



Mara Lúcia Fabiano Soares

**O papel do autor de livro didático para o ensino de língua
inglesa como uma língua estrangeira: um estudo de
identidade autoral**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio.

Orientadora: Professora Doutora Barbara Jane W. Hemais

Rio de Janeiro
Março de 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Mara Lucia Fabiano Soares

**O papel do autor de livro didático para o
ensino de língua
inglesa como uma língua estrangeira:
um estudo de identidade autoral**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Barbara Jane Wilcox Hemais
Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Tania Maria da Frota Mattos Mazzillo
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Solange Coelho Vereza
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas– UFF

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade
Coordenador Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 30 de março de 2007

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da autora, do orientador e da universidade.

Mara Lúcia Fabiano Soares

Graduou-se e licenciou-se em Inglês e Literaturas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 1991. Concluiu a pós-graduação *lato sensu* em Gestão da Cultura com Ênfase em Marketing Cultural na Universidade Estácio de Sá em 2002. Posteriormente cursou pós-graduação *lato sensu* em Língua Inglesa na PUC-Rio em 2004. Lecionou inglês como língua estrangeira para alunos brasileiros por vários anos em escolas da rede privada e de idiomas, além de já ter trabalhado como representante de vendas de material para ELT na Oxford University Press do Brasil. Atualmente é autora de livros didáticos para o ensino de inglês em uma franqueadora de escolas de idiomas nacional.

Ficha Catalográfica

Soares, Mara Lucia Fabiano

O papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como uma língua estrangeira : um estudo de identidade autoral / Mara Lucia Fabiano Soares ; orientadora: Bárbara Jane Wilcox Hemais. – 2007.

148 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Letras)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Inclui bibliografia.

1. Letras – Teses. 2. LD (livro didático). 3. LI (língua inglesa). 4. LE (língua estrangeira). 5. Autor. 6. Autoria. 7. Identidade. I. Hemais, Bárbara Jane Wilcox. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

À minha querida mãe Alzira, pelo apoio moral, material e logístico,
suporte sem o qual eu não teria chegado até aqui.

À minha amada filha Jéssica, pelo carinho, auxílio técnico e
incentivo.

Ao meu amado filho Eric, pela compreensão.

Agradecimentos

À minha orientadora Barbara Hemais, pelo apoio e incentivo.

A todos os professores que gentilmente aceitaram o convite para participar da comissão examinadora.

Aos autores entrevistados que pronta e entusiasticamente colaboraram com a minha pesquisa.

Resumo

Soares, Mara Lúcia Fabiano; Hemais, Wilcox Jane, Bárbara. **O papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como uma língua estrangeira: um estudo de identidade autoral.** Rio de Janeiro, 2007. 148p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho apresenta um estudo sobre o papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa. A fim de investigar como esse profissional atua e que influências suas ações exercem no produto final, as seguintes questões são propostas: 1) Em que aspectos um autor de livro didático se diferencia dos autores de outros gêneros discursivos?; 2) Quando o livro didático se destina ao ensino de uma língua estrangeira que metodologias e aspectos ideológicos estão envolvidos?; 3) Por ser essa língua estrangeira o inglês, que particularidades surgem ao longo do processo de elaboração do livro (Howatt & Widdonson, 2004)?; 4) O processo de criação desse tipo de material se caracteriza mais como um trabalho individual ou coletivo (Barthes, 1977; Foucault, 1979)?; 5) Se considerado um trabalho mais ou menos individual ou coletivo, como se manifesta a subjetividade e a identidade desse autor através da sua obra (Barthes, 1977; Bakhtin, 1993; Ivanic, 1998). O *corpus* é composto de questionários aplicados a diferentes autores da área que desenvolvem seus trabalhos na cidade do Rio de Janeiro. As informações coletadas foram complementadas com entrevistas gravadas. Os resultados da pesquisa indicam que, em termos da produção do livro didático para o ensino de inglês, o trabalho final do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira é marcado pelas referências intertextuais e pela dissolução da crença na “genialidade” individual do autor.

Palavras-chave

LD (livro didático); LI (língua inglesa); LE (língua estrangeira); autor; autoria; identidade.

Abstract

Soares, Mara Lúcia Fabiano; Hemais, Wilcox Jane, Bárbara. **The role of the author of course books for English language teaching: a study of authorial identity.** Rio de Janeiro, 2007. 148p. MA. Dissertation – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation studies the role of the author of course books for English language teaching. In order to examine how this professional performs his / her work and what kind of influence his / her actions have on the final product, several questions are investigated: 1) What distinguishes an author of a course book from authors of other genres?; 2) When the course book aims at teaching a foreign language what methodologies and ideological aspects are involved?; 3) In the case of an English language course book, what particularities characterize the process of designing the book (Howatt & Widdonson, 2004)?; 4) Does the creation process for this kind of material constitute a more individual or a more collective kind of work? (Barthes, 1977; Foucault, 1979)?; 5) In individual or collective terms, how does the author's subjectivity and identity take shape throughout the creation of his work (Barthes, 1977; Bakhtin, 1993; Ivanic, 1998)?.

The *corpus* includes questionnaires answered by different authors in the field who work in the city of Rio de Janeiro. The data collected were complemented by recorded interviews. The findings of this research indicate that, in terms of production, the author's contribution to English as a foreign language course books is marked by intertextual references and the dissolution of the belief in the individual "genius" of the author.

Keywords

Course book; English language; foreign language; author; authorship; identity.

Sumário

1. Introdução	10
2. O livro didático como gênero discursivo	17
2.1. Resumo	24
3. Breve reflexão sobre a origem do conceito de autor e autoria de textos escritos	25
3.1. Resumo	30
4. O autor de livro didático no Brasil	31
4.1. Resumo	41
5. O autor de livro didático de língua inglesa como língua estrangeira	42
5.1. Ensino da língua inglesa: um breve panorama histórico	42
5.2. Abordagens de ensino e metodologias	47
5.3. O inglês como língua internacional	54
5.4. O uso de recursos visuais	56
5.5. O livro didático de língua estrangeira e a cultura	58
5.6. Resumo	64
6. Metodologia de pesquisa	66
6.1. Perfil dos participantes	68
7. Análise e discussão de dados	73
7.1. Análise e discussão do questionário	74
7.2. Análise e discussão das entrevistas	79
7.2.1. Análise da entrevista com a autora XX	79
7.2.2. Análise da entrevista com a autora YY	83
7.2.3. Análise da entrevista com o autor ZZ	89
7.2.4. Análise da entrevista com a autora NN	95
7.3. Resumo do que foi investigado	100
8. Considerações finais	102
9. Referências bibliográficas	105

Anexos

Anexo 1 – Resumo físico-financeiro PNLD 2006	110
Anexo 2 – Autores de livros-texto para o ensino de inglês como língua estrangeira do final do século XVII e do século XVIII	111
Anexo 3 – Questionário para autores de livros didáticos de língua inglesa como língua estrangeira	113
Anexo 4 – Tópicos gerais para a entrevista	117
Anexo 5 _ Transcrição da entrevista com o autor XX	118
Anexo 6 – Transcrição da entrevista com o autor YY	124
Anexo 7 – Transcrição da entrevista com o autor ZZ	132
Anexo 8 – Transcrição da entrevista com o autor NN	142

1

Introdução

Tendo trabalhado por vários anos como professora de inglês para alunos brasileiros de diferentes faixas etárias, tanto em escolas quanto em cursos de língua, em vários momentos necessitei elaborar meu próprio material didático. Esse fato ocorria basicamente por duas razões: para complementar o material que estava sendo adotado ou para suprir a ausência de um livro didático.

Sempre apreciei a atividade de elaborar o “meu” próprio material e cogitava como deveria ser gratificante viver a partir de uma profissão que possibilitasse o desenvolvimento desse trabalho rotineiramente. Durante três anos e meio tive a oportunidade de trabalhar como *ELT promoter* de uma editora inglesa no Brasil. Entre as várias atividades que eu desenvolvia, uma delas era a de recepcionar autores estrangeiros em suas visitas. Esses autores vinham com a finalidade de fazer pesquisas de opinião junto aos professores e coordenadores de inglês nas escolas e também de apresentar palestras e promover treinamento de professores. A partir desses encontros eu pude conhecer um pouco mais o trabalho do autor de livro didático e constatei a relevância para os meios pedagógico, acadêmico e editorial de se saber a respeito do processo de criação desses livros assim como do papel, da identidade, das motivações e das crenças dos seus autores. Passei então a refletir sobre a importância de alunos, professores e educadores em geral levarem em conta o processo de autoria na construção do conhecimento. Sendo assim eu me proponho levantar noções, princípios, disposições e eventos que possam mapear a formação de uma possível identidade autoral.

Ao seguir esse caminho pude verificar que em nosso universo acadêmico têm-se pesquisado bastante a respeito do livro didático, embora essa pesquisa ocorra em relação ao livro como um produto já finalizado após a sua publicação. Da mesma forma, constatei que praticamente inexistem trabalhos que tratem de questões relacionadas à individualidade do autor e do processo de criação do livro didático como uma obra, uma produção intelectual e até mesmo artística estudada do ponto de vista do “escritor” e não do “leitor”. Encontrei ainda menos referências à condição de ser autor de livros didáticos para o ensino de língua estrangeira especificamente. Em consequência de tal caminho ainda não ter sido trilhado de forma sistemática e empírica, o presente trabalho

constitui, portanto, um mapeamento dos principais temas relacionados ao exercício da profissão de autor de livros didático para o ensino de língua inglesa no Brasil.

Conseqüentemente tendo como objetivo de estudo identificar e conhecer os modos de criação do autor de livro didático (LD) para o ensino da língua inglesa (LI) - que é a língua estrangeira (LE) a qual eu venho lecionando - as questões relacionadas aos conceitos de autoria, direitos autorais, intertextualidade, propriedade intelectual e produção editorial vieram a ser consideradas dentro desse universo de pesquisa.

Na busca por fundamentação teórica que pudesse embasar minhas investigações encontrei certos estudiosos que tratam da identidade e do papel do autor de material impresso em geral, que não especificamente o livro didático.

Uma das minhas principais fontes de referência diz respeito ao crítico literário Roland Barthes (1977) que trata da “remoção” do autor, sendo essa retirada um elemento de transformação do texto moderno. Em seus ensaios Barthes analisa a tendência do leitor em considerar aspectos da identidade do autor como elementos importantes para a análise de sua obra. Barthes (1977) relata que quando se acredita na existência de um autor, o mesmo é sempre concebido como parte do seu próprio livro. Para ele é como se autor e livro se colocassem automaticamente numa mesma linha temporal dividida por um antes e um depois. Dessa forma, o autor é considerado como aquele que alimenta o livro, e, por conseguinte o precede: pensa, sofre e vive para ele. Para Barthes (1977) é como a relação que existe entre um pai e um filho. Já o “autor moderno”, segundo ele, nasce simultaneamente com o texto e dessa forma, não existe um tempo que precede ou que excede o ato de escrever. O que existe é o próprio momento da enunciação e todo e qualquer texto é sempre escrito aqui e agora. Dessa forma, a escrita do autor moderno traduz um ato de inscrição muito mais do que de expressão, o qual se origina da própria língua e não de alguma outra fonte divina ou sobrenatural. Para Barthes (1977) conferir a um texto uma autoria significa impor um limite para aquele texto, equipá-lo com um significado final e encerrar a escrita. Barthes (1977) acredita que os leitores devam separar um trabalho literário do seu autor a fim de liberar essa obra de uma suposta tirania interpretativa.

Esse princípio parece respaldar a noção de que não há importância no momento que antecede o ato de escrever. Somado a isso, é como se não fosse relevante a voz e a identidade do sujeito que está por trás daquele texto. Fica subentendido que a escrita possui vida própria independente de quem a produziu. Se for assim, como será possível sobreviver materialmente a partir do que se escreve num mundo onde não se reconhece

mais o autor? Se uma obra não é mais uma mercadoria e, portanto, não é mais passível de ser comprada e vendida, quem escreveria, então: aqueles que não se sustentam financeiramente sozinhos? Que perfil teriam esses indivíduos abnegados que estariam dispostos a abrir mão de suas propriedades intelectuais numa economia voltada para a produção de mercadorias que se destinam à educação, à informação e ao entretenimento?

A partir dos conceitos estabelecidos por Barthes (1977) eu tento delimitar uma fronteira entre o sujeito que escreve e o autor: é possível essas duas “entidades” serem isoladas e independentes uma da outra? Reflito sobre se existem idéias puramente genuínas ou se todo texto é sempre a reprodução de textos anteriores. Pergunto-me ainda se a partir do momento em que uma escrita é criada ela passa a fazer parte do acervo do conhecimento humano, caindo assim em domínio público e ficando sujeita a influenciar e a ser influenciada por novas escritas. Somada a essas reflexões cabe a pergunta sobre se é possível que uma vez imersos nessa espiral acabemos por perder de vista de onde surgiu a idéia inicial para um texto e para onde essa idéia se encaminha. O ato de escrever se resume apenas a uma tarefa de reformular idéias pré-existentes? O que, afinal, caracteriza uma escrita “criativa”?

Uma outra fonte importante de referência que influencia minhas considerações é Foucault (1979). Em seu ensaio o filósofo se atém não somente em especificar o que é o autor *per se*. Seu objetivo é caracterizar o autor em termos de *como* ele existe a partir da sua relação com o texto. Como Barthes (1977), Foucault (1979) parece aceitar a morte do autor e o texto se caracteriza como um jogo de palavras. Foucault, ao considerar os atos de criação resultantes de processos históricos, reforça o conceito de que somos ao mesmo tempo sujeitos e pacientes de movimentos coletivos, maiores do que nós, indivíduos. O filósofo questiona ainda no que, afinal de contas, consiste o trabalho do autor. Foucault (1979) especula sobre o valor da produção do indivíduo antes de ser reconhecido como um autor: tudo o que ele escreveu e deixou para trás nos seus papéis e tudo o que foi coletado das suas observações poderia ser chamado de um “trabalho”? Foucault (1979) complementa essa questão mencionando o Marques de Sade (1740 - 1814) ao indagar sobre o status dos seus escritos antes desse autor ser reconhecido como tal. Eram simplesmente pedaços de papel nos quais ele incessantemente discorria sobre suas fantasias durante a sua prisão?

É possível considerar que a noção de autor é algo socialmente construído e que a cristalização da figura do autor é um princípio que vem sendo revisto ao mesmo tempo em que aflora a expansão das novas tecnologias de comunicação e informação. Essas novas tecnologias facilitam a circulação de todo tipo de texto sem que se dê muita importância aos seus verdadeiros criadores. Esse novo contexto gera dúvidas e questionamentos em relação à importância de um texto estar vinculado a um autor e, conseqüentemente os direitos desse profissional como “proprietário” de sua criação vem sendo revisitado.

Essa questão permite uma comparação, guardadas as devidas proporções, ao período da Idade Média, em que predominava o discurso oral. Nessa época uma obra se encontrava em constante processo de criação ao ser recontada inúmeras vezes por narradores diferentes. Nesse sentido não havia a noção de autor como alguém responsável por uma obra fechada e acabada.

Atualmente em muitas das informações que se recebe hoje em dia não constam sua fonte autoral, ou mesmo quando essa referência é feita, geralmente não ocorre de forma idônea. Várias vezes ainda, um texto original pode ser reescrito ou adaptado por usuários da *Internet*, por exemplo, e chegar aos demais leitores ou descaracterizado, ou anônimo, ou com referência equivocada ao seu verdadeiro autor.

Esses fenômenos me remetem à busca do entendimento sobre o verdadeiro significado do ato de escrever. O que é consideravelmente relevante nesse estudo é o desenvolvimento do processo de criação levando-se em conta a existência de alguém que escreve; o fato de que sempre se escreve com uma alguma finalidade comunicativa, e aqui também com a finalidade didática, e de que o ato de escrever é realizável porque existe uma língua possível de ser codificada por meio da escrita. Após consultar publicações com temas relacionados à presente pesquisa notadamente pude constatar uma prioridade no enfoque teórico direcionado às crenças de professores e à “receptividade” dos alunos em relação aos materiais didáticos que utilizam. Sendo assim, por que não tratar das crenças do autor também? A proposta de base desse trabalho é gerar conhecimento a respeito dessa figura que embora não esteja presente fisicamente na sala de aula pode ser um participante essencial dos eventos de aula através do seu livro didático.

Quando se considera as noções de autor, autoria, criação e texto escrito, suas definições se tornam essenciais. Ao acreditar na morte do autor é preciso antes crer que o mesmo já existiu. Por outro lado, ao acreditar que o autor vive, a noção de propriedade intelectual e todos os campos relacionados a ela como plágio, autenticidade e direitos autorais vêm a tona. Nesse sentido, obtive conhecimentos relevantes com a leitura dos textos de Martha Woodmansee (1984), renomada professora de Inglês e especialista em leis sobre direitos autorais. Woodmansee (1984) explica a origem histórica do conceito de autoria como uma invenção relativamente recente na História. Além disso, Woodmansee (1984) esclarece sobre as circunstâncias que justificaram o surgimento do autor como um profissional e a necessidade dessa nova classe de trabalhadores salvaguardarem seus rendimentos e viabilizarem seu sustento econômico a partir da proteção legal das suas obras.

Conto com referências importantes sobre a história do ensino da língua inglesa como língua estrangeira em publicação de Howatt e Widdowson (2004). Em suas pesquisas esses autores discorrem sobre o ensino da língua inglesa como uma língua estrangeira desde a Renascença até os dias de hoje destacando o processo em que o inglês se torna uma língua globalizada com finalidades bastante diversificadas.

Complementando minhas referências bibliográficas, o trabalho de Ivanic (1998), sobre a construção da escrita acadêmica e da identidade através do discurso, serve como uma relevante fonte de reflexão.

A autora acredita que as escolhas discursivas dos autores são um componente importante na construção de suas identidades embora essas escolhas sejam restringidas por fatores sociais e ao mesmo tempo altamente influenciadas por convenções culturalmente e historicamente estabelecidas. Segundo a autora a idéia de seleção por parte do escritor e suas possibilidades de opção são socialmente construídas. Dessa forma, pode-se especular sobre a existência de uma identidade e um estilo que caracteriza aquele que escreve, mas que nunca ocorrem imunes às influências de outros escritores.

A identidade do autor seria construída a partir das suas escolhas entre vários discursos socialmente disponíveis com os quais ele se identifica em função de suas crenças e objetivos a serem atingidos. Contudo essas restrições não inviabilizam a possibilidade de os escritores, vez por outra, resistirem às convenções de uma

determinada comunidade discursiva e inovar, recriar a partir do que já está estabelecido como padrão.

Ao fazer escolhas discursivas específicas os escritores se coadunam com interesses especiais e ideologias. Os autores de livros didáticos particularmente se alinham com o papel social de educadores e disseminadores de saber e conhecimento.

Fundamentada nesse arcabouço teórico eu discuto as opções do autor entre se conformar ou resistir às restrições de um gênero através da inserção de discursos que não são próprios da comunidade discursiva a qual pertence. Essa questão é ampliada até a existência ou não da possibilidade de o autor transparecer suas crenças, mesmo tendo que muitas vezes se submeter às exigências do mercado quando essas requisições não condizem com suas próprias visões e ideologias.

A partir dos conceitos mencionados as seguintes questões se caracterizam como as perguntas de pesquisa desse trabalho: 1) Em que aspectos um autor de livro didático se diferencia dos autores de outros gêneros discursivos?; 2) Quando o livro didático se destina ao ensino de uma língua estrangeira que metodologias e aspectos pedagógicos estão envolvidos?; 3) Por ser essa língua estrangeira o inglês, especificamente, que particularidades surgem ao longo do processo de elaboração do livro? (Howatt & Widdonson, 2004); 4) O processo de criação desse tipo de material se caracteriza mais como um trabalho individual ou coletivo? (Bakhtin, 1986; Barthes, 1977; Foucault, 1979); 5) Como se manifesta a subjetividade, a identidade e o estilo desse autor através da sua obra? (Barthes, 1977; Bakhtin, 1993; Ivanic, 1998).

A fim de estabelecer uma hierarquia de colocações necessárias para um entendimento gradual e consistente sobre o presente tema de pesquisa, os capítulos foram ordenados da seguinte forma: no capítulo 2 considera-se o livro didático sob a ótica de um gênero discursivo; no capítulo 3 fala-se da história do ensino da língua inglesa como língua estrangeira e trata-se das abordagens e metodologias para o ensino de línguas entre não nativos; no capítulo 4 discorre-se sobre a origem dos conceitos de autor e autoria dos gêneros escritos em geral; no capítulo 5 trata-se do autor de livro didático no Brasil; no capítulo 6 o tema é o autor de livro didático de língua inglesa como língua estrangeira no Brasil; a metodologia de pesquisa aparece no capítulo 7; no capítulo 8 é feita a análise dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas e no capítulo 9 desenvolve-se as considerações finais desse trabalho.

Muitas vezes a fim de simplificar os nomes: livro didático, língua inglesa e língua estrangeira vou substituí-los pelas suas respectivas iniciais: LD, LI e LE.

2

O livro didático como gênero discursivo

Este capítulo trata do LD visto como um gênero discursivo e das suas características específicas que o diferenciam de outros gêneros. Esse tópico está relacionado à autoria pelo fato de que compreender esse gênero e o seu funcionamento dentro dos sistemas e nas circunstâncias as quais os LDs são desenhados pode realçar a ocorrência ou não de possíveis entraves ao exercício da criatividade e da tarefa de escrever de forma inovadora.

O LD devido à sua função na prática escolar abrange em sua forma e conteúdo elementos de interesses sociais, políticos, pedagógicos e econômicos. Sendo assim, entende-se o LD como um produto que deva satisfazer expectativas de venda, de veiculação de valores e também como um instrumento de formação de condutas pedagógicas na medida em que orienta práticas de leitura e interpretação de texto e correção de exercícios, por exemplo. Em regiões carentes e entre professores com baixa capacitação o LD muitas vezes representa o único recurso pedagógico disponível.

Apesar da sua importância, segundo Correa (2000, p. 12), uma das características do LD remete ao anonimato devido entre outros, ao fato de ser descartado na medida em que cumpre sua finalidade escolar numa determinada série ou grau de ensino.

Paradoxalmente tal característica descartável, que é inerente à sua função, não subtrai por parte daqueles que utilizam o LD a demanda de qualidade e diretrizes de objetivos a serem atingidos. Quando se pensa num conteúdo imposto aos aprendizes através do LD se pensa também no controle das práticas didáticas relacionadas ao método de ensino que o próprio livro veicula, considerando-se que o professor cumpra a risca os procedimentos sugeridos, ou como queiram alguns, prescritos, pelo autor do livro.

Quanto ao fato de se entender o LD como um gênero discursivo, essa crença certamente convive com suposições controversas. Marcuschi (2003) defende a idéia central de que todo gênero tem um suporte, mas que a distinção entre os mesmos nem sempre é feita com precisão. De acordo com sua tese principal, Marcuschi (2003) considera o LD um suporte que engloba diferentes gêneros que mantêm suas funções e operam naquele contexto como exemplos para produção e compreensão textual. Apesar das divergências sobre o fato de o LD ser um gênero discursivo ou não, a análise do LD

como um gênero discursivo parece ser um recurso apropriado e elucidativo para se interpretar seus conteúdos e suas formas.

Apesar de lidarmos e estarmos expostos diariamente a uma gama enorme de gêneros: jornais, revistas, relatórios, brochuras, cartazes propagandísticos, cartas, telefonemas, entrevistas, entre tantos outros, elaborar um conceito para definir o que é gênero não constitui tarefa fácil. Bonini (2004) ressaltou essa complexidade comprovando dessa forma, a dificuldade de se chegar a um consenso em relação a uma definição adequada e definitiva sobre gêneros literários. Bonini (2004, p. 7 – 8) listou as várias significações possíveis em um quadro, dividido em unidades nucleares e suas propriedades, segundo seus respectivos teóricos, incluindo ele próprio:

	UNIDADE	PROPRIEDADES
(1) BAKHTIN, 1953	ação de linguagem (enunciado)	temática, estilo, composição.
(2) SWALES, 1990	ação de linguagem (evento comunicativo)	propósito, estrutura esquemática, conteúdo, estilo.
(3) BHATIA, 1993	ação de linguagem (instância de realização de um propósito comunicativo)	propósito, recursos discursivos e lingüísticos.
(4) BIBER, 1998	texto (classe de texto)	propósito, critérios externos.
(5) MEURER, 2000	texto (tipos específicos de textos)	funções, organização retórica, elementos contextuais.
(6) BRONCKART, 1997	texto (conjunto de textos)	-----
(7) BONINI, 2001 a	texto (formas estáveis e abrangentes)	forma, conteúdo.
(8) MAINGUENEAU, 1998	ritual (atividade ritualizada)	<i>status</i> (co/enunciadores), circunstâncias enunciativas, suporte, temática, extensão, modo de organização.
(9) MARCUSCHI, 1996	? (produto cultural, social e histórico)	práticas sociais.
(10) MARCUSCHI, 2002	? (noção propositalmente vaga)	conteúdo, propriedades funcionais, estilo, composição.
(11) BONINI, 2001 c	? (demarcador de uma unidade textual)	propósito, formas guias.
(12) BONINI, 2003 b	? (conjunto de elementos decorrentes de um processo de especificação significativa)	ação de linguagem no sentido de interação.

Nessa pesquisa a relevância do trabalho de Bonini (2004) está relacionada ao seu enfoque em outros gêneros do discurso que não os literários. A partir de seu quadro explicativo é possível verificar a diversidade de conceitos que suscitam ponderação a respeito do que se nomeia e interpreta como gênero.

A definição de Bakhtin (1992), que já em meados dos anos 1950 tratava o discurso como uma ação de linguagem, será seguida nesta pesquisa por ser a mais coerente com os objetivos desse trabalho. Bakhtin (1992, p. 279) em seu ensaio *Estética da Criação Verbal* trata da problemática e definição dos gêneros da seguinte forma:

A utilização da língua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente, é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.

Ainda como justificativa para se adotar no presente trabalho a conceituação de Bakhtin (1992) sobre gêneros importa levar em consideração a distinção entre o gênero de discurso primário e o gênero de discurso secundário. Segundo Bakhtin:

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. (Bakhtin, 1992, p. 281)

Sendo assim, em relação ao LD é possível considera-lo um gênero secundário que incorpora gêneros primários como diálogos, e-mails, anúncios e formulários diversos, entre outros, com o objetivo de “ensinar” suas escritas e suas funcionalidades, inseridos em formas de comunicação social e culturalmente reconhecíveis.

No caso do LD sua função é a de “ensinar conteúdo”, mas isso é dito grosso modo. Na realidade se ensina valores subjacentes a esses conteúdos. Atualmente a função do LD é consideravelmente ampla. O LD se propõe veicular conteúdos (e valores) e também a enaltecer a reflexão e o pensamento crítico, a propiciar o enfoque sociointeracional da linguagem, ser informativo, servir como plano de aula para o professor e propor procedimentos a partir de um método definido. Sendo assim se constitui um recurso pedagógico de propósitos múltiplos.

Além do conteúdo, o LD assim como os demais gêneros discursivos pode ser também identificado por sua forma. O que caracteriza o LD como um gênero não são somente os textos, mas também o formato e as características externas que o gênero apresenta. Um exemplar de LD de geografia para a quarta série do primeiro ciclo do ensino fundamental, por exemplo, além dos conteúdos pertinentes a matéria, contém

ilustrações de mapas do planeta Terra e do Brasil, gráficos e tabelas sobre números da população brasileira, ilustrações de aspectos naturais do Brasil, textos, exercícios de compreensão e discussão dos textos, ou seja, elementos que além do conteúdo, caracterizam o livro como um livro didático de geografia.

Já o LD de LI, por sua vez, normalmente contém: uma tabela de conteúdos dividida em tópicos de gramática, função, vocabulário e pronúncia; diálogos nas formas escrita e oral utilizados como ferramenta para a apresentação de vocabulário e estruturas gramaticais; tabelas de tempos verbais em anexos; exercícios em seqüências mais ou menos fixas para desenvolver as habilidades *listening – speaking – reading – writing*; lições de revisão; glossário de palavras com transcrição fonética; entre outros elementos característicos.

Johns (2002, p. 13) argumenta: “... A forma, assim como outros traços textuais é fortemente influenciada pelas convenções de um gênero e de uma situação particular na qual o texto está sendo produzido.” A autora também acredita que os textos têm um propósito e que suas funções são ao menos parcialmente determinadas pelo contexto e pela comunidade muito antes do escritor ou leitor começar a processá-los. Somado a isso as convenções que regulam os formatos dos textos estão frequentemente sujeitas às restrições da comunidade, e o escritor precisa considerar essas fronteiras.

No caso do LD de LI esse formato pode variar bastante a custa do método utilizado para o “ensino” da língua. Leffa (1988) esclarece a diferença entre método e abordagem:

Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas – que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, bem como normas para a elaboração de um determinado curso. (Leffa, 1988, p. 211 – 212)

Desse modo, espera-se que o autor elabore seu livro a partir de determinada abordagem. Como um dos objetivos desse trabalho é o de investigar se essa é uma escolha do próprio autor ou de participantes da cadeia editorial, cabe ressaltar duas visões sobre o papel do autor em relação ao método subjacente ao seu LD. A primeira

delas é aquela que confere ao autor o papel de responsável pela escolha da abordagem e conseqüentemente do método. A segunda é aquela em que o autor não possui autonomia para designar a abordagem que servirá como pressuposto teórico para a elaboração do material, mas ainda assim lhe é “permitido” criar o método.

Vassilakis (1997), ele próprio um autor de LD para o ensino de LI como língua estrangeira, ao citar Prabhu (1987) faz uma referência a essas duas visões que conferem ao autor ao mesmo tempo o papel de “vilão” e de “vítima” do mercado de produção de LDs. Vassilakis lembra que para Prabhu tais LDs são materiais pré-fabricados e dessa forma asseguram grande uniformidade no que ocorre em diferentes salas de aula com diferentes professores e alunos. Assim, para Prabhu o professor torna-se um transmissor de conteúdos com pouca autonomia para decidir sobre os eventos da sala de aula.

Pois bem, espera-se que o LD como gênero discursivo seja um instrumento que propicie ações comunicativas entre professores, alunos e coordenadores de ensino. Como tal, esse “produto” precisa contemplar o maior número possível de expectativas das classes de indivíduos que irão utilizá-lo. A abordagem de Bazerman (2005) sobre gêneros, a partir dos aspectos sociopolíticos envolvidos nas realizações das formas textuais que permeiam nosso dia-a-dia, é de grande valia para exemplificar a relação do autor de LD com os demais participantes do processo de finalização do livro. Tomemos o trecho a seguir para análise:

Uma pessoa (conhecida como o autor) escreve um texto e manda pelos correios para outra pessoa (conhecida como o editor), responsável por organizar textos numa revista. O editor, precisando tomar uma decisão sobre a publicação ou não do artigo, manda-o para outra pessoa (conhecida como parecerista), que avalia e revisa o texto etc. A produção real e a circulação do objeto discursivo de um texto escrito fornecem um ponto comum de atenção para as diferentes ações e atividades que cada um realiza com respeito ao texto, moldando o papel e as relações dos vários participantes e orientando suas percepções e cognições individuais. (Bazerman, 2005, p. 133)

É coerente perceber que todo exemplar de um gênero discursivo está sujeito a influenciar e a ser influenciado por seus usuários, daí o caráter dinâmico dos LDs (no sentido de serem revisados e reeditados periodicamente) na época contemporânea, onde os conhecimentos passam por constantes reformulações. Embora caracterizado por possuir enunciados instituídos, o gênero ao mesmo tempo é flexível e dinâmico em si mesmo. Seu repertório discursivo pode ir se diversificando conforme vai mudando sua funcionalidade nas esferas sociais em que está inserido. Nesses momentos ocorrem transmutações que conferem diferenciação ao gênero até que essas inovações sejam por

sua vez também assimiladas. Os autores, portanto, são os porta-vozes dessas transformações por meio das suas escritas.

Essas concepções podem ser confirmadas nas afirmações de Bazerman (*op. cit.*) sobre o caráter sócio-interativo dos gêneros e do papel dos indivíduos na construção de sentidos.

Em relação ao autor se o pensarmos como indivíduo, conseqüentemente esse olhar nos remete a sua individualidade. Bakhtin (1986) discorre a esse respeito da seguinte forma:

O enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunidade verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual... (Bakhtin, 1986, p. 283).

Possivelmente haja fundamento em considerarmos o LD um gênero discursivo “não propício” ao estilo individual. Contudo, o mesmo Bakhtin ao enfatizar o caráter comunicativo do texto nos oferece embasamento teórico que enfatiza a presença do sujeito criador. E é provável que este indivíduo não se caracterize como sendo um mero artesão que manuseia palavras como um autômato, mas sim como um pensador, um ente criativo. Ao mencionar Bakhtin (1986) mais uma vez é possível cogitar sobre a existência e ainda mais, sobre a importância do autor como profissional:

As obras de construção complexa e as obras especializadas pertencentes aos vários gêneros das ciências e das artes, apesar de tudo o que as distingue da réplica do diálogo, são, por sua natureza, unidades da comunicação verbal (...) – o *autor* da obra – manifesta sua individualidade, sua visão do mundo, em cada um dos elementos estilísticos do desígnio que presidia à sua obra. Esse cunho de individualidade apostado à obra é justamente o que cria as fronteiras internas específicas que, no processo da comunicação verbal, a distinguem das outras obras com as quais se relaciona dentro de uma dada esfera cultural – as obras dos antecessores, nas quais o autor se apóia, as obras de igual tendência, as obras de tendência oposta, com as quais o autor luta, etc. (Bakhtin, 1986, p. 298)

Além de tratar da individualidade e identidade do autor, os postulados elaborados por Bakhtin possibilitam uma avaliação dos traços intertextuais como integrantes do ato de criação:

A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados; com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras

pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes. (Bakhtin, 1986, p. 298).

Assim, é possível considerar que as semelhanças de conteúdo e estilo que ocorrem algumas vezes entre os LDs se devam não à falta de ineditismo das idéias, mas ao caráter dinâmico do texto, que embora escrito, também se pauta pela interação entre autores e leitores – fato esse que implica na ocorrência de “diálogos” semelhantes dentro de uma mesma comunidade discursiva. Outro fator relacionado a uma possível conformidade de estilos talvez se deva à abordagem de conteúdos institucionalizados através de um discurso que é próprio do gênero.

Perrota (2004, p. 47) exemplifica a prática de reprodução de idéias fazendo menção a certa carta do escritor Mário de Andrade escrita para o colega Oneida Alvarenga.

Não sou de forma alguma contra o plágio em trabalhos de qualquer natureza, e muito tenho plagiado. Já roubei idéias artísticas, processos literários e pensamentos críticos (...). O plágio tem qualidades ótimas: enriquece a gente, desentorpece uma exposição intelectual do excesso de citações, permite a gente melhorar idéias alheias boas, mas mal expressas incidentalmente. (Andrade, 1939, *apud* Espinheira Filho, 2001, p. 34 -35 *apud* Perrota 2004, p. 47)

Argumentar a favor da intertextualidade pode enfraquecer a idéia da existência de um autor inspirado imbuído de um gênio criador. Essa colocação pode ainda subsidiar o conceito de que os autores propriamente não escrevem livros, simplesmente manufacturam enunciados de forma mecânica, e predeterminada.

As colocações de Bakhtin (1973, p. 167) *apud* Ivanic (1998, p. 50) sobre intertextualidade tratam o uso da língua como um ato que não é isento nem “puro”:

Quando cada membro de uma coletividade de falantes se apodera de uma palavra, não se trata de uma palavra neutra da língua, livre de aspirações e julgamento dos outros, inabitada de outras vozes. Não, ele [pronome genérico do tradutor] recebe a palavra da voz de um outro, e a palavra está repleta daquela voz. A palavra chega ao contexto dele de um outro contexto saturado das interpretações de outras pessoas. O próprio pensamento dele encontra a palavra já habitada. (Bakhtin, 1973, p. 167, minha tradução).¹

O fato de os LDs de LI abordarem temas atuais e seguirem a metodologia mais “em voga no momento” podem levar ao reconhecimento de um ou outro traço

¹ When each member of a collective of speakers takes possession of a word, it is not a neutral word of language, free from the aspirations and valuations of others, uninhabited by foreign voices. No, he [*translator's generic pronoun*] receives the word from the voice of another, and the word is filled with that voice. The word arrives in his context from another context saturated with other people's interpretations. His own thought finds the word already inhabited. (Bakhtin, 1973, p. 167).

“compartilhado”, o que de certa forma os identificam como exemplares de um gênero discursivo, contudo essas semelhanças provavelmente não se constituem como comprovações de que não ocorra um processo elaborado e duradouro de criação por parte do autor.

2.1

Resumo

Nesse capítulo o LD de LI como LE foi considerado um gênero discursivo que por sua vez abarca outros gêneros também.

A importância de se identificar o LD como um exemplo de gênero discursivo nessa presente pesquisa é em razão de especular-se sobre o possível caráter coercitivo dos gêneros sobre a escrita, o qual poderia criar padronizações das formas e dos conteúdos elaborados pelo autor e seus colaboradores, pois que um LD para o ensino de LI como LE, para ser dessa forma reconhecido, precisa apresentar certos elementos que o caracterizam como tal e o torna reconhecido e aceito pelo seu público-alvo.

Vieram à tona questões sobre intertextualidade e “compartilhamento” e “repetições” de idéias entre autores devido a uma suposta conformidade às normas discursivas ditadas por esse gênero especificamente, assim como podem ocorrer com outros gêneros discursivos.

Ao mesmo tempo foi mencionado o caráter dialógico do texto como uma alternativa a essa provável concordância, pois no LD também podem ser “ouvidas” outras vozes além da do autor, como as dos professores e dos aprendizes. E somado a essa noção mencionou-se que essas diversas vozes conferem flexibilidade e plasticidade ao LD como gênero discursivo.

3

Breve reflexão sobre a origem do conceito de autor e autoria de textos escritos

Neste capítulo o principal tema são os aspectos sociais e as circunstâncias históricas que deram origem ao conceito de autor e à noção de autoria na forma como são reconhecidos nos dias atuais. Trata-se especialmente do autor do gênero escrito literário, por reconhecê-lo como aquele que suscitou a origem desses princípios. Além disso, exemplifica-se como desde a Idade Média vêm sendo atribuídos diferentes graus de reconhecimento ao autor ao longo dos séculos.

A definição de autoria aplica-se a diversos tipos de produção: pintura, música, escultura, filme, fotografia e texto escrito. Dentro de cada universo de criação utilizam-se recursos diferentes, o que sem dúvida, promove maneiras distintas de se conceber os processos de elaboração desses materiais. Fortunato (2003, p. 38) se refere a esses diferentes universos autorais em função dos diferentes procedimentos de produção utilizados.

... é interessante deixar entreaberta a possibilidade de entendermos o discurso sob outras linguagens: a do desenho, da pintura, da música, do cinema, etc. E as possibilidades de autoria sob cada um desses sistemas podem ser diversas, na medida em que se altera o *status* material do discurso: produzir uma obra sob a materialidade de um livro, ou de um quadro ou de uma peça musical, certamente supõem procedimentos de autoria distintos, que levem em conta as possibilidades materiais de composição. Do mesmo modo, produzir um discurso para ser reproduzido em um livro em formato de rolo, como faziam os antigos, ou no formato do códice, supõe diferentes procedimentos no que diz respeito às condições materiais de produção do discurso. (Fortunato, 2003, p. 38).

Ao tratarmos do autor de textos escritos falamos não somente de um escritor, mas sim daquele cujo nome dá identidade e autoridade ao texto. Foucault (1979) fala sobre a função do nome do autor exemplificando dessa forma:

Se eu descobro que Shakespeare não nasceu na casa que nós visitamos hoje, essa é uma modificação que obviamente não irá alterar o funcionamento do nome do autor. Mas se nós provássemos que Shakespeare não escreveu aqueles sonetos que são atribuídos a ele, isso constituiria uma mudança significativa e afetaria a maneira na qual o nome do autor funciona. Se nós provássemos que Shakespeare escreveu o *Organon* de Bacon mostrando que o mesmo autor escreveu tanto as obras de Bacon quanto as de Shakespeare isso seria um terceiro tipo de mudança que modificaria inteiramente o funcionamento do nome do autor. O nome do autor não é, portanto,

simplesmente um nome próprio como o resto. (Foucault, 1977, p. 145, minha tradução).¹

Sendo assim o nome do autor remete a várias significações e expectativas em relação ao texto publicado, o que demonstra a importância que hoje em dia ainda se confere ao autor. O autor, portanto, parece ser não só aquele que escreve, mas também aquele que tem a sua obra publicada. No campo acadêmico, por exemplo, a figura do autor é extremamente importante para a fundamentação e legitimação das pesquisas. Mesmo em relação aos LDs, com o intuito de valorizar o livro, as editoras ao nomearem os autores relacionam suas formações acadêmicas e todas as suas experiências profissionais vinculadas à educação e ao magistério.

Ostrower, teórica da arte e professora, enaltece o trabalho do autor dizendo que criar é “dar uma forma a algo novo” (2004, p.31).

Já, Barthes (1977) faz ressalvas em relação à própria existência do autor. Para o filósofo não se deve levar em conta aspectos políticos, históricos, religiosos, étnicos, psicológicos ou qualquer outro que diga respeito à individualidade do autor com o intuito de se analisar sua obra. Segundo Barthes (1977) escrever representa, tão logo se inicia esse feito, a destruição de todas as vozes e de todos os pontos de origem; é um ato de anulação do sujeito e da perda da identidade.

Barthes (1977) conta que a noção de autor é relativamente recente e teve sua origem no final da Idade Média. A partir dos pensamentos que constituíram o Empiricismo inglês, o Racionalismo francês e a Reforma, consagrou-se o prestígio do indivíduo. No campo da filosofia, o Empiricismo caracterizou-se como uma teoria do conhecimento que enfatizava o papel da consciência e dos sentidos. Já o Racionalismo francês foi um período de apelo à razão como fonte de conhecimento. A Reforma, por sua vez, consistiu no movimento de reformulação da Igreja Católica no século XVI propagando a valorização da fé pessoal.

O surgimento dessas novas maneiras de ver o mundo e o prestígio do indivíduo certamente se refletiu na literatura onde se passou a dar importância ao autor como pessoa.

¹ If I discover that Shakespeare was not born in the house that we visit today, this is a modification which, obviously, will not alter the functioning of the author's name. But if we proved that Shakespeare did not write those sonnets which pass for his, that would constitute a significant change and affect the manner in which the author's name functions. If we proved that Shakespeare wrote Bacon's *Orgnon* by showing that the same author wrote both the works of Bacon and those of Shakespeare, that would be a third type of change which would entirely modify the functioning of the author's name. The author's name is not, therefore, just a proper name like the rest.

Momentos históricos diferentes sempre influenciaram e intervieram na avaliação da pessoa e no papel do autor literário. A Renascença, por exemplo, foi um momento extremamente propício para o reconhecimento do mesmo.

A Renascença compreendeu uma era que se seguiu à Idade Média e precedeu o período da Reforma. Cronologicamente esse momento situou-se entre os séculos XIV e XVI. Nessa época desenvolveram-se diversos programas culturais e movimentos baseados no humanismo e, conseqüentemente, na valorização do indivíduo nas produções artísticas e intelectuais em geral.

Outro fator decisivo para a ascensão do autor ocorreu na Europa nesse mesmo período, mais precisamente no século XV. O alemão Johann Gutenberg (1398 – 1468) em 1447 inventou a tecnologia de impressão baseada nos tipos móveis, o que possibilitou um processo de produção rápida de materiais escritos num período de grande realização intelectual. A partir dessa época o autor passou a assinar suas obras e foi deixando de ser anônimo, coletivo, invisível e desconhecido. O escritor foi se “personalizando” e passou a ter uma alcunha e suas obras a serem reconhecidas através desse nome.

A partir das colocações do filósofo Michel Foucault (1926 – 1984) é possível elaborar um pouco mais sobre os conceitos de autor e autoria. Foucault (1979, p. 147 - 148) salienta que este tipo de relação do autor “proprietário” do seu trabalho e da sua obra estabeleceu-se na medida em que os autores se tornaram sujeitos a punições, caso seus discursos se caracterizassem como transgressores das estruturas das sociedades estabelecidas. No final do século XVIII e início do século XIX, com a instituição de um sistema de propriedade intelectual e de leis severas de uso das obras publicadas, as propriedades transgressoras que sempre foram intrínsecas ao ato de escrever, segundo Foucault, tornaram-se imperativas na literatura. O filósofo explica esse período da seguinte forma:

É como se o autor, no momento em que fora aceito na ordem social da propriedade que governa nossa cultura, estivesse compensando seu novo status ao ressuscitar o antigo campo de discurso bipolar numa prática sistemática de transgressão e ao restabelecer o perigo de escrever, o qual, por outro lado, concedeu os benefícios da propriedade. (Foucault, 1979, pg. 147 -148; minha tradução).²

² It is as if the author, at the moment he was accepted into the social order of property which governs our culture, was compensating for his new status by reviving the older bipolar field of discourse in a systematic practice of transgression and by restoring the danger of writing which, on another side, had been conferred the benefits of property.

Foucault (1979, p. 149) também ressalta a influência dos momentos históricos sobre as percepções que se tem de autor e autoria em diferentes épocas. Ele contrapõe a importância do autor nos textos escritos citando que na civilização ocidental a “função-autor” nem sempre afetou os discursos de modo universal e constante. Houve um período em que os textos que hoje em dia chamamos de literários eram aceitos e valorizados sem a identificação do autor. O atributo importante para a legitimação desses manuscritos era a sua antiguidade. Já os textos científicos da Idade Média que tratavam de astronomia, geografia, medicina e ciências naturais só eram aceitos como verdadeiros se contivessem o nome do autor. O processo inverso passou a ocorrer entre os séculos XVII e XVIII, quando esses mesmos textos científicos eram aceitos por si mesmos, no anonimato de uma verdade estabelecida ou passível de demonstração. Enquanto que por sua vez, os discursos literários eram reconhecidos a partir da “assinatura” do autor.

Os vários graus de importância que são atribuídos ao autor em momentos históricos distintos e em relação a diferentes gêneros discursivos podem nos fazer supor que os conceitos de autor e autoria não sejam imprescindíveis para a valorização e o reconhecimento das produções escritas, sendo possível que os discursos permaneçam independentemente de referências aos seus autores. Sendo assim, em relação ao ato de escrever *per se*, se é que acontece em algum momento, qual é o instante: o antes, o durante ou o depois, em que a presença do autor se dilui?

Woodmansee (1984, p. 425) reforça a colocação de que a concepção de “autor” é uma invenção relativamente recente. A autora afirma que esse conceito é o produto do aparecimento no século XVIII de um grupo de escritores que buscavam seu sustento com as vendas dos seus escritos para um público leitor emergente. A professora Woodmansee (*op. cit.*) conta que na Alemanha esse novo grupo de profissionais, por se encontrarem sem as garantias que hoje em dia são conferidas ao autor através das leis de *copyright*, iniciou a redefinição da natureza da escrita. As reflexões desse grupo de indivíduos deram origem ao conceito de autoria na forma como o mesmo vigora hoje em dia. As crescentes reivindicações dos direitos dos autores sobre o produto do seu trabalho intelectual culminaram com a promulgação em 1710 na Inglaterra do primeiro ato de *copyright* do mundo, *The Statute of Anne*. Alguns anos mais tarde, em 1793, oficializou-se na França a lei que regulava os direitos de reprodução e reconhecia os direitos de propriedade dos autores de escritos de todos os gêneros, compositores de

música, pintores e desenhistas. Nesse meio tempo, em 1790 nos Estados Unidos, foi instituída na maioria dos estados americanos a primeira lei de *copyright*.

Hoje em dia o conceito de autoria, em que um indivíduo é o responsável intelectual por aquilo que produz e dessa forma detém direitos legais de propriedade desse produto, vem sendo profundamente questionado. Embora o senso comum, em parte, ainda considere o escritor um indivíduo inspirado e unicamente responsável por um produto singular, o autor e a sua suposta genialidade e espírito criador são elementos menos essenciais na nossa cultura onde as obras são cada vez mais produzidas por "co-autores". Notadamente o declínio do autor coincide com a expansão de novas tecnologias de comunicação e informação que vêm redimensionando as formas de produção e consumo das obras.

Atualmente é possível prever que estejamos vivendo um período de transição do autor "textual" para o autor da era "eletrônica", principalmente pelo advento dos *e-books* e da disponibilização de todos os tipos de textos na *internet*. Chartier (2002) se refere a esse momento da seguinte forma: "a revolução do texto eletrônico é, de fato, ao mesmo tempo, uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte do escrito e uma revolução das práticas de leitura". (Chartier, 2002, p. 113).

Consequentemente esse novo momento trará mudanças na relação do autor e seu texto e também na própria noção de autoria. Novos projetos como os *creative commons* que significam "alguns direitos reservados" tem o objetivo de expandir a quantidade de obras disponíveis ao público, permitindo criar outras obras a partir delas, por meio de licenças jurídicas.

Tomam vultos também certos grupos planfetários como o italiano *Wu Ming* e o brasileiro *Sabotagem*. Esses grupos questionam o *status quo* do autor literário e pregam o fim da propriedade intelectual. Também se auto-intitulam "tecnosubversivos", pois defendem o conceito de *copyleft* – um movimento contra à "propriedade privada das idéias". (Dorigatti, 2005).

Diante dos fatos atuais pode ser relevante questionar se essa trajetória não-linear de nascimento, vida e morte "pré-decretada" do autor literário apresenta alguma semelhança com a trajetória do autor de livros didáticos. Possivelmente os caminhos devem ter sido bastante diferentes visto que a autoria de livros didáticos pressupõe uma natureza de escrita totalmente diversa da do autor literário.

Existem muitas interferências na produção da obra didática que não ocorrem em outros tipos de escritas. A começar pela intervenção do Estado que fixa currículos e

estabelece critérios de avaliação e autorização para a sua circulação e uso nas instituições de ensino. Dessa forma as interferências dos editores ultrapassam as questões técnicas de forma bastante evidente. O tamanho das tiragens e as várias edições subsequentes que precisam dar conta de conteúdos novos, voltados tanto para o professor quanto para o aluno, são dois dos diversos aspectos que particularizam a produção didática.

Devido às suas inúmeras especificidades, uma análise do que representa o LD para o ensino de LI no Brasil requer uma revisão histórica da produção de livros escolares a partir de um olhar que leve em conta questões políticas, econômicas, educacionais e culturais do país onde é fabricado.

3.1

Resumo

Neste capítulo foram comentadas as contingências sociais e os momentos históricos que propiciaram o surgimento dos conceitos de autor e autoria de textos escritos, conforme as noções que concebemos ainda nos dias de hoje.

Foi possível constatar que esses conceitos são relativamente atuais, pois embora sempre tenha havido autores em diversas culturas e em todas as épocas, somente a partir do Renascimento por razões econômicas e ideológicas essas atribuições se institucionalizaram.

Tais menções foram feitas com o intuito de mais adiante estabelecer-se comparações entre as identidades, funções e atribuições dos demais autores de textos escritos com os autores de LD para o ensino de LI como LE.

Essas reflexões iniciais acerca de autoria visam também proporcionar subsídios para a compreensão da relação do autor com o seu texto buscando dessa forma dimensionar a importância e o papel do autor em relação à sua criação escrita.

4

O autor de livro didático no Brasil

Nesta etapa do trabalho destacam-se os aspectos históricos que nortearam o uso e o modo de elaboração dos LDs no Brasil desde o século XVIII. Refere-se aos momentos de criação e expansão do mercado de LDs no Brasil, assim como ao tipo de público usuário desses produtos e aos segmentos da sociedade que interferem diretamente nos seus modos de criação e produção.

Devido a sua importância em todas as áreas de ensino o LD tem sido um amplo campo de pesquisas. Os estudiosos têm estudado o LD sob diversos aspectos: o pedagógico, o político, o histórico e o mercadológico.

Lajolo e Zilberman (1999) ressaltam a importância do LD na vida acadêmica do indivíduo,

...Pode não ser tão sedutor quanto às publicações destinadas à infância (livros de histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha quando alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade. (Lajolo e Zilberman, p. 121).

Além de reconhecerem a importância do LD como recurso pedagógico, Lajolo e Zilberman (1999, p. 121) também o reconhecem como um valioso bem histórico: “poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação que, por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, dá a entender que rumos seus governantes escolheram para a educação...”.

Apesar da relevância do LD para professores e alunos existe também, em algumas esferas do sistema educacional, um debate sobre o uso ou abandono do LD em sala de aula. Muitos dos que aprovam a não adoção do LD ressaltam seu suposto papel opressor e alienante para seus usuários. Essas vozes alegam que os conteúdos dos LDs são em geral desatualizados, pois os LDs não são um meio ágil o bastante para veicular informações e apresentar conteúdos atualizados. Alegam também que os LDs são simplesmente bens culturais criados para o enriquecimento das editoras.

Soares (2003, p. 9) em relação a ser contra ou a favor do uso do livro didático, se posiciona da seguinte forma: “Professores e alunos, avaliadores e críticos que manipulam os livros didáticos nem sempre se dão conta de que eles são o resultado da longa história da escola e do ensino.”

Embora haja diversos posicionamentos a respeito da importância do LD, no desenrolar das investigações para o desenvolvimento do presente trabalho, conforme já mencionado, foi possível constatar que a pesquisa a respeito da identidade e formação do autor de LD não é significativa nos meios acadêmicos e editoriais. Pesquisa-se bastante a respeito do produto final, contudo pouco se esclarece a respeito do autor e as condições de produção da sua obra.

Fato curioso, se considerarmos que no Brasil o LD representa o principal material utilizado nas escolas. O volume de vendas de livros didáticos das principais editoras ao governo comprova essa realidade. (Anexo 1 – Resumo físico-financeiro PNLD 2006).

Como justificativa para a importância de se conhecer quem está por trás do texto, podemos recorrer a Bakhtin (1981). Este leva em conta o princípio da dialogia como fundamento da linguagem. Segundo o filósofo o texto define-se como mediador do diálogo entre os seus interlocutores através da interação verbal. Dessa forma, a leitura (a partir do aluno) e a escrita (a partir do autor) podem ser compreendidas como formas de produzir sentidos possíveis e previsíveis do texto, como num diálogo ou conversação entre sujeitos que interagem com um propósito real de comunicação.

Na prática, pelo menos em relação ao “interlocutor-autor” podemos entender os princípios dialógicos de Bakhtin considerando as palavras do professor de história e autor de livros didáticos e paradidáticos, Pedro Paulo A Funari:

O livro, por pior que seja, é ótimo! Desde que seja usado por um professor bom! No momento em que nós estamos passando pela substituição da leitura pelas imagens, o livro ganha ainda mais importância. Não que a imagem não deva ser usada, mas a leitura permite demonstrar uma construção: quem é o autor, a que público se destina, quais os interesses que estão por trás, por que o autor está escrevendo aquilo. (Funari, 2001)

A importância de se analisar o ato de criação desde o momento em que se concebe uma idéia inicial, passando pela escolha e aplicação de mecanismos e processos para transformar essas idéias em textos escritos é respaldada pelas concepções de Bakhtin (1984). O crítico literário e filósofo contrasta a visão tradicional do trabalho literário monológico com o dialógico, onde ocorre diálogo do texto com outros textos, outros autores e com os leitores.

Nesse sentido, um texto é simplesmente composto de várias vozes que conversam e respondem umas às outras, sendo o contexto social um fator determinante dessa interação. Esse conceito auxilia na compreensão dos eventos de co-autoria e intertextualidade que permeiam o processo de criação, especialmente do autor de LD.

Esses pressupostos, que também levam em conta o papel do leitor na condição de co-autor de um texto, podem gerar compreensão sobre o diálogo do autor de LD com o professor e com os alunos – seus verdadeiros leitores.

Escrever um LD implica uma série de particularidades. O LD é um produto pedagógico de grande importância que existe em função da escola, sendo assim certos pré-requisitos devem ser plenamente atendidos. A confecção de um LD demanda pesquisa de tópicos e várias etapas de revisão durante a sua elaboração. O autor de LD precisa abordar conteúdos que estão em constante e rápido desenvolvimento. Em geral esses conteúdos não são selecionados pelo próprio autor, mas pelos responsáveis pela política de educação das escolas. O conteúdo do LD precisa adaptar-se a pelo menos quatro principais públicos-alvos, mas não necessariamente na ordem em que vêm relacionados a seguir.

Primeiramente aos alunos. Essa adequação diz respeito à faixa etária e ao nível sócio-econômico dos mesmos. Isso implica em adequar a linguagem e as imagens usadas. Espera-se que todo o conteúdo seja didático e que possua a qualidade de despertar o interesse do aprendiz e desenvolver o pensamento crítico, entre outros pré-requisitos pedagógicos.

Em relação aos alunos serem levados em conta pelo autor existem ressalvas a esse respeito. Muitos estudiosos do LD argumentam que nos processos de avaliação e escolha para adoção dos livros a participação do aluno nesse processo não ocorre. Alfred and Thelen (1993, p. 469) *apud* Johns (1997, p. 48) menciona que “tanto editores quanto autores estão bem cientes de que... enquanto o livro-texto [entenda-se LD] é *dirigido* a um público de alunos, o livro-texto é *construído* para um público de profissionais.” [grifo meu]. Afirmação essa que a autora complementa com nota de Swales:

...somos nós profissionais que avaliamos manuscritos, escrevemos críticas, folheamos catálogos, visitamos feiras de livros, recomendamos adoções e orquestramos o uso de livros-texto nas aulas. Não são os alunos que fazem essas coisas, contudo podemos dar valor aos *diferentes* tipos de feedback que os alunos podem dar.

A autoria de livros-texto (LD) é assim – e apesar de parecer o contrário – mais dialógica (cf. Bakhtin 1986) entre o leitor-avaliador do que entre o leitor-consumidor. (Swales, 1995, p.6, minha tradução).¹

¹ ... it is we professionals who evaluate manuscripts, write reviews, pursue catalogues, visit book exhibits; recommend adoptions and orchestrate the use of textbooks in classes. It is not the students who do these things, however much we may value the *different* kind of feedback students may provide. Textbook authoring is thus – and despite appearance do the contrary – more dialogic (cf. Bakhtin 1986) with the evaluator-reader than with the consumer-reader.

Essa exclusão do corpo discente do processo de avaliação de LDs talvez não signifique apenas uma visão autoritária por parte dos que avaliam, pode se dar também em virtude de uma consideração errônea de que os aprendizes não teriam discernimento e até mesmo conhecimento prévio para serem avaliadores competentes do seu próprio material de aprendizagem. O grande número de alunos a serem consultados, mesmo criando-se grupos representativos dos mesmos, pode ser também outro fator de impedimento dessa prática.

Quanto ao público compreendido pelos professores, estes esperam cada vez mais encontrar nos livros um formato que lhes facilite ao máximo a tarefa de lecionar. O LD de LI como LE pioneiramente no nosso mercado editorial, provavelmente pela sua natureza que trata de uma língua estrangeira e também pela influência das editoras inglesas e americanas que também vendem seus livros aqui, tem sido elaborado de acordo com essas expectativas dos professores. Esses profissionais demandam que o LD tenha conteúdo atualizado, um formato de plano de aula com tarefas bem definidas a serem realizadas pelo discente e pelos docentes, exercícios com respostas, notas culturais que complementem o saber do professor, modelos de provas, testes de “nivelamento”, pôsteres, exercícios fotocopiáveis e sugestões para atividades extras e projetos.

O terceiro público a ser citado é o MEC e as agências e programas a ele associados, como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático criado em 1985) e o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio implantado em 2004). Esses programas são responsáveis pela distribuição e compra de LDs para os alunos dos ensinos fundamental e médio, respectivamente.

O quarto público a ser contemplado é o dos editores que orientam suas políticas de acordo com as tendências e particularidades das leis de mercado.

Para Cassiano (2004) “...este é um mercado que requer a conciliação dos interesses comerciais com os educacionais...”. Concordo com a autora quando a mesma menciona a importância do livro didático como importante objeto de estudo o qual merece a atenção de amplos setores da sociedade, e não só do acadêmico.

Se o LD possui tanta relevância no sistema educacional, sendo muitas vezes a única fonte e meio de informação de professores e alunos, tanto mais o possui aquele que o escreve. Dedicuemos-nos no presente trabalho, então a obter algum entendimento sobre o perfil do autor de LD de matérias que não a LI a fim de verificar mais adiante se os percursos desses escritores se assemelham.

Soares (1996) ao pesquisar sobre o LD no Brasil prioriza o aspecto, como ela própria salienta, não do que deve ser o livro didático, mas sim o que é, o que tem sido e o que foi o livro didático sob um olhar sócio-histórico do ensino. A autora explica: “Criado [...] na Grécia antiga, o livro didático persistiu ao longo dos séculos, sempre presente nas instâncias formais de ensino, em todas as sociedades, ...”. A compreensão que a autora proporciona sobre a longevidade do livro didático facilita o entendimento dos porquês dos conteúdos programáticos de hoje em dia, assim como dos aspectos psicopedagógicos, metodológicos e ideológicos envolvidos na criação. Segundo Soares (1996) ao longo da História o ensino sempre esteve associado ao uso de um livro escolar “fosse ele livro *utilizado* para ensinar e aprender, fosse livro *propositadamente feito* para ensinar e aprender”.

Durante todo o século XIX e início do século XX, os LDs usados nas escolas brasileiras vinham da Europa, principalmente da França e de Portugal, que constituíam as principais referências sociais e culturais do Brasil. Dessa forma, o autor brasileiro de LD é uma personagem recente na história do nosso país. Soares (*op.cit.*) esclarece que foi somente no início do século XX, mais precisamente em 1930, que surgiram condições propícias ao aparecimento de autores e edições de LDs nacionais. Entre as principais causas favoráveis destacam-se medidas governamentais nacionalizadoras, associadas à expansão da rede de ensino. Outro fator importante foi o surgimento das Faculdades de Filosofia que propiciariam o aparecimento de autores de LDs duas ou três décadas mais tarde.

Lajolo & Zilberman (1999, p. 194) situam a segunda metade do século XIX como o período em que os autores brasileiros de LD começaram a expandir e fortalecer suas atuações por conta da carência e inadequação dos livros importados para o público de aprendiz local: “... os autores brasileiros da segunda metade do século XIX podiam respaldar na pedagogia e no nacionalismo, melhor ainda, numa pedagogia nacionalista, os argumentos que criavam e fortaleciam expectativas de um produto didático autenticamente brasileiro. Expectativas que eles próprios se incumbiam de satisfazer, ao fabricar a mercadoria cuja necessidade proclamavam.”

Também de acordo com Villela (2004): “O mercado editorial nasceu, se fortaleceu e se consolidou no Brasil no decorrer do século XIX”. A autora explica:

Atentos ao mercado promissor que se desenvolvia, empresários do ramo editorial internacional decidem abrir negócios no Brasil a partir de meados do século. Logo a sensibilidade comercial de muitos desses homens vai fazer com que se interessem principalmente pela produção de livros didáticos – a carne desse comércio, como se dizia, em contraposição aos ossos, que eram as obras

de literatura, sempre arriscadas ao insucesso de permanecer nas prateleiras. Num país em crescente ritmo de escolarização o risco de investir na produção dos didáticos era substancialmente menor, quase nula,... (Villela, 2004, p. 4)

A partir desse momento teve início um longo período de permanência e um mercado economicamente rentável para os LDs no Brasil.

De acordo com Soares (1996, p. 57) os primeiros autores nacionais de LDs eram cientistas, intelectuais, professores catedráticos de Universidades e do Colégio Pedro II – centro de referência para o ensino durante a segunda metade do século XIX e início do século XX. Entre alguns desses renomados autores constam o escritor e educador Lourenço Filho (1897 – 1970); o poeta e jornalista Olavo Bilac (1865-1918); o professor catedrático da Universidade de São Paulo Aroldo de Azevedo (1910 – 1974) e os professores e jornalistas Carlos Laet (1847 – 1927) e Fausto Barreto (1852 – 1908). Esses profissionais normalmente tinham formação diferente ou indiretamente ligada às matérias para as quais escreviam. O porquê de escreverem sobre assuntos diversos às suas áreas de formação se devia ao fato de esses autores serem em sua maioria autodidatas. Além desses aspectos, esses nomes asseguravam a vendagem dos livros e a conformidade dos conteúdos ao que possivelmente seria o “politicamente correto” da época.

Na segunda metade do século XIX as experiências pedagógicas dos autores passaram a ser valorizadas. Professores e também diretores de escolas particulares começaram a compor o quadro daqueles que escreviam LDs num momento em que houve um aumento significativo do crescimento do ensino.

Em relação à “nova geração” de autores do final do século XIX, Villela (2004) destaca o professor Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho que se formou professor pela escola normal de Niterói em 1870. Embora Felisberto fosse um professor que se tornara autor é importante ressaltar que ele fazia parte da elite intelectual da época. Segundo a autora, a partir de reflexões sobre a sua prática pedagógica o autor se viu impelido a elaborar seu próprio material didático. Villela (2004, p.12) ressalta o valor desse professor-autor para a profissão de autores de LD no Brasil. A respeito de Felisberto ela fala: “... tornou-se precursor, no Brasil, dos livros didáticos fartamente ilustrados, novidade na época mesmo nos países da Europa e nos Estados Unidos. O sucesso de muitos desses livros foi tão grande que garantiu reedições sucessivas por quase um século.”.

Outros nomes que se destacaram como autores a partir das suas experiências pedagógicas foram Abílio César Borges, Hilário Ribeiro, Romão Puiggari, Arnaldo de Oliveira Barreto, Francisco Vianna e João Köpke.

Por volta da década de 1960 houve novamente uma fase de democratização do ensino e conseqüente expansão da rede escolar. Esse processo ocasionou o desprestígio dos ensinos fundamental e médio. Dessa forma, os intelectuais de alta qualificação científica e educacional cada vez mais deixaram de ser atraídos pelo ofício de autoria de LDs para esses segmentos.

Atualmente a preferência dos editores por autores que possuam experiência didática ainda prevalece. Além de se originarem do meio acadêmico, de acordo com Saab (1999) o contingente de autores de LDs atualmente no Brasil é majoritariamente composto por autores nacionais.

No que se refere a autores, o Brasil, nos diversos segmentos da indústria editorial, possui bons autores. Na verdade, segundo os editores, a produção de conteúdo não constitui problema, no Brasil. O material didático em circulação nas escolas brasileiras, por exemplo, é majoritariamente elaborado por autores nacionais. A presença dos autores estrangeiros é pequena, e quase inexistente, no ensino fundamental, figurando apenas no ensino superior. (Saab, 1999, p.3)

O que foi visto até aqui demonstra a constante adaptação do perfil do autor de LD aos interesses dos editores que por sua vez dependem dos interesses do Estado e do apoio do sistema de ensino em geral. As esferas governamentais têm sido as grandes responsáveis pela aprovação dos conteúdos dos livros didáticos e pela compra dos mesmos.

Em relação à dependência da aprovação do conteúdo do LD por diversas esferas ligadas à Educação vigora hoje em dia, desde 1996, um procedimento adotado pelo MEC em parceria com universidades públicas de submeter os LDs a uma avaliação com o intuito de detectar erros conceituais e conteúdos desatualizados. Os resultados são, então, divulgados nos *Guias de Livros Didáticos* e distribuídos nacionalmente para as escolas a fim de orientar os professores nas suas escolhas. Esse procedimento se caracteriza como mais um elemento regulador da obra final do autor de LD no Brasil.

Uma questão muito importante é desvendar até que ponto esse contexto “coercitivo” pode ser um fator de inibição para a criação do autor de LD. Cabe aqui a pergunta: Que tipo de autoria vem exercendo esse profissional mediante tantas intervenções no que seria o resultado do seu trabalho?

O ofício do autor de LD é um trabalho de várias mãos e de várias cabeças. Numa editora, diferentes profissionais atuam juntamente com o autor, entre eles, o diagramador, o ilustrador, o revisor e certamente o editor. Não obstante o papel do autor é de grande importância e responsabilidade, pois entre todos os profissionais que com ele operam seu nome sem dúvida, é o que estará mais proximamente associado tanto ao bom quanto ao mal resultado.

Ao comentar em sua tese, a partir de referências a Chartier (1991) em que este fala sobre o leitor, a leitura e a interferência dos editores no texto final, Kazumi (1997) apresenta uma crença que é bem recorrente nos meios editoriais e acadêmicos onde muito pouco se pesquisa sobre o momento de criação e o processo de elaboração mental das idéias do autor de LD.

Não há, em suma, o Texto, essa idealidade eidética a pairar no mundo inteligível. O que há, efetivamente, é papel e tinta (além de cola, linha e outros materiais) em sua brutalidade empírica, na qual se inscrevem significados. Livro é signo cultural na e pela sua materialidade, pela sua natureza objetivada como mercadoria, resultado de uma produção para mercado. A análise do livro requer, pois, a recusa do idealismo que sobrevaloriza a ideação da Obra e desdenha o momento da produção material. Ao contrário do que muitos acreditam, não há no livro a imediatez das idéias; é a forma (material) como elas se apresentam, tão desprezada em certos meios, que lhes conferem possibilidade e ocasião de significação. (Kazumi, 1997, p. 19)

Geralmente quando se pensa no LD se pensa na materialidade do livro e nos modos de produção da indústria cultural. Dessa forma parece que a tendência nas avaliações dos LDs tem sido a negação do autor ou o seu posicionamento no processo de criação como apenas mais um colaborador numa rede que envolve vários outros profissionais ou co-autores.

A respeito da fragmentação da autoria de LD que ocorre atualmente, Bittencourt (2004) esclarece:

Para agilizar a produção e criar padrões uniformes para o livro didático dilui-se a figura do autor por intermédio da compra de textos de vários escritores, textos que se integram em um processo de adaptações nas mãos de técnicos especializados. Desse modo não podemos mais identificar quem efetivamente escreveu o texto. (Bittencourt, 2004, p. 477)

Num estudo de Conceição (2005) em que a autora analisa um LD, antes e após o mesmo ser revisado por suas autoras e aprovados pelo *MEC*, fica evidente a falta de clareza, em alguns momentos, do papel do autor na engrenagem de produção do LD. É notório também que muitas vezes ocorre a predominância da editora como uma “marca” que confere *status* e valor ao LD, muito mais do que o nome do próprio autor.

... Pode-se interpretar esse comportamento da equipe revisora como sendo uma séria preocupação com a possibilidade de reprovação da Coleção pelo Órgão que precisaria ser convencido de que a Coleção merecia ser aprovada. Uma das evidências dessa preocupação verifica-se na página que precede a Apresentação da Coleção revisada. Nessa primeira página foi escrito em destaque, logo abaixo do título da Coleção e dos nomes das autoras, a informação: ASSESSORIA PEDAGÓGICA, que foi repetida no final da página através dos termos: ASSESSORIA PEDAGÓGICA SCIPIONE EDUCAÇÃO. Informar isso reforça o prestígio que a Editora desse livro didático goza no mercado de produção de livros didáticos e, embora enfraqueça a idéia de autoria, fortalece, diante do MEC, o *status* da revisão. A questão da autoria do livro didático, segundo Souza (1999), está associada, predominantemente, ao sujeito autor desde que sua autoridade seja legitimada pela editora que o valida. (2005, p. 59).

A autora finaliza seu trabalho com uma conclusão que traduz claramente a maneira como o autor de LD é conduzido a trabalhar em função de vários interesses simultâneos, que não só aqueles envolvidos diretamente com o seu produto: “... o que se pôde perceber foi uma pretensão de agradar a ‘gregos e troianos’. Como se sabe, coleção que não vende, não é editada, portanto, é preciso tentar agradar o maior número de consumidores possível”. (Conceição, 2005, p. 61).

Outro aspecto relevante das interações do autor no seu campo de trabalho é a questão dos direitos autorais. Esse é um tópico também pouco esclarecido e raramente comentado. Quando se trata de autores de LD de LI contratados por escolas de idiomas, normalmente esses profissionais não recolhem direitos autorais, embora seus nomes sejam mencionados nos créditos. O que fica acordado entre os autores e os donos dessas escolas é um salário mensal por prestação de serviço como ocorre com outros trabalhadores em geral. Geralmente essas instituições se apropriam das criações do autor como parte do acervo pedagógico da sua rede de ensino.

Já os autores que escrevem para as editoras podem ser empregados ou prestadores de serviços autônomos dessas empresas, sujeitos a receberem salário e direitos autorais, só salário ou só direitos autorais, sendo que essas questões não são muito transparentes para as pessoas em geral. Não se conhece muito bem sobre esses acordos da mesma forma como se sabe sobre os direitos e deveres que regem os contratos de trabalhadores comuns pautados pelas leis trabalhistas brasileiras.

Muitas vezes, por se tratarem de profissionais ligados à educação, as editoras, a sociedade em geral e até os próprios autores espera que haja desprendimento e abnegação por parte dos mesmos no que diz respeito aos seus direitos autorais. É como

se não parecesse nobre e altruísta um profissional a serviço da educação reivindicar lucros financeiros.

Aparentemente não se espera que haja a mesma postura benevolente por parte das grandes editoras de didáticos que obtêm lucros volumosos, conforme levantamento verificado por Saab (1999)². Em um portal educacional na *internet* foi divulgado um anúncio em tom panfletário senão populista, sobre a renúncia de direitos autorais por autores de LDs:

De acordo com o governador, a produção dos livros e a *disponibilização dos direitos autorais ao domínio público* [grifo meu] demonstram mais uma vez a posição de vanguarda do Estado em relação à Educação. O Paraná é o único estado que oferece da primeira série do ensino fundamental à terceira série do ensino médio livros didáticos gratuitos, em todas as disciplinas da grade curricular. Os livros do ensino fundamental são distribuídos pelo governo federal, por intermédio do Ministério da Educação. (http://www8.pr.gov.br/portals/noticias/frm_detalharNoticia.php?tipo=1&nome=Portal&sit=exp&codNoticia=1148&bloco=1&pag=1, 2006)

Mediante todas as questões sociais e econômicas levantadas até aqui uma em particular, devido à principal proposta de investigação dessa pesquisa, merece grande destaque: As interferências presentes no trabalho do autor de LD se dão sempre por razões exclusivamente políticas e financeiras ou existem fatores lingüísticos

2

O segmento de livros didáticos, incluindo-se, também, os paradidáticos, é o mais importante do setor, representando, em média 54% da produção editorial. Dos 369 milhões de livros produzidos, em 1998, 244 milhões referiram-se a livros didáticos. É o segmento mais concentrado, ou seja, com o menor número de editoras (Ática, Scipione, Saraiva, Moderna), o que pode ser explicado pelo seu elevado custo de produção. O mercado de livros didáticos faturou cerca de US\$ 998 milhões, em 1998, acompanhando o aumento no número de crianças e adolescentes matriculados nas escolas. O governo é o maior comprador de livros didáticos do país, tendo participado com cerca de 44%, das compras deste segmento, em 1998, quando adquiriu cerca de 114 milhões de exemplares; mesmo com margens, menores e com os colégios integrados produzindo material didático, essa expansão da venda de livros didáticos vem chamando a atenção de editoras estrangeiras, especialmente da Europa, onde as possibilidades de crescimento quase não existem mais. Assim, haveria uma tendência de internacionalização do segmento de livros didáticos brasileiro. Em todos os países desenvolvidos, as compras de livros didáticos, pelo Estado, têm peso no setor editorial, e influenciam nas tiragens e no preço de capa dos livros. No Brasil, antes de 1964, o poder público comprava pouco e diretamente, nas livrarias. Em 1965, o governo começou a comprar maciçamente. Havia uma comissão que escolhia os títulos. Em 1985, no Governo do Presidente José Sarney, mudou-se esse método, e os livros passaram a ser escolhidos pelos professores. Atualmente, a compra de livros didáticos é realizada por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão ligado ao Ministério da Educação. Através desse Programa, o referido Ministério investiu US\$ 344 milhões na compra de 114 milhões de livros, para mais de 30 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental público, em 1998. (Saab, 1999, pp. 22 -23)

relacionados ao LD, entendido como um gênero discursivo, que o caracterizam como um objeto sujeito a tantas interposições?

4.1

Resumo

A pertinência desse capítulo impôs-se pela importância do LD como principal material pedagógico na vida acadêmica dos estudantes brasileiros.

Falou-se sobre aqueles que foram os primeiros autores de LD no Brasil e as condições que os possibilitaram serem os pioneiros nesse setor. Esse resgate histórico é importante para se compreender o papel atual e o *status* do autor de LD em geral no mercado editorial brasileiro. A partir desse perfil é possível identificar possíveis diferentes atuações de autores de LDs em geral e de autores de LD para o ensino de LI como LE no mercado nacional.

Foram citados alguns mecanismos que ocorrem no mercado editorial brasileiro de LDs para a produção e venda desses produtos. Mencionaram-se algumas particularidades do LD em relação a outras publicações escritas e conseqüentemente tratou-se também das especificidades da criação de um autor de LD.

Ao final do capítulo foram feitas algumas menções sobre as questões dos direitos autorais do autor de LD.

5

O autor de livro didático de língua inglesa como língua estrangeira

5.1

Ensino da língua inglesa: um breve panorama histórico

A língua inglesa tem sido marcada desde o seu surgimento por uma ampla diversidade e um permanente processo de variações, empréstimos e mudanças lingüísticas.

Historicamente o surgimento da língua inglesa se deu por volta de 449 AD a partir da convivência dos dialetos germânicos falados pelos anglos e pelos saxões. O estudo histórico-diacrônico da língua inglesa é dividido em três importantes períodos. O primeiro deles é conhecido como *Old English* e durou de 500 a 1100 A.D. O inglês desse período seria praticamente uma língua estrangeira para o falante “nativo” de hoje em dia. Segundo Schultz (2006), “a correlação entre pronúncia e ortografia (...) era muito mais próxima do que no inglês moderno. No plano gramatical, (...) no *Old English*, os substantivos declinam e têm gênero (masculino, feminino e neutro), e os verbos são conjugados.”.

O segundo período, *Middle English*, ocorreu entre 1100 e 1500 e foi marcado pela forte influência da língua francesa sobre o inglês resultando em significativa captação de palavras. De acordo com Schultz (2006) “além da influência do francês sobre seu vocabulário, o *Middle English* se caracterizou também pela gradual perda de declinações, pela neutralização e perda de vogais atônicas em final de palavra e pelo início do *Great Vowel Shift*.”.

O terceiro período é conhecido como *Modern English* e ocorreu a partir de 1500, e o que o caracterizou foi a padronização e unificação da língua inglesa.

Nos dias de hoje vivemos a época do inglês globalizado, pois o que vem ocorrendo desde então é a expansão do inglês falado como língua estrangeira entre usuários não nativos de diferentes nacionalidades. Consequentemente, por essa língua estar tão presente nas esferas comerciais e da informação, cada nação onde o inglês é uma língua estrangeira desenvolve seu “próprio” inglês com sotaque, entonação e neologismos resultantes das “interferências” do idioma nativo.

Tal fenômeno vem tomando proporções bastante evidentes. Um executivo aposentado da área de *marketing* da IBM, Jean-Paul Nerrière, criou o *Globish*, um inglês “simplificado” para ser usado por falantes não nativos. Segundo Nerrière, não se trata exatamente de uma língua, mas sim de uma ferramenta: “Uma língua é o veículo de uma cultura. *Globish* não quer ser isso de forma alguma. É um meio de comunicação.”¹ (Nerrière *apud* Blume, 2006). Nerrière alega ainda que seu objetivo é simplificar a língua a fim de que a mesma seja compreendida por todos.

Alguns fatos históricos podem explicar o atual papel do inglês como língua “global”. O primeiro grande evento foi o poder e a riqueza conquistados pela Inglaterra nos séculos XVIII, XIX e XX, nascidos e sustentados pela Revolução Industrial e o conseqüente processo de expansão do colonialismo britânico. Ao declínio do império britânico, que ocorreu devido à homogeneização de poderes entre os países europeus, sucedeu o surgimento dos Estados Unidos como potência militar a partir da segunda guerra mundial. Esse quadro acabou por consolidar a posição do inglês como língua predominante nas comunicações internacionais.

Atualmente essa supremacia se sustenta devido a uma conjunção de fatores tais como o aumento do número de viagens e relações internacionais, o aprimoramento das telecomunicações e das tecnologias de informação e a propagação maciça de produtos culturais veiculados na língua inglesa como a música e o cinema. Todos esses itens são essenciais para a permanência do inglês como língua internacional e conseqüentemente para uma significativa produção de materiais para o ensino do inglês como língua estrangeira.

Holliday (1994, *apud* Canagarajah 1999, p. 43) ao falar sobre metodologia e contexto social, criou um acrônimo designado BANA que significa *Britain, Australasia* e *North América* como uma referência aos países que são comercialmente motivados a produzirem e receberem recursos para o ensino da língua inglesa.

O investimento que é feito na área de ELT justifica-se por atender as demandas de um mercado vasto e em expansão. De acordo com dados divulgados no site da embaixada britânica no Brasil:

O Brasil é um importante mercado para as exportações britânicas do setor de publicações, que somam aproximadamente 17 milhões de libras. Cada vez mais, o Brasil necessita de produtos de qualidade para suprir a demanda por

¹ A language is the vehicle of a culture. Globish doesn't want to be that at all. It is a means of communication.

profissionais qualificados, com domínio de língua inglesa e alto nível cultural. As oportunidades mais evidentes para a expansão da indústria britânica estão nos softwares educacionais e publicações on-line, paralelamente às vendas de obras gerais, livros infantis e acadêmicos, e de ELT, que continuam a crescer. (Ricci, 2006)

Esse tipo de discurso comprova o fato da língua inglesa ser hoje em dia um produto rentável, promissor e reconhecidamente valioso para aqueles que o transformam em bem de consumo cultural.

A história do ensino da língua inglesa vem acompanhando a projeção dessa língua considerada hoje em dia uma *língua franca*. Várias metodologias e um volume considerável de materiais voltados para o ensino do inglês como língua estrangeira e como segunda língua vêm sendo produzidos, possivelmente, de forma única em relação a qualquer outra língua que tenha tido o mesmo *status* que o inglês usufrui hoje em dia como língua internacional.

Devido à condição já antiga do inglês como uma língua importante para a comunicação entre diversos povos que falam idiomas diferentes, a história da aprendizagem dessa língua por falantes não nativos remonta há vários séculos atrás.

De acordo com Howatt & Widdowson (2004, p. 20) os primeiros livros-textos projetados para ensinar o Inglês como língua estrangeira na Inglaterra surgiu no final do século XVI entre 1570 – 1580, após a chegada de um grande número de refugiados franceses perseguidos na Reforma Protestante da igreja da França, os “Huguenot”, ou calvinistas franceses. Os dois principais livros publicados na Inglaterra com a finalidade de atender a essa clientela chamavam-se *The English Schoolmaster* (1580) e *Familiar Dialogues* (1568), ambos de autoria de Jacques Bellot. Jacques Bellot era um refugiado francês que se dedicou com seriedade ao ensino do Inglês à comunidade de imigrantes franceses em Londres embora também ensinasse sua língua à população nativa.

Esses dois manuais refletem as necessidades básicas desse público de imigrantes que se compunha, sobretudo de artesãos. Embora para a maioria desses trabalhadores fosse possível sobreviver sem um conhecimento extenso da língua inglesa falada, era mais difícil para esses cidadãos manterem o status de um profissional habilidoso sem possuir algum conhecimento da língua escrita também.

Além de procurar atender os objetivos dessa população havia também o foco de interesse nas mulheres imigrantes que tinham uma necessidade ainda maior de falarem a língua estrangeira. Essas mulheres precisavam se comunicar para fazerem compras e andarem pela cidade. Havia ainda a necessidade de se precaverem em relação a

situações hostis num momento político delicado em que a Inglaterra se encontrava entre as duas nações mais poderosas da Europa na época, França e Espanha. Devido à desconfiança dos habitantes locais em relação aos imigrantes, suspeitos de serem espões estrangeiros ou agentes católicos, as mulheres e outros membros da família eram alvos de pequenos incidentes que ocorriam freqüentemente nas então superlotadas ruas de Londres. Nessas situações, o conhecimento do Inglês falado no dia-a-dia poderia representar certa proteção para essas mulheres.

Os dois manuais escritos por Jacques Bellot refletiam essas prioridades. Sua primeira publicação, *The English Schoolmaster*, começa com a apresentação do alfabeto Inglês e sua pronúncia. Grande parte do livro consistia de uma discussão de “palavras difíceis”, que seriam palavras homófonas com ortografias diferentes tais como: *hole / whole; bore / boar; horse / hoarse*, e apresentava também situações de ambigüidades como *right, straight* e *hold*. Incluía também pares minimais como: “*David was a Keeper of Sheep*” / “*The Katherine of England is a fair ship.*” Bellot também se referia às “palavras-problema”², tais como *well, light, stay* e *fast*. E também a contrastes como *fill / feel*, ou *cost / coast / cast*. De acordo com os autores Howatt e Widdonson (2004, p. 22), o principal objetivo de Bellot era o de ajudar os aprendizes que aprendiam a língua “de ouvido” a distinguirem essas palavras facilmente confundíveis ao vê-las escritas. Ainda segundo os autores, o livro de Bellot terminava com uma relação de dizeres que se prestava a ensinar nomes de flores e legumes através de pequenos dizeres: “*Almond tree flowers are taken, for ‘be content in love’*”³ ou “*The primrose signifieth ‘I begin to love you’*”⁴.

Já seu segundo trabalho *Familiar Dialogue* (1586), ainda de acordo com Howatt & Widdonson (2004, p.22 - 23), é composto basicamente de diálogos curtos em Francês e Inglês que tratam de situações domésticas com uma grande ênfase em circunstâncias de compras. Seus personagens se compõem basicamente de vendedores de frutas, vendedores de tecidos e materiais de costura, pescadores e açougueiros. Os diálogos começam com a situação em que se acorda pela manhã e vêem-se os filhos indo para a

² Essas palavras podem ser consideradas “problema”, ao menos para os brasileiros, devido aos seus significados. *Well* pode significar poço e pode ser tanto o adjetivo quanto o advérbio *bem*; *Light* pode significar tanto *luz* quanto o verbo *acender* e também ser o adjetivo *leve*; *Stay* pode ser erroneamente traduzida como *ficar* em situações nas quais não se aplica, como por exemplo: *Fiquei triste*; *Fast* pode ser tanto o adjetivo *rápido* quanto o advérbio *rapidamente*.

³ Colhe-se folhas de amendoeira para ‘ser feliz no amor’.

⁴ A primola significa ‘Estou começando a lhe amar’.

escola. A seguir vêm as compras, à noite os amigos comparecem para o jantar e as conversas giram em torno das situações difíceis do momento:

The master What news?
The neighbour There is no other news but of the sickness and the dearth, which be nowadays almost throughout all France...
The master Is the number of them great, that are come over into this country?
The neighbour Very great, and there be many of them which do live very hard, so great is their poverty.”⁵

Após essa conversa, os personagens jogam dados e cartas. Por fim, o livro termina com algumas expressões consideradas utilitárias para viagens.

A expansão do ensino de inglês como segunda língua ocorreu a partir do século XVI na Europa alcançando os países de outros continentes durante o período de colonização inglesa. Howatt & Widdowson (2004, p. 20) mencionam o nome do primeiro livro para o ensino de inglês como língua estrangeira num país colonizado. De acordo com os autores *The Tutor* foi publicado na Índia em Serampore em 1797 e impresso pelo seu próprio autor, John Milton. No Anexo 2 há uma relação dos principais autores do final do século XVII e do século XVIII de “LD”s para o ensino do inglês como língua estrangeira (Anexo 2 – Seleção de autores de livros-texto para o ensino de inglês como língua estrangeira do final do século XVII e do século XVIII).

O formato e o conteúdo desses primeiros livros didáticos para o ensino da língua inglesa ainda podem ser encontrados em certas publicações atualmente, guardadas as devidas proporções em relação aos temas abordados. Essa semelhança se deve em parte ao fato de que a grande maioria dos livros apresenta conversações em forma de diálogos com temas sobre situações comuns do dia-a-dia. Contudo, esses diálogos nos livros atuais buscam apresentar ao aluno uma função específica (apresentar-se para outras pessoas, fazer pedidos em um restaurante, comprar roupas numa loja,...). Um outro objetivo desses diálogos é subjacente ao uso de funções próprias em situações particulares, qual seja apresentar vocabulário e usos gramaticais novos ou a serem reciclados.

Marcuschi (1986) ressalta a importância das conversações e sua declaração a esse respeito pode explicar o uso sistemático dos diálogos nos LDs para o ensino de LE

⁵ **O senhor** Quais são as novidades?
O vizinho Não há nenhuma novidade a não ser a doença e a morte, que hoje em dia estão por quase toda a França...
O senhor É em grande número que possam chegar até aqui?
O vizinho Muito grande, e há muitos deles que vivem duramente, de tão grande que é a pobreza.”.

como recurso para expor vocabulário, estruturas gramaticais e situações possíveis no dia-a-dia:

Em primeiro lugar, ela é a prática social mais comum no dia-a-dia do ser humano; em segundo, desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, (...) por fim, exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade lingüística dos falantes. (Marcuschi, 1986, p. 5).

O que se percebe, portanto é a tentativa de se explorar os aspectos constituintes dos processos conversacionais acima mencionados, embora de forma um tanto superficial, nos diálogos dos LDs.

Essa preferência pelo uso de diálogos na maioria dos livros não reflete uma unanimidade de escolhas de métodos entre os autores. Diversas teorias, influenciadas por princípios da lingüística e da psicologia, vêm sendo propostas para dar conta do ensino de língua estrangeira. Ao longo das épocas as abordagens vêm se alternando na preferência e na crença da sua eficácia para o aprendizado de outro idioma. Em seguida faço um resumo das abordagens mais destacadas no meio de ELT.

5.2

Abordagens de ensino e metodologias

A *abordagem da gramática e da tradução* tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas. Com essa abordagem o aprendiz adquire conhecimento da língua alvo utilizando sua língua nativa para interagir com o professor e se comunicar em sala de aula, pois não há ênfase na fluência oral da LE. Essa abordagem se baseia na memorização do significado de palavras e de regras gramaticais e na feitura de exercícios de tradução e versão, onde se privilegia a forma escrita da língua.

Seguindo uma seqüência histórica do surgimento das principais abordagens a *abordagem direta* ocorreu na virada dos séculos XIX e XX. O princípio fundamental dessa abordagem é justamente o oposto do que foi visto anteriormente, qual seja aquele em que a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. O fundamento por trás dessa abordagem é o de que o aluno deve aprender a “pensar na língua” alvo. Um marco

desse período é o surgimento das famosas escolas de idiomas *Berlitz* com ambientes controlados para monitorar o uso da língua nativa por professores e alunos.

A seguir esteve em voga a ***abordagem para a leitura***. Como o próprio nome sugere o objetivo principal era desenvolver a habilidade da leitura. No final do século XIX autoridades educacionais americanas concluíram que a fala era um objetivo secundário nas suas escolas. Com o intuito de enaltecer o gosto pela cultura e pela literatura foi feita uma pesquisa para avaliar as vantagens e desvantagens da abordagem direta e da gramática e tradução. Como resultado verificou-se que o objetivo da aprendizagem de línguas nas escolas deveria ser prático. Implementou-se então uma metodologia baseada em leituras tanto dentro quanto fora da sala de aula a partir da premissa de que não era possível o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades da língua num ambiente de escola.

Por conta do contexto histórico da Segunda Guerra Mundial, quando o exército americano precisou de falantes fluentes em diversas línguas estrangeiras, criou-se diversas maneiras de aprendizagem que evoluíram para o que hoje em dia se conhece como ***abordagem audiolingual***. Dessa forma foi restabelecida a ênfase na língua oral onde o aluno deveria primeiro ouvir e falar para depois ler e escrever, da mesma forma como acontece na aprendizagem da língua materna. As estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização (premissa baseada no behaviorismo do psicólogo Skinner⁶ e do lingüista Bloomfield), através da prática e não de explicações. Assim como na abordagem direta a gramática era ensinada de forma indutiva.

No início da década de 1970 com a “rejeição” do audiolinguismo houve um período de transição marcado por um ecletismo generalizado como o florescimento de vários métodos.

Em meio a esse período de experimentações surgiu a ***abordagem comunicativa***, uma reunião de idéias provenientes de várias teorias que por consenso entre vários educadores foi considerada uma boa prática para o ensino de LI. Nessa abordagem a ênfase está não na descrição, mas sim no uso da língua derivado de atividades comunicativas. Assim, as formas lingüísticas são ensinadas apenas quando necessárias

⁶ Skinner concebia que todo conhecimento provinha de experiências, ou seja, respostas aprendidas. Para ele, o ambiente onde houvesse uma modelagem entre estímulos e repostas era fator determinante para o aprendizado. Para Skinner o indivíduo aprenderia mais se o conteúdo fosse apresentado em unidades curtas, com a observação do avanço e das dificuldades – fenômenos que provocam estímulo no indivíduo. Segundo Skinner haveria quatro estímulos: O *neutro*, sem efeito no comportamento do indivíduo; o *reforçador*, que era reforçado de acordo com as suas conseqüências; o *reforçador positivo*, que é aquele em que o indivíduo busca aprovação – ele recebe prêmios; e o *reforçador negativo* que serve para evitar ou extirpar ocorrências “erradas”, “inadequadas” e “perturbadoras”.

para desenvolver a competência comunicativa. Algumas das principais premissas dessa abordagem dizem respeito a: 1) A língua é sempre vista como um meio de comunicação com um propósito social – o aprendiz tem sempre alguma coisa para ser dita ou descoberta; 2) Comunicar-se implica em dominar certas funções como obter informações, desculpar-se, expressar preferências, fazer compras, entre tantas outras; 3) Utiliza-se a língua alvo de modo significativo em atividades que tenham um propósito, um objetivo; 4) Os erros são ocorrências naturais e fazem parte do processo de aprendizagem da língua e 5) Prática integrada das quatro habilidades: leitura, escrita, audição e fala.

Nas últimas décadas a abordagem comunicativa tem sido a mais veiculada nos LDs para o ensino de LI. Muitos autores ao criarem métodos a partir dessa abordagem associam aos mesmos, práticas predominantes de outros *approaches* que sejam também importantes para o aprendizado como a tradução, as memorizações, as repetições ou o ensino dedutivo da gramática.

Atualmente verificam-se pelo menos duas abordagens para o ensino de línguas que vêm se projetando nos meios acadêmicos. A primeira se trata da ***abordagem de gêneros discursivos*** - uma alternativa de ensino a partir do reconhecimento e do uso de diferentes gêneros discursivos e tipos de texto. A segunda é a ***abordagem por projetos***.

De acordo com Johns (2002) a Austrália com o projeto *Sydney School*, encabeçado por M.A.K Halliday tem sido o local onde a implementação da teoria dos gêneros como recurso pedagógico tem sido mais bem sucedida. Desde então estudiosos vêm considerando maneiras de tornar essa abordagem uma prática pedagógica viável.

Paltridge (2001) explica como seria um currículo baseado na abordagem de gêneros:

Um currículo baseado no gênero não precisa conter um conjunto de textos pré-selecionados (Bhatia, 1993). Ao invés disso, pode conter uma lista de gêneros e tipos de tarefas que podem ser elaboradas a partir de textos específicos. A seleção final de textos para uso na sala de aula pode ser deixada para o professor e os alunos decidirem, dependendo dos seus interesses particulares, motivação e propósito. (Paltridge, 2001, p. 20, minha tradução).⁷

Ainda assim uma série de controvérsias envolve essa teoria. Uma delas tenta estabelecer a diferença entre gêneros e tipos de textos. Outra argumentação decorre

⁷ A genre-based syllabus need not contain a set of preselected texts (Bathia, 1993). Rather, it can contain a list of genres and task types that then can be designed around specific texts. The final selection of texts for use in the classroom can be left to the teacher and students to decide, depending on their particular interest, motivation, and purpose.

sobre a propriedade de se ensinar os elementos léxico-gramaticais do texto - característicos de um gênero - conjugados com os fatores contextuais, tais como relações de formalidade, hierarquia, entre outros, e não isoladamente. A abordagem de gêneros deve envolver o reconhecimento da forma e do conteúdo dos mesmos incluindo o discernimento de que conteúdo é apropriado a um determinado propósito em uma situação e momento específicos. Ao se estudar um gênero qualquer é importante levar em conta a relevância e utilidade desse gênero na vida prática do aprendiz. Também é imprescindível que esse planejamento não se restrinja a simplesmente descrever as convenções formais de como redigir um texto pertencente a um determinado gênero e sim, levar em conta, por exemplo, os subtópicos que se originam daquele gênero em particular, bem como que práticas sociais regulam a necessidade de se “dominar” tal gênero. Elaborar uma metodologia baseada nesses princípios não é uma tarefa fácil haja vista a necessidade de que toda a comunidade escolar em geral esteja receptiva a esse tipo de prática pedagógica.

A abordagem por projetos ou pedagogia de projeto, de acordo com Richter (2003), leva em conta aspectos pertencentes à esfera cognitivo-afetiva, quais sejam a complexidade esquemática do conteúdo a ensinar, a etapa de desenvolvimento em que se encontram os alunos e os fatores motivacionais. Richter (2003, p. 158) explica que a pedagogia de projeto “privilegia objetivos de processo, vale dizer, as atividades desempenhadas são tão ou mais importantes que o produto final ou intermediário obtido”. E continua: “Na PP, os objetivos de ensino a serem estipulados desdobram-se em duas dimensões, mais específicas: os objetivos educacionais e os comunicativos...”.

O que se verifica nas abordagens atualmente eleitas para a criação das metodologias do ensino de línguas é uma tendência em promover tarefas que possibilitem ações comunicativas entre os aprendizes. Oficialmente essa orientação é dada através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCNs redigidos em 1998 no governo do então ministro da educação e desporto Paulo Renato Souza. Nesse documento que sugere diretrizes para o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas, no capítulo dedicado à língua estrangeira, os autores discorrem sobre três visões de língua: behaviorista, cognitivista e sociointeracional. Há um trecho em que os autores dizem: “O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes.” (p. 27). Assim, o foco para os elaboradores dos *parâmetros* parece ser o

aspecto funcional da língua. Essa visão poderia ser concretizada nos LDs para o ensino de LI através de certos elementos tais como: conversas (senão, pelo menos o mais próximas possível de conversações autênticas) como modelos de situações do dia-a-dia, atividades de interação em par ou grupo, personalização de situações sugeridas, entre outros recursos metodológicos que são usados por certos autores para criarem condições as mais significativas possíveis para o aprendiz se comunicar na língua alvo.

Após verificar as noções que norteiam as principais abordagens e metodologias utilizadas para se ensinar o inglês como LE, cabe mencionar os elementos que poderiam caracterizar um LD que traria resultados eficazes de aprendizagem da LE.

É relevante mencionar que o autor além de tratar da metodologia pode vir a ser aquele que também defina a lista de conteúdos ou o *syllabus* do LD. Muitas vezes o *syllabus* do LD adotado serve como plano de ensino para o professor que o segue, quase sempre de forma sistemática e seqüencial. Por isso o conteúdo a ser abordado deve ser cuidadosamente planejado e dimensionado.

Os educadores frequentemente necessitam avaliar se o *syllabus*, juntamente com outros componentes do LD, é adequado para os seus objetivos de aprendizagem e dos alunos. Ur (1999), a partir de experiências relatadas e compartilhadas por professores de línguas, enumera alguns itens, de forma prescritiva, que considera deveriam estar contidos na abrangência do *coursebook* ou LD:

prática de pronúncia;
 introdução de vocabulário novo e prática;
 explicações gramaticais e prática;
 gravações para a prática da audição;
 tarefas comunicativas de audição e fala;
 tarefas comunicativas de leitura e escrita;
 tarefas comunicativas de habilidades misturadas;
 textos para leitura curtos e longos;
 tarefas com o uso de dicionário;
 revisão de matéria anteriormente aprendida;
 algumas atividades lúdicas ou de entretenimento. (Ur, 1999, p. 188, caixa 13.3, minha tradução).⁸

O autor que participa do processo de criação do LD por inteiro é responsável pela realização dos elementos mais importantes que definem o produto final. Estabelecer o conteúdo apropriado para um determinado público, dar conta de uma metodologia eficiente para a concretização de certa visão de ensino, idealizar os recursos orais e visuais que darão suporte ao texto são atividades criativas e que requerem constantes

⁸ pronunciation practice; introduction of new vocabulary and practice; grammar explanations and practice; recordings for listening practice; listening and speaking communicative tasks; reading and writing communicative tasks; mixed-skills communicative tasks; short and long reading texts; dictionary work; review of previously learnt material; some entertaining or fun activities.

pesquisas do autor. Ur (1999) enumera os principais critérios que devem ser levados em conta na avaliação de um “bom” LD para o ensino de língua:

objetivos explicitamente apresentados numa introdução, e implementados no material;
 abordagem educacionalmente e socialmente aceitável para a comunidade alvo;
layout claro e atraente, impressão fácil para leitura
 tópicos e tarefas interessantes;
 tópicos e tarefas variados que atendam a aprendizes com diferentes níveis de aprendizagem, estilos, interesses, etc;
 instruções claras;
 cobertura sistemática do *syllabus*;
 conteúdo claramente organizado e graduado (seqüenciado por dificuldade);
 grande quantidade de linguagem autêntica;
 boa explicação e prática de pronúncia;
 boa explicação e prática de vocabulário;
 boa apresentação e prática de gramática;
 prática de fluência nas quatro habilidades;
 encoraja os aprendizes a desenvolverem suas próprias estratégias de aprendizagem e tornarem-se independentes em seu aprendizado;
 guia adequado para o professor; um volume de preparação que não seja muito pesado;
 cassetes de áudio;
 prontamente disponível no comércio local,. (Ur, 1999, p. 186, caixa 13.2, minha tradução).⁹

A inserção de todos esses elementos enumerados por Ur não significa que os autores sigam essas “determinações”. A relevância de se expor essas listas no presente trabalho é com o intuito de elucidar algumas das muitas tarefas de criação que se pode esperar de um autor de LD para o ensino de LI como LE. As diversas críticas oriundas de setores os mais variados ao LD para o ensino de línguas torna entre outros aspectos, a necessidade de se conhecer a formação e a participação do autor do livro na criação desse material, um tópico imprescindível para a compreensão, interpretação, avaliação e análise desse material didático tão amplamente utilizado e, por conseguinte tão influente.

Da mesma forma que outras manifestações acadêmicas e culturais o LD para o ensino de línguas também segue uma tendência predominante em determinado momento histórico por conta principalmente de inovações no campo da lingüística aplicada, que por sua vez também sofre reformulações e acréscimos vindos de campos

⁹ objectives explicitly laid out in an introduction, and implemented in the material; approach educationally and socially acceptable to target community; clear attractive layout, print easy to read; appropriate visual materials available; interesting topics and tasks; varied topics and tasks, so as to provide for different learner levels, learning styles, interests, etc; clear instructions; systematic coverage of syllabus; content clearly organized and graded (sequenced by difficult); periodic review and test sections; plenty of authentic language; good pronunciation explanation and practice; good grammar presentation and practice; fluency practice in all four skills; encourages learners to develop their own learning strategies and to become independent in their learning; adequate guidance for the teacher; not too heavy preparation load; audio cassettes; readily available locally.

afins. A crença em abordagens diferentes em diversas épocas é uma comprovação do caráter dinâmico do ensino de língua estrangeira.

Ser autor de LD para o ensino de uma língua estrangeira requer conhecimento sobre diversas abordagens e princípios que norteiam o ensino de línguas. Não basta ao autor ter domínio sobre o uso vernáculo da língua alvo, é preciso que ele esteja atualizado em relação às maneiras de desenvolver habilidades lingüísticas e modos autênticos de uso da língua e que esteja também capacitado para implementar metodologias eficientes para o aprendizado da língua.

Além de investir na atualização dos conteúdos metodológicos, os criadores de LD para o ensino de LI como LE vêm elaborando uma série de recursos pedagógicos que visam diversificar a forma de aprendizagem e oferecer ao aluno mais opções para a prática do idioma alvo.

Dessa forma, ao se produzir um LD, leva-se em conta uma série de recursos que possam torná-lo um material utilitário e prático para o professor e, ao mesmo tempo, atraente para o aluno. Alguns desses expedientes são: a criação de atividades fotocopiáveis; modelos de provas; sugestões e comandos para a execução de projetos envolvendo temas culturais ou de interesse “geral”; testes de nivelamento; seções de revisão; jogos; *stickers*; glossários; notas esclarecedoras; notas culturais; respostas dos exercícios; transcrição dos textos usados nas atividades de compreensão oral; apêndices com informações complementares, só para citar alguns dos mais comuns.

O LD produzido para o ensino de LI parece estar mais sujeito às críticas devido ao volume de circulação desses livros e também por ser tratar do inglês, que é a língua dominante nos meios internacionais de comunicação e informação atuais. Por existir uma grande quantidade e variedade de LDs para o ensino de LI como LE no mercado é previsível que vários interesses se voltem para sua análise e crítica.

No âmbito do ensino da LI, pelo fato de se tratar de uma língua internacional, ocorrem diversas opiniões por parte de especialistas a favor e contra cada uma das muitas abordagens e metodologias existentes. Da mesma forma, é comum virem à tona questões ideológicas sobre, por exemplo, se o inglês se trata mais de um instrumento de comunicação e menos de uma ferramenta de dominação cultural e política ou vice-versa.

Devido a todas essas condições o autor de LD de LI como LE se vê constantemente empenhado em neutralizar conteúdos que possam ter marcas preconceituosas e politicamente incorretas. E em relação aos métodos, o autor busca a utilização de

ferramentas que, ou por uma crença individual ou por determinação imposta pelos editores, supostamente possibilitam o processo de aprendizagem dos alunos.

5.3

O inglês como língua internacional

Atualmente há um considerável reconhecimento da maneira como a língua inglesa é amplamente usada no mundo todo. Segundo Cook (2003, p. 25), somado aos seus quatrocentos milhões de falantes como primeira língua e aos mais de um bilhão de pessoas que vivem em países onde o inglês é a língua oficial, o idioma é ensinado como a principal língua estrangeira num número significativo de países. Nos dias de hoje o uso do inglês é predominante nos meios comerciais e acadêmicos assim como para o acesso à informação em geral. É notório o uso do inglês na *mídia* através dos filmes, músicas, programas de televisão e anúncios e, sobretudo na *Internet*, que se tornou o principal sistema de comunicação e informação dos dias de hoje.

Devido a todos esses fatores, um número crescente de usuários da língua vem utilizando o inglês para se comunicar em situações onde muitas vezes nenhum falante nativo participa da conversação. Essa nova variedade do inglês independe de uma aquisição na infância ou de uma identidade cultural. Sendo assim o inglês tem sido tratado nos meios acadêmicos como *ELF (English as a Língua Franca)* – Inglês como Língua Franca.

Holmes (1997, p. 86) define que “o termo *língua franca* descreve uma língua como um meio de comunicação regular entre diferentes grupos lingüísticos numa comunidade de fala multilingual.” (minha tradução)¹⁰.

Esse atributo de uma língua global confere à língua inglesa um caráter único que pode vir a transformá-la em responsável pelo declínio ou desaparecimento de outras línguas e pela descaracterização acelerada dela própria na forma como a aprendemos e utilizamos atualmente.

¹⁰ The term *lingua franca* describes a language as a regular means of communication between different linguistic groups in a multilingual speech community.

Asker (2006, p. 29) reflete sobre o fenômeno de difusão da língua inglesa considerando-a como uma língua “semi-sagrada” no sentido de que ser uma língua sagrada significa que seus usuários “a protegem e (às vezes, mas nem sempre) a exportam, e concebem a si mesmos, em algum sentido, centrais no mundo e sua língua como que representante de conceitos religiosos, filosóficos e culturais fundamentais que estão isentos de questionamento.”¹¹ (minha tradução).

O autor de LD de LI como LE precisa ter um discernimento apurado sobre a variedade de estilos da língua e qual deles irá veicular em seu discurso. Essa variedade pode ser significativamente considerável se for levado em conta o *status* do inglês de língua globalizada. Normalmente os autores buscam apresentar um inglês entendido como padrão ou SE.¹² Esse se trata de um termo bastante controverso. Crystal (1997) enumera as seguintes características que poderiam dar conta de uma definição do inglês padrão:

SE é uma variedade de Inglês, como um dialeto; os traços lingüísticos do SE são principalmente questões de gramática, vocabulário e ortografia e não uma questão de pronúncia; SE é a variedade de inglês que carrega o maior prestígio dentro de um país; o prestígio atrelado ao SE é reconhecido pelos membros adultos da comunidade e é a norma das instituições líderes tais como o governo, os tribunais de justiça e mídia; e que embora o SE seja amplamente compreendido, não é amplamente produzido. (Crystal, 1997, p. 110, minha tradução).¹³

No dicionário de termos lingüísticos e gramaticais em inglês (www.usingenglish.com/glossary/standard-english.html), o inglês padrão é definido dessa forma:

Inglês padrão é a variedade do Inglês que é tida por muitos por “correta” no sentido de não mostrar nenhuma das variações regionais ou outras quaisquer que são consideradas por alguns agramaticais, ou inglês não-padrão. *Received pronunciation* (Pronúncia recebida), normalmente chamada de RP, é o modo como o inglês padrão é falado, sem variações regionais. (www.usingenglish.com/glossary/standard-english.html, minha tradução)¹⁴

¹¹ “protect it and (sometimes but not always) export it, conceive of themselves as in some sense central in the world and their language as embodying fundamental religious, philosophical or cultural concepts that are beyond question.”

¹² Sigla que corresponde em português a Inglês Padrão.

¹³ SE is a variety of English, like a dialect; that the linguistic features of SE are chiefly matters of grammar, vocabulary and orthography, not a matter of pronunciation; that SE is the variety of English which carries most prestige within a country, that the prestige attached to SE is recognized by adult members of the community and is the norm of leading institutions such as the government, law courts and the media; and that although SE is widely understood, it is not widely produced.

¹⁴ Standard English is the variety of English that is held by many to be “correct” in the sense that it shows none of the regional or other variations that are considered by some to be ungrammatical or non-standard English. Received Pronunciation, often called RP, is the way SE is spoken without regional variations.

O autor, portanto, precisa buscar essa suposta “neutralidade” a fim de estabelecer um modelo exequível de apresentação de conteúdos. Em questões de pronúncia, por exemplo, seria praticamente irrealizável tratar de todas ou da maioria das variações regionais dos Estados Unidos ou da Inglaterra, a não ser como uma curiosidade ou nota cultural.

O autor de LD de LI como LE, como qualquer outro profissional, vem aumentando seu grau de profissionalização. Dessa forma, o autor acompanha tendências que dizem respeito aos modos de apresentar conteúdos e a forma de explorar diversos recursos extratextuais e não-verbais com intuítos pedagógicos.

A repetição de modelos em obras de autores diferentes e em obras diferentes do mesmo autor não parece se justificar apenas como uma estratégia mercadológica. O processo de criação se dá a partir das crenças individuais do autor e da assimilação das formas contemporâneas de criação como ocorre em qualquer manifestação cultural e artística num determinado período. O discurso do autor ou do *escritor na “função autor”*, como Foucault (1979, p. 145) prefere definir, é que caracteriza o seu estilo.

5.4

O uso de recursos visuais

O uso de imagens é um recurso bastante explorado pelos autores de LD para o ensino de LE. Através do uso de desenhos, fotos e ilustrações os autores buscam representar objetos, pessoas, situações e contextos de forma econômica e significativa. Muitas vezes a imagem torna-se o centro da apresentação de conteúdos e das atividades e exercícios propostos. É comum o uso nos LDs de recursos visuais como fotografias, desenhos, reprodução de quadros, tirinhas e balões de histórias em quadrinho, caricaturas, *charges*, anúncios, propagandas, e outros elementos. Essa estratégia de uso da linguagem visual vem se beneficiando bastante da evolução das técnicas de produção e edição digitais de imagens. Contudo essa prática, embora valorizada por muitos autores, recebe críticas em função do seu possível uso “indevido” ou em excesso.

Oliveira e Mota (2005, p. 88) falam dos efeitos e conseqüências da espetacularização nos LDs para o ensino de LE: “as *glamurosas imagens* neles

presentes com *diversas cores carregadas* garantem sucesso de venda e produzem a ilusão de aprendizagem garantida.”. Esses autores ressaltam ainda que muitas vezes a tendência é do uso de imagens sempre positivas do país estrangeiro, fotos de famosos bem-sucedidos e produtos de higiene e alimentícios que reforçam a anulação do que é estranho e consolidam a idéia de normalidade e de um mundo perfeito.

Belmiro (2000) sustenta que o uso de imagens possa ocorrer muitas vezes sem objetivos pedagógicos:

Em todos os diferentes usos e funções da ilustração nos livros didáticos, percebe-se que o eixo ilustração – texto – leitor não se constitui de forma simples, nem caminha na mesma direção. A suposição inicial de complementaridade nessa relação nem sempre é confirmada e, em muitos casos, a ilustração ultrapassa o texto, atrapalha o texto ou, mesmo, nada lhe acrescenta. Pior, continua como mero indicador de modernidade, sem lidar com as possibilidades de sensibilização para leituras de mundo. (Belmiro, 2000, p. 23)

Em outro momento a autora também se posiciona a favor do uso de imagens explicando sobre os aspectos positivos dessa utilização da seguinte forma:

Por outro lado, algumas categorias de análise da ilustração podem ser estabelecidas com o objetivo de compreender os diferentes usos que dela se faz: como ornamento – para deixar bonita a página; como elucidação – tabelas, desenhos científicos, etc. .; como comentário – desenhos que dialogam com o conteúdo do texto; como documento – privilégio para fotografias, e assim por diante. Interessante observar o uso das imagens fotográficas nos livros didáticos: em sua grande maioria, no sentido de garantir a existência do fato, isto é, de aproveitar a força de realidade própria da fotografia, ora para ampliar a consciência social do aluno, ora para uma aproximação mais fácil com um grupo de dados de informação considerados relevantes para o projeto pedagógico do livro. Tratada como ilustração, a imagem tem a importância de ajudar na visualização agradável da página. Se há textos muito longos, ela serve para quebrar o ritmo cansativo da leitura. Além disso, ela pode sugerir leituras, apoiá-las do ponto de vista do enredo, construir formas, personagens, cenários, enfim, compor, junto com o texto verbal, um horizonte de leitura. (Belmiro, 2000, p. 22 -23)

Lins (1977 *apud* Belmiro, 2000) por conta da propagação do uso de cores fortes, desenhos, recortes de jornal e fotografias nos LDs na década de 1970 no Brasil – fato que para aquela época representou uma grande inovação no formato dos livros – se coloca dessa forma:

Que se pode esperar, mais tarde, da capacidade de leitura – e da compreensão do texto – de alunos tão mimados pela imagem? Alunos aos quais se ensina a língua com tão abundantes suportes visuais habituar-se-ão ao severo preto-e-branco dos textos? Serão, por sua vez, capazes de exprimir-se sem o auxílio da imagem, quando isto lhes for exigido? (Belmiro, 2000 p.20).

Esse discurso soa um tanto quanto anacrônico se analisarmos os LDs atuais que, como qualquer outro produto cultural, cada vez mais vem se utilizando da linguagem visual para promover comunicação. No período em que vivemos, pontuado por expressões e estímulos visuais onde outros meios prevalecem sobre o escrito e o impresso, o uso de imagens parece ser um recurso didático indispensável. A principal questão em torno do uso de ilustrações e fotografias nos LDs deve ser a de conciliar a linguagem estética das imagens com a linguagem escrita buscando realizar objetivos pedagógicos.

O próprio PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) estabelece a importância do uso de figuras no LD quando se refere ao seu uso ao enumerar os critérios para avaliação do LD. O documento especifica que o uso desses recursos deve servir como auxílio na compreensão dos textos escritos e na ampliação e enriquecimento dos potenciais de leitura. O guia estabelece também que não deve haver preconceitos retratados nas ilustrações e que uma das qualidades do LD é apresentar diferentes linguagens visuais.

Desde o advento da escrita ao longo dos séculos tem havido pontos de contato das artes em geral com a linguagem verbal. Na poesia a tradição de usar a visualidade em proveito da expressividade escrita remonta à antiguidade grega com as poesias figuradas. A imagem tem sido sempre usada para dar suporte expressivo às palavras, assim como palavras e textos escritos também têm sido usados nesse sentido em relação à imagem.

No tocante ao LD para o ensino de LI, especialmente entre os produtos das editoras estrangeiras, o mesmo vem acontecendo com o uso crescente de recursos visuais variados como ilustrações, fotografias, gráficos e “caixas” (*boxes*) coloridas, charges, quadrinhos, “mascotes” que dão dicas e sugerem atividades ao aprendiz, tipos escritos em cores e formatos diferentes, só para citar os mais comuns.

5.5

O livro didático de língua estrangeira e a cultura

Outro aspecto importante a ser levado em conta durante o processo de criação do LD para o ensino de LI como LE é a escolha por se fazer ou não referências a fatos

culturais da língua alvo. Essa reflexão leva em conta a relevância ou não desses elementos para o aprendizado da língua. Existe entre os envolvidos com a criação do LD o questionamento sobre a possibilidade de integração do ensino da língua e da cultura que está associada aos falantes nativos dessa língua a fim de se obter uma aprendizagem realista. Entre os criadores que consideram válida ou até mesmo imprescindível essa integração os pressupostos teóricos da hipótese de Sapir-Whorf¹⁵, que remonta à questão da relação entre a fala e o pensamento, respaldam suas escolhas.

Para Hassan (1996, p. 14) ao responder sua própria indagação sobre que tipo de recurso se caracteriza a língua, a lingüista declara que “a language is a shaper of reality”¹⁶. Esse argumento pode justificar a idéia de que para se aprender uma língua estrangeira é imprescindível se aprender aspectos da cultura dos seus usuários, cultura essa que, em tese, é moldada por tal língua. O pensamento inverso, ou seja, de que a cultura e o meio moldam a língua também não impedem de se considerar a possibilidade de complementar a língua e a cultura.

De qualquer forma a opção por incluir ou não aspectos sócio-culturais estrangeiros no LD esbarram primeiramente na dificuldade em definir o que seja cultura, pois esse sintagma pode ter diferentes significados para diferentes profissionais e ainda, entre diversas áreas de estudo.

De acordo com a definição apresentada no site CARLA (Center for Advanced Research on Language Acquisition):

...**cultura** é definida como os padrões de comportamentos e interações, construtos cognitivos, e compreensão afetiva compartilhados, que são aprendidos por um processo de socialização. Esses padrões compartilhados identificam os membros de um grupo cultural enquanto também o distingue de um outro grupo. (minha tradução)¹⁷

O *site* enumera outras nove definições de cultura feitas por diferentes teóricos das áreas das ciências humanas.

Diversos pontos de vista a respeito de um único conceito podem gerar distorções e simplificações em relação ao tratamento desse tópico nos LDs. De alguma forma autores e ilustradores podem gerar ou perpetuar a criação de estereótipos no tocante a

¹⁵ Os antropólogos e lingüistas norte-americanos, Edward Sapir (1884-1939) e Benjamin Lee Whorf (1897 – 1941) formalizaram as noções de que o pensamento seria dependente da linguagem.

¹⁶ Uma língua é uma fôrma da realidade (minha tradução).

¹⁷ ... **culture** is defined as the shared patterns of behaviors and interactions, cognitive constructs, and affective understanding that are learned through a process of socialization. These shared patterns identify the members of a culture group while also distinguishing those of another group.

caracterizações físicas e comportamentais de determinados povos ou grupos sociais. Ainda, em função dos segmentos da sociedade que atentam para os conteúdos dos LDs, pode-se incorrer numa censura prévia de conteúdo por parte dos editores. Isso ocorre especialmente entre as editoras internacionais com o intuito de seguirem um padrão de neutralidade e uma política de “boa vizinhança” ao retratarem prioritariamente aspectos positivos de determinada sociedade com o intuito de zelar pela imagem da mesma, criando assim a ilusão de vivermos num mundo sem problemas.

Dosar o volume de referências sócio-culturais a serem apresentadas requer também bom senso do autor. É preciso antecipar o quanto o aluno brasileiro está interessado em assimilar a respeito da cultura estrangeira de forma que não haja rejeição e desinteresse por esses conteúdos.

Outro aspecto a ser considerado, caso o material didático adote o inglês veiculado pelo norte-americano médio, é: que elementos da cultura norte-americana são relevantes e realmente representativos de um país tão heterogêneo? O mesmo ocorre em relação aos que optam pelo inglês britânico: que inglês é esse, é o falado somente na Inglaterra ou nos países que compõem o Reino Unido? Caso seja o que é falado na Inglaterra, se trata daquele que é veiculado em que parte(s) desse território? Um terceiro viés aponta para a possibilidade de referir a todas ou provavelmente às principais culturas dos povos falantes do inglês como língua nativa, o que tornaria a elaboração de um livro uma atividade ainda mais laboriosa e o produto final extremamente volumoso.

Kramersch (1988) alega que o LD não apresenta a língua e a cultura como elas são na vida real. A autora se coloca da seguinte maneira:

Como qualquer obra de arte é um construto, aquele que representa a maneira como o autor e editor concebem a língua, cultura e aprendizagem, e a maneira como eles constroem um mundo integrado de realidade estrangeira para fins instrucionais. Apesar da crescente percepção da imediaticidade de fotos genuínas, textos autênticos, mídia de áudio e vídeo, um texto não é a experiência autêntica, mas um construto educacional culturalmente codificado. (Kramersch, 1988, p. 65, minha tradução).¹⁸

Kramersch (1988) acrescenta que o LD para o ensino de LE é o produto de pelo menos cinco culturas diferentes, quais sejam: a cultura alvo composta de comportamentos, eventos e pensamentos esperados de seus falantes nativos; a cultura

¹⁸ Like any work of art, it is a construct, one that represents the way the author and publisher conceive of language, culture and learning, and the way they construe an integrated world of foreign reality for instructional purposes. Despite the increased sense of immediacy of genuine photographs, authentic texts, audio and video tapes, a text is not the authentic experience, but a culturally coded educational construct.

fonte ou a cultura do aluno; a cultura educacional do país onde o livro foi publicado; a cultura da sala de aula onde o livro é usado; e a intercultura ou estágios de aquisição da cultura alvo pelo aprendiz – quando os significados da cultura fonte são gradualmente relativizados à luz da cultura alvo.

A discussão sobre a cultura no LD para o ensino de LI como LE adquire um caráter totalmente específico se considerarmos que o inglês se constitui em uma língua internacional. É imprescindível por parte dos criadores do material didático uma análise criteriosa sobre a pertinência e utilidade dessa inserção no livro. Toda língua está imbuída numa cultura em particular e vice-versa. Acredita-se que quando se aprende uma língua aprende-se sobre a sua cultura, porém em se tratando do inglês deve haver um critério específico em relação ao aspecto da comunicação intercultural, pelo fato de o aluno estar aprendendo uma língua que é um instrumento para a transmissão e recepção de mensagens e informações em dimensão internacional que, em outras palavras, possui o *status* de *língua franca*.

Gimenez (2006 *apud* Gimenez, 2001) expõe claramente o caráter único de se consubstanciar a cultura com o ensino da língua inglesa:

As questões culturais vinculadas ao inglês se tornam mais complexas, uma vez que esta é considerada uma língua internacional. Assim, não parece fazer sentido eleger festas típicas dos Estados Unidos, por exemplo, pois uma língua internacional não teria pátria. Segundo a autora, seria equivocado celebrar o *Halloween*, já que isto traria a mensagem de que o inglês pertence aos norte-americanos ou que a cultura da língua inglesa está atrelada àquele país. Segundo a autora, para aprender uma outra língua não é preciso adotar a identidade do Outro que, no caso do inglês, torna-se difícil de determinar, dada a impossibilidade de atrelá-la a uma determinada nacionalidade. (Gimenez, 2006, p. 254).

Para os autores lidar com uma LE tão especial no que diz respeito ao seu caráter global é um grande desafio. Apresentar uma LE despojada de seus elementos culturais para indivíduos que são produtos de suas próprias culturas e delas estão impregnados constitui uma tarefa altamente reflexiva e auto-policialesca para esses profissionais. Dessa forma a busca da imparcialidade, o uso do bom-senso, o constante aprendizado de novas palavras e expressões e seus usos parecem ser procedimentos constantes por parte desses autores.

Ao discorrer sobre dois importantes elementos de conteúdo dos LDs de LI como LE, os recursos visuais e os elementos culturais, é possível inferir o tanto de

conhecimento lingüístico, pedagógico e técnico que os autores desse gênero necessitam possuir.

O *status* de língua internacional abre um leque extenso e variado de contextos e situações que podem ser hipoteticamente retratadas no LD. Essa diversidade de temas possíveis requer bastantes conhecimentos gerais e bom senso por parte do autor que irá inicialmente definir o que e o quanto é relevante ser abordado em seu material, levando sempre em conta, o seu público alvo.

É possível que todo esse prestígio de que goza a língua inglesa e seus usuários no cenário mundial atualmente confira ao autor de LDs para o ensino de LI como LE algum reconhecimento também.

Em relação às editoras estrangeiras estas reservam ao autor um espaço significativo em seus *sites* e diversos livros apresentam em sua página introdutória nota escrita pelo próprio autor a respeito da sua obra. Esses procedimentos contribuem para a valorização e a manutenção do *status* desse profissional. Nos espaços reservados ao autor nos *sites* das editoras, alguns dos quais incluem foto do mesmo, destacam-se a sua trajetória acadêmica e especialmente a sua carreira profissional como professor, *teacher trainer* e também pesquisador na área de ELT.

Seções como *Ask the author!*¹⁹ voltada para autores de *books for teachers* – livros especializados para professores de EFL / ESL / ESOL²⁰ disponibilizam um espaço para o usuário fazer perguntas e esclarecer dúvidas a respeito de práticas lingüísticas e pedagógicas que “dão certo” na sala de aula. Nas divisões destinadas aos autores de didáticos como *Meet our authors*²¹, por exemplo, encontra-se um texto onde o próprio autor escreve sua *biodata* e comenta sobre o livro ou série a qual assina. É possível também ler um texto escrito pela própria editora sobre o autor e suas obras ao se acessar o nome do mesmo que acompanha o título da sua obra no *site*.

Algumas editoras nacionais também costumam fazer referências ao autor em seus *sites*, embora de forma sucinta: “The certificate of proficiency in English das Universidades de Cambridge e Michigan e diversos cursos no Brasil e no exterior. Professora das redes estadual e municipal de ensino do Rio de Janeiro.”. Em seguida, é possível ler uma lista das publicações do mesmo em uma subseção *Conheça as obras do autor*.

¹⁹ Pergunte ao autor!

²⁰ Siglas que correspondem em português a: Inglês como Língua Estrangeira / Inglês como Segunda Língua / Inglês para Falantes de Outras Línguas.

²¹ Conheça nossos autores.

Outras editoras optam por nomear o autor e na descrição do livro fazer alusões do tipo: “obra escrita por autores altamente gabaritados, com sólida formação e vivência acadêmica em países de língua inglesa.”²².

Certamente não se pode relegar unicamente ao autor de LD para o ensino de LI como LE toda a responsabilidade de se produzir um material que seja um recurso pedagógico inteiramente apropriado. Evidentemente o LD não tem vida própria, seu grande mérito como instrumento para aprendizagem se deve a colaboração de vários profissionais que complementam o trabalho de criação do autor. Entretanto, o autor, pelo que se espera de um LD para o ensino de LI, é quem elabora os alicerces de toda a construção do material.

Alguns desses elementos que são a base da criação final se caracterizam, entre outros, como uma seleção de conteúdos coerente com certa visão sobre o ensino de LI, nesse caso para aprendizes brasileiros, e com os métodos que serão utilizados para as práticas de aprendizagem a partir dessa visão.

O autor parece buscar o uso de um discurso autêntico, quando possível, ou o mais perto que seja dessa condição, utilizando textos e diálogos que se pareçam o mais próximo com a fala ou escrita real de um determinado povo nativo falante do inglês. Parece ser imprescindível que essa ambientação seja “informada” ao aluno. Esse objetivo pode ser alcançado, adotando-se o que é considerado padrão para determinados contextos mais e menos formais através da simulação de situações que ocorram ou nos Estados Unidos, ou na Inglaterra, ou na Austrália, ou no Canadá ou qualquer outro país falante do inglês como língua nativa. Quando houver a opção por outros contextos que não em países de onde a LI é originária, essa particularidade implica ser igualmente explicitada através dos enunciados, das imagens ou qualquer outro recurso adequado para essa finalidade. Além disso, o autor viabiliza a adequação da situação retratada à realidade dos personagens, no caso de diálogos, ou do narrador, no caso de textos escritos e orais.

É esperado que o autor elabore atividades que cumpram os objetivos de aprendizagem do aluno. Esses objetivos são bem diversos: um deles pode ser saber se

²² Sites de editoras consultados:
<http://www.cambridge.org/elt/resources/asktheauthor>;
<http://www.macmillan.es/Search.search.0.html>;
http://www.oup.com/bios/elt/soars_lizjohn/?cc=br;
<http://www.editorasaraiva.com.br>;
<http://www.atica.com.br/catalogo/?i=8508081405>.

comunicar em LI a fim de obter e gerar informações básicas ou mais ou menos elaboradas, em situações do dia-a-dia. Outro objetivo pode ser o uso da LI para fins comerciais ou em áreas específicas, conhecido como ESP²³ e no Brasil como Inglês Instrumental. Diversos campos de trabalho fazem parte dessas áreas: medicina, turismo, hotelaria, engenharia, tecnologia da informação, entre outros. Outros aprendizes necessitam escrever textos acadêmicos em inglês completando assim uma relação de grande variedade de objetivos para a aprendizagem do inglês como LE.

Atualmente, de um modo geral, um LD para o ensino de LI como LE se caracteriza por oferecer e sugerir atividades que dêem oportunidade ao aluno de estabelecer comparações de usos da sua língua com o inglês.

Todas essas expectativas que se tem em relação ao livro e várias outras que podem não ter sido mencionadas demandam que o autor de LD para o ensino de LI como LE seja um profissional com considerável vivência na área pedagógica e do magistério.

Quais são suas crenças, o quanto esse profissional se sente e está realmente capacitado para desenvolver esse trabalho? Em que extensão e aspectos o exercício de autoria de outros textos escritos e até mesmo de outros LDs se comparam ao do autor de LD para o ensino de LI?

Essas são questões importantes que decorrem da reflexão acerca da abrangência e da diversidade de público que um LD para o ensino de LI como LE se propõe atingir.

5.6

Resumo

Neste capítulo foi visto primeiramente como surgiu a língua inglesa e quais foram os seus períodos de transformação até os dias atuais em que se constitui uma língua franca. Foi apresentado o momento histórico em que surgiram os primeiros autores de LD para o ensino de LI como LE na Inglaterra, país por onde se iniciou o processo de expansão dessa língua. Foi mostrado também os modelos e conteúdos dos LDs produzidos por esses primeiros autores. Dando continuidade a essas ocorrências históricas, enumerou-se as abordagens mais destacadas na história do ensino de LI como LE a partir do século XIX até os tempos atuais [por meio das referências aos](#)

²³ Sigla que corresponde em português a Inglês para Fins Específicos.

conteúdos e aos componentes encontrados nos LDs atuais para o ensino de LI como LE. Objetivou-se elucidar a relação entre o LD e o autor no sentido de esse último ser aquele que, através de sua escrita, ainda que sempre permeada das participações de outros profissionais, perpetua e inova conteúdos e métodos do primeiro. Ressaltaram-se também várias prescrições dirigidas ao autor para moldar seu produto às exigências do seu público alvo. Foi levantado também o fato de o autor estar lidando com uma *língua franca* e não, com uma LE simplesmente. Somado a essas questões ocupou-se também do uso de imagens como suporte expressivo ao texto e da abordagem de tópicos culturais nos livros que demandam conhecimentos especializados do autor desse tipo de obra e também uma autoridade politicamente neutra e correta dos conteúdos. Foram citados alguns tipos de menções aos autores, como forma de apresentá-los e também os seus trabalhos, que são feitas pelas editoras para o público usuário, especialmente os professores.

Foram levantadas questões sobre a capacitação que se espera de um autor de LD de LI para a realização dessas criações. Também foi perguntado se o exercício de autoria desse profissional da LI é único ou se encontra paralelos e semelhanças nos procedimentos autorais de outros profissionais da produção escrita.

Uma compreensão mais profunda sobre o papel e as expectativas do autor está reservada para o capítulo dedicado à análise dos dados coletados nos questionários e entrevistas daqueles que colaboraram através de seus depoimentos com essa pesquisa.

Retornando às perguntas iniciais que motivaram o presente trabalho de pesquisa anuncio o próximo passo, qual seja descrever a metodologia de pesquisa utilizada para analisar a fala de alguns desses profissionais a fim de desvendar um pouco mais da natureza de suas tarefas, das suas motivações e expectativas em relação ao fruto do seu trabalho.

6

Metodologia de pesquisa

Este capítulo destinado à metodologia de pesquisa trata da especificação dos percursos seguidos e recursos adotados a fim de se captar subsídios para a sustentação desse trabalho.

Esse estudo, como já fora antes especificado, objetiva gerar e expandir conhecimento a respeito do papel do autor de LD para o ensino de LI como LE no Brasil. O propósito é fornecer não uma base de dados, mas uma base de conhecimento para a interpretação acerca da formação, crenças e expectativas do autor. E ainda sobre o modo como o mesmo se reconhece ao exercer sua profissão. Trata-se de uma pesquisa básica que procura fazer avançar a teoria e o conhecimento científico e não de uma pesquisa aplicada que visa resolver problemas práticos.

A fim de estipular um instrumento o mais confiável possível a partir de informações obtidas num universo reduzido de pesquisados, optei por uma pesquisa de estudo de caso e uma abordagem qualitativa ao refletir e interpretar as informações obtidas dos autores indagados.

Foi constatada a propriedade de se utilizar tal método de acordo com definição de Chapelle & Duff (2003) sobre estudo de caso. A suposição é a seguinte:

Como uma forma de pesquisa interpretativa e indutiva os estudos de caso exploram os detalhes e significados da experiência e geralmente não tentam testar uma hipótese prévia. Ao invés disso, o pesquisador procura identificar padrões importantes e temas nos dados. A riqueza dos estudos de caso está relacionada à quantidade de detalhes e à contextualização que é possível quando apenas um ou um número pequeno de casos enfocados e questões são analisados. (Chapelle & Duff, 2003, p. 164, minha tradução)¹

A principal justificativa, portanto para se optar pelo estudo de caso é a possibilidade de se atingir um conhecimento mais profundo sobre o assunto alvo. E por se tratar de um tema de pesquisa novo e ainda pouco explorado, uma suposta característica tida

¹ As an interpretive, inductive form of research, case studies explore the details and meanings of experience and do not usually attempt to test a priori hypotheses. Instead, the researcher attempts to identify important patterns and themes in the data. The richness of case studies is related to the amount of detail and contextualization that is possible when only one or a small number of focal cases and issues are analyzed.

como desvantagem do estudo de caso qual seja, restringir a extrapolação da análise para universos mais amplos, não se apresenta nesse caso como tal.

Já a escolha da abordagem qualitativa se mostrou a mais viável e propícia por se tratar de um estudo descritivo que busca entender os fatos como um todo a partir das declarações de profissionais que expõem suas crenças e subjetividades.

Godoy (1995, p. 58) diz que a pesquisa qualitativa “parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares, e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada”.

Embora a maioria das pesquisas se utilize de um método único de coleta de dados, não é incomum a combinação de mais de um método a ser usado. Sendo assim, ao avaliar qual seria a melhor maneira de conduzir minha investigação conclui que poderia fazer uso de questionário complementado por entrevista.

Foi utilizado um questionário auto-explicativo com perguntas abertas que poderiam ser complementadas nas entrevistas que foram feitas posteriormente. A intenção era conceber um instrumento de captação de dados confiáveis e válidos visto que segundo Fowler (1984, p. 74): “Bons questionários maximizam a relação entre as respostas gravadas e o que o pesquisador está tentando medir.” (minha tradução).²

Sobre as vantagens de se empregar entrevistas como método uma delas é que se trata de uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa qualitativa. Fowler (1984) ressalta:

Ainda outros argumentam que as entrevistas pessoais são a melhor maneira de fazer perguntas delicadas. Os entrevistadores têm uma oportunidade de criar empatia e estabelecer o tipo de verdade que é necessária para os respondentes descreverem informações potencialmente sensíveis. (Fowler, 1984, p. 65, minha tradução).³

Ao contrário das entrevistas estruturadas onde se obtém informações mais objetivas e sucintas, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. Nesse tipo de entrevista é possível ao entrevistado dar informações mais elaboradas e extensas, o que se mostrou inteiramente coerente com a metodologia aqui utilizada.

² Good questionnaires maximize the relationship between the answers recorded and what the researcher is trying to measure.

³ Still others argue that personal interviewers are the best way to ask sensitive questions. Interviewers have an opportunity to build rapport and to establish the kind of trust that is needed for respondents to report potentially sensitive information.

Dessa forma meu *corpus* se constitui das informações contidas nos questionários e entrevistas feitas com quatro autores brasileiros de LD para o ensino de LI como LE. Três desses autores trabalham numa mesma editora localizada na cidade do Rio de Janeiro, e que foi criada para atender exclusivamente às demandas pedagógicas e didáticas de uma tradicional e conceituada instituição de ensino de língua inglesa no Brasil. O outro autor trabalha para uma grande editora nacional, também localizada no Rio de Janeiro, e sua participação nessa pesquisa se coloca como um contraponto em relação à dos demais autores em função dos ambientes e contextos profissionais nos quais se diferenciam.

6.1

Perfil dos participantes

Os autores que participaram desta pesquisa se caracterizam conforme será esclarecido a seguir.

A autora denominada XX, a respeito da sua formação acadêmica, possui como qualificação mais recente curso de mestrado incompleto a ser concluído no primeiro semestre de 2007 em instituição de ensino superior do Rio de Janeiro. Seu tempo de experiência na presente função como autora, na época em que respondeu o questionário, era de dois anos e seis meses. Esta participante trabalha para uma editora nacional que é prestadora de serviços exclusiva de uma tradicional escola de idiomas no Brasil. Além de autora, exerce a função de gerente de filial de uma dessas escolas. Essa autora não possui outros livros publicados.

A autora YY também trabalha para a mesma editora mencionada acima. Sua qualificação acadêmica mais recente é um curso de especialização em educação infantil em instituição de ensino superior do Rio de Janeiro, concluído em julho de 2004. Atualmente, além da função de autora exerce também as de professora e editora. Segundo foi declarado em seu questionário trabalha como autora há quatro anos. Essa autora possui outros livros publicados.

O autor ZZ também compõe o quadro de autores da editora em que trabalham as autoras XX e YY e atualmente se dedica exclusivamente à função de autor. Sua formação acadêmica mais atual é um curso de mestrado em instituição de ensino superior inglesa concluído em 2000. Seu tempo de experiência nessa função, na época

em que respondeu o questionário desta pesquisa, era de cinco anos. O autor possui outros livros publicados.

A autora NN, já mencionada como aquela que representa um contraponto no universo dos pesquisados, tem como formação acadêmica mais recente pós-doutorado realizado em instituição de ensino superior do Rio de Janeiro, concluído em julho de 2004. Seu tempo de experiência nessa função era de vinte e um anos na ocasião em que respondeu o questionário e além de autora trabalha como professora universitária. Essa autora também possui outros livros publicados. Um outro fator de grande relevância no perfil dessa autora em relação aos demais entrevistados é o fato de a mesma trabalhar em uma editora nacional de grande porte que produz LD para escolas fundamentais e de ensino médio de todo o Brasil. Dessa forma, o conteúdo desses livros é totalmente diverso daqueles produzidos pelos autores XX, YY e ZZ. Esses três últimos autores produzem material para um público que estuda em uma escola de idiomas. Seus trabalhos são destinados exclusivamente para esses alunos e possuem conteúdo diferenciado pelo fato de se tratar de um “curso particular de inglês”. Isso implica levar em consideração fatores diferenciais, só para citar alguns dos mais importantes: existência de ambientes, recursos didáticos e salas de aula projetadas para o ensino de LE, turmas reduzidas, público pagante e professores capacitados e especializados no ensino de LI como LE.

O questionário utilizado nessa pesquisa é composto de vinte questões. Em um primeiro grupo de perguntas ocorrem quatro indagações pontuais a respeito do nível instrucional do autor. A primeira indaga sobre a sua formação acadêmica no que diz respeito a sua qualificação mais recente, completude, data de conclusão e instituição de ensino em que ocorreu. Esse primeiro grupo de questionamentos visa coletar dados que possam comprovar o tempo de escolaridade desses profissionais e se possuem grande especialização acadêmica. Esse tipo de informação procede pelo fato de se acreditar que esse profissional é também um pesquisador. Sendo assim, que meios utiliza para se aperfeiçoar: através de especializações formais de ensino ou com a busca e a prática do dia-a-dia?

Um segundo grupo de perguntas composto de cinco questões buscam delinear alguns pontos do dia-a-dia desses autores considerados como empregados de uma editora empregadora. Essas perguntas são a respeito de: tempo de experiência do autor nessa função; se a editora para a qual trabalha é nacional ou estrangeira; se possui outros trabalhos publicados; que recursos utiliza normalmente para desenvolver seu

trabalho e se exerce outra função profissional paralela. Esse levantamento auxilia na avaliação do seguinte tema: se esse profissional se dedica regularmente a essa função em tempo integral, ou seja, se esse trabalho é tido como seu principal meio de sustento. Esses dados poderão mais tarde comprovar ou não a teoria de que o princípio dos direitos autorais é um elemento de salvaguarda dos rendimentos para sustento do autor, que não é só um artista que escreve pelo prazer de escrever, mas que também depende de um salário para sobreviver.

O terceiro e último grupo de perguntas se caracterizam como abertas e pretendem possibilitar ao autor discorrer sobre aspectos ideológicos que envolvem seu trabalho. Essas perguntas indagam sobre se o autor participa do plano de marketing do material que desenvolve e se considera importante essa participação; que temas escolhe usar; que aspectos leva em consideração a respeito do seu público alvo; sobre a sua visão de língua e se essa visão de língua é endossada pela editora ou não; sobre a sua visão de ensino da língua e se também essa visão é endossada pela editora ou não; se após a publicação do seu material ele / ela acompanha os seus desdobramentos; como se sente em relação à influência de novas tecnologias; como se sente em relação à reprografia não autorizada de sua obra, visto que a cópia ilegal fere o princípio de direitos autorais e portanto fragiliza a noção de propriedade intelectual e também causa prejuízos financeiros à cadeia comercial de criação de LDs; se considera que a sua obra por si só cumpre inteiramente os objetivos estabelecidos e finalmente, se devido às várias participações simultâneas de outros profissionais e às diversas etapas de revisão a que seu trabalho é submetido se ele / ela se sente verdadeiramente o autor (a) do seu livro. Essas questões são em grande parte auto-explicativas em relação ao que se pretende apreender a respeito do autor e que está relacionado às principais questões teóricas discutidas nesse trabalho. Porém, para que o leitor possa avaliar com maior profundidade essas perguntas o modelo de questionário utilizado neste estudo encontra-se no Anexo 3. Sobre a minha escolha por perguntas abertas me pautei, entre outras, mais uma vez em colocação de Fowler (1984):

Elas permitem ao pesquisador obter respostas que não foram antecipadas. Elas podem também descrever mais minuciosamente as reais visões do respondente. Terceiro, e esse não é um ponto trivial, os respondentes gostam da oportunidade de responder algumas questões com suas próprias palavras. Responder somente escolhendo uma resposta já dada e nunca ter a oportunidade de dizer o que se passa pela sua cabeça pode ser uma experiência frustrante. Finalmente, perguntas abertas são apropriadas quando a lista de

respostas possíveis é maior do que é viável apresentar aos respondentes. (Fowler, 1984, p. 87, minha tradução)⁴

Devido a esse trabalho não pretender esgotar todas as questões que dizem respeito ao tema principal, o uso de perguntas abertas e o estudo de caso se mostraram procedentes. Outra justificativa para essa escolha metodológica é que, por se tratar de um tema de pesquisa pouco explorado a liberdade dos colaboradores de se expressarem livremente pode gerar informações valiosas e promissoras para um trabalho futuro.

O universo dos pesquisados compunha-se inicialmente de seis colaboradores que já haviam respondido seus questionários. Por razões técnicas e de cumprimento do cronograma não foi possível que dois desses participantes realizassem suas entrevistas. Dessa forma, levei a pesquisa a termo a partir dos quatro autores que além de responderem o questionário também puderam fazer as entrevistas.

Os questionários foram enviados via *e-mail* aos respondentes, com a ressalva de que os mesmos seriam entrevistados pessoalmente em uma outra ocasião. Os questionários foram devolvidos algumas semanas mais tarde pelo mesmo meio eletrônico. Depois de respondidos os questionários foram agendadas as entrevistas com o aviso prévio de que seriam gravadas para posterior transcrição e publicação no corpo desse trabalho.

As entrevistas foram gravadas em fita cassete e tiveram a duração de uma hora em média cada uma. Todos os participantes demonstraram extremo interesse em colaborar e sentiram grande entusiasmo ao falarem sobre seu trabalho. Um roteiro que eu nomeei como Tópicos Gerais para a Entrevista (ver anexo 4) serviram de guia para os questionamentos. O formato de transcrição das mesmas é uma tabela composta de três colunas: a primeira especifica o número da linha, a segunda quem fala – pesquisadora ou autor e a terceira contem as falas, sendo que as minhas aparecem em negrito. Não foi usado nenhum tipo de notação, os pronunciamentos foram reproduzidos *verbatim* e em sua íntegra. Aos autores, a fim de preservar o sigilo sobre suas identidades, foram atribuídos códigos aleatórios, a saber: XX, YY, ZZ, NN.

A análise do material coletado consistiu em classificar e categorizar as informações criando e recriando suposições, mas, sobretudo verificando se confirmavam,

⁴ They permit the researcher to obtain answers that were unanticipated. They also may describe more closely that the real views of the respondent. Third, and this is not a trivial point, respondents like the opportunity to answer some questions in their own words. To answer only by choosing a provided response and never to have an opportunity to say what is on one's mind can a frustrating experience. Finally, open questions are appropriate when the list of possible answers is no longer than it is feasible to present to the respondents.

invalidavam ou ainda “enfraqueciam” conceitos e referenciais teóricos inicialmente propostos.

Os conteúdos dos questionários e das entrevistas foram analisados e escrutinados unitariamente e depois comparados entre todos a fim de estabelecer conexões, padrões e também divergências.

A análise e discussão dos dados da pesquisa e a descrição dos resultados serão tratados no próximo capítulo.

7

Análise e discussão de dados

Quando começamos com um dado, a questão sobre com o quê vamos terminar, que tipo de descobertas ele nos dará, não deveria ser uma consideração. Nós nos sentamos com um dado, fazemos várias observações, e vemos aonde elas vão dar. (Sacks, 1984, p. 27, minha tradução)¹

Neste capítulo serão apresentados os resultados da análise e reflexão das respostas e depoimentos prestados pelos autores de acordo com as perguntas de pesquisa. Esses dados serão discutidos segundo as bases teóricas apresentadas nessa dissertação e também serão investigados a partir de suposições feitas por mim, como pesquisadora, alicerçadas em minha própria vivência profissional. Suposições essas, sujeitas a comprovações ou contestações que podem ser realizadas em pesquisas futuras.

Como ferramenta de análise de dados me pautei no princípio de que o discurso individual expressa de várias formas a percepção de si mesmo. Tomei como âncora teórica os pressupostos de Rymes (Rymes, 1995) e Fairclough (1989, 1992) *apud* Ostermann, Dowdy, Lindemann, Türp, Swales (1999, p. 141):

Dentro da construção da narrativa, a língua e a gramática são recursos essenciais para a expressão do eu e da agência (Rymes, 1995). A maneira que o indivíduo molda seu próprio discurso e as escolhas lexicais e gramaticais feitas por ela, descreve, de certa forma, o modo como ela vê o mundo no qual vive e o papel que exerce nele. (Fairclough, 1989, 1992, minha tradução).²

Ostermann, Dowdy, Lindemann, Türp, Swales (1999, p. 141) *apud* Rymes (1995) prosseguem com a seguinte colocação:

As escolhas gramaticais e lexicais feitas dentro de uma narrativa oferecem pistas sobre a maneira como os falantes [ou escritores] estruturam seu próprio senso de eu e agência, assim como os membros de uma comunidade, por sua vez, percebem e reconstróem aquele falante [ou escritor] como um indivíduo ou agente. (Rymes, 1995, p. 496 – 497, minha tradução).³

¹ When we start out with a piece of data, the question of what we are going to end up with, what kind of findings it will give, should not be a consideration. We sit down with a piece of data, make a bunch of observations, and see where they will go.

² Within the construction of narrative, language and grammar are essential resources for the expression of the self and of agency (Rymes, 1995). The way the individual shapes her own discourse and the lexical and grammatical choices she makes describe to a certain extent, the way she sees the world which she lives in and the role she plays in it. (Fairclough, 1989, 1992).

³ The grammatical and lexical choices made within narrative provide clues to the way speakers [or writers] structure their own sense of the self and agency as well as to how the members of a community,

7.1

Análise e discussão do questionário

A aplicação do questionário constituiu a primeira fase da pesquisa e buscou identificar, nesse momento ainda de forma mais ou menos superficial, os modelos de práticas profissionais desses autores.

A respeito dos recursos que utiliza regularmente para desenvolver seus trabalhos, além de assinalarem todos os elementos sugeridos no questionário, no item “outros” foram incluídos: “livros de histórias” (esse item foi declarado pela autora que escreve materiais infantis); “outros materiais didáticos para idéias” e “folhetos e material de propaganda”. Essas respostas demonstram que o trabalho de criação desses autores envolve um tempo considerável dedicado à pesquisa.

Sobre as participações dos autores no plano de marketing do material que desenvolvem, todos mencionaram que participam apenas da fase de treinamento de professores e que essa colaboração é fundamental. As colocações usadas foram as seguintes: “A visão que o autor tem do material pode ser de grande valia para o usuário”; “...o autor, como criador do conteúdo, é quem tem melhores condições de evidenciar os pontos mais positivos do material e apontar a forma mais adequada de tirar o melhor dele, esclarecendo dúvidas, mostrando caminhos e preparando pessoas para a utilização” e por fim, “O diálogo entre autor e professor é essencial”. Essas colocações demonstram a preocupação do autor em dialogar com o professor, aquele que além do aluno será o principal usuário da sua obra. Para os autores XX, YY e ZZ o procedimento de expor a respeito do seu material aos professores ocorre normalmente na época de lançamento do mesmo durante seminários e congressos dos professores que lecionam na instituição de ensino de inglês a qual a editora desses autores está interligada. Já para a autora NN, que trabalha para uma editora que atende um mercado bem mais amplo de professores usuários, essa prática não ocorre com frequência pelo fato de a editora não investir nesse tipo de intercâmbio entre autor e professores.

Em relação ao item: “Durante a confecção do livro didático você opta por temas:
 Atuais Informativos Curiosos Relacionados à cultura fonte

in turn, perceive and reconstruct that speaker [or writer] as an individual or agent. (Rymes, 1995, p. 496 – 497)

() Relacionados à cultura alvo () Outros” em que se enumera as categorias de assuntos que os autores buscam inserir em seus livros, na opção “outros” foi mencionado: “adequados à faixa etária do futuro usuário-alvo” e “temas de relevância social”. Esse discurso confirma quem são para o autor o seu verdadeiro público, ou seja, além do professor, o autor escreve para o aprendiz e este deve ser contemplado com um material didático feito, na medida do possível, em função de certos atrativos que são comuns para a maioria de certo grupo de usuários. Confirmando essa constatação, na pergunta: “Durante o processo de criação, ao selecionar textos, compor enunciados e elaborar atividades, que aspectos você leva em conta em relação ao público alvo?” todos os respondentes priorizaram o aspecto da faixa etária desse público e seus prováveis interesses e necessidades.

No item: “Uma definição corrente de *visão de língua* diz respeito ao *Inglês* ser uma língua globalizada e também sobre que tipo de *Inglês* está sendo propagado quando se transmite o ensinamento desse idioma. Essa visão de língua reflete a **sua** também?” todos os autores disseram acreditar que o inglês é atualmente uma língua globalizada sim, e alternaram essa denominação com “internacional” e “franca”. Sobre suas opiniões a respeito de que tipo de *Inglês* está sendo propagado quando se transmite o ensinamento dessa língua as colocações que se destacaram foram: A autora XX mencionou que “Esta situação (da globalização) reforça a importância de expor ao aluno não somente a um dos “dialetos” dominantes, mas pelo menos aos dois mais importantes (britânico e americano), e se possível a outros também. No entanto, acredito que seja importante também focarmos nas formas lingüísticas mais frequentes e socialmente aceitas, de modo a equipar o aluno a transitar de modo mais tranquilo e competente por este mundo globalizado.”. A autora YY argumentou o seguinte: “Acho que não dá mais para se falar num inglês 100% britânico ou americano. Fala-se muito agora em ELF, *English as a Lingua Franca*, e acredito que seja esta a tendência do mundo.”. O autor ZZ se posicionou da seguinte forma: “A meu ver, o “tipo de inglês” que se deve ensinar depende do objetivo do usuário.” e “Num nível de necessidade de uso da língua mais elaborado – acadêmico, por exemplo – o dito “inglês internacional” talvez não seja suficiente.”. Já NN ressaltou que o aspecto social deve ser levado em conta quando se trata de ensinar o inglês, pois segundo a autora o fenômeno da globalização não é um processo homogêneo, para ela “há várias globalizações, com efeitos diferenciados”. Os autores XX, YY e ZZ não falaram explicitamente sobre a relevância de se optar por uma abordagem mais política e ideológica, suas intenções

parecem ser mais técnicas e pedagógicas. A autora NN embora não tenha mencionado claramente a importância do trato político dessa questão, deu a entender que se preocupa em questionar esse tipo de conhecimento junto aos alunos como uma prática conscientizadora. XX, YY e ZZ disseram que a editora para a qual trabalham endossam essas suas visões enquanto que o mesmo não ocorre para NN. Essas respostas demonstram que os autores possuem uma grande compreensão sobre a importância do inglês no mundo atual e que escrever LDs para o seu aprendizado abrange questões mais profundas do que as envolvidas no ensino de outras línguas estrangeiras.

No item em que se indaga a respeito de suas visões de ensino da língua e das abordagens e métodos utilizados os autores XX, YY e ZZ demonstraram acreditar que uma única abordagem ou método não satisfazem suas visões de como uma língua deva ser ensinada. Eles buscam diversos elementos considerados positivos e eficazes entre as várias abordagens de ensino de inglês como língua estrangeira que possam ser utilizados de acordo com seus próprios princípios e crenças. Esses autores, portanto, demonstram possuir amplo conhecimento sobre abordagens e metodologias de ensino de inglês como língua estrangeira, pois selecionam com autoridade os aspectos positivos de algumas delas os quais optam por utilizar em seus livros. Ao serem indagados: “A editora para qual você trabalha endossa essa sua visão?” a resposta foi positiva para os autores XX, YY e ZZ. Esses autores admitem que são privilegiados no sentido de compartilharem uma visão de ensino da língua com seus editores. Já a autora NN mediante as perguntas mencionadas alegou que adota uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem e, no meu entender, embora seja uma profissional altamente competente e qualificada a editora para a qual ela trabalha parece não respaldar sua visão pois a sua resposta foi negativa para essa pergunta. Esses contextos divergentes para a criação, entre os dois grupos de entrevistados, demonstra que muitas vezes, o autor se vê obrigado a criar baseado em crenças com as quais não compactua.

Ao serem interrogados se após terem suas obras publicadas eles, os autores, acompanham os desdobramentos das mesmas, todos responderam unanimemente que sim e inclusive, enfatizaram a importância dessa prática como meio de verificar se seus objetivos foram atingidos. Essa postura dos autores revela a necessidade que os mesmos possuem de obter constante *feedback* sobre os efeitos das suas criações a fim de poderem fazer acertos, e atenderem sempre que possível às necessidades dos professores e dos alunos.

“Como você se sente em relação à influência das novas tecnologias como os sites especializados em aulas de inglês *on-line* e os *e-books*?”. Ao responderem essa pergunta, os autores demonstraram acreditar que os recursos tecnológicos e virtuais são bem-vindos, porém, não acreditam na suplantação nem dos materiais impressos nem dos professores como elementos humanos presenciais.

A respeito de como se sentem em relação à possível cópia ilegal de suas obras, as respostas foram as seguintes: Os autores XX e YY revelaram se sentir desconfortáveis com esse ato pelo fato de se constituir uma ilegalidade. Já o autor ZZ reconhece que se trata de um problema que afeta os ganhos daqueles que vivem de vender livros, embora no seu caso, ele não receba direitos autorais sobre os livros vendidos e que, portanto essa prática não o atinge diretamente. E esclarece que “se a utilização de minha obra – mesmo que em cópia ilegal – está ajudando pessoas a aprender e crescer, meu coração de professor fica feliz na mesma forma.”. Essa declaração demonstra um relativo desprendimento e desapego desses autores de didáticos em relação ao conceito de propriedade intelectual – aspecto que ficará bem evidente na análise das entrevistas dos mesmos mais adiante. A autora NN é ainda mais enfática na sua declaração ao dizer que: “Não me preocupa. Julgo que não podemos deter conhecimento.”.

Os autores foram indagados sobre se as suas obras por si só cumprem inteiramente os objetivos por eles estabelecidos. Respostas diversas foram fornecidas: “Um livro didático é somente uma ferramenta (extremamente útil se for bem elaborado tendo em vista uma situação de uso específica), mas que não pode prescindir de um bom professor e de outros recursos pedagógicos impressos e áudio-visuais.”. Outra resposta que ocorreu foi a seguinte: “A minha obra não é constituída exclusivamente por um livro impresso. Faz parte do ‘pacote’ um CD de áudio, um CD-ROM, e recursos para o professor, então, nesse caso, a resposta a pergunta: Sua obra por si só cumpre inteiramente os objetivos estabelecidos? - é **sim**, pois foi dessa maneira que ela foi concebida.”. Os outros dois participantes responderam: “...cada sala de aula é uma sala de aula, e só o professor pode saber da necessidade de qualquer material suplementar.”; “O material didático só ganha vida em uso, ao interagir com possíveis interlocutores. Ele só “é” e se “completa” em interação. O resultado desse processo é sempre cambiante e inaudito, não podendo ser previsto.”. Todas essas afirmações me pareceram apontar para um consenso, o de que o livro didático é, poderia ou deveria ser uma opção, entre várias, de recurso didático para o professor e os aprendizes, e não o único material didático disponível. Apontam ainda para que todo tipo de conhecimento dos

alunos e do professor se configuram como recursos didáticos também. E o autor (juntamente com os co-autores) através do seu livro participa da conversação entre professores e alunos o que remonta aos princípios dialógicos de Bakhtin (1981) já mencionados nos capítulos 1 e 3 deste trabalho.

A última pergunta do questionário busca revelações que esclareçam a maneira como os autores se sentem em relação ao conceito de propriedade intelectual. Alguns trechos das declarações feitas pelos respondentes foram as seguintes: “Apesar do livro didático refletir a visão do seu autor, esta não é a única visão que o influencia. Não se pode esquecer que existem outras pessoas que contribuem na elaboração do livro didático, tais como os editores, diagramadores, ilustradores, etc, e que todas essas pessoas deixam marcas no material. Além disso acredito que o foco do material didático não deve ser o autor, mas sim os alunos, professores e instituições para os quais são elaborados e que o utilizam.”. Outra resposta que leva em conta a participação de outros profissionais na produção do LD é a seguinte: “Eu vejo assim a questão: um livro não é (e acho que não pode ser) exclusivamente do autor. Ele é o resultado de uma conversão de vários interesses e visões: da editora e suas necessidades, do mercado, do editor e seu próprio. Não acho que possa ser muito diferente.”. O posicionamento a seguir também leva em conta a interferência de outros profissionais: “Talvez no meu caso essa afirmação não seja verdadeira porque a editora para quem trabalho é praticamente constituída de autores, que lançaram suas bases. Mas vejo que autores em geral possam sentir isso, sim. Vejo que as editoras tendem, por exemplo, a temer inovações, e podem com isso cercear a criatividade do autor.”. Um último ponto de vista ressalta o seguinte: “Os leitores / usuários de um livro são co-autores. No caso do livro didático ele é um co-participante do processo de aprendizagem.”.

Em sua maioria as respostas revelaram que esses profissionais se reconhecem como parte de um amplo universo de vários atores e outros tantos participantes do processo maior de ensino e aprendizagem. Essas respostas de certa forma demonstram que esses autores não se sentem elementos essenciais de uma cultura. Suas declarações sinalizam uma concordância com o princípio de Barthes (1977) de que a unidade de um texto repousa não na sua origem, mas sim no seu destino.

7.2

Análise e discussão das entrevistas

O processo de análise das entrevistas foi muito mais um exercício de reflexão do que a tentativa de elaborar padrões, gráficos ou estatísticas. As colocações lexicais e as metáforas dos entrevistados foram levadas em conta, porém, o principal exercício realizado nesse estágio da pesquisa foi ressaltar os conceitos, fatos e noções mencionados pelos autores considerados relevantes por mim para o conhecimento e o entendimento do trabalho realizado por esses profissionais artistas ou artistas profissionais. Seus discursos são auto-explicativos dispensando muitas vezes comentários e explicações de um analista, pois na maioria das vezes remetem o leitor espontaneamente às colocações teóricas mencionadas nesse trabalho.

De modo geral as entrevistas sinalizam que os autores se consideram prioritariamente profissionais da educação. Julgam que seu trabalho esteja a serviço da área pedagógica e, portanto se vêem muito mais como uma classe distinta de educadores do que propriamente de autores.

7.2.1

Análise da entrevista com a autora XX

Na pergunta: “Como autor de LD você se sente um “autor menor”, com menos prestígio ou poder de decisão em relação aos outros tipos de autores?” a autora XX respondeu não saber se é uma questão de ser maior ou menor. Para ela se trata de trabalhos inteiramente diferentes e dessa forma seria difícil estabelecer uma comparação entre esses dois tipos de autoria. (Anexo 5, 15 - 21). A autora XX reconhece ainda que embora não seja reconhecido tão amplamente na sociedade o autor de didáticos goza de prestígio em seu meio, especialmente entre os próprios alunos. A autora observou o seguinte: “... *mas eu acho que quando a gente pensa no aluno, é eu acho que a gente não tem noção de como que eles valorizam, ou seja, eu tive contato com alunos que usam né? a série que eu trabalhei e eles ficam assim encantados de saber que tem uma pessoa ali por trás, eles ficam assim: ‘Foi você que escreveu meu livro?’ Eles acham que eles nunca na vida vão poder ter acesso a essa pessoa que escreve o livro pra eles.*”

Eles imaginam que seja uma coisa assim totalmente fora do normal.” (Anexo 5, 28 – 35). Embora de forma pouco contundente, a autora sinaliza que o suposto desprestígio do autor de didáticos no meio acadêmico, entende-se acadêmico aqui como o meio onde circulam os outros tipos de publicações que não a de didáticos, se deva ao fato de o LD ser geralmente objeto de muitas críticas. Essas críticas talvez se devam à sua natureza diversa à das obras literárias, por exemplo, pois o LD é uma criação com finalidades pedagógicas e é utilizado por um público muito grande. A autora se pronuncia dessa forma: “...eu acho que quando a gente pensa nos alunos eu acho que a gente tem um prestígio bastante grande. No meio acadêmico eu acho que nem tanto até porque eu acho que o LD com frequência ele é muito criticado. Então eu acho que esse prestígio cai um pouco no meio acadêmico.”. (Anexo 5, 37 – 41).

Ao ser indagada sobre “Como você se sente em relação à possível cópia ilegal de sua obra? Sua resposta foi motivada por quais convicções?” pareceu que a pergunta ocasionou um certo “estranhamento” na entrevistada. Esse “estranhamento” a que me refiro é o mesmo verificado normalmente nas práticas literárias quando determinado autor se propõe a romper a banalidade e quebrar o automatismo do cotidiano. A cópia ilegal de material impresso é uma realidade bem marcante em nossa sociedade, portanto, essa pergunta, de certa forma representou uma ruptura de um fluxo de perguntas pouco problematizantes para um tópico um pouco mais polêmico e complexo. A autora após alguns momentos de reflexão declarou que essa prática envolve questões de direitos autorais, financeiras e comerciais e que representa um incentivo à ilegalidade.

Ao responder sobre: “Enquanto elabora seu material, você se previne de alguma forma em relação ao acesso indevido por terceiros a esse material (que possa ocasionar plágio e espionagem por exemplo)?”, XX transpareceu que o fato de zelar pelo sigilo do material em construção se trata muito mais de uma exigência da editora do que de um cuidado do próprio autor. (Anexo 5, 101 – 108). É válido refletir se esse zelo da editora com o material que está sendo criado ocorre em função de se preservar uma propriedade do autor ou da própria editora face à concorrência. Uma ou outra perspectiva pode ser extremamente elucidativa a respeito das relações da editora com o autor e do trato dispensado pela editora à obra do autor. Caso o que importe para a editora seja realmente o livro e não propriamente o autor, procede então o meu questionamento inicial no capítulo 2, p. 17 onde eu argumento: “Os vários graus de importância que são atribuídos ao autor em momentos históricos distintos e em relação a diferentes gêneros

discursivos podem nos fazer supor que os conceitos de autor e autoria não sejam imprescindíveis para a valorização e o reconhecimento das produções escritas, sendo possível que os discursos permaneçam independentemente de referências aos seus autores.”. A própria autora XX mediante sua declaração parece em parte compartilhar essa visão de que o sucesso e a aceitação do seu material independem da condição de possuírem um autor. Um contexto maior que são os recursos disponíveis para suas pesquisas, o fato de a editora respaldar suas visões tanto de língua quanto de ensino da língua e a “aprovação” dos alunos são mais preponderantes para a criação.

A autora XX concorda que em relação aos tópicos tratados nos livros as publicações recentes possam se mostrar todas bem parecidas. Isso, segundo a autora, se justifica pelo fato de que é previsível que um material que queira ser atual trate de temas igualmente atuais, criando assim, de acordo com suas palavras, “*um overlap de tópicos*”. Em relação aos *layouts* XX considera que as diferenças são mais evidentes, especialmente se forem feitas duas grandes distinções: as publicações nacionais e as internacionais. Essas últimas, no entender da autora, tendem a ser um pouco mais conservadoras a esse respeito. Em relação às metodologias implantadas nos livros a autora acredita que aquelas que dão sustentação a uma abordagem comunicativa são as que vêm vigorando ultimamente. Apesar de reconhecer aspectos convergentes nos livros atuais, a autora não conclui que essas semelhanças sejam suficientes para tornar os livros parecidos de um modo geral, embora assim o pareçam para a pesquisadora.

Ao opinar sobre se considera imprescindível que o autor de LD tenha sido, ou seja, professor da matéria sobre a qual escreve, assim como os demais autores entrevistados, XX concorda veementemente que sim. Ela declara o seguinte: “*Eu acho que você tem que ter uma vivência em sala de aula próxima do que você está fazendo como autor de livro pra você poder conhecer em primeiro lugar o aluno, acho que em segundo lugar como que se aprende uma língua e aí, obviamente você vai acabar usando no livro as tuas crenças como professor, né? Eu acho que o material vai refletir isso. Você não tem como fazer um material diferente do que você acredita né? como professor. E também eu acho importante você saber onde esse livro vai ser utilizado, que tipo de instituição é essa, tá? Como é que você pode chegar mais perto do que essa instituição espera de um material.*”. (Anexo 5, 174 - 183). O fato de XX dizer que um autor não tem como fazer um material diferente daquele em que acredita é bastante significativo. Essa afirmação retrata um aspecto, ressaltado pela própria autora em outro momento da entrevista, que é a sua condição privilegiada de trabalho no sentido de poder escrever coerentemente

com suas crenças, pois a editora endossa suas visões de língua e de ensino de língua. Essas circunstâncias, de acordo com a observação e experiência pessoal da pesquisadora, não parecem ser comuns para a maioria dos autores, especialmente para aqueles que escrevem para franquias de escolas de inglês onde os interesses comerciais suplantam os pedagógicos, ou aqueles que escrevem para grandes públicos anônimos em que não se pode especificar com nitidez e exatidão quem são os usuários do material.

Ao ser requisitada a justificar sua resposta dada no questionário em relação a pergunta: “Você participa do plano de marketing do material que desenvolve (valor final do produto para o consumidor, treinamento de professores, data de lançamento...) ? Acha importante essa participação do autor?” a autora respondeu que quanto à divulgação do material, essa função não tem muito a ver com o papel do autor, o que para mim, pesquisadora, demonstra uma nítida separação entre o “autor profissional da educação” e o “autor *marketeiro* de si próprio”. Em relação ao treinamento de professores, a entrevistada ressalta que: “ *Eu acho que o autor pode ajudar, tá? Eu não tenho nada contra que o autor ajude nesse processo de treinamento do professor, mas eu também não vejo que isso seja uma obrigação do autor ou que ele seja a pessoa mais indicada, não. Eu acho que qualquer pessoa que conheça bem o material e que acredite no material e no que está ali pode fazer esse trabalho, tá? Eu não vejo porque isso tenha que ser feito centralmente pela editora ou pelo autor diretamente, tá?*” (Anexo 5, 224 – 230). A meu ver essas posições transparecem confiança da autora no resultado final do seu trabalho, pois em se tratando de um material auto-explicativo e eficaz, o mesmo não necessita exclusivamente do próprio autor para justificar escolhas feitas e procedimentos realizados por ele.

No fechamento da entrevista a autora declara: “... *o meu processo como autora foi um processo tão tranquilo porque é... é uma instituição que eu conheço já há muito tempo, que eu trabalho já há muito tempo, eu concordo plenamente com as crenças, que eu conheço muito bem, esse aluno eu conheço também muito bem na sala de aula, então eu acho assim, que foi um processo muito tranquilo, foi muito prazeroso escrever, né?...*”. (Anexo 5, 244 -249).

Diante de tal depoimento é válido refletir sobre o quanto o trabalho do autor de LD para o ensino de LI é mais gratificante quando as crenças do autor são respaldadas pela editora. E em caso negativo, o quanto essa falta de alinhamento de idéias é prejudicial ao trabalho do autor. É relevante refletir sobre se uma divergência entre os princípios do

autor, da editora e ainda dos editores podem vir a comprometer a qualidade de criação desse profissional. É cabível tentar revelar se nesse caso estar-se-ia embotando a apresentação de conteúdos novos e inovadores num universo onde se busca cada vez a eficiência e a eficácia do aprendizado, perpetuando dessa forma a produção de materiais bastante previsíveis em seus conteúdos e metodologias.

Em relação aos elementos lingüísticos que marcaram o discurso da autora XX, o uso sistemático e abundante da frase “*Eu acho*” para informar seu posicionamento acerca das questões levantadas na entrevista pode ser uma pista importante de análise. Nas duzentas e cinqüenta e uma linhas transcritas tal frase ocorreu setenta e quatro vezes, acompanhada uma vez da expressão “*Não saberia dizer, eu acho que não*” ao se posicionar sobre se as publicações atualmente são todas muito parecidas ou não. (Anexo 5, 149). Em oposição a esses números, a frase “*Eu acredito*” ocorreu uma única vez, ainda sobre o mesmo assunto. (Anexo 5, 127).

Essa observação pode induzir à suspeita de que os assuntos sobre o papel e a identidade autoral ainda não se encontram inteiramente definidos para os próprios autores. Pode ainda indicar que não é recorrente ou talvez, seja inclusive inédita a prática da conscientização do seu papel profissional e o exercício de pensar sobre a sua profissão e o significado do seu trabalho.

Embora o uso da frase “*Eu acho*” também tenha ocorrido de forma notável nas demais entrevistas, em relação à autora XX esse aspecto foi o mais marcante considerando as demais escolhas lexicais para a produção do seu discurso.

7.2.2

Análise da entrevista com a autora YY

Passando para a análise da entrevista com a autora YY, outros dados importantes sobre a profissão autores de LDs de LI como LE foram revelados.

Na pergunta: “Como autor de LD você se sente um ‘autor menor’, com menos prestígio ou poder de decisão em relação aos outros tipos de autores?” a autora de certa forma reconheceu que sim, isso quando se trata de levar em conta o julgamento daqueles que não são do seu meio ou classe profissional. YY se posiciona dessa forma: “*Eu acho que sim, eu acho que por mais que eu não sinta isso com freqüência, porque*

como eu te falei a minha situação é muito especial, eu tô dentro de um environment que é todo de inglês, né? e que valoriza isso o que a gente faz, que é dentro da [nome da instituição] , então que eu não sinta isso no meu dia-a-dia, mas eu no fundo, assim, quando eu falo que sou autora... eu nunca falo que sou autora, escritora.... não falo, mas eu não falo mesmo! porque eu não me sinto... eu não sou escritora!”. (Anexo 6, 10 -16). Esse posicionamento parece confirmar os seguintes fatos: primeiro que a autora reconhece que existe um tratamento menos prestigioso em relação à sua profissão e ao seu trabalho por segmentos da sociedade alheios à sua área de atuação, mas que no seu caso específico esse tratamento é suplantado pela valorização do seu trabalho por parte da editora para a qual trabalha. Dessas constatações é relevante refletir sobre se todas, ou pelo menos a maioria das editoras consideram a importância e reconhecem a complexidade do trabalho do autor de didáticos, ou se o caso de YY é uma ou uma das exceções do caso. Essa falta de reconhecimento viria da desinformação do público em relação ao trabalho desenvolvido por autores de didáticos ou seria consequência de se tratarem de profissionais ligados à Educação? Ou se ainda, seria a soma das duas possibilidades?

A respeito de como a autora reagiria em caso de ocorrência de cópia ilegal de sua obra, a mesma declarou que se sentiria “desconfortável”. Baseado em suas repostas a motivação desse desconforto aparentemente não se deve às questões de preservação de direitos autorais nem de defesa de um sentimento de propriedade intelectual por parte da autora e sim, por se tratar de uma ação ilegal. Mesmo a pesquisadora tendo salientado se esse sentimento não seria motivado pelas razões mencionadas acima, a entrevistada foi persistente em relação ao seu ponto de vista. Esse posicionamento pode ser notado em: *“Eu fico desconfortável porque eu acho que não é certo”*. (Anexo 6, 38 -39). E continua em resposta às perguntas **“Então o seu desconforto ele vem assim, em relação a essa questão legal?”** e **“Teria alguma coisa a ver assim por ser uma obra sua, de sua autoria?”**. (Anexo 6, 40 – 41; 43 – 44).

Em relação a esse suposto desapego às questões de propriedade intelectual e direitos autorais, considerado por mim, YY utilizou uma metáfora de um filho ao estabelecer comparação com o seu livro: *“...porque uma vez que tá lá, tá lá. Não é mais meu. Eu tenho muito essa sensação assim, tá no mundo. Entendeu? Que nem filho. Filho não é meu.”*. (Anexo 6, 46 – 48). Essa colocação nos remete a filosofia de Barthes (1977) sobre a criação de um livro, mencionada no capítulo 1 desse trabalho. O filósofo e crítico literário utiliza a mesma metáfora ao comparar o autor com um pai.

O Autor, quando se acredita em sua existência, é sempre concebido como parte do passado do seu próprio livro: livro e autor se posicionam automaticamente numa única linha dividida em um antes e um depois. O Autor é pensado como aquele que nutre o livro, o que significa que Ele existe antes dele, pensa, sofre, vive para ele, é a mesma relação de antecedência ao seu trabalho como o de um pai e seu filho. (Barthes, 1977, p. 2, minha tradução).⁴

Se seguirmos a linha de pensamento de Barthes, a autora YY se enquadra num conceito de autor, segundo ele, ultrapassado, pois na modernidade o autor inexistente, ele foi retirado do texto.

Em total contraste, o escritor moderno nasce simultaneamente com o texto, não está de forma alguma equipado com um “ser” que precede ou excede o ato de escrever, não é o sujeito e o livro predicado; não existe nenhum outro tempo além daquele da enunciação e todo texto é eternamente escrito aqui e agora. (Barthes, 1977, p. 2, minha tradução).⁵

A propósito de tais correntes filosóficas é notório que escrever um LD, e nesse caso, um LD para o ensino de LI como LE implica em planejamento e pesquisa de conteúdos, seleção de recursos e coleta de informações, etapas todas essas insubstituíveis e que necessariamente precedem a feitura do material.

Dando continuidade a análise das respostas da autora, a respeito de como se sente quando encontra no LD de um outro autor algum conteúdo bastante semelhante ao seu, YY encara esse fato como um prova de valorização e reconhecimento do seu próprio trabalho. Em contrapartida, quando, por acaso, algo elaborado pela autora já havia sido publicado por outro autor antes dela, ocorreu um sentimento inverso. A autora alega ter se sentido aborrecida com esse fato. Para ilustrar esses relatos com as próprias palavras da entrevistada leia-se a seguir: *“Claro! É porque tão gostando, é porque acharam*

⁴ The Author, when believed in, is always conceived of as the past of his own book: book and author stand automatically on a single line divided into a before and an after. The Author is thought to nourish the book, which is to say that he exists before it, thinks, suffers, lives for it, is in the same relation of antecedence to his work as a father to his child.

⁵ In complete contrast, the modern scriptor is born simultaneously with the text, is no way equipped with a being preceding or exceeding the writing, is not the subject with the book as predicate; there is no other time than that of the moment of enunciation and every text is eternally written here and now.

bom, é porque acharam que vale a pena, né? ainda mais uma editora internacional fazer isso? Eu achei o máximo! Adorei, né?”. (Anexo 6, 63 – 65). E complementando com o depoimento sobre a situação inversa: *“eu tentei bolar, eu não lembro o que que foi, mas eu tentei não fazer uma situação comum de ensinar sei lá, cores. Todo mundo ensina assim, eu vou ensinar assado. Aí esse assado já existia. E eu não tinha noção disso, aí eu fiquei assim, ai que saco, sabe? Coisa chata, mas também não é nada, não adianta... mas quando me copiam eu acho ótimo!”.* (Anexo 6, 72 – 77).

Essa conjugação de sentimentos pode levantar uma suposição a respeito de um provável sentimento de superioridade, ainda que não com implicações negativas nem pejorativas, daquele que é copiado em relação ao que copia. Cloninger (2003, p. 121) explica como Alfred Adler (1870 – 1937) discorreu em seus estudos sobre a busca da superioridade pelo indivíduo. Essa busca se faz “não no sentido de eminência, mas no de auto-aperfeiçoamento. Ou seja, a pessoa procura antes concretizar o que tem de melhor do que ser melhor do que os outros.”.

A autora se mantém fiel à metáfora de um filho quando questionada sobre os cuidados preventivos que possivelmente pode ter enquanto elabora seu material para precaver-se contra um acesso indevido desta por terceiros: *“Até ele nascer, por exemplo, quando ele tá sendo elaborado, tá no manuscrito ainda, as idéias estão sendo, é... paridas, né?”.* Anexo 6, 91 - 93).

Ao ser indagada: “Você concorda com a afirmação de que as publicações atualmente são todas muito parecidas? Como você explica esse fato?”. YY disse acreditar que sim. A autora demonstrou que seu trabalho envolve muita pesquisa sobre a língua inglesa e o seu uso e que ela como autora vem se especializando cada vez mais em questões de como preparar, em termos de conteúdo, material específico para alunos nativos brasileiros. Segundo a autora, o que torna seu material diferente daqueles que estão no mercado é essa abordagem especialmente orientada para o aprendiz brasileiro como falante da língua portuguesa. De acordo com a sua visão profissional essa suposta semelhança entre os livros publicados se deve a dois fatores basicamente. Primeiro, a necessidade das editoras em contemplarem um mercado significativamente vasto e segundo, o perfil conservador e tradicional, em relação à aceitação dos conteúdos a serem ensinados, da maioria dos professores.

Também é essencial para YY que o autor de LD de LI como LE tenha sido ou seja professor dessa matéria. Essa opinião, aliás, é compartilhada entre todos os autores entrevistados.

A respeito sobre como se sente em relações às críticas e revisões propostas ao seu trabalho, a autora diz se sentir incomodada quando é feita uma crítica que ela qualifica como “superficial” e “leviana”. Uma condição *sine qua non* para que a autora ceda à essas críticas, porque nessa profissão parece ser uma obrigação do autor ceder às imposições do editor, é a de que essas críticas sejam justificadas e convençam a autora de suas conveniências e propriedades. No trecho da entrevista que consta no Anexo 6, 200 – 229, as palavras e expressões chaves para expressar o posicionamento da autora em relação a esse tópico são: 1) o enunciado “*não fizer sentido pra mim*” (em relação às objeções do editor); 2) os verbos “*convencer*” e “*justificar*” em relação às ações de *feedback* que espera do editor mediante as críticas ao seu trabalho; 3) os adjetivos “*superficial*” e “*leviana*” (em relação às críticas) e 4) o substantivo “*energia*” que nomeia a matéria-prima do seu trabalho. Essas escolhas parecem refletir por parte da autora dois elementos importantes. Primeiramente, os itens 1, 2 e 3 demonstram que há uma consciência de que as críticas de revisores fazem parte do processo de produção e de que não se conclui a criação de um LD sem elas, porém, as mesmas não são aceitas como ocorrências naturais a menos que sejam justificadas e sejam sensatas no ponto de vista da autora. Esse pensamento por conta das respostas dos demais entrevistados parece ser uma atitude comum entre esses profissionais. A segunda escolha, a do item 4, marcada pela palavra “*energia*” transparece que a autora realiza seu trabalho com dedicação e que trabalha com empenho para a realização dessa tarefa.

No tópico sobre a importância do autor no processo de divulgação do seu trabalho prestando orientação ao professor, a autora justifica essa relevância da seguinte forma: “*...você sendo autor você tem um envolvimento com o material que quase ninguém mais tem, né? Porque você tem ou talvez eu tenha, porque eu acho que é uma coisa assim muito pessoal, eu tenho uma relação afetiva com o que eu produzo. Eu não escrevo industrialmente, né? vinte milhões de livros...*” (Anexo 6, 250 – 254). Faz-se aqui uma declaração sobre a relação afetiva que existe entre o autor e sua obra, expressão que novamente remete à metáfora de um filho. Seria de utilidade para pesquisas futuras averiguar mais profundamente se essa é uma verdade para a maioria, ou porque não, para todos os autores e em se tratando de uma hipótese verdadeira, como se dá essa convivência do autor com a sua condição de “paternidade”.

Reforçando essa relação afetiva que existe entre a autora e o livro que produz, YY ressalta: “*Aqui tem muito da gente, né? Muito de mim nessa criação.*” (Anexo 6, 269).

Outro aspecto importante dessa entrevista diz respeito ao ensino do inglês como língua franca. A autora menciona que uma das dificuldades de se criar um material dentro desses moldes é a possível resistência que haveria por parte do professor, que conforme já foi dito anteriormente tende a ser conservador e tradicional em relação aos conteúdos e tópicos gramaticais que escolhe ensinar. Segundo a autora essa abordagem iria requerer treinamento do professor para que adquirisse essa nova visão.

Uma evidência importante em relação às escolhas discursivas da autora YY foi o uso de palavras e expressões em inglês para expressar conceitos em português. Esses dados podem significar um processo de interferência inverso ao usual, o da L2 na L1.

YY no decorrer das 334 linhas transcritas de sua entrevista utilizou os seguintes termos, que são substituíveis por outros em português: *environment* (Anexo 6, 12); *features* (Anexo 6, 60); *report(s)* (Anexo 6, 97 e 187); *country-specific materials* (Anexo 6, 119 e 318 - 319); *slightly different* (Anexo 6, 120); *big deal* (Anexo 6, 126); *don't take me wrong* (Anexo 6, 148 -149); *teacher training* (Anexo 6, 150 -151); *patterns* (Anexo 6, 153); *grammar is not everything* (Anexo 6, 158 - 159); *hammer* (Anexo 6, 160); *recycle* (Anexo 6, 163); *build up* (Anexo 6, 164); *panica* (sic) (Anexo 6, 165); *what's it like* (Anexo 6, 175 - 176); *taste* (Anexo 6, 186); *resent it / I resent* (Anexo 6, 208 e 229); *making of* (Anexo 6, 263); *british* (Anexo 6, 271); *expert* (Anexo 6, 299); *fonology* (Anexo 6, 300, 301 e 328); *syllabus* (Anexo 6, 301); *intelligibility* (Anexo 6, 306); *language* (Anexo 6, 320); *learner training* (Anexo 6, 330).

Esse processo pode sugerir que, contrariamente ao que ocorre com o aprendiz de uma LE que recorre à língua-mãe para superar limitações na língua alvo a autora, por ter o inglês fortemente internalizado, recorre ao mesmo com frequência ao discorrer sobre assuntos relacionados ao seu trabalho. Essa característica pode comprovar o grau de conhecimento do inglês e a frequência de seu uso, demonstrando por parte da autora “domínio do conteúdo” sobre o qual e através do qual escreve.

Outra ocorrência importante de ser mencionada foi o uso repetido de *a gente* e três vezes de *nosso (a)* para falar de certos procedimentos realizados referindo-se não somente a si própria, mas também à editora, o que talvez comprove um traço de identificação de YY com os valores e a missão da editora na / para qual trabalha. “*A gente*” ocorreu vinte e três vezes para se referir a um trabalho conjunto e não individual intercalado com a declaração de que a editora *valoriza isso o que a gente faz* (Anexo 6, 12 - 13) e *a nossa rede* (Anexo 6, 83), *nosso servidor* (Anexo 6, 85) e *a gente tem alguns cuidados...* (Anexo 6, 85).

O uso de “*Eu acho*” para expor conceitos e observações também ocorreu com bastante frequência, intercalado com “*Pode ser isso*” (Anexo 6, 170) e “*eu teria que pensar um pouco sobre isso, talvez seja*”. Situações que podem apontar para um processo de conscientização profissional e também de formação de identidade ainda em andamento.

7.2.3

Análise da entrevista com o autor ZZ

Ao ser indagado sobre sentir-se desprestigiado como autor de didáticos em relação aos autores de outras produções escritas, o autor ZZ declarou que sua incursão na profissão de autor de LD para o ensino de LI como LE foi um fato acidental em sua carreira acadêmica, em outras palavras, o autor não se preparou nem investiu em si mesmo para ser especificamente um autor. Complementou seu argumento explicando que pelo fato de seu trabalho ser tão especializado ele considera que exista grande mérito em suas criações. Sua revelação é a seguinte: “...*essa sensação que você falou como autor de livro didático eu me sinto menos ou menor do que um autor de sei lá, de outros tipos de livros, né? Na verdade eu nunca tinha me visto como autor de nada. De repente era um momento em que eu tava me tornando um autor de alguma coisa. Então, eu não me sentia assim e eu acho que, não sei como os outros se sentiriam, sei lá, um [nome de um renomado autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira], um [nome de um outro renomado autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira], tá? não sei, mas me parece que é uma coisa tão específica que a gente faz voltada para uma coisa tão diferente de escrever um romance, de escrever uma novela, né? que eu não sei, não, eu não me sinto menor que ninguém, não. (risos). É diferente.*” (Anexo 7, 13 - 25).

Segundo o autor o que diferencia seu trabalho em relação ao dos demais autores de outros gêneros é, sobretudo, a especificidade do trabalho que desenvolve e também o volume e a extensão da interferência (maior nesse segmento) do público alvo e dos editores no teor da sua criação.

Em relação à maneira como reagiria mediante uma cópia ilegal de sua obra, o autor esclarece que pelo fato de não receber *royalties* pelas suas publicações e não recolher

direitos autorais essa prática lhe parece muito mais prejudicial para a editora do que para ele próprio. Independente da questão financeira, considerando a cópia um ato de suposta apropriação indevida de uma propriedade intelectual, ZZ declara não se posicionar dessa forma. Ao contrário, ele percebe como lisonjeiro o fato de ter sido copiado. O autor menciona: *“em termos afetivos e em termos de... como é que eu vou dizer... me sentir dono da coisa eu acho até ótimo. Entendeu? se você quiser copiar o meu livro pra você usar lá, pra mim isso é uma forma de... como é que o povo diz? é.. flattery, é, né? imitation is a form of flattery, né? Então, você copiar, também é pra mim. Então, uma pessoa que copia um material é porque o material é bom. Eu me sinto muito bem com isso.”*. (Anexo 7, 61 -67). E complementa: *“Sinceramente, não. Sabe por quê? Vou dizer pra você. Por que pra mim o que eu produzi não é aquela coisa visual. É uma coisa muito mais profunda, entendeu? No momento em que você usa um, sei lá, você pega um [nome de um livro] que é um dos meus favoritos, assim. Pega lá uma lição do [nome do livro] e copia pra usar com a sua turminha de gente que não pode comprar livro, tá? Você tá usando a minha metodologia, você gostou daquilo que eu fiz e você acha que aquilo vai funcionar pro cara aprender inglês. Pra mim, isso daí é o que importa.”*. (Anexo 7, 70 -77).

Essas declarações são coerentes com o que vem sendo demonstrado nas demais entrevistas em relação a esse tema. Parece haver entre os autores certo desprendimento em relação às questões de propriedade intelectual das suas criações. E cabe especular se essa postura se deve ao fato de se tratar da autoria de material didático que cumpre papel pedagógico e, portanto, é veiculado no âmbito da educação. YY cogita sobre a possibilidade de ser verdadeira essa suposição: *“...a gente é uma, vamos dizer assim, uma classe, se a gente pode considerar classe, muito boazinha, sabe? A gente é muito educador, né?, A gente quer que todo mundo seja feliz, que todo mundo se dê bem e às vezes a gente não pensa nesse lado.”*. (Anexo 7, 107 -110). Essa declaração embora pertinente ao tópico que vinha sendo tratado foi proferida na ocasião em que o autor comentou sobre a importância de se reivindicar propriedade intelectual sobre as metodologias criadas e não necessariamente sobre o livro em si: *“A metodologia. A gente tem que reivindicar a nossa metodologia. E a gente não faz isso. Entendeu? É isso que a gente tem que fazer. Não é o livro que é nosso. É o rationale daquele livro que é nosso.”*. (Anexo 7, 142 – 144). Essa temática ressaltada pelo autor parece ser extremamente relevante para a reflexão entre os autores na área do ensino de LI como LE. A metodologia criada pelo autor pode vir a ser realmente o cerne da sua criação,

possivelmente o principal repositório de criatividade e originalidade para a feitura de um material didático. A carga emocional que acompanha essa constatação foi revelada num lapso de linguagem do autor. Na psicanálise entendem-se esses lapsos de linguagem ou expressões errôneas como lapsos freudianos. O que ZZ mencionou foi o seguinte: “*eu e a [nome de autor] trabalhamos juntos no começo do [nome da série que o entrevistado prroduziu], né? Eu e ela é que demos realmente o kick off inicial nessa ideologia, desculpe, metodologia toda. Entendeu? Então... é, porque tem um pouco de ideologia também, por isso que eu troquei... e aí, ...*”. (Anexo 7 147 – 151). Explicando mais profundamente o que constitui objeto de posse do autor, o entrevistado explica: “*Se eu vir lá no livro, sei lá, de um outro autor uma atividade, não só uma atividade, mas uma seqüência de atividades que está fazendo exatamente, pode ser completamente diferente das minhas atividades, mas que tá usando a mesma idéia, o mesmo princípio, a mesma, sabe..., a mesma sacação, aí eu vou ter ciúme. Entendeu? Não é fotocópia, não é o exercício igual.*”. (Anexo 7, 153 – 158).

Em relação aos cuidados tomados para se prevenir de um possível plágio ou de alguma espionagem editorial enquanto seu livro ainda está sendo produzido, o autor admite que não gostaria que suas idéias fossem apropriadas por terceiros antes da sua obra estar concluída, mas que as medidas de segurança tomadas já partem principalmente da editora. Essa declaração de ZZ no que diz respeito a uma hipotética apropriação parece demonstrar que o autor considera a condição autoral como um processo. Sugere existir um momento que antecede a criação da obra, que compreende um estágio de planejamento, pesquisa, maturação de idéias e experimentação. Essa constatação contradiz a afirmação de Barthes (1977) mencionada no início desse trabalho (p. 10) de que o “autor moderno” nasce simultaneamente com o texto e dessa forma não existe um tempo que precede ou que excede o ato de escrever. E que o que existe é o próprio momento da enunciação onde todo e qualquer texto é sempre escrito no presente. Em relação ao fato de as medidas de segurança para a preservação dos originais partirem da editora reiteram a conclusão de que essa postura da editora se deve muito mais em função do assédio dos concorrentes do que da preservação da obra, enquanto patrimônio intelectual de um autor.

Outra circunstância sobre os métodos de produção desses profissionais revelada pelo entrevistado é a extensa jornada de trabalho realizada diariamente. O autor admite que trabalhe em média oito ou nove horas por dia e que eventualmente realiza alguma tarefa em casa e nos fins-de-semana. (Anexo 7, 186 – 188). Essa dedicação demonstra o

envolvimento do profissional com a qualidade do seu material e possivelmente revela o prazer que sente com a criação, com a produção de material criativo. Nesse sentido, sua produção se assemelha à de um autor literário que muitas vezes escreve compulsivamente, sem se restringir a horários e não se comportando em função de um modelo empregatício.

Sobre a possibilidade de os livros publicados serem bastante semelhantes atualmente, o autor percebe que essa semelhança possa ocorrer principalmente entre os livros de níveis elementares. Ele atribui essa possível padronização à opção dos autores e do mercado em geral de seguirem modelos que “*funcionem*” bem, de acordo com as expectativas criadas pelos professores e seus alunos. O autor explica que de tempos em tempos alguma nova tendência chega ao mercado sugerindo um novo modelo a ser seguido e ele considera esses livros como sendo marcos na história das publicações de LDs para o ensino de LI como LE.

Essa declaração vai ao encontro da suposição de que por considerar o LD um gênero discursivo com suas especificidades este possui uma natureza sociointerativa que lhe permite sofrer modificações, alterações essas que são codificadas pelos autores, para satisfazer as constantes necessidades comunicativas que surgem de tempos em tempos.

O autor foi indagado sobre se lhe é possível reconhecer os estilos dos autores. Ao que ele respondeu que: “*Às vezes, não é que eu consiga identificar e dizer foi o cara que escreveu, isso, não. Eu consigo dizer assim: ‘isso aqui poderia ter sido escrito por fulano de tal.’ Vamos pegar o [nome do autor] e o [nome de um livro que esse autor escreveu], tá? Aquela coisa do [nome do livro] de sempre personalizar, o aluno sempre vai ter uma oportunidade de falar dele usando aquilo ali, tá? Isso é a cara do [nome do autor]. Onde estiver [nome do autor] você vai achar personalisation, uma preocupação grande com isso.*”. (Anexo 7, 278 - 285).

Essa declaração pode colaborar com a suposição de que talvez seja possível para o autor de LDs de LI como LE ter uma marca e um estilo próprio. É válido nesse momento de análise retornar à pergunta de pesquisa proferida no capítulo 1 desse trabalho em que eu considero se as possibilidades do autor são a de se conformar ou resistir a um gênero; ou ainda, impor discursos próprios ou reinterpretar discursos alheios.

É possível conceber que a personalidade do autor contenha algo de único que se expressa através do seu estilo. Esse estilo talvez possa ser caracterizado por preferências do autor por: certos tópicos; tipos de enunciados; mais ou menos uso de imagens; mais

ou menos uso de textos escritos; certas propostas de atividades; escolha de palavras, entre outros elementos que se sobressaem na composição das unidades de um LD.

Sobre a relevância do autor de LD ter que ser ou ter sido professor da matéria sobre a qual escreve o autor considera que essa seja uma condição essencial: *“Ah, eu acho que não tem como não ser diferente. Porque se você tá escrevendo pra um professor usar e para o aluno ter sucesso. Pôxa, você tem que saber o quê que o cara precisa, né? Basicamente se você não for, se a sua orientação... eu não consigo falar isso em português... pra você ser client-oriented, quer dizer, você tá pensando no sucesso daquele que vai usar, né? Você tem que saber, conhecer esse cara. Tá, você pode conhecer de outras maneiras, vai lá assiste quinhentas aulas, tudo bem, acho que funciona, mas se você tem a experiência, nada melhor.”* (Anexo 7, 331 – 339). Essa crença demonstra que prioritariamente, a criação do autor de LD para o ensino de LE é essencialmente dedicada aos professores e alunos, embora esteja sempre sujeita às restrições impostas pelas editoras e em última instância pelo mercado.

Em relação ao seu posicionamento quanto às críticas feitas ao seu trabalho pelo editor, o autor admite que defende com autoridade seus pontos de vista e que para concordar com as mudanças propostas é preciso que as modificações sugeridas sejam fundamentadas. Sobre as críticas que advêm do público em geral o autor as classifica como *“excelentes”*, no sentido de serem bem-vindas, pois são a matéria-prima para o aperfeiçoamento do seu trabalho. (Anexo 7, 369 -381).

O autor foi indagado sobre se considera o LD o resultado de um trabalho mais predominantemente de co-autoria do que de criação individual, ao que o mesmo respondeu: *“É, não necessariamente. Eu acho que a co-autoria ela é melhor pro produto final, tá? E o editor, como eu falei, é um pouco autor também por causa disso, né? Tem que ter e sempre tem. Você não tem só: o autor escreveu e o livro tá publicado: isso não existe! Agora, se você tiver mais de uma pessoa escrevendo, a gente poder trocar idéia, um mostrar pro outro, entendeu? Você vai melhorando enquanto faz. Isso é excelente. Eu acho que o produto melhor é feito a, pelo menos, quatro mãos. Eu acho.”*. Anexo 7, 384 – 391. Essa declaração demonstra o reconhecimento da interferência, absolutamente necessária, do editor como colaborador no processo de autoria. Parece ser parte do processo de criação o fato do autor encontrar-se por demais familiarizado com a sua criação sendo-lhe difícil olhá-la de forma estranha.

O autor ZZ demonstrou no restante da entrevista, ao opinar sobre as novidades e mudanças nos meios de produção de material didático e de ensino, ser um profissional altamente qualificado para a função que exerce, e estar muito bem-informado sobre as inovações na área de ensino e aprendizagem de línguas.

Em relação às suas escolhas de linguagem, ZZ de um modo geral compartilhou os mesmos elementos enumerados em relação aos demais autores entrevistados. O uso da expressão “*Eu acho*” ocorreu trinta em duas vezes ao longo da entrevista junto com a expressão “*Deixa eu pensar um pouquinho? Eu tô pensando...*” (Anexo 7, 221), e ainda “*eu não sei, eu acho que..*” (Anexo 7, 229) e também *Deixa eu pensar aqui...* (Anexo 7, 393). Essas escolhas sugerem processos de formação de opinião em progresso.

O emprego de palavras e expressões em inglês para expressar conceitos em português, inclusive com a criação de um neologismo: *chunkões* (Anexo 7, 251) também pode ser verificado. As palavras e expressões usadas foram: *constraint* (s) (Anexo 7, 25 e 29); *flattery* (Anexo 7, 64); *Imitation is a form of flattery* (Anexo 7, 65 e 92); *rationale* (Anexo 7, 144); *kick off* (Anexo 7, 149); *firewalls* (Anexo 7, 173); *shreded / shred* (Anexo 7, 176 e 177); *sorry* (Anexo 7, 183); *landmarks* (Anexo 7, 229); *chunks* (Anexo 7, 250) e *training session* (Anexo 7, 288).

Uma possível comprovação da identificação do autor com os valores e a missão da editora é revelada da seguinte forma: “*Todos nós, eu diria, a gente tem uma, um papel um pouco diferente, eu acho, dos autores que escrevem para outras editoras. Por quê? A gente foi, é, convocado para estabelecer a metodologia da [nome da instituição] através dos materiais. Tá? Tanto que nós viemos todos da área acadêmica da [nome da instituição] que eu trabalhava já há muitos anos, né? para que ao criar os livros, os materiais a gente estabelecesse a metodologia.*”.

Ao falar da realização do trabalho de criação o autor fala de si próprio como uma classe ou uma equipe usando “*a gente*” para relatar procedimentos realizados como se os mesmos ocorressem em parceria com outros colaboradores e não como atos individuais. Essa percepção é colocada explicitamente em certo trecho da entrevista: “*Agora tudo isso que eu falei está nos nossos livros, e não é só nos que eu escrevi não. No que a [nome de um autor] escreveu também. No que os outros escreveram também. Porque eu, junto com a equipe, é que nós trouxemos essas idéias, essas verdades, vamos dizer assim, é pra dentro da [nome da editora]. Todo o material da [nome da editora] ele mesmo meio que é... se desenvolveu com essas idéias na cabeça.*”. (Anexo 7, 119 -125).

Esse discurso demonstra um princípio de criação em co-autoria com outros profissionais em que o autor não está sozinho no desenvolvimento de sua obra.

7.2.4

Análise da entrevista com a autora NN

A autora NN é que aquela que se coloca como contrapeso em relação aos demais depoimentos por fazer parte de uma realidade editorial bem diferente em alguns aspectos dos demais entrevistados. Ao contrário dos autores XX, YY e ZZ que trabalham em uma editora especializada, a autora NN presta serviços para uma editora nacional que procura atender professores e alunos usuários de LDs em escolas privadas e públicas de todo o país. A editora para a qual trabalha de um modo geral, não endossa suas visões de língua e de ensino de língua. O professor que utiliza seu material em sala de aula é pouco capacitado ou não é especializado no ensino que exerce. São professores e alunos para os quais o LD é o único ou principal material didático utilizado em sala de aula. Esses professores lecionam para grandes grupos, muitas vezes em salas de aula inadequadas para o ensino de uma língua estrangeira.

Ao definir sua visão de língua a autora NN declarou que respalda uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. Essa visão condiz com aquela recomendada pelos PCNs para o ensino de língua estrangeira nas escolas de ensino fundamental. Esse posicionamento da autora pode revelar uma perspectiva de ensino e aprendizagem mais relacionada a questões pedagógicas do que técnicas. A autora ressalta que essa é a sua visão atual, pois essa perspectiva se modificou ao longo da sua carreira devido aos aprimoramentos acadêmicos que vem adquirindo. Para exemplificar a ocorrência dessa mudança a autora declara: *“a visão de linguagem e aprendizagem costumam mudar quando o professor, né? eu botei aqui que eu sou autora didática há 21 anos, né? Meus primeiros livros didáticos é... eu já não me reconheço mais nos meus primeiros livros didáticos, né? Eu vejo que a minha visão de linguagem e de aprendizagem era outra, né? então as atividades propostas, o desenho do livro, e o que eu problematizo é completamente diferente. Por que que eu mudei? Por que eu fui fazer um mestrado, um doutorado, entrei em contato com outras visões de linguagem e aprendizagem e isso, né? automaticamente...”*. (Anexo 8, 18 – 26). Essa declaração

demonstra como a autora está profundamente envolvida com o universo pedagógico do qual faz parte como autora de LDs.

A autora foi questionada sobre se as tendências do mercado influenciam seu trabalho ao que ela respondeu: *“Olha, uma tendência de mercado, no meu caso particular, não é que ela influencie, mas uma visão de mercado ela é importante para a editora e se você não fizer algumas concessões, a editora não publica seu livro. Então, você tem que fazer muitas concessões e concessões que tem a ver com as suas crenças para poder ter seu livro publicado.”*. (Anexo 8, 29 -33). Foi tocado aqui num ponto fundamental que diz respeito à falta de autonomia do autor de LDs. Esse parece ser um elemento intrínseco à função de autoria. O autor que publica livros segundo Foucault (1979) não possui controle sobre a sua criação. O filósofo explica essa condição da seguinte forma:

... nós devemos reverter inteiramente a idéia tradicional sobre autor. Estamos acostumados, conforme pudemos ver anteriormente, a dizer que o autor é o criador genial de um trabalho no qual ele deposita, com infinita riqueza e generosidade, um mundo inextinguível de significações... A verdade é bem diferente: o autor não é uma fonte indefinida de significações que preenchem um trabalho, o autor não precede seu trabalho, ele é um certo princípio funcional pelo qual, na nossa cultura, alguém limita, exclui e escolhe; resumindo, pelo qual alguém impede a livre circulação, a livre manipulação, a livre composição, decomposição, e recomposição da ficção. De fato, estamos acostumados a apresentar o autor como um gênio, como um perpétuo surgimento de inventividade, isso porque, na realidade, nós o fazemos funcionar exatamente da maneira oposta. (Foucault, 1979, p. 158, minha tradução).⁶

Comparando as divagações filosóficas de Foucault com o tema dessa pesquisa podemos avaliar através do depoimento da autora NN sobre as concessões que os autores precisam fazer para terem seus trabalhos publicados, que para haver autoridade em se tratando de autoria é essencial que o autor seja validado pela editora.

⁶ ... we must entirely reverse the traditional idea of the author. We are accustomed, as we have seen earlier, to saying that the author is the genial creator of a work in which he deposits, with infinite wealth and generosity, an inexhaustible world of significations... The truth is quite the contrary: the author is not an indefinite source of significations which fill a work; the author does not precede the works, he is a certain functional principle by which, in our culture, one limits, excludes, and chooses; in short, by which one impedes the free circulation, the free manipulation, the free composition, decomposition, and recomposition of fiction. In fact, if we are accustomed to presenting the author as a genius, as a perpetual surging of invention, it is because, in reality, we make him function in exactly the opposite fashion.

Essas concessões, no caso específico de NN, se tornam ainda mais imperativas pelo fato de suas publicações se destinarem a consumidores de LDs que em sua maioria são professores mal formados. A autora enfatiza que a editora para a qual trabalha produz material para o “*multigeneralizado*” público brasileiro. No trecho do Anexo 8, 38 -51 a palavra “*ameaça*” aparece como uma palavra-chave que resume essa realidade a qual a autora se refere.

A referência que faz NN conjugada com as colocações de Foucault (*op. cit.*), demonstra que a condição do autor é sempre de conformação e limitação às imposições externas que ocorrem para enquadrar seu livre pensamento em moldes socialmente criados. Embora ocasionalmente ocorram brechas nesse sistema de normatização das idéias o produto final de um autor é algo que já não é puro, nem original.

A autora ao ser questionada sobre sentir-se menos prestigiada em relação aos autores de outros gêneros discursivos tais como o literário, explicou sua condição da seguinte forma: “*O que eu posso dizer é que o autor de livro didático ele seria um autor menor sim porque ele é um profissional de educação e a educação no nosso país não é valorizada, né? Então o autor de livro didático estaria na escala dos autores um pouco menores. Com relação à editora, não sei, se o livro é um blockbuster, né? um arrasa-quarteirão, esse autor, ele tem regalias na editora. Não importa se ele tá escrevendo sobre jardinagem, sobre educação, sobre física nuclear, né? Pra editora e pro mercado o que conta é a sua inserção no mercado, então eu sei de alguns autores, não gostaria de citar nomes aqui por questões éticas, mas eles vivem de seus livros didáticos, viajam o Brasil inteiro, respaldados pela editora, então esses autores têm suas portas abertas, então tem muito prestígio. Para a editora a questão do que vale mais ou menos é a inserção do autor e do livro no mercado. Para a sociedade e para os autores, sim, o autor de livros didáticos por que tá na área de educação seria sim um autor menor.*” (Anexo 8, 59 – 73). Esse depoimento é significativamente auto-explicativo e reforça a constatação do papel desprestigiado da Educação na sociedade ocidental nos dias de hoje, assim como de todos os profissionais direta ou indiretamente envolvidos com ela.

É relevante observar que NN percebe o prestígio do autor em dois contextos: o da educação e o do mercado. Essa percepção pode transparecer que o autor de LD é consciente de que o seu prestígio não depende do reconhecimento de uma obra que tenha sido criada em concordância com suas crenças e sim, em conformidade com as expectativas do mercado. Essa indiferença e desatenção das editoras às convicções do autor podem ser cruciais na formação da sua identidade. Como o autor se reconhece,

então: No papel de um autor a serviço do ensino ou de um autor a serviço de um mercado voltado para alimentar o sistema de ensino?

A autora parece comprovar o caráter acidental do percurso dos profissionais que se tornam autores de LDs. NN colabora com a comprovação dessa hipótese relatando uma experiência própria: “... *eu dou aula no Inglês 7 e o Inglês 7 é o penúltimo semestre dos alunos e muitos deles já estão no mercado e eu sempre faço essa pergunta: “Alguém aqui já pensou em ser escritor, produtor de material didático?” Nunca vem uma resposta positiva, assim afirmativa.* (Anexo 8, 78 – 82). Embora não tenha sido mencionado como a própria autora se iniciou nessa profissão, o que parece é que - como sugerem os depoimentos dos demais entrevistados a respeito deles também - o seu ingresso nesse ofício foi incidental. A ausência de uma pergunta sobre como o entrevistado se tornou um autor de LD para o ensino LI como LE se configura nessa altura da análise dos dados como uma deficiência na pesquisa, que no entanto pode ser suprimida num próximo trabalho que busque maior profundidade sobre esse tema.

Ao ser interpelada sobre como se sente quando encontra no LD de um outro autor algum conteúdo bastante semelhante ao dela, a entrevistada, assim como os demais autores, sente que essa atitude traduz um reconhecimento de que o seu trabalho está bem feito; NN também encara esse tipo de imitação como algo lisonjeiro.

Sobre uma possível cópia ilegal da sua obra, a autora alega não ver nenhum problema nessa atitude. Para ela o saber é para ser compartilhado e socializado. Nesse ponto da entrevista a autora não mencionou se a maneira como se dá a cópia, quer dizer, através de fotocópias mais especificamente, também não é uma questão para ela. Talvez esse detalhe não tenha ficado claro para a entrevistada, de qualquer forma, o que foi relevante nessa resposta foi o fato de a autora demonstrar possuir uma visão democrática e não elitista do ensino, ponto de vista também compartilhado pelos outros entrevistados, porém de forma menos contundente devido provavelmente às diferentes escolhas de palavras feitas pelos demais. A partir dessas considerações fica um tanto evidente que da mesma forma como em geral as editoras não costumam prestigiar o papel do autor, e sim, aquilo que os mesmos produzem, os autores por sua vez não se preocupam com a diminuição do lucro das editoras como consequência da prática ilegal de reprografia.

Quanto às prováveis e possíveis medidas preventivas de plágio durante a confecção do seu material a autora, diferentemente dos outros entrevistados, não declara que a editora tome esses cuidados. E em relação a um comportamento pessoal como autora,

NN demonstra também não se prevenir nesse sentido de forma nenhuma. A autora ressaltou um elemento importante nesse processo que é o papel do contexto como modificador das idéias que possam vir a ser copiadas: *“O material é um todo que reflete uma postura filosófica, educacional, uma visão de linguagem, uma visão de aprendizagem, não tem perigo que uma pessoa possa pegar uma atividade do seu livro e quiser copiar e botar em outro lugar, com certeza vai fazer parte de um outro contexto, será uma coisa diferente, né?”*. (Anexo 8, 136 – 141).

A autora foi questionada sobre se considera as publicações atualmente todas muito parecidas, ao que respondeu que sim e explicou que isso ocorre porque os LDs têm que seguir uma tendência do mercado. O público que predominantemente compõe esse mercado são os professores. Somado a isso a autora resalta que os professores em geral são bastante conservadores e refratários em relação às inovações pedagógicas. No trecho em que discorre sobre essa realidade (Anexo 8, 145 – 182) a autora repete a expressão *“tem que”* oito vezes para falar da necessidade de se adequar o material didático às exigências do público e a utilização desse recurso lingüístico de repetição pode demonstrar um possível ressentimento da autora por ter que fazer certas concessões que contrariem suas crenças.

Os demais autores entrevistados também se referiram ao perfil conservador do professor de um modo geral. A diferença entre os professores usuários dos livros de XX, YY e ZZ e os de NN possivelmente seja um nível de resistência menor dos primeiros devido a dois fatores: porque constituem um grupo menor e porque são professores mais qualificados e, portanto, mais suscetíveis a assimilar propostas inovadoras.

A opinião da autora sobre a importância do autor de LD ser ou ter sido professor da matéria sobre a qual escreve, assim como de todos os entrevistados é de que essa condição seja imprescindível para a realização desse trabalho. O que se destaca em sua resposta, contudo, é que diferentemente do que ocorre na editora para as quais trabalham os demais entrevistados, na sua, essa não é uma situação unânime. Em sua resposta a autora faz uma ressalva importante: *“Eu acho que quem tá na posição ideal de ser autor de livro didático é o professor pesquisador. É o professor que tem experiência de sala de aula e que tem hábito de investigar sua própria prática e a prática de outros. Eu acho que esse seria o professor que estaria numa posição ideal pra implementar esse trabalho, ou o professor que tem por hábito pesquisar a prática didática de outros*

professores, mas o contato com a sala de aula e com o aluno e o conhecimento do que está em jogo na sala de aula, eu acho que é fundamental.”. (Anexo 8, 191 – 198).

Como os demais autores NN demonstra que seu trabalho demanda vasta pesquisa no período que antecede e durante a feitura do material didático. E quanto às críticas que são feitas durante o processo de elaboração e depois de o livro já publicado a autora também as considera fundamentais para o melhoramento do seu trabalho. Mais uma vez ocorre um consenso entre os entrevistados a respeito de um elemento importante dessa pesquisa.

A partir da análise do discurso da autora NN foi verificado que a entrevistada demonstra ter certezas e opiniões formadas sobre temas que dizem respeito à sua profissão. A expressão “*Eu acho*” ocorreu quatro vezes ao longo da entrevista. Esse índice baixo de repetição pode denotar um processo amadurecido de formação de pontos de vista que podem advir do tempo de profissão (vinte e um anos) exercido por essa profissional. Essa ocorrência pode também ser consequência de uma vivência profissional mais competitiva e também menos prestigiosa pelo fato de trabalhar em uma editora de grande porte que produz LD em larga escala. Uma única expressão que poderia denotar alguma hesitação foi em relação à pergunta sobre se a autora, que também leciona, saberia dizer porquê seus alunos nunca cogitam a idéia de escreverem LD, ao que NN respondeu: “*É.. não sei, não sei.*”. (Anexo 8, 85). Esse pronunciamento se opõe à categórica expressão “*o que eu penso como autora...*” (Anexo 8, 269) ao se pronunciar sobre como as revisões e as críticas são recebidas por ela durante a produção do material.

O uso de palavras e expressões em inglês ocorreu uma única vez com a palavra “*procedural*” (Anexo 8, 190), o que pode estar relacionado ao fato de a autora produzir material didático para um público tanto de alunos quanto de professores menos especializados e dessa forma, estar habituada a dosar e nivelar suas escolhas lingüísticas quanto à complexidade de entendimento.

7.3

Resumo do que foi investigado

A análise dos questionários e das entrevistas sinalizam que os autores que colaboraram com essa pesquisa são profissionais competentes e especializados na área

de ensino na qual atuam. E essa condição parece ser imprescindível para todos aqueles que exercem essa profissão devido às rápidas e freqüentes inovações que surgem na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, e também pelo fato de que o uso de uma língua é sempre um processo dinâmico.

Os autores são essencialmente também educadores e escrevem tendo em mente os professores que conhecem, que já foram ou que ainda são. Escrevem também para aqueles alunos que têm, que já tiveram e que ainda poderão ter. São professores e pesquisadores e por serem ou terem sido educadores relevam noções básicas de propriedade intelectual e direitos autorais.

Para esses autores que participaram das entrevistas terem prestígio não parece ser uma prioridade para eles, em geral a recompensa de escrever um material didático e tê-lo publicado suplanta esse desejo.

Consideram seu trabalho muito importante, mas ao mesmo tempo são desprezados em relação às cópias que possam vir a fazer de suas idéias, pois para esses autores serem copiados pode ser uma forma de enaltecimento do seu trabalho.

Costumam receber bem as críticas durante a criação e após a publicação de seus livros, desde que as mesmas sejam fundamentadas e coerentes, pois normalmente entendem bem sobre o que estão produzindo. Consideram as críticas essenciais para que possam sempre nortear seus trabalhos na direção das expectativas dos professores e dos alunos que constituem seu principal público-alvo.

Três perguntas importantes deixaram de ser elaboradas nesse trabalho. A primeira delas já foi mencionada ao longo da análise da entrevista com a autora NN e seria a respeito de como o autor se tornou autor de LD para o ensino de LI como LE; que caminhos o levaram até essa profissão. A segunda pergunta seria a partir do depoimento dos autores que disseram se sentir lisonjeados por terem suas idéias copiadas, em relação aos seus nomes; como se sentiriam se os mesmos fossem usados indevidamente, se lhes fosse atribuído algo que realmente não houvessem escrito. Uma terceira pergunta seria a respeito dos planos profissionais do autor para o seu futuro; o que esse autor faria quando não estivesse mais exercendo essa função, voltaria para a sala de aula?

A partir das investigações realizadas nesse trabalho, sugiro que as perguntas mencionadas que deixaram de ser elaboradas sejam temas de futuras pesquisas que busquem aprofundar o conhecimento sobre a identidade autoral daqueles que produzem livros didáticos para o ensino da língua inglesa como língua estrangeira.

8

Considerações finais

Nessa etapa do trabalho cabe retomar alguns pressupostos teóricos já explorados e reinterpretá-los a partir das discussões conduzidas até aqui.

Foucault (1977) admite que ao tratarmos do autor de textos escritos falamos não somente de um escritor, mas sim daquele cujo nome dá identidade e autoridade ao texto.

Esse princípio mostrou-se parcialmente verdadeiro em relação ao que foi constatado na presente pesquisa. Os autores participantes reconhecem que seu trabalho final em maior ou menor escala encontra-se subordinado às determinações dos editores, da própria editora e finalmente do mercado. Essa constatação pode levar os autores a não reconhecerem em si próprios uma identidade cem por cento autêntica. Além disso, embora valorizem tremendamente o trabalho que desenvolvem os autores reconhecem que não gozam de grande prestígio quando comparados com os profissionais do âmbito literário, por exemplo, e, portanto, contrariando a teoria de Foucault seus nomes não são preponderantes para o sucesso da sua criação possivelmente pelo fato de não serem facilmente reconhecíveis.

Pela considerável uniformidade imposta pelo mercado ao conteúdo e formato dos LDs, uma criação didática poderia ser atribuída a qualquer um entre vários autores devido à relativa dificuldade de se configurar um estilo próprio. Sendo assim, nessa área de atuação a identificação do autor parece não ser imprescindível para o sucesso de um LD.

Já ao tratar da individualidade do autor a referência teórica de Bakhtin (1986) em que este admite que o enunciado seja ele oral ou escrito, primário ou secundário é sempre individual e por isso pode refletir a individualidade de quem fala ou escreve, não se mostrou inteiramente inquestionável. Por sofrer uma série de interferências externas não é incondicionalmente possível para o autor de LD para o ensino de LI como LE destacar-se através de um estilo individual. Em contrapartida, quando Bakhtin (*op. cit.*) considera que nem todos os gêneros são igualmente propícios ao estilo individual, o autor respalda a possibilidade de o LD se tratar de um deles.

A respeito das colocações de Bakhtin (*op. cit.*) sobre o caráter dialógico do texto no qual uma determinada obra é um elo na cadeia da comunicação verbal, de modo que a

mesma está separada de outras obras pela fronteira absoluta da alternância, esses princípios puderam ser confirmados. Essa confirmação ocorreu a partir das declarações dos autores de que costumam pesquisar as obras de outros autores e textos de outros gêneros discursivos antes de produzirem e consolidarem suas próprias idéias. Além disso, os autores alegaram que de um modo geral não se importam com a possibilidade de serem plagiados por outros autores, o que revela a prática comum de transitarem entre as obras de outros criadores.

Entre as perguntas de pesquisa levantadas nesse trabalho a primeira questiona: Em que aspectos um autor de livro didático se diferencia dos autores de outros gêneros discursivos? A resposta é que foi verificado através da análise dos dados obtidos junto aos entrevistados que os principais aspectos dizem respeito primeiramente à natureza pedagógica do material que requer maior especificidade, conhecimento de abordagens de ensino, criação de metodologias e grande domínio de conteúdo sobre a matéria disciplinar, neste caso o inglês, para a qual se cria. O segundo aspecto preponderante é o fato de o mercado de didáticos ser alvo de muitas críticas por estar vinculado à Educação. Espera-se que um LD seja impecável no seu papel de ferramenta para o ensino. Dessa forma, o autor precisa atender às expectativas e exigências de um mercado constituído de professores, educadores em geral, alunos, pais de alunos e órgãos governamentais.

A segunda pergunta é : quando o livro didático se destina ao ensino de uma língua estrangeira que metodologias e aspectos pedagógicos estão envolvidos? A partir das respostas obtidas verificou-se que os autores buscam elementos que acreditam serem positivos entre as diversas abordagens de ensino da LI como LE que são do seu conhecimento. Essas escolhas muitas vezes são cerceadas pela rejeição do mercado que é predominantemente composto de professores um tanto tradicionais e conservadores em relação a novos conteúdos e métodos de ensino. Questões de otimização do tempo dos alunos para o aprendizado de uma LE e o custo do LD também influenciam o modelo de material que é elaborado pelos autores. Esses fatores são levados até os autores através dos editores e das editoras para as quais trabalham.

Uma terceira pergunta de pesquisa é aquela que indaga: Por ser essa língua estrangeira o inglês, especificamente, que particularidades surgem ao longo do processo de elaboração do livro? O que foi demonstrado é que o fato de o inglês ser hoje uma língua instrumental utilizada internacionalmente como uma língua franca conferem características ímpares ao seu ensino. Por exemplo, é complexo tratar de temas culturais

nesses livros pelo fato de esse idioma não ter uma pátria. Sua pátria, na verdade, é a aldeia globalizada em que é veiculado nos principais meios de comunicação, informação e entretenimento. A partir das declarações dos autores percebeu-se que a elaboração de um material que trate o inglês como uma língua franca entre aprendizes não nativos esbarraria na pouca capacitação da maioria dos professores e conseqüentemente em suas reações contrárias à aceitação de conteúdos desafiadores.

A quarta pergunta de pesquisa elaborada refere-se a: se o processo de criação desse tipo de material se caracteriza mais como um trabalho individual ou coletivo. A resposta obtida a partir dos entrevistados foi que o trabalho de um autor de LD para o ensino de LI como LE não é um trabalho individual. Dele participam outros autores, revisores, ilustradores, editores e professores que pilotam os protótipos. Nesse sentido o LD para o ensino de LI se constitui o produto final da conjunção das idéias de indivíduos e profissionais diferentes.

A partir de todas as discussões levantadas nesse trabalho, cabe reforçar que a relevância dessa pesquisa baseia-se em minha crença pessoal na importância de entender e reconhecer o papel e a identidade do autor de LD para o ensino de LI como LE. Tal entendimento pode colaborar na elucidação e desenvolvimento de questões relacionadas ao estudo da linguagem e ao ensino de língua estrangeira. Esses estudos englobam criação, produção, uso e receptividade desse material por parte dos gestores, empresários da educação, educadores e aprendizes. Contudo, é crucial ressaltar que minhas reflexões representam um trabalho ainda em desenvolvimento, a ser construído por pesquisas mais específicas em relação ao grande tema do estudo da identidade autoral.

Referências bibliográficas

1. ASKER, B. **Some reflections on English as a 'semi-sacred' language**. In: *English Today 85*, Vol. 22, nº 1 (January 2006). Cambridge University Press, 2006.
2. BAKHTIN, M. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. Trans. By r. w. Rostel. Ann Arbor, MI: Ardis, 1973
3. _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2ª ed. SP: Hucitec, 1981.
4. _____. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. University of Minnesota Press, 1984.
5. _____. **Os gêneros do discurso**. In: *Estética da criação verbal*, p. 278 – 326. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
6. BAKHTIN, M. M. **The problem of speech genres**. In: *Speech, Genres and Other Late Essays*, p. 60 – 120. Austin: University of Texas, 1986.
7. BARTHES, R. **The death of the author**. *In Image, Music, Text*. New York: Hill, 1977.
8. BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
9. BONINI, A. **Gênero textual discursivo: o conceito e o fenômeno**. In: *Gêneros Textuais: Teoria e Prática*. Londrina: Moria, 2004.
10. BELMIRO, C. A. **A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português***. Educação & Sociedade, ano XXI, nº. 72, agosto 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4191.pdf>>. Acesso em 26 de novembro de 2006 às 15h:16min.
11. BITTENCOURT, C. M. F. **Autores e editores de contemporâneos e livros de leitura (1810 -1910)**. In: *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 30, n.3, p. 475 – 491, set / dez 2004.
12. BLUME, M. **If you can't master English, try Globish**. International Herald Tribune. Disponível em <<http://www.ihf.com/articles/2005/04/21/features/Blume22.php>>. Acesso em 22 de dezembro de 2006 às 11h:05min.
13. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF: MEC / SEF, 120p, 1998.
14. CABRAL, P. **Revolução tecnológica e direito autoral**. [s.l.]: Sagra Luzzato, 1998.

15. CANAGARAJAH, A. S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.
16. CARLA. <<http://www.carla.umn.edu/culture/definitions.html>>. Acesso em 04 de Janeiro de 2007 às 10h:05min.
17. CASSIANO, C. C. F. **Mercado de livro didático no Brasil**. São Paulo: PUCSP, 2004.
18. CHAPELLE, C. A. & DUFF, P. A. **Some guidelines for conducting quantitative and qualitative research in TESOL**. In: *TESOL Quarterly*. Vol. 37, nº1, Spring 2003.
19. CHARTIER, R.. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 2002.
20. CLONINGER, S. C. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
21. CONCEIÇÃO, R. I. S. **A leitura no livro didático: uma dicotomia entre o discurso e a prática**. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, Nº 1, 2005 (51 – 72). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
22. COOK, G. **Applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
23. CORRÊA, R. L.T. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. Caderno Cedes, ano XX, nº52, novembro, 2000.
24. CRYSTAL, D. **The Cambridge encyclopedia of the English language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
25. CUNNINGSWORTH, A. **Evaluating and selecting EFL teaching materials**. London: Heinemann Educational Books, 1984.
26. DORIGATTI, B. **Tecnosubversivos**. Disponível em <<http://portalliteral.terra.com.br/Literal/calandra, 2005>>. Acesso em 23 de outubro de 2006 às 22h:34min.
27. ESPINHEIRA F. R. **Tumulto de amor e outros tumultos – criação e arte em Mário de Andrade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
28. FORTUNATO, M.V. **Autoria sob a materialidade do discurso**. Dissertação Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.
29. FOUCAULT, M. **What is an author?** In: *Textual Strategies: Perspectives in Post-Structuralist Criticism*. Ed. Josué V. Harari. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, 1979.
30. FOWLER, F. J. Jr. **Survey Research Methods**. Thousand Oaks: CA, Sage, 1984.

31. FUNARI, P. P. A. **Mirabilia – Revista eletrônica de história antiga e medieval**, ISSN 1676-5818. Entrevista concedida a Luiz Estevam de Oliveira Fernandes. São Paulo: UNICAMP, 2001.
32. GIMENEZ, T. **Referências recentes sobre língua inglesa, mídia e escola no contexto brasileiro**. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 9, No. 1, 2006 (251-266).
33. _____. **English language teaching and the challenges for citizenship and identity in the current century**. Maringá: Acta Scientiarum, v.23, n.1, p.127-131, 2001.
34. GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, nº2, pp 57 – 63, mar./abr., 1995.
35. HALLYDAY, M. A. K. **Introduction (p. ix – xxv)**. In: *An introduction to functional grammar*. 2ª ed. London: Edward Arnold, 1994.
36. HASSAN, R. **Text and context**. In *Ways of Saying: Ways of Meaning*. London: Cassel, 1996.
37. HOLLIDAY, A. **Appropriate methodology and social context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
38. HOLMES, J. **An introduction to sociolinguistics**. Longman, 1997.
39. HOWATT, A.P.R.; WIDDOWSON, H.G. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2004.
40. IVANIC, R. **Writing and identity – the discursal construction of identity in academic writing**. Amsterdam / Philadelphia: Johns Benjamins Publishing Company, 1998.
41. JOHNS, A. M.. **Discourse communities and communities of practice**. In: *Text, Role, and Context: Developing Academic Literacies*, p. 51 – 165. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
42. JOHNS, A. M. **Introduction: genre in the classroom**. In: *Genre in the classroom: Multiple perspectives*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 2002.
43. KAZUMI, M. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação. PUC-SP, 1997.
44. KRAMSCH, C. **The cultural discourse of foreign language textbooks**. In: *A Singerman (Ed.), Towards a new integration of language and culture*. Middlebury, VT: Northeast Conference, pp 63 – 88, 1988.
45. LAJOLO, M e ZILBERMAN, R.. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

46. LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de língua**. In: *BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. Da UFSC., p. 211 – 236, 1988.
47. MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. UFPE / CNPq. Versão provisória de 18 / 05 / 2003.
48. MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
49. MEC. **Resumo físico financeiro, por estado, do atendimento com livros didáticos do PNLD/2006**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/livro_didatico/resumo_fisico_financeiro_01.pdf>. Acesso em 07 setembro 2006 às 10h50min.
50. MIRZOEFF, N. **The visual culture reader**. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2002.
51. OLIVEIRA, E. & OLIVEIRA M, I. **O livro didático na era do espetáculo: uma análise discursiva do processo de espetacularização nos livros didáticos de inglês como LE**. Falla dos Pinhaes, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.2, n.2, jan. / dez. 2005.
52. Ostermann, A. N.; Dowdy, J. D.; Lindemann, S.; Türp, J. C.; Swales, J. M. **Patterns in self-reported illness experiences: letters to a TMJ support group**. In: *Language & Communication 19*, 127 – 147, 1999.
53. OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2004.
54. PALTRIDGE, B. **Genre and the language learning classroom**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2001.
55. PERROTA, C. **Um texto para chamar de seu – preliminares sobre a produção do texto acadêmico**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
56. PRABHU, N S. **Second language pedagogy**, Oxford: Oxford University Press, pp 94-95, 1987.
57. RICCI, Simone. **Indústrias criativas e educação e treinamento**. Disponível em: <<http://www.britishembassy.gov.uk>>. Acesso em 14/10/2006 às 12h40min.
58. RICHTER, M. G. **Pedagogia de projeto – da gramática à comunicação**. In: *Linguagem & Ensino*, Universidade Federal de Santa Maria, vol. 6, nº 1, p. 129 – 179, 2003.
59. SAAB, W. G. L.; GIMENEZ, L. C. P.; RIBIERO, R. M. **Cadeia de Comercialização de Livros. Gerência setorial de comércios e serviços do BNDS**, 1999.

60. SACKS, H. **Notes on methodology.** In: *Atkinson & Heritage (eds.) Structures of social action: studies in conversation analysis.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 21 – 27, 1984.
61. SHULTZ, R. **História da língua inglesa.** Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>>. Acesso em 12 de outubro de 2006 às 15h: 15 min.
62. SOARES, M. **Presença pedagógica: Um olhar sobre o livro didático,** V. 2, n. 12, nov. / dez, 1996.
63. SOARES, M. **Livro didático: contra ou a favor?** Ano. Nº 12. Disponível em <www.multirio.rj.gov.br/nosdaescola>, 2003.
64. SOUZA, D.M. **Autoridade, autoria e livro didático.** In: *M. J. Coracini (org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.* Campinas: Pontes, pp. 27 -31, 1999.
65. SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
66. UR, P. **A course in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
67. WRIGHT, T. **Roles of teachers & learners.** Oxford: Oxford University Press, 1991.
68. SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** Trad de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.
69. VASSILAKIS, G. **Materials and methods: Need they be in conflict?** In: *TESOL Greece Saturday seminar on material choice and development in the EFL classroom.* 9th February, 1997.
70. VILLELA, H. **Construtores de uma pedagogia ‘à brasileira’: Felisberto de Carvalho e Francisco Alves, um encontro gerador.** In: *1 Seminário Brasileiro sobre livro e história editorial.* Rio de Janeiro: UFF, 2004.
71. WOODMANSEE, M. **The genius and the copyright: economic and legal conditions of the emergence of the author.** *Eighteenth Century Studies* 17 p. 425– 448, 1984.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

**RESUMO FÍSICO FINANCEIRO, POR ESTADO, DO ATENDIMENTO COM LIVROS
DIDÁTICOS DO PNLD/2006**

UF	PNLD /2006					
	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Qtde de Exemplares	Valores		
				Aquisição	Distribuição	Total
1 AC	151.321	1.518	377.869	1.791.860,12	491.567,23	2.283.427,35
1 AM	780.655	4.659	1.655.266	8.052.177,20	1.906.225,79	9.958.402,99
1 AP	131.091	618	286.031	1.359.891,98	317.131,62	1.677.023,60
1 PA	1.506.922	11.514	2.936.159	13.818.528,59	3.020.327,36	16.838.855,95
1 RO	293.260	1.965	529.895	2.483.303,05	670.507,17	3.153.810,22
1 RR	80.499	689	176.783	892.452,18	247.925,65	1.140.377,83
1 TO	248.209	1.903	474.673	2.286.881,25	617.071,87	2.903.953,12
2 AL	688.286	3.087	1.408.134	6.730.347,88	1.502.465,56	8.232.813,44
2 BA	2.611.536	20.738	3.615.567	16.796.309,12	4.254.030,59	21.050.339,71
2 CE	1.469.779	8.681	2.323.055	11.452.316,76	2.828.898,63	14.281.215,39
2 MA	1.397.385	11.920	2.917.947	13.932.853,25	3.703.664,73	17.636.517,98
2 PB	749.907	5.736	1.451.616	6.809.021,44	1.787.152,75	8.596.174,19
2 PE	1.461.789	8.511	2.639.195	12.540.885,39	3.133.541,46	15.674.426,85
2 PI	629.065	6.668	1.299.372	6.262.228,17	1.534.876,95	7.797.105,12
2 RN	501.694	3.250	735.812	3.660.914,62	852.442,66	4.513.357,28
2 SE	373.112	2.019	790.276	3.642.756,30	875.878,42	4.518.634,72
3 ES	502.138	2.800	820.687	3.854.754,91	1.036.525,69	4.891.280,60
3 MG	3.111.488	11.847	3.458.649	17.017.303,08	3.749.490,00	20.766.793,08
3 RJ	2.029.558	5.175	2.027.767	9.903.650,18	2.082.886,03	11.986.536,21
3 SP	5.119.593	10.159	6.412.209	29.292.253,15	2.897.036,03	32.189.289,18
4 PR	1.529.462	5.773	1.934.226	9.144.788,83	2.074.912,59	11.219.701,42
4 RS	1.493.589	7.627	2.052.685	9.518.123,57	2.522.857,14	12.040.980,71
4 SC	871.310	3.820	1.025.030	5.068.041,93	1.155.488,59	6.223.530,52
5 DF	306.364	497	574.716	2.861.165,68	562.920,74	3.424.086,42
5 GO	888.079	3.107	1.090.133	5.559.157,12	1.270.938,34	6.830.095,46
5 MS	396.956	836	626.436	3.007.344,08	664.626,20	3.671.970,28
5 MT	541.398	2.290	605.108	3.159.084,27	706.839,20	3.865.923,47
TOTAL	29.864.445	147.407	44.245.296	210.898.394,10	46.468.228,99	257.366.623,09

Anexo 2 - Autores de livros-texto para o ensino do inglês como língua estrangeira do final do século XVII e do século XVIII

Anexo 2 - Autores de livros-texto para o ensino do inglês como língua estrangeira do final do século XVII e do século XVIII

Língua mãe	Francês	Alemão	Holandês	Italiano	Espanhol / Português	Dinamarquês/ Sueco	Russo
Até 1700	Festeau (1672) Miège (1685) Mauger-Festeau (1693)	Offelen (1687)	'Schoolmaster' (1646) Hillenius (1664) Van Helderan (1675)		Howell (1662)		
1700 - 1725	Boyer-Miège (1718) (11*)	König (1706) (18*)	Sewel (1705)				
1725 - 1750				Altieri (1728) (7*)	de Castro (1731) (Port.) (7*)	Kullin (1744) (Sw.) Kraak (1748) (Sw.) Bertram (1749) (Dan.)	
1750 - 1775	Peyton (1761) (10*) Siret (1773) (18*)		Smith (1752)	Barker (1766) (10*)			Permskii (1766) Zhdanov (1772)
1775 - 1800		Sammer (1783) Moritz (1784) Canzler (1787) Ebers (1792) Fick (1793) Köhler (1799)			Connelly (1784)		Kryazhev (1791/ 95)

* = nº de edições até 1800.

Datas baseadas nos primeiros livros-texto produzidos mencionados por R. C. Alston (ed.) Bibliografia, vol. II (1967)

Tabela 5.1 Seleção de autores de textos para o ensino de Inglês como língua estrangeira do final do século dezesete e do século dezoito.¹

HOWATT, A.P.R.; WIDDOWSON, H.G. (2004, p. 67) (Trad. do autor)*

Anexo 2 - Autores de livros-texto para o ensino do inglês como língua estrangeira do final do século XVII e do século XVIII (sem trad. do autor)

Mother tongue	French	German	Dutch	Italian	Spanish / Portuguese	Danish/ Swedish	Russian
To 1700	Festeau (1672) Miège (1685) Mauger-Festeau (1693)	Offelen (1687)	'Schoolmaster' (1646) Hillenius (1664) Van Heldoran (1675)		Howell (1662)		
1700 - 1725	Boyer-Miège (1718) (11*)	König (1706) (18*)	Sewel (1705)				
1725 - 1750				Altieri (1728) (7*)	de Castro (1731) (Port.) (7*)	Kullin (1744) (Sw.) Kraak (1748) (Sw.) Bertram (1749) (Dan.)	
1750 - 1775	Peyton (1761) (10*) Siret (1773) (18*)		Smith (1752)	Barker (1766) (10*)			Permskii (1766) Zhdanov (1772)
1775 - 1800		Sammer (1783) Moritz (1784) Canzler (1787) Ebers (1792) Fick (1793) Köhler (1799)			Connelly (1784)		Kryazhev (1791/ 95)

* = nº of editions to 1800.

Dates based on earliest locally produced textbooks mentioned in R. C. Alston (ed.) *Bibliografia*, vol. II (1967)

Table 5.1 Selected late seventeenth- and eighteenth-century authors of texts for the teaching of English as a foreign language. ¹

HOWATT, A.P.R.; WIDDOWSON, H.G. (2004, p. 67)



DEPARTAMENTO DE LETRAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MARA LÚCIA FABIANO SOARES

Caro(a) autor (a),

Suas informações servirão como base para a identificação de padrões e temas a serem investigados na minha dissertação de mestrado intitulada: *O papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como uma língua estrangeira: um estudo de identidade autoral* (2007), sob a orientação da professora Barbara Jane Wilcox Hemais – Doutora pela UFRJ, Brasil.

Este questionário será complementado por uma posterior entrevista a ser realizada pessoalmente em data e horário previamente estipulado entre mim - a entrevistadora - e o entrevistado. Os resultados desta pesquisa servirão, exclusivamente, para a análise e elaboração de hipóteses sobre o tema desta dissertação.

Será mantido total sigilo a respeito da identidade dos entrevistados, aos quais serão atribuídos nomes fictícios escolhidos de forma cuidadosa a fim de não estabelecerem nenhum vínculo ou semelhança com os nomes verdadeiros.

Será totalmente vedada a divulgação dos dados aqui coletados para qualquer outra finalidade que não para a pesquisa acima mencionada.

Aos entrevistados será reservado o direito de receberem cópia do trabalho final, após a defesa e / ou publicação do mesmo.

Desde já, muito obrigada pela sua colaboração.

**Questionário para dissertação de mestrado para autores de livros didáticos de
língua inglesa como língua estrangeira**

Formação acadêmica:

Qualificação mais recente:

() Completo Data de conclusão: _____
() Incompleto

Instituição de ensino: _____

Sobre a presente função como autor:

Tempo de experiência nessa função: _____

A editora para qual trabalha atualmente é: () Nacional () Estrangeira

Possui outros trabalhos publicados: () SIM () NÃO

Que recursos utiliza regularmente para desenvolver seu trabalho:

() Internet () Dicionários () Gramáticas () Jornais () Revistas

() Outros: _____

Exerce outra função profissional paralela?

() SIM Qual (is)? _____

() NÃO

Você participa do plano de marketing do material que desenvolve (valor final do produto para o consumidor, treinamento de professores, data de lançamento...)?

() SIM () NÃO

Acha importante essa participação do autor? Explique:

Durante a confecção do livro didático você opta por temas:

() Atuais () Informativos () Curiosos () Relacionados à cultura fonte
() Relacionados à cultura alvo

() Outros: _____

Durante o processo de criação, ao selecionar textos, compor enunciados e elaborar atividades, que aspectos você leva em conta em relação ao público alvo?

Uma definição corrente de *visão de língua* diz respeito ao Inglês ser uma língua globalizada e também sobre que tipo de *Inglês* está sendo propagado quando se transmite o ensinamento desse idioma. Essa visão de língua reflete a **sua** também?

() SIM () NÃO

Explique:

A editora para qual você trabalha endossa essa sua visão?

() SIM () NÃO

Uma definição de *ensino da língua* diz respeito a questões sobre a abordagem (estruturalista, comunicativa) e métodos utilizados. Como você analisa a **sua** visão de ensino da língua?

A editora para qual você trabalha endossa essa sua visão?

() SIM () NÃO

Uma vez publicada a sua obra você acompanha os desdobramentos da mesma? (Avalia se os objetivos propostos foram alcançados? Participa do processo posterior de revisão e atualização do livro?...)

Explique:

Como você se sente em relação à influência das novas tecnologias como os sites especializados em aulas de Inglês *on-line* e os *e-books*? Explique:

Como você se sente em relação à possível cópia ilegal de sua obra?

Sua obra por si só cumpre inteiramente os objetivos estabelecidos? Ou para efetivar o uso satisfatório do livro é necessário o uso de materiais e recursos adicionais tais como: professores treinados, material impresso complementar e recursos audiovisuais?

Explique:

Se eu disser que existe uma suposição de que o autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como uma língua estrangeira não se sente inteiramente o autor do seu próprio livro. Você concordaria com essa hipótese?

() SIM () NÃO

Explique:



ANEXO 4 – Tópicos gerais para a entrevista

Tópicos gerais para a entrevista:

1. Existe algum tema que não foi mencionado no questionário sobre o qual você acha relevante discorrer?
2. Como autor de LD você se sente um “autor menor”, com menos prestígio ou poder de decisão em relação aos outros tipos de autores?
3. Em relação ao tópico que diz respeito a como você se sente em relação à possível cópia ilegal de sua obra, sua resposta foi motivada por quais convicções?
4. Como você se sente quando encontra no LD de um outro autor algum conteúdo bastante semelhante ao seu?
5. Enquanto elabora seu material, você se previne de alguma forma em relação ao acesso indevido por terceiros a esse material? (plágio, espionagem).
6. Você concorda com a afirmação de que as publicações atualmente são todas muito parecidas? Como você explica esse fato?
7. Você acha imprescindível que o autor de LD tenha sido, ou seja, professor da matéria sobre a qual ele escreve? Por quê?
8. Como você se sente em relação às críticas e revisões do seu trabalho?

Anexo 5

Transcrição da entrevista com o autor XX

- 01 *Pesquisadora* **Existe algum tópico que não foi mencionado no questionário sobre**
 02 **o qual você acha relevante discorrer?**
- 03 *XX* Bem, não que eu tenha percebido no momento. Acho que o
 04 questionário estava super-bem elaborado, bem amplo. Se eu conseguir
 05 pensar em alguma coisa durante a entrevista eu falo pra você.
- 06 *Pesquisadora* **Como autor de LD você se sente um “autor menor”, com menos**
 07 **prestígio ou poder de decisão em relação aos outros tipos de**
 08 **autores?**
- 09 *XX* Você quer dizer autores de romances e novelas e coisas do tipo? Eu não
 10 sei se é uma questão de ser menor ou maior. Eu acho que com certeza
 11 em relação ao autor literário eu não tenho a capacidade que eles têm...
 12 eu acho que é um trabalho completamente diferente, eu acho que aí vai
 13 muito além da capacidade pedagógica, né? É uma atividade que exige
 14 uma criatividade enorme, um domínio gigantesco de outras coisas que
 15 não se exige de um autor didático. Eu acho que o autor didático ele tem
 16 que conhecer bastante sobre o conteúdo que ele está escrevendo a
 17 respeito e também sobre como o processo de aprendizado, ensino-
 18 aprendizado se dá. Eu acho que exigem-se outras coisas que não se
 19 exige de um autor literário. Eu não sei se é uma questão de maior ou
 20 menor, é uma questão completamente diferente. Eu não vejo nem como
 21 a gente pode comparar isso.
- 22 *Pesquisadora* **Você acha que existe um desprestígio assim em relação ao autor de**
 23 **LDs. Ele é menos prestigiado Pela sociedade ? pela sociedade em**
 24 **geral, pelo meio editorial, pelo meio acadêmico?... Você acha que**
 25 **existe um prestígio... um desprestígio se comparar o autor de LD ao**
 26 **autor literário, ao autor de outros gêneros?**
- 27 *XX* Eu acho que o autor literário ele tem mais prestígio com certeza no
 28 meio acadêmico, mas eu acho que quando a gente pensa no aluno, é eu
 29 acho que a gente não tem noção de como que eles valorizam, ou seja,
 30 eu tive contato com alunos que usam né? a série que eu trabalhei e eles
 31 ficam assim encantados de saber que tem uma pessoa ali por trás, eles
 32 ficam assim: “Foi você que escreveu meu livro?” Eles acham que eles
 33 nunca na vida vão poder ter acesso a essa pessoa que escreve o livro
 34 pra eles. Eles imaginam que seja uma coisa assim totalmente fora do
 35 normal. E até assim pessoas que são assim do meu conhecimento, tipo
 36 assim afilhados, eles acham assim o MÁXIMO!, né? que a dinda tenha
 37 escrito um livro, sabe, então eu acho que quando a gente pensa nos
 38 alunos eu acho que a gente tem um prestígio bastante grande. No meio
 39 acadêmico eu acho que nem tanto até porque eu acho que o LD com
 40 frequência ele é muito criticado. Então eu acho que esse prestígio cai
 41 um pouco no meio acadêmico.
- 42 *Pesquisadora* **Interessante..**
 43 **Em relação ao tópico que diz respeito a como você se sente em**
 44 **relação à possível cópia ilegal de sua obra, sua resposta foi**
 45 **motivada por quais convicções?**
- 46 *XX* Bem, eu disse que acho um absurdo, né? É uma coisa então bastante
 47 forte. [pausa.]
- 48 *Pesquisadora* **Quais são essas convicções, essas né? O que faz você achar isso um**
 49 **absurdo? São questões assim relacionadas a princípios legais, é..**
 50 **crenças que você tem, alguma questão econômica, alguma questão**
 51 **pessoal, alguma questão de identidade..**
- 52 *XX* Não, eu tô achando muito engraçado essa pergunta agora porque como
 53 aluna eu vira-e-mexe faço *xérox* de texto, então assim, há uma
 54 contradição básica, né? Quando a gente está na posição de alunos acaba
 55 agindo como os alunos mesmo. Agora, quando você se vê do outro lado

- 56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66 *Pesquisadora* **Umhum... Entendi.**
- 67 **Como você se sente quando encontra no LD de um outro autor**
- 68 **algum conteúdo bastante semelhante ao seu?**
- 69 *XX* Olha, eu acho ótimo. Se for um livro que eu ache que é bom eu acho
- 70 que não tem problema nenhum porque... se a gente tá pensando
- 71 parecido ,né, que a gente tem é... se a gente tá pensando parecido eu
- 72 acho que tudo isso deve ser positivo, se for de um livro que eu respeito
- 73 (*sic*), que eu acho que é um bom material. Eu acho que no final das
- 74 contas tem sempre aqueles tópicos que são os tópicos da onda, que
- 75 você não tem muito como evitar, então você pode encontrar textos
- 76 sobre tópicos parecidos. É.... as próprias atividades, às vezes também
- 77 você encontra coisas parecidas, então eu não vejo nenhum problema em
- 78 relação a isso desde que seja um material de boa qualidade.
- 79 *Pesquisadora* **E se não for...**
- 80 *XX* E se não for uma cópia, obviamente.
- 81 *Pesquisadora* **Hummm... mas se o material não for de boa qualidade, isso de**
- 82 **alguma forma te (*sic*)atingiria?**
- 83 *XX* É, se for um material que eu acho que não é de boa qualidade, eu
- 84 poderia começar a pensar: a gente tá pensando parecido mesmo ou será
- 85 que não foi uma idéia tão original assim?
- 86 *Pesquisadora* **Hummm... OK. Entendi...**
- 87 **Enquanto elabora seu material, você se previne de alguma forma**
- 88 **em relação ao acesso indevido por terceiros a esse material?**
- 89 **(plágio, espionagem).**
- 90 *XX* Você quer dizer pessoas que não tenham, não dar acesso a pessoas que
- 91 não são do *business*, da área? Sim. Acho que isso tem que ser feito.
- 92 *Pesquisadora* **De repente assim, em relação a algum concorrente, você se previne**
- 93 **quanto a isso? Você toma precauções para que o seu trabalho**
- 94 **enquanto está sendo elaborado, ele não seja assim “visitado” por**
- 95 **terceiros?**
- 96 *XX* Bem, eu acho que sim. Por que na verdade assim, eu jamais entrego
- 97 uma cópia pra um concorrente ou deixo ele ter acesso ao computador,
- 98 né? Assim... Sim, com certeza.
- 99 *Pesquisadora* **E por que que você tem essa atitude? Você tem consciência do que**
- 100 **que norteia esse procedimento?**
- 101 *XX* Bem, eu acho que isso é até uma exigência da editora, né? Que a gente
- 102 não deixe o material de fácil acesso a outros... né? Até o lançamento é
- 103 uma coisa que é interna e que não tem que ser exposto a olhares de
- 104 estrangeiros, né? Eu acho que o único olhar assim que você expõe, e
- 105 que a gente faz durante o processo é colher *feedback* de professores.
- 106 Tá? Então, são olhares que de certa maneira são estranhos ou
- 107 estrangeiros ao processo, mas que é importante que a gente tenha esse
- 108 feedback.
- 109 *Pesquisadora* **Você concorda com a afirmação de que as publicações atualmente**
- 110 **são todas muito parecidas? Em caso afirmativo, como você explica**

- 111 esse fato? Porque provavelmente você manuseia vários materiais,
 112 né? Assim pra ter idéias, pra conhecer... Você acha que eles estão
 113 muito parecidos hoje em dia, em termos de conteúdo, de imagens,
 114 de abordagens, de metodologia? Sim ou não? Se você acha que sim,
 115 o que que motiva essa homogeneidade? Essa...
- 116 *XX* Não sei se eles são tão parecidos assim, mas você quer dizer assim
 117 materiais que são escritos para uma faixa etária, com o mesmo nível de
 118 língua?
- 119 *Pesquisadora* **Sim... Por exemplo, se você pegar assim vários livros para o ensino**
 120 **de língua inglesa para o nível intermediário, por exemplo, você vai**
 121 **achar que eles são parecidos? A abordagem, o tipo de tópicos, o**
 122 **conteúdo, o tema?**
- 123 *XX* É, eu acho assim, se for um material que queira ser um material atual,
 124 eu acho que a gente vai ter um *overlap* de tópicos, sim, né? Porque tá
 125 todo mundo alerta pro que tá acontecendo no mundo hoje, né? Por
 126 exemplo, tá, um dos tópicos que eu coloquei no material foi justamente
 127 o *tsunami*. Eu acredito que muitos outros autores que estão trabalhando
 128 nessa mesma época vão colocar *tsunami* nos seus livros, né? porque é
 129 (?) tragédia, todo mundo é, quer dizer, ninguém conhecia nada sobre
 130 *tsunami*, então eu acho que em relação aos tópicos eu acho que tende a
 131 haver isso, sim. Em relação a *layout* eu não sei, acho que se a gente for
 132 comparar, por exemplo, os materiais nacionais com materiais
 133 internacionais, eu acho assim que os materiais internacionais eles
 134 tendem assim a ser um pouco mais conservadores em relação a
 135 questões de *layout*. Que mais que você mencionou?
- 136 *Pesquisadora* **É. Método. A metodologia que está implantada ali, naquele**
 137 **formato de livro. Por exemplo, você acha que os livros todos ou**
 138 **quase todos, é... têm a tendência atualmente de tratar o método**
 139 **comunicativo/ comunicativo? De tratar a aprendizagem, o ensino da**
 140 **língua de forma comunicativa?**
- 141 *XX* Eu acho que hoje em dia, sim. Eu acho que isso não é uma abordagem
 142 nova, já é uma abordagem que já tem um tempo, mas eu acho que é a
 143 que tá vigorando hoje em dia. Então, eu acho que sim.
- 144 *Pesquisadora* **E você acha que isso tem tornado os livros parecidos de certa**
 145 **forma?**
- 146 *XX* [Pausa] Eu não sei dizer. Assim, eu já trabalhei com tantos livros
 147 diferentes como professora, tá? Não sei, não sei dizer...
- 148 *Pesquisadora* **Umhum...**
- 149 *XX* Não saberia dizer, eu acho que não. Tem um monte de livro que você
 150 ainda olha e fala assim: eu acho esse livro super-legal, ai olha esse aqui,
 151 esse tem uma carinha careta, umas atividades não são atividades
 152 interessantes pro aluno, então eu acho, eu acho que não.
- 153 *Pesquisadora* **OK. Você acha imprescindível que o autor de LD tenha sido, ou**
 154 **seja, professor da matéria sobre a qual escreve? Por quê?**
- 155 *XX* Eu acho essencial.
- 156 *Pesquisadora* **Por quê?**
- 157 *XX* Porque eu acho que a vivência de sala de aula é tudo, né? E eu acho
 158 assim, quando você escreve um livro você tem que tá pensando é, não
 159 só em você, você tem que tá pensando no aluno pra quem você vai
 160 escrever. Eu acho muito complicado a pessoa que escreve, por
 161 exemplo, um livro para... é... não sei, para ser usado em qualquer
 162 colégio do país, né? assim tá, mas qualquer colégio, que colégio é esse?
 163 que aluno é esse? Você não tem uma clareza de quem é o teu público
 164 alvo, eu acho isso bastante complicado. Então eu acho que deveria ser
 165 da sala aula, quer dizer, você conhece o aluno na tua sala de aula, não

- 166 só mais fortemente e... repete por favor a pergunta...
- 167 *Pesquisadora* **É. Se você acha imprescindível que ele tenha sido professor ou**
- 168 **ainda que esteja atuando..**
- 169 *XX* Ah, sim. Eu acho que sim. Eu acho até porque você vai saber melhor
- 170 como é que o aluno aprende desde que o teu aluno em sala de aula seja
- 171 o aluno para o qual você está escrevendo um livro. Por que se você é
- 172 um professor de criança, você trabalha com criança em sala de aula e
- 173 você está escrevendo um livro para adultos eu acho que aí pode ser
- 174 bastante complicado, né? Eu acho que você tem que ter uma vivência
- 175 em sala de aula próxima do que você está fazendo como autor de livro
- 176 pra você poder conhecer em primeiro lugar o aluno, acho que em
- 177 segundo lugar como que se aprende uma língua e aí, obviamente você
- 178 vai acabar usando no livro as tuas crenças como professor, né? Eu acho
- 179 que o material vai refletir isso. Você não tem como fazer um material
- 180 diferente do que você acredita né? como professor. E também eu acho
- 181 importante você saber onde esse livro vai ser utilizado, que tipo de
- 182 instituição é essa, tá? Como é que você pode chegar mais perto do que
- 183 essa instituição espera de um material.
- 184 *Pesquisadora* **OK. Eu só queria voltar a um tópico que foi particular, específico**
- 185 **do teu questionário, né? que é o tópico: por que você acha**
- 186 **importante que o autor participe do plano de *marketing* do**
- 187 **material que desenvolve. Eu queria que você elaborasse um**
- 188 **pouquinho sobre isso. Por que você acha assim importante essa**
- 189 **participação do autor? [Pausa] É, porque foi respondido que é**
- 190 **importante essa participação, mas não chegou a ser justificado**
- 191 **assim..**
- 192 Bem, plano de marketing... **É, que envolve assim, custo do livro,**
- 193 **treinamento de professores, é... promoção, divulgação do livro..**
- 194 **Você acha importante o autor estar envolvido em toda essa rotina?**
- 195 *XX* Eu acho importante até um certo momento, por exemplo, a questão de
- 196 divulgação eu acho que não tem muito a ver com o autor, eu acho que
- 197 não. Agora, eu acho que tem um momento em que você vai exigir, por
- 198 exemplo, quantas páginas esse livro vai ter? que cor você vai estar
- 199 usando nessas páginas? que tipo de papel você vai tá usando. Eu acho
- 200 que tem todo um momento assim que é anterior até à própria feitura do
- 201 livro que eu acho que é importante a gente possa se dar, tem que ter um
- 202 *say* ali, dizer um tá: mas, e se fosse assim e se fosse assado? Eu acho
- 203 que seria mais um processo de preparação do que todo o planejamento
- 204 de *marketing*. Eu acho que tem mais a ver com a questão do
- 205 desenvolvimento do material do que com a venda, por exemplo.
- 206 *Pesquisadora* **Umhum... E a parte de treinamento de professor... Você acha**
- 207 **importante o professor ser “treinado”, ou ser orientado para usar o**
- 208 **seu material da melhor forma possível? Ou isso não é importante,**
- 209 **ou isso fica a critério do professor?**
- 210 *XX* Bem, isso eu acho que depende muito da instituição em que o material
- 211 está sendo usado. Na instituição em que eu trabalho e o material foi
- 212 feito especialmente para esta instituição, é importante que o professor
- 213 entenda que material é esse, que crenças estão por trás desse material –
- 214 que são as crenças da própria instituição – tá? E saiba fazer o melhor
- 215 uso possível desse material. Porque na verdade, eu acho que o que tá
- 216 em jogo aí é muito mais do que o material em si, mas as crenças que a
- 217 instituição tem e que estão refletidas ali. Então, eu acho que é
- 218 importante que o professor entenda porque que as coisas acontecem de
- 219 uma maneira ou de outra no livro porque isso vai refletir na aula dele e
- 220 que no final ela *[a aula]* vai estar de acordo com o que a instituição

- 221
 222 *Pesquisadora* **Entendi. E você acha que esse esclarecimento deve ser dado pelo**
 223 **autor?**
 224 *XX* Eu acho que o autor pode ajudar, tá? Eu não tenho nada contra que o
 225 autor ajude nesse processo de treinamento do professor, mas eu
 226 também não vejo que isso seja uma obrigação do autor ou que ele seja a
 227 pessoa mais indicada, não. Eu acho que qualquer pessoa que conheça
 228 bem o material e que acredite no material e no que está ali pode fazer
 229 esse trabalho, tá? Eu não vejo porque isso tenha que ser feito
 230 centralmente pela editora ou pelo autor diretamente, tá? Até porque
 231 assim no meu caso específico, a gente tá pensando já uma quantidade
 232 bastante grande de professores, você pensa em certas editoras que
 233 trabalham pra o Brasil inteiro eu não vejo nem como esse autor pudesse
 234 cobrir todo o território nacional dando treinamento a todos esses
 235 professores que usam esse material, então, eu acho que é interessante,
 236 mas eu não vejo como isso possa ser levado mesmo a termo nas
 237 situações de autoria de livros no Brasil.
- 238 *Pesquisadora* **OK. Perfeito. Bom, essas eram as perguntas que eu tinha assim**
 239 **elaborado, queria saber se você tem alguma coisa a mais pra**
 240 **colocar, se você “desabafou”, se você falou tudo o que você**
 241 **precisava falar, se você gostaria de acrescentar alguma coisa?**
 242 *XX* Bom, eu acho que eu falei tudo o que eu tinha pra dizer. Eu não sei se
 243 isso seria um desabafo, eu acho que não porque eu acho assim, que o
 244 meu processo como autora foi um processo tão tranquilo porque é... é
 245 uma instituição que eu conheço já há muito tempo, que eu trabalho já
 246 há muito tempo, eu concordo plenamente com as crenças, que eu
 247 conheço muito bem, esse aluno eu conheço também muito bem na sala
 248 de aula, então eu acho assim, que foi um processo muito tranquilo, foi
 249 muito prazeroso escrever, né? a série em que eu trabalhei e ... eu acho
 250 que não rola um desabafo não, eu acho que é sempre um prazer falar
 251 sobre isso.

Anexo 6

Transcrição da entrevista com a autora YY

- 01 *Pesquisadora* **Existe algum tópico que não foi mencionado no questionário sobre**
 02 **o qual você acha relevante discorrer?**
- 03 *YY* Assim... uma pergunta interessante... teria que voltar aqui pra lembrar
 04 tudo... acho que a gente pode deixar isso por último... a gente vai passar
 05 por isso.
- 06 *Pesquisadora* **Então tá bom...**
- 07 **Como autor de LD você se sente um “autor menor”, com menos**
 08 **prestígio ou poder de decisão em relação aos outros tipos de**
 09 **autores?**
- 10 *YY* Eu acho que sim, eu acho que por mais que eu não sinta isso com
 11 frequência, porque como eu te falei a minha situação é muito especial,
 12 eu tô dentro de um *environment* que é todo de inglês, né? e que valoriza
 13 isso o que a gente faz, que é dentro da [nome da instituição], então que
 14 eu não sinta isso no meu dia-a-dia, mas eu no fundo, assim, quando eu
 15 falo que sou autora... eu nunca falo que sou autora, escritora.... não falo,
 16 mas eu não falo mesmo! porque eu não me sinto... eu não sou escritora!
 17 Entendeu? Sabe? É meio demais...
- 18 *Pesquisadora* **Mas se fosse um outro tipo de criação talvez você..**
- 19 *YY* Provavelmente, provavelmente...
- 20 *Pesquisadora* **Em relação ao tópico que diz respeito a como você se sente em**
 21 **relação à possível cópia ilegal de sua obra, sua resposta foi**
 22 **motivada por quais convicções?**
- 23 *YY* É. Eu acho que é assim. Eu acho que não é o ideal, não é o que a gente
 24 quer, né? e... é mas eu acho que a gente vive num país que é muito
 25 complicado, e que isso ainda vai acontecer muito, eu acho. Mas eu acho
 26 que isso é uma coisa global também, eu acho. Eu tava lendo um artigo
 27 na semana passada, ou, sei lá, por aí, eu ouvi no rádio, não sei onde foi,
 28 sobre cópia de., *download* de música, né? é ilegal. É que isso tá uma
 29 maluquice também, as pessoas estão brigando muito e é uma coisa
 30 mundial. Então eu acho assim, eu acho que a gente enquanto cidadão,
 31 né, a gente brasileiro, a gente ainda tem um caminho muito grande a
 32 percorrer no sentido da legalidade, eu acho. A gente não hesita em
 33 molhar a mão do guarda pra não receber. A gente reclama da
 34 corrupção, mas eu acho que a gente tem um lado muito corrupto. E a
 35 gente fotocopia mesmo! Não é? Porque a gente quer usufruir daquilo
 36 ali. Paralelamente você tem a questão legal que é uma questão... a
 37 gente... é fantástica de leis escritas, mas não de implementação de leis,
 38 né? Então eu acho que é uma questão complicada. Eu fico
 39 desconfortável porque eu acho que não é certo.
- 40 *Pesquisadora* **Então o seu desconforto ele vem assim, em relação a essa questão**
 41 **legal?**
- 42 *YY* É. Porque não é certo.
- 43 *Pesquisadora* **Teria alguma coisa a ver assim por ser uma obra sua, de sua**
 44 **autoria?**
- 45 *YY* Não. Eu não tenho muito isso. Eu acho assim, que uma vez que, as
 46 pessoas até falam assim, nossa você é esquisita... porque uma vez que
 47 tá lá, tá lá. Não é mais meu. Eu tenho muito essa sensação assim, tá no
 48 mundo. Entendeu? Que nem filho. Filho não é meu.
- 49 *Pesquisadora* **Ah, sim. É verdade..**
- 50 *YY* Né? Você vai lá, mas é do mundo, tá no mundo, é do mundo. Você tem
 51 um carinho especial, né? ... você vai ter sempre, sempre que você falar
 52 em [nome do livro] eu vou, né? são coisas que eu vou tá sempre
 53 conectada, mas não são meus mais.
- 54 *Pesquisadora* **Como você se sente quando encontra no LD de um outro autor**
 55 **algum conteúdo bastante semelhante ao seu?**

- 56 *YY* Isso é engraçado né? Porque assim, eu tive uma experiência que foi, é,
57 é a gente teve uma experiência lá na [nome da editora] que foi de ver
58 uma coisa que a gente fez aproveitada num outro livro, que foi assim,
59 evidentemente um aproveitamento do que a gente tinha feito no [nome
60 do livro], né? Idéias, é, propostas, né? até *features* do material também.
61 Eu acho ótimo! [gargalhadas].
- 62 *Pesquisadora* **É mesmo?**
63 *YY* Claro! É porque tão gostando, é porque acharam bom, é porque
64 acharam que vale a pena, né? ainda mais uma editora internacional
65 fazer isso? Eu achei o máximo! Adorei, né?
- 66 *Pesquisadora* **Umhum...**
67 *YY* E vi uma situação que foi muito engraçada que foi o contrário, não foi
68 bem o contrário, mas foi assim: eu pensei numa coisa, botei no
69 material, e depois eu vi um livro que uma coisa assim ... eu não tinha
70 consciência, eu não tinha visto, aí eu me senti muito mal. Porque
71 parecia que eu tava lá copiando e eu realmente não tinha visto... eu
72 acho que é assim, sabe aquela coisa assim, ah! não vou ensinar... eu
73 tentei bolar, eu não lembro o que que foi, mas eu tentei não fazer uma
74 situação comum de ensinar sei lá, cores. Todo mundo ensina assim, eu
75 vou ensinar assado. Aí esse assado já existia. E eu não tinha noção
76 disso, aí eu fiquei assim, aí que saco, sabe? Coisa chata, mas também
77 não é nada, não adianta... mas quando me copiam eu acho ótimo!
- 78 *Pesquisadora* **Enquanto elabora seu material, você se previne de alguma forma
79 em relação ao acesso indevido por terceiros a esse material?
80 (plágio, espionagem).**
- 81 *YY* Sim, sim. A gente tem, a rede da gente é toda protegida. Por exemplo, a
82 gente trabalha dentro da [nome da instituição], né? no prédio da [nome
83 da instituição], mas a nossa rede não é dividida com a [nome da
84 instituição]. A gente tem uma rede interna da [nome da editora], nosso
85 servidor é separado, a gente tem alguns cuidados...
- 86 *Pesquisadora* **E você acha que, assim, enquanto se está elaborando o material é
87 importante isso?**
- 88 *YY* Acho que sim.
- 89 *Pesquisadora* **Esse pensamento, assim, de que ah, não, depois caiu em domínio
90 público, entre aspas?**
- 91 *YY* É, acho que sim. Até ele nascer, por exemplo, quando ele tá sendo
92 elaborado, tá no manuscrito ainda, as idéias estão sendo, é, é... paridas,
93 né? E elaboradas e trabalhadas, aí eu acho que aí, sim.
- 94 *Pesquisadora* **E por que isso?**
95 *YY* Porque eu acho que, isso na verdade começou como uma coisa
96 institucional, tipo assim, a gente tem que proteger, né? assim, pra fazer
97 *reports*, pessoas que fazem *reports* que a gente manda por e-mail
98 assim, a gente tinha um certo cuidado... de pedir que eles devolvessem
99 os manuscritos, a gente não mandava por e-mail, a gente mandava
100 manuscrito e pedia que devolvessem, não sei o quê. Porque é a questão
101 da idéia que ainda não tá registrada, né? Ainda não tá lá com o ISBN
102 dela certinho pra constar que existe enquanto material.
- 103 *Pesquisadora* **É. Porque é o tipo da coisa que fica assim cristalizada, né?**
104 *YY* Pois é, pois é. E aí. Porque o medo na verdade, você perguntou porquê.
105 Eu acho que é muito isso, quer dizer, você ser copiado depois, você
106 sabe que você veio antes, né? E você ser copiado depois, pra mim é um
107 elogio. Agora, se me copiassem antes do meu livro ter saído, eu ficaria
108 muito chateada, frustrada, porque aí a minha idéia estaria sendo lançada
109 no mercado pelas mãos de outro.
- 110 *Pesquisadora* **E talvez até de forma deturpada, né? Como não seria se fosse sua...**

- 111 **Legal...**
- 112 *YY* É.
- 113 *Pesquisadora* **Você concorda com a afirmação de que as publicações atualmente**
- 114 **são todas muito parecidas? Em caso afirmativo, como você explica**
- 115 **esse fato?**
- 116 *YY* É. De novo eu vou falar assim, a minha realidade é muito diferente, né?
- 117 E a gente tem uma proposta que é bastante diferente. A gente começou
- 118 no mercado com uma proposta de inglês para falantes de português, né?
- 119 Que já é *country-specific materials*, então isso já traz uma abordagem
- 120 *slightly different*, né? por exemplo, o exemplo que eu vou te dar talvez
- 121 o (a) [nome de outro autor (a) entrevistado(a)] tenha te dado o mesmo
- 122 exemplo: *Present Continuous*. Todo livro vai ter: verbo *to be, there is,*
- 123 *there are..... present simple* e *present continuous*. Aí fica hooooras
- 124 naquele *present continuous*. *Present continuous* pra gente, brasileiro,
- 125 não tem problema nenhum, né? porque a estrutura é igualzinha: “Eu
- 126 estou trabalhando”, é igualzinho, não tem nenhum *big deal* ali. Então
- 127 você não precisa gastar um tempão. Então a gente não gastou um
- 128 tempão no *present continuous*, né? Ele é visto de outra maneira. Ele é
- 129 visto com uma outra abordagem, mais rapidinho. A mesma coisa com
- 130 fonemas... sei lá, fonemas que alguns livros gastam muito tempo, o
- 131 trabalho “b” e “v” que é por causa dos espanhóis, né? falam *baca* e é
- 132 tudo misturado pra gente... a gente não viu isso. A gente já foi focar em
- 133 *ra* e *ha* que pra gente é complicado. Então, assim, então eu acho que o
- 134 nosso material ele foge um pouquinho do formato, do padrão de
- 135 conteúdo que eu vejo nos outros livros. Os outros eu acho que têm uma
- 136 coisa muito igual, os internacionais. Inclusive eu tô com a mão na
- 137 massa agora olhando todos. Tô fazendo um outro trabalho. Que eu acho
- 138 que eu vou fazer um material de quinta à oitava. Então, esses são muito
- 139 parecidos. Você vira, ah, é, o conteúdo é tudo mais ou menos a mesma
- 140 coisa, você sabe mais ou menos o que vai acontecer.
- 141 *Pesquisadora* **E você acha que é porque eles têm assim uma necessidade de**
- 142 **atingir um mercado global?**
- 143 *YY* Eu acho que tem duas coisas. Eu acho que tem o mercado global e acho
- 144 que tem uma coisa também chamado professor. O professor, eu vejo
- 145 isso pela experiência que a gente teve com os nossos livros, né?
- 146 algumas reações que a gente recebeu, algum *feedback* que a gente
- 147 recebeu. É, o professor, ele tem uma tendência, é ruim generalizar
- 148 dessa maneira, eu sei que é meio burro isso, assim, *don't take me*
- 149 *wrong*, eu vou falar de uma maneira muito intuitiva... né? porque eu
- 150 sou professora também. Mas, eu acho que no geral... eu sou *teacher*
- 151 *trainer*; então eu tenho muito contato com isso. O que eu vivi, o que eu
- 152 percebi, é que existe uma tendência muito grande a uma reprodução de
- 153 *patterns*, né? então eu vou ensinar *there is, there are* dessa maneira e eu
- 154 fico confortável em ensinar dessa maneira porque eu repito assim. Se o
- 155 material vem com uma proposta muito inovadora que vai balançar os
- 156 alicerces eu acho que o cara não compra. Sabe? Tem uma resistência.
- 157 Então, é... a gente sentiu isso dentro da própria [nome da instituição].
- 158 Né? porque na nossa proposta do livro a gente não, *grammar is not*
- 159 *everything*. E o professor adora grammar, né? Então, você lança a idéia
- 160 de que: olha, calma, a gente não vai *hammer* a cabeça da pobre da
- 161 criatura durante vinte e cinco aulas seguidas pra ele aprender o *present*
- 162 *perfect*. O que a gente vai fazer, a gente vai botar o *present perfect* em
- 163 doses homeopáticas de *present perfect*, a gente vai *recycle*, a gente vai
- 164 *build up*, não tem que aprender em três aulas ou quatro aulas, calma. O
- 165 cara, cria uma ansiedade no cara, entendeu o cara panica (*sic*) de uma

- 166
167
168
169
170
171 *Pesquisadora* **Você acha imprescindível que o autor de LD tenha sido, ou seja, professor da matéria sobre a qual escreve? Por quê?**
- 172
173 *YY* Sim. Porque só você tando lá pra você saber, né? Uma coisa é teoria, e mesmo sendo professor, quer dizer, é uma maluquice enorme porque bom, só você tendo passado pela experiência que você vai saber *what's it like*, né? Você tá lá, isso foi uma aula maravilhosa que eu dei de *have got, have got, have got*, sei lá, tudo legal, tudo bacana as crianças, sei lá, pequenas, não me lembro acho que era dez anos... E aí no final da aula (eu achei que aquela aula tava o máximo, um sucesso) aí no final da aula o menino diz assim: tia, *have got* é eu gosto? Eu fiquei assim, olha, pasma, gente o quê que eu fiz de errado? E aí, só você tando com o pé lá pra você saber o que que é isso. Você pode ter idéias brilhantes, maravilhosas que não funcionou (*sic*). Ainda assim, quer dizer, eu sou professora, eu fui professora durante muitos anos, exclusivamente, hoje é que eu não sou mais professora, continuei com o pé na sala de aula pra num perder esse *taste*. E mesmo assim, às vezes eu tô... eu penso numa atividade, jogo no papel, aí vem o *report* de um professor e fala assim: pô, não vai funcionar isso aí, não, de jeito nenhum.
- 174
175
176
177
178
179
180
181
182
183
184
185
186
187
188
189 *Pesquisadora* **Você tem que atender a todas as demandas, né? do aluno, do professor e até, assim... do aluno como um grupo inclusive, exatamente, porque isso que você colocou, né? De repente aquele aluno em particular não acompanhou aquele plano de aula...**
- 190
191
192
193 *YY* Pois é, pois é.
- 194 *Pesquisadora* **Mas, de repente a turma...**
- 195 *YY* Tava bem, tava todo mundo respondendo super bem, não sei o quê.
- 196 *Pesquisadora* **Então você tem que pensar nas exceções...**
- 197 *YY* Também, também.
- 198 *Pesquisadora* **Como você se sente em relação às críticas e revisões do seu trabalho?**
- 199
200 *YY* Eu acho que essa crítica no processo construtivo se você chega assim, pô cara, se você, um ponto aqui vai ficar muito mais legal. Pô, você tem toda razão. Eu coloco o ponto, não tem problema nenhum. Ah, isso aqui não tem nada a ver, ah vamos tirar, vamos tirar não sei o quê. Agora, se vier uma coisa que eu não entenda, ou, se você chegar pra mim e disser olha, essa frase tem que cortar tudo e isso não fizer sentido pra mim e você não conseguir justificar, me convencer mesmo, eu posso até fazer porque se você é minha editora eu vou fazer, mas eu vou *resent it*. Isso e um tipo de crítica do tipo, eu, que é aquela crítica feita, aí já é após o material já ta com o professor, que eu chamo de crítica superficial, que eu chamo de crítica leviana, né, o cara folheou o livro, sabe? e sai com uma visão, fazendo uma tese de doutorado sobre o livro que ele folheou, aí eu fico meio... sabe? por que aí eu acho assim, eu ponho tanta energia, eu quero tanto fazer o melhor que eu posso fazer, e eu me esforço muito... pode não ser o melhor do mundo.
- 201
202
203
204
205
206
207
208
209
210
211
212
213
214
215 **É, a mesma reação que você tem em relação ao editor, né? desde que ele justifique** exatamente! **né?** Porque o editor ele tem o poder sobre você, né? Se ele disser assim eu não gosto da palavra “você” aqui. Pronto. Ele não gosta, ele não gosta. E aí quer que eu queira quer não, eu vou ter que acabar cedendo e tirar. Então, sei lá, minha editora hoje até falou assim: pô vamos fazer esse jogo, sabe aquele jogo
- 216
217
218
219
220

- 221 atenção-concentração que bate palminha, não sei o quê? **Humhum...** E
 222 eu me lembrava do jogo assim: [demonstração do jogo como a autora o
 223 joga] era assim que eu jogava. Ela faz: [demonstração do jogo como a
 224 editora o joga] é assim que ela faz. É uma bobagem? mas, que aí... eu
 225 falei assim, quer saber? *I don't care...* Isso *I don't care*. E vai
 226 prevalecer provavelmente o que a minha editora quiser botar, mas isso,
 227 assim, isso não me afeta em nada, é, porque é uma bobagem, né? mas
 228 tem outras que não... que é porque o editor quer. Essa outra é uma
 229 crítica que ela é leviana isso que eu, *I resent*. Sabe? Uma coisa que a
 230 pessoa, só deu uma primeira olhada por cima e faz um tratado sobre o
 231 material. Sem ver o que tá por trás, sabe? Porque eu posso ter errado, é
 232 claro que a gente erra pra caramba. Cada vez que você olha um livro
 233 que você acabou de escrever, você fala assim, podia reescreve-lo **com**
 234 **certeza, né?** muito melhor. É pra isso que serve a experiência pra
 235 você... **é como se fosse um trabalho assim que nunca acaba, né?** Que
 236 nem tese, né? **Ele precisa acabar porque ele tá ali cristalizado no**
 237 **papel, escrito, já foi publicado...** Exatamente. Mas é que nem tese,
 238 né? Você fica desesperado [suspiro], não! mais um pouco... porque
 239 você acha que sempre pode melhorar e é verdade! Você sempre pode
 240 melhorar, né? mas aí você fazer uma crítica, né? a pessoa lê um
 241 trabalho seu em dois minutos e aí, ah não, esse trabalho tá horrível!
 242 Aqui você não... Nossa aquilo me mata! Porque eu sei o esforço que eu
 243 fiz, né? Eu sei o quanto de energia, o quanto de carinho mesmo e de
 244 respeito, pesquisa e de respeito que eu tenho pelo cara que vai usar
 245 aquilo, tanto professor quanto aluno. É muito ruim, essa crítica assim
 246 leviana é muito... **Entendi.**
- 247 *Pesquisadora* **Você poderia elaborar um pouco mais a respeito da importância da**
 248 **participação do autor no treinamento dos usuários? Você**
 249 **respondeu que acredita que seria muito importante.**
- 250 *YY* Sim, sim. É, eu acho que, bom, primeiro que você sendo autor você tem
 251 um envolvimento com o material que quase ninguém mais tem, né?
 252 Porque você tem ou talvez eu tenha, porque eu acho que é uma coisa
 253 assim muito pessoal, eu tenho uma relação afetiva com o que eu
 254 produzo. Eu não escrevo industrialmente, né? vinte milhões de livros...
 255 **Então, existe uma relação afetiva?** Existe uma relação afetiva. Com
 256 certeza. Eu tenho uma relação afetiva com o que eu produzo. E eu acho
 257 que quando você vai falar com as pessoas que vão usar aquilo com essa
 258 postura, entendeu? Que não é só técnico, que não é só comercial. Eu
 259 acho que faz uma diferença enorme. Porque eu acho que você passa pro
 260 usuário, pro futuro usuário é, esse a mais, esse, sei lá, a alegria que
 261 você teve de descobrir uma coisa naquele livro, aquele personagem
 262 como é que ele foi criado, de onde é que você tirou ele, sabe? Você
 263 conta o *making off*, sabe? Você dá acesso ao *making off* da história
 264 que torna, você humaniza aquele material. Aí eu acho que faz
 265 diferença. Foi muito engraçado, porque você já viu o [nome do livro
 266 escrito pela autora]? Teve acesso ao [nome do livro escrito pela
 267 autora]? Eu posso até te mostrar? Quer eu te mostre? **Pode, pode...**
 268 Entendeu? Então não é assim, esse conteúdo aí eu quero uma aula, não
 269 é isso. Aqui tem muito da gente, né? Muito de mim nessa criação. Até
 270 esse tipo de escolha, né? de não usar *have got* que é uma coisa mais de
 271 *british*, né? de *do you have* que é uma coisa que facilita a vida da
 272 criança, ao invés de falar... porque o cara aprende *have you got* e depois
 273 é *do you like*. Pô, ninguém merece, né? Aí você ensina *do you have, do*
 274 *you like*, isso facilita a vida da criança a beça.
- 275 *Pesquisadora* **O material de multimedia é você também que prepara?**

- 276 *YY* Tudo. Quer dizer, a música, não. As letras da música, sim, né? As letras e o multimedia class também. Eu faço a encomenda da atividade.
- 277
- 278 *Pesquisadora* **Entendi, mas aí você cria a música e a melodia como é que é feita?**
- 279 *YY* Não, a melodia é feita por fora. E aí a gente terceiriza.
- 280 *Pesquisadora* **Mas o que que vem primeiro? A música? Você cria a letra?**
- 281 *YY* É. Primeiro vem a letra. Aí eu mando pro músico e ele vai fazer a melodia. Aí a gente negocia, quer dizer, eu encomendo também a melodia. Aí eu falo isso aqui eu quero uma coisa mais rapidinha, isso aqui eu quero mais um *jazz*.
- 282
- 283
- 284
- 285 *Pesquisadora* **É como faz com a ilustração, né?**
- 286 *YY* Isso. Isso.
- 287 *Pesquisadora* **Você falou que o inglês é considerado hoje em dia mais uma *língua franca* até do que uma língua estrangeira ou uma segunda língua, né? No seu ponto de vista como é que se pode tratar o inglês como *língua francano* livro didático?**
- 288
- 289
- 290
- 291 *YY* É complicado. É complicado. Porque eu acho que tem essa coisa do professor também, entendeu? Porque o que as pessoas, as pessoas não, o que os professores estão querendo, eu acho, que ainda é uma coisa muito rígida, né? O *do you have* aqui causou questionamentos. Entendeu? Como que não vai ensinar *have you got?* que é mais *british*, né? Então, assim, você ainda tem esse tipo de coisa que é meio... se isso causa um certo questionamento, você imagina você ter uma abordagem mais aberta em que você não vai trabalhar tantos, se você pega, você já conversou com o [nome de um outro autor]? [nome do autor] é *expert* em *fonology*. Ele fez o mestrado dele nisso, ele é muito fera nisso, muito legal. O *syllabus* de *fonology* foi ele que elaborou junto com o [nome de outro autor]no comecinho. O *syllabus*no sentido assim, quais são realmente os sons e fonemas e aspectos de *fonology* que a gente tem que tratar para alunos brasileiros. Que aspectos que realmente importam, né? Então o cara fala *I haviiii, I haviiii two sisters*, não tem o menor problema do ponto de vista de *intelligibility*, não tem o menor problema, **agora se ele falar *rrabít*ao invés de *rabít*...** exatamente. E se ele falar é... *coffiii* querendo dizer *coffee* que é outro *stress* que é complicado pra gente a beça, isso tem problema. Agora o *haviiii* não tem, entendeu? Então você tem que priorizar. Agora, você imagina se a gente faz um livro em que você não vai dar a mínima pra esse tipo de coisa, as pessoas vão surtar! Mas eu acho que a tendência é essa porque não existe mais esse purismo, né? Não dá, não tem mais espaço.
- 292
- 293
- 294
- 295
- 296
- 297
- 298
- 299
- 300
- 301
- 302
- 303
- 304
- 305
- 306
- 307
- 308
- 309
- 310
- 311
- 312
- 313
- 314
- 315 *Pesquisadora* ***Helloo!*O mundo já é um só há muito tempo, né?**
- 316 *YY* **Então você acha que é possível? mas existe uma resistência...**
- 317
- 318
- 319
- 320
- 321
- 322
- 323
- 324
- 325
- 326
- 327
- 328
- 329
- 330
- Não sei se é possível, Mara, assim, eu teria que pensar um pouco sobre isso, talvez seja.
- Se a gente for fazer muito voltado pra uma coisa que seja *country specific*, né? acho que talvez seja se você entender que não tem que ter mais esse purismo inteiro da *language*, que o professor vai poder aceitar viver com algumas imperfeições, né? que hoje em dia eles surtam... **Teria que unir o professor e o aluno também, né?** Exatamente. Que tem aluno que também, principalmente adulto, né? adulto cobra pra caramba, né? Então eu acho que a gente tem um longo caminho a percorrer, o que a gente pode fazer talvez pra achar essa resposta, a gente pode ter uma abordagem em que você sinalize para o aluno, para o usuário, tanto professor quanto aluno, você sinalize áreas que é... onde isso, tipo assim, essa coisa da *fonology*, você pode sinalizar isso, ou seja no *teacher's guide* ou “não se preocupa tanto com isso, vai em frente”, sabe uma coisa assim, meio *learner training*, sabe?

331 Em vez de você ficar meia hora repetindo *have*-não-sei-o-quê-não-sei-
332 o-quê-lá, vai fazer o rra e ra que é mais difícil porque se você falar
333 *rrabitt* é uma coisa e se você falar *rabitt* é outra. Sabe, então talvez
334 tudo isso seja mais nesse sentido que se possa fazer alguma coisa.

Anexo 7

Transcrição da entrevista com o autor ZZ

- 01 *Pesquisadora* **Como autor de LD você se sente um “autor menor”, com menos**
 02 **prestígio ou poder de decisão em relação aos outros tipos de**
 03 **autores?**
- 04 *ZZ* Na minha experiência, na experiência da [nome da editora para qual o
 05 autor trabalha] propriamente dita, né? Todos nós, eu diria, a gente tem
 06 uma, um papel um pouco diferente, eu acho, dos autores que escrevem
 07 para outras editoras. Por quê? A gente foi, é, convocado para
 08 estabelecer a metodologia da [nome da instituição] através dos
 09 materiais. Tá? Tanto que nós viemos todos da área acadêmica da [nome
 10 da instituição] que eu trabalhava já há muitos anos, né? para que ao
 11 criar os livros, os materiais a gente estabelecesse a metodologia. Isso
 12 pra mim foi uma coisa muito gratificante, muito grande, né? Então,
 13 essa sensação que você falou como autor de livro didático eu me sinto
 14 menos ou menor do que um autor de sei lá, de outros tipos de livros,
 15 né? Na verdade eu nunca tinha me visto como autor de nada. De
 16 repente era um momento em que eu tava me tornando um autor de
 17 alguma coisa. Então, eu não me sentia assim e eu acho que, não sei
 18 como os outros se sentiriam, sei lá, um [nome de um renomado autor de
 19 livro didático para o ensino de língua inglesa como Língua estrangeira],
 20 um [nome de um outro renomado autor de livro didático para o ensino
 21 de língua inglesa como língua estrangeira], tá? não sei, mas me parece
 22 que é uma coisa tão específica que a gente faz voltada para uma coisa
 23 tão diferente de escrever um romance, de escrever uma novela, né? que
 24 eu não sei, não, eu não me sinto menor que ninguém, não. (risos). É
 25 diferente. Eu acho que o *constraint* que tem é o fato de você ser
 26 obrigado a seguir alguma coisa, você não tá totalmente livre pra criar,
 27 né? Se você está escrevendo uma história, se você é *J K Rowling* e você
 28 está escrevendo *Harry Potter* você vai lá e senta num café e escreve! E
 29 no caso da *J K Rowling*, melhor ainda, né? Existe também *constraints*
 30 para editores, desculpa, para autores literários porque às vezes a editora
 31 diz: “não isso que você escreveu não vai vender, tem que mudar isso
 32 aí”. Isso existe também, né? Então, quer dizer, eu acho que no caso do
 33 autor de livro didático isso pode ser mais sério porque você tem que
 34 cumprir mais ou menos a, os princípios da editora, o que a editora
 35 acredita, o que a editora sabe que vai vender, né? Vamos supor que eu
 36 fosse escrever para uma [nome de uma conhecida editora estrangeira]
 37 da vida, né? E ela queira um livro o mais internacional possível, ela não
 38 vai me deixar livre pra eu fazer o que eu quiser. **É uma camisa de**
 39 **força.** Não é? Vai existir uma camisa de força, né? Então eu acho que a
 40 camisa de força pro autor sempre vai ter um pouquinho. Talvez pro
 41 literário menos ou de outra natureza, né? mas eu não sei se isso me
 42 faria sentir menor do que outros não, né? Acho que cada um tem seus
 43 talentos, né? Será que o João Ubaldo Ribeiro poderia escrever um livro
 44 didático? Claro que não! Entendeu? Então, ele não é melhor do que eu,
 45 não. Entendeu? Eu não me sinto assim não. Respondi?
- 46 *Pesquisadora* **Respondeu muito bem, muito interessante.**
 47 **Em relação ao tópico que diz respeito a como você se sente em**
 48 **relação à possível cópia ilegal de sua obra, sua resposta foi**
 49 **motivada por quais convicções? legais, afetivas ou até mesmo uma**
 50 **questão de se sentir dono, proprietário daquilo que produz?**
- 51 *ZZ* É, mais uma vez eu vou ter que falar da minha experiência pessoal no
 52 meu contexto específico e de outros contextos também que eu sei, né?
 53 O que eu disse aqui pra você foi que eu entendo cópia ilegal como um
 54 problema na questão financeira, né? Por quê? Por que você perde
 55 dinheiro no momento em que uma pessoa usa uma cópia e não usa o

56 livro, não compra o livro. Isso é um problema muito sério, eu acho que
57 é realmente. Agora, é um problema muito mais sério a meu ver para a
58 editora do que para o autor. A não ser que o autor realmente ganhe um
59 *royalty* maravilhoso para cada livro que é vendido, né? Por isso que eu
60 falo, no meu caso eu não tenho *royalty*, então pra mim pouca diferença
61 faz, muito pelo contrário, em termos afetivos e em termos de... como é
62 que eu vou dizer... me sentir dono da coisa eu acho até ótimo.
63 Entendeu? se você quiser copiar o meu livro pra você usar lá, pra mim
64 isso é uma forma de... como é que o povo diz? é.. *flattery*, é, né?
65 *imitation is a form of flattery*, né? Então, você copiar, também é pra
66 mim. Então, uma pessoa que copia um material é porque o material é
67 bom. Eu me sinto muito bem com isso.

68 *Pesquisadora* **E assim, no caso do formato estar sendo modificado, trabalhando**
69 **com um material de uma qualidade pior, isso assim não..** por que?
70 *ZZ* Sinceramente, não. Sabe por quê? Vou dizer pra você. Por que pra mim
71 o que eu produzi não é aquela coisa visual. É uma coisa muito mais
72 profunda, entendeu? No momento em que você usa um, sei lá, você
73 pega um [nome de um livro] que é um dos meus favoritos, assim. Pega
74 lá uma lição do [nome do livro] e copia pra usar com a sua turminha de
75 gente que não pode comprar livro, tá? Você tá usando a minha
76 metodologia, você gostou daquilo que eu fiz e você acha que aquilo vai
77 funcionar pro cara aprender inglês. Pra mim, isso daí é o que importa.
78 Entendeu? Vai ficar meio feinho? Vai, mas o cara vai aprender
79 igualzinho ao outro. Entendeu? Então, eu tenho essa visão. Agora, se eu
80 ganhasse dinheiro pra cada livro vendido isso daí ia ter outro peso,
81 entendeu? Eu acho que eu ia pensar duas vezes, puxa vida, eu tô
82 perdendo dinheiro. É legal pra caramba, mas eu tô perdendo dinheiro.
83 Entendeu? Então, assim, é... eu não me sinto roubado no momento que
84 alguém fotocopia meu livro não, tá? roubado ideologicamente ou
85 moralmente. Eu me sentiria roubado financeiramente se eu ganhasse
86 *royalty* em cima do livro vendido.

87 *Pesquisadora* **Entendi. Na verdade você sente até o oposto, um certo “prestígio”,**
88 **né?**
89 *ZZ* Um certo orgulho...

90 *Pesquisadora* **Como você se sente quando encontra no LD de um outro autor**
91 **algum conteúdo bastante semelhante ao seu?**
92 *ZZ* *Imitation is a form of flattery*. Significa que eu fiz alguma coisa que
93 preste se alguém tá querendo fazer igual, né? E quanto isso vai me...
94 Em quê que isso me prejudica? Entendeu? Acho que muito pouco. Na
95 medida em que... O que a gente pode falhar seriamente, não sei se é um
96 dado importante pra você, mas o que eu que às vezes, a gente falha
97 muito seriamente, alguns autores, eu talvez inclusive, é que a gente não
98 estabelece as metodologias como nossas. O quê que eu tinha que tá
99 fazendo agora nesse momento? Eu tinha que tá escrevendo muito
100 artigo, publicando muito, falando olha, o que eu botei naquele livro
101 assim-assim, aquilo reflete isso, isso e isso – que EU pensei primeiro,
102 por que EU pensei assim – por quê que eu pensei assim? por que eu fiz
103 essa e essa pesquisa. Por que eu acredito nisso, nisso e nisso, por que a
104 minha experiência de sala de aula definiu isso, isso e isso. Eu botei
105 aquilo ali com essas idéias na cabeça e essas idéias são minhas. O outro
106 que fizer depois, eu já estabeleci a minha metodologia, entendeu?
107 Porque isso a gente não faz, a gente é uma, vamos dizer assim, uma
108 classe, se a gente pode considerar classe, muito boazinha, sabe? A
109 gente é muito educador, né?, A gente quer que todo mundo seja feliz,
110 que todo mundo se dê bem e às vezes a gente não pensa nesse lado. Eu

- 111 agora tenho uma, assim, eu venho fazendo uma palestra. Tem duas
 112 palestras que as pessoas sempre me chamam pra fazer, uma é aquela
 113 que você assistiu de fonologia e a outra, é sobre o ensino de gramática
 114 específica para brasileiro também. Quais são as preocupações que a
 115 gente tem que ter, mais ou menos na mesma linha da pronúncia, né? O
 116 quê que é mais importante para o brasileiro, o quê que a gente deve dar
 117 mais ênfase, o quê que a gente deve dar menos ênfase, o quê que a
 118 gente não precisa se preocupar absolutamente, tá? Eu falo disso. Eu não
 119 escrevi uma linha sobre isso. É. Agora tudo isso que eu falei está nos
 120 nossos livros, e não é só nos que eu escrevi não. No que a [nome de um
 121 autor] escreveu também. No que os outros escreveram também. Porque
 122 eu, junto com a equipe, é que nós trouxemos essas idéias, essas
 123 verdades, vamos dizer assim, é pra dentro da [nome da editora]. Todo o
 124 material da [nome da editora] ele mesmo meio que é... se desenvolveu
 125 com essas idéias na cabeça.
- 126 *Pesquisadora* **E essas idéias você obteve com sua experiência em sala de aula?**
 127 *ZZ* Com a experiência de sala de aula. Basicamente. E com pesquisas, né?
 128 Quer dizer, você ir na sala de aula observar as aulas dos outros também.
 129 Tá certo? Isso a gente fez muito. Então, você observa lá, o professor
 130 perdendo um tempo precioso tentando explicar para o aluno brasileiro a
 131 diferença do *present simple* e do *present continuous*. Pra quê?
 132 Entendeu? Não precisa perder tempo com isso no Brasil. Entendeu?
 133 Então, esse tipo de coisa a gente colocou lá em materiais muito
 134 influenciados pela nossa própria experiência e porque alguns de nós,
 135 eu, inclusive, é, percebemos como é que a gente pode fazer. Então,
 136 *boom!* vamos em frente, mas ninguém escreveu uma linha sobre isso.
 137 Então se amanhã você começar a colocar isso...
- 138 *Pesquisadora* **Nunca tinha pensando sobre isso...**
 139 *ZZ* O quê?
- 140 *Pesquisadora* **Isso, que as pessoas não reivindicam como de autoria delas a
 141 metodologia...**
 142 *ZZ* Não! A metodologia. A gente tem que reivindicar a nossa metodologia.
 143 E a gente não faz isso. Entendeu? É isso que a gente tem que fazer. Não
 144 é o livro que é nosso. É o *rationale* daquele livro que é nosso. E pra
 145 isso você faz como? Publicando. Entendeu? Eu convidei a [nome de
 146 autor], por exemplo, pra gente escrever, pra escrever vários artigos
 147 falando sobre isso porque eu e a [nome de autor] trabalhamos juntos no
 148 começo do [nome da série que o entrevistado produziu], né? Eu e ela
 149 que demos realmente o *kick off* inicial nessa ideologia, desculpe,
 150 metodologia toda. Entendeu? Então... é, porque tem um pouco de
 151 ideologia também, por isso que eu troquei... e aí, quer dizer, o que
 152 acontece é que a gente não estabelece, entendeu? E disso eu tenho
 153 ciúme. Tá? Se eu vir lá no livro, sei lá, de um outro autor uma
 154 atividade, não só uma atividade, mas uma seqüência de atividades que
 155 está fazendo exatamente, pode ser completamente diferente das minhas
 156 atividades, mas que tá usando a mesma idéia, o mesmo princípio, a
 157 mesma, sabe..., a mesma sacação, aí eu vou ter ciúme. Entendeu? Não é
 158 fotocópia, não é o exercício igual.
- 159 *Pesquisadora* **Enquanto elabora seu material, você se previne de alguma forma
 160 em relação ao acesso indevido por terceiros a esse material?
 161 (plágio, espionagem).**
 162 *ZZ* Sim. Enquanto tá sendo feito? **Isso.** Sim. O que a gente tentou fazer,
 163 isso mais em nome da segurança da [nome da instituição] e da [nome
 164 da editora] muito mais do que da nossa pessoal como autor. Porque
 165 tudo isso tem a ver com o que eu falei antes, né? Quer dizer, se...

166 também eu não ia gostar que usassem minhas idéias assim como eu
 167 falei, antes de estar pronto. Então o quê que a gente fez? A gente fez
 168 vários sisteminhas, entendeu? Por exemplo, a gente pra mandar
 169 qualquer coisa, qualquer material que a gente está preparando por e-
 170 mail a gente bota uma senha, a nossa rede é... *network* mesmo de
 171 computadores da [nome da editora] é isolada da rede da [nome da
 172 instituição]. A gente conversa, tem comunicação de uma rede com
 173 outra, mas existem tipo *firewalls*, né? que impedem que qualquer
 174 funcionário da [nome da instituição] acesse o material da [nome da
 175 editora], por exemplo. Todo e qualquer papel que a gente produz e
 176 imprime com exercícios, é... experimentos, né? Eles são *shreded*, lá
 177 tem uma máquina de *shred*. Virou lixo? Entra ali. Agora, por outro lado
 178 também, a gente se preocupava com isso muito mais no início. Por
 179 quê? Por que um fato da [nome da editora] é que ninguém faz livro tão
 180 rápido quanto a gente! (risos). Entendeu? Então, não dá tempo. Você
 181 pode até pegar as minhas coisas lá antes de eu publicar, quando eu
 182 acabei de fazer, mas no final de três meses o meu livro já tá na
 183 prateleira, o seu *sorry*. não vai tá, não. Entendeu? **A equipe é grande,
 184 né? Ou seria por causa dos recursos?** Nós somos loucos mesmo,
 185 todos nós, parafuso faltando... **São muitas horas de trabalho que
 186 vocês têm?** É normal, tipo oito, nove horas por dia, né? Tenho trabalho
 187 em casa de vez em quando... fim de semana, né? Eu tô com um
 188 trabalho pra fazer em casa agora, né? Não é assim uma loucura, não. É
 189 por que a gente tem... como é que eu vou dizer? A gente trabalhou
 190 numa direção muito clara, entendeu? Então não teve muita
 191 oportunidade pra erro, não é oportunidade, não teve... sabe? a gente não
 192 tava... **A etapa do planejamento foi muito bem elaborada..** É, foi
 193 muito bem... é, exatamente. Entendeu? Então a gente sentou pra
 194 escrever a gente já sabia onde a gente queria chegar, né? É obvio que
 195 foi melhorando. Se você pegar o [nome da série de livros que o
 196 entrevistado produziu], por exemplo e o [nome de outra série de livros
 197 da mesma editora] ou o [nome de uma terceira serie de livros da
 198 mesma editora], tá? Você nota uma..., sabe? um desenvolvimento, uma
 199 evolução. As coisas foram melhorando porque a gente foi aprimorando.
 200 "Ah, bom agora, agora é que eu estou me entendendo lá no [nome da
 201 série de livros que o entrevistado produziu] 2", entendeu? "Eu queria
 202 na verdade era isso que eu tô botando aqui no [nome de uma outra série
 203 de livros produzida pelo entrevistado na mesma editora] 5. Entendeu?
 204 Em termos de estrutura das coisas, entendeu?
 205 *Pesquisadora* **Entendi. Então você se sente assim em relação a outros trabalhos
 206 seus publicados? Sente que vai havendo sempre um
 207 melhoramento?**
 208 *ZZ* Ah, com certeza. Com certeza. A própria série [nome da série que foi
 209 escrita pelo entrevistado]. Se você olhar o [nome da série] 5 e 6 eles são
 210 livros muuuito melhores do que os outros. **São bem diferentes?** Nem
 211 sei, você falou diferente, eu não sei se eu usaria "diferente", eu acho
 212 que eles são melhor elaborados, a gente já tinha sacado o quê que não
 213 era pra ter feito no começo, tá? Tanto é que agora o [nome da série] vai
 214 entrar numa reforma. Ele vai ser revisado e eu é que vou tá a frente do
 215 projeto de revisão dele, pelo menos até segunda ordem. A gente não
 216 sabe o quê que vai acontecer, o quê que pode acontecer ou não. Mas, eu
 217 acho que não respondi a sua pergunta?! **Respondeu, sim.**
 218 *Pesquisadora* **Você concorda com a afirmação de que as publicações atualmente
 219 são todas muito parecidas? Em caso afirmativo, como você explica
 220 esse fato?**

- 221 ZZ Deixa eu pensar um pouquinho? Eu tô pensando, eu acho que depende
 222 do nível. Eu diria que os livros mais elementares são mais parecidos do
 223 que os livros mais... do nível intermediário pra cima, me parece. Por
 224 quê? Eu acho que percebeu-se, não sei, eu posso tá falando uma grande
 225 bobagem, mas percebeu-se que não existe uma metodologia que você
 226 possa seguir só ela, sozinha. Tá tudo cada vez mais eclético, né? Então
 227 as coisas novas vão surgindo e vão sendo incorporadas nas coisas
 228 antigas e vão se fazendo um novo... sei lá, mixagem ali. Então, se você
 229 olhar, eu não sei, eu acho que existiram como é? *landmarks*, vamos
 230 dizer assim, tipo, não sei se a palavra é *landmark*, não, é uma coisa com
 231 *mark*. Como o *English File*, por exemplo. O *English File* pra mim foi
 232 um passo adiante, antes tem *before English File* e *after English File*.
 233 Essa é a minha visão, tá? Depois do *English File* começou a ficar tudo
 234 muito eclético. Então, você tem ao mesmo *communicative*, ao mesmo
 235 tempo tem *grammar*; tem cenas de gramática explícita, você tem,
 236 vamos começar a aprender vocabulário com listinha de palavra, sim,
 237 é..., o *communicative approach* era tudo um oba-oba danado agora não
 238 é mais. Então eu acho que as pessoas começaram a misturar muito as
 239 metodologias e com isso os livros ficaram muito parecidos, porque as
 240 pessoas foram encontrando as melhores maneiras, me parece, de fazer
 241 cada coisa. Aí, eu encontrei uma maneira tão boa, tão boa, tão boa que
 242 você pensa assim: “pô, por que que eu vou fazer diferente?” Tá
 243 funcionando. Entendeu? Essa é a minha visão, mas aí veio uma outra
 244 coisa que eu acho que é um outro marco que é o *lexical approach* que
 245 deu uma (som do estalar dos dedos) guinada. O *English File* não tem
 246 nada de *lexical approach* ou muito pouco. Agora, nos níveis mais
 247 intermediários já tem, aí você olha um livro como o *Innovations* que eu
 248 não sei qual é a editora agora, ele é muito interessante, ele é muito
 249 *lexical approach* mesmo, ele tem coisas interessantíssimas, ele
 250 realmente ensina *chunks*, até *chunks* grandões assim, sabe? não é
 251 aquela coisinha assim, é *chunkões* mesmo. E ele trata a gramática assim
 252 como um, subordinada ao *chunk*, subordinada ao *lexical*, né? E aí ele
 253 tem propostas de apresentação em prática de língua bem diferente. Eu
 254 acho que esses já não se repetem tanto. Entendeu?
- 255 *Pesquisadora* **Talvez possa ser um outro marco...**
 256 ZZ É, eu acho. Mas não é só o *Innovations*, não. Tem o *Natural English*
 257 que faz isso também. Ele tem também *lexical approach*. Ele não é um
 258 livro baseado em *lexical approach*, ele tem *approaches* à língua por,
 259 pelo que vem do *lexical approach*, né? Ele não... assim: “Eu sou *lexical*
 260 *approach!*” Não, quer dizer, ele tem características e no material nosso
 261 da [nome da editora] tem muito, né? Então, é, fica parecido também por
 262 isso. Se você olhar o [nome do livro] que é o nosso livro de
 263 *intermediate* pra *teenagers* e isso é uma coisa que não tem no mercado.
 264 Você procura aí, não tem livro pra 13 anos intermediário, tá? Só o
 265 [nome do livro] por que a gente escreveu com esse mercado em mente
 266 mesmo, mas ele é todo... aí se você olhar assim tem coisas iguaizinhas
 267 ao *Natural English*, iguaizinhas ao *Innovations*, tá? Funciona?
 268 Funciona, vamos usar. Até alguém ter uma idéia melhor. Eu, entendeu?
 269 Eu acho que não tem nada de errado com isso. Se você olhar, sempre
 270 tem umas diferençinhas, né? Assim, por causa de repente da filosofia
 271 da editora, ou porque do que o autor tem, as crenças do autor e tal. Ele
 272 vai sempre puxar mais pra uma coisa do pra outra.
- 273 *Pesquisadora* **Você consegue reconhecer, identificar o estilo dos autores?**
 274 ZZ Alguns.
 275 *Pesquisadora* **E o quê que leva você a essa identificação? Como é que você**

- 276 **percebe ... hum... isso aqui é de não sei quem...** Tem uma carinha de
 277 [nome de um autor]... **É.**
- 278 *ZZ* Às vezes, não é que eu consigo identificar e dizer foi o cara que
 279 escreveu, isso, não. Eu consigo dizer assim: “isso aqui poderia ter sido
 280 escrito por fulano de tal.” Vamos pegar o [nome do autor] e o [nome
 281 de um livro que esse autor escreveu], tá? Aquela coisa do [nome do
 282 livro] de sempre personalizar, o aluno sempre vai ter uma oportunidade
 283 de falar dele usando aquilo ali, tá? Isso é a cara do [nome do autor].
 284 Onde estiver [nome do autor] você vai achar *personalisation*, uma
 285 preocupação grande com isso. O [nome de outro autor] vai achar uma
 286 preocupação com o inglês que se fala de verdade, tá? Eu me lembro,
 287 por exemplo, dele numa palestra que eu tava fazendo, não é uma
 288 palestra, um *training session* desses que a gente faz em conferência, e
 289 ele tava na platéia, e tava falando justamente do [nome da série que o
 290 entrevistado escreveu] e dessas características de ser específico para
 291 alunos brasileiros. E aí eu citei lá, uma coisa do livro que tinha lá uma
 292 frase do tipo: “*I’m cooking*” aí... ele perguntou lá: “*How often do you*
 293 *say I’m cooking in Portuguese?*” E eu falei: “Por que que você tá
 294 perguntando isso?” E ele me falou: “Não, porque essa é uma frase
 295 muito rara. Essa frase não acontece na língua.” **É uma situação**
 296 **excepcional..** Então, por que que você botou no livro, entendeu? Aí,
 297 ele tem toda razão, né? Quer dizer eu até dei uma resposta muito boa
 298 pra ele, que também não convenceu por causa das crenças dele. Então,
 299 essas crenças dele aparecem no material que ele escreve. **E você**
 300 **respondeu..** Eu respondi o seguinte, que a sala de aula ela tem também
 301 uma função de.... ela não tem que ser real o tempo todo, né? Você pode
 302 ter momentos em que você utiliza uma língua que pode não ser muito
 303 real para estabelecer um conceito, uma forma na cabeça do aluno.
 304 Depois você diz: “Aprendeu isso aí? Legal, agora o que se usa mesmo é
 305 isso, tá?” Entendeu? Tipo você não precisa dizer “*I’m cooking*”, mas
 306 você precisa saber que isso existe. Entendeu? Então, foi isso o que eu
 307 falei pra ele.
- 308 *Pesquisadora* **Você consegue identificar assim palavras recorrentes, tipos de**
 309 **enunciados...**
- 310 *ZZ* Mais ou menos, né? Isso acontece sim. A gente procura, por exemplo,
 311 ser o mais econômico possível nos enunciados. E você nota que isso tá
 312 acontecendo na maioria dos livros também e alguns é.... eu não sei se
 313 eu saberia identificar um autor pelas *rubrics*...
- 314 *Pesquisadora* **Você acha que você escreve da maneira como você fala**
 315 **normalmente? Você costuma usar as palavras que você usa**
 316 **oralmente?**
- 317 *ZZ* Você diz em textos e coisas assim? **No enunciado.**
 318 Ah, no enunciado... É, o que a gente fez nos nossos materiais a gente
 319 estabeleceu os termos das *rubrics*. Então, certo tipo de coisa vai ser dito
 320 sempre da mesma maneira. Pra não ficar assim, o aluno sabe o quê que
 321 tem que fazer, mas ele não tá identificando, ele saberia se você tivesse
 322 falado como ele tá acostumado. Você falou de um jeito diferente, pra
 323 quê? Instrução é uma coisa importantíssima no material, mas ela deve
 324 fazer exatamente a proposta dela: instruir. Ela não pode complicar. Ela
 325 não tem que fazer o professor perder tempo. O objetivo é Deixa eu
 326 ver o quê que eu falei aqui rapidamente.... (o entrevistado consulta seu
 327 questionário respondido)... Eu acho que instrução tem que ser simples,
 328 objetiva e o menos elaborada possível.
- 329 *Pesquisadora* **Você acha imprescindível que o autor de LD tenha sido, ou seja,**
 330 **professor da matéria sobre a qual escreve? Por quê?**

- 331 ZZ Ah, eu acho que não tem como não ser diferente. Porque se você tá
 332 escrevendo pra um professor usar e para o aluno ter sucesso. Pôxa,
 333 você tem que saber o quê que o cara precisa, né? Basicamente se você
 334 não for, se a sua orientação... eu não consigo falar isso em português...
 335 pra você ser *client-oriented*, quer dizer, você tá pensando no sucesso
 336 daquele que vai usar, né? Você tem que saber, conhecer esse cara. Tá,
 337 você pode conhecer de outras maneiras, vai lá assiste quinhentas aulas,
 338 tudo bem, acho que funciona, mas se você tem a experiência, nada
 339 melhor.
- 340 *Pesquisadora* **Como você se sente em relação às críticas e revisões do seu**
 341 **trabalho?**
- 342 ZZ Eu defendo meu ponto de vista até a morte, mas morro feliz quando
 343 tenho que morrer! Entendeu? Por quê? Eu acho que é uma coisa
 344 importante pra você produzir uma coisa boa, é você levar em
 345 consideração o que as outras pessoas, como as outras pessoas vêm
 346 aquilo que você fez. Você não pode se achar dono da verdade. Por que
 347 você tem lá a sua experiência, mas as outras pessoas têm as delas.
 348 Então, se você me vier como uma coisa assim, olha isso aqui não
 349 funciona por causa disso, disso e disso, olha, que isso não tá legal por
 350 causa de não sei o quê, eu vou te ouvir... Eu vou me defender também...
 351 Eu vou dizer: “Não, eu acho que isso aqui funciona por isso, isso e
 352 isso”, mas eu não tenho aquela coisa assim... eu não vou jamais dizer:
 353 “Não, eu não vou te escutar!” Não, isso não. Eu acho até muito
 354 positivo. Eu me lembro quando a gente tava fazendo o [nome da série
 355 que o autor escreveu] no começo, a gente tinha a [nome da consultora
 356 pedagógica] ela era a nossa editora, eu e a [nome de autor] éramos
 357 escritores e a [nome da editora] éramos nós três, não tinha mais
 358 ninguém. E a gente tinha brigas homéricas. Eu e a [nome do autor],
 359 quer dizer eu com a [nome do autor]. A [nome do autor] não brigava,
 360 não, porque ela é muito menos... é... ela se incomoda muito menos do
 361 que eu com essas coisas, mas, com a [nome da consultora pedagógica]
 362 muito seriamente. Mas, não é porque eu não quisesses ouvir ou porque
 363 eu achava... é porque eu queria defender meu ponto mesmo, entendeu?
 364 Agora, quando vem a crítica e a crítica é fundamentada, a pessoa me
 365 mostra o que ela tá pensando claramente, não é só porque eu não quero,
 366 quer dizer, se você disser; “isso não pode porque eu não quero”, aí não,
 367 aí eu vou chiar. **Quer dizer, se houver uma justificativa plausível...**
 368 Tem que ter! Eu posso até não concordar, mas posso entender e aí,
 369 através daquilo, eu vou fazer as mudanças necessárias. E as críticas que
 370 vêm depois, essas então, são excelentes. Elas são assim... Por quê? Se
 371 eu tô assim escrevendo, como eu acabei de falar, de uma forma *client-*
 372 *oriented*, quer dizer, o meu usuário, professor e aluno, tem que
 373 aproveitar o máximo daquilo, eles tem que me dizer se tá funcionando,
 374 né? Isso é fundamental. Então, você usou lá os meus livros, você viu
 375 um monte de coisa que você achou que não deu certo e que podia ser
 376 diferente, eu quero saber! Me conte, por favor. Porque na hora que eu
 377 for fazer uma revisão no material, colocar novamente, é
 378 importantíssimo a gente ter essa noção, né? Do quê que funcionou, do
 379 quê que não funcionou, porque que funcionou pra ela e não funcionou
 380 pra você, entendeu? Tem alguma coisa que a gente possa melhorar?
 381 que funciona pra todo mundo? É fundamental...
- 382 *Pesquisadora* **Você pensa assim, que o livro ele é muito mais o resultado de um**
 383 **trabalho de co-autoria do que de um trabalho individual?**
- 384 ZZ É, não necessariamente. Eu acho que a co-autoria ela é melhor pro
 385 produto final, tá? E o editor, como eu falei, é um pouco autor também

386
387
388
389
390
391
392
393
394
395
396
397
398
399
400
401
402
403
404
405
406
407
408
409
410
411
412
413
414
415
416
417
418
419
420
421
422
423
424
425
426
427
428
429
430
431
432
433
434
435
436
437
438
439
440

Pesquisadora

ZZ

Pesquisadora

ZZ

Pesquisadora

por causa disso, né? Tem que ter e sempre tem. Você não tem só: o autor escreveu e o livro tá publicado: isso não existe! Agora, se você tiver mais de uma pessoa escrevendo, a gente poder trocar idéia, um mostrar pro outro, entendeu? Você vai melhorando enquanto faz. Isso é excelente. Eu acho que o produto melhor é feito a, pelo menos, quatro mãos. Eu acho.

Ficou alguma coisa a mais que você gostaria de acrescentar?

Deixa eu pensar aqui... Eu tenho muitas outras coisas pra dizer talvez, mas só se você me perguntar porque eu não vou saber dizer... Essa coisa aqui da tecnologia, você queria saber mais um pouquinho? **Tornar o professor virtual seria você.. que ele também possa não estar presente fisicamente..** É. É isso, tá? **Mas você acha ainda que é imprescindível a presença do professor em sala de aula?** Acho, acho. É, eu acho que o que eu tava querendo dizer aqui também é o seguinte, quer ver? É uma coisa que a gente tava conversando recentemente por causa do *interactive whiteboard*. Então, o quê que a gente pode fazer pra integrar a tecnologia de uma maneira boa, positiva pro aluno, né? Então, a idéia é assim, você pode trazer um pouco do que tem o material impresso e da sala de aula para o virtual. Como? É o professor... é você colocar lá no virtual exercícios, atividades, *listening viewing*, qualquer coisa desse gênero, é uma forma de você transportar o que é sala de aula para o virtual. Aí, a pergunta é: Você pode também trazer o virtual para a sala de aula? Quer dizer, fazer o virtual fazer o papel da sala de aula? Como é que você pode fazer isso? Então, eu acho que tem um caminho de duas vias assim. No momento que você diz pro aluno assim: olha, você aprendeu isso aqui hoje, agora você vai lá na *internet*, procura lá *sites*, textos, vídeos, vai no *ytube*, não sei o quê, e procura ver essa língua sendo usada lá. Você tirou da sua mão a responsabilidade da aprendizagem e passou pro aluno, tá entendendo? O aluno também tem o lado dele, quem aprende é ele, né? Isso é o que eu falava com os meus alunos o tempo todo: “olha, a única coisa que eu posso fazer aqui é ensinar, quem aprende é você, meu camarada, você tem que fazer a sua parte”, né? Então, o aluno pode aprender sem o professor? Claro que pode. A gente aprende o tempo todo, não tem professor, na vida, né? Você não tá aprendendo o tempo todo? O professor pode ajudar o aluno a aprender sozinho, né? Ou ele pode, ele guiar o aluno na aprendizagem virtual, tanto uma coisa quanto a outra. Entendeu? Ele pode dizer assim, olha, você vai lá e você se vira pra aprender sozinho, ou então: vai lá e faz isso, isso, isso e isso. Aí é você interferindo no virtual. Entendeu? Não sei se eu me fiz entender...

Claro que sim. Está perfeito..

Mas, tem esses dois caminhos, eu acho. Então, eu não tenho problema nenhum com essas coisas virtuais. Nenhum. E no ponto de vista de autor eu posso escrever pro virtual também! Eu posso escrever um curso inteiro pro cara aprender inglês no...

É. Eu tava vendo ontem até uma reportagem, eu já peguei ela (*sic*) já começada, na TVE de um jornalista que agora ele escreve através de um *blog* então ele não usa mais jornal impresso, nada assim. E no *blog* dele, ele vê mil vantagens em que uma delas seria essa questão da interatividade. Sim. As pessoas vão lá e interagem com a notícia, mas são notícias mesmo! notícias verdadeiras, né? que acontecem no dia-a-dia, só que ao invés de verem num papel escrito, num jornal, ele (*sic*) escreve num *blog*. Aí a pessoa reage. Que é diferente de um *site* porque num *blog* a pessoa pode na hora deixar um comentário, uma resposta. Sei. Sei. Isso não existia antes.

- 441 **Então, ele, quer dizer, ele está revendo a maneira dele de escrever,**
 442 **mas ele não deixou de ser um escritor, não deixou de ser um**
 443 **jornalista.** Exatamente. Ele não deixou. **É como aconteceria com um**
 444 **autor se daqui pra frente ele precisasse ao invés de escrever livros**
 445 **impressos começar a escrever livros virtuais!**
- 446 *ZZ* É. Eu acho. A dificuldade do livro virtual, né? qualquer coisa virtual é:
 447 “*how do you make money with it?*” **É, pois é (risos).** Entendeu? Você
 448 vai cobrar pro cara entrar? Você vai dar uma senha pra ele? Aí o amigo
 449 dele pode entrar também, entendeu? Eu acho que a *internet*, né? Essa
 450 coisa virtual toda, ela é um prenúncio de uma mudança muito grande na
 451 estrutura das coisas, nesse sentido.
- 452 *Pesquisadora* **É. Tem umas primeiras coisas assim acontecendo. Já ouvi falar**
 453 **também que, por exemplo, tem livros que eles chamam de *e-books***
 454 **que você pode comprar um capítulo do livro, é como agora querem**
 455 **fazer com os CDs, isso, isso com as músicas, você não precisa**
 456 **comprar um CD inteiro, você compra as músicas que você gosta e**
 457 **você você faz o seu CD, você faz o seu CD. Com o livro seria mais**
 458 **ou menos isso, seria bom, por exemplo, pras universidades, né? em**
 459 **que você trabalha com muitos capítulos, é, exatamente assim,**
 460 **fragmentados, e ao invés de você ficar, estar copiando,**
 461 **“xerocando”... só que a cópia fica muito mais fácil. É. Você**
 462 **compraria aquele capítulo, mas aí um compra e vinte usam! Pois é..**
 463 Entendeu? Como é que fica isso? **Tem que ter uma outra**
 464 **mentalidade, é uma coisa bem complicada...**
- 465 *ZZ* Eu acho que essas coisas vão, na verdade, no futuro, eu posso tá
 466 enganado, elas vão perder esse valor de mercadoria. E aí as editoras
 467 vão ter que se virar de outro jeito...
- 468 *Pesquisadora* **Inclusive essa questão de autoria já é um conceito meio até assim**
 469 **arcaico... sim, as pessoas questionam muito isso, essa questão da**
 470 **autoria, se realmente está fadada à extinção.. mas, ao mesmo**
 471 **tempo, por exemplo, pra você se tornar uma pessoa consagrada no**
 472 **meio acadêmico você precisa se consagrar através de autores.. Sim.**
 473 **Então, o quê que é um autor, não é simplesmente aquele que**
 474 **escreve, é aquele que confere autoridade a um trabalho.**
 475 Exatamente. **Então, pelo menos ainda no meio acadêmico, imagina,**
 476 **pra eu escrever uma dissertação eu tenho que me fundamentar...**
 477 **você tem que ler “tanta” (no sentido de numeral) gente. Eu não posso:**
 478 **“ah, eu acho. Não, eu não acho nada! Eu acho, sim a partir do que**
 479 **eu li sobre fulano, fulano e sicrano. Isso. A autoria nesse caso, ela**
 480 **ainda é imprescindível. Claro. Ainda é assim um reduto..**
- 481 *ZZ* É, eu acho que isso ainda vai demorar, isso ainda demora... Eu acho
 482 que a questão comercial vai acabar antes. Vai ser muito interessante.
 483 Não sei se a gente... Eu não vou tá aqui pra ver, não, mas o mundo tá
 484 pra..., mas não vai ser tão rápido assim também, não.
 485

Anexo 8

Transcrição da entrevista com o autor NN

- 01 *Pesquisadora* **Existe algum tópico que não foi mencionado no questionário sobre**
 02 **o qual você acha relevante discorrer?**
- 03 *NV* Olha, eu acho que dois tópicos. 1) perguntar mais explicitamente qual é
 04 a minha visão de linguagem e qual é a minha visão de ensino-
 05 aprendizagem e como elas influenciam ou influenciaram no material
 06 didático que eu produzo, como é que elas norteiam o material didático
 07 que eu produzo. 2) eu vi que tem uma pergunta aqui que é assim: “Uma
 08 definição de *ensino da língua* diz respeito a questões sobre a
 09 abordagem (estruturalista, comunicativa) e métodos utilizados. Como
 10 você analisa a **sua** visão de ensino da língua?” Você pediu uma análise
 11 da minha visão, mas você não pergunta qual é a minha visão e como ela
 12 tem implicações para as minhas propostas.
- 13 *Pesquisadora* **E qual é a sua visão?**
- 14 *NV* Ah, eu respaldo uma visão sociointeracional da linguagem e uma visão
 15 sociointeracional de aprendizagem. E eu ainda coloquei que... e essa
 16 visão, ela é norteadora de tudo que eu proponho nos livros que eu
 17 produzo. Outra coisa que você não me perguntou e que eu acho que é
 18 interessante é que a visão de linguagem e aprendizagem costumam
 19 mudar quando o professor, né? eu botei aqui que eu sou autora didática
 20 há 21 anos, né? Meus primeiros livros didáticos é... eu já não me
 21 reconheço mais nos meus primeiros livros didáticos, né? Eu vejo que a
 22 minha visão de linguagem e de aprendizagem era outra, né? então as
 23 atividades propostas, o desenho do livro, e o que eu problematizo é
 24 completamente diferente. Por que que eu mudei? Por que eu fui fazer
 25 um mestrado, um doutorado, entrei em contato com outras visões de
 26 linguagem e aprendizagem e isso, né? automaticamente...
- 27 *Pesquisadora* **Uma tendência de mercado: você acha que também influencia**
 28 **você? A sua visão?**
- 29 *NV* Olha, uma tendência de mercado, no meu caso particular, não é que ela
 30 influencie, mas uma visão de mercado ela é importante para a editora e
 31 se você não fizer algumas concessões, a editora não publica seu livro.
 32 Então, você tem que fazer muitas concessões e concessões que tem a
 33 ver com as suas creanças para poder ter seu livro publicado. E essa seria
 34 uma pergunta também importante, né? Até que ponto a editora
 35 influencia escolhas que você tem, que você tem que fazer.
- 36 *Pesquisadora* **Eu vi que na maioria dos casos, na maioria das respostas a editora**
 37 **não endossa suas visões. É uma realidade?**
- 38 *NV* É por que... eu não sei que tipo de autor você entrevistou e eu não sei se
 39 acontece em todos os casos, mas quem... os autores que estão querendo
 40 trazer uma visão nova, não é? Ele vai esbarrar com (*sic*) os
 41 consumidores de livros didáticos, né? que são professores, mal
 42 formados. A editora produz para o público b r a s i l e i r o e para o
 43 professor b r a s i l e i r o do Rio de Janeiro, das grandes cidades, mas
 44 também do interior lá da Bahia, ou como você disse, professores que
 45 não tiveram formação ou que nem sequer cursaram universidade, então
 46 a editora que tá comprometida com as vendas e ela se preocupa com a
 47 inserção do livro no mercado, ela quer falar para esse público
 48 multigeneralizado: o professor então que quer vir com idéias novas, que
 49 não vão respaldar a tradição, ele constitui uma ameaça e aí ele tem que
 50 negociar com a editora, senão a editora não vai achar que o livro dele é
 51 interessante.
- 52 *Pesquisadora* **Como autor de LD você se sente um “autor menor”, com menos**
 53 **prestígio ou poder de decisão em relação aos outros tipos de**
 54 **autores?**
- 55 *NV* Um tratamento por parte das editoras? **É. E do público em geral. E**

- 56 **também da própria classe, dos próprios autores, a maneira como**
 57 **eles se vêem, como eles se reconhecem.** Olha, eu acho que, eu não sei,
 58 eu não posso falar em nome dos autores, né? como é que eles se
 59 sentem. O que eu posso dizer é que o autor de livro didático ele seria
 60 um autor menor sim porque ele é um profissional de educação e a
 61 educação no nosso país não é valorizada, né? Então o autor de livro
 62 didático estaria na escala dos autores um pouco menores. Com relação
 63 à editora, não sei, se o livro é um *blockbuster*, né? um arrasa-
 64 quarteirão, esse autor, ele tem regalias na editora. Não importa se ele tá
 65 escrevendo sobre jardinagem, sobre educação, sobre física nuclear, né?
 66 Pra editora e pro mercado o que conta é a sua inserção no mercado,
 67 então eu sei de alguns autores, não gostaria de citar nomes aqui por
 68 questões éticas, mas eles vivem de seus livros didáticos, viajam o Brasil
 69 inteiro, respaldados pela editora, então esses autores têm suas portas
 70 abertas, então tem muito prestígio. Para a editora a questão do que vale
 71 mais ou menos é a inserção do autor e do livro no mercado. Para a
 72 sociedade e para os autores, sim, o autor de livros didáticos por que tá
 73 na área de educação seria sim um autor menor. Agora, se você
 74 perguntar a minha opinião, eu como educadora eu acho a área
 75 importantíssima, essencial, eu acho que nada vai mudar no país se a
 76 gente não começar pelas mudanças na área educacional, mas aí sou eu,
 77 né? não sei os outros autores mas assim, a sociedade vê, com certeza,
 78 como um trabalho pouco importante e eu acho curioso que eu dou aula
 79 no Inglês 7 e o Inglês 7 é o penúltimo semestre dos alunos e muitos
 80 deles já estão no mercado e eu sempre faço essa pergunta: “Alguém
 81 aqui já pensou em ser escritor, produtor de material didático?” Nunca
 82 vem uma resposta positiva, assim afirmativa.
- 83 *Pesquisadora* **E você consegue detectar o porquê dessa indiferença, não chegam**
 84 **nem a pensar nisso por quê?**
- 85 *NV* É... não sei, não sei.
- 86 *Pesquisadora* **Seria justamente talvez por isso? Por acharem que não é uma coisa**
 87 **assim... uma profissão de valor, de prestígio?**
- 88 *NV* Não... Não posso afirmar isso, mas eu acho que talvez é o hábito
 89 também de não ser autor do seu próprio material, não ser responsável
 90 pela sua própria prática e ainda uma visão de que o livro didático é o
 91 norteador do trabalho didático e talvez por julgarem uma tarefa assim...
 92 muito acima das suas possibilidades...
- 93 *Pesquisadora* **Como você se sente quando encontra no LD de um outro autor**
 94 **algum conteúdo bastante semelhante ao seu?**
- 95 *NV* Como eu me sinto? Olha, eu não... assim, não me recordo de ter tido
 96 essa experiência, não porque eu seja absolutamente original, não, não é
 97 isso. Não conteúdo programático, mas idéias? **Exercícios, enunciados,**
 98 **idéias...** Olha, se o exercício for um exercício que eu goste, que eu
 99 julgue importante e eficaz pra fazer um trabalho de relevância eu vou
 100 ver com muito bons olhos, assim.. que bom, né? Que bom que outras
 101 pessoas então pensam como eu, não porque o quê eu penso é melhor,
 102 mas assim... que tenha uma crença que eu julgue que seja eficaz ou que
 103 leve a um processo de aprendizagem melhor, mas eu acho que eu não
 104 viria com maus olhos, não.
- 105 *Pesquisadora* **Em relação ao tópico que diz respeito a como você se sente em**
 106 **relação à possível cópia ilegal de sua obra, você colocou que você**
 107 **não se importa, pra você, você acha que o conhecimento ele tem**
 108 **que ser divulgado para todos. Essa crença é motivada por quais**
 109 **convicções? Esse desprendimento vem de onde? Qual é a origem?**
- 110 *NV* A origem? É isso. Primeiro você não detém conhecimento e

- 111 conhecimento é pra ser compartilhado, socializado por que eu acho que
 112 o conhecimento funda quem somos. Então, se um autor, por exemplo,
 113 eu publico um livro e aí tem um livro que é publicado dois anos depois
 114 de mim e eu vejo ali uma idéia semelhante, né? Que bom então que
 115 esse autor, se for cópia, se for realmente uma cópia, eu acho que bom
 116 que ele então viu, gostou e achou relevante. Ele achou relevante
 117 considerar um outro ponto de vista. Eu acho que conhecimento é pra
 118 ser socializado porque eu acho que muda o modo de ser. Então, se
 119 alguém quiser me copiar é porque achou relevante, que é um
 120 conhecimento importante e que bom! Quanto mais você socializar... pra
 121 mim melhor. Nem todos os conhecimentos são bons, não é? Eu não
 122 acho que qualquer cópia seja boa. Eu não vou copiar, por exemplo, um
 123 material fascista, nazista, não é? Mas, se as conseqüências éticas das
 124 suas idéias são boas, benéficas, que todo mundo copie!
- 125 *Pesquisadora* **Enquanto elabora seu material, você se previne de alguma forma**
 126 **em relação ao acesso indevido por terceiros a esse material?**
 127 **(plágio, espionagem). Mas não partindo de uma determinação da**
 128 **editora, partindo de você mesma, se você acha importante haver**
 129 **esse cuidado, haver esse sigilo enquanto o material está sendo**
 130 **produzido.**
- 131 *MV* Ao longo do processo de produção? **Isso...** Não, porque eu costumo
 132 pilotar o material antes, pedir a colegas e professores que testem as
 133 atividades nas salas de aula e dêem *feedback*. E é como eu digo, se o
 134 professor achar que é uma boa idéia e quiser adaptar ótimo, melhor
 135 ainda. **Mesmo antes de o material estar pronto?** Mesmo antes porque
 136 o material não é uma coisa isolada, não é? O material é um todo que
 137 reflete uma postura filosófica, educacional, uma visão de linguagem,
 138 uma visão de aprendizagem, não tem perigo que uma pessoa possa
 139 pegar uma atividade do seu livro e quiser copiar e botar em outro lugar,
 140 com certeza vai fazer parte de um outro contexto, será uma coisa
 141 diferente, né?
- 142 *Pesquisadora* **Você concorda com a afirmação de que as publicações atualmente**
 143 **são todas muito parecidas? Em caso afirmativo, como você explica**
 144 **esse fato?**
- 145 *MV* Sim. Acho que sim. Os livros didáticos têm que seguir uma tendência,
 146 seguem a tendência do mercado, seguem o que tá na moda, então, por
 147 exemplo, tá na moda agora que os livros didáticos tragam o carimbo de
 148 acordo com os parâmetros e aí, quando a gente vai ver os livros
 149 didáticos não são de acordo com os parâmetros e eles têm que seguir
 150 aquele ritual, por exemplo, áreas temáticas que têm que ser cobertas,
 151 um livro, por exemplo, para a quinta-série tem ter a lição de *Clothing*,
 152 *Food, Eating Habits*, tem que ter a lição de Cores, tem que ter a lição
 153 de, sei lá, de apresentação. Enfim, grupos temáticos que têm que ser
 154 abordados, o que norteia as lições ainda é uma orientação estrutural,
 155 não é? Por que os professores ainda trabalham com o *syllabus* que tem
 156 que ser igual pra todos e é um *syllabus* estrutural: primeiro livro de
 157 quinta-série tem que ter *Simple Present*, tem que ter *Present*
 158 *Progressive*, e sei lá alguns itens gramaticais. E é isso que norteia as
 159 escolhas e a organização. E isso é igual pra todos, porque também se
 160 não tiver o livro não vende, né? Porque são os professores que
 161 compram os livros, a partir da quinta série o governo compra livro de
 162 inglês. Então, se não tá dentro daquilo que o professor aprendeu e julga
 163 que é bom e dos *requirements* do... como que chama? Tá me faltando...
 164 o... não é *syllabus*, *syllabus* a gente usa, do programa oficial, né? O
 165 professor não adota, e aí ele acha que o livro ou não é bom... Eu tenho

- 166 uma experiência como autora na minha série mais recente que é de
 167 2000 que eu produzi com a [nome de autor] que é o [nome do livro], o
 168 que norteou as escolhas para a organização dos livros foi o uso e os
 169 itens dos sistemas que seriam usuais, que as crianças poderiam logo
 170 usar, então teria que ser... é... a nossa escolha foi a necessidade de se
 171 usar em certos contextos, certos itens do nível sistêmico. Então, por
 172 exemplo, o verbo *to be* não aparecia no primeiro livro, nem o *Present*
 173 *Progressive*, porque a gente começou com perguntas com *do/does: Do*
 174 *you like? Do you like? I like. Do you need? I need. Do you want?* E
 175 tinha mais um que eu já não me lembro agora ... Um professor ligou pra
 176 editora perguntando aonde estava o verbo *to be*, aonde estava o *Present*
 177 *Progressive*. Então você vê que essa é a preocupação, é por isso que os
 178 livros são mais ou menos iguais. Eu acho que tem um
 179 comprometimento com o mercado e um comprometimento com o
 180 programa oficial, não é? Que ainda é gramatical, embora a gente tenha
 181 os Parâmetros, mas os Parâmetros são parâmetros, são linhas
 182 norteadoras, não são o currículo oficial.
- 183 *Pesquisadora* **Você acha imprescindível que o autor de LD tenha sido, ou seja,**
 184 **professor da matéria sobre a qual escreve? Por quê?**
- 185 *NV* Ah, sim. Lógico. Lógico. **Por que?** Sim, porque se ele não foi
 186 professor, se ele não tem a experiência de sala de aula, não é? de
 187 interação com os alunos, uso de livro didático, e experiências nesse
 188 contexto, eu acho que ele tem um conhecimento falho, porque o
 189 conhecimento teórico, né? que é o conhecimento declarativo não dá
 190 conta de tudo. Ele tem que ter um conhecimento também *procedural* da
 191 prática. Eu acho que quem tá na posição ideal de ser autor de livro
 192 didático é o professor pesquisador. É o professor que tem experiência
 193 de sala de aula e que tem hábito de investigar sua própria prática e a
 194 prática de outros. Eu acho que esse seria o professor que estaria numa
 195 posição ideal pra implementar esse trabalho, ou o professor que tem por
 196 hábito pesquisar a prática didática de outros professores, mas o contato
 197 com a sala de aula e com o aluno e o conhecimento do que está em jogo
 198 na sala de aula, eu acho que é fundamental. Agora isso não é comum,
 199 né? Muitos autores de livros didáticos não são professores, não estão na
 200 sala de aula. **Mas já estiveram? A maioria já esteve?** Alguns. Outros
 201 não.
- 202 *Pesquisadora* **Você acha então que no momento da concepção da unidade, vamos**
 203 **pensar em termos de uma unidade dentro de um livro, o autor, ele**
 204 **concebe como se fosse uma aula? Como se ele estivesse fazendo um**
 205 **plano de aula?**
- 206 *NV* É. Não entendi porque eu tô pensando numa complementação a minha
 207 pergunta. É que você para poder produzir seu material você tem que
 208 saber quem é seu interlocutor, né? E o seu interlocutor é o professor, o
 209 aluno de diferentes idades, é a instituição e as pessoas que participam
 210 daquela instituição. Então, se você não tem essa experiência você não
 211 tem... você vai projetar um interlocutor que você desconhece. Por isso
 212 que eu acho que tem que ter tido essa experiência, sim. Ou ter profundo
 213 conhecimento pra quem você tá escrevendo, quem é seu interlocutor.
- 214 *Pesquisadora* **Você costuma criar dessa forma? Quando você vai pensar numa**
 215 **unidade dentro do livro você concebendo a unidade assim, como se**
 216 **fosse um plano de aula? Aí você procura cercar todas as**
 217 **possibilidades? O olhar do professor, do aluno, como é que aquela**
 218 **atividade vai ser realizada pelo professor, pelo aluno?**
- 219 *NV* Ah, sim. Primeiro eu parto sempre de um trabalho de pesquisa, eu faço
 220 um levantamento junto aos alunos de áreas de interesse, conforme

- 221 vou... e perfil daquela faixa etária, pra quem que eu vou escrever, não
 222 é? Pra criança? Pra criança de cinco, de seis, de oito, de doze, não é?
 223 porque são interlocutores diferentes... Eu penso também no público
 224 alvo específico, eu vou escrever um livro para o público brasileiro, né?
 225 É muito vasto. É pra quê: é pro aluno de cidade? de cidade grande? é
 226 pro aluno que tem mais exposição à língua estrangeira? é pro aluno que
 227 não tem exposição nenhuma? Tudo isso eu levo em consideração e
 228 também piloto as atividades, as propostas e os projetos antes deles
 229 realmente serem incluídos no livro. Agora, quando eu tô organizando e
 230 concebendo a lição eu levo em consideração a grade, né? quanto tempo
 231 de aula e levo em consideração também esse professor que vai interagir
 232 com aquele material e as perguntas, eu tento antecipar as perguntas que
 233 ele se poderá fazer. Por isso que eu sempre faço o guia do professor,
 234 manual do professor, mas te digo é... *step by step*, mas te digo os
 235 professores não costumam, eles têm preguiça de ler o manual do
 236 professor.
- 237 *Pesquisadora* **E você acha imprescindível que o autor que escreve o livro que vai**
 238 **ser usado em sala de aula deva ser ele também que escreva o**
 239 **manual do professor?**
- 240 *NV* Ah, sim. Eu acho. Senão... [interrupção da entrevista]
- 241 *Pesquisadora* **Como você se sente em relação às críticas e revisões do seu**
 242 **trabalho?**
- 243 *NV* Eu acho que as críticas são fundamentais. O livro ele precisa ser
 244 atualizado na sala de aula e quando ele é atualizado na sala de aula e
 245 entra em contato então com vários participantes, o professor e os
 246 alunos, é... ele ganha uma nova autoria, eu não acho que o livro tá
 247 pronto. Os alunos, e quem usa o livro é co-autor nesse sentido e aí, ele
 248 ganha uma nova luz, novas questões são suscitadas e que também só
 249 podem ser suscitadas ali. Então, o ideal é que o professor mantivesse
 250 sempre contato constante com os usuários do livro: alunos e
 251 professores. Eu tentei fazer isso, mas isso não é um hábito. Não é um
 252 hábito no país nem nas editoras. Eu sempre que posso eu vou dar
 253 palestra, explicar, mas não só pra isso, mas também pra haver uma
 254 interação com quem usa o livro. E eu acho esse retorno fundamental, de
 255 extrema importância. E eu acho que os professores têm que ser ouvidos
 256 porque eles têm algo importante a dizer. O livro não está pronto depois
 257 que ele sai fresquinho da editora.
- 258 *Pesquisadora* **Entendi, agora as revisões e as críticas durante o momento da**
 259 **produção, como é que elas são recebidas?**
- 260 *NV* Durante o momento da produção? São incorporadas, não é? A maioria
 261 são incorporadas. **Naturalmente? Assim sem nenhuma objeção?** É,
 262 senão a gente não pediria crítica, pedir crítica só por pedir... por isso
 263 que a gente pilota. Não, são essenciais durante o processo de produção
 264 e depois também.
- 265 *Pesquisadora* **Ficou alguma coisa a mais que você gostaria de acrescentar?**
- 266 *NV* Não, acho que não. Depois que me ocorrer, se me ocorrer depois eu te
 267 digo.
- 268 *Pesquisadora* **Então tá.**
- 269 *NV* Agora eu acho que falta ainda, assim... o que eu penso como autora é
 270 que falta ainda uma tradição de uma interação maior entre produtor de
 271 livro didático e usuário de livro didático. Isso tá faltando. Agora,
 272 interessa ao mercado? Por que as editoras teriam que patrocinar isso. E
 273 depois se proporem a incorporar esses comentários no manual da
 274 edição, etc e etc. Isso eu acho que falta, isso eu acho que seria
 275 essencial.

276 *Pesquisadora* **Fica um abismo, né?**
277 *NV* É. É...

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)