos envolvidos na busca por uma efetiva “integração” europeia (VILAÇA, 2006).

Nessa direção, figura dentre os objetivos do QUADRO possibilitar aos estudantes europeus “adquirir um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu patrimônio cultural” (Conselho da Europa, 2001, p.21). Do mesmo modo, o documento defende a consolidação das relações sociais entre os cidadãos dos países europeus visando incluir socialmente o grande contingente de imigrantes que ali se encontra. Para tanto, o documento propõe uma base de programas de ensino de línguas, de elaboração de currículos, de avaliações e de livros didáticos com características comuns para toda a União Europeia (embora, segundo seus idealizadores, sua proposta não se restrinja aos países europeus).

Nesse contexto, ao nos debruçarmos sobre o documento visando verificar como este aborda a questão da metodologia para ensino de línguas, encontramos que: “não é função do Quadro Europeu Comum de Referências promover uma metodologia específica de ensino de línguas, mas sim apresentar opções” (Conselho de Europa, 2001, p.200). Isto posto, apesar de alguns estudos atribuírem ao documento uma filiação à Abordagem Comunicativa – como Vilaça (2006), para quem “[...] é fácil

observar que a abordagem de ensino que norteou ou, pelo menos, influenciou o desenvolvimento do Quadro foi a abordagem comunicativa” (VILAÇA, 2006, s/p) –, os idealizadores do QUADRO filiam sua proposta à *Abordagem Acional*, considerando que

A abordagem aqui adotada é, também de um modo muito geral, orientada para a *ação*, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. Se os atos de fala se realizam nas atividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de ações em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as ações são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a ação leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.29. Grifo nosso).

Nessa perspectiva, o QUADRO defende um aprendizado de LEs que contemple a complexidade das necessidades reais de uso da língua, considerando o aluno como *ator social* que age em diferentes situações e contextos onde se dá “a ação coletiva com dimensões coletivas” (PUREN, 2006, p.39). Nessas condições, é importante dizer que o documento europeu propõe um ensino *plurilinguístico*, segundo o qual o aprendizado de diferentes línguas é entendido como uma soma de conhecimentos, no sentido de ampliar o repertório linguístico do indivíduo, contribuindo para que desenvolva estratégias de comunicação que lhe permitam atuar de forma mais ampla em diferentes contextos.

Nesse sentido, importa assinalar que o QUADRO descreve qualquer forma de aprendizagem ou de uso efetivo da língua da seguinte maneira:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas

pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências gerais** e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **atividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. (Conselho da Europa, 2001, p. 29. Grifos do autor).

No que tange a questão das competências supracitadas, importa dizer que o documento define as *competências* como “[...] o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações.” (Conselho da Europa, 2001, p.29). Assim, as competências são subdivididas em *competências gerais* e *competências comunicativas em língua*, e esses dois grupos de competências, em seu conjunto, necessitam ser enfocados/desenvolvidos nas aulas de línguas. O primeiro grupo de competências engloba o *conhecimento declarativo* (saber), *as capacidades e a competência de realização*, a *competência existencial* e a *competência de aprendizagem*. Já o segundo grupo compreende as *competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas*.

Nesse sentido, visando também o desenvolvimento de uma aprendizagem *auto-orientada* – na qual o aluno adquire *autonomia* sobre seu processo de aprendizagem – o QUADRO descreve níveis de competência linguística organizados conforme escalonamento de um conjunto de *capacidades* que corresponde a cada nível. Os níveis são divididos em *Elementar* (A1 e A2), *Independente* (B1 e B2) e *Proficiente* (C1 e C2). Já as capacidades correlatas são descritas em termos de *atividades linguísticas* que o aprendiz é capaz de realizar.

Conforme publicado no documento, apresentamos abaixo os diferentes níveis do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas:

Quadro 03: Níveis Comuns de Referência do QUADRO: escala global.⁵⁷

	ÂMBITO LINGÜÍSTICO GERAL
C2 <i>UTILIZADOR PROFICIENTE</i>	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
C1 <i>UTILIZADOR PROFICIENTE</i>	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de forma flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
B2 <i>UTILIZADOR INDEPENDENTE</i>	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e à vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
B1 <i>UTILIZADOR INDEPENDENTE</i>	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares e de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
A2 <i>UTILIZADOR</i>	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata

⁵⁷ Extraído de CONSELHO DA EUROPA (2001, p.49).

<i>ELEMENTAR</i>	(por exemplo: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundantes). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referi assuntos relacionados com necessidades imediatas.
A1 <i>UTILIZADOR ELEMENTAR</i>	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Importa destacar que, em relação a tais competências, bem como às capacidades e estratégias necessárias para colocá-las em prática, o que se observa, ao longo da proposta do documento, é o agrupamento dessas habilidades em termos de RECEPÇÃO – *leitura e audição* – e PRODUÇÃO – *escrita e verbalização* – de *textos* orais e escritos.

Nessa direção, segundo o documento europeu, o *texto* “[...] está no centro de qualquer ato de comunicação linguística. É o elo externo e objetivo entre o produtor e o receptor quer comuniquem em presença quer à distância” (Conselho da Europa, 2001, p.142). Assim, dada a relevância que o *texto* adquire no entendimento do processo de ensino/aprendizagem de línguas discutido pelo QUADRO, interessa destacar a definição de *texto* que nele vigora:

Texto é definido como qualquer sequência discursiva (falada e/ou escrita) relacionada com um domínio específico e que, como suporte ou como fim, como produto ou como processo, dá lugar a atividades linguísticas no decurso da realização de uma tarefa. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.30).

[...] Assim, não pode existir ato de comunicação linguística sem um texto; as atividades linguísticas e os processos são todos analisados e classificados em função da relação do utilizador/aprendizes e de qualquer/quaisquer interlocutor(es) com o

texto, quer este seja considerado um produto acabado, um artefato, ou como um objetivo, quer um produto em processo de elaboração. [...]. Os textos têm muitas funções diferentes na vida social e apresentam, conseqüentemente, diferenças na forma e na substância. Diferentes *suportes*⁵⁸ são usados com finalidades diferentes. As diferenças de suporte, de finalidade e de função conduzem a diferenças correspondentes não apenas no contexto das mensagens, mas também na sua organização e na sua apresentação. Portanto, os textos podem ser classificados em diferentes **tipos**, pertencendo a diferentes **gêneros** (Conselho da Europa, 2001, p.136).

Assim, observando principalmente a maneira como o documento expõe seu entendimento acerca dos *textos*, é importante delinear os aspectos ligados às práticas de *leitura* na perspectiva adotada, posto que, segundo o QUADRO:

O processo de *recepção* envolve quatro etapas que, enquanto se desenvolvem numa sequência linear (de baixo para cima – bottom-up), são constantemente atualizadas e reinterpretadas (de cima para baixo – top-down), em função do conhecimento do mundo real, das expectativas esquemáticas e da compreensão textual nova, num processo *interativo* inconsciente:

- a percepção da fala e da escrita: som/carácter e reconhecimento das palavras (manuscritas e impressas);
- o reconhecimento completo ou parcial da pertinência do texto;
- a compreensão semântica e cognitiva do texto como entidade linguística;
- a interpretação da mensagem no contexto.

⁵⁸ De acordo com o documento (2001, p.137), os suportes de um texto podem ser: voz (viva voz); telefone, videofone, teleconferência; meios de sonorização (altifalantes, etc.); emissões de rádio; televisão; filmes; computador (correio electrónico, CD-ROM, etc.); cassetes-vídeo, os vídeo discos; cassetes-áudio, os discos; impressão; manuscrito, etc.

Tais apontamentos corroboram que a proposta delineada para o trabalho com o texto filia-se a uma perspectiva *cognitivista* de construção de sentidos/saberes. Discutindo os pressupostos do documento, Beacco (2007, p.170) explica que a leitura, enquanto atividade de *recepção*, constitui primeiramente um “ato deliberado” orientado para uma finalidade prática, como: ler para fazer (instruções, modos de emprego); ler para se informar (atualidades); ler para construir uma opinião e discutí-la (atualidades, obras especializadas...); ler para aprender (cursos, livros didáticos); ler para procurar uma informação específica (catálogos, dicionário, enciclopédia); ler como distração (romance); ler para se orientar (mapas); ler para comunicar com pessoas próximas (correspondência, emails); ler para escrever ou produzir textos escritos; ler para analisar os próprios textos lidos (análises linguísticas, semióticas), etc.

Assim, no quadro destinado à autoavaliação do aluno (Quadro 04), pode-se observar as capacidades, ou “savoir-faire”, relacionados à *compreensão escrita* em cada nível proposto.

Quadro 04 – Quadro de referência para autoavaliação da compreensão escrita⁵⁹

Nível	Capacidade
A1	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.
A2	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.
B1	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.
B2	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.
C1	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.
C2	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de

⁵⁹ Extraído de CONSELHO DA EUROPA (2001, p.52).

	texto escrito, incluindo textos mais abstratos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.
--	---

É possível notar, conforme o exposto, que a proposta do documento europeu preza pelo aprendizado de *gêneros*, cuja complexificação aumenta a cada nível, do mesmo modo como se amplia a compreensão leitora estimada para cada nível. Nesse sentido, Beacco (2007) reitera que o QUADRO sugere uma *abordagem global dos textos*, contemplando as capacidades que agem de forma simultânea – de modo *iterativo* – na compreensão dos escritos. Tais como: capacidade de memorização, estocagem de dados na memória de curto prazo, antecipação de hipóteses, modificação de hipóteses, capacidade de interpretar culturalmente conteúdos e formas enunciativas do texto, etc. Sendo assim, é possível notar que o ensino/aprendizagem da leitura em LE se calca, tanto na Abordagem Acional quanto na Abordagem Comunicativa, sobre os mesmos processos.

Nessa direção, visando compreender como o ensino/aprendizagem de leitura é atualizado pelo documento europeu, apresentamos na sequência o quadro elaborado por Rosen (2006, p.8-9, *apud* GUIMARÃES-SANTOS, 2012, p.63-64), que sintetiza os traços fundamentais das abordagens comunicativa e acional, trazendo à luz aquilo que muda, efetivamente, de uma abordagem à outra:

Quadro 05 – Da abordagem comunicativa à perspectiva acional⁶⁰

	ABORDAGEM COMUNICATIVA	PERSPECTIVA ACIONAL
Público almejado pela formação	estrangeiro de passagem, desenvolvendo trocas passageiras → sensibilização à realidade da comunicação exolingual	cidadão europeu/do mundo, ator social por inteiro → sensibilização a uma educação multilíngue e multicultural
Objetivo almejado pela formação	aprender a comunicar em língua estrangeira → falar com o outro	realizar ações comuns, coletivas em língua estrangeira → agir com o outro

⁶⁰ Extraído de ROSEN (2006, p.8-9, *apud* GUIMARÃES-SANTOS, 2012, p.63-64).

<p>Atividades por excelência</p>	<p>produção e recepção oral e escrita → pedagogia de tarefas (de pré-comunicação pedagógica, pedagógicas comunicativas e próximas da vida real) → <i>jeux de rôle</i> e simulações</p>	<p>interação e mediação → pedagogia de tarefas (de pré-comunicação pedagógica, pedagógicas comunicativas e próximas da vida real) → pedagogia do projeto → recurso aos recursos e ambientes colaborativos (particularmente aqueles da Web 20,0)</p>
<p>Princípios fortes</p>	<p>- importância dada ao sentido (via gramática nocional que propõe uma progressão suave, permitindo ao aprendiz produzir e compreender o sentido) - pedagogia não repetitiva, graças ao desenvolvimento de exercícios de comunicação “mais comunicativos, conforme uma hipótese segundo a qual é comunicando que se aprende a comunicar”. - o aprendiz está no centro, o que implica que o aprendiz torne-se o sujeito e o ator principal da aprendizagem e não o seu objeto ou o destinatário de um método - aspectos sociais e pragmáticos da comunicação</p>	<p>- importância dada à co-construção do sentido (ênfase colocada no agir comunicacional que toma lugar em um contexto de solidariedade) - pedagogia não repetitiva graças a uma participação em atividades coletivas para alcançar em grupo um objetivo partilhado - o grupo (classe), a dimensão coletiva está no centro, o que implica que o aprendiz deve ser cidadão ativo e solidário - aspectos sócio-culturais e pragmáticos da comunicação</p>
<p>Avaliação</p>	<p>- avaliação da competência de comunicação</p>	<p>- avaliação das competências comunicativas em língua e das competências gerais individuais e sociais → uso de dispositivos de auto-avaliação e avaliação formativa</p>

Diante do Quadro 05, importa perceber que as mudanças de uma abordagem para a outra são assaz importantes sob diferentes aspectos.

Pensando no ensino/aprendizagem da leitura e focalizando as atividades de sala de aula, observamos, de pronto, que tanto a Abordagem Comunicativa quanto a Abordagem Acional apostam em uma pedagogia de *tarefas*, assim delineadas pelo QUADRO:

As tarefas são uma característica da vida cotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a ativação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de ações significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (*output*) específico [...]. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.219).

A diferença está, contudo, no fato da Abordagem Acional desenvolver tarefas, em princípio, dentro de uma *pedagogia do projeto*. No que tange essa questão, Puren (2006) reitera que o desenvolvimento da ação na perspectiva acional implica, na aplicação de uma *pedagogia do projeto*, engajar os alunos a trabalhar continuamente com seus colegas em prol de um *objetivo social comum*, fazendo da língua estrangeira um “meio para agir”, no sentido de colocar a comunicação a serviço da ação coletiva.

Pela ótica desse autor, é “a ação social que determina a comunicação”, e não contrário. Logo, a Abordagem Acional constitui um prolongamento da AC, posto que amplia suas possibilidades em direção ao uso efetivo da língua no *agir*. Por esta razão, na Abordagem Acional a *leitura* figura enquanto tarefa *orientada* para um fim específico, uma *ação*.

Assim, à guisa de fechamento da presente seção, cumpre registrar que o olhar que lançamos sobre as múltiplas metodologias de ensino de LEs – e do FLE – levou-nos a compreender que a análise das escolhas autorais envolvendo os procedimentos metodológicos para o trabalho com a *leitura* no LD deve focar, sobretudo, o propósito que cumpre a leitura em relação ao texto que é dado a ler. Em razão disso, compomos o quadro abaixo:

Quadro 06: Metodologias e Leitura

Metodologia de ensino/aprendizagem de LE	Ações sociais de referência (Puren, 2006)	Propósitos das atividades de leitura
--	---	--------------------------------------

Met. Tradicional (Idade Média – 1900)	Ler	- ler para traduzir e memorizar regras gramaticais.
Met. Direta (1900 – 1910)	Falar sobre	- ler para sintetizar sentidos e responder a exercícios orais de <u>pergunta-resposta</u> .
Met. Ativa (1920 – 1960)	Falar sobre	- ler para compreender integralmente os textos em uma abordagem analítica/explicativa.
Met. Audiovisual (1960 – 1980)	Falar com	- ler para pronunciar corretamente, memorizar estruturas e repetir em simulações.
Abordagem Comunicativa (1990...)	Falar com / Agir sobre	- leitura global orientada para o desenvolvimento da competência leitora: ler para aprender a ler, para simular interações pontuais, etc.
Abordagem Acional/QUADRO (2000...)	Agir com	- leitura global orientada para a <i>ação social</i> dentro de um projeto.

Como podemos notar no Quadro 06, o trabalho com a leitura nas diferentes épocas converge para propósitos distintos, o que acarreta em diferentes contemplações da palavra escrita no quadro das diversas metodologias. De tal modo, é replicando um tratamento particular aos textos que integram atividades de leitura que, nos livros didáticos, os autores sinalizam a aderência aos pressupostos de uma ou outra metodologia de ensino. É nessa direção que buscaremos analisar, na seção 4.3 do próximo capítulo, as escolhas autorais nas atividades de leitura da coleção *Tout va bien!*.

4. ANÁLISE DE DADOS

O capítulo que aqui inicia congrega os resultados de nossa pesquisa de mestrado. Tal empreendimento deu origem às três seções que seguem, assim intituladas:

- i) A esfera internacional de produção de Livros Didáticos;
- ii) Interlocutores e contexto de criação da coleção *Tout va bien !*
- iii) A autoria no livro didático de FLE: atividades de leitura em foco

Passemos, pois, às seções elencadas.

4.1 O CAMPO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS

Inicialmente, reiteramos que nossa interpretação do LD de FLE como um objeto complexo e multifacetado – conforme proposto por Signorini (1998) e replicado por Bunzen (2005) – advém da compreensão de certas particularidades do campo sócio-discursivo onde este é produzido e ganha vida – elementos discutidos ao longo da seção que aqui se inicia.

A esfera de produção de LDs é o campo da atividade humana onde se dão os processos de elaboração, produção e comercialização dessas obras a partir da integração de fatores pedagógicos e comerciais. É no interior desses processos que se estruturam a *concepção intelectual*, a *criação artística* e a *criação técnica* desta “mercadoria” (Choppin, 1992, p. 91) cuja produção é condicionada por coerções de diversas ordens, uma vez que o setor editorial “é tributário de um contexto político, demográfico, regulador, científico, financeiro, econômico, tecnológico, pedagógico, etc. que condiciona sua existência, sua estrutura, seu desenvolvimento e a própria natureza de suas produções.” (Choppin, 2004, p. 564).

Posto que a coleção que analisamos nessa pesquisa é originária do campo internacional de produção de LDs, não nos deteremos à análise do contexto nacional. Porém, é válido mencionar que o campo de produção de LDs no Brasil – altamente dependente de programas governamentais voltados para a distribuição de livros – assemelha-se, em diversos aspectos, ao campo internacional de produção de LDs.

Ao tratar da produção nacional de LDs, Sampaio e Carvalho (2010) alertam para o caráter altamente competitivo do setor livreiro: espaço de difícil “sobrevivência” para pequenas editoras coadunadas

pelos gigantes da edição. O que não é diferente no quadro internacional, visto que a indústria editorial está sujeita, bem como as demais indústrias culturais, a leis de mercado que governam sua produção, distribuição e consumo (LEGENDRE, 2004).

Dentre as semelhanças entre as produções desenvolvidas nos campos nacional e internacional, destaca-se o modo como os avanços tecnológicos na sociedade contemporânea (em nível global) têm contribuído para a atualização e redimensionamento dos materiais ofertados. No Brasil, por exemplo, o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) tem estimulado – em seus editais mais recentes⁶¹ – o aprimoramento das produções didáticas incitando as editoras à elaboração de obras multimídia que englobem objetos digitais complementares ao LD, tais como: vídeos, jogos, animações, entre outros. É notório que essa modernização dos didáticos reconfigura as atividades editoriais, a dinâmica do setor e as formas de interlocução entre os sujeitos aí organizados – conforme sinalizado por Dias, uma profissional da editoração:

Se até 2012 o digital ainda era visto como “aquela coisa estranha que um departamento específico faz”, em 2013 ele passou a ser assunto de todos e para todos. Essa mudança de mentalidade se refletiu no organograma de algumas editoras, em que o departamento digital deixou de ser algo à parte para ser incorporado às estruturas editoriais já existentes.

Pudemos sentir isso na primeira turma do curso Alt+Tab, em maio. Pensado para profissionais de qualquer setor editorial, o curso “Livro Digital: o que você sempre quis saber [mas tinha medo de perguntar]” acabou atraindo 80% de pessoas oriundas de editoras didáticas em sua edição

⁶¹ Conforme informações do portal do FNDE: Em 2012, as editores tiveram a primeira oportunidade de inscrever – no âmbito do PNLD de 2014 – “objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos. Esse novo material multimídia, que inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados, será enviado para as escolas em DVD para utilização pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental no ano letivo de 2014. O DVD é um recurso adicional para as escolas que ainda não têm internet. Os novos livros didáticos trarão também endereços on-line para que os estudantes tenham acesso ao material multimídia, complemento o assunto estudado, além de tornar as aulas mais modernas e interessantes”.

inicial. A ansiedade era grande, e a avidez por informação também – o que se refletiu no engajamento da turma no ambiente online do curso, mesmo após as aulas terminarem.

A mudança é tão forte que até os autores de livros educativos estão começando a se preparar para a nova era. Sua associação, a Abrale, começa este mês uma série de eventos destinados ao debate sobre o livro digital. (DIAS, 2013, s/p.).

Fenômeno semelhante transcorre, do mesmo modo, no cenário internacional, uma vez que os desafios impostos pelo trabalho com o digital engendram transformações em grande escala em diferentes contextos editoriais e educacionais. Tal questão esteve no cerne das discussões realizadas na edição de 2011 do *Digital Book World*⁶²: evento que reúne profissionais da edição do mundo inteiro – editores, distribuidores, estabelecimentos escolares, etc – para debater em torno do futuro do livro eletrônico – *e-books* – e dos diversos suportes digitais.

Nota-se, desse modo, que o *labor* de autores, editores, diagramadores e demais agentes que se ocupam da produção de LDs é permanentemente reorientado pelas demandas da esfera que visa atender, mas que o mesmo influencia por sua vez as formas de ensinar e aprender que se dão no interior dessa mesma esfera, e, assim, universos editorial e escolar se retroalimentam (Cassiano, 2007). No tocante a essa questão, a resenha de um dos livros de Língua Estrangeira Moderna – extraída do *Guia de Livros Didáticos do PNL D 2014*⁶³ para anos finais do Ensino Fundamental – é bastante ilustrativa de como aspectos do projeto gráfico-editorial podem relacionar-se com o projeto pedagógico na composição dos LDs, ampliando, assim, as possibilidades do trabalho didático-pedagógico ancorado no manual de ensino:

A coleção incentiva o respeito e a valorização da diversidade étnica, cultural e social tanto da população brasileira quanto das comunidades que se expressam em língua espanhola. Essa diversidade é apresentada a partir de **reproduções de obras artísticas, fotos e outras imagens, destacando-se sua qualidade e legibilidade**

⁶² Disponível em: <http://www.inaglobal.fr/edition/article/digital-book-world-les-metiers-du-livre-face-au-defi-du-numerique>. Acesso em 19/06/2014.

⁶³ Disponível em <http://www.fn de.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/guia-pnld-2014>. Acesso realizado em 03/10/2013.

gráfica. Ressalta-se o **tratamento dado aos textos** selecionados, que estimula a formação de um leitor crítico e contempla diversidade de gêneros e esferas de circulação. **As unidades são temáticas** e possibilitam o trabalho intertextual e interdisciplinar. (2013, p.23. Grifos nossos)

Os quatro volumes estão **organizados em quatro unidades** cada. [...] Há também **boxes em forma de *post it* com glossários**, propostas de atividades, sugestões de **material complementar** ou informações sobre a língua e a cultura. (2013, p.23. Grifos nossos)

Estratégias para tornar textos didáticos mais atrativos datam de muito tempo. Chartier (1996) ilustra o caso da *Bibliothèque Bleue*⁶⁴: obra publicada no final do século XVI, destinada à leitura de um grande público rural e popular e editada em um formato inédito para a época: um livro pequeno e dividido em cadernos, que apresentava textos adaptados por seus editores. Entre os recursos empregados por eles, destacam-se: a redução dos textos e disposição destes em blocos menores, de estrutura simplificada e enxuta; inclusão de gravuras; adequações do conteúdo dos textos ao público leitor, de modo a tornar a leitura mais “inteligível” e prazerosa, entre outros. Devido ao caráter didático que assumiu, a distribuição desse impresso se expandiu de forma expressiva no território francês, onde permaneceu em circulação por cerca de dois séculos. Essa publicação ficou consagrada como uma das mais relevantes fontes de cultura das massas populares francesas (CHARTIER, 1996).

Das ações empreendidas por editores ao longo dos últimos séculos até os dias atuais no trato desse tipo de obra – progressivamente

⁶⁴ Segundo Chartier (1996), trata-se de uma criação de Nicolas Oudot, impressa por este e por outras gerações de sua família na cidade de Troyes (França) a partir do final do século XVI. A encadernação era coberta por uma capa azul (bleu), daí a designação inicial *Livres Bleus* e, depois, *Bibliothèque Bleue*. Publicação heteróclita, cujo repertório variado de textos – contemplando ficção cômica, exercícios de devoção e conhecimentos úteis para o cotidiano – buscava ampliar permanentemente sua capacidade de clientela. Daí derivou a iniciativa de seus editores de empregar estratégias na adequação dos textos a fim de satisfazer interesses e necessidades de seu público. A iniciativa dos editores obteve sucesso, uma vez que essa publicação foi, aos poucos, estendida a outras zonas urbanas francesas (regiões de Rouen e Angers).

aperfeiçoada para atender demandas pedagógicas e igualmente satisfazer aos interesses comerciais do setor editorial – depreende-se a face mercantil desse objeto cultural que tanto influencia a construção do conhecimento nos domínios educacionais. Afinal,

Ele (o livro didático) é uma mercadoria e, como tal, é dependente das condições materiais, econômicas e técnicas de uma determinada época, no quadro de uma determinada sociedade. Como mercadoria, é dependente também do mercado que o acolhe e para o qual se destina: é subordinado, de um lado, às relações que a indústria livreira em geral estabelece com seu mercado, particularmente, a sua estrutura e às possibilidades (de acolhimento, de recusa, de indiferença) que esse mercado oferece para a colocação e a circulação da produção editorial; é também, por outro lado, subordinado àquela instituição que constitui seu mercado consumidor por excelência: à escola e ao estado do desenvolvimento histórico dos sistemas de ensino – da oferta de matrícula, das populações discentes e docentes e de suas relações com a escola e a cultura, da estrutura curricular e das disciplinas às quais está tão intimamente ligado. (BATISTA, 1999, p.566)

Enfocando o panorama internacional, observa-se que a produção de materiais didáticos para atendimento a distintos contextos educativos possui certas especificidades, dado que seus processos de produção, comercialização e distribuição procuram, em princípio, atender demandas que oscilam de acordo com as realidades econômicas e educacionais nas diferentes regiões do mundo.

A complexidade dessa conjuntura pode ser evidenciada quando voltamos nossos olhos para a esfera de produção da coleção *Tout va bien !*, que foi lançada em 2004 pela editora espanhola *Santillana* sob o título *C'est La vie !* e utilizada por um curto período de tempo em território espanhol, tendo, em 2005, seus direitos autorais adquiridos por uma editora francesa, a *CLE International*, que passou a comercializá-la internacionalmente nos quatro cantos do globo.

A fim de tecer algumas considerações acerca dos fatores imbricados nessa transição, apresentamos, a seguir, as editoras que integram a esfera de produção de *Tout va bien !*.

4.1.1 A Editora Santillana e o Grupo Prisa

Com o intuito de editar livros didáticos, no ano de 1960 o empresário Jesús de Polanco fundou, na Espanha, a *Editora Santillana*. A expansão dos negócios se deu rapidamente: em 1964 foi inaugurada uma filial da editora na Argentina e, em 1968, outra foi instalada no México. Desde então, a rede se estendeu para diversos outros países, de modo que a Editora Santillana figura como empresa pioneira do *Grupo Editorial Santillana*.

Desde março de 2000 o Grupo Editorial Santillana é o braço editorial do *Grupo Prisa*: um importante conglomerado multimidiático espanhol que reúne cadeias de rádio e TV, jornais, grupos editoriais, etc. – para atendimento a mercados de língua espanhola e portuguesa. Para uma visão panorâmica das empresas /marcas que integram esse grupo, ver organograma abaixo:

Figura 04: Diagrama com de marcas do Grupo Prisa.⁶⁵



Com a Santillana compondo seu afluyente editorial, o Grupo Prisa prevalece como um dos principais líderes do setor educacional no mundo. Nesse contexto, vale destacar que – segundo informações apresentadas em seu *site* – o Grupo Editorial Santillana emprega, atualmente, cerca de 3.700 funcionários e vende mais de 125 milhões de livros por ano. A atuação internacional do grupo é bastante expressiva, visto que está presente com sedes próprias em 22 países e ocupa a 24^a

⁶⁵ Fonte: <http://www.prisa.com/informe-anual-2012/#>. Acesso em 07/05/2014.

posição no ranking dos maiores grupos editoriais do mundo⁶⁶. Cabe mencionar que em 2012 o grupo alcançou excelentes resultados, batendo um recorde histórico com rendimentos de 733,6 milhões de euros e um EBITDA⁶⁷ de 1184,2 milhões de euros (+9,4%). De acordo com balanço divulgado em seu site, esse significativo crescimento pode ser verificado no Brasil, Argentina, Chile e México. A fim de oferecer uma visão geral de sua rede de atuação, listamos abaixo as editoras/marcas incorporadas ao Grupo Editorial Santillana em suas regiões de atuação:

Quadro 07: Empresas do Grupo Editorial Santillana.

Fonte: www.santillana.com/pt

País	Editoras
Argentina	Ediciones Santillana S.A.; Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S.A.
Bolívia	Santillana de Ediciones LTDA
Brasil	Editora Moderna LTDA; Salamandra LTDA; Objetiva LTDA; Editora Fontanar LTDA; Uno Educação LTDA; Richmond Educação LTDA
Chile	Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones; Aguilar Chilena de Ediciones S.A.
Colômbia	Editorial Santillana S.A.; Distribuidora y Editora Aguilar A.T.A. S.A.; Distribuidora y Editora Richmond S.A.; Santillana Formación LTDA
Costa Rica	Santillana S.A.
El Salvador	Editorial Santillana S.A. de C.V.
Equador	Santillana S.A.

⁶⁶Dado oriundo do Ranking Global do Mercado Editorial do ano de 2011. Disponível em <http://www.publishnews.com.br/telas/noticias/detalhes.aspx?id=69101>. Acesso em 11/05/2014.

⁶⁷ O EBITDA refere-se à expressão anglosaxônica *Earning Before Interests, Taxes, Depreciation and Amortization*, cuja tradução é Lucro Antes de Juros, Impostos, Depreciação e Amortização. O EBITDA corresponde ao fluxo de caixa operacional da empresa, ou seja, a quanto esta gera de recursos apenas na sua atividade, desconsiderando efeitos financeiros advindos de impostos ou de suas políticas de financiamentos e investimentos. Trata-se de um indicador financeiro relevante na avaliação da qualidade do desempenho operacional das empresas. Fonte: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/19788/3/O%20estudo%20do%20EBITDA%20no%20Grupo%20Almedina.pdf>. Acesso em 06/04/2014.

Espanha	Santillana Educación S.L.; Santillana Ediciones Generales S.L.; Taurus, Aguilar, Alfabuara e Net Languages
Estados Unidos	Santillana USA Publishing Company Inc.
Guatemala	Editorial Santillana S.A.
Honduras	Editorial Santillana S.A.
México	Santillana S.A. de C.V.; Editorial Nuevo Meximo, S.A. de C.V.; Richmond Publishing, S.A. de C.V.; Santillana Ediciones Generales S.A. de C.V.; Punto de Lectura S.A. de C.V.; Sistemas Educativos de Ensenanza S.A. de C.V.
Panamá	Editorial Santillana S.A.
Paraguai	Santillana S.A.
Peru	Santillana S.A.
Porto Rico	Ediciones Santillana Inc.
Portugal	Constância Editores S.A.; Editora Objectiva
Reino Unido	Richmond Publishing
República Dominic.	Editorial Santillana S.A.
Uruguai	Ediciones Santillana S.A.
Venezuela	Editorial Santillana S.A.

O mosaico de empresas/marcas presentes nos diversos países elencados evidencia o protagonismo/penetração desse conglomerado do ramo editorial no espaço ibero-americano. Em sua página virtual, o Grupo Editorial Santillana se declara “o grupo editorial líder em livro escolar e em edições gerais, na Espanha e na América Latina, e a referência no campo da criação literária em língua espanhola”. Importa mencionar que de sua produção editorial deriva, atualmente, um catálogo reunindo obras para todas as idades, apresentadas em diferentes gêneros e formatos. As linhas de atividades do grupo se organizam nos seguintes segmentos:

- *Educação*: área que incorpora a produção de materiais/livros didáticos para as diversas disciplinas de todas as etapas educativas. Nesta linha de atividades, são desenvolvidos, ainda, conteúdos e serviços educativos digitais, tais como: atividades para quadro interativo, jogos, e-PDFs com aplicações para *tablets* (iPad, iPhone, etc.).

- *Formação*: campo dedicado ao desenvolvimento de programas para cursos profissionais (presenciais e à distância) nas áreas da cultura e comunicação, dentre os quais é possível destacar: Mestrado em Edição

e MBA em Gestão Cultural, ambos organizados em parceria com a Universidad Complutense de Madrid.

- *Prisa Edições*: segmento que contempla a produção de literatura geral: obras de não-ficção e de divulgação, guias de lazer, turismo e gastronomia, literatura infantil e juvenil, livros de bolso e narrativas em gêneros diversificados, etc.

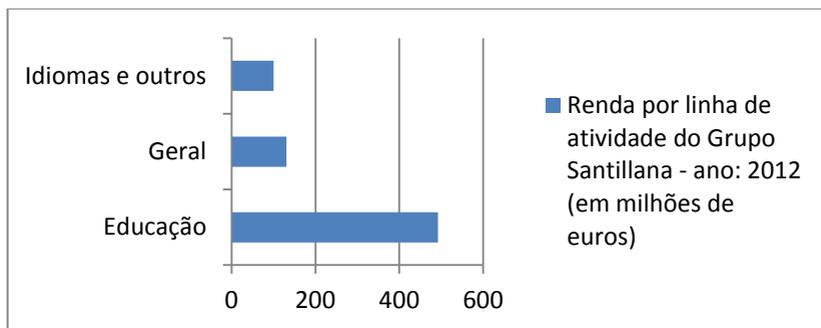
- *Conteúdos Digitais*: refere-se à produção e oferta de propostas educativas desenvolvidas em suportes digitais, contemplando atividades e conteúdos aplicados a quadro interativo, *tablets*, jogos interativos, bem como plataformas on-line para docentes – tais como: *Santillana Conectados*⁶⁸ no Chile, *Portal do Professor*⁶⁹ no Brasil, *Conexión Santillana*⁷⁰ na Argentina, *Docentes en Red*⁷¹ no Peru, *Plaza Santillana*⁷² nos Estados Unidos, entre outras.

- *Idiomas*: engloba a produção de livros didáticos e cursos on-line para ensino de inglês, francês e espanhol como LE. Nessa área de atividade, são atuantes a *Santillana Español*, *Santillana Français* e a *Richmond Publishing*.

No Gráfico 01, podemos verificar a distribuição da renda do grupo por linha de atividade e no gráfico XXX, por país de atuação.

Gráfico 01: Renda por linha de atividade do Grupo Santillana em 2012.

Fonte: <http://www.santillana.com/pt/pagina/santillana-en-cifras/>



⁶⁸ www.santillanaconectados.cl

⁶⁹ www.editoramoderna.com.br/portal-do-professor

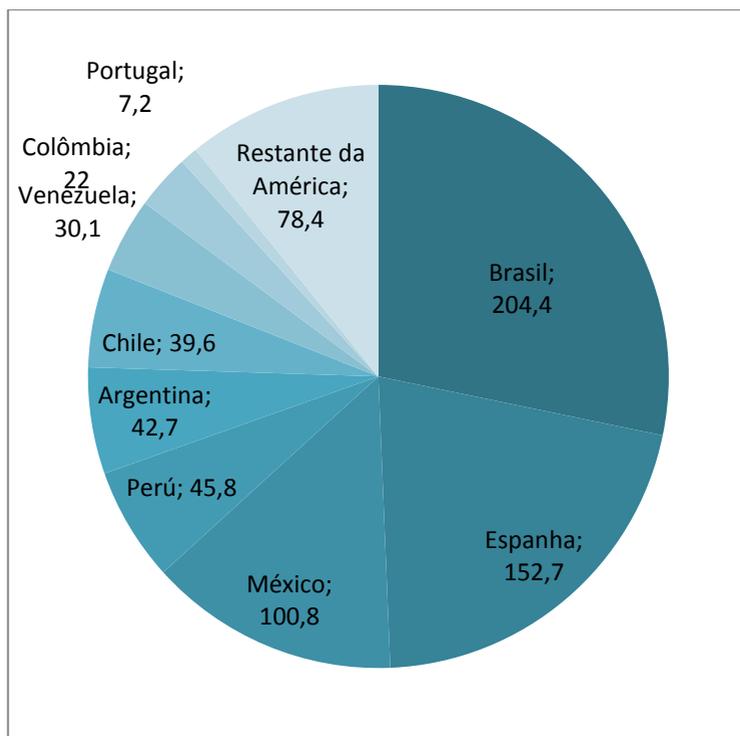
⁷⁰ www.connexionsantillana.com.ar

⁷¹ www.santillana.com.pe

⁷² Spanishclassroom.com

Gráfico 02: Renda por país de atuação do Grupo Santillana em 2012.

Fonte: <http://www.santillana.com/pt/pagina/santillana-en-cifras/>



Resguardando uma relação histórica com a produção de didáticos nos últimos cinquenta anos, esse gigante da edição interliga-se a múltiplos contextos pedagógicos e educacionais em seu amplo espaço de atuação. Conforme informado em seu *site*:

As nossas equipes editoriais integraram, na sua forma de trabalhar, a capacidade de interpretar as necessidades de realidades educativas diferentes e de formular respostas adequadas às **circunstâncias (organização do sistema educativo, programas de ensino, hábitos dos docentes, etc.) de cada momento e de cada país.** (Grifo nosso)

O enfoque em realidades locais descortina-se, para Isabel Polanco (2001), como um desafio editorial, visto que implica atentar para diferenças culturais e propor obras que atendam necessidades e princípios educativos que regem diferentes ambientes educativos onde se dá a penetração das obras produzidas por Santillana. No que tange essa questão, importa dizer que a coleção ora investigada parece ter sido originalmente desenvolvida para o atendimento a um público e contexto bastante específicos, conforme apresentado abaixo:

Para satisfazer a procura crescente do francês, a *Santillana Français* continua inovando para acompanhar os professores no seu trabalho diário. A editora publicou métodos muito conceituados para o Ensino Secundário (Energie, La Bande, Essentiel et Plus...) e continua desenvolvendo novos projetos com numerosos recursos, tanto tradicionais quanto digitais. **No Nível Secundário e Escolas Oficiais, C'est la Vie!** e *Echo* são métodos imprescindíveis [...]. (Grifos nossos).

O excerto acima, extraído do *site* do grupo Santillana, divulga que a proposta pedagógica de *C'est La vie !* visa atender o nível secundário espanhol (público jovem) e às *Escolas Oficiais de Idiomas* (público adulto). Estas últimas – ***Escuelas Oficiales de Idiomas***, sigla: **EOI** – designam estabelecimentos de ensino especializado (*Enseñanzas de Régimen Especial*), organizados em uma vasta rede de escolas de idiomas na Espanha onde são ministrados cursos de línguas estrangeiras e de espanhol como LE para adultos. A primeira escola surgiu em Madrid, no ano de 1911 e chamava-se Escola Central de Idiomas, oferecendo, na época, cursos de inglês, alemão e francês. Atualmente, cada comunidade autônoma espanhola resguarda o controle das escolas oficiais da rede presentes em seu território e, em seu conjunto, as EOIs ensinam: alemão, árabe, catalão, chinês, dinamarquês, espanhol, basco, finlandês, francês, galego, grego, húngaro, inglês, irlandês, japonês, neerlandês, polonês, português, romeno, russo, sueco, valenciano. É importante frisar que desde a implementação da Lei Orgânica 2/2006 através do Decreto Real 806/2006 de 30 junho o sistema de ensino de toda a rede passou a ser pautado nas orientações do **QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERENCIAS PARA LÍNGUAS**, contemplando os diferentes níveis de aprendizado delineados pelo documento.

Isso posto, cabe destacar que, segundo as autoras da coleção, foram as **demandas particulares das EOIs** – ensino para público adulto, contexto espanhol de aprendizagem, similaridades entre espanhol e francês, perspectiva metodológica baseada no Quadro, etc. – que orientaram a criação da coleção *C'est la vie !*, dotando-a de uma ancoragem local. Do mesmo modo, as autoras alegam que essa obra não foi concebida para um público jovem/adolescente, que configura o alunado do nível secundário (de 10 a 16 anos).

Sem perder de vista as considerações tecidas acima, importa lembrar que a coleção *C'est la vie !* foi utilizada por um curto período de tempo no ensino do FLE em contexto espanhol, até que tivesse seus direitos autorais adquiridos por outra editora – a *CLE Internacional* – que a rebatizou *Tout va bien !* e passou a comercializá-la no mundo inteiro. Passemos a apresentação da segunda editora que integra a esfera de produção da coleção ora investigada.

4.1.2 A Editora CLE Internacional e o Grupo Planeta

Sediada em Paris, a *CLE Internacional* foi fundada em 1973 e desde 2007 faz parte do Grupo Editorial *Editis*. Trata-se do segundo maior grupo editorial francês, cujas linhas de atividades estão voltadas para três universos editoriais: Literatura (livros em grande formato e edições de bolso), Educação (manuais didáticos para escola e liceu) e Materiais de referência (enciclopédias, dicionários). Conforme informado em seu site, o grupo conta com mais de quarenta marcas de edição e, somente no segmento de Educação, é possível elencar:

- *CLE Internacional*: produz manuais para ensino do FLE
- *Bordas*: produz manuais escolares e livros de classe, obras paradidáticas, livros de pedagogia, etc.
- *Nathan*: produz jogos educativos, manuais escolares, revistas, obras paradidáticas, literatura juvenil, etc.
- *Retz*: produz LDs para escola primária, livros de pedagogia, etc.
- *Paraschool*: produz edições interativas de conteúdos no campo da formação profissional e de suporte escolar.

É importante frisar que, desde 2008, *Editis* faz parte do conglomerado multimidiático *Planeta*, que foi fundado em 1949 por José Manuel Lara e instituiu-se, na atualidade, como um dos três principais grupos de comunicação da Espanha.

O Grupo Planeta compila uma extensa gama de serviços em torno da cultura, informação e formação através de sua expressiva atuação no ramo editorial, radiofônico, televisivo, digital, etc. Dentre

estes, vale citar a edição do jornal *La Razón* e a administração do Grupo Antena 3, que integra a *Onda Cero Radio*, *Europa FM* e canais de TV de referência, tais como: *laSexta* e *Antena 3*, *Neox*, *Nova*, *Nitro*, dentre outros. Para uma visão panorâmica dos grupos editoriais incorporados ao Grupo Planeta e suas respectivas editoras, ver quadro abaixo:

Quadro 08: Grupos editoriais do Grupo Planeta

Grupo Planeta	Editorial Planeta Chile Editorial Planeta Colombia Editorial Planeta Uruguay Editorial Planeta Venezuela Editorial Planeta Perú Editora Planeta do Brasil	Le Robert Paraschool Interforum
Editorial Planeta Ediciones Generales Editorial Espasa Ediciones Destino Editorial Seix Barral Ediciones Martínez Roca Ediciones Temas de Hoy BackList Bronce Emecé Alenta Editorial Gestión 2000 Deusto Para Dummies GeoPlaneta Lunweg Editores Editorial Planeta DeAgostini Cómics Libros Cúpula Lectura Plus Ediciones Minotauro Timun Mas Narrativa Esencia Zenith Crítica Ariel Ediciones Paidós Ediciones Oniro Destino Infantil & Juvenil Planeta Junior Timun Mas Infantil Planetalector Noguer Oniro Infantil Yoyo Booket Austral Scyla eBooks Zafiro eBooks Planeta Manuscrito Editorial Planeta Argentina Editorial Paidós Argentina Emecé Editores Argentina Editorial Planeta México Editorial Joaquín Mortiz Editorial Diana Editorial Planeta Ecuador	Editis Place des éditeurs Acropole Belfond En Voyage Editions Hors Collection Le Pré aux Clercs Lonely Planet Omnibus Presses de la Cité Solar Hemma Langue au chat Groupe Robert Laffont Robert Laffont NiL Seghers Julliard Editions First Gründ Les Livres Du Dragon d'Or Groupe XO (XO Editions/Oh! Editions) Plon Perrin Les Presses de la Renaissance Le cherche midi éditeur La Découverte Univers Poche Pocket Pocket Jeunesse 10/18 Fleuve Noir Kurokawa 12-21Nathan Syros Bordas Retz <i>CLE International</i>	Grup 62 Edicions 62 Editorial Empúries Proa Pòrtic Columna Edicions Editorial Planeta Edicions Destino labutxaca Estrella Polar Educaula Eumo Editorial La Osa Menor Salsa Books Ediciones Península El Aleph Editores Luciernaga Art 62 Grandes obras Editorial Planeta Grandes Publicaciones Editorial Planeta Grandes Publicaciones Hispanoamérica Barsa Planeta EDP Editores

Tendo situado a CLE Internacional na cadeia desse importante conglomerado midiático que também se instaura como um gigante da edição, importa caracterizá-la como editora especializada na publicação de obras destinadas ao ensino da língua francesa a não francófonos – o FLE. Seus principais concorrentes são a Didier FLE (Éditions Didier) e a Hachette FLE (Hachette Éducation): ambas pertencem ao Grupo Hachette⁷³ e figuram como setores especializados na produção de materiais para ensino do FLE em domínios educativos diversos.

Resguardando um catálogo com cerca de 1000 títulos, a produção editorial da CLE é bastante vasta e contempla obras em variados suportes – livros impressos, vídeo, CD room, *e-books*, etc. – destinados a crianças, adolescentes, jovens/adultos e professores. Conforme apresentado em seu *site*, os materiais produzidos pela CLE se organizam nas seguintes categorias: gramática, língua de especialidade (Francês para Objetivos Específicos), métodos/manuais didáticos, leitura, preparação para exames, formação de professores e ferramentas complementares. Vale registrar que desde 2001 a CLE Internacional publica a revista da Federação Internacional dos Professores de Francês (FIPF): *Le français dans le monde* – a única revista internacional endereçada aos professores de FLE do mundo inteiro.

Presentemente, o conjunto de obras editadas pela CLE é comercializado em mais de 100 países do globo, o que evidencia uma importante articulação do *Editor do Francês como Língua Estrangeira*⁷⁴ com as demandas de distintos contextos de ensino/aprendizagem do FLE. Nesta perspectiva, é importa destacar que, assim como a Santillana, a CLE Internacional também sinaliza a relevância do conhecimento das particularidades dos múltiplos espaços onde se dá o uso de suas obras, conforme apresentado na página da editora:

Únicas em sua concepção, nossas obras têm seus conteúdos progressivamente adaptados às necessidades locais que se mostram cada vez mais impositivas e diversificadas: é preciso respeitar as minuciosas exigências dos programas de instituições educativas cada vez

⁷³ Pertencente, desde 1981, ao Grupo Editorial Lagardère Publishing.

⁷⁴ Slogan da CLE Internacional.

mais descentralizadas, é preciso dar conta dos universos culturais altamente diferenciados e onde se pratica o ensino do francês, seja, enfim, é preciso traduzir ou contemplar culturas distintas de ensino (pois não se ensina da mesma maneira nos EUA e no Japão).⁷⁵

Apesar das duas editoras integrantes da esfera de produção da coleção em análise enfocarem realidades locais, é válido atentar para o fato da coleção *Tout va bien !* ter sido originalmente criada visando o contexto espanhol de ensino do FLE – no âmbito das EOIs, tendo em vista suas especificidades – e que, apesar de sua ancoragem local, uma nova roupagem foi fornecida a sua proposta didática e esta passou a atravessar longas distâncias, integrando realidades outras, bastante distintas daquela para a qual foi projetada: fenômeno ilustrativo do modo como a produção de LDs em nível global amplia as áreas de atuação da indústria livreira, diluindo fronteiras e integrando-se à dinâmica da fase atual da globalização – questão em torno da qual teceremos algumas considerações na próxima seção.

4.1.3 Produção e circulação transnacional de Livros Didáticos na fase atual da globalização

Segundo Kumaravadivelu (2008), a fase atual da globalização⁷⁶ caracteriza-se, essencialmente, por três processos⁷⁷ distintos que reconfiguram a paisagem do mundo. São eles:

1. *A diminuição da distância espacial*: reflete-se em mudanças nos modos de vida das pessoas – seus empregos, salários, saúde,

⁷⁵ Tradução nossa.

⁷⁶ Robbie Robertson (2003, apud KUMARAVADIVELU, 2008) elenca três “ondas” de globalização que estão associadas às três fases do colonialismo/imperialismo moderno: a primeira fase designa o período das explorações comerciais lideradas por Portugal e Espanha; a segunda fase derivou da industrialização liderada pela Grã-Bretanha (período em que se deram as colonizações britânica e francesa) e a terceira fase nasce no período pós-guerra, liderada pelos Estados Unidos da América. Kumaravadivelu (2008) destaca que as três fases mencionadas diferem, em diversos aspectos, da fase atual da globalização.

⁷⁷ Kumaravadivelu (2008) elege esses três processos descritos pelo *United Nations Report of Human Development* (1999) para discutir sobre impactos da fase atual da globalização no campo de pesquisas da Linguística Aplicada.

educação – por acontecimentos no outro lado mundo que comumente desconhecem.

2. *A diminuição da distância temporal*: relaciona-se à velocidade com a qual mercados e tecnologias mudam a partir de interações à distância, mas em tempo real; acarretando em impactos na vida de pessoas que vivem distantes uma das outras.
3. *O desaparecimento das fronteiras*: refere-se às formas como informações, capital e comércio se interligam fora dos limites das fronteiras nacionais – que se estão dissolvendo – e, como consequência, o mesmo fenômeno ocorre em relação a ideias, normas, culturas e valores.

Neste contexto particular, onde “as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas” (KUMARAVADIVELU, 2008) graças aos diversos meios de comunicação eletrônicos, o setor editorial se expande e modifica seus processos de produção, distribuição e comercialização de LDs. Isto posto, é imperativo notar que essa nova dinâmica de circulação de produtos/serviços/informações vem contribuindo para que materiais didáticos desenvolvidos no continente europeu para ensino do FLE sejam massivamente consumidos na América Latina.

Como vimos, as editoras que integram a esfera de produção de *Tout va bien !* pertencem a grupos editoriais que constituem ramificações de grandes cadeias midiáticas da Espanha, de maneira que

[...] as corporações foram extrapolando o perfil de multinacionais para constituir-se em grandes conglomerados que comportam empresas de diferentes razões sociais, atuando de forma diversificada em setores de produção, serviço e comércio diferenciados. Como redes, transcendem os territórios nacionais e continentais, mas mantêm a centralização na matriz, produzindo, transmitindo e controlando a disseminação de tecnologia, a criação de produtos, a ampliação ou a redução de suas bases em determinados mercados. (FÍGARO, 2005 *apud* MUNIZ JÚNIOR, 2010, p.77)

Tal aspecto desvela um cenário maior, visto que há vinte anos a indústria dos didáticos é marcada pela imponente presença de conglomerados espanhóis na América Latina (CASSIANO, 2007). Assim sendo, cabe atentarmos para o processo de consolidação do

mercado ibero-americano do livro: questão investigada por Cassiano (2007), que analisa questões políticas, econômicas e socioculturais envolvidas no estabelecimento desse panorama. Nesse quadro, importa observar que

O amparo governamental espanhol para a expansão de seu empresariado, aliado à forte organização corporativa da indústria editorial espanhola, que nas últimas décadas do século XX se instala de forma expressiva nos países da América Latina e do Caribe, estabelecem o já citado *mercado ibero-americano do livro*, construído por instâncias desigualmente posicionadas, ou seja, são evidentes as diferenças dos países que compõem esse mercado. (CASSIANO, 2007, p. 115).

Na fase atual da globalização, portanto, a produção de didáticos nos domínios do mercado ibero-americano irrompe em formas distintas de atuação das nações aí integradas, cuja participação assimétrica advém do alto nível de concentração da produção cultural nas mãos de poucos países.

Analisando esse cenário desigual, Canclini (2001) adverte que indústrias culturais (cinematográfica, livreira, televisiva, musical, etc.) cumprem importantes funções sociopolíticas e econômicas, constituindo recursos estratégicos para o enriquecimento das nações; e assinala que a atual conjuntura é marcada pela estrutura de um *oligopólio* da comunicação, onde a Espanha é dominante no campo editorial enquanto os EUA são soberanos no campo audiovisual. O autor critica a reduzida contrapartida dos Estados latino-americanos nos mesmos campos e, pautado na ideia de que o setor editorial incorpora um setor social (CANCLINI, 2001), sinaliza a necessidade de políticas culturais que promovam maior equidade de participação das nações que constituem o mercado ibero-americano.

Essa assimetria, resultante das reduzidas inversões culturais identificadas nas relações entre os Estados latino-americanos e a Espanha, evidencia, segundo Cassiano (2007) que a análise do contexto transnacional de produção/circulação de didáticos deve focar tanto as questões políticas e econômicas advindas da penetração do empresariado espanhol em solo latino-americano, quanto aspectos do processo sócio-histórico engendrado pelo “consumo” de bens culturais que nos chegam por via unilateral (CASSIANO, 2007).

De acordo com Kumaravadivelu, essas questões integram a discussão em torno da *globalização cultural* e “tal tema não foi ainda captado pelos linguistas aplicados de modo significativo” (2008, p. 131 - 132). Apesar de não ser o propósito do estudo ora apresentado, concordamos com o autor e consideramos relevante que tais questões sejam discutidas no escopo da LA, no âmbito de pesquisas que investiguem modos de inserção de LDs produzidos internacionalmente nos processos de ensino/aprendizagem de LEs em contextos específicos, permitindo compreender, assim, o impacto da globalização nas vidas socioculturais das pessoas.

As considerações tecidas brevemente até aqui expressam/descortinam a complexidade dos fatores políticos, culturais e econômicos envolvidos no funcionamento da esfera internacional de produção de LDs. Quadro que dá origem a múltiplas questões, tendo em vista que o desenvolvimento tecnológico e a contração do tempo, do espaço e das fronteiras reconfiguram, como observado, a atuação da indústria livreira na fase atual da globalização.

Diante de tal cenário, concordamos com Legendre (2004), quando este coloca que o redimensionamento dos espaços de circulação de LDs na contemporaneidade, tendo em vista as mudanças socioculturais geradas pela globalização e pelas inovações tecnológicas, interferem nas formas de interação e articulação dos profissionais que atuam em sua esfera de produção. Nessa perspectiva, interessa saber quem são esses profissionais.

4.1.4 Agentes do processo editorial

Se focalizarmos somente o processo de edição e os agentes nele envolvidos, é possível destacar – segundo Houaiss (1984, p.4 *apud* BRAGANÇA, 2005, p.223): “chefe de oficina, revisor, impressor, costurador, capeador – sem contar artistas e técnicos gráficos, desenhistas, ilustradores, indiciadores”. É no engajamento desses profissionais que se sustenta a transformação do *original* em *livro*. No entanto, o processo editorial só se inicia a partir da decisão do *editor* de publicar ou recusar o original, o que sinaliza a importância de seu papel nesse contexto:

São os editores, enfim, que decidem que textos vão ser transformados em livros. E, pensando em qual público a que devem servir, como serão feitos esses livros. Mesmo quando não é deles a

iniciativa dos projetos, é deles que parte a direção a seguir. É neste lugar de decisão e de comando, e de criação, que está o coração do trabalho do editor. É também esse lugar que exige dele saberes específicos (escolher, fabricar, distribuir), que o diferenciam dos demais agentes envolvidos no processo editorial, e lhe impõe responsabilidades únicas, profissionais, sociais, econômicas, financeiras, administrativas e mesmo (juntamente com os autores) judiciais”. (BRAGANÇA, 2005, p.224).

Bragança destaca que o olhar do editor, projetado sobre o texto produzido pelo autor nas múltiplas etapas do processo editorial, sinaliza que “livros são produtos da ação combinada do autor e do editor. Às vezes gestados mais pelo autor, outras vezes criados pelo editor” (2005, p. 222). Porém, a centralidade do ofício deste último faz-se notória, segundo Bragança (2005), posto que suas decisões fundam o processo editorial e balizam a atividade autoral. Tal fenômeno pode ser observado, segundo o autor, em algumas obras de referência – como dicionários, atlas, antologias literárias, enciclopédias, etc. – que são intituladas com os nomes dos editores como se estes fossem seus autores. É o caso do *Dicionário de Ciências Sociais da Unesco*, da *Grande Enciclopédia Delta Larousse*, do *Almanaque Laemmert*, do *Atlas do MEC*, dentre outros.

O *autor*, por sua vez, não goza de semelhante *status*. Em contexto nacional, por exemplo, apesar de os livros didáticos servirem como “principal referência para a formação e a inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes brasileiros e conseqüentemente, para a construção do fenômeno do letramento no país” (BATISTA, 1999, 531), paradoxalmente, o *métier* exercido por seus autores sofre de certo desprestígio social:

Nosso trabalho, nossas vidas estão voltadas para o ofício da escrita. Não uma escrita qualquer, literária, científica ou jornalística – fácil de ser apreciada, bonita, eterna. Mas uma escrita ingrata: interessa a poucos, não é bem-vinda, ninguém gosta de ler. E é rapidamente descartada. Nossa produção autoral resulta em livros didáticos. (SAMPAIO e CARVALHO, 2010, p. 7).

Batista (1999) – baseado nas reflexões de Bourdieu (1992) acerca dos fatores relacionados à construção do prestígio (e do desprestígio) de livros e editoras – observa que os didáticos são geralmente considerados “Livro ‘menor’ dentre os ‘maiores’, de ‘autores’ e não de ‘escritores’, objeto de interesse de ‘coleccionadores’ mas não de ‘bibliófilos’, manipulado por ‘usuários’ mas não por ‘leitores’ [...]” (BATISTA, 1999, p.530). Tais apontamentos revelam a complexidade do contexto de atuação deste profissional – fato que não negligenciamos em nosso estudo. Porém, ao focar a atividade autoral compreendendo o livro didático sob a perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso confere-se grande importância ao papel do autor, dado que o *tom valorativo* que este imprime em seus objetos discursivos a partir das relações axiológicas que estabelece com seus potenciais destinatários é determinante na composição da obra em sua integralidade. Isto posto, apresentamos, na próxima seção, os interlocutores cuja relação é mediada/organizada pelo gênero discursivo ora analisado.

4.2 INTERLOCUTORES E CONTEXTO DE CRIAÇÃO DE *TOUT VA BIEN !*

As postulações do Círculo sustentam que todo enunciado resguarda um autor, ou seja, uma dada forma de autoria – ou *posição de autoria* – que mantém uma relação constitutiva com o gênero do enunciado (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 389), de maneira que pensar gênero envolve considerar “Quem fala e a quem se fala. Tudo isso determina o gênero, o tom e o estilo do enunciado [...]” (BAKHTIN, 2010 [1979], p.390). Logo, o exame das escolhas autorais nessa pesquisa demanda-nos atentar para a “posição de autoria” e os “potenciais interlocutores” contemplados na criação de *Tout va bien!*, e, ao mesmo tempo, para as “circunstâncias de criação” dessa obra, visto que é *nelas e para elas* que falantes revestiram-se de uma determinada “máscara” (BAKHTIN, 2010 [1979], p.389): uma forma de autoria que, em interação com potenciais interlocutores, tingiu esse enunciado de um colorido único, de um tom particular. Assim, valendo-nos de dados gerados através da entrevista realizada com as idealizadoras da coleção, abordamos tais elementos ao longo da presente seção.

4.2.1 A posição de autoria que assina a coleção

Consentindo com as colocações supracitadas, abrimos esse tópico apresentando alguns aspectos da formação e atuação⁷⁸ das quatro profissionais⁷⁹ que assinam *Tout va bien !* assumindo, junto a outras vozes, a posição de autoria nesse livro didático:

Rita: de nacionalidade francesa e nascida na década de 1950, concluiu sua trajetória acadêmica em seu país de origem e possui um diploma de licenciatura em Francês Língua Estrangeira. Contudo, seu diploma não era reconhecido e tampouco a profissão de professora de FLE era regulamentada na França na época em que começou a atuar no ensino do francês. Desenvolveu sua carreira no ensino de francês para estrangeiros em sua terra natal durante muitos anos e depois se mudou para a Espanha, onde inicialmente atuou como professora particular de francês. Presentemente, trabalha para o Estado Catalão lecionando em uma Escola Oficial de Línguas⁸⁰.

Ana: de nacionalidade espanhola e nascida na década de 1960, concluiu seus estudos acadêmicos na Espanha e após obtenção do diploma em Letras francesas trabalhou um ano na França, como assistente de conversação. Retornou à Espanha para dar sequência aos estudos universitários (doutorado) e no mesmo período ingressou no ensino superior como professora de língua francesa. Atuou durante dois anos nas Escolas Oficiais de Línguas do Estado Catalão e, posteriormente, voltou a atuar no ensino superior – atividade profissional que exerce até o momento atual.

Mara: nasceu na Tunísia na década de 1940, entretanto, quando criança, mudou-se para a França e possui nacionalidade francesa. Fez seus estudos universitários na França e após obtenção do diploma mudou-se para a Espanha, onde atuou inicialmente no liceu (equivalente ao ensino médio brasileiro). Posteriormente, trabalhou em escolas de línguas, onde lecionou para grupos de diferentes níveis e idades. Apesar de estar aposentada, continua atuando em pesquisas voltadas para o

⁷⁸ Destacamos que tais informações nos foram fornecidas na parte introdutória da entrevista realizada com as autoras. Procuramos contemplar, em linhas gerais, aspectos da formação acadêmica e da atuação profissional de cada uma – registrando o que cada entrevistada considerou pertinente informar sobre essas questões.

⁷⁹ Conforme firmado em Termo de participação dessa pesquisa, os nomes das autoras foram substituídos aqui por nomes fictícios.

⁸⁰ Lembrando que estas escolas designam estabelecimentos de ensino especializado (*Enseñanzas de Régimen Especial*) organizados em uma ampla rede de escolas de idiomas na Espanha onde são ministrados cursos de LEs para adultos.

ensino do FLE e dedica-se também a projetos de elaboração de materiais didáticos para ensino do francês.

Lisa: de nacionalidade espanhola e nascida na década de 1960, possui formação acadêmica em Filologia Francesa e trabalhou, no início de sua carreira, na área de tradução. Sua atuação no ensino de francês se deu, inicialmente, em uma escola superior de turismo. Posteriormente operou nos centros de línguas do Estado Catalão, ensinando francês, inglês e italiano. Trabalhou unicamente no ensino para o público adulto. Presentemente trabalha na área de gestão de uma escola, como diretora.

As especificidades concernentes à atuação profissional das autoras revelam vínculos expressivos com o *meio educativo*: traço característico daqueles que operam na criação de materiais didáticos na atualidade, visto que estes recorrentemente são professores⁸¹ ou agentes da esfera escolar/acadêmica (BATISTA, 1999; SOARES, 2001; MUNAKATA, 1997). Vejamos o que dizem as autoras:

Ana: se trata de uma coleção feita por professoras...

Lisa: sim....

Ana: e nós estávamos conscientes disse enquanto a elaborávamos... utilizamos a linguagem da sala de aula...⁸²

Uma vez que cada esfera resguarda uma orientação particular para a realidade (BAKHTIN, 2010 [1979]), importa reiterar que o LD de FLE integra o conjunto de gêneros que podemos encontrar na esfera escolar: campo sócio discursivo atravessado por “eventos e práticas de letramento [...] planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação.” (Soares, 2003, p.107). Sem perder esses apontamentos de vista, cabe observar como o conteúdo de *Tout va bien!* se organiza composicionalmente nos

⁸¹ Fato que remete às reflexões de Batista, quando assinala a importância da relação entre perfil docente, usos dos didáticos e implicações nos processos de produção. Segundo o autor: “Acompanhar as alterações relacionadas com o recrutamento docente e com seu perfil permite, ainda que parcialmente, caracterizar a influência das condições de ordem educacional e pedagógica no campo da produção didática” (BATISTA, 1999, p.559).

⁸² Tradução nossa para: **Ana:** c’est une méthode faite par des profs.. **Lisa:** Oui... **Ana:** Et on était consciente de ça quand on le faisait.. on a le langage de la classe...

exemplares da coleção. De acordo com descrição encontrada no site da CLE International:

Cada livro se organiza em 6 unidades e 2 lições que compreendem as seguintes seções:

- Situação de base (2 páginas de situações de comunicação)
- Gramática (2 páginas)
- Lexico/pronúncia (1 página)
- Civilização francesa e francófona (1 página)
- Competências (escutar, falar, ler, escrever)
- Avaliação (1 página)

Tout va bien ! é previsto para um ensino de 120 a 150 horas de aula. Ele visa a aquisição de uma competência de comunicação elementar em francês. As etapas são claramente definidas. O aluno poderá se situar em seu aprendizado e adquirir uma autonomia progressiva: uma recapitulação e um balanço são apresentados depois de cada unidade.⁸³

Considerando o exposto acima, compreendemos que quando as autoras desse LD organizam seu conteúdo didático em unidades e lições dispostas em função de um dado tempo de trabalho (horas de aula), orientadas por etapas convergindo para atividades de recapitulação e avaliação, estão adotando uma forma de autoria que resguarda marcas de sua atividade professoral⁸⁴. Tal consonância se faz possível, a nosso ver, devido à singularidade do deslocamento sofrido pelas autoras que, mesmo quando atuam no setor editorial adequando-se às suas exigências, permanecem a serviço do contexto educativo, ou seja, da esfera da atividade humana à qual estão – ou estiveram – profissionalmente filiadas. Nesse quadro, “temos um autor que não se define por um nome, mas por um fazer tematicamente identificável” (SOBRAL, 2009, p.10) que se realiza no entrecruzamento das esferas escolar e editorial.

Visto que a adoção de uma postura autoral é sempre balizada pelo interlocutor frente ao qual o gênero é discursivamente construído, é relevante mencionar que a Editora Santillana buscava um perfil

⁸³ Tradução nossa.

⁸⁴ Tendência pontuada por Soares (2001), ao observar a relação intrínseca entre a ordem em que se apresentam os conteúdos/atividades nos LDs de Português e as necessidades latentes dos contextos pedagógicos.

profissional assaz específico para elaborar a proposta pedagógica da coleção, dado seu objetivo inicial de desenvolver um manual para ensino de FLE a um *público adulto*:

Ana: O objetivo dos editores... era de ter um produto para adultos... aqui na Espanha... esta editora tinha trabalhado muito com jovens... crianças...adolescentes...etc... mas não tinha um produto especializado para um público adulto... e como ela trabalhava para uma Escola Oficial...como falamos antes...é por isso que o projeto se tornou uma realidade... porque ela conhecia muito bem o contexto de ensino de adultos...⁸⁵

A familiaridade com contextos de ensino do FLE para adultos, segundo relatos das autoras, foi peremptória para a composição da equipe, uma vez que todas elas já tinham lecionado nas Escolas Oficiais Espanholas (EOI). No entanto, outros critérios também se mostraram relevantes para o engajamento dessas profissionais:

Mara: ... nós formamos a equipe por perfil complementar... porque quando se faz um livro assim... é preciso uma certa especialização nos domínios mais importantes da proposta... mas não foi só isso que determinou minha escolha... é preciso que seja uma equipe que funcione... com capacidade de entendimento... mas isso depende um pouco da sorte... há momentos em que podemos nos enganar... e nesse caso acho que não me enganei...⁸⁶

⁸⁵ Tradução nossa para: **Ana.** le but des éditeurs... c'était d'avoir un produit pour adultes... ici en Espagne... cette maison d'édition avait travaillé beaucoup avec des jeunes... des enfants... des adolescents etc.. mais avait pas un produit spécialisé pour un public adulte... et comme elle était dans une École Officielle... comme on disait avant... c'est pour ça que le projet est devenu une réalité... parce qu'elle⁸⁵ connaissait très bien le contexte de l'enseignement à des adultes...

⁸⁶ Tradução nossa para: **Mara:** ...on a formé l'équipe par profil complémentaire... parce que quand on fait un livre comme ça...il faut avoir quand même une certaine spécialisation dans toute les branches qui sont les plus importantes... mais c'est pas seulement ça qui a guidé mon choix... il faut que ça soit une equipe qui fonctionne... des capacités d'entente... et pour moi c'était aussi important que le reste... mais c'est

As colocações supracitadas permitem inferir que a criação desse LD foi beneficiada por uma *autoria múltipla*, ou seja, a posição de autoria abarcou a relação entre diferentes sujeitos: vozes sociais que se entrelaçam dialogicamente engendrando o projeto didático da obra. Conforme relato, a autoria múltipla favoreceu a coesão da equipe devido à complementaridade de olhares frente aos objetos de ensino renunciados nesse LD, posto que cada autora atuou mais detidamente em uma seção específica da proposta didática da coleção.

Segundo as entrevistadas, outra especificidade que estimam ter sido importante para a consolidação do grupo e o profícuo desenvolvimento do projeto foi o fato de comporem uma *equipe mista*, uma vez que duas delas são francófonas e as outras duas, espanholas:

Ana: ...nós...nós temos a experiência de aprendizado o francês enquanto estudantes de francês que Rita e Mara não têm... eu acho que é justamente essa diferença... e as trocas que podemos ter que juntas que são enriquecedoras para o produto...⁸⁷

Tais considerações permitem constatar que essa configuração particular da equipe estava em consonância com os objetivos pedagógicos da coleção, visto que esta se destinava originalmente ao ensino de FLE em território espanhol. À primeira vista, essa heterogeneidade constitutiva do grupo de autoras figurou, inicialmente, como uma estratégia editorial, posto que favoreceu elos entre vozes pertencentes a universos sociais e discursivos distintos, colocados em contato no seio desse projeto enunciativo específico; o que é replicado pelas informações difundidas por Santillana⁸⁸: a coleção “investe, principalmente, nas vantagens da proximidade linguística existente entre o francês e o espanhol – sem deixar de enfatizar os inconvenientes igualmente inerentes a essas similaridades”.⁸⁹

un petit peu de la chance aussi... il y a des fois ou on peut se tromper ... et là je crois qu'on s'est pas trompé.

⁸⁷ Tradução nossa para: **Ana:** “nous... on a l'expérience d'avoir appris le français comme apprenants de français que Rita et Mara n'ont pas... je trouve que c'est justement cette différence... et les échanges qu'on peut avoir ensemble qui sont enrichissantes pour le produit”

⁸⁸ <http://www.santillanafrançais.com> (acesso em 15/08/2013).

⁸⁹ Tradução nossa.

Nota-se, com base nos relatos tecidos até aqui, que o engendramento de um projeto didático plurivocal pode se dar em razão de diversos fatores contribuindo para o “enriquecimento do produto”. Nesse caso, podemos citar: equipe de nacionalidade mista, conhecimento do contexto de uso/consumo da coleção, especialização das autoras nas diferentes seções didáticas do projeto esboçado, experiência no ensino do FLE para o público adulto, etc. Entretanto, foi a *experiência de sala de aula* dessas profissionais que constituiu, segundo elas, um trunfo no processo de criação desse LD:

Rita: ... eu acredito que isso era a vantagem...é que...por um lado...nós sabíamos a que público nós nos endereçávamos... e... por outro lado... nós tínhamos uma experiência de sala de aula muito útil no momento... de elaborar as atividades... os documentos...

Mara: /nós sabemos exatamente a atividade que vai agradar ou não... e nós sentimos também como é preciso apresentá-la para que ela agrade... e concordamos em geral... todas as quatro sobre isso... é realmente o fruto da experiência...⁹⁰

Aqui, as palavras das autoras permitem-nos compreender como a experiência em classe de FLE figurou, para essas profissionais, como elemento chave para a concretização da obra. Inferimos, do mesmo modo, que a clareza da percepção acerca dos potenciais interlocutores que “consumiriam” esse LD fez-se igualmente relevante, visto que permitiu um delineamento mais preciso das atitudes responsivas destes frente à proposta didática que estava sendo arquitetada.

Tendo em vista que o LD emerge em gênero a partir de determinadas condições de enunciação, importa conhecermos as circunstâncias em que a coleção foi desenvolvida.

⁹⁰ Tradução nossa para: **Rita:** ...je crois que c’était ça l’avantage.. c’est que...d’une part...on savait le public auquel on s’adressait et...d’autre part...on avait une expérience de classe qui nous est très utile alors de .. pondre des activités... des documents, etc...

Mara: /nous savons exactement l’activité qui va plaire ou qui ne va pas plaire...et nous sentons aussi comment il faut la présenter pour qu’elle plaise...et on est d’accord, en general toute les quatre là-dessus.. c’est vraiment le fruit de l’expérience.

4.2.2 O contexto de criação da coleção e a relação com os editores

Uma vez que “Não pode haver discurso separado do falante, de sua situação, de sua relação com o ouvinte e das situações que os vinculam [...]” (Bakhtin, 2010, p.384), vale descortinar aspectos da conjuntura em que se deu a criação de *Tout va bien !*, contemplando, especialmente, a relação que aí se instaura entre autores e editores. Para tanto, passamos a palavra às autoras:

Ana: ...é um trabalho que fizemos ao mesmo tempo que nosso trabalho principal... a gente não teve... cada uma tinha suas aulas ainda...

Mara:...era uma jornada dupla de trabalho praticamente... durante quatro anos...

Ana: ... quando elaboramos a coleção...na época fazíamos duas reuniões por semana...

Rita: //eu... eu não sei como fizemos isso...((risos))

Ana: //eu também não... eu não sei como fazíamos...

Mara: ... tudo tinha que ser feito...desde a estrutura do ano inteiro...depois de fazer pacotes por trimestres... fazíamos os pacotes por unidade... por lição...e ainda inventar tudo... todos os diálogos... achar todos os textos... é um trabalho... louco... louco...() e tudo ia tão rápido... fizemos cada nível em mais ou menos oito meses... era um nível por ano...tinha as correções...doze lições em oito meses...

Pesquisadora: é muito trabalho...

Mara: muito...muito....

Rita: /e partindo do zero... porque na realidade...agora...na realidade...temos uma base de trabalho...⁹¹

⁹¹ Tradução nossa para: **Ana:** ...c'est un travail qu'on a fait en même temps que notre travail principal... on n'a pas eu de.. chacune avait ses cours et en plus...

Mara: ...c'était une double journée de travail pratiquement.. pendant quatre ans...

Ana: ...quand on a élaboré la méthode... à l'époque on faisait deux reunions par semaine...

Rita: //moi... je sais pas comment on faisait... ((risos))

Ana: //moi non plus... je sais pas comment on faisait...

Mara: “il y a tout à faire.. depuis la vertebration de toute l'année.. après faire des paqués par trimestres.. faire des paqués par unités.. faire des paqués par leçon... plus inventer tous les... tous les dialogues... chercher tous les textes.. c'est un travail.. fou.. fou... () et tout allait si vite.. on a fait chaque niveau a peu près en huit mois.. c'était un niveau par an et puis après il y avait les corrections.. douze leçons en huit mois..

Pesquisadora: c'est beaucoup de travail...

Mara: beaucoup... beaucoup...

O exposto acima indica que a atividade docente coadunada com a atividade autoral tornou as circunstâncias de criação da coleção difíceis e complexas, pois abarcou um grande volume de afazeres empreendidos simultaneamente em diferentes espaços. Evidencia-se, a nosso ver, que o contexto imediato em que atuaram essas profissionais demandou-lhes flexibilidade e inventividade frente à necessidade de cunhar uma proposta didática num ambiente de tensão, marcado pela estreiteza de prazos: aspecto da esfera de produção de LDs igualmente desvelado por Bunzen (2005) em contexto nacional, visto que os relatos dos autores por ele entrevistados em sua pesquisa de mestrado “demonstram muito bem que a competitividade e a velocidade na produção passaram a ser premissas essenciais na produção de livros didáticos” (BUNZEN, 2005, p. 98).

Em contrapartida, é importante notar que a última réplica enunciada pela Autora 1 sinaliza, por sua vez, que as condições de criação da *nova coleção* eram mais favoráveis, visto que para este outro projeto podia-se contar com uma “base de trabalho” assegurada por conteúdos mobilizados anteriormente, durante a criação de *Tout va bien !*. Esta retomada de “uma base de trabalho” fornecida por outras obras didáticas (de autoria própria ou não) facilita, notadamente, a criação de um novo LD. Nos domínios dessa discussão, ao questionarmos as autoras sobre como os editores avaliavam os *conteúdos* desenvolvidos para o projeto pedagógico de *Tout va bien !*, obtivemos como resposta:

Ana: ...o que eles fizeram... foi comparar com outros métodos destinados ao mesmo público...⁹²

É possível constatar que, ao apreciar o conteúdo delineado pelas autoras a partir da “comparação” com outros manuais de ensino, a atitude dos editores convalidam os apontamentos de Soares (2008, s/p.), segundos os quais “[...] os livros se mutiplicam, mas há sempre um tom comum. Porque eles refletem sempre o estágio do conhecimento de um determinado momento e, quando eu falo conhecimento, é tanto do conteúdo, quando dos conhecimentos pedagógicos [...]”.

Rita: /et partant du zéro.. parce que là::... ((ela refere-se à nova coleção que a equipe estava desenvolvendo na ocasião dessa entrevista)) en fait.. maintenant..., on a une base de travail...

⁹² Tradução nossa para: **Ana:** ...ce qu'ils ont fait... c'est comparer avec d'autres manuels pour le même public...

Importa frisar que os dados gerados na entrevista com as autoras evidenciam que um livro didático é fruto do trabalho de muitas mãos, envolvendo negociações de diversas ordens ao longo do processo que leva do original à publicação. No que tange as formas de *participação do editor* no projeto didático da coleção, os relatos revelam, sob diversos aspectos, que escrever e publicar livros são atividades bastante distintas (MUNAKATA, 1997). Vamos a eles:

Ana: ...no início não tínhamos a menor idéia de como...de que tipo de transformação iria sofrer aquilo que a gente gente elaborava...como aquilo iria se tornar uma página do livro... e então... eu me lembro... a primeira unidade de gramática que tinha preparado... eu tinha elaborado quatro páginas de... sobre os artigos...os verbos...e o que as editoras nos disseram foi... que era impossível colocar quatro páginas de nossa composição escrita em duas páginas do livro...e no início isso significou ter um... adotar uma forma de ver aquilo que estávamos escrevendo... por que a gente... a gente se deixava se levar um pouco pelo entusiasmo do momento...e a gente pensava que havia várias coisas que eram importantes...() a gente sempre acha que tem coisas que deveriam entrar na página...mais depois.. os editores... no início... tentavam nos fazer entender que era preciso no máximo preencher duas páginas...⁹³

Percebe-se que a busca por alinhamento de uma proposta pedagógica a um projeto gráfico-editorial orienta e influencia, significativamente, o processo de escrita. Nessa perspectiva, o discurso pedagógico adentra a esfera editorial e é submetido a uma nova lógica; o que remete aos procedimentos de *mise en texte* e de *mise en livre*. Enfocando precisamente a questão do procedimento mencionado nos

⁹³ Tradução nossa para: **Ana:** ...au début on avait aucune idée de comment... de quelle type de transformation allait subir ce qu'on élaborait... comment ça allait devenir une page de méthode...et alors ... je me souviens... la première unité de grammaire que j'avais préparée... j'avais pondu quatre pages de .. sur les articles,, les verbes... et ce qu'elles nous on dit c'est qu'on pouvait pas faire entrer quatre pages de notre écriture à deux pages du livre... et au départ ça a été aussi avoir um... adopter une façon de voir ce qu'on était en train d'écrire.. parce que nous.. on se laissait un peu emporter par l'enthousiasme du moment .. on trouvait qu'il y avait plein de choses qui étaient importantes...() on trouve toujours qu'il y a des choses qui devraient être sur la page ... mais après les éditeurs.. au départ c'était... elles essayent de nous faire comprendre qu'il fallait maximum remplir deux pages...

relatos da autora, cumpre dizer que, segundo Chartier, o processo de leitura de um livro pode ser “ajudado ou derrotado pelas próprias formas dos materiais que é dado a ler” (CHARTIER, 2001, p.96). Nesse sentido, esse autor, investigando a história do livro, analisa as técnicas empregadas no universo editorial para transformar um texto composto pelos autores – que realizam a *mise en texte* – em um livro, ou seja: como os editores efetivam a *mise en livre*.

No tocante à produção de *Tout va bien !*, é evidente que recursos utilizados na composição gráfico-editorial do LD visam subsidiar efetivamente o trabalho pedagógico, porém, essa articulação abarca diferentes perspectivas e negociações concernindo às formas de apresentação dos objetos de ensino, já que decisões dessa ordem também impactam sobre os custos de produção desse objeto cultural, dessa “mercadoria” (CHOPPIN, 1992).

Os custos de produção dos bens manufaturados possuem considerável flexibilidade. No caso de livros, as editoras podem optar entre encadernação ou brochura, entre acabamento costurado ou colado. O número de páginas numa dada espessura de livro dependerá do papel utilizado. A mesma quantidade de texto pode, por sua vez, distribuir-se por um número variável de páginas, dependendo do corpo da composição, da generosidade das margens e do espaço em branco que se deixa entre os capítulos. Pode-se abrir mão de índices, ilustrações, notas, tabelas e bibliografia, ou incluí-los com prodigalidade. Os custos de composição serão diferentes para monotipo, linotipo, fotocomposição, ou reprodução direta da datilografia ou do *print-out* do computador. Os custos de impressão dependerão de ser feita tipograficamente ou em *offset*, e a decisão determinará que tipos de papel poderão ser usados. A editora pode aceitar o texto do jeito que o autor entrega, ou pode gastar energia, tempo, e (claro) dinheiro numa cuidadosa revisão. A remuneração a tradutores – e consequentemente a qualidade da tradução – pode ser fixada em nível mais alto, ou mais baixo. Até mesmo as condições de comercialização e os direitos autorais talvez possam ser renegociados. Acima de tudo, a menor tiragem aceitável de uma

edição pode ser aumentada ou diminuída, e pode-se usar de maior ou menor cautela quanto à aceitação de originais. (HALLEWELL, 2005, p.570 *apud* Marsaro, 2013).

Apesar de não termos tido a oportunidade de entrevistar diretamente os editores envolvidos na produção de *Tout va bien !*, os apontamentos das entrevistadas demonstraram que a relação com estes pode ser bastante delicada e conflituosa, dado as suas formas particulares de intervenção no projeto didático autoral – conforme explanado abaixo pelas idealizadoras da obra:

Mara: ...eu creio que ...no que menos concordamos foi sobre a questão das ilustrações e... e de mise en page.. aí... foi o aspecto comercial que primou... e depois compreendemos que ...eu acho... que eles tinham razão...

Rita: ...enfim... eu... eu não concordo absolutamente com isso... mas enfim...

Mara: ... eu penso que quando fazemos um produto...temos dificuldade de sermos exteriores a esse produto.... e dificuldade para saber exatamente quem será o público que vai consumir esse produto...eu acho que nossa reação ao que nos diziam era assim porque... justamente... éramos as autoras...e era o nosso bebê... e a gente não gostava que encostassem no nosso bebê de uma maneira que não tínhamos previsto... eu penso isso... não?

Rita:.. sim.. mas eu...a pequena colocação que gostaria de fazer em relação a isso... é que até o momento da publicação do nosso livro... Santillana tinha trabalhado muito com o meio escolar... e eu acho que... algumas vezes...o que eles sugeriam como ilustração... etc... era muito escolar... porque a gente... a gente se endereçava a um público adulto e eu acho que as pequenas fricções que podemos ter tido com Santillana...se relacionavam com as ilustrações que nos pareciam...() a escolha das ilustrações e de

algumas coisas que nos pareciam mais adolescente que... adulto...⁹⁴

A problemática colocada pelas autoras evidencia as distintas expectativas e interesses subjacentes aos processos de “escrever um LD” e “publicar um LD”, visto que podem envolver perspectivas desiguais em relação aos leitores da obra. Contudo, o delineamento destes mostra-se fundamental nesse contexto, visto que a orientação para o *outro* compõe, acima de tudo, o princípio dialógico da concepção de linguagem instituída por Bakhtin:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo de cultura da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (BAKHTIN, 2010 [1979], p.302).

4.2.3 O interlocutor potencial – o ‘outro’ da posição de autoria

⁹⁴ Tradução nossa para: **Mara:** ...je crois que ...là où on était moins d'accord c'était pour les questions d'illustrations et.. et de mise en page.. là... c'est l'aspect commercial qui a primé.. et après on a compris, je crois, qu'ils (les éditeurs) avaient raison.. simplement que..

Rita: ... enfin.. moi... je suis pas toute a fait d'accord,, mais bon..

Mara: Je crois que.. quand on fait un produit .. on a du mal a être extérieur à ce produit... et on a du mal a savoir exactement qui va être le public receveur de ce produit. Je crois que notre réaction à ce qu'ils disaient c'était souvent parce que... justement on était l'auteur.. et c'était notre bébé .. et on avait pas envie que l'on touche à notre bébé d'une façon qu'on avait pas prévu.. je crois.. non?

Rita: oui, mais moi, la petite réserve que je ferais par rapport à ça .. c'est que.. jusqu'au moment où il nous ont publiés .. Santillana avait énormément travaillé en milieu scolaire.. et que je trouve que.. quelque fois..ce qu'ils proposaient comme illustration etc... c'était quand même très scolaire .. parce que nous, on s'adressait à un public pour adultes et je crois que les petites frictions qui a pu avoir avec Santillana c'étaient au niveau des illustrations qu'on trouvait un peu.. [...] le choix des illustrations et de certaines choses qui nous semblaient plus ado que... adultes.

Tendo em vista os múltiplos leitores do livro didático, o interlocutor potencial pode constituir figura vária e complexa, de difícil apreensão. Se projetarmos o amplo grupo de leitores potenciais/possíveis, teríamos: alunos (e seus familiares), professores, gestores escolares, editores e outros agentes da esfera de produção de LDs, avaliadores, pesquisadores, políticos etc. Observando a amplitude desse grupo, Munakata (1999), discute sobre pesquisa realizada pela Associação Norueguesa de Autores e Tradutores de Obras de Ensino, que aplicou 626 questionários com autores de livros escolares e obteve 361 respostas, constatando que “Os autores mostraram-se unânimes em sua resposta à pergunta sobre em que grupo pensavam enquanto escreviam: colegas, professores ou alunos. Todos, sem exceção, responderam: em seus alunos.” (JOHNSEN, 1996, apud MUNAKATA, 1999, p. 583).

Isso posto, importa observar que, recorrentemente, o leitor considerado pelo autor difere daquele estimado pelo editor (MUNAKATA, 1997). Davis (1990, p.159-160) elucida essa orientação dúbia consubstanciada em uma mesma obra. A autora distingue dois grupos de leitores, demarcando a diferença entre “público” e “audiência”. O primeiro grupo resguarda aquele que seria o leitor potencial da obra (para Bakhtin, o destinatário/contemplador), que constitui o *horizonte social* interpelado pelo autor ao longo da escrita do LD, de maneira que

Esse *horizonte social* do público a que a obra se destina orienta a pesquisa do autor e a organização da obra de modo a atender às necessidades do momento. Responde ainda às propostas anteriores de outros livros didáticos, de modo a preencher o espaço que as outras obras não contemplam. [...] nesse enunciado concreto que constitui o livro didático o autor dialoga com vários interlocutores, respondendo a eles em função de seu projeto comunicativo e dos valores éticos que o orientam, embora esse aspecto não fique explicitado, mas sugerido pelas escolhas dos textos, pelas propostas de exercícios bem como pela concepção de linguagem. (PUZZO, 2013, p. 336).

As palavras de Pozzo (2013) ratificam que a projeção de um receptor imanente é elemento fundante na construção do discurso didático, sobretudo porque são suas reações-resposta que possibilitam

que o autor-criador proponha modos de dirigir a leitura e a utilização do LD abarcando “aspectos relacionados com o modo pelo qual os livros, textos ou impressos didáticos ‘encenam’ sua leitura e sua utilização, isto é, propõem um ‘contrato de leitura’ que supõem que os leitores aceitem” (BATISTA, 1999, p.544). Além disso, segundo Padilha (2005, p.84), a consideração de um determinado destinatário e a orientação do discurso autoral em relação a ele permite conhecer que leitor o livro didático intenta formar.

O segundo grupo de acordo com Davis (1990, p.159-160) liga-se, necessariamente, à noção de “audiência”, que diz respeito ao leitor efetivo da obra. Nesse caso, esta designa professores, alunos, leitores que adquirem a coleção a fim de integrá-la a suas práticas de ensino/aprendizagem do FLE em um contexto educativo particular.

Focalizando a criação de *Tout va bien !*, os relatos supracitados confirmam a discrepância existente entre o “público” considerado pelas autoras no entabulamento do projeto didático autoral e a “audiência” que, de acordo com prospecções de mercado empreendidas pela editora, consumiria o produto. É resultante dessa conjuntura a insatisfação das autoras em relação à roupagem “adolescente” conferida a uma proposta didática concebida originalmente para um público adulto.

Nesse contexto, sob um projeto gráfico mais “jovem”, esse LD passa a atender uma faixa etária adjacente, o que amplia o potencial de vendas da coleção e revela, a primeira vista, a primazia de interesses mercadológicos sobre demandas didático-pedagógicas. A imposição de tal cenário ratifica que apesar das editoras configurarem agências de promoção cultural devido aos bens culturais que produzem (CANCLINI, 2001), elas são, antes de qualquer coisa, empresas que visam lograr bons resultados na venda de seus produtos e prosperar economicamente. O que nos remete às palavras de Isabel Polanco, dirigente do Grupo Santillana e filha de seu fundador:

[...] E tudo isto para que seja economicamente viável. A edição não é o reino da utopia, nem é uma atividade subsidiada. Seus investimentos e custos operacionais devem ser cobertos pelas receitas geradas com suas vendas. Não faz muito tempo, Giulio Einaudi disse em entrevista ao *El País* que perder dinheiro no mercado editorial é perder a liberdade, a liberdade de editar, a liberdade de escolha. Ele acrescentou que pode haver um título publicado que seja deficitário, desde que sejam exceções e que o conjunto

navegue em águas economicamente saudáveis. O compromisso com o projeto cultural deve ser compatível com sua sobrevivência e, desejavelmente, com o seu desenvolvimento. (POLANCO, 2001, s/p).⁹⁵

Diante dessa realidade e percebendo, conforme discutido acima, que a ação pedagógica imanente à atividade autoral que cria um livro didático pode ser ressignificada, em suas diversas dimensões, por ditames editoriais consonantes com os interesses mercadológicos daqueles que o comercializam, concordamos que

O autor de uma obra didática deve ser, em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional. Mas, além da vinculação aos ditames oficiais, **o autor é dependente do editor**, do fabricante do seu texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela **aceitação da obra para publicação** e em todo o processo de **transformação do seu manuscrito em objeto de leitura, um material didático a ser posto no mercado**. (BITTENCOURT, 2004, p. 479, grifos nossos).

Tais especificidades desvelam um contexto verdadeiramente regulador, um campo de tensões (CHOPPIN, 1980; 2004) onde “a ação arquitetônica autoral: a posição do autor com respeito ao conteúdo do seu enunciado é ativa, mas não o coloca acima de todas as influências que incidem sobre seu agir em seu ambiente sócio-histórico” (SOBRAL, 2011, p.127). Contudo, apesar de verificarmos, tal qual Bunzen (2005, p.132), que o LD, seus saberes e modos de ensinar participam de “uma rede de disputas econômicas, sociais, políticas e epistemológicas”,

⁹⁵ Tradução nossa para: “[...] Y todo ello de forma que sea económicamente viable. La edición no es el reino de la utopía, ni una actividad subvencionada. Sus inversiones y sus gastos operativos deben cubrirse con los ingresos que generan sus ventas. No hace tanto tiempo, Giulio Einaudi decía en una entrevista en *El País* que perder dinero en una editorial es *perder libertad*, libertad de editar, libertad de elegir. Añadía que puede haber algún título que se elija sabiendo que será deficitario, con tal que sean excepciones y que el conjunto navegue en aguas económicamente sanas. El compromiso con el proyecto cultural debe hacerse compatible con su supervivencia y deseablemente con su desarrollo”. (POLANCO, 2001, s/p).

compreendemos igualmente que os distintos olhares que o miram no transcorrer do processo editorial se fazem recorrentes porque “livros, manuscritos ou impressos, são sempre o resultado de múltiplas operações que supõem decisões, técnicas e competências muito diversas” (CHARTIER, 2010, p. 21).

Focalizando os fluxos interacionais entre os agentes envolvidos na produção de LDs, Bunzen (2005) assinala que as expectativas e interesses destes agentes destoam, notadamente, porque eles atuam nessa engrenagem com possibilidades distintas de ação e valoração em relação ao que está sendo produzido. Nos domínios dessa questão, Bragança (2005), Marsaro (2007), Munakata (1997) e Teixeira (2012) ratificam a complexidade das relações humanas engendradas na produção de LDs, de modo a não favorecer a paridade de objetivos, mas a busca por um “alinhamento de interesses” (BUNZEN, 2005) dos sujeitos engajados na produção desses materiais. Daí advém a compreensão de que o caráter complexo e multifacetado do LD decorre justamente das diversas formas de interação que este medeia, dado que é ao longo dos processos de concepção, produção, distribuição e efetivo uso que esse gênero se complexifica e revela suas múltiplas facetas.

Nessas condições, é possível entender que a postura autoral que elabora o LD resguarda um coletivo de vozes que *nele e por ele* interage: são colocadas em contato. Sob esse ponto-de-vista, interpretamos – assim como Rodrigues (2001) e Acosta-Pereira (2012) interpretaram em relação aos gêneros artigo assinado e carta de conselhos – que a *editora* também figura como uma posição de autoria no seio da produção discursiva que ora analisamos. Posto que a editora, além de tomar parte na composição da obra por meio do projeto gráfico-editorial que instancia seu conteúdo, quando assina o LD que publica, chancela e adere institucionalmente às escolhas autorais e às projeções axiológicas do mundo social reenunciadas por esse projeto enunciativo.

As considerações tecidas até aqui ratificam, prontamente, que

[...] os autores de livro didáticos e outros agentes envolvidos em sua produção produzem sim enunciados num gênero do discurso que possuem temas (os objetos de ensino), uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, [...]) e um estilo didático próprio. (BUNZEN, 2005, p.131).

Assim sendo, procuramos traçar, ao longo dessa seção, alguns contornos da posição de autoria que assina *Tout va bien !*, das circunstâncias específicas que circunscreveram a criação da coleção, da relação instituída entre autores e editores da obra e, por fim, do interlocutor previsto. O delineamento de tais elementos faz-se de notória importância para que possamos avançar em nossa análise. Logo, ainda lançando mão de excertos da entrevista realizada com as autoras, passemos à apreciação das escolhas autorais envolvendo a metodologia para ensino de leitura privilegiada por essa proposta didático-pedagógica.

4.3 A AUTORIA NO LIVRO DIDÁTICO DE FLE: ATIVIDADES DE LEITURA EM FOCO

Conforme apontamentos traçados na seção anterior, é manifesto que o livro didático instancia um diálogo entre diferentes vozes combinando, em sua gênese, escolhas empreendidas pelos múltiplos agentes envolvidos na sua criação, editoração, comercialização, etc. Assim, visando ampliar nossa compreensão acerca desse “condensador de diálogos”, analisamos, nessa seção, como as escolhas autorais atualizam e ressignificam o ensino/aprendizagem da leitura em FLE na coleção *Tout va bien !*.

Nessa etapa da dissertação, cabe reiterar que, pela ótica bakhtiniana, toda “escolha” na criação de uma obra leva aquele que assume a posição de autoria a entrar em um enfrentamento com vozes sociais outras e aí posicionar-se – por aderência, concordância, discordância, recusa, etc. – assumindo uma dada responsabilidade enunciativo-discursiva pelo seu dizer (Bakhtin, 2010 [1979]). Nesse caso específico, analisar como as escolhas autorais se manifestam nas atividades de leitura demanda atentar para os posicionamentos axiológicos do autor-criador frente aos pressupostos das metodologias de ensino de LEs/FLE consolidadas ao longo da história, já que elas configuram os “já-ditos” sobre ensino/aprendizagem de leitura em língua estrangeira.

Além disso, cumpre assinalar que a demarcação de uma posição valorativa em relação ao ensino/aprendizagem da leitura cristaliza, dentre outros, uma apreciação particular dos textos sobre os quais tal ensino se ampara e que por ele são ressignificados. Em virtude disso, a análise que propomos contempla, *simultaneamente*: as escolhas metodológicas relativas ao ensino/aprendizagem da leitura em FLE e as formas de “aprensão didática” (BUNZEN & ROJO, 2005) das vozes

sociais (de textos, gêneros, etc.) mobilizadas nas atividades correspondentes. Cabe assinalar que o olhar analítico que lançamos sobre tais questões busca consonância com as proposições de Soares, que adverte:

Muitos e vários olhares vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos: um olhar pedagógico, que avalia a qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. Avaliar a qualidade e correção, orientar a escolha e uso, direcionar decisões, fixar normas... são olhares que prescrevem, criticam ou denunciam; por que não um olhar que investigue, descreva e compreenda? Olhar que afaste o ‘dever ser’ ou ‘fazer ser’, e volte-se para o ‘ser’ – não o discurso sobre o que ‘deve ser’ a pedagogia do livro didático, a política do livro didático, a economia do livro didático, mas o discurso sobre o que ‘é’, o que ‘tem sido’, o que ‘foi’ o livro didático. (SOARES, 1996, p.53-54).

Sendo assim, em um primeiro momento, traçamos algumas considerações em torno da organização geral de *Tout va bien !* e, em um segundo momento, enfocamos os procedimentos metodológicos propostos para exploração pedagógica dos textos/gêneros em atividades específicas de leitura – subseção *LIRE*.

4.3.1. A organização da coleção

Na seção que aqui se inicia, traçamos alguns apontamentos em torno da configuração composicional de *Tout va bien !*, posto que ela instância uma forma específica de articulação entre a posição de autoria que assina esse LD e seu interlocutor potencial, sinalizando, notadamente, modos particulares de ensinar e aprender a língua francesa.

Passando os olhos pelos livros do aluno, percebemos, de imediato, estar diante de uma constelação de vozes: gêneros de diversos tipos, textos autênticos e fabricados, recortes, imagens, boxes

informativos, etc. Porém, logo notamos, igualmente, que o impresso que temos em mãos não configura um reservatório de gêneros/imagens/textos dispersos ao acaso: essa aglomeração de linguagens, apesar de fervilhante, está ordenada dentro de uma proposta didática firmemente estruturada por um projeto gráfico-editorial, que organiza e enquadra o conteúdo da obra.

De modo geral, importa mencionar que:

1. Os três livros do aluno analisados – *Tout va bien ! 1*; *Tout va bien ! 2* e *Tout va bien ! 3* – estão igualmente organizadas em função de **Unidades Temáticas**.
2. Cada Unidade Temática se divide em **duas Unidades Didáticas**, ou seja: lições.
3. Cada livro é introduzido por uma **Unidade zero**, destinada aos primeiros contatos do aluno com a LE. Esta unidade específica não se divide em lições.
4. As Unidades Temáticas de cada livro são perpassadas por **Projetos**, interpostos a cada duas ou três Unidades Temáticas.

Para uma visão panorâmica da arquitetura de cada LD dessa coleção, vide Quadro 09:

Quadro 09: Organização composicional dos livros do aluno de *Tout va bien!* (Livro 2)

LIVRO DIDÁTICO																
U T 0	UT 1		UT 2		P R O J E T O I	UT 3		UT 4		P R O J E T O 2	UT 5		UT 6		P R O J E T O 3	
	U D 1	U D 2	U D 1	U D 2		U D 1	U D 2	U D 1	U D 2		U D 1	U D 2	U D 1	U D 2		

*UT = Unidade Temática **UD = Unidade Didática (Lição)

Observando a estrutura que organiza a proposta da coleção, vale notar que esta incorpora uma **Unidade zero**. Também conhecida como “Lição zero”, essa unidade “particular”, segundo Montillau (2010) passa a integrar manuais de FLE ainda nos anos 1990, período em que o ensino de línguas vigora nos contornos da Abordagem Comunicativa e o enfoque do processo de ensino/aprendizagem recai fortemente sobre o

aluno. É a partir dessa época que os LDs procuram tornar mais acolhedor e positivo esse contato inicial do aluno com professor, colegas, ambiente de sala de aula e com a própria língua estrangeira: preocupação coerente com o objetivo de engajar o aluno nas simulações propostas pela Abordagem Comunicativa. No caso de *Tout va bien !*, a Unidade zero privilegia o trabalho com compreensão oral/escrita e expressão oral, ao passo que nenhum espaço é dado à expressão escrita. Conforme discutido no capítulo 3, tal procedimento metodológico – situar a expressão escrita em segundo plano nas primeiras aulas de LE – começou a vigorar a partir da imposição da Metodologia Direta, no início do século XX, e como podemos inferir, persiste até os dias atuais.

No que tange às demais *Unidades Temáticas* do LD, cabe observar as temáticas que as introduzem, posto que a preferência por tais temas sinalizam, de pronto, a expressão valorativa das autoras em relação a aspectos da realidade que consideram adequados e legítimos de serem abordados no trabalho com a palavra estrangeira. A presença de tais temas no LD corrobora, igualmente, uma apreciação específica em torno de seus leitores potenciais. Sendo assim, buscamos mapear, no quadro que segue, os temas privilegiados pelas escolhas autorais e que intitulam as Unidades Temáticas⁹⁶ dos três LDs analisados:

Quadro 10: Temas de base das Unidades Temáticas de *Tout va bien!*

T O U T V A B I E N 1	UT 1: <i>AS PESSOAS</i>	T O U T V A B I E N 2	UT 1: <i>O PASSAR DOS DIAS</i>	T O U T V A B I E N 3	UT 1: <i>FALANDO COM FRANQUEZA</i>
	UT 2: <i>RITMOS DE VIDA</i>		UT 2: <i>TEMPO, CONTRATEMPO</i>		UT 2: <i>ATENÇÃO À POLÍTICA</i>
	PROJETO 1: <i>LOGO É NATAL</i>		PROJETO 1: <i>DISTRAÇÃO</i>		UT 3: <i>FALANDO FACILMENTE</i>
	UT 3: <i>LUGARES</i>		UT 3: <i>TERRA DOS HOMENS</i>		PROJETO 1: <i>JORNALISTAS À CAÇA DE INFORMAÇÕES</i>
	UT 4: <i>O TEMPO QUE</i>		UT 4: <i>PLANETA</i>		UT 4: <i>MERCADO DE</i>

⁹⁶ Segundo Montillau (2010, p.32), a Unidade zero – ou Lição zero – não apresenta, na maioria das coleções de FLE, uma ligação temática com o restante das Unidades Temáticas dos manuais. Por esta razão, no Quadro 10, optamos por não detalhar temas que intitulam as lições zero e passamos imediatamente à lição 1.

PASSA	TECNOLÓGICO	TRABALHO
PROJETO 2: APRESENTAÇÕES	PROJETO 2: SUSPENSE	UT 5: COM OS PÉS NO CHÃO
UT 5: COMPRAS	UT 5: TODAS AS SENSAÇÕES	PROJETO 2: LONGA ESTADIA EM UM PAÍS FRANCÓFONO
UT 6: VIAGENS/PROJETOS	UT 6: FATOS E MARAVILHAS	xx
PROJETO 3: VIAGEM DE FÉRIAS EM UM PAÍS FRANCÓFONO	PROJETO 3: CRIAÇÃO DE UMA EMISSÃO DE RÁDIO	xx

Dentre as Unidades Temáticas elencadas, é válido observar aquelas que remetem aos domínios do *trabalho* (UT 4 do livro 3), do *consumo* (UT 5 do livro 1), da *tecnologia* (UT 4 do livro 2), da *política* (UT 2 do livro 3), do *turismo* (Projeto 3 do livro 1 e Projeto 2 do livro 3), uma vez que a preferência por tais aspectos da realidade remete, a nosso ver, à apreciação específica acerca do interlocutor previsto, que configura, conforme relatos das autoras discutidos na seção anterior, um público *adulto*.

Isto posto, cabe atentarmos para os **Projetos** intercalados às lições, uma vez que a presença deles aponta, em uma primeira análise, para a busca de consonância com a Abordagem Acional.

No que tange essa questão, é relevante ratificar que a Abordagem Acional procura coadunar *autonomia* e *co-ação* por meio de um ensino de LEs calçado na *pedagogia do projeto*. Esta, por sua vez, evoca a alternância de procedimentos didáticos de acordo com as necessidades que insurgem no desenvolvimento do projeto e que, conforme adverte Puren (2012), são imprevisíveis. Logo, a pedagogia do projeto demanda uma gestão da aprendizagem diferenciada, difícil de apreender nos limites rígidos de um LD.

Segundo Puren (2012), diante de tal problemática e buscando uma adequação da perspectiva acional aos moldes dos manuais de línguas, os idealizadores de LDs passam a integrar “projetos” engendrados da co-ação social no ambiente de ensino/aprendizagem:

conjuntura onde a ação se concretiza por meio de “tarefas”. Assim, ao interpor projetos na coleção *Tout va bien !* – identificamos oito inserções no corpus analisado –, autoras e editores sinalizam uma busca de consonância com a perspectiva acional, ou seja, com um ensino orientado para a *ação*.

Sem nos afastarmos dessa discussão e enfocando as lições – ou *Unidades Didáticas* – da coleção, percebe-se que estas enquadram objetos de ensino em moldes fixos e regulares; conforme exposto no Quadro 11:

Quadro 11: Estrutura das lições da coleção.

L I Ç Ã O	SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	
	GRAMÁTICA	
	LEXICO/PRONÚNCIA	
	CIVILIZAÇÃO	
	COMPETÊNCIAS	OUVIR, LER , ESCREVER, FALAR

Notadamente, essa configuração composicional das lições assegura progressão à apresentação dos *objetos de ensino* (comunicacionais, gramaticais, lexicais, etc.) privilegiados pelas escolhas autorais. A forma como tais objetos de ensino estão dispostos nessa moldura rija⁹⁷ permite entrever, à primeira vista, uma proposta metodológica fragmentada. Contudo, é relevante observar que a estruturação das lições nessa coleção resguarda uma coesão, uma *sinergia*: a integração entre os eixos de ensino (gramática, léxico, pronúncia, competências, civilização) no âmbito das *lições* está voltada para os objetivos da *Unidade Temática* que as enquadra; e as Unidades Temáticas, por sua vez, se orientam para as necessidades dos *Projetos*.

Essa relação dialética entre lições, UTs e projetos pode ser observada quando atentamos para os conteúdos comunicacionais/lexicais das lições, para os objetivos das Unidades Temáticas que lhes enquadram e, por fim, para as demandas do Projeto

⁹⁷ Nos três livros analisados, o projeto gráfico-editorial fixa: **2 páginas** para SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO, **2 páginas** para GRAMÁTICA, **1 página** para LEXICO E PRONÚNCIA, **1 página** para CIVILISATION, de **3 a 4 páginas** para COMPETÊNCIAS e **1 página** para AVALIAÇÃO.

posterior. Como exemplo, apresentamos no quadro que segue as Unidades Temáticas/lições que antecedem o projeto 3 do livro 1:

Quadro 12: Objetivos/conteúdos das Unid. Temáticas 5 e 6 e do Projeto 3 do Livro 1⁹⁸

<u>UNIDADE TEM. 5 – “COMPRAS”</u>	<u>UNIDADE TEM. 6 – “VIAGENS/PROJETOS”</u>	<u>PROJETO 3 Tarefa:</u>
<p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar em uma situação de compra - Pedir e fornecer informações: tamanho, forma, preços... - Pedir, escolher e comprar um produto - Compreender e escrever textos curtos e informativos - Descobrir elementos da vida dos franceses: gastronomia e modo de vida - Refletir sobre estratégias de uso de um dicionário de francês para iniciantes - Utilizar estratégias de improvisação <p>Conteúdos comunicacionais das lições desta UT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogos formais (relações comerciais I e II) - Registro <i>standard</i> - Gostos, preferências, conselhos, escolhas - Comparação, apreciação - Comentários (estados de saúde) - Teste, enquete, texto informativo <p>Conteúdos lexicais das lições desta UT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alimentação, restaurante, compras (vesturário, saúde, 	<p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a língua de trabalho permanente - Comunicar de forma simples em relações comerciais: hotelaria, transportes - Pedir e dar informações, apreciações, e explicações sobre serviços: tipo, natureza... - Pedir, escolher, adquirir, pagar por serviços - Se situar no tempo passado, presente, futuro - Compreender mensagens telefônicas - Compreender textos especializados - Escrever texto curto de produção livre e uma carta formal - Refletir sobre estratégias de adaptação do discurso às situações de comunicação <p>Conteúdos comunicacionais das lições desta UT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo formal (relações comerciais III) - Registro <i>standard</i> - Mensagens telefônicas - Texto especializado <p>Conteúdos lexicais das lições desta UT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Serviços (transportes, hotel, 	<p><i>Preparar uma viagem ou férias em um país francófono</i></p>

⁹⁸ Tradução nossa.

dinheiro, correio)	posto de gasolina)	
--------------------	--------------------	--

Nota-se que, apesar do projeto didático autoral dessa coleção se materializar em uma configuração composicional assaz segmentada – pelos contornos das unidades, lições, seções, etc. – que remete a uma visão *procedimental*⁹⁹ do ensino do FLE, essa segmentação é capaz de instanciar uma proposta de ensino que integra, sob uma mesma órbita axiológica, objetos de ensino e atividades (gramaticais, lexicais, etc.) em prol da *ação*.

Uma vez que “cada gênero possui seus próprios meios de visão e de compreensão da realidade, que são acessíveis somente a ele” (MEDVIÉDEV, 2012 [1891-1938], p.198), compreendemos que é do tratamento acordado ao seu *tema* central – o ensino de FLE – que advém a unicidade da obra didática que ora analisamos. Logo, ao observar que a estrutura composicional dessa coleção realiza uma proposta pedagógica dinâmica, cujo fluxo se movimenta em direção a *tarefas*, inferimos que tal escolha autoral reporta – conforme sugere Bunzen (2012) – a um meio de adequação da perspectiva acional ao ensino do FLE mediado pelo gênero livro didático. Daí decorre nosso entendimento de que autores e editores de *Tout va bien !* aderiram, em diferentes medidas, às premissas do Quadro Europeu Comum de Referências.

Isto posto, é relevante dizer que a configuração particular das lições, em sinergia com as Unidades Temáticas e com os Projetos interpostos, induz a um *modo específico de utilização* desse LD, que pressupõe, segundo Batista (1999, p.544), o “contrato de leitura” preconizado pela posição de autoria que assina a obra.

No que tange essa questão, observamos em nosso corpus de pesquisa alguns apontamentos que explicitam esse contrato de leitura. No preâmbulo de cada livro, por exemplo, é informado que o conjunto de lições foi concebido para um trabalho de *130 horas/aula* e uma média de *10 horas por lição*. Além disso, no manual do professor, que acompanha cada livro do aluno, há uma proposta de “itinerário” para a abordagem e exploração das lições: um *caminho possível* para “introduzir, desenvolver e enriquecer as atividades, em função dos grupos e contextos de aprendizagem” (AUGÉ et al. 2008d, p.13).

⁹⁹ Conforme delineado por Gérard & Roegiers (1998), diz respeito a procedimentos regidos por etapas distintas que visam um produto final: a produção de um texto, por exemplo.

Como podemos perceber, uma visão panorâmica da arquitetônica desse gênero discursivo antecipa vestígios, sob diferentes aspectos, da abordagem metodológica de ensino/aprendizagem do FLE privilegiada pelas escolhas autorais e, que remetem, notadamente, ao contrato de leitura proposto por autores e editores.

Enfocando as atividades destinadas especialmente ao trabalho com a *leitura* em *Tout va bien !*, cumpre registrar que a subseção *Lire* está justaposta às subseções *Parler*, *Écouter* e *Écrire*, todas enquadradas na seção *Compétences* (vide Quadro 11). Conforme expresso nos respectivos manuais do professor, a leitura configura uma atividade de *recepção* – mesma nomenclatura encontrada no QUADRO:

A *recepção* e a produção (oral e/ou escrita) são, obviamente, processos primários, uma vez que ambos são necessários à interação. Neste QUADRO, todavia, o uso destes termos aplicados às atividades linguísticas está confinado ao papel que elas desempenham isoladamente¹⁰⁰. As atividades de recepção incluem a leitura silenciosa e a atenção aos suportes. Têm também importância muitas formas de aprendizagem (compreensão do conteúdo do curso, consulta de livros de texto, de obras de referência e de documentos) [...]. (Conselho da Europa, 2001, p.34-35).

De acordo com o QUADRO (2001, p.341): *ler, falar, escutar e escrever* são atividades languageiras que podem ser realizadas pelo aprendiz a partir da mobilização de um conjunto de competências (linguísticas, pragmáticas, sociolinguísticas), logo, o ensino/aprendizagem de tais atividades visa ao desenvolvimento das competências que asseguram sua realização. Nesse sentido, inferimos que o enquadramento da subseção *Lire* na seção *Compétences* é coerente com a proposta do documento, mesmo que tal enquadramento remeta, igualmente, aos pressupostos da Abordagem Comunicativa preconizados pelas Instruções Oficiais Francesas na década de 80, que

¹⁰⁰ O documento explana ainda: “Noutros casos, como quando o discurso é gravado ou transmitido, ou quando os textos são expedidos ou publicados, os que produzem estão separados dos que recebem, podem não se conhecer, ou pode nem sequer ter a possibilidade de responder. Nestes casos, o acontecimento linguístico pode ser entendido como *dizer, escrever, ouvir* ou *ler* um texto.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.89).

atribuem à “competência de comunicação”: a compreensão oral e escrita e a expressão oral e escrita (Bourguignon, 2006, p.60).

Tendo situado, portanto, a subseção *Lire* no eixo das *Competências*, cabe atentarmos para os textos/gêneros que adentram essa subseção e ali são explorados pedagogicamente.

4.3.2 Os gêneros discursivos incorporados

Observando a galeria de gêneros mobilizados nas atividades de leitura nos três livros que constituem nosso corpus de pesquisa, percebe-se que estes se organizam de forma progressiva, partindo do “simples” ao “complexo”. Ao determinar o nível de complexidade dos textos ingressantes, nota-se, de modo geral, que tal escolha autoral foi orientada pelos níveis de referência do QUADRO no que tange a compreensão leitora – relação possível de examinar abaixo:

Quadro 13: Níveis de referência do QUADRO e gêneros propostos por *Tout va bien !*

Quadro de referência para autoavaliação da capacidade de leitura – QUADRO		Gêneros/textos propostos por <i>Tout va bien!</i> em atividades de leitura	
A 1	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples , por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.	T V B 1	- pequenos anúncios, cartões postais, cartões diversos , formulários, mapas de cidades, - enquetes, excertos de jornais, de revistas e de guias de turismo “semi-autênticos” - excertos de textos literários
A 2	Sou capaz de ler textos curtos e simples . Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples .	T V B 2	- cartões postais, convites diversos , - pequenos anúncios, cartões postais , cartões diversos, formulários, mapas de diversas cidades, - enquetes, excertos de jornais, de revistas e de guias de turismo “semi-autênticos”

B 1	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos , em cartas pessoais.		- excertos de textos literários
B 2	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares . Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.	T V B 3	- sondagens, entrevistas, enquetes , regulamentos oficiais - artigos de jornais, revistas e fascículos sobre temas sociais, políticos, profissionais, turísticos - textos literários longos e complexos

A diversidade de gêneros/textos acima elencados deixa ver, de antemão, a natureza *plurilingue* do manual de FLE que ora analisamos. Diante dessa realidade, vale reiterar que gêneros discursivos advindos de múltiplas esferas sociais começaram a ser introduzidos em livros de FLE nos anos 1980 – nos LDs da 3ª geração da Metodologia Audiovisual – e, de forma mais diversificada, nos LDs publicados nos anos 1990 – período em que a exploração pedagógica de “documentos autênticos” se consolida nos moldes da Abordagem Comunicativa (Defays, 2003, p.75).

Notadamente, o Quadro 13 demonstra que a escolha dos textos/gêneros considerados adequados à mediação do trabalho com leitura nessa coleção está afinada às proposições do documento europeu, o que corrobora as considerações de Vilaça:

As escalas de descritores apresentadas pelo Quadro Comum Europeu oferecem auxílio para dois aspectos básicos na elaboração de um programa de ensino: o conteúdo em si e a ordem na qual ele este deve ser apresentado. As escalas fornecem um rico material para a elaboração de conteúdos de ensino. (VILAÇA, 2006, s/p)

Isso posto, é relevante dizer que no corpus analisado, textos fabricados ou “semi-autênticos” são mais predominantes em *Tout va bien ! 1*, em contrapartida, em *Tout va bien ! 2 e 3* a presença destes é

reduzida e predominam textos/gêneros autênticos. Nos domínios dessa questão, vale acrescentar que no preâmbulo dos manuais do professor analisados encontramos outros critérios tomados pelas autoras para seleção dos textos, também escolhidos:

1 - em função das atividades de comunicação e “tarefas” a serem realizadas;

2 - para servir de “modelo” ou estímulo para produções orais e escritas ulteriores, [...] “se completando de uma competência à outra”.

O estabelecimento de tais critérios condiz com os apontamentos de Bunzen (2009, p.107) quando este assinala que as diferentes apreciações sobre *o que ensinar* e *como ensinar* – o autor se referia ao ensino de língua materna – vão impactar sobre os temas que adentram o LD: *discursos de outrem, objetos de ensino*, etc.

Nessa direção, o primeiro critério supracitado evoca um trabalho com textos/gêneros que se oriente para as *tarefas/projetos* interpostos entre Unidades Temáticas (vide Quadro 09) – procedimento pedagógico que ratifica a busca de adequação à perspectiva acional (Puren, 2012).

Já o segundo critério elencado prenuncia que atividades de expressão oral/escrita e compreensão oral/escrita reunidas na seção *Competências* ali aparecem articuladas, ou seja: em uma relação de complementaridade em torno do texto/gênero selecionado. No tocante a essa questão, vale citar as considerações de Soares (2002, s/p) acerca da *relação entre atividades de leitura e de produção de textos* em LDs de Português:

[...] Costuma-se estabelecer uma relação muito estreita entre a leitura e a produção de texto. Inclusive com uma frase que é dita com frequência: “a pessoa que lê muito escreve bem”. O que não é verdade: há muita gente que lê muito e não escreve bem. Há muita gente que escreve bem e até nem lê tanto assim. Há alguma proximidade, mas não há uma relação causa efeito. **Essa relação costuma estar presente nos livros didáticos de Português. Como se o aluno tivesse sempre que ler e depois escrever sobre aquilo que ele leu, o que não é uma prática social.** Na nossa vida, fora das paredes da escola, a gente não está lendo uma revista e em seguida vai escrever sobre aquilo que a gente leu. São duas práticas sociais diferenciadas, com objetivos diferentes, com interlocutores diferentes. Daí que

há alguma, não vou dizer que não há relação, **mas há uma interdependência grande das atividades de leitura para as atividades de escrita, porque são duas práticas sociais bastante diferenciadas.** (SOARES, 2002, s/p. Grifos nossos).

Como podemos ver, é pautando-se na distinção entre *práticas de leitura* e *práticas de escrita* de textos na “vida fora da escola” que Soares tece sua crítica às atividades pedagógicas propostas por LDs que interligam essas práticas: “Como se o aluno tivesse sempre que ler e depois escrever sobre aquilo que leu”. Tais apontamentos desvelam que a abordagem dos textos nos manuais de ensino repercute uma *prática social diferenciada*, que não contempla, necessariamente, as finalidades interlocutivas que orientam o manuseio desses textos/gêneros fora das situações escolares – o que remete a uma *relação singular* com esses escritos.

Assim, pensando na atividade autoral no LD, entendemos que também é a partir dessa nova relação com os textos que se instaura o *olhar-criador* das autoras da obra:

Rita: ...eu abria um jornal... eu lia e pensava instantaneamente... será que isso pode servir para as atividades?...

Mara: ...eu não conseguia mais ler um livro...

Rita:...eu não conseguia mais ler um jornal... ah...olha... isso pode servir... ah... isso não... ()

Mara:...eu... eu tinha deformado minha forma de ler e precisei de anos para retomá-la... eu lia rápido antes...em circular... [XXX] e quando voltei a ler livros que me interessavam... tinha que os ler duas ou três vezes para aproveitar alguma coisa... era... (risos) [...] é um tipo de leitura da qual falávamos há pouco... ler para procurar informações... e nós todas líamos assim...”¹⁰¹

¹⁰¹ Tradução nossa para: **Rita:** “J’ouvrais un journal... je lisais tout de suite en pensant... est-ce que ça peut servir pour les activités ? [...] **Mara:**... je ne savais plus lire un livre...**Rita:**... je n’arrivais plus à lire un journal... ah... tiens ! ça peut servir... ah... ça non...() **Mara:** ..moi... j’avais déformé ma façon de lire et il m’a fallu des années pour en revenir... je lisais à toute vitesse... en circulaire () et quand je me suis remise à lire des livres qui m’intéressaient... il fallait que je les lises deux ou trois fois pour en tirer quelque chose... c’était... (risos) () c’est un type de lecture

A nosso ver, tais apontamentos corroboram que o processo de criação demanda do autor-pessoa revestir-se de uma *postura autoral* (BAKHTIN, 2010) capaz de “olhar a realidade com os olhos do gênero” (MEDVIÉDEV, 2012 [1891-1938]). Nesse caso, essa postura autoral aprecia os textos visando encontrar “material de produção”¹⁰² para a composição do LD. Notadamente, ao longo dessa busca o olhar-criador trás a luz aspectos dos escritos especialmente apreendidos pelo gênero que refrata seu olhar: “[...] eu tinha deformado minha forma de ler e precisei de anos para retomá-la”.

Nessa direção, é importante compreender como textos/gêneros advindos de múltiplas esferas da atividade humana são apreciados e ressignificados pelo olhar-criador nas intâncias no livro didático: “gênero da didatização” por excelência (BUNZEN, 2009, p.33). A próxima seção contempla, portanto, a análise *das escolhas metodológicas relativas ao ensino/aprendizagem da leitura em FLE e as formas de admissão de textos/ gêneros (vozes sociais) mobilizados nas atividades específicas de leitura em Tout va bien !*.

4.3.3 Lendo a palavra de outrem: escolhas metodológicas para ensino da leitura em FLE

A abertura da presente seção demanda reiterar que, pela ótica bakhtiniana, *texto é enunciado*, ou seja, um ato de fala “impresso”, pois “[...] se por um lado, no livro, autor e leitor não são colocados frente a frente, como em outras situações comunicativas, por outro, a necessidade do texto escrito de ser compreendido ou respondido é a mesma das outras formas de enunciação” (Bakhtin, 1979, parafraseado por GARCEZ, 1998, p.59). Enquanto enunciado, portanto, o texto também é *voz*, e se materializa nas interações sociais nos contornos de um gênero.

Nessa direção, pensando sobre o *tema* do gênero que ora analisamos, compreendemos, como Rodrigues (2001), que todo gênero possui um objeto discursivo – o elemento da realidade que só ele é capaz de apreender (MEDVIÉDEV, 2012 [1891-1938]) –, uma orientação particular *na* realidade que lhe impregna de sentidos e que é

dont on parlait toute à l’heure... c’est lire pour chercher des informations... et on lisait toutes comme ça...”.

¹⁰² Designação empregada, na entrevista, pela Autora 1 para descrever aquilo visava nos textos que lia.

correlata, notadamente, da forma como o gênero se projeta *para* a realidade: para a esfera em que emerge (MEDVIÉDEV, 2012 [1891-1938]). Para sintetizar tal compreensão, nos amparamos nas palavras de Acosta-Pereira, que, baseado em Bakhtin (1990 [1975]), relembra que o conteúdo temático de um gênero diz respeito “ao modo como o gênero seleciona e trata discursivamente os elementos da realidade” (2012, p.157).

Nesse sentido, entendemos que o tema central da coleção *Tout va bien !* é o ensino/aprendizagem do FLE e que objeto do discurso da subseção *Lire* é o ensino/aprendizagem da leitura em FLE. Logo, como vimos no capítulo 3 dessa dissertação de mestrado, as diferentes metodologias de ensino de LE consolidadas ao longo da história conferem um tratamento particular à leitura e, por conseguinte, aos textos/gêneros que integram atividades correlatas.

De tal maneira, cada metodologia explora pedagogicamente os textos de uma forma particular e, assim, os recria e ressignifica desvelando suas facetas desconhecidas. Dessa variedade de apreensões dos textos que advém as diversas concepções de leitura que remetem às diferentes metodologias. Sendo assim, observando como o autor-criador se relaciona valorativamente com os textos/gêneros/vozes sociais mobilizados nas atividades de leitura em análise, compreendemos que

[...] estamos diante de uma discussão sobre a re(a)presentação, declarada ou não, do discurso de outrem, que, mais ainda no discurso didático, deve ser vista como procedimento normal. Por esta razão, podemos compreender os textos em gêneros diversos presentes no LDP como uma forma de discurso reportado típica do gênero, ou seja, é uma forma específica de **apreensão didática** do discurso de outrem, em que o autor constrói o seu texto através da **intercalação de outro** (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 10, Grifos nossos).

Diante do espectro de vozes sociais presentes na composição de *Tout va bien !* e reconhecendo sua natureza complexa, corroboramos com Bunzen & Rojo (2005) e aderimos à ideia da intercalação de enunciados no LD de FLE, lembrando que, sob esse prisma, a palavra alheia se submete a um dado enquadramento nas intâncias do gênero que a acolhe: é intercalada a outros enunciados na estruturação do todo da obra, realizando, em conjunto com outras vozes, o projeto

enunciativo e ideológico do autor-criador. Dentro dessa perspectiva, nos atemos nas próximas páginas às atividades específicas de leitura examinando como a posição de autoria que assina *Tout va bien !* aprecia, a partir dos procedimentos metodológicos que adota, o ensino/aprendizagem da leitura em FLE e, também, como se posiciona valorativamente frente às vozes sociais que adentram tais atividades por meio dos gêneros intercalados.

De antemão, podemos dizer que os procedimentos metodológicos privilegiados para o desenvolvimento da compreensão leitora em FLE, no conjunto das seções *Lire* da coleção, convergem para a leitura global dos textos mediada por um processo interativo de construção de sentidos.

Nessa direção, Beacco (2007, p.173) reitera que a Abordagem Comunicativa e a Abordagem Acional, calcadas em uma perspectiva cognitivista de construção de sentidos/saberes, sugerem que o trabalho com a leitura em LE ative/mobilize no leitor múltiplas capacidades que agem de forma simultânea, dentre as quais, temos:

- A capacidade de *reconhecer* dados materiais, como o código gráfico e suas convenções;
- A memorização de *estocagem* de dados pertinentes na memória de curto prazo;
- A procura de *indícios*, tanto no corpo do texto quanto no paratexto (formas, imagens);
- A construção e *antecipação de hipóteses* relativas à língua, à situação, ao sentido, aos elementos do texto (palavra, frase, parágrafo) que permitem percorrer o texto na sua integralidade, buscando uma compreensão global ou parcial;
- A *modificação das hipóteses* em função de novos indícios dados durante a leitura;
- A capacidade de *interpretar culturalmente e socialmente* os conteúdos e formas discursivas, de forma subjetiva ou em busca dos saberes almejados. Dentre outros.

Assim, percorrendo as subseções *Lire* dos três livros analisados e as respectivas orientações do manual do professor correspondente a cada livro, percebemos que nas atividades de *Tout va bien ! 1* as autoras da coleção visam *iniciar o aluno à leitura global e seletiva* dos textos, conforme pode ser observado nos recortes¹⁰³ apresentados no quadro 14:

¹⁰³ Tradução nossa.

Quadro 14: Descrição/orientações do manual do professor de
*Tout va bien ! 1.*¹⁰⁴

Uni- dade	Descrição da atividade e orientações correlatas
1	<p>Lição 1: Texto base: pequenos anúncios pessoais Orientações: “Trata-se de ler para fazer ler e aprender a fazer. [...] Indícios: palavras transparentes, números (idade), nacionalidade [...]”(p.29)</p> <p>Lição 2: Texto base: sondagem - perfils pessoais (estado civil, modo de vida, etc.) Orientações: “Fazer o balanço de uma sondagem. [...] Encorage os alunos a compreender globalmente apoiando-se sobre o contexto e a transparência das palavras.”(p.35)</p>
2	<p>Lição 3: - Texto base: curtos artigos midiáticos - Orientações: “Treino à leitura global. Procura de informações simples e precisas [...] A atividade é uma atividade guiada pelo resumo, que permite realizar a seleção – écrémage – de informações chave [...]”. (p.47)</p> <p>Lição 4: - Texto base: artigo midiático que apresenta resultados de uma enquete - Orientações: “Treino à compreensão global e seletiva. [...] Esclareça aos alunos que eles devem se basear em uma compreensão global observando o contexto e as palavras transparentes e, em momento algum, interromper a leitura por causa de palavras ou expressões difíceis.” (p.57)</p>
3	<p>Lição 5: - Texto base 1: seção de um guia turístico apresentando cidade de Lyon - Orientações: “Comente as ilustrações e apresente eventualmente o lexico. Peça aos alunos que relatem suas primeiras impressões: O que sabem de Lyon? Algum deles já esteve lá? Etc.” (p.67)</p> <p>- Texto base 2: cartões postais - Orientações: “Conduza a leitura dos postais garantindo que sejam compreendidos: Quem fala? Com quem? Sobre o que?” (p.68)</p> <p>Lição 6: - Texto base: lista de conselhos a um viajante - Orientações: “Treino à leitura [...] Compreensão global e seletiva: faça os alunos lerem e classificarem os conselhos conforme</p>

¹⁰⁴ Fonte: AUGÉ, 2008d.

	enquadramentos propostos.” (p.75)
4	<p>Lição 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto base: biografias - Orientações: “Treino à leitura global: técnicas de leitura, questões de guidagem, ‘écrémage’ de informações concretas e essenciais à biografia [...]”. (p.85) <p>Lição 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto base: excerto de um romance autobiográfico - Orientações: “Questões de compreensão: detecção de intenções e implícitos. [...] Faça os alunos lerem em silêncio e depois faça as perguntas habituais de compreensão global: Quem? Onde? O que? Por quê?”. (p.94)
5	<p>Lição 9:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto base: verbete de dicionário monolíngue de língua francesa - Orientações: “Acesso ao sentido global dos vocábulos ou pelo contexto e transparência. [...] Introdução do dicionário como ferramenta de aprendizagem” (p.106) <p>Lição 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto base: um conto - Orientações: “Questões de compreensão fina: subentendidos, intenções. [...] Incite os alunos a compreender a partir do contexto, da transparência ou de associações possíveis (faça-os deduzir o sentido da palavra <i>buanderie</i> a partir do contexto).” (p.114)
6	<p>Lição 11:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto base: artigo (de revista) informativo tratando da robótica - Orientações: “Interpretação de informações segundo pontos-de-vista individualizados. [...] Na sequência, inicie um debate com o grupo sobre os temas desses textos: O que pensam eles das informações dadas? Eles são a favor ou contra robos desse tipo? Os consideram fúteis? Quais podem ser os riscos e inconvenientes da robótica? Etc. [...]”. (p.123). <p>Lição 12: Projeto final.</p>

Já enfocando as subseções *Lire* de *Tout va bien ! 2*, nota-se que os procedimentos metodológicos pontuados no manual do professor estão voltados para a *promoção das estratégias de leitura* introduzidas por *Tout va bien ! 1*. O que pode ser observado nos recortes¹⁰⁵ apresentados no quadro 15:

Quadro 15: Descrição/orientações do manual do professor de *Tout va bien ! 2*.¹⁰⁶

Unidade	Descrição da atividade e orientações correlatas
1	<p>Lição 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto base: anúncios de oferta de emprego - Orientações: “[...] Procura de informações precisas que servirão para responder por escrito a esses anúncios, com um modelo. Peça que respondam e comente/pergunte: Que anúncios leram primeiro e por quê? (ordem na página, gosto, interesse, palavras que saltam aos olhos?)” (p.31) <p>Lição 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto base: um Curriculum Vitae (CV) - Orientações: “Leitura de um CV típico que deve constituir o modelo para que aluno componha seu próprio CV. Pede-se a análise do tipo de informações e da estrutura do CV.” (p.40)
2	<p>Lição 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto base: duas notícias curtas (fatos diversos) - Orientações: “Leitura de dois fatos diversos, análise de estrutura e conceito do gênero. [...] Faça os alunos observarem os títulos”. (p.51) <p>Lição 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto base: verbete de um dicionário de ruas de Paris - Orientações: “Faça os alunos observarem as fotos, descrevê-las, lançar hipóteses, sua ordem cronológica e comentar as transformações. Peça aos alunos que leiam os textos e respondam: De que se trata? A quem é endereçado? Qual sua intenção? Sua relação com as fotos? Quais as diferentes fases de transformação”. (p.59)
3	<p>Lição 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto base: cinco cartas do leitor publicadas em revista - Orientações: “Compreensão global a partir da escolha de um título proposto. [...] Peça que leiam e que associem cada título a um texto”. (p.75)

¹⁰⁵ Tradução nossa.

¹⁰⁶ Fonte: AUGÉ, 2008e.

	<p>Lição 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto base: quatro críticas de produtos culturais (livros, cinema, música) - Orientações: “Ler e se informar para escolher: reconhecimento de implícitos (referências culturais). [...] Sugere-se que o professor fale do filme de Amélie Poulain, por tratar-se de um filme que representa bem a França. [...] Faça-os adivinhar o significado as palavras desconhecidas ou procurar no dicionário”. (p.83)
4	<p>Lição 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto base 1: excerto de texto literário de ficção científica do século XIX - Orientações: “Faça os alunos lerem o texto e peça-lhes que descrevam suas primeiras impressões: Quem escreve? Para quem e por quê? O que sabem os alunos sobre Jules Verne? Apresente brevemente o autor.” - Texto base 2: história em quadrinhos sobre progresso e ecologia, de Titeuf - Orientações: “Apresente a História em Quadrinhos e seu autor. [...] Faça-os observá-la, vinheta por vinheta e, a partir do desenho, faça-os antecipar a história colocando perguntas de compreensão global.” (p.94) <p>Lição 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto base: excerto de texto literário contemporâneo - Orientações: “Peça que leiam o texto e respondam as questões individualmente. Encoraje os alunos a não se abaterem pelas dificuldades, avisando que a compreensão global guiada por questões ‘Quem? O que?’ e o reconhecimento de implícitos poderão ajudá-los.” (p.121)
5	<p>Lição 9:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto base: excerto de texto literário contemporâneo - Orientações: “Interpretação de implícitos. [...] Faça os alunos lerem e darem suas primeiras impressões (hipóteses); depois peça que determinem as informações úteis que podem tirar do texto para responder ao questionário.” (p.121) <p>Lição 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto base: artigos midiáticos de um jornal nacional e de um jornal regional - Orientações: “Treino à compreensão escrita de dois artigos de jornal [...]. Interpretação dos sentimentos, dos dados, das consequências, das marcas tipográficas.” (p.128)
6	<p>Lição 11: Não contempla a subseção Lire.</p> <p>Lição 12: Projeto final.</p>

No que tange aos procedimentos metodológicos elencados nas orientações do manual do professor de *Tout va bien ! 3*, nota-se que o trabalho com leitura na subseção *Lire* visa uma *retomada e consolidação das estratégias de leitura* introduzidas nos livros anteriores (*Tout va bien ! 1 e 2*). Assim sendo, cabe observarmos os recortes¹⁰⁷ apresentados no quadro 16:

Quadro 16: Descrição/orientações do manual do professor de *Tout va bien ! 3*.¹⁰⁸

Uni- dade	Descrição da atividade e orientações correlatas
1	<p>Lição 1: - Texto base: sondagem publicada por um organismo oficial de saúde do Quebec - Orientações: “Reconhecimento dos pontos de referência da sondagem escrita (fontes, partes).” (p.35)</p> <p>Lição 2: - Texto base: história em quadrinhos - Orientações: “Se necessário, lembrar os alunos explicitamente da importância da compreensão global no momento da primeira abordagem do documento: Quem são os personagens? Onde se passa a ação? Que ações efetuam os personagens principais, seus gestos? Etc.” (p.52 - 53)</p>
2	<p>Lição 3: - Texto base: notícia de jornal (fato diverso) - Orientações: “Compreensão global e detalhada de um ‘fato diverso’ publicado na mídia impressa.” (p.72)</p> <p>Lição 4: - Texto base: artigo de opinião com feições de carta - Orientações: “Compreensão global e seletiva de uma carta publicada na mídia impressa. Compreensão do contexto: República Francesa [...]” (p.92)</p>
3	<p>Lição 5: - Texto base: biografia evocando as diversas línguas faladas pela biografada - Orientações: “Faça as perguntas habituais de compreensão global e garanta que o texto seja compreendido em seu todo: Quem fala? Com quem fala? Quando? Do que fala? [...]” (p.109)</p>

¹⁰⁷ Tradução nossa.

¹⁰⁸ Fonte: AUGÉ, 2008f.

	<p>Lição 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto base: críticas de filmes - Orientações: “Antes de começar a ler, pergunte aos alunos se conhecem os filmes em questão e peça que explanem sua opinião ao do grupo.” (124)
4	<p>Lição 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto base: texto informativo com descrição de perfis profissionais distintos - Orientações: “Leitura e compreensão de perfis profissionais. [...] os alunos devem jogar o jogo retendo os aspectos essenciais de cada um para se identificar”. (p.145) <p>Lição 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto base: notícia veiculada em seção de um guia gastronômico-cultural - Orientações: “Interpretação de imagens presentes no texto. [...] Para a descrição da cena na boutique, dois voluntários podem encená-la e um outro ilustrar no quadro o pacote do bolo. Não explique imediatamente o vocabulário desconhecido [...] os alunos devem se guiar pelo contexto [...]”. (p.159)
5	<p>Lição 9:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto base: notícia - Orientações: “Leitura de uma notícia. Compreensão fina a partir de questões seguindo a ordem cronológica do texto.” (p.176) <p>Lição 10: Projeto final.</p>

De modo geral, podemos observar que os procedimentos metodológicos pontuados nos quadros primam pela aplicação do *modelo interativo* de leitura, cuja construção de sentidos pode apoiar-se em *indícios* distintos. Em *Tout va bien !*, as escolhas autorais investem, dentre outros, em:

- *Conhecimentos de mundo dos alunos*: como na Lição 5 *Tout va bien ! 1*, Lições 6 e 7 de *Tout va bien ! 2* e Lições 4 e 6 de *Tout va bien ! 3*.
- *Iconografia, tipografia, imagens, fotos, ilustrações*: conforme Lição 5 de *Tout va bien ! 1*, Lições 3, 4, 7 e 10 de *Tout va bien ! 2* e Lições 2 e 8 de *Tout va bien ! 3*.
- *Dados numéricos (datas, quantidades)*: conforme Lição 1 de *Tout va bien ! 1* e Lições 1 e 9 de *Tout va bien ! 3*.
- *Palavras-chave conhecidas dos alunos*: conforme Lições 1 e 8 de *Tout va bien ! 2*.

- *Transparência das palavras (similitudes com a língua materna do aluno)*: conforme Lições 1, 2, 4, 9 e 10 de *Tout va bien ! 1*.
- *Regularidades composicionais do texto*: conforme Lições 2 e 3 de *Tout va bien ! 2*.
- *Informações pré-estabelecidas que guiam o processo de “écrémage” do texto*: conforme Lições 3, 6 e 7 de *Tout va bien ! 1*, Lições 1 e 9 de *Tout va bien ! 2* e Lição 7 de *Tout va bien ! 3*.
- *Informações contextuais*: conforme Lições 2, 4, 5, 9 e 11 de *Tout va bien ! 1* e Lições 1 e 8 de *Tout va bien ! 3*.
- *implícitos e subentendidos*: como nas Lições 7, 8 e 10 de *Tout va bien ! 1* e Lições 5, 6, 8 e 9 de *Tout va bien ! 3*.
- *Títulos*: como nas Lições 3 e 5 de *Tout va bien ! 2* e Lição 7 de *Tout va bien ! 3*.

Isto posto, vale assinalar que, apesar de preconizar a leitura global dos textos, os procedimentos metodológicos privilegiados nessa coleção não deixam de evocar o emprego do *dicionário* como auxiliar das atividades de classe, conforme pode ser visto nas orientações concernentes à Lição 9 de *Tout va bien ! 1* e à Lição 6 de *Tout va bien ! 2* respectivamente. Mesmo caracterizando uma prática tradicional de acesso ao significado lexical, que inclusive remonta à *Metodologia Tradicional*, o emprego desse recurso está em consonância com as proposições do QUADRO:

A compreensão, particularmente a de textos escritos, pode ser complementada pelo uso apropriado de auxiliares, incluindo materiais de referência, tais como: dicionários (monolíngues e bilingues); *thesauri*; dicionários de pronúncia; dicionários electrónicos, gramáticas, correctores ortográficos e outros auxiliares; gramáticas de referência. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 135).

Observando ainda as *instruções* dos três manuais do professor, é notório o interesse no *treino* e *preparo* do aluno à leitura global em FLE – conforme orientações das Lições 3, 4, 5, 6 e 7 de *Tout va bien ! 1*, das Lições 8, 9, e 10 de *Tout va bien ! 2* e Lição 2 de *Tout va bien ! 3* –, o que demanda que o *professor* adote uma série de procedimentos na abordagem dos escritos. Nesse sentido, ao orientar ações didático-pedagógicas para o trabalho com a leitura em FLE, tais instruções

preenchem uma postura professoral particular frente aos textos, ou seja, antecipam diversas reações-resposta – **pré-figuradas**¹⁰⁹ – dos professores e sobre elas sustentam sua proposta metodológica para ensino da leitura.

Nesse contexto, dentre os movimentos dialógicos com reações-resposta pré-figuradas identificados nos Quadros 14, 15 e 16, convém mencionar o *direcionamento*, a *refutação* e a *interpelação*:

i. O **direcionamento**, também identificado por Silva (2008) no gênero discursivo notícia, constitui um movimento dialógico que leva o interlocutor a compreender o fato *a partir do posicionamento do autor* (SILVA, 2008). Nesse caso, a compreensão concerne à abordagem preconizada pela coleção para trabalho com a leitura em FLE, conforme podemos observar nas instruções dos manuais do professor de:

- *Tout va bien ! 2*, Lição 8: “[...] Encorage os alunos a não se abaterem pelas dificuldades, *avisando que* a compreensão global guiada por questões ‘Quem? O que?’ e o reconhecimento de implícitos poderão ajudá-los”.

- *Tout va bien ! 3*, Lição 1: “Se necessário, *lembrar os alunos explicitamente* da importância da compreensão global no momento da primeira abordagem do documento¹¹⁰ [...]”.

¹⁰⁹ Segundo Rodrigues (2001), enunciados pré-figurados designam as possíveis respostas do interlocutor, aquelas que “estão por vir”. O que remete às teorizações de Bakhtin (2010 [1979], p. 301): “[...] o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...]. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.”

¹¹⁰ Sob esse aspecto, aproveitamos para reiterar que tal assertiva segue as seguintes proposições do Quadro Europeu Comum de Referências: “Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente: i. quais são as capacidades necessárias para a execução satisfatória das tarefas comunicativas que se espera que ele empreenda e qual o grau em que se situam; ii. que capacidades podemos supor adquiridas e que capacidades precisam de ser desenvolvidas; iii. que apoios referenciais necessitará de/estar preparado para usar eficazmente/lhe será exigido que use eficazmente.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.136).

ii. A *refutação*, também identificada por Rodrigues (2001) no gênero artigo assinado, refere-se a um movimento dialógico que designa uma forma de controle de possíveis objeções do interlocutor, pois “[...] o autor provoca o silenciamento de enunciados pré-figurados (possível contra-palavra), que ou incorpora no seu discurso ou leva em conta na construção do seu enunciado.” (RODRIGUES, 2005, p.178-179). Tal movimento pode ser observado em:

- *Tout va bien ! 1*, Lição 6: “[...] faça os alunos lerem e classificarem os conselhos *conforme* enquadramentos propostos.”
- *Tout va bien ! 2*, Lição 9: “[...] *Faça* os alunos lerem e darem suas primeiras impressões (hipóteses); *depois peça* que determinem as informações úteis que podem tirar do texto para responder ao questionário.”

iii. A *interpelação*, por sua vez, refere-se, segundo Rodrigues, a um movimento dialógico através do qual o autor *impõe* seu ponto de vista ao interlocutor, de modo que “[...] determinado ponto de vista é apresentado como o ponto de vista, a qual o leitor deve se sentir compelido, persuadido a aderir” (RODRIGUES, 2005, p.179). Identificamos movimentos de interpelação em:

- *Tout va bien ! 2*, Lição 2: “Leitura de um CV típico que *deve* constituir o modelo para que aluno componha seu próprio CV. [...]”.
- *Tout va bien ! 3*, Lição 7: “[...] os alunos *devem* jogar o jogo retendo os aspectos essenciais de cada um para se identificar”.

De modo geral, esses movimentos dialógicos, que antecipam as reações-resposta dos professores projetando uma ação pedagógica particular, deixam ver a relação que autores/editores da coleção estabelecem com seus interlocutores – nesse caso, os professores de FLE –, transparecendo a adoção de um *estilo autoral*¹¹¹ mais *injuntivo*. É também através dos pré-figurados que se encenam as formas de manuseio desse material – seu “contrato de leitura” (BATISTA, 1999) –, que sinaliza as *expectativas interlocutivas* de quem o criou.

¹¹¹ Com base em BUNZEN & ROJO (2005), reconhecemos a existência de um estilo próprio do gênero LD e, ao mesmo tempo, um *estilo do autor* que expressa a singularidade de seu projeto discursivo. Dado nosso enfoque sobre a autoria no LD, é em relação a esse segundo que nos referimos.

Assim, a nosso ver, os pré-figurados supracitados corroboram que as instruções presentes no manual do professor visam conduzir, em diferentes medidas, as ações didático-pedagógicas mediadas pela coleção. Daí advém, em um primeiro momento, nosso entendimento de que os livros do aluno e os manuais do professor formam um todo coeso e coerente, pois foram concebidos para um uso combinado, de modo que um viabiliza a aplicação dos procedimentos metodológicos elencados no outro. Em razão disso, a análise das escolhas autorais relativas ao ensino/aprendizagem da leitura evoca a observância simultânea dos dois materiais¹¹².

Nesse quadro, focalizando as atividades da subseção *Lire* e as instruções a elas relacionadas, cabe observar como o enfoque sobre indícios específicos, na abordagem global dos textos, pode remeter a uma apreciação autoral particular dos gêneros incorporados. Passemos a analisar, nessa direção, a ATIVIDADE A, que foi extraída da subseção *Lire* da Lição 7 de *Tout va bien ! 1* :

¹¹² Cabe esclarecer que não incluímos em nossa análise os Portifólios que acompanham os demais materiais da coleção (livro do aluno, manual do professor, livro de exercícios e CD) porque estes são direcionados unicamente à autoavaliação individual e seu manuseio se dá fora do ambiente escolar.

Figura 05: ATIVIDADE A, extraída de *Tout va bien ! 1*, Lição 7.

Lire

Biographies

1 Lisez les biographies suivantes.

FAUDEL, LE PRINCE DU RAI

Fauadel Bellala est né en 1978 à Nantes, dans le quartier de Val Frotet. D'origine algérienne, il passe ses vacances d'été chez sa grand-mère. C'est elle qui a su lui transmettre l'âme du rai.



A l'âge de 12 ans, il a fondé le groupe *Les Étoiles du Rai*. Un an plus tard, la rencontre de Momo, un ancien guitariste professionnel, l'a aidé à développer son propre répertoire. En 1996, il a été sélectionné pour représenter l'Ile-de-France au Festival du Printemps de Bourges. En 1997, « le Petit Prince du Rai » a sorti son premier album *Balado* (Blanche) qu'il a vendu à 350 000 exemplaires. En 2001, il est revenu avec *Sansra*. La majorité des textes traitent de l'amour, mais l'un d'entre eux, intitulé *Montes-la-Jolie*, fait référence à la cité où il a grandi. Fauadel est considéré comme la révélation de la nouvelle génération d'artistes rai et

symbolise la reconnaissance de cette jeunesse d'origine maghrébine.

CHRISTINE ARRON

Christine Arrou est née en 1973 aux Alpes en Haute-Savoie. Elle a commencé à fréquenter les pistes d'athlétisme à l'âge de 10 ans. Elle a obtenu de nombreux titres nationaux. C'est en 1992 qu'elle est partie en France pour rejoindre le groupe de Jacques Passaun, son entraîneur. En 1997, elle a obtenu la médaille de bronze aux 4 x 100 m lors des championnats du monde d'Atlanta. L'année suivante, elle s'est confirmée avec deux médailles d'or aux championnats d'Europe à Budapest et le record d'Europe aux 100 m (16"73). Enfin, deux ans après, à Séville, l'équipe française a gagné une médaille d'argent.



QUATRE-VINGT-TREIZE 93

CLAIRE BRETÉCHER

Claire Bretécher est née en 1940 à Nantes. Professeur de dessin dans les années 60, elle a illustré une histoire de René Goscinny et a travaillé au journal *20ans*, puis à *Spirou*. C'est dans le journal *Pilote* qu'elle crée son personnage Cellulite, qui se démarque complètement des autres héroïnes du papier. En effet, dans cette œuvre féministe, elle n'a pas honte à se moquer des excès du féminisme. Mais le « phénoécène Bretécher » a véritablement commencé avec son entrée dans la grande presse d'information, notamment dans *Le Nôvél Observateur* avec « *Les Fratries* », où, en jouant sur les dialogues et les situations, elle a eu un regard critique et sans pitié sur ses contemporains. Un de ses personnages clés est Agrippine. Claire Bretécher est aussi peintre : elle a publié un album portrait en 1983.



2 Pour chaque personnalité, répondez aux questions suivantes.

- 1) Quelle est sa nationalité ?
- 2) Quelle est sa profession ?
- 3) A quel âge a-t-elle commencé sa carrière professionnelle ?
- 4) A quelle date est-elle devenue célèbre ?
- 5) Comment est-elle devenue célèbre ?

3 Sélectionnez une biographie et retrouvez les quatre moments importants dans la vie du personnage. Utilisez d'abord, ensuite, puis et enfin pour la raconter à votre voisin(e).

Écrire

7 Interviewez votre voisin(e) sur sa vie, puis rédigez sa biographie.

Retenons !

Comment avez-vous procédé pour rédiger la biographie ? Et pour rédiger en général ?

- Je me suis inspiré(e) d'un texte modèle.
- J'ai écrit mon texte avec les idées qui me passaient par la tête.
- J'ai fait un plan et j'ai organisé mon texte avant de l'écrire.
- J'ai pensé mon texte en longues phrases, puis j'ai traduit.
- J'ai essayé de trouver mes phrases en français avec les moyens linguistiques de mon niveau.
- Quand j'ai réussi à construire une phrase en français, je change de phrase.
- Je traduis ma phrase, même si je ne connais pas la structure en français.
- J'essaie de varier les mots et expressions que j'utilise.
- J'essaie d'utiliser les mots ou expressions appris dans la leçon.

Commentez avec le groupe-classe les résultats de votre réflexion.

A ATIVIDADE A se concentra sobre o gênero *biografia*, que adentra a subseção *Lire* enquanto texto fabricado e cuja

multimodalidade¹¹³ é expressa pela combinação de imagens, caracteres de diferentes tipos, tamanhos, cores e disposição na página. Na segunda página da ATIVIDADE A, podemos visualizar os comandos que orientam o trabalho com a leitura, aqui elencados:

- 1) *Leia as biografias.*
- 2) *Informe, sobre cada um dos biografados: nacionalidade, profissão, idade em que iniciou carreira profissional, idade em que se torno conhecido(a) e como se torno conhecido(a).*
- 3) *Selecione uma das biografias e encontre os quatro momentos importantes da vida do personagem. Em seguida, narre tais momentos a um colega utilizando o marcadores (locuções/adverbios) de tempo: “primeiramente”, “em seguida”, “depois” e “enfim”.*¹¹⁴

Diante dessas orientações e focalizando as apreciações autorais relativas ao ensino da leitura, é válido notar que o primeiro comando pode induzir um aluno desavisado a uma leitura linear do texto, palavra por palavra. Entretanto, no manual do professor a atividade é contextualizada enquanto “Treino à leitura global: técnicas de leitura, questões guia, “*écrémage*” de informações concretas e essenciais à biografia”¹¹⁵ (AUGÉ. 2008d, p.86).

Nessa perspectiva, fica claro que o segundo comando supracitado demanda do aluno a *localização* de informações pontuais no corpo do texto (nacionalidade, profissão, idade dos biografados, etc), o que induz a um movimento de seleção – ou “*écrémage*” – dos dados considerados relevantes durante a leitura; procedimento que será ampliado na terceira parte da atividade, quando o aluno é convocado a realizar nova varredura no texto a fim de *localizar* as etapas da vida do biografado e narrá-las a um colega. De tal maneira, essa atividade de leitura dá vazão para a prática da LE na oralidade, similarmente ao que era proposto pela *Metodologia Direta*, que preconizava a *abordagem global* ou *sintética* dos textos para fins de conversação.

¹¹³ Cujá premissa básica, conforme lembrado por Duarte (2008, p.34) é a de que “o sentido é produzido, distribuído, recebido, interpretado e reconstruído não apenas pela linguagem falada ou escrita, mas por vários modos representacionais e comunicativos”.

¹¹⁴ Tradução nossa.

¹¹⁵ Extraído de AUGÉ (2008d, p. 85). Tradução nossa.

Tais apontamentos desvelam os procedimentos metodológicos privilegiados pelas escolhas autorais para o trabalho com leitura nessa atividade que, de modo geral, converge para os objetivos da Unidade Temática que a instancia, sobretudo no que tange os propósitos de levar o aluno a “*Compreender e contar eventos da vida passada*” e “*Compreender e escrever textos narrativos curtos*”.

Nesse contexto, importa assinalar que, dando sequência à ATIVIDADE A, a atividade de ESCRITA posterior permanece enfocada sobre o gênero biografia, pois o aluno é convocado a entrevistar um colega e compor sua biografia. Esta centração sobre um mesmo gênero aponta para a *complementaridade* de competências que, nessa lição, estão em sinergia com as demandas do **Projeto** subsequente e cuja tarefa principal é compor uma *apresentação pessoal* que será audiogravada.

Já, focalizando o *texto ingressante*, importa lembrar que a intercalação de enunciados no LD envolve a aproximação de um gênero que resguarda uma orientação própria na realidade. Nessa direção,

A palavra (ou qualquer signo, de modo geral) é interindividual. [...] O autor (locutor) tem seus direitos inalienáveis sobre ela, mas o ouvinte também tem seus direitos, e aqueles cujas vozes ressoam na palavra antes que o autor se aposses dela também tem seus direitos. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997 [1929], p.88).

Posto que o gênero *biografia* emerge em nossa sociedade por razões históricas e sociais específicas, biografar constitui um ato discursivo que evoca um tipo particular de autoria, bem como a projeção de um leitor específico e o estabelecimento de uma relação singular entre interlocutores e biografado. Do mesmo modo, não se biografava qualquer um. Em virtude disso, a abordagem global desse gênero pode levar a diversas questões, tais como: Quem escreve biografias? Quem lê biografias? Que pessoas são biografadas e por qual razão? Em que esferas circula esse gênero na atualidade?

Contudo, observando as orientações do manual do professor para realização da ATIVIDADE A – que instrui o professor, unicamente, a informar os países de origem dos biografados¹¹⁶ –, nota-se que aspectos

¹¹⁶ Nessa atividade, a única orientação ao professor para abordagem globalmente o texto é: “Indique que Faudel é de origem argelina e que Christine Arron nasceu em Guadalupe.” (AUGÉ et al, 2008d, p.86).

sócio-históricos “exteriores”, mas decisivos na produção desse gênero do discurso, não são contemplados diretamente na execução da atividade. Como vimos, esta se centra no desenvolvimento de uma estratégia de leitura – “*écrémage*” – que contempla, em alguma medida, o tema central do gênero enquadrado – a história de vida do biografado – e suas regularidades composicionais – ordem em que aparecem no gênero. Um exemplo disso é o terceiro comando da atividade, que demanda ao aluno que identifique quatro momentos importantes da vida de um dos biografados.

Sendo assim, apesar da ressignificação desse gênero nas instâncias do LD não contemplar aspectos sócio-históricos imanentes a sua produção, a *reenunciação de seu tema* (objeto discursivo) e a *observância de sua estrutura composicional* nos domínios da ATIVIDADE A revelam uma apreciação de valor particular do autor-criador. Daí decorre a compreensão de que

[...] o gênero social perde no LD sua forma, mantendo apenas o tema, ou parte deste, mas este tema pode sofrer alterações conforme o interesse do autor do LD. Dessa forma, ao contrário do que poderíamos imaginar, não é o livro didático que serve de suporte para o estudo de um gênero social, mas o gênero social, transformado em escolar, que serve como um dos meios de o livro didático mostrar o conteúdo sacralizado como relevante. (BUENO, 2002, p.110. Sublinhado nosso).

Nesse sentido, avaliando o conjunto da coleção – suas lições, Unidades Temáticas, Projetos –, percebemos que esta apreciação autoral do conteúdo temático do gênero não se dá ao acaso, visto que está a serviço das finalidades pedagógicas do LD que, nessa ATIVIDADE A, o reenuncia e ressignifica no âmbito da lição – nas atividades de *Competência* – e do *Projeto* posterior.

Nesse quadro, é válido observar como, em *Tout va bien !*, a abordagem global pode atentar para indícios distintos oferecidos pelo texto em análise. Passemos à ATIVIDADE B.

Figura 06: ATIVIDADE B, extraída de *Tout va bien ! 1*, Lição 5.

Commenter vos réponses avec le groupe-classe.

Lire

Lisez ces cartes postales.

Statut: Nicolas
le 13 mai 2010

J'ai écrit à Paris, comme tu veux. Je n'ai pas le temps de faire du tourisme, mais je crève de t'écrire une petite nouvelle. Et il faut finir !
Et toi ? Tu travailles bien ?
Je t'embrasse bien fort.
À la semaine prochaine.
Nicolas

Nicolas Pistor
22 rue Blanche
64000 Bayonne

Chère Valérie,
Nous sommes tous à la plage. On palme sur la plage et regarde l'océan bleu et même devant nous. La température est idéale et les filles très belles. Et toi, comment ça va ? On espère que tu t'amuses bien.
Amicalement,
Paul et Arthur

Mme Pistor
23 rue de Naples
08000 Nizé

4 Quelles formules utilise-t-on pour commencer une carte postale ? Pour situer dans l'espace ? Pour demander des nouvelles ? Pour finir ?

5 Utilise-t-on les mêmes formules pour un ami, pour un membre de la famille ou pour une personne peu connue ?

Écrire

À votre tour, écrivez une carte postale à un(e) ami(e), un membre de votre famille et / ou un(e) collègue de travail.

Como podemos notar, a atividade B se dirige ao gênero *cartão postal*. Seus comandos seguem abaixo:

- 1) *Leia os textos dos cartões postais.*
- 2) *Descreva as formas linguísticas empregadas para iniciar um cartão postal; para se situar no espaço; para perguntar por novidades e para encerrar o texto.*
- 3) *Relate se as mesmas formas linguísticas são utilizadas para escrever a um amigo, a um membro da família ou a uma pessoa pouco conhecida.*

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos para trabalho com a leitura em FLE, podemos afirmar, à primeira vista, que a ATIVIDADE B é similar à ATIVIDADE A pelo fato de a leitura do texto também ser orientada por informações pré-determinadas que induzem a um processo de “écrémage” dos escritos. Contudo, de acordo com o segundo comando supracitado, a ATIVIDADE B focaliza as regularidades composicionais do gênero cartão postal em vista do reconhecimento do *estilo dialogal* que se cristaliza em seu texto. Ampliando tal percepção, o comando três evoca o reconhecimento dos

diferentes *registros da língua* que podem ser conferidos nos postais analisados. Nessa perspectiva, a compreensão do texto demanda/mobiliza, no leitor, “A capacidade de *interpretar culturalmente e socialmente* os conteúdos e formas discursivas [...]” (BEACCO, 2007, p.173) – cujo desenvolvimento figura como um dos propósitos do Quadro Europeu Comum de Referências, que assim a descreve:

A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua. [Concernem] os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialectos e os sotaques. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.169).

Cumpra-se dizer que a ATIVIDADE B e os indícios que focaliza em suas etapas visam, sobretudo, instrumentalizar o aluno para a atividade de ESCRITA que a sucede e que demanda a *composição de um cartão postal* endereçado a um amigo, familiar ou colega de trabalho.

De tal maneira, corroborando a complementaridade entre competências, leitura e escrita articulam-se organicamente sob o escopo da seção Competências convergindo para os objetivos da Unidade Temática enquadrante, que visa, dentre outros: levar o aluno a “compreender e escrever cartões postais e cartas descritivas”¹¹⁷. (AUGÉ, 2008, p. 63). Logo, é também visando uma coesão entre competências que o autor-criador valora o gênero ingressante, cuja apreensão didática, na ATIVIDADE B, busca *reacentuar* suas regularidades composicionais e estilísticas, cuja análise se mostra pertinente aos olhos de leitores que serão convocados a compor cartões postais de próprio punho.

Como pudemos observar nas ATIVIDADES A e B, a busca por informações pré-estabelecidas no texto – “*écrémage*” – pode figurar como procedimento metodológico orientado para diferentes propósitos. Do mesmo modo, a abordagem dos textos podem se dar diferentemente: enquanto que as instruções ao professor relativas à ATIVIDADE A demandam que se indique unicamente informações pontuais sobre os biografados; na ATIVIDADE B, tais instruções

¹¹⁷ Tradução nossa.

sugerem que o texto seja abordado a partir de questões como: “Quem fala? Com quem? Sobre o que?”. Isto posto, cabe reiterar, nesse contexto, que as duas atividades prezam pela *análise* das regularidades enunciativas dos gêneros que acolhem, corroborando que a presença dessas vozes no LD é intencional e reveladora de uma apreciação de valor do autor-criador frente a uma ampla gama de gêneros/saberes/vozes e dentre os quais se definiu os que seriam “adequados” – e “inadequados” – à composição dessa obra (PADILHA, 2005).

Sem perder tais apontamentos de vista e estendendo nosso olhar às subseções *Lire de Tout va bien 2 !*, percebemos que a *abordagem global* dos textos se amplia e passa a ser coadunada por atividades que convidam o aluno a refletir sobre suas estratégias de compreensão escrita, como pode ser visto na ATIVIDADE C:

Figura 07: ATIVIDADE C, extraída de *Tout va bien ! 2*, Lição 4.

8) Commentez entre vous les changements et l'évolution que vous pouvez constater.



La place du Château-d'Eau vers 1841 © Bibliothèque Nationale.

La place de la République le 17 mai 1906 © Bibliothèque Nationale.

Lire

1 Lisez le texte suivant.

Place de la République

Avant 1765, la place actuelle n'était qu'un grand carrefour occupant l'emplacement du bastion de l'ancienne muraille du Temple, où débouchaient les boulevards Saint-Martin et du Temple, plantés respectivement de nautil et de cinq rangées d'arbres, et les rues du Temple et du Faubourg-du-Temple. On inaugure, le 15 août 1811, une fontaine, dite « le Château-d'Eau », qui versait d'eau, édifiée par Girard, entre le boulevard Saint-Martin et la rue de Bondy, face au débouché sur cette rue de la rue Sainct-Denis (de la Douane), couverte en 1782. Cette fontaine, de 13 mètres de diamètre et de 5 mètres de haut, était de fonte, elle était alimentée par le bastion de La Villette. Dès lors, ce carrefour prit le nom de place du Château-d'Eau, lieu de rendez-vous, de 1815 à 1830, des jeunes consorts et des bonnes d'enfant, Gavarni et Daubigny y peignent l'idée de nombreux dessins. Un marché aux fleurs, couvert les lundis et jeudis, inaugure le 14 avril 1836, se trouvait près de la fontaine, à l'entrée du boulevard Saint-Martin. L'ouverture, en 1857, du boulevard Voltaire et de l'avenue de la République, celle, en 1859, du boulevard de Magenta entraînent la formation, de 1856 à 1860, de la place actuelle. Alors disparait « la moitié des immeubles de numéro pair de l'ancien boulevard du Temple avec leurs saies ».

Déjà à la fontaine de Girard, trouée insuffisante pour la dévotion de la nouvelle place du Château-d'Eau, elle fut remplacée en 1874 par une nouvelle fontaine, construite par Daubou, ornée de lions basés sur des sphères, en juin 1883, la statue de la République inaugure le 14 juillet 1884.

Jeanne Millard, Dictionnaire Historique des rues de Paris © Éditions de Minuit

* Verbes conjugues au passé simple, temps employé surtout dans la langue littéraire, correspondant au passé composé dans la langue courante.

14 ENQUÊTES-QUIÈRE

U2 L4

4 Répondre aux questions suivantes.

1) Quel(s) personnage(s) mentionne-t-on dans les phrases ci-dessous ?
 2) Retrouvez dans les phrases les éléments mentionnés dans le texte.
 3) Classez les informations mentionnées ci-dessous par ordre chronologique. Utilisez les indicateurs temporels du texte.

Le plan...

Le texte est bien structuré / est organisé par les parties connues / possède une nouvelle fonction / met un grand accent / est assez complexe / met à l'écart de la thématique / prend la forme et son emplacement actuels / rappelle plus de l'histoire d'un film.

Annotations ! Une note de fin en trois colonnes et segmentées. Réviser les mots qui sont le contraire de... Choisir aussi, selon que est utile à comprendre et non contraire.

- le genre du texte
- le thème du document
- les mots connus autour du mot nouveau
- les notions grammaticales du mot dans la phrase
- la formation du mot nouveau
- les répétitions
- la proximité avec les autres mots.

Par petits groupes, commentez vos réponses.

Écrire

5 Le maire de votre ville vient de lancer un concours d'idées intitulé : «Ma ville dans 10 ans». Vous avez décidé d'y participer. Vous écrivez à la municipalité pour décrire votre ville de l'avenir.

La municipalité de Tralala invite tous les habitants à participer à notre projet de ville future. Votre ville deviendra ce que vous déciderez.

Envoyez votre proposition à :
 Mairie de Tralala
 Concours : MA VILLE DANS 10 ANS
 35 rue de la Liberté - 57003 Tralala
 Courriel : concours@tralala.fr

6 Classez votre proposition aux autres étudiants et choisissez celle qui mérite le premier prix.

Nos domínios da ATIVIDADE C, o foco recai sobre um *verbete* do Dicionário Histórico das ruas de Paris, de autoria de Jacques Hillairet. Trata-se de um texto informativo e multimodal, cuja apreensão didática acarretou em alterações de ordem composicional: suas imagens, por exemplo, aparecem separadas do texto na subseção antecedente – PARLER –, que integra a mesma página do LD. Nesse contexto, contudo, importa frisar que

Os gêneros [...], na composição do livro, tendem a manter sua autonomia de gênero. Ou seja, não deixam de ser reconhecidos como um gênero em específico, apenas porque integram um outro gênero ou porque se deslocaram de uma esfera a outra. E mesmo se deslocando de um gênero para outro, de uma esfera para outra, eles não perdem suas características fundantes de gênero, conservam ainda certa originalidade linguística e estilística. (Viana, 2011, p.73).

Assim sendo, focalizando as orientações da ATIVIDADE C, encontramos os seguintes comandos:

- 1) *Leia o texto.*
- 2) *Responda as seguintes questões:*

A. *Quais parágrafos representam as fotos da atividade anterior.*

B. *Encontre nas fotos os elementos mencionados no texto.*

C. *Coloque informações extraídas do texto em ordem cronológica utilizando indicadores de tempo (advérbios e locuções adverbiais)¹¹⁸.*

Focalizando as escolhas autorais privilegiadas para o ensino da leitura nessa atividade, nos detemos, primeiramente, à questão do item A do segundo comando, que pede ao aluno que identifique a relação texto e imagem. Nesse sentido, o manual do professor propõe que o texto seja abordado globalmente a partir de uma etapa de pré-leitura que permita fornecer indícios em torno dos elementos do texto: “Faça o aluno observar as fotos, descrevê-las, lançar hipóteses sobre a ordem cronológica e comentar as transformações.” (AUGÉ, 2008e, p.59). Nessa direção, dados do texto (lexicais, sintáticos, etc.) são articulados a informações exteriores ao texto (noções, conceitos, imagens, etc.) que emergem na forma de hipóteses durante a fase de contextualização prévia à leitura e durante a própria leitura (BEACCO, 2007).

Nesse caso específico, as hipóteses relacionam-se a fatos históricos/datas/aspectos que explicitam a ruptura entre duas épocas representadas nas *imagens*, que, por sua vez, apresentam um mesmo elemento – a Praça da República – com feições distintas. Logo, a procura de indícios investe também na multimodalidade textual.

Essa *leitura global* do texto vai contribuir, notadamente, para a realização da segunda etapa da atividade (item B), que evoca a *localização* de dados pontuais – traços que caracterizam a Praça em questão – a partir de um processo de “*écrémage*” de informações. Vale notar que, em *Tout va bien !* a imagem não figura apenas como um suporte visual, de representação, pois é portadora/reveladora de significados e está integrada à abordagem global do texto.

Observando as instruções do item C – que pedem ao aluno para reordenar informações do texto dadas em desordem reempregando os “marcadores de tempo” encontrados no verbete –, nota-se que o procedimento frente aos escritos é redimensionado: as informações dadas em desordem constituem fatos expressivos “recortados” do verbete, logo, cabe ao aluno *localizar* tais passagens no texto observando, igualmente, que advérbios de tempo podem auxiliá-lo a recolocá-las em ordem. Nessa atividade, a releitura do texto possibilita a

¹¹⁸ Tradução nossa.

retomada de conteúdos lexicais e gramaticais trabalhados previamente na lição, posto que advérbios e locuções adverbiais de tempo são enfocados nas seções Gramática e Lexico, respectivamente.

Nesse contexto, cabe frisar que a ATIVIDADE C, de acordo com o manual do professor, orienta a etapa de *pré-leitura e exploração inicial* do texto para questões específicas: “De quê fala esse texto? A quem ele se destina? Qual é sua intenção? Sua relação com as fotos? Quais são as diferentes fases de transformação?”¹¹⁹ (AUGÉ, 2008e, p.59). Essas questões contemplam certos elementos/propriedades do gênero verbete: tema, interlocutores, finalidade discursiva, forma composicional multimodal, etc. Contudo, não fazem qualquer menção a aspectos sócio-históricos concernentes à inserção desse gênero “autêntico”¹²⁰ no universo da cultura escrita contemporâneo. O leitor permanece sem saber, por exemplo, que o verbete diante de seus olhos integra uma obra que publiciza a nomenclatura completa de mais de cinco mil ruas, avenidas e boulevares de Paris e que inclui mais de duas mil fotos dessas ruas, razão pela qual sua reedição se faz constante desde 1963¹²¹.

Ignorar aspectos que remetem à “autenticidade” do gênero nessa atividade de leitura é uma escolha metodológica que descortina, de pronto, o viés com que o autor-criador objetiva tratar o ensino/aprendizagem da compreensão escrita em FLE. O que evidencia, do mesmo modo, que o gênero ingressante não responde mais a sua função social de origem, pois é assimilado para outros fins nos domínios do LD, que o encapsula e ressignifica:

[...] o texto relatado de um dado gênero assume dentro do gênero discursivo livro didático, sem

¹¹⁹ Tradução nossa.

¹²⁰ Sobre esse aspecto, cabe frisar que há divergência do termo “autêntico” no campo de estudos de Línguas Estrangeiras. Para Holliday, por exemplo, o uso de textos que circulam socialmente, por si só, não garante a autenticidade do conjunto de práticas realizadas a partir deles, uma vez que “[...] atividades, interações e textos são autênticos quando são significativos aos mundos sociais dos alunos” (HOLLIDAY, 2005, p.104 *apud* FAVARO, 2013). Em outra direção, idealizadores da coleção ora analisada referem-se continuamente a textos autênticos no preâmbulo dos manuais do professor colocando-os em oposição a “textos fabricados” ou “semi-autênticos”. Nessa pesquisa, aderimos ao posicionamento dos autores e editores de *Tout va bien !* e consideramos “autêntico” todo texto retirado de contextos sociais onde circulam originalmente e que adentra o LD para servir a fins pedagógicos diversos.

¹²¹ Apresentação do Dictionnaire historique des rues de Paris encontrada no site oficial de sua editora - Éditions de Minuit. www.leseditionsdeminuit.fr.

prejuízo de sua inserção primeira num dado gênero, outras feições; o que permanece é o texto/textualização e, claro, algumas de suas ressonâncias no gênero original. Assim, a unidade de sentido do LD vem de uma assimilação de textos em certos gêneros como gêneros didáticos, numa ação autoral **ressignificadora** destes (SOBRAL, 2005), em vez de simples sobreposição. (PADILHA, 2005, p. 88, Grifo nosso).

Sem perder tais apontamentos de vista, é relevante assinalar que no encerramento da ATIVIDADE C há um *box*¹²² com um convite à reflexão, conforme segue:

Quadro 17: Box de autoavaliação das estratégias de leitura.

Para refletir! Você acaba de ler um texto complexo e ligeiramente técnico.

Selecione as palavras que você não conhece. Diga que indícios lhe ajudaram a compreender as palavras novas:

- o sentido global do texto
- a intenção do documento
- as palavras conhecidas em torno da palavra nova
- a função gramatical da palavra na frase
- a formação da palavra nova
- as ilustrações
- a proximidade com a língua materna

Em pequenos grupos, comentem suas respostas.

Elencando indícios convergentes à leitura global do texto, esse convite à reflexão leva o aluno a atentar para as estratégias mobilizadas para a construção – e manutenção – dos sentidos nos textos que lê; o que corrobora as teorizações de Pressley e Wharton (1997), aqui explanadas por ROTTA (2011, p.305):

[...] a compreensão se desenvolve quando o leitor passa a ter consciência de seus processos cognitivos: ela pode, pois, ser ensinada. Ler não é um jogo de adivinhação de palavras, mas um trabalho complexo realizado pelo cérebro. E para

¹²² Tradução nossa.

que esse trabalho obtenha êxito, é necessário que nosso aluno aprenda a ter controle de sua própria leitura: a metacognição. Ela é a capacidade do sujeito de conhecer e utilizar os seus próprios processos cognitivos, permitindo-lhe exercer um controle sobre as atividades mentais (controle da atenção, controle sobre a memória de trabalho, sobre a informação tratada). Isso significa que o leitor pode aprender o que fazer e quando fazer.

Nesse sentido, vale lembrar que o desenvolvimento de uma aprendizagem auto-orientada já constava entre os princípios basilares da *Abordagem Comunicativa* no final da década de 1980. Tornar o aluno mais ativo, *autônomo* e consciente das estratégias¹²³ que mobiliza em seu processo de ensino/aprendizagem da LE também figura dentre os objetivos fixados pelo Quadro Europeu Comum de Referências, que apregoa a competência de aprendizagem e a constante *autoavaliação*¹²⁴: “No que diz respeito à capacidade para aprender, espera-se/exige-se que os aprendentes desenvolvam as suas *capacidades de estudo* e as suas *capacidades heurísticas* e aceitem a *responsabilidade pela sua própria aprendizagem*” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.208).¹²⁵

Importa assinalar, nesse quadro, que a ATIVIDADE C responde de forma efetiva aos objetivos da Unidade Temática que a sobrepõe, sobretudo no que se refere a levar o aluno a “[...] refletir sobre estratégias de compensação tanto na oralidade quanto na compreensão de textos escritos” (AUGÉ, 2008b, p.35). Além disso, ao “colocar em contexto” advérbios e locuções adverbiais de tempo, essa atividade assegura uma articulação coesa entre eixos de ensino no âmbito da lição

¹²³ Segundo o QUADRO: “As *estratégias* são um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.90).

¹²⁴ Visando tornar o aluno mais consciente das capacidades que está desenvolvendo, autores e editores de *Tout va bien !* incluíram na coleção *Portifólios* que permitem uma sistematização da auto-avaliação coadunada com a utilização da coleção.

¹²⁵ No tocante a tais capacidades, vale esclarecer que as capacidades de estudo referem-se a um conjunto de capacidades mobilizadas pelo aluno para que seu aprendizado seja efetivo, como: estabelecer objetivos próprios, permanecer atento, cooperar em tarefas de grupo, etc. Já as capacidades heurísticas evocam aceitar novas experiências e formas de se comportar, utilizar a LE para diferentes fins e utilizando diferentes suportes (CONSELHO DA EUROPA, 2001, 155 – 156).

no sentido de preparar o aluno para o **Projeto** subsequente, cujas tarefas envolvem a composição passo-a-passo do regulamento de um concurso culinário e das receitas nele inscritas.

Isso posto, cabe atentarmos para as atividades de leitura de *Tout va bien ! 3*:

Figura 08: ATIVIDADE D, extraída de *Tout va bien ! 3*, Lição 4.



A ATIVIDADE D, que ora enfocamos, está centrada sobre uma “carta publicada na mídia impressa” intitulada *Monsieur le Président*. Trata-se de um texto autêntico, extraído de um exemplar da revista *Elle* publicado em 2002 e assinado por Olivier Peretier. Observando o comando único da atividade, temos:

- 1) *Complete as lacunas do texto com os seguintes elementos dados em desordem:*
 - a) *dito de outra maneira, é a casa do povo*
 - b) *tanto os que lhe elegeram como os que não lhe elegeram*
 - c) *ainda menos vantagens desonestas e discretos apartheids*
 - d) *a mesquita da fraternidade*
 - e) *os românticos de 1848 as crescentam o termo “fraternidade”*
 - f) *pobreza, abandono e insegurança*

- g) *que o senhor tem em mãos deve ser entregue em bom estado aos seus sucessores*
- h) *que parece bem deprimida nessa época em que vivemos*¹²⁶

Dada à complexidade temática da “carta” em análise, essa realocação das partes no todo parece depender de diversos fatores. As instruções concernentes à abordagem global desse texto na ATIVIDADE D orientam o professor a perpassar questões de contextualização, conforme segue:

Faça os alunos realizarem a leitura silenciosa do texto, depois faça as seguintes perguntas:

- ***Quando o texto foi escrito?*** -> Resp.: Em 2002

- ***O que se passou na França neste ano?*** -> Resp.: Aconteceram as eleições presidenciais e no lugar de termos o casal tradicional direita/esquerda no segundo turno, dois candidatos de direita se afrontavam: Jean-Marie Le Pen, do Front National e Jacques Chirac, presidente da UMP, antiga RPR. Jacques Chirac obteve 82% dos votos: os Franceses queriam barrar o caminho da extrema direita.

- ***Quem é o autor da carta?*** -> Resp.: Olivier Péretier, um grande reporter da revista *Nouvel Observateur*.

[...] ***Os alunos sabem ao que faz alusão a primeira frase da carta?*** -> Resp.: à famosa canção de Boris Vian intitulada *Le Déserteur*, escrita em 1954, no período inicial da guerra da Argélia.¹²⁷(AUGÉ, 2008f, p.92. Grifos nossos).

Buscando apresentar a atmosfera axiológica do contexto em que emerge a “carta”, bem como seu conteúdo temático, a abordagem global desse texto toma como *indícios* de base os conhecimentos de mundo dos alunos. O que remete a uma apreciação sócioideológica específica em torno dos temas tratados e dos potenciais interlocutores que lerão o texto, e que se estima, pelas questões elencadas, que sejam *conhecedores* dos fatos políticos supracitados – o que corrobora, em certa medida, a projeção de um *leitor europeu*.

¹²⁶ Instruções extraídas do manual do professor de *Tout va bien !* 3. Tradução nossa.

¹²⁷ Tradução nossa.

Daí decorre que

A compreensão de um texto mobiliza certamente competências linguísticas, mas, ao mesmo tempo, competências culturais e referenciais. Algumas vezes é difícil compreender um texto sem ter noções prévias do assunto tratado (opacidade dos textos científicos, por exemplo), ou ainda sem conhecer as circunstâncias de produção do texto. Em língua estrangeira, o desconhecimento do contexto cultural, sociológico, político ou histórico de um texto constitui um obstáculo. O aluno não tem então acesso ao implícito do texto. (DESMON et al., 2005, p.49).

Nesse sentido, apesar dessa “carta” publicada na mídia impressa ingressar em um livro didático que, inicialmente, constitui um ambiente discursivo totalmente “alheio” aos seus propósitos enunciativos, nessa ATIVIDADE D, o discurso autoral *reacentua aspectos sócio-históricos* que aproximam o leitor de seu contexto de produção original, desvelando a função social “primeira” desse gênero do discurso: uma “carta” que não é carta, mas “artigo de opinião”.

Sob esse aspecto, vale observar que a ATIVIDADE D convoca a atenção do aluno para o “protesto” cristalizado nas instâncias do texto e, notadamente, a percepção de que se trata de um “artigo de opinião” – dotado de uma finalidade discursiva própria – fica implícita à construção dos sentidos na leitura, já que esse gênero não é designado enquanto tal no livro do aluno. Porém, ao mesmo tempo, a ATIVIDADE D investe na “orientação dúbia” desse artigo de opinião forjado em carta, posto que a observância de sua construção composicional e estilística tende a servir como mote para a realização da atividade ESCRITA subsequente – na qual o aluno é convocado a *compor uma carta de protestação* endereçada ao prefeito de sua cidade –, além de permitir uma retomada do vocabulário introduzido pela Unidade Temática e que será aplicado no **Projeto**¹²⁸ que a encerra.

Diferentemente das ATIVIDADES A, B e C, os procedimentos metodológicos privilegiados para a leitura global na ATIVIDADE D

¹²⁸ Após encerramento da Lição de onde foi extraída a ATIVIDADE D, o aluno é direcionado ao Projeto que o convida a criar, junto com seus colegas, seu próprio jornal, e o artigo de opinião consta dentre os gêneros que o integrarão. (AUGÉ, 2008f, p.128).

prezam, *em certa medida*, pelos aspectos sócio-históricos do contexto de emergência do gênero incorporado. Tal distinção vai ao encontro das proposições do Quadro Europeu Comum de Referências, quando coloca:

Mesmo se um texto for relativamente difícil, o tipo de resposta esperado pela tarefa pode ser manipulado de modo a adaptar-se às competências e características do aprendente. A concepção de tarefa pode também depender de sua finalidade, que pode ser o desenvolvimento de capacidades ou a verificação da compreensão. Assim, o tipo de resposta exigido pode variar consideravelmente, como é ilustrado pelas numerosas tipologias de tarefas de compreensão. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.229).

Em virtude disso, interpretamos que cada escolha metodológica baliza de forma distinta as relações entre gênero enquadrado e gênero enquadrante. Daí nosso entendimento do livro didático enquanto “espaço de permanente mobilidade, movimento e transformação” (BUNZEN, 2008, p.7), o que é corroborado pela natureza complexa de sua arquitetura, cuja *forma composicional* resultante forja-se em uma construção heterogênea, de natureza *híbrida* (BAKHTIN, 1990 [1975]).

Nesse sentido, apesar do LD constituir “um enunciado que se enuncia por outros enunciados” (VIANA, 2011), evidencia-se que os gêneros nele encapsulados não refrangem, *nos moldes do romance*, as intenções autorais, pois, mesmo mantendo suas idiosincrasias temática, estilística e composicional, os universos socioideológicos representados por tais gêneros são ressignificados no LD pela manipulação pedagógica do autor-criador, que os mobiliza para servirem a outros fins. Muito embora, apesar do romance e do LD relacionarem-se de formas distintas com as vozes sociais que incorporam, cada um, enquanto “todo orgânico”, impregna os elementos que os compõem com o “acento do todo”, para que participem “na estrutura e na revelação do sentido único desse todo” (BAKHTIN, 1990 [1975], p.74).

Claro está que *Tout va bien!* se pauta em um modelo de ensino/aprendizagem de leitura de base *cognitivista*, conforme se consolida na *Abordagem Comunicativa* e é replicado, em função de outros objetivos de ensino, pela *Abordagem Acional*. A aderência a tal paradigma teórico expressa, notadamente, uma apreciação de valor em relação ao ensino/aprendizagem da leitura em FLE, *tema* que é valorado sob o escopo da subseção *Lire* na coleção analisada. Nesse contexto,

também é notório que as atividades de leitura em *Tout va bien !* estão em sinergia com o que é proposto pelas demais seções das Unidades Temáticas, que convergem, em conjunto, para os **Projetos** interpostos na obra. Estes, por sua vez, figuram como um “fim” e, ao mesmo tempo, visam dar “início” à *ação* mediada pela língua francesa. Além disso, a proposta da coleção preza pela **autoavaliação**, no sentido de tornar o aluno mais **autônomo** e consciente de suas estratégias de construção de sentidos frente aos textos. Estes, por sua vez, se cristalizam em **gêneros** que são evocados pelo documento europeu para o trabalho com leitura/escrita em seus diferentes níveis. Em razão disso, é possível afirmar que esse livro didático resguarda a marca indelével do QUADRO e da *Abordagem Acional* que lhe serve de base.

Assim, apesar dessa coleção assimilar/atualizar formas de ensinar/aprender leitura (*os já-ditos*) estabelecidas nos domínios de outras metodologias de ensino de LE que a precedem no tempo, inferimos que a assertiva registrada no preâmbulo de todos os livros da coleção – “Nós escolhemos seguir de muito perto o Quadro Europeu Comum de Referências”¹²⁹ – procede.

Nessa direção, enfocando a questão da autoria, vale dizer que essa “parceria assumida” junto ao QUADRO corrobora, ainda, a plurivocalidade desse projeto didático autoral, posto que em suas instâncias o documento europeu figura como uma voz aliada, um parceiro: um *coautor* da obra. Tal conjuntura permite entrever, no gênero LD, aquilo que Acosta-Pereira (2012, p.194-195) chama de “cooperativismo autoral” quando analisa a carta de conselhos, gênero que medeia interações entre conselheiro/articulista e reclamante:

Com o discurso do outro em sua resposta, o conselheiro/articulista constrói uma imagem do outro como aliado, dividindo a responsabilidade de seu conselho, isto é, cria-se uma aliança ou, por assim dizer, um cooperativismo autoral: o conselheiro/articulista não é o único a pensar dessa forma, mas também o outro citado assim pensa. Há um suporte do outro na validação da resposta. O outro acaba por participar como coautor, um parceiro na resposta dada ao reclamante. (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p.195).

¹²⁹ Tradução nossa.

Isto posto, não poderíamos deixar de mencionar que a exploração pedagógica dos textos nas atividades de leitura evoca – em consonância com o restante da obra – uma forma de interlocução particular com os “alunos leitores”. Observando os comandos das atividades de leitura e, também, das atividades correlatas aos outros eixos de ensino da coleção, interpretamos que a posição de autoria que assina a coleção prima, também na relação com esses interlocutores, por um *estilo autoral*¹³⁰ mais *injuntivo*, instanciado nomeadamente pela prevalência do modo imperativo nos discursos orientados aos alunos para instruir a realização das atividades¹³¹. Contudo, nos *boxes* de autoavaliação da compreensão escrita, percebemos a prevalência de um estilo mais *dialogal*. Sobre esse aspecto, cumpre notar que, nessa coleção, o discurso autoral vem serpenteando entre os gêneros incorporados e, ao instruir a realização das atividades de leitura, se dirige, a todo o momento, *diretamente* ao aluno. Discutindo acerca desse tipo de postura autoral – em livros didáticos de Língua Portuguesa –, Bunzen & Rojo (2005) colocam:

O tipo de pergunta ou ordem/atividade apresentado decorrerá da apreciação de valor dos autores sobre o alunado da série a que o livro se destina, na sua relação de aprendizado com os objetos de ensino. Mas a apreciação de valor sobre o professor está dada na estratégia discursiva que o apaga irremediavelmente do livro do aluno, que poderia ser um *estudo dirigido pelo autor*. (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 100).

Diante de tais apontamentos e pensando no conjunto de orientações metodológicas presentes nos manuais do professor dessa coleção, consideramos válido mencionar que, ao perguntar às autoras de *Tout va bien !* se dentre suas intenções vigorava o intuito de “formar” também os *professores* que lançariam mão desse LD em suas práticas de ensino do FLE, obtivemos como resposta:

¹³⁰ Lembrando que, com base em BUNZEN & ROJO (2005), reconhecemos a existência de um estilo próprio do gênero LD e, ao mesmo tempo, um *estilo do autor* que expressa a singularidade de seu projeto discursivo. Dado nosso enfoque sobre a autoria no LD, é em relação a esse segundo que nos referimos.

¹³¹ O que leva-nos a lembrar que “O *tom* não é determinado pelo conteúdo concreto do enunciado e pelas vivências do falante, mas pela relação do falante com a pessoa do interlocutor (com sua categoria, sua importância, etc.). (BAKHTIN, 2010. [1979]. P.391).

Lisa: “nós... nós não tínhamos previsto uma formação didática dos professores no início... e... nos demos conta depois... fazendo as formações... que era realmente necessário oferecer essa formação com a coleção... então... durante as apresentações.... nós explicamos porque era preciso trabalhar desta maneira... porque... tinha a questão da autonomização... da autoavaliação no interior... os procedimentos de construção do itinerário... do itinerário no interior da lição... e... bom... mesmo que nós... não quiséssemos fazer isso no início... nos vimos impelidas a fazer durante o curso de formação...

Ana: mesmo estando dito no manual do professor... porque o manual do professor... não é apenas o material onde se pode encontrar as respostas das questões... a correção do exercícios... etc ... ali há também um itinerário que... que era proposto... mas é verdade que... bom... talvez o livro do professor não fosse tão utilizado...

Lisa: ou talvez nem fosse lido... porque... eu me lembro...as pessoas faziam perguntas... havia um itinerário que era proposto no manual do professor... mas elas consultavam unicamente as respostas das atividades... as respostas para as atividades de avaliação... o resto elas nem olhavam...()

Mara: a gente não tinha se dado conta que os livros... em geral... são utilizados um passo após o outro... cronologicamente... ora... a lição para nós não foi em momento algum concebida desse maneira... era um todo que cada um poderia organizar a sua maneira... então.... há uma pequena dose de lexico... uma pequena dose de gramática.... uma pequena dose de compreensão oral... e isso foi feito assim em função da duração do curso... da hora em que se realiza.. ()

Ana: no manual do professor há uma proposição de itinerário... mas é verdade que... quando fizemos as formações ficamos surpresas... porque... eu... eu jamais poderia imagina que... que os professores pegavam o livro e trabalhavam uma página depois da outra...()

Lisa: sim... isso foi chocante pra gente...

Mara: sim... acho que foi isso o que mais nos surpreendeu...

Ana: e nas formações... nelas trabalhamos justamente por itinerários... elas funcionaram muito bem... porque os professores viram uma maneira de fazer na qual não... tinham pensando antes...

Lisa: sobretudo por que há fios condutores.. e é isso que pode tornar... o itinerário permite tornar visível os fios condutores entre as atividades... daqui podemos ir pra lá porque há tal coisa... e ainda... de lá podemos voltar aqui por que há... e então... tudo se reconstrói... mas é por isso que... existe uma papel ativo da parte do professor... que... que se perde um pouco se as pessoas não se dão conta disso...

Ana: o que é um pouco surpreendente... porque... se...se para nós estava tão evidente no momento de... de organizar a unidade... e os professores gostaram tanto do método sem compartilhar esse ponto de partida... então a gente pode se perguntar... mas então... O QUE ELES VIRAM NO MÉTODO... QUE NÓS... NÓS NÃO VIMOS?¹³²

¹³² Tradução nossa para: **Lisa:** “nous... on avait pas prévu de faire une formation didactique dès profs au départ... et... on s’est rendu compte après... en faisant des formations... qu’il fallait quand même donner cette formation avec la methode... donc... au cours des présentations... on avait expliqué pourquoi il fallait travailler de cette manière... parce qu’il ...(XXX) il y avait le rôle de l’autonomization... de l’autoévaluation à l’intérieur... la démarche de la construction de l’itinéraire... de l’itinéraire à l’intérieur de la leçon... et... bon..donc même si nous... on voulait pas le faire au depart... on s’est vu en peu amenées à le faire au cours des formations.

Ana: même si c’était dit au guide pégagogique... parce que le guide pédagogique... c’était pas seulement le matériel où l’on peut trouver da réponse aux questions... les corrigés des exercices... etc.. mais il y avait aussi une démarche qui... qui était proposée... mais c’est vraie que... bom... peut-être Le livre du prof n’était pas tres utilisé...

Lisa: pas très utilisé ou même pas lu... parce que.. je me rappelle que les gents posaient des questions... il y un itinéraire qui est déjà proposé dans le guide pédagogique... mais ils consultaient que lês réponses dès activités,, lês réponses pour lês activités d’évaluation..le reste ils ne regardaient même pas.. ()

Mara: On s’est pas rendu compte que les livres, en général... sont utilisés un pas après l’autre... cronologiquement..or.. la leçon pour nous elle n’est pas du tout conçue comme ça... c’est un tout que chacun organize à sa manière... donc... il y a une petite dose de lexique... une petite dose de grammaire... une petite dose de

compréhension orale... et on le fait en fonction de la durée du cours qu'on a... de l'heure où c'est fait...

Ana: dans le guide pédagogique il y a une proposition d'itinéraire... mais c'est vraie que... quand on a fait des formations on a été surprises... parce que.. moi... j'aurais jamais imaginé que.. que les profs prenaient le bouquin et travaillaient une page après l'autre...()

Lisa: ouais... ça a été assez chocant pour nous...

Mara: oui... je crois que c'est ça qui nous a le plus surprises..

Ana: et les formations... on l'en a travaillé justement par itineraries... elles ont très bien marché... parce que les professeurs ont vu une manière de faire à laquelle ils n'avaient pas... pensé avant...

Lisa: surtout qu'il y a des fils conducteurs... et c'est ça qui peut rendre... l'itinéraire permet de rendre visible... les fils conducteurs entre les activités... de ça on peut partir là parce qu'il y a telle chose que...et puis... de là on peut revenir là parce qu'il y a... et puis, tout se construit... mais c'est ça que... il y a un rôle actif de la part du professeur... qui... qui se perd un peut si les gens ne se rendent pas compte de ça...

Ana: ce qui est un peu surprenant... parce que... si.. si pour nous il était tellement évident au moment de ... d'organiser l'unité... et que les professeurs ont bien aimé la méthode SANS PARTAGER ce point de départ... après on peut se poser la question... mais alors...QU'EST CE QU'ILS ONT VU DANS LA MÉTHODE... QUE NOUS... ON N'A PAS VU ?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi a partir do reconhecimento da centralidade que o livro didático ocupa nos diferentes contextos pedagógicos em que o ensino do FLE permanece ativo em nosso país (CORACINI, 2011) que passamos a pensar de forma mais detida no papel desempenhado pelos materiais didáticos no universo da cultura escrita. Assim, interessamo-nos pela questão da autoria no LD e, procurando ampliar nossa compreensão em torno do processo de criação desse objeto cultural de natureza “complexa e multifacetada” (BUNZEN, 2005B), escolhemos, nessa pesquisa de mestrado, investigar *como se dá a atividade autoral no livro didático de FLE enfocando as escolhas metodológicas relacionadas ao ensino/aprendizagem da leitura*.

Tomando o LD como um gênero do discurso em uma perspectiva bakhtiniana – conforme sugerem BUNZEN (2005) e BUNZEN & ROJO (2005) – nos apoiamos nos escritos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997 [1929]; BAKHTIN, 2010 [1979]; BAKHTIN, 1190 [1975]; VOLOCHINOV, 1981 [1926]; MEDVIÉDEV, 2012 [19811938]) a fim de compreender a concepção de *autor* que perpassa o ideário bakhtiniano.

Delineada uma primeira compreensão – conforme discutido ao final do primeiro capítulo desse trabalho – de que atividade autoral no LD se dá pelas interações do autor-criador com distintas vozes sociais em múltiplos planos, nos lançamos em um percurso analítico orientado pelas etapas do método sociológico proposto por Bakhtin (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1997 [1929]) e, tendo permanentemente em vista nosso objetivo geral de pesquisa, tal análise conduziu-nos a pensar sobre:

- I) A forma como o LD se constitui historicamente enquanto gênero no seio de uma dada **esfera de produção/circulação/consumo** e como aspectos dessa esfera incidem sobre as escolhas autorais;
- II) A relação entre os **interlocutores** engajados na interação instaurada pela obra, aí inculcida a forma como os potenciais interlocutores influenciam as escolhas autorais;
- III) A interlocução que o autor estabelece com o discurso de outrem: os *já-ditos* sobre como ensinar/aprender leitura em FLE que se consolidaram ao longo da história no quadro das **metodologias de ensino de LEs**;
- IV) As **implicações estilísticas/composicionais** advindas do tom que o autor imprime em seus objetos discursivos – temas – em função

das **escolhas metodológicas** que realiza e da relação que estabelece com seus interlocutores.

Nessa direção, ao analisar aspectos da **esfera de produção, circulação e consumo** de *Tout va bien !* visando compreender como estes influenciam as escolhas autorais, apresentamos, em um primeiro momento, as editoras que constituem a *esfera de produção* desse LD – Santillana e CLE International –, bem como os grupos editoriais que integram – Grupos Prisa e Planeta, respectivamente. Em vista das particularidades do processo de editoração/comercialização da coleção – originalmente concebida para atendimento a um público adulto no âmbito das *Escolas Oficiais de Idiomas* espanholas e que, após ter seus direitos autorais adquiridos por uma segunda editora, passou a ser comercializada globalmente –, discutimos acerca da *produção/circulação* transnacional de LDs na “fase atual da globalização” (KUMARAVADIVELU, 2008), pontuando a “assimetria” (CANCLINI, 2001) que caracteriza as formas de participação dos diferentes países na indústria cultural (editorial, audiovisual, etc) da contemporaneidade.

Observamos, ainda, pelos relatos das autoras, que o campo de produção de LDs configura um espaço dinâmico, onde múltiplas vozes se encontram/chocam fazendo desse lugar um campo de tensões. O que é corroborado pela reflexão em torno dos **interlocutores** que se constituem nas/pelas interações mediadas por esse gênero discursivo: a *posição de autoria* que assina a coleção e o “outro” projetado por seu olhar: seu *interlocutor potencial*. Nessa direção, lançamos mão dos dados gerados em entrevista com o intuito de conhecer, em certa medida, que “leitores/alunos” autoras e editores haviam levado em conta no momento da criação desse LD. Os relatos das entrevistadas evidenciaram, a nosso ver, que o “leitor/aluno” por elas considerado distinguía-se, em diferentes medidas, daquele estimado por seus editores. Além disso, tais relatos desvelaram a complexidade das circunstâncias em que a coleção foi criada, corroborando que a produção desse gênero do discurso emerge das dinâmicas interativas que colocam em contato os diversos agentes do universo editorial e que, conforme assinala Bunzen (2005, 2005b), integram esse espaço com possibilidades distintas de atuação na engrenagem de criação/produção desses materiais.

A análise em torno da *posição de autoria* que assina a coleção levou-nos a compreender, dentre outros, que esse LD resguarda marcas da atividade professoral de suas idealizadoras. Do mesmo modo,

reconhecendo as formas de intervenção dos editores, diagramadores, etc. na composição da obra, inferimos que essa coleção pressupõe uma postura autoral *plurivocal*, posto que instancia o diálogo entre diferentes vozes, combinando em sua gênese escolhas empreendidas pelos diversos agentes envolvidos na sua criação, editoração, comercialização, etc.

No tocante ao modo como a postura autoral que assina *Tout va bien !* se posiciona frente aos *já-ditos* sobre como ensinar/aprender leitura em FLE, observamos, ao projetar nosso olhar sobre as atividades da subseção *Lire* dos três exemplares analisados, que essa proposta didática **assimila e atualiza procedimentos metodológicos** consolidados ao longo da história no seio de distintas metodologias de ensino de LEs. Porém, a análise documental revelou, igualmente, que o projeto didático da coleção busca aderir a um modelo de ensino/aprendizagem de leitura de base *cognitivista*, que sugere a *leitura global e interativa* dos textos, conforme se consolida na *Abordagem Comunicativa* e é replicado em função de outros objetivos de ensino na *Abordagem Acional*.

Tal escolha metodológica evoca, notadamente, uma relação particular tanto com os leitores (alunos e professores), quanto com os textos (vozes sociais) incorporados às atividades de leitura. Nesse sentido, pudemos observar que o discurso alheio (textos, gêneros) não é encapsulado pelo discurso autoral no livro didático de forma aleatória ou fortuita, posto que sua **intercalação** – a partir de uma apreensão didático-metodológica específica – em uma nova unidade discursiva, dotada de “autoria e estilo” (BUNZEN & ROJO, 2005), o *ressignifica*¹³³.

Isso posto, cumpre ratificar que os dados gerados tanto através da entrevista, quanto através da análise dos livros do aluno e dos manuais do professor de *Tout va bien !*, apontaram que a posição de autoria que assina a coleção realiza um esforço ideológico constante de filiação ao Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas – cujas proposições metodológicas estão em voga na contemporaneidade na União Europeia e igualmente fora dela. Em razão disso, inferimos que o

¹³³ Em virtude disso, somos adeptos do ponto de vista sustentado por Bunzen & Rojo (2005) e *não* compreendemos o LD como um suporte de textos variados retirados de outros suportes e apresentados no LD sem um alinhamento particular; perspectiva defendida por Marcuschi, que concebe o Livro Didático como “um lócus físico ou virtual, com formato específico, que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2003, p.10).

documento europeu, ao dar o *tom* às escolhas autorais relativas ao ensino/aprendizagem do FLE e da leitura em FLE nessa coleção, configura uma voz coercitiva que influencia, sob diferentes aspectos, a atividade criadora que deu vida ao livro didático aqui analisado.

Sendo assim, acreditamos que a investigação que conduzimos no decorrer dessa pesquisa de mestrado descortinou, em distintas direções, o quão complexa é a atividade autoral e, também, o quão complexo é o campo de elaboração de materiais didáticos de FLE, acarretando que os produtos de sua criação se instauram, igualmente, enquanto objetos “complexos” e “multifacetados” (BUNZEN, 2005B).

Diante dessa realidade, evidencia-se que um estudo sobre a autoria no LD pode enveredar-se por caminhos diversificados. Nessa direção, sugerimos que *pesquisas futuras*, interessadas pelo *fazer autoral*, realizem estudos comparativos coadunando obras didáticas que se filiam aos pressupostos metodológicos prenunciados pelo Quadro Europeu Comum de Referências, posto que nos parece relevante conhecer de que formas as proposições desse documento podem influenciar a atividade criadora dos idealizadores de LDs de LE na conjuntura hodierna.

Por fim, acreditamos que essa pesquisa de mestrado, através da discussão que desenvolve, favorece o estreitamento das relações entre autores de LDs de FLE e professores de língua francesa, e que tal aproximação pode contribuir para que os professores elaborem criticamente suas atitudes responsivas frente aos discursos das propostas didáticas para ensino/aprendizagem da leitura que se cristalizam nos manuais de ensino. Compreender as escolhas daquele que autora nos LDs contribui, a nosso ver, para que os professores de FLE se tornem mais conscientes de suas próprias escolhas quando adotam (ou não) esses materiais.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R., RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso sob a perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin**. Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, jan./jun. 2010.

_____. **O gênero carta de conselhos em revistas online [tese] : na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda** / Rodrigo Acosta-Pereira ; orientadora, Rosângela Hammes Rodrigues - Florianópolis, SC, 2012.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. O fazer atual da linguística aplicada no Brasil: foco no ensino de línguas. In: KLEIMAN, A.B. & CAVALCANTI, M.C. (orgs.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 5ª ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2008.

ALMEIDA, V. Abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira - legado de Dell Hymes ou de Noam Chomsky? Conferência: **Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN**: Curitiba, 2011.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARAUJO, Alexandra; COAN, Márluce. **A categoria Modalidade no ensino de Francês: análise de Livro Didático**. Acta Scientiarum. Language and Culture, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307428856002>>. Acesso em 31/04/2014.

AUGÉ, H. et al. **Tout va Bien ! Méthode de français. Livre de L'élève 1**. Baumes les Dames/FR: CLÉ International, 2008.

_____. **Tout va Bien ! Méthode de français. Livre de L'élève 2**. Baumes les Dames/FR: CLÉ International, 2008b.

_____. **Tout va Bien ! Méthode de français. Livre de L'élève 3**. Baumes les Dames/FR: CLÉ International, 2008c.

_____ **Tout va Bien ! Méthode de français. Livre du professeur 1.** Baumes les Dames/FR: CLÉ International, 2008d

_____ **Tout va Bien ! Méthode de français. Livre du professeur 2.** Baumes les Dames/FR: CLÉ International, 2008e.

_____ **Tout va Bien ! Méthode de français. Livre du professeur 3.** Baumes les Dames/FR: CLÉ International, 2008f.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 8ª ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997 [1929].

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética: A Teoria do Romance.** São Paulo: Hucitec, 1990 [1975].

_____ **Estética da Criação Verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1979].

BALTAR, M. A. R. **A competência Discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência de sala de aula.** (Tese) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2003.

BATISTA, Antônio Augusto G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: **Leitura, história e história da leitura.** Marcia Abreu (Org.) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Histórias de Leitura).

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

BATISTA, A.A.; ROJO, R; ZÚÑIGA, N.C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, M.G.C; MARCUSCHI, B (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 47-72.

BEACCO, J. C. **L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues.** Paris: Didier, 2007.

BITTENCOURT, C. **Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910).** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.

BRAGANÇA, A. **Sobre o editor: notas para sua história.** Em Questão, v. 11, n. 2, p. 219-237, 2005.

BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave.** Beth Brait, (org.). 1 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Relatório de gestão do FNDE: exercício de 2008.** Brasília: FNDE, 2009. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 23/06/13.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2014: Língua Estrangeira Moderna.** Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/guia-pnld-2014>. Acesso realizado em 03/10/2013.

BOURGUIGNON, Claire (2006): **Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action.** Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble, paru dans "Les Langues Modernes". Disponível: http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php?id_article=865. Acesso em 10/08/2014.

BUENO, L. **Gêneros da mídia impressa em livros didáticos para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.** (Dissertação de Mestrado) Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

BUNZEN, C. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso.** Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

_____ **Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa.** In: Estudos Lingüísticos XXXIV, 2005b. Disponível em www.gel.org.br. Acesso em 03/12/2012.

_____ **O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas.** In: Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira I SILID. Rio: Edições Entrelugar, 2008. p.1-16.

_____ **Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais.** (tese). Universidade Estadual de Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: 2009.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: Ceale, 2005, p.74-117.

CANCLINI, N. G. **Por Qué legislar sobre industrias culturales.** NUEVA SOCIEDAD, 175, SET/OCT. 2001. Disponível em: http://www.nuso.org/upload/articulos/2991_1.pdf. Acesso em 08/04/2014.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol (1985 – 2007).** (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). PUC de São Paulo, São Paulo: 2007.

CELANI, M.A.A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. In: **Linguagem & Ensino.** Vol. 8, n. 1, 2005. p. 101-122.

CHARTIER, Roger . Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura.** Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____ **A aventura do livro – do leitor ao navegador.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____ (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____ **Escutar os mortos com os olhos**. (Aula inaugural n.195 do Collège de France/Fayard, pronunciada em outubro de 2007, Cátedra "escrito e culturas na europa moderna"). In: Estud. av. vol.24 no.69, São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142010000200002&script=sci_arttext#nt1. Acesso em 09/02/2014.

CHOPPIN, A. **L'histoire des manuels scolaires: une approche globale**. Histoire de l'éducation. Paris, INRP, no 9 : 1-25, déc. 1980.

_____ **Les manuels scolaires: histoire et actualité**. Paris: Hachette Éducation, 1992.

_____ **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. In: Educação e Pesquisa. vol.30 no.3 São Paulo Sept./Dec. 2004.

CIRCUREL, F. **Lectures Interactives en langue étrangère**. Org. Sophie Moirand. HACHETTE FLE, Vanves, 1991.

CONSELHO DA EUROPA. **O Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação**. EDICOES ASA, 2001. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>.

CORACINI, M.J. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e estrangeira**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

COSTE, D. **Lecture et compétence de communication**. In: Le français dans le monde. 1978, n 141, p.25-34.

DAVIS, Natalie Zemon. "O povo e a palavra impressa". In: **Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França Moderna**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 157-186.

DEFAYS, J. M. **Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage.** (Avec collaboration de Sarah Deltour). Hayen: Mardaga, 2003.

DESMON et al. **Enseigner le FLE – Pratiques de classe.** Paris: Éditions Belin, 2005.

DIAS, Gabriela. PNLD e bienal: realidades digitais bem distintas. In: **Cartas do Front.** 2013. Disponível em <http://www.publishnews.com.br/telas/colunas/detalhes.aspx?id=74178>. Acesso em 05/03/2014.

DUARTE, V. M. **Textos multimodais e letramento: habilidades na leitura de gráficos da folha de São Paulo em um grupo de alunos do ensino médio.** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: Brait, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FAVARO, M. H. **O livro didático de língua adicional no PNLD e o aluno local: como essa relação faz sentido em sala de aula?** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth. **Outros conceitos-chave** / Beth Brait (org). 1 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas. UFJF. **GT 20 – Psicologia da Educação.** – ANPED, 2007. Disponível para consulta em: http://www.anped.org.br/app/webroot/reunioes/30ra/relatorio_atividades.pdf.

GARCEZ, L.H.C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.** Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula**. Assoeste: Cascavel, 1984.

GÉRARD, F.-M, ROEGIERS, X. (1993). **Concevoir et évaluer des manuels scolaires**. Bruxelas. De Boeck-Wesmail (tradução Portuguesa de Júlia Ferreira e de Helena Peralta, Porto: 1998).

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GONDIM, Maria Luciene de S. F. **Um novo olhar sobre a compreensão oral: os mecanismos subjacentes ao ensino da compreensão oral segundo o enfoque da abordagem Comunicativa**. 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

GUIMARÃES-SANTOS, Luiza. **O gênero itinéraire de voyage para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE**. (Dissertação de Mestrado) USP, São Paulo, 260p. 2012.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P.(Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais**, 2003. Disponível em: http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf. Acesso em 03 set. 2013.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. Da hipótese à conclusão (Parte III). In: **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri – Porto Alegre: Artmed: Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p. 131 – 236.

LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: **O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis, Ed. Da UFSC, 1988, p.211-236.

LEGENDRE, Bertrand. **Les enjeux de la distribution.** *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne], n° 3, 2004 [consulté le 19 novembre 2013]. Disponible sur le Web : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2004-03-0005-001>>. ISSN 1292-8399.

MANTOVANI, Katia P. **O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): Impactos na qualidade do ensino público.** Dissertação. (Mestrado em Geografia Humana). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. Discursos Fundadores das Metodologias e Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira. In: CORACINI, Maria José e BERTOLDO, Ernesto Sérgio. (orgs.) **O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MARSARO, F. P. **Projeto Gráfico-Editorial de Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Para Além da Letra** (Dissertação de mestrado). Unicamp/SP: Departamento de Linguística Aplicada, 2013.

MARTINS, E. **Livro didático: discurso científico ou religioso?** Dissertação (Mestrado em ciências da linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2006.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica** / Pável Nikoláievich Medviédev; tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1891-1938]).

MONDADA, L. **A entrevista como acontecimento interacional. Abordagem lingüística e conversacional,** *Rua* (Universidade Estadual de Campinas), 3, 59-86, 1997.

MONTILLAU, P. **Une Leçon atypique: la leçon zéro.** In: *Le Français dans de Monde.* N° 370, jul. 2010.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos.** 1997. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – PUC de Sao Paulo – SP.

_____. Livro didático: produção e leituras. In: **Leitura, história e história da leitura**. Marcia Abreu (Org.) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. (Coleção Histórias de Leitura).

MUNIZ JUNIOR, J. S. **O trabalho com o texto na produção de livros: os conflitos da atividade na perspectiva ergodiológica**. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PADILHA, S. J. **Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativa discursiva**. São Paulo, SP: PUC 2005. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem).

PIETRARÓIA, C.C.M. **Percursos de leitura: léxico e construção de sentido na leitura em língua estrangeira**. São Paulo: ANNABLUME, p. 60-73, 1997.

POLANCO, Isabel. *Global y local en la estrategia del Grupo Santillana*. II Congreso Internacional de la lengua española. Madrid-ESPANHA: Centro virtual Cervantes, 2001. Disponível para consulta em:

http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/2_la_edicion_en_espanol/polanco_i.htm. Acesso em 13/04/2014.

PRETI, Dino (org). **Análise de textos orais**, 3º ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1993, p.11-12.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies des langues vivantes**. Paris: Nathan-CLE International, 1988, 448 p.

_____. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. In: Le Français dans le Monde n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 37-40. Fiche pédagogique.

Disponível em: <http://www.christienpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/>. Acesso em 08/11/2014.

_____. A propos des “groupes de compétences”. Article publié pp. 271-281 In: ABDELGABER Sylvie & MEDIONI Maria-Alice (coord.), **Enseigner les langues vivantes avec le Cadre**

européen. Hors Série Numérique n° 18, avril 2010, 134 p. Paris: CRAP-Cahiers pédagogiques.

PUZZO, M. B. **A questão da autoria no livro didático.** Revista Eutomia, Recife, 11 (1): 327-343, Jan./Jun. 2013. Disponível em: www.repositorios.ufpe.br. Acesso em 05 maio. 2013.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo.** 2001. 347 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC – SP, São Paulo, 2001.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005. P. 152 – 183.

ROJO, R. H. R. **Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin - Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas.** Anais do SIGET, 2007, p. 1761-1776.

_____. Fazer Linguística Aplicada em uma perspectiva sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar,** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. IN: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ROTTA, Alessandra Monteiro. **Uma abordagem cognitivista para a leitura em sala de aula de língua estrangeira.** In: DOMÍNIOS DE LINGU@GEM. Revista Eletrônica de Linguística (<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>). Volume 5, n° 1 – 1° Semestre 2011. Acesso em 05/07/2014.

SAMPAIO, F.A.A; CARVALHO, A.F. **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: Editora Sarandi, 2010.

SCHNEIDER, Maria N. **Abordagens de ensino aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural.** Contingentia – URGS, v.5, n.1, 2010. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>. Acesso em jun. 2013

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento: glossário para leitores iniciantes.** /Ana Paula Kuczmynda da Silveira; Nivea Rohling e Rosângela Hammes Rodrigues – Florianópolis: DIOESC, 2012.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: Inês Signorini e Marilda Cavalcanti (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, J. C. **As relações dialógicas no gênero notícia.** LETRA MAGNA.COM: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura – ano 04, nº 9, 2ª semestre de 2008.

SOARES, Magda. **Um olhar sobre o livro didático.** Presença Pedagógica, nº12, vol.2. Belo Horizonte: Dimensão, nov./dez. 1996, p. 52-63.

_____ **Que professores de português queremos formar?**
Revista Movimento, n. 3, p. 149-55, 2001.

_____ **O livro didático e a escolarização da leitura.** 2002. Disponível em <http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2008/10/magda-soares-o-livro-didtico-e.html> acesso em 25 de julho de 2013.

_____ **Letramento e escolarização,** 2003. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1247>. Acesso 30/07/2014.

SOBRAL, A. U. **Do dialogismo ao gênero. As bases do pensamento do Círculo de Bakhtin.** Campinas: Mercado das Letras, 2009.

_____ **A concepção de autoria do “Círculo de Bakhtin, Medvedev, Voloshinov”:** confrontos e definições. Revista Eletrônica do Netli, V.1, n. 1, Dezembro, 2012, p.123-142.

STREET, B.V. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge (UK): Cambridge University Press, 1984.

TARDIF, J. **Pour un enseignement stratégique. L’apport de la psychologie cognitive.** Montréal: LES ÉDITIONS LOGIQUES, 1992. 474p

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Teixeira, Adriana Luzia Sousa. **Autoria no Livro Didático de Língua Portuguesa : o papel do editor** (Dissertação de mestrado) / Adriana Luzia Sousa Teixeira. -- Campinas, SP, 2012.

Tezza, Cristóvão. A construção das vozes no romance. Texto apresentado no Colóquio Internacional “Dialogismo: Cem Anos de Bakhtin”; nov. 1995; Depto. De Linguística da FFLCH/USP. Publicado em: **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Editora da Unicamp, 2001; organização de Beth Brait. Disponível em: http://www.cristovaotezza.com.br/textos/palestras/p_vozesromance.htm. Acesso em 31/05/2014.

TILIO, Rogerio C. Rocha. **O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira.** In Revista eletrônica do Instituto de Humanidades. ISSN – 16783182. UFF/UNIGRANRIO. vol. II n. XXVI – 2008. pg. 117-144.

VIANA, Layane Dias Cavalcante. **Uma abordagem discursiva do Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso complexo.** (Dissertação) Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. PPGCEL. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. UESB. Vitória da Conquista, 2011.

VILAÇA, Marcio L. Corrêa. **Conhecendo o Quadro Europeu Comum de Referência para línguas: Fundamentos, objetivos e aplicações.** Revista Eletrônica do Instituto das Humanidades. v. 5, n.17, 2006.

VOLOCHÍNOV, V. [1926] El discurso en la vida y el discurso en la poesía. (Contribución a una poética sociológica). In: TODOROV, Tzvetan. **Mikhail Baktine. Le principe dialogique**. Paris: Seuil, 1981. Traducción: Jorge Panesi. Disponible em: <http://www.filo.uba.ar>. Acceso em 2 ago. 2013. Acceso jul. 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo (SP): Atlas, 2012.

ANEXO I



CARTA CONVITE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
FLORIANÓPOLIS - BRÉSIL
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Florianópolis, le 4 avril 2013.

Madame _____,

Par la présente, j'aimerais bien vous demander de participer à une étude qui porte sur la méthode de français *Tout va bien*. Cette étude intègre ma recherche de master en linguistique, qui est menée dans le cadre du Programme de Maîtrise en Linguistique de l'Université Fédérale de Santa Catarina - domaine de la Linguistique Appliquée, dirigée par M. Marcos Antonio Rocha BALTAR - C.V.LATTES: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4764616J1>).

Le projet de ma recherche est centré sur le processus de création et d'écriture de méthodes pour l'enseignement du FLE – spécifiquement l'élaboration des activités de lecture - à partir des récits personnels des auteurs concernant cette démarche.

Ainsi, votre participation dans cette étude se ferait à travers une interview divisée en deux modules. Le premier tiendrait compte des questions concernant la période de production de la méthode, vos impressions sur le travail d'écriture collective, le rapport de la méthode *Tout va bien* avec d'autres oeuvres que vous avez déjà écrites etc. Les questions du deuxième module concerneront, entre autres: le rôle de l'éditeur dans le développement de la méthode, le choix des

contenus à enseigner, les activités de lecture précisément, les difficultés impliquées dans le parcours d'écriture du texte didactique etc.

Étant donnée l'importance de la méthode de français *Tout va bien* pour la formation des étudiants et des professeurs de FLE dans le sud du Brésil, j'espère bien pouvoir compter sur vous – et sur les autres auteurs de la méthode – pour le développement de ma recherche.

Mon directeur de recherche et moi savons que votre temps est précieux et que votre renommée vous amène à être très souvent sollicitée, cependant, j'aurai l'occasion de venir en Europe en mai et j'aimerais bien mettre en oeuvre les interviews personnellement, si vous me l'autorisez. Je vous demande Madame, s'il vous plaît, de bien vouloir me faire savoir si vous êtes d'accord pour cette interview dans le cadre de cette étude.

Je suis entièrement à votre disposition pour vous fournir d'autres renseignements concernant ma recherche de master.

Dans l'attente, recevez, Madame _____, mes salutations les meilleures.

Mme Carolina ZARTH

PROGRAMME DE MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

<http://poslinguistica.paginas.ufsc.br/>

UNIVERSITÉ FÉDÉRALE DE SANTA CATARINA – BRÉSIL

www.ufsc.br

ANEXO II

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
TCLE (PORTUGUÊS)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____, declaro que concordo em participar da pesquisa intitulada provisoriamente **LIVRO DIDÁTICO DE FRANCÊS: ATIVIDADES DE LEITURA E ESCOLHAS AUTORAIS**, a ser realizada pela pesquisadora **CAROLINA ZARTH**, portadora do RG 9080517866-SJS/RS e do CPF .82381135049. Estou ciente de que o objetivo da pesquisa é investigar como se dão as escolhas autorais no processo de elaboração do livro didático **TOUT VA BIEN**, com enfoque nas atividades específicas de leitura, que a mesma se justifica porque seus resultados contribuirão para o desenvolvimento de novas reflexões, no meio docente e acadêmico, acerca das esferas de produção de livros didáticos de Língua Estrangeira e fornecerá subsídios teóricos para os programas de formação de professores da área de ensino-aprendizagem de língua francesa e que eu e meu contexto de atuação seremos beneficiados pelos seus resultados. Declaro estar ciente de que posso obter esclarecimentos sobre a pesquisa, antes e durante seu andamento, que fui informado(a) de que a coleta de dados envolverá questionários, entrevistas gravadas em áudio e análise de documentos. Entendo, ainda, que não sou obrigado(a) a participar, que essa pesquisa não envolve riscos ou desconfortos, e que posso retirar minha participação a qualquer momento, sem em nada ser prejudicado(a) e sem nenhuma penalização, bastando me manifestar por meio do telefone ou do endereço eletrônico da pesquisadora informados nesse documento. Estou certo de que tenho garantias de que minha identidade não será divulgada nos documentos pertencentes a este estudo, que a confidencialidade dos meus registros está assegurada e que posso ter acesso aos dados coletados a qualquer momento. Assim, autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa na dissertação de mestrado da pesquisadora, em comunicações, artigos, livros, discussões públicas, entre outros e concordo em cooperar com o que necessário for para o seu êxito. Finalizando, reconheço a

importância da minha colaboração e declaro que estou recebendo uma cópia deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora.

Assinatura do participante: _____

1ª. TESTEMUNHA: _____

Data: ____/____/____ RG _____ CPF _____

2ª. TESTEMUNHA: _____

Data: ____/____/____ RG _____ CPF _____

Tendo em vista a declaração do participante acima assinada, eu, CAROLINA ZARTH, assumo a responsabilidade total em cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo aos requisitos expostos pelo(a) participante.

Barcelona ____ de _____ 2013.

Assinatura da pesquisadora: _____

Endereço eletrônico: cz5@hotmail.com; fone: (48) 9945.6224

ANEXO III



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (FRANÇÊS) FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche (provisoire) : Manual de français Tout va bien: activités de lecture

Chercheure : Carolina ZARTH, Document d'Identité: 9080517866 – SJS/RS, étudiante au masteur, Programme de Maîtrise en Linguistique de Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC) – Brésil.

Directeur de recherche : Marcos Antonio DA ROCHAR BALTAR, professeur au Département de Langues et Littératures Vernaculaires et au Programme de Maîtrise en Linguistique de l'Université de Santa Catarina (UFSC) – Brésil.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre le processus d'élaboration et écriture de la méthode de français TOUT VA BIEN, plus l'élaboration d'activités pour l'enseignement de la lecture en FLE.

2. Participation à la recherche

Votre participation à ce projet consistera à accorder une entrevue à l'assistant de recherche qui vous posera des questions relatives aux objectifs de l'étude. Cette entrevue sera enregistrée, avec votre autorisation, sur magnétophone (enregistreur numérique), afin d'en faciliter ensuite la transcription et devrait durer environ 2 heures. Le lieu choisi pour la réalisation de l'entrevue est l'Université Pompeu Fabra, à Barcelone.

3. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participante à la recherche se verra attribuer un numéro et seul la chercheure et son équipe auront la liste des

participants et des numéros correspondants. De plus, les données seront conservées dans un lieu sûr. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les enregistrements seront transcrits et seront détruits, ainsi que toute information personnelle, sept ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

4. Inconvénients et risques

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue.

5. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision. À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication (où seules pourront être diffusées des informations ne permettant pas de vous identifier), il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

B) CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance des informations ci-dessus et je n'ai pas d'autres questions concernant ce projet ainsi que ma participation.

Je consens librement à prendre part à cette recherche et je sais que je peux me retirer en tout temps sans avoir à justifier ma décision.

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée : Oui () Non ()

Signature : _____

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse :

Date : _____

Nom : _____

Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Carolina ZARTH au numéro de téléphone +55 48 9945.6224 ou à l'adresse courriel cz5@hotmail.com.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée au secrétariat du Programme de Maîtrise em Linguistique de l'Université Fédérale de Santa Catarina – Brésil, à l'adresse courriel secpgl@cce.ufsc.br.

ANEXO IV

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA¹³⁴

Caras autoras do livro didático TOUT VA BIEN,

Dando prosseguimento ao levantamento de informações para a pesquisa que trata do processo de elaboração do livro didático de francês Tout va bien com enfoque em atividades de leitura, pediria a gentileza de que respondessem às perguntas abaixo. Asseguro, novamente, que, caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

MODULO 1

1. Como você se tornou autor de livro didático?
2. O que significa para você escrever um livro didático de FLE?
3. Esse livro foi feito sob encomenda ou solicitado pela Clé ?
4. Para qual contexto de ensino este livro foi idealizado?
5. Para você, o que não pode deixar de ter em um livro didático para o ensino de FLE?
6. Como é a relação desse livro com outros da sua autoria?
7. O que significou para você a escrita em co-autoria?
8. Qual foi o tempo gasto na elaboração desse livro?
9. O que muda nas sucessivas edições?

MODULO 2

1. Qual é a função do editor nesse processo?
2. Como se deu a inserção da editora em seu projeto inicial?
3. Há interferência do editor em relação aos conteúdos a serem ensinados?
4. Houve experimentação do livro didático em algumas turmas?
5. Houve algum tipo de avaliação da obra?
6. Como o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas influenciou a obra?
7. Como foram elaboradas as unidades didáticas de Leitura?

¹³⁴ Instrumento elaborado conjuntamente pela assistente de pesquisa Carolina Zarth e pelo seu orientador de pesquisa Prof. Dr. Marcos Antônio da Rocha Baltar.

8. Por que estão organizadas dessa forma?
9. Como são pensadas as atividades de Leitura?
10. Por que existem atividades de escrita relacionadas à maioria das atividades de leitura?
11. O que significa 'escrita em LE' para você?
12. Qual a maior dificuldade de realizar atividades de Leitura via livro didático?
13. Como é feita a escolha dos textos que constituem as atividades de Leitura?
14. As autoras mantêm algum banco de dados?
15. Para você, o que significa ensinar Leitura?
16. O livro didático também o intuito de formar os professores?

ANEXO V

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Extraídas de

PRETI, Dino (org). *Análise de textos orais*, 3º ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1993, p.11-12.

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	já acompanhando a história a mente começou a abrir mais um pouco...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	está sendo (iludido)... porque no fundo a intenção de (amealhar) alguma coisa
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	essa primeira ela dá/não dá a motivação
Entoção enfática	Maiúscula	o dinheiro voltou para a mão dele e ele fez o quê?... torROU
Prolongamento de vogal e consoante (como r, s)	::podendo aumentar para:: ou mais	Porque lá é::... é::... a justiça funciona
Silabação	-	então é... a construção juris-prudencial... ta?
Interrogação	?	então o que é isso? alguém sabe o que é isso?
Qualquer pausa	...	Então não tinha... um direito positivo...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((risos))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio	- - -	E vai por exemplo que o juiz julgou de forma - - vou usar a palavra aqui - - absurda () ... ta bom?

temático		
Superposição; simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	A2- tem mais dois P- sua pergunta
Indicação de que a fala foi retomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início por exemplo	(...)	(...) isso é simples... é porque na França eles não se organizam como nossos tribunais
Citações literais ou leitura de textos durante a gravação	“ ”	a:... a:... parte que eu fiquei aqui “a lógica a jurídica e a argumentação ta?...

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas só para nomes próprios ou para siglas (USP, etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, hun, tá* (não por está: ta? você estava brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números por extenso
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o cadenciamento da frase.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::...(alongamento e pausa)
8. Não se utiliza sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.