



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**ALISSON GOMES DE ARAÚJO**

**O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA E A TEORIA DIALÓGICA DO  
DISCURSO: UM OLHAR SOBRE O CRONOTOPO EM LIVROS DIDÁTICOS DA  
ESCOLA PÚBLICA.**

**FORTALEZA**

**2024**

ALISSON GOMES DE ARAÚJO

O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA E A TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO: UM OLHAR SOBRE O CRONOTOPO EM LIVROS DIDÁTICOS DA ESCOLA PÚBLICA.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pollyanne Bicalho Ribeiro.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

G612e Gomes de Araújo, Alisson.  
O ensino de leitura em língua inglesa e a Teoria Dialógica do Discurso : um olhar sobre o cronotopo em livros didáticos da escola pública / Alisson Gomes de Araújo. – 2024.  
170 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro.

1. Dialogismo. 2. Cronotopo. 3. Livro didático. 4. Língua inglesa. 5. Ensino de leitura. I. Título.

CDD 410

---

ALISSON GOMES DE ARAÚJO

O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA E A TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO: UM OLHAR SOBRE O CRONOTOPO EM LIVROS DIDÁTICOS DA ESCOLA PÚBLICA.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pollyanne Bicalho Ribeiro.

Aprovada em 23/04/2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro (orientadora)  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Dra. Mônica de Souza Serafim  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Dra. Suelene Silva Oliveira  
Universidade Estadual do Ceará

A Deus.

Aos meus pais, Maria e Orlando.

Aos professores e professoras que iluminaram minha trajetória.

## AGRADECIMENTOS

O percurso no mestrado em Linguística da Universidade Federal do Ceará proporcionou-me muito mais que o aperfeiçoamento acadêmico e profissional. Naquele tempo e naquele lugar, o mundo da vida conduziu o meu caminho em direção à trajetória de pessoas marcantes, com as quais desejo compartilhar a existência pela lonjura de dias que o divino possa me agradecer.

A pessoa a quem presto meu maior agradecimento é a professora Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro, minha orientadora, uma amiga que merece todos os meus votos de estima por todo carinho e cuidado que dispensa aos seus orientandos, o que comigo não foi diferente. A vida, por vezes feliz, outras vezes mais árida, nos apresenta pessoas que levam luz e doçura aos nossos caminhos e Polly é certamente uma dessas pessoas na minha existência. A professora Pollyanne foi meu farol pelos caminhos da academia e é inspiração para minha trajetória na docência.

Ao redor da professora Pollyanne também estão outras pessoas queridas, especialmente os membros do grupo Gerlit, Alverbênia, Cleyton, Ive, Priscila, Rafael, Samya, Rogiellyson e tantos outros amigos que agregam valor às pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal do Ceará. As conversas, os risos soltos, os conselhos e as parcerias acadêmicas certamente tornaram os desafios diários mais facilmente transponíveis. O mesmo sentimento de gratidão estendo aos amigos dos tempos mais distantes do Curso de Letras da UFC, Ana Paula, Benny, Lígia, Ludmila, Priscilla e Suiany.

Agradeço também aos meus pais, Orlando e Maria, a quem devo a dádiva da vida e a certeza diária de que o amor ajuda a transpor todas as dificuldades. À minha irmã Alicia, agradeço pela torcida de sempre e pela certeza de que guardamos um pelo outro admiração e amor sem medida. Sou grato aos meus avós maternos, Elizeu e Maria, e paternos, Manuel e Maria, *in memoriam*, que sempre enxergaram em mim o neto que se destacaria em meio às dificuldades que a vida nos impôs. Ao meu amor Idel Carlos, um grande incentivador dos meus estudos, agradeço por toda a coragem de compartilhar comigo os prazeres e os desafios dessa existência.

Aos professores e professoras da Universidade Federal do Ceará, instituição na qual sou discente desde a graduação em Letras, expresso minha gratidão por terem sido os mestres

que construíram os degraus para que eu chegasse até aqui. Agradeço a todos que fazem o Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC - PPGLIN e à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP, cuja bolsa fomentou parte desta pesquisa.

Mas eu lhes digo, não sonhando, mas em plena consciência do dia, que o vento fala com a mesma doçura do carvalho gigantesco e da mais ínfima folha de grama;

E grande é quem transforma a voz do vento em uma canção ainda mais doce pelo amor.

O trabalho é o amor tornado visível.

Gibran (2021, p. 50).



## RESUMO

Para Bakhtin (2018), qualquer incursão no campo dos sentidos só se concretiza através dos cronotopos. Quando consideramos o texto, de acordo com os pressupostos da Teoria Dialógica do Discurso, como um enunciado concreto, corroboramos com a visão bakhtiniana de que ele é o lugar em que o sujeito e a linguagem, situados no tempo e no espaço, apresentam-se em sua totalidade. O enunciado, conforme rememora Brait (2010), dirige-se a alguém, possui autor e destinatário. Neste escopo, cabe destacar que o Cronotopo constitui um dos conceitos-chave do pensamento de Bakhtin e o Círculo e que atualmente é condição indispensável para uma análise dialógica do discurso. Nas aulas de Língua Inglesa, em especial, no trabalho de ensino de leitura, o texto demanda de professores, estudantes e até mesmo dos livros didáticos, um movimento no sentido de condução da leitura para além das instâncias palpáveis, do que está visível no enunciado. Segundo Costa-Hübes (2017), podemos considerar que o enunciado se instaura em um cronotopo, instância que lhe proporciona a materialidade da realidade situada no tempo e no espaço. O objetivo central da presente pesquisa é analisar os livros didáticos de Língua Inglesa, especialmente as seções de leitura, sob a perspectiva do arcabouço teórico da Teoria Dialógica do Discurso – TDD e dos conceitos que integram a arquitetura bakhtiniana. Tomando como base o conceito de Cronotopo, as prescrições presentes nos documentos oficiais (BNCC e DCRC) e o corpus composto de textos advindos das seções de leitura presentes em livros de Língua Inglesa indicados pelo PNLD 2021, pudemos verificar de que modo os textos e as atividades presentes nas respectivas seções desenvolvem-se a partir do cronotopo, seja através de elementos linguístico-discursivos, de aspectos culturais e da presença ou ausência de instruções que revelam ao professor e ao sujeito aprendente pistas para a construção de sentidos e para a importância da compreensão das categorias espaço-temporais. O corpus para as análises foi composto por três séries de livros de diferentes editoras, o que nos proporcionou uma visão mais abrangente da amostra selecionada. A pesquisa também demandou a realização de um estado da arte acerca do conceito de cronotopo, de outros conceitos-chave para os estudos de Bakhtin e o Círculo, além do desenvolvimento de um panorama acerca da relevância dos livros didáticos para o contexto da escola pública e para o ensino de leitura. Demonstrou-se a importância da aproximação dos estudos acerca do cronotopo à prática do ensino de leitura através dos livros didáticos, além da importância da ação do professor no preenchimento de possíveis lacunas existentes nos materiais analisados.

**Palavras-chave:** dialogismo; cronotopo; livro didático; língua inglesa; ensino de leitura.

## ABSTRACT

For Bakhtin (2018), any incursion into the field of meanings only takes place through chronotopes. When we consider the text, according to the assumptions of the Dialogical Discourse Theory, as a concrete utterance, we corroborate the Bakhtinian view that it is the place in which the subject and language, located in time and space, present themselves in its entirety. The utterance, as Brait (2010) recalls, is addressed to someone, it has an author and a recipient. In this scope, it is worth highlighting that the chronotope constitutes one of the key concepts in Bakhtin and the Circle's thought and that it is currently an indispensable condition for a dialogical discourse analysis. In English language classes, especially in the work of teaching reading, the text demands from teachers, students and even textbooks, a movement towards conducting reading beyond the palpable instances, of what is visible in the utterance. According to Costa-Hübes (2017), we can consider that the utterance is established in a chronotope, an instance that provides it with the materiality of reality located in time and space. The central objective of this research is to analyze English language textbooks, especially the reading sections, from the perspective of the theoretical framework of the Dialogical Discourse Theory – DDT and the concepts that integrate Bakhtinian architecture. Taking as a basis the concept of chronotope, the prescriptions present in official documents (BNCC and DCRC) and the corpus composed of texts and reading activities present in English language books indicated by PNLD 2021, we can verify how the texts and activities present in the reading section develop from the chronotope, whether through linguistic-discursive elements, cultural aspects and the presence or absence of instructions that reveal to the teacher and the learning subject clues for the construction of meanings and the importance of understanding of spatio-temporal categories. The corpus for the analyzes was composed of three series of books from different publishers, which provided us with a more comprehensive view of the selected sample. The research also required the creation of a state of the art regarding the concept of chronotope, other key concepts for the studies of Bakhtin and the Circle, in addition to the development of an overview of the relevance of textbooks for the context of public schools and for teaching reading. The importance of bringing studies about the chronotope closer to the practice of teaching reading through textbooks was demonstrated, in addition to the relevance of the teacher's action in filling possible gaps in the analyzed materials.

**Keywords:** dialogism; chronotope; textbook; English language; teaching reading.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Demonstração das considerações acerca do tempo e espaço para Kant. ....	29
Quadro 2 - Tabela baseada nas concepções de língua, discurso e gêneros discursivos propostas por Bizello <i>at al</i> (2020, p. 144). ....	91
Quadro 3 - Resumo das informações fornecidas sobre o livro Joy pelo guia do PNLD .....	101
Quadro 4 - Resumo das informações fornecidas sobre o livro Alive High! pelo guia do PNLD.....	102
Quadro 5 - Resumo das informações fornecidas sobre o livro Take Action! pelo guia do PNLD.....	103
Figura 1 - Esquema sobre o mundo representado e o mundo real. ....	33
Figura 2 - Ilustração de manchetes analisadas na perspectiva do Cronotopo. ....	59
Figura 3 - Representação dos momentos da arquitetura de Bakhtin (2020, p.23), descrita em Para uma filosofia do ato responsável. ....	64
Figura 4 – Ilustração do portal governamental que veicula o guia digital do PNLD 2021. ....	99
Figura 5 – Reprodução do Guia Digital do PNLD 2021. ....	99
Figura 6 – Reprodução de quadro disponível no Guia Digital do PNLD 2021. ....	100
Figura 7 – Reprodução das capas dos livros didáticos selecionados para análise. ....	105
Figura 8 – Sugestão de planejamento da coleção Joy!. ....	108
Figura 9 – Sugestão de planejamento da coleção New Alive High. ....	109
Figura 10 – Sugestão de planejamento da coleção Take Action. ....	110
Figura 11 – Reprodução da seção “Para conhecer seu livro” do livro Joy! .....	115
Figura 12 – Reprodução da seção de gramática do livro Joy! .....	119
Figura 13 – Reprodução da página inicial da unidade 2 do livro Joy! .....	122
Figura 14 – Reprodução da página de abertura da unidade 2 do livro Joy! .....	124
Figura 15 – Reprodução da página de atividade de pré-leitura da unidade 2 do livro Joy!... ..	126

Figura 16 – Reprodução da página de atividade de leitura da unidade 2 do livro Joy! .....	127
Figura 17 – Reprodução da página de atividade de leitura da unidade 2 do livro Joy! .....	129
Figura 18 – Reprodução da página do guia para orientações ao professor do livro Joy! .....	132
Figura 19 – Reprodução de verbete sobre uma expressão idiomática. ....	135
Figura 20 – Reprodução da estrutura das unidades do livro New Alive High. ....	138
Figura 21 – Reprodução da página de abertura da unidade 17 do livro New Alive High. ...	141
Figura 22 – Reprodução da seção de leitura da unidade 17 do livro New Alive High. ....	142
Figura 23 – Reprodução de um dos cartazes da campanha da ONG Greenpeace. ....	144
Figura 24 – Reprodução da seção “Conheça seu livro” da obra Take Action! .....	148
Figura 25 – Reprodução da seção “Language Analysis” da obra Take Action! .....	150
Figura 26 – Reprodução da página de abertura da unidade 6 da obra Take Action! .....	152
Figura 27 – Reprodução da página de abertura da unidade 6 da obra Take Action! .....	156
Figura 28 – Reprodução da página da seção de leitura da unidade 6 da obra Take Action! ..	157
Figura 29 – Reprodução da página da seção de leitura da unidade 6 da obra Take Action! ..	158
Figura 30 – Reprodução da página da seção pós-leitura da unidade 6 da obra Take Action! ..	159

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADD – Análise Dialógica do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCRC – Documento Curricular Referencial do Ceará

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

LE – Língua estrangeira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

TDD – Teoria Dialógica do Discurso

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 A TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO E O CRONOTOPO .....</b>	<b>21</b>
2.1 A Teoria Dialógica do Discurso e o Círculo de Bakhtin .....	22
2.2 O conceito de Cronotopo: considerações acerca do tempo e do espaço .....	26
2.3 O Cronotopo e a pesquisa acerca do livro didático .....	35
2.4 As pesquisas prévias acerca do cronotopo em livros didáticos .....	40
2.5 A Língua(gem), o texto e o enunciado concreto .....	41
2.6 Bakhtin: língua, texto e discurso em uma perspectiva dialógica .....	44
2.7 Afinal, o que consideramos cronotopo? Diálogos sobre o espaço e o tempo.....	53
2.8 Um olhar sobre a cultura .....	62
<b>3 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA.....</b>	<b>73</b>
3.1 O livro didático.....	73
3.2 O livro didático no Brasil: um breve panorama.....	75
3.3 Material didático: onde está o livro didático nesse universo .....	77
3.4 O ensino de língua estrangeira .....	82
3.5 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os documentos oficiais (BNCC e DCRC) .....	85
3.6 O livro didático e o ensino de língua inglesa .....	91
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>93</b>
4.1 Caracterização da pesquisa .....	93
4.2 Delimitação do universo da amostra .....	95
4.3 Procedimento de coleta de dados .....	95
4.4 Procedimento de análise de dados .....	96

<b>5 ANÁLISE DO CORPUS .....</b>	<b>96</b>
5.1 Nossos primeiros caminhos de análise .....	96
5.2 Caracterização geral dos livros da amostra: novos olhares sobre o LD.....	104
5.3 Análise do livro Joy! .....	114
5.4 Análise do livro New Alive High .....	136
5.5 Análise do livro Take Action! .....	147
5.6 O Cronotopo: um aliado para a prática formativa e para o ensino de leitura .....	161
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>166</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surge do nosso interesse pela docência e pela necessidade de enxergar o professor da educação básica como sujeito que, além de seu metier tão importante e eficaz no cotidiano das escolas, também deve vislumbrar os caminhos da investigação científica, tanto para o engrandecimento de sua carreira, como para a construção de pontes essenciais entre a academia e a escola.

Por nossa própria atuação com o ensino de língua inglesa na educação básica em escolas da rede pública estadual do Ceará, pelas primeiras leituras advindas dos estudos no curso de Mestrado em Linguística da Universidade Federal do Ceará e pela participação nos debates do Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho (Gerlit), brilhantemente liderado pela professora Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro, despertou-nos o interesse pelas investigações linguísticas relacionadas aos estudos de Bakhtin e o Círculo e seus principais pressupostos teóricos, que norteiam pesquisas nos mais diversos âmbitos, sendo a Linguística Aplicada um dos seus principais.

As pesquisas acerca de Bakhtin e o Círculo têm contribuído de forma salutar para a ampliação de estudos linguísticos, literários e das Ciências Humanas em uma perspectiva ampla. As obras bakhtinianas apresentam um verdadeiro oceano de possibilidades de pesquisa, relacionando-se com outras ciências e reavivando conceitos que contribuem com diversas linhas de pesquisa, notadamente da Linguística Aplicada.

No que diz respeito à Linguística, a obra de Bakhtin se constrói como um grande percurso de considerações e reflexões sobre a linguagem, desde os distantes círculos de estudos na União Soviética, na primeira metade do século XX, até a popularização em nosso país já em meados da década de 1960.

É importante compreender que a amplitude e a complexidade da obra de Bakhtin e sua articulação com diversas searas como, por exemplo, a estética, a ética, além de inúmeros outros campos de investigação filosófica, torna a delimitação e a sistematização de suas considerações acerca da linguagem um trabalho árduo. Perceberemos, ao longo da pesquisa, que qualquer movimento cuja epistemologia envolve os escritos bakhtinianos exige do pesquisador e do leitor apreciador uma abertura dialógica às demais áreas do saber. E isso não enfraquece a base teórica circunscrita ao campo da linguagem, muito pelo contrário, a construção dessas pontes teóricas demonstra enriquecer o trabalho, notadamente quando o consideramos um intento do campo da Linguística Aplicada.



Beth Brait, em seu artigo publicado em 1997 e intitulado “Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem”, nos lembra que o conceito de linguagem, para esse pesquisador russo, está muito além de um comprometimento com uma tendência linguística ou mesmo uma teoria literária. Para a autora, os estudos de Bakhtin estão ligados à busca de formas de construção e instauração de sentido, desse modo, interligando-se a percursos concernentes à teoria literária, à filosofia, à teologia, aos estudos da cultura e a outras áreas do saber.

As pesquisas científicas no âmbito da Linguística Aplicada e no campo de ensino-aprendizagem encontram território rico na educação básica, em especial na escola pública, alvo de olhares críticos e investigativos ao longo da trajetória da Educação brasileira. Uma parte importante desse cenário está ligada ao papel do material didático para o ensino de línguas, especialmente o livro didático, recurso essencial para o sujeito aprendente e para seus mestres.

Desse modo, enveredamos nessa pesquisa pelas investigações na seara da linguagem, especialmente no âmbito dos estudos discursivos, de modo a empreender um percurso pelas muitas possibilidades de leituras que envolvem a Teoria Dialógica do Discurso, doravante denominada TDD, com destaque para os escritos deixados por Mikhail Bakhtin e o Círculo, com a contribuição de nomes indispensáveis como Valentin Volóshinov e Pavel Medviédev. Estes compõem bases indispensáveis para o referencial teórico desta dissertação, por serem a principal fonte dos conceitos e pressupostos teóricos estudados.

Nossa pesquisa adentra o território do ensino de língua inglesa, na perspectiva da Linguística Aplicada, de modo a analisar séries de livros utilizados nas escolas públicas estaduais do Ceará. Cabe destacarmos, outrossim, que as coleções de livros selecionadas para análise neste trabalho foram escolhidas através de parâmetros curriculares historicamente relevantes para o livro didático e passaram pelo crivo da seleção promovida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil, 2021), sendo a última edição deste a utilizada para nosso embasamento analítico.

Além do PNLD, nos valeremos das contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (Ceará, 2021), importantes documentos que norteiam parâmetros educacionais no Brasil e no Estado do Ceará, respectivamente. Esses documentos serão contextualizados e analisados nas próximas seções desta dissertação, não com o intuito da realização de um levantamento aprofundado acerca de documentos oficiais da Educação brasileira, mas para colhermos relevantes informações que norteiem possíveis análises relacionadas ao objeto desta pesquisa.

Desse modo, tomando como base a TDD, estudaremos o ensino de língua inglesa e o cronotopo, conceito que será amplamente explorado em seção própria e retomado ao longo de diferentes seções neste trabalho. O objetivo geral da pesquisa está centrado em analisar textos, atividades e prescrições dos livros didáticos selecionados na amostra a partir da noção de cronotopo, oportunidade em que adentraremos de forma específica em questões relacionadas ao ensino de leitura.

Dentre os objetivos específicos elencados para esta investigação, está o de identificar que tipos de elementos linguístico-discursivos são considerados na proposição de textos e atividades de leitura, assim como as instruções<sup>1</sup> fornecidas aos professores nos livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio de escolas públicas estaduais do Ceará, à luz das bases teóricas do Círculo de Bakhtin. Outrossim, destacamos o objetivo de demonstrar a importância do cronotopo para a produção de sentido dentro dos livros didáticos de língua inglesa, além da reflexão que se demanda a partir dos documentos oficiais (BNCC, DCRC)<sup>2</sup> acerca de como estes consideram, mesmo que indiretamente, o cronotopo para o ensino de língua inglesa.

No que diz respeito ao interesse pela construção de mais uma pesquisa acerca dos livros didáticos, devemos considerar que esta investigação abrange em seu objeto os livros de língua inglesa, materiais essenciais tanto para o professor como para o estudante de uma língua estrangeira no cenário da rede pública de ensino. Esses materiais não se encerram como única fonte de conhecimentos sobre a língua e a cultura estudada, mas cumprem um importante papel como verdadeiros guias para a trajetória de estudos.

Não obstante, o livro didático de inglês utilizado no contexto do Ensino Médio das escolas públicas estaduais do Ceará, recorte aqui proposto, pode demandar do professor, pelas próprias características inerentes ao ensino de uma língua estrangeira, um trabalho importante na construção de possibilidades para que o estudante construa adequadamente uma relação dialógica com os textos e atividades ali presentes, de tal modo que possa desenvolver com sucesso não somente o estudo da língua inglesa na perspectiva de sua estrutura, mas a percepção de que a construção de sentidos instaurada naqueles materiais didáticos ocorre como resultado

---

<sup>1</sup> As instruções direcionadas aos professores referem-se às sugestões contidas ao longo do material didático ou em área reservada para tal em determinada seção na versão para o professor.

<sup>2</sup> Os termos citados referem-se, respectivamente, à Base Nacional Comum Curricular e ao Documento Referencial do Ceará, documentos norteadores para os currículos do país em âmbito nacional e estadual e que servirão como base de consulta relevante para o embasamento do objeto deste trabalho.

da participação de diversas vozes e discursos inseridos no tempo e no espaço, mesmo com as dificuldades próprias da aquisição da língua estrangeira, especialmente no contexto em tela.

Os conhecimentos prévios dos estudantes, as escolhas linguístico-discursivas dos autores, as abordagens escolhidas pelo professor, assim como outros fatores, constituem pontos importantes que interferem nas relações estabelecidas no ambiente da sala de aula através dos livros didáticos. E, diante dessas reflexões, questionamentos centrais surgem como direcionamento desta pesquisa, como, por exemplo, a possibilidade da abordagem do tempo e do espaço (cronotopo) nos textos e atividades<sup>3</sup> dos livros didáticos de língua inglesa da rede pública estadual do Ceará interferir na forma como os estudantes produzem sentido. Ou mesmo a importância das instruções direcionadas aos professores, geralmente textos escritos na cor vermelha ao longo das páginas dos livros na versão do professor, para a percepção dos estudantes acerca da contextualização tempo e espaço. Essas questões constituem elementos que podem enriquecer a investigação proposta nesta pesquisa e fornecer pistas sobre as escolhas metodológicas que permeiarão os percursos deste trabalho.

Destarte, compreendemos que algumas hipóteses podem ser formuladas acerca do Cronotopo e sua relação com o ensino de leitura nos livros didáticos de língua inglesa. É provável que alguns textos e atividades presentes nas seções de leitura dos livros didáticos de inglês pesquisados contemplem uma abordagem adequada do tempo e do espaço, situando o estudante com pistas que o auxiliem na produção do sentido. De forma concomitante, pode ser possível identificar lacunas nessa contextualização e, conseqüentemente, atividades que não contemplem as noções de tempo e espaço de forma adequada, fator que pode prejudicar a compreensão dos textos e das atividades pelos estudantes, considerando a complexidade dos aspectos linguísticos e culturais que ensejam a leitura e a compreensão de textos em língua estrangeira.

De modo secundário, podemos construir hipóteses a respeito dos desdobramentos da forma como as noções de tempo e espaço podem interferir no ensino de leitura, especialmente no que diz respeito à conduta esperada do professor na utilização do livro didático. A ausência de uma abordagem adequada do cronotopo nas atividades e nos textos propostos pelos livros didáticos pode demandar do professor uma compensação no sentido de

---

<sup>3</sup> É importante pontuarmos que, quando fazemos a distinção entre textos e atividades, trata-se apenas de uma forma de esclarecer ao leitor que a análise abrange o texto principal daquela seção do livro, assim como a atividade correspondente. Realizamos essa ressalva para esclarecer que a atividade também é considerada um texto na perspectiva de análise aqui empreendida.

proporcionar aos estudantes pistas para a produção de sentido através de informações sobre o tempo e o espaço, com um olhar que favoreça o entrecruzamento de questões histórico-culturais daquela língua e da língua materna, de modo a proporcionar ao sujeito aprendente condições para uma leitura que abarque desde camadas mais superficiais do texto ou da atividade em questão, até reflexões mais complexas.

Em outras palavras, as noções de tempo e espaço, na perspectiva de situar os estudantes no contexto presente em cada situação de leitura, quando não adequadamente presentes nas atividades e nos textos do livro didático, podem gerar uma demanda natural por uma ação colaborativa do professor, do estudante e do próprio material didático, em conjunto, com vistas a uma prática de ensino da leitura que favoreça a produção do sentido sob uma perspectiva dialógica, em uma via de mão dupla entre professor e estudante. E, por se tratar de uma questão relacionada ao ensino de leitura e, conseqüentemente, da forma como os estudantes compreendem o texto, no caso de uma abordagem insipiente dessa contextualização nos livros didáticos em questão, a produção de sentido a partir de textos e atividades pode ser prejudicada. As falhas de contextualização relacionadas ao cronotopo podem demandar um trabalho maior por parte do professor no sentido de complementar informações não presentes nos textos, seja através da utilização de materiais complementares, seja através de inserções ao longo dos materiais com dados que indiquem pistas para a compreensão do cronotopo.

O capítulo 02 desta dissertação dedica-se à apresentação do Dialogismo como um dos principais pressupostos sobre os quais se assentam nossa pesquisa, assim como os estudos acerca da Teoria Dialógica do Discurso, do Círculo de Bakhtin e do Cronotopo, conceito bakhtiniano que norteia nossas inquietações sobre o livro didático de língua inglesa, seus textos e o ensino da leitura. Veremos, ainda neste capítulo, discussões sobre texto e enunciado na seara da TDD e dos escritos bakhtinianos, assim como as visões de língua(gem) e enunciado relevantes para os caminhos investigativos aqui propostos.

No capítulo 03, discutiremos o ensino de língua inglesa como segunda língua no contexto brasileiro, com foco no ensino de leitura, assim como construiremos uma breve trajetória e contextualização acerca do livro didático, especialmente o livro de língua inglesa. Traremos à baila a relevância dos documentos oficiais BNCC e DCRC, assim como seu papel para o ensino de língua inglesa, a relação entre leitura e ensino e o papel da leitura em língua inglesa em sentido amplo. Abordaremos ainda o conceito de cronotopo e suas repercussões para a leitura no livro didático.

No capítulo 04, apresentaremos as coleções de livros didáticos escolhidos, com um recorte de três livros que foram previamente selecionados pelo PNLD e posteriormente disponibilizados para escolha nas escolas pelos professores regentes das disciplinas, neste caso, os professores de inglês. Este capítulo, por dedicar-se à metodologia do nosso trabalho, trará descrições mais detalhadas acerca dos livros escolhidos, da organização das seções, das unidades e da própria divisão do livro em um volume único para todo o Ensino Médio, fator característico da última edição do PNLD para a língua inglesa e peculiaridade que pode traduzir-se em apontamento relevante para a investigação aqui proposta.

O capítulo 05 apresenta a análise do corpus da pesquisa, oportunidade em que propomos como ponto de partida a seção intitulada “Nossos primeiros caminhos de análise”, que esclarece ao leitor nossas escolhas analíticas, as quais partiram de uma visão mais ampla acerca dos livros analisados para, posteriormente, desvendarmos as particularidades de cada obra. A seção 5.6 apresenta uma reflexão analítica que recupera o cronotopo como amálgama elucidativa aos caminhos percorridos em toda a dissertação, notadamente com a percepção de que esse conceito é um importante aliado para a prática formativa e para o ensino de leitura.

O capítulo 06 compreende as considerações finais e retoma importantes momentos do percurso desenvolvido na pesquisa, desde as primeiras questões hipotéticas lançadas em sua gênese, os indícios que elucidaram a relevância do cronotopo para o ensino de leitura, as possíveis lacunas existentes nas obras analisadas e o caminho trilhado nessa investigação, que propõe um passo a mais no campo ainda pouco explorado em que a pesquisa se insere.

Percebemos, outrossim, ao longo desta trajetória de estudos, que, muitas vezes, os escritos de Bakhtin e o Círculo exigem, até mesmo do leitor mais experiente, leituras adjacentes de diversos campos do saber, o que torna a compreensão dos variados conceitos apresentados um intento que exige dedicação e paciência, sem prejuízo do encantamento trazido pela visão de mundo permeada pelos pressupostos do dialogismo, conceito bakhtiniano essencial ao nosso trabalho e que será oportunamente abordado em diversos pontos da presente pesquisa.

## **2. A TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO E O CRONOTOPO**

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo,

os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2011, p.348).

## 2.1 A Teoria Dialógica do Discurso e o Círculo de Bakhtin

A compreensão do pensamento bakhtiniano demonstra-se tão complexa quanto às próprias percepções pessoais construídas historicamente acerca da figura do pensador russo. A aceção de Bakhtin como um pensador, um filósofo, um teórico russo, quais sejam as outras abordagens e modos de defini-lo, parece mesmo assentar-se nas múltiplas possibilidades que uma visão dialógica pode trazer à tona. Boris Schnaiderman, em uma palestra para o Colóquio Dialogismo: 100 anos de Bakhtin, organizado pela USP em 1995, define Bakhtin com uma reflexão que pressupõe o próprio dialogismo:

Acho que em Bakhtin coexistem um homem religioso e um marxista, dialogando entre si. É o dialogismo, aparecendo soberano na própria vida de quem teorizou sobre ele. Não cabe, pois, levantar dúvidas desse tipo sobre um pensador que concebe tudo em confronto, em diálogo, e para quem o importante é sobretudo, a manifestação das diferentes vozes (Schnaiderman, 2005, p. 17).

O dialogismo, quando visto sob uma visão simplista, pode ser apontado apenas como algo inerente à existência humana e sua perceptível aptidão para comunicar, entrar em diálogo com o mundo e com os outros. Entretanto, a compreensão do ser dialógico encontra amparo em percepções que adentram os territórios complexos da Filosofia, da Literatura e de outras searas nas quais a obra bakhtiniana encontra terreno basilar.

Barros (2005, p. 28) evoca importantes conceitos da teoria bakhtiniana, muitos deles magistralmente abordados por Brait, acerca da concepção de linguagem como instância dialógica e, portanto, com métodos e objetos igualmente dialógicos. Cabe aqui um ponto constantemente reforçado em estudos dialógicos e reiterados por Barros (2005, p.28), o princípio da alteridade como essencial à compreensão do caráter dialógico. De acordo com a autora, quando evoca escritos de Bakhtin, “A alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para a sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro (1992, pp. 35-36).” De acordo com a autora, podemos partir do princípio de que “a vida é dialógica por natureza”.

Na oportunidade em que valorizamos aqui o trabalho da pesquisadora e professora Beth Brait, cabe esclarecer ao nosso leitor que suas obras representam muito mais que uma didatização dos escritos bakhtinianos. Na verdade, enxergamos nessas obras uma oportunidade relevante tanto para empreender os primeiros contatos com os escritos bakhtinianos, como para

revisitar conceitos importantes para a epistemologia da Teoria Dialógica do Discurso, incluso aqui o conceito de cronotopo. Outros pesquisadores que ressignificam a obra bakhtiniana na contemporaneidade merecem igualmente nosso reconhecimento, como podemos verificar nos estudos desenvolvidos pelo professor Adail Sobral, que contribui valorosamente para as discussões em torno do dialogismo e de temas pertinentes às teorias de base dialógica. Não podemos olvidar nesse rememorar acadêmico, as contribuições da professora Pollyanne Bicalho, líder de grupos de pesquisa vinculados à Universidade Federal do Ceará e orientadora de relevantes investigações cujo arcabouço teórico se concentra na Análise Dialógica do Discurso, na Clínica da Atividade e na Teoria das Representações Sociais.

Quando pensamos acerca das contribuições da Teoria Dialógica do Discurso para a Linguística Aplicada, é salutar lembrarmos o que aponta Brait (2012), quando esclarece que Bakhtin claramente não teria proposto uma teoria ou uma análise do discurso em seu sentido formal, como a conhecemos hoje. Entretanto, ao analisarmos a trajetória da LA e considerarmos os percursos que podem ser estabelecidos não apenas com os escritos de Bakhtin, mas também com os dos demais integrantes do Círculo como Volóchinov, Medvedev e outros, podemos compreender que há princípios basilares que podem estabelecer elos com o que se concebe hoje como Linguística Aplicada em seu sentido amplo. Exemplo disso é a pesquisa em tela, que está relacionada ao ensino de leitura em língua inglesa e tem por base os escritos de Bakhtin e o Círculo.

Em “O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada”, Molon (2012) e Vianna (2012) destacam a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo como pilares para a concepção da linguagem. Para Molon; Vianna (2012, p.152), é possível entender o dialogismo como “a compreensão de que qualquer enunciado é intrinsecamente uma resposta a enunciados anteriores e, uma vez concretizado, abre-se a resposta de enunciados futuros.” Quanto mais avançamos nos estudos de Bakhtin e o Círculo, percebemos que há um entrelaçamento dos conceitos e que, portanto, os escritos do Círculo demandam um estudo em conjunto para que não se incorra na limitação de uma visão superficial de conceitos isolados. Estendemos essa preocupação à compreensão do cronotopo, conceito central nessa pesquisa e base para o desenvolvimento de uma Análise Dialógica do Discurso. Em momento oportuno, mergulharemos nesse conceito e pontuaremos sua complexidade como instância que extrapola as percepções do tempo cronológico.

Para uma compreensão primeira da TDD e sua relação com a LA, é importante rememorar o que destaca Brait (2012) acerca da concepção de Metalinguística, especialmente

quando considera as próprias palavras de Bakhtin (2005) em Problemas da Poética de Dostoiévski. O estudo do discurso deveria transpor os limites da Linguística, sem dispensá-la, no sentido de considerar o discurso como algo que abrange relações dialógicas, até mesmo as relações do falante com sua própria fala.

A Linguística e a Metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. Na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência (Bakhtin, 2005, p. 181).

A tarefa de definir o que seria a Teoria Dialógica do Discurso torna-se complexa uma vez que qualquer tentativa de impor fronteiras a esse amplo campo de estudos poderia contradizer a própria natureza do termo, que propõe uma visão multifacetada e considera, mesmo sob diferentes óticas, a amplitude daquilo que se apresenta como discurso. Entretanto, podemos afirmar com precisão que o dialogismo corresponde à base na qual estão assentadas todas as premissas estabelecidas pelos estudos de Bakhtin e o Círculo. Conforme nos esclarece Delanoy (2020, p. 155), “o dialogismo é definido como princípio da linguagem segundo o qual toda produção de discursos se dá a partir de outros discursos, estabelecendo-se entre eles relações de sentido. [...] é da própria natureza da linguagem ser dialógica.” Em outras palavras, o dialogismo é premissa necessária à leitura das obras de Bakhtin e o Círculo e, conseqüentemente, à compreensão de como opera a TDD.

A tarefa de definir o que é discurso com um conceito taxativo e acabado não é das mais fáceis. Se considerarmos apenas um caminho no intento de defini-lo, poderemos incorrer na falha de não percebermos haver ali a relação complexa com um *eu* e com um *outro*. Podemos lembrar nesse ponto das palavras de Volóshinov (2018, p. 205), quando define a palavra como um produto das relações entre falante e ouvinte:

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.

Bakhtin (2005), ao deixar de sobreaviso seus leitores acerca das dificuldades no estabelecimento de fronteiras que cerceiam o que são e onde podem chegar a Linguística e a Metalinguística, propicia hodiernamente a possibilidade e a liberdade de trabalharmos seus conceitos dentro da LA, campo do saber que pressupõe um intento dialógico entre diferentes searas. Em favor disso, basta lembrarmos da origem do conceito de cronotopo, cujos primeiros



percursos estavam circunscritos ao campo literário e hoje se estendem à Linguística, por exemplo.

A base para o que pontuamos anteriormente pode ser tomada a partir da reflexão de Brait (2012, p. 10), quando aponta como indissolúvel a:

[...] relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção da linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados.

Ao considerarmos as reflexões acima, acerca do que seria uma análise/teoria dialógica do discurso e os textos de Bakhtin em torno dos objetos da Metalinguística, podemos concluir que, sob a ótica do Círculo, o discurso não deve ser analisado somente pelo ponto de vista interno ou externo, já que possui caráter dialógico. O discurso demanda uma visão sobre o extralinguístico também. As relações dialógicas demandam a capacidade da Linguística de adentrar e pormenorizar diferentes estruturas concretas, entretanto, por sua própria natureza, carecem de extrapolar as fronteiras tradicionalmente conhecidas pela Linguística e considerar as posições que os sujeitos e suas vozes exercem na manifestação da linguagem e dos discursos.

A respeito do que tratamos, Bakhtin (2010, p. 209), em Problemas da poética de Dostoievski, afirma:

As relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto- semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas. (...) As relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto semânticas, mas são irredutíveis a esta e têm especificidade própria. (...) Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa.

Notamos, neste ponto, uma confluência entre as percepções acerca da língua tanto em Bakhtin quanto em Volóchinov. Conforme nos esclarece Pereira e Costa-Hübes (2021, p. 113), é necessário haver um “engendramento” das relações lógicas e dialógicas na perspectiva em que elas se completam. Em outras palavras, os autores corroboram para o fato de que, ao restringirmos a língua ao seu constructo estrutural, não alcançamos “os sentidos da língua viva, da língua concreta, das relações dialógicas; enfim, da enunciação.” E, nesse ponto, podemos afirmar com toda segurança que, para Bakhtin, a unidade da língua está centrada no enunciado.

E aqui encontra-se a importância da compreensão, a despeito da complexidade de suas fronteiras, dos termos enunciado, enunciado concreto e enunciação, conforme pontuado por Brait (2010, p. 62). A autora nos alerta, outrossim, que, mesmo ao tentarmos estabelecer os traços distintivos desses termos, é necessário considerar as diferentes perspectivas epistemológicas envolvidas e os demais termos e categorias que os concebem sentidos específicos como, por exemplo, o signo ideológico, a palavra, os gêneros discursivos, o texto, o discurso, entre outros.

## **2.2 O conceito de Cronotopo: considerações acerca do tempo e do espaço**

Nesta pesquisa, trataremos a obra de Bakhtin sob a perspectiva da linguagem, de modo a contribuir com a Linguística Aplicada, ao investigarmos a importância de um dos conceitos centrais dos estudos bakhtinianos, o Cronotopo. Mesmo tomado esse recorte, pela própria natureza do conceito ligado a concepções de tempo e espaço, temos um campo de pesquisa bastante vasto.

Outrossim, não podemos dissociar o conceito de cronotopo dos demais considerados centrais na obra bakhtiniana, como o dialogismo, a polifonia, a carnavalização, entre outros. Notadamente, os estudos sobre a linguagem advindos de Bakhtin estão fortemente ligados a uma visão dialógica de diversos conceitos, impossibilitando naturalmente a separação desses como meros recortes. Percebemos, portanto, que esses conceitos estão inter-relacionados e dialogam entre si de modo a apontar diversos aspectos que mantêm atuais e relevantes as investigações acerca da linguagem sob uma perspectiva dialógica.

Na Estética da criação verbal, Bakhtin (2011) adentra às reflexões de tempo e do espaço tomando como base as percepções do tempo histórico presentes em Goethe<sup>4</sup>, quando esclarece que o chamado Século das Luzes, período correspondente ao século XVIII e marcado notadamente pelo movimento iluminista, com destaque ainda das influências do Renascimento e do século XVII, é permeado por temas como as estações do ano, os ciclos agrários e as idades do homem. Bakhtin (2011, p. 226) define o século XVIII como “[...] uma época de potente *despertar do sentimento do tempo*, antes de tudo do sentimento do tempo na natureza e na vida

---

<sup>4</sup> Figura de destaque na Literatura Alemã, especialmente no romantismo europeu, entre o fim do século XVIII e início do século XIX, Goethe foi precursor do movimento literário *Sturm und Drang* e do Classicismo de Weimar.

humana.” Os tempos cíclicos começam a dar lugar às percepções de tempo histórico, as noções até então imutáveis arraigadas na época transmutam-se a uma instância chamada por Bakhtin (2011) de “pluritemporalidade histórica”, que seria uma concomitância do passado remanescente e das tendências do futuro. Neste ponto, cabe destacar que as primeiras ideias relacionadas ao tempo e ao espaço estavam ligadas a uma percepção de temporalidade própria da literatura.

As percepções de Goethe destacadas por Bakhtin (2011) acabam por antecipar a importância do tempo e do espaço para uma percepção e um encadeamento do visível pautado na noção de “multitemporalidade”. As concepções de espaço e tempo, para Goethe estavam, portanto, interrelacionadas, de modo que:

A simples continuidade temporal (neben einander) dos fenômenos era para Goethe profundamente estranha, ele a saturava, a penetrava de tempo, descobria nela o processo de formação, o desenvolvimento, distribuía em série o que estava distribuído no espaço por diferentes fases temporais, épocas de formação. Para ele, a atualidade – tanto na natureza quanto na vida humana – se manifesta como uma essencial diversidade de tempos: como remanescentes ou relíquias dos diferentes graus e formações do passado e como embriões de um futuro mais ou menos distante (Bakhtin, 2011, p. 229).

De acordo com Bakhtin (2011), Goethe estava bastante pautado no que os olhos podem ver, em considerações distantes do abstrato, de modo que os acontecimentos históricos não poderiam estar assentados em meras recordações abstratas, mas sim localizados em um tempo e espaço determinados.

Todo ato de fantasiar, de inventar, toda lembrança sonhadora, todo juízo abstrato devem ser inibidos, cerceados, suprimidos, devem dar lugar ao trabalho do olhar que contempla a necessidade de realização e criação em um lugar determinado e um tempo determinado (Bakhtin, 2011, p. 240).

O conceito de cronotopo, conforme vimos até aqui, está ligado às dimensões do espaço e do tempo, instâncias indissociáveis segundo Bakhtin, que tomou emprestado essa ideia das ciências exatas, com destaque para a Matemática e a Teoria da Relatividade de Einstein. Ao transferir essa ideia para a análise do gênero romance, o autor considera o cronotopo como uma categoria da forma e do conteúdo que opera a “fusão de índices espaciais e temporais em um todo inteligível e concreto”, de acordo com Brait (1997).

Outra obra salutar para os estudos acerca do cronotopo e que se encontra presente ao longo dessa pesquisa é a *Teoria do Romance II: as formas do tempo e do cronotopo*, cuja publicação parcial ocorre no volume *Questões de literatura e de estética* em 1975, ano que marca a morte de Bakhtin. Sua forma integral só veio a ser publicada no recente ano de 2012, desta vez, dentro de suas *Obras reunidas*.

Não nos custa lembrar uma vez mais que, para estudar o cronotopo e compreender a origem da utilização do termo, é mister deixar um pouco a Linguística e seguir ao campo literário, uma vez que foi no âmbito da literatura que a assimilação das categorias espaço temporais ganhou forma, ainda que de forma complexa e não muito precisa.

Exemplo dessa complexidade é o próprio emprego de um termo cuja origem é a Teoria da Relatividade e as ciências matemáticas, mas que foi transmutado para o campo da literatura, carregando um viés metafórico e também uma porção dos aspectos pragmáticos das duas categorias em questão. Para Bakhtin (2018, p.11), do cronotopo, importa a percepção da “inseparabilidade do espaço e do tempo”. O tempo é concebido, sob essa ótica, como “a quarta dimensão do espaço”.

Quando destaca o que seria o cronotopo artístico-literário ou ficcional, Bakhtin (2018, p. 12) nos apresenta um campo em que as categorias de tempo e espaço se completam. O tempo “se adensa e ganha corporeidade, torna-se artisticamente visível; o espaço se intensifica, incorpora-se ao movimento do tempo, do enredo, da história. Os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e medido pelo tempo.”

Se pudéssemos medir a intensidade dessas duas categorias da existência, o tempo e o espaço, em termos de relevância, provavelmente perceberíamos a prevalência do tempo como fio condutor do espaço. “Pode-se dizer, sem rodeios, que o gênero e as modalidades de gênero são determinados justamente pelo cronotopo, e, ademais, que na literatura o princípio condutor no cronotopo é o tempo.” (Bakhtin, 2018, p. 12).

Quando lançamos olhares mais direcionados ao campo filosófico, as categorias tempo e espaço encontram território fértil de debate a partir das ideias de Immanuel Kant, filósofo alemão que considerava o tempo e o espaço como condições indispensáveis para toda experiência, em uma perspectiva transcendental.

Souza (2008, n.p) resume de forma muito eficaz o pensamento kantiano, presente na obra *Estética Transcendental*, acerca das categorias espaço-temporais. Para o autor:

Em certo sentido, a *Estética Transcendental* expõe a teoria do espaço e do tempo de Kant e visa apresentar e determinar os elementos transcendentais ou puros do conhecimento sensível. Na estrutura interna da *Estética Transcendental*, Kant enumera e determina tais elementos mediante a chamada exposição “metafísica” e “transcendental” do espaço e do tempo, contida entre os §2 e §5 da *Crítica da razão pura*.

De acordo com Souza (2008, n.p), o tempo e o espaço para Kant, no contexto da *Estética Transcendental*, obedeceriam resumidamente às seguintes premissas: “As condições

necessárias formais da sensibilidade são o espaço e o tempo. As condições necessárias materiais da sensibilidade são as sensações em geral. As condições suficientes da sensibilidade são os fenômenos (ou aparecimentos)”. No quadro abaixo, Souza (2008, n.p) torna mais clara a organização das categorias espaço-temporais segundo a visão kantiana.

CONDIÇÕES NECESSÁRIAS		CONDIÇÕES SUFICIENTES
FORMAIS	MATERIAIS	<i>Fenômenos</i> <i>(externo e interno)</i>
<i>Espaço</i> <i>e</i> <i>Tempo</i>	<i>Sensações</i> <i>(dados empíricos)</i>	

Quadro 1 – Demonstração das considerações acerca do tempo e espaço para Kant.

Fonte: Quadro de autoria de Souza (2008, n.p).

Para Bakhtin (2018, p.12), a diferença das considerações kantianas acerca do tempo e do espaço está justamente na visão transcendental do filósofo alemão. Na visão bakhtiniana, as formas consideradas transcendentais seriam na verdade “formas da própria realidade factual”.

Nas primeiras páginas de “Para uma filosofia do ato responsável”, Bakhtin (2020) tece críticas ao modelo kantiano. Segundo o autor russo, a perspectiva de Kant cria um sujeito teórico, distante, portanto, da visão concreta do “evento histórico real”.

[...] Esquecemo-nos da empreitada copernicana de Kant. Todavia, a atividade transcendente é deveras atividade historicamente individual da minha ação, pela qual sou individualmente responsável? Ninguém, certamente, afirmará tal coisa. A descoberta de um elemento transcendente *a priori* em nossa consciência não criou uma saída desde o interior do conhecimento, isto é, desde seu aspecto de conteúdo-sentido, em direção ao efetivo ato cognitivo histórico-individual; não superou a sua separação e mútua impenetrabilidade, e para essa atividade transcendente foi preciso inventar um sujeito gnosiológico. Mas, certamente, este sujeito teórico deveria a cada vez encarnar-se em um ser humano real, efetivo, pensante para incorporar-se, com o mundo todo do existir que lhe é inerente enquanto objeto de seu conhecimento, no existir do evento histórico real, simplesmente como seu momento (Bakhtin, 2020, p. 48).

Bakhtin (2020) afasta-se do campo puramente teórico em direção à concretude, ao ato responsável, usando aqui as palavras do título de sua obra. Na seção de abertura da obra, intitulada “A concepção bakhtiniana do ato: como dar um passo”, Augusto Ponzio (2020) esclarece, de forma contundente, algumas visões do autor russo.

Bakhtin se opõe à ética kantiana não porque ela pretende ser uma ética formal, uma filosofia do primado da razão prática, nem porque ela se apresenta como baseada no

método transcendental, mas porque ela não consegue estar efetivamente à altura deste programa, à altura de sua própria denominação (Bakhtin, 2020, p. 29).<sup>5</sup>

Em outras palavras, podemos dizer que Bakhtin e Kant tratavam de mundos assentados em instâncias de naturezas diferentes, o primeiro pautado pela concretude, pelo ato responsável, pelo não-álibi de um sujeito que ocupa a existência através das relações espaço-temporais. O segundo, mais voltado para uma generalização, para um sujeito transcendental, assentado em bases mais teóricas.

Os embates descritos acima nos proporcionam algo muito além de meras polêmicas epistemológicas ou conceituais. A rigor, as divergências bakhtinianas e kantianas nos encaminham para um diálogo que, indubitavelmente, está relacionado ao cronotopo, à compreensão do que se entende como sujeito histórico e situado, característica muito mais próxima das bases teóricas nas quais estão amparadas as considerações dessa pesquisa. Por seu diálogo com o mundo filosófico, mesmo quando em momentos de tensão entre bases muitas vezes fortemente arraigadas em determinados campos teóricos, necessitamos cotejar algumas incursões centrais das obras de Bakhtin e o Círculo, ainda que para apresentar contrapontos como os descritos há pouco.

Na Teoria do romance II, estudamos o cronotopo como a construção do tempo e do espaço na prosa literária, desde o romance grego, na antiguidade, até o cronotopo rabelaisiano. Em Rabelais, por exemplo, Bakhtin (2018, p. 216) aponta que o cronotopo assume quase que uma função de representação do “universal da existência humana”, característica que encontra consonância com o contexto histórico de um período de descobertas peculiares, “da época dos grandes descobrimentos geográficos e cosmológicos que se iniciava”.

Bakhtin (2018, p. 217) esclarece que o cronotopo diz respeito à determinação da unidade artística de uma obra literária. Está presente o elemento axiológico, “A arte e a literatura estão impregnadas de valores cronotópicos de diferentes graus e dimensões. Cada motivo, cada elemento da obra ficcional a ser destacado é um valor.”

Há que se considerar que, na Teoria do romance II, Bakhtin (2018) concebe primordialmente a ocorrência de grandes cronotopos, como, por exemplo, o cronotopo do encontro presente no ensaio sobre o romance grego, em que há predominância da categoria temporal. Outro cronotopo de grande relevância é o da estrada, situação que remete aos encontros e, desse modo, está carregado de situações que agregam diferentes indivíduos, das

---

<sup>5</sup> Citação referente a um trecho do texto de Augusto Ponzio “A concepção bakhtiniana do ato: como dar um passo”, prefácio de “Para uma filosofia do ato responsável”, 3ª edição, 2020.

mais variadas camadas sociais e estados de crenças presentes no romance. Sobre a estrada, Bakhtin (2018, p. 218) afirma que:

É o ponto de enlace e o lugar de concretização dos acontecimentos. O tempo como que deságua no espaço e por ele flui (formando caminhos). Daí a tão rica metaforização do caminho-estrada: “a estrada da vida”, “pegar uma nova estrada”, “a via histórica”, etc.; a metaforização da estrada é variada e de múltiplos planos, mas o suporte basilar é o fluxo do tempo.

Um outro exemplo salutar de cronotopo e do entrelaçamento das categorias espaço-temporais é o cronotopo do limiar. Bakhtin (2018, p. 224) esclarece que o cronotopo do limiar constitui uma instância metafórica na literatura e corresponde ao momento e ao lugar de acontecimentos que implicam situações decisivas, reviravoltas, crises, renovações e outras situações que o próprio termo sugere. Um grande nome do cânone literário é pontuado por Bakhtin (2018) como criador de situações em que o tempo parece não revelar preocupação com o registro de duração ou com o tempo biográfico.

Em Dostoiévski, esses momentos decisivos se inserem nos grandes cronotopos do tempo dos *mistérios* e do *carnaval*, que tudo englobam. Em sua obra esses tempos estão assim como estiveram por longos séculos em contiguidade nas praças públicas da Idade Média e do Renascimento e também nas praças antigas da Grécia e de Roma, em essência, mas em formas um tanto diferentes). É como se, na obra de Dostoiévski, a antiga praça dos carnavais e dos mistérios se reanimasse e transparecesse nas ruas e nas cenas populosas no interior das casas (sobretudo nas salas de visita). Isso, evidentemente, não esgota os seus cronotopos: estes são complexos e variados, assim como as tradições que neles se renovam (Bakhtin, 2018, p. 225).

Situação distinta ocorre com as obras de Tolstói, em que o cronotopo básico corresponde ao tempo biográfico. Em Tolstói também estão presentes as situações correspondentes ao *limiar*, porém, estas estão interligadas ao curso maior do enredo, não se apartam do tempo biográfico. Conforme Bakhtin (2018, p. 226):

Tolstói não apreciava o instante, não procurava preenchê-lo com algo de substancial e decisivo, a expressão “de repente” é rara em sua obra e nunca inclui um acontecimento importante. À diferença de Dostoiévski, Tolstói gostava da duração, da extensão do tempo. Depois do tempo biográfico e do espaço, para Tolstói tem uma importância essencial o cronotopo da natureza, o cronotopo idílico-familiar e até o cronotopo do trabalho idílico (na representação do trabalho agrícola).

As distinções acima demonstram a complexidade do estudo do cronotopo e evidenciam a percepção de que o termo compreende algo muito além do tempo cronológico ou do espaço imediato em que as situações ocorrem no enredo. O cronotopo é a base para a compreensão do que se concretiza nas narrativas. Mesmo ainda circunscritos ao campo literário, percebemos que, inevitavelmente, o cronotopo romperia o enredo dos romances do cânone literário e assumiria importância na seara dos estudos do discurso, campo que nos interessa

nessa pesquisa que toma como base a Teoria Dialógica do Discurso e os demais conceitos bakhtinianos implicados.

Bakhtin (2018) defende que o cronotopo apresenta uma importância figurativa. Em outras palavras, é através dos cronotopos que o enredo toma forma, “ganha corpo, enche-se de sangue”.

Pode-se comunicar um acontecimento, informar sobre ele, oferecer indicações precisas sobre o lugar e o tempo de sua realização. Mas o acontecimento não se torna uma imagem. O próprio cronotopo fornece um terreno importante para a exibição-representação dos acontecimentos. E isso se deve justamente a uma condensação espacial e à concretização dos sinais do tempo – do tempo da vida humana, do tempo histórico – em determinados trechos do espaço. É isso que cria a possibilidade de construir a imagem dos acontecimentos no cronotopo (em torno do cronotopo) (Bakhtin, 2018, p. 227).

Cabe destacarmos ainda que os exemplos aqui mencionados correspondem aos grandes cronotopos, que tomam relevância maior no interior dos romances, mas que não dispensam os pequenos cronotopos, as situações menores, os motivos que podem em si gerar seus próprios cronotopos. Bakhtin (2018) nos alerta que dentro de uma obra podem estar presentes inúmeros cronotopos que, por sua vez, se interrelacionam reciprocamente e evidenciam um caráter dialógico característico dessas relações.

O caráter geral dessas inter-relações é dialógico (na ampla acepção do termo). Mas esse diálogo não pode integrar o universo representado numa obra nem em nenhum dos seus cronotopos (representados): ele está fora do universo representado, embora não esteja fora da obra como um todo. Ele (esse diálogo) integra o universo do autor e do intérprete, e o dos ouvintes e leitores. E esses universos também são cronotópicos (Bakhtin, 2018, p. 229).

Sob a ótica do mundo exterior, podemos pensar ainda na relação existente entre o cronotopo do autor e do ouvinte-leitor. De acordo com Bakhtin (2018), cabe elucidarmos que a obra chega até nós sob a forma de um texto que, apesar de localizado no espaço, provoca a aquisição de um conhecimento que flui no tempo e interliga o material morto, inanimado (o papel, a cerâmica, o papiro ou qualquer que seja esse suporte) ao campo da cultura, da literatura.

Naquele tempo-espaço totalmente real onde soa a obra, onde se encontra o manuscrito ou o livro, encontra-se também o homem real, que criou o discurso sonoro, o manuscrito ou o livro, encontram-se ainda os homens que ouvem e leem o texto. Evidentemente, esses homens reais – autores e ouvintes-leitores – podem (e costumam) encontrar-se em diferentes tempos e espaços, às vezes separados por séculos e pela distância espacial, mas mesmo assim se encontram num mundo histórico real uno e inacabado, que está separado do mundo do *representado* no texto por uma nítida fronteira principal. [...] É dos cronotopos reais desse mundo que representa que se originam os cronotopos refletidos e *criados* do mundo representado na obra (no texto) (Bakhtin, 2018, p. 230).

Há, desse modo, o encontro entre dois mundos, o mundo representado e o mundo que representa, o real. Bakhtin (2018) é taxativo em defender um cuidado com vistas a evitar



que se confunda essas duas instâncias que, apesar de distintas, estão interligadas. Ademais, essa recomendação se estende a outras distinções como o autor (criador da obra) e o autor (pessoa), o ouvinte (leitor) de diversas obras e o ouvinte (leitor) da contemporaneidade.

Quando dizemos aqui ser taxativa a postura de Bakhtin (2018) acerca das diferenças acima, não incorremos na postura ingênua de conceber que as fronteiras entre um campo e outros são precisas e muito bem definidas. As trocas entre esses “mundos” são constantes apesar das diferenças. As relações entre eles são, portanto, essenciais. Metaforicamente, Bakhtin (2018, p.231) compara essas relações ao “metabolismo que ocorre entre um organismo vivo e seu ambiente: enquanto o organismo está vivo ele não se funde com esse meio, mas, uma vez separado, ele morrerá.”

Bakhtin (2018) considera o processo de troca citado acima como um evento cronotópico, no qual, o mundo representado, aquele presente na obra, adentra ao mundo real e vice-versa. Isso ocorre tanto no processo de criação da obra como na sua existência posterior através de uma força impulsionadora constante advinda do que Bakhtin chama de recepção criadora dos ouvintes-leitores.

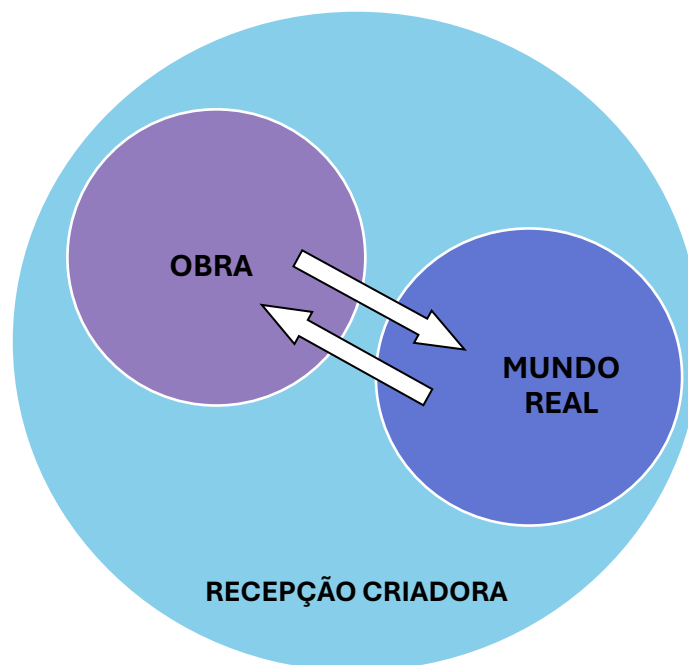


Figura 1 - Esquema sobre o mundo representado e o mundo real.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Na figura 1, construída por nós para ilustrar esse intercâmbio entre o mundo representado (a obra) e o mundo real, notamos que esse “cronotopo criativo” desenvolve-se através de um continuum que inclui nesse processo os leitores.

Sem dúvida: esse processo de troca é mesmo cronotópico: realiza-se, antes de tudo, no mundo social que se desenvolve historicamente, mas também sem se separar do espaço histórico em mutação. Pode-se até falar de um cronotopo criativo particular, no qual se dá essa troca da obra com a vida e no qual a vida especial de uma obra se realiza (Bakhtin, 2018, p. 231).

Evidenciamos de forma cada vez mais clara a característica de que o cronotopo não possui exatamente um compromisso com o tempo cronológico. Para isso, basta lembrarmos da liberdade que uma obra literária ou uma obra cinematográfica carrega de pontuar seu início por uma situação que, muitas vezes, não corresponde ao tempo-espaço do começo de determinada narrativa. Podemos, inclusive, iniciar pelo fim. Lembremos, pois, de situações em que a presença exclusiva do tempo linear e cronológico não permitiria a compreensão de determinada obra. O defunto autor da obra machadiana não percorre a narrativa com o início em seu nascimento, mas sim com palavras em alusão à sua própria passagem, como evidenciamos em sua famosa dedicatória “ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver, dedico com saudosa lembrança estas memórias póstumas.”<sup>6</sup>

O autor-criador move-se livremente em seu tempo: ele pode começar sua narrativa pelo fim, pelo meio ou por qualquer momento dos acontecimentos representados, sem com isso destruir o curso objetivo do tempo no acontecimento representado. Aqui se manifesta claramente a diferença entre o tempo representável e o tempo representado (Bakhtin, 2018, p. 233).

É interessante compreender que, mesmo ao narrar um fato que vivenciamos há pouco, já não estaremos mais naquele tempo e espaço que deram origem à situação, portanto, já estaremos, ao detalhar os acontecimentos pelos quais passamos, incorrendo em um movimento que descreve o mundo representado, embora haja pontes deste com o mundo real. Essa característica nos faz lembrar uma aula de Semiótica ministrada pelo professor Dr. Ricardo Leite no curso de jornalismo da Universidade Federal do Ceará no ano de 2014, em que ele chamava atenção da turma de calouros no curso ao explicar que mesmo quando um jornalista presencia um fato, um acidente, por exemplo, que ocorrera há pouco e esse fato é por ele escrito logo em seguida em uma matéria jornalística, aquele texto já não corresponde mais exatamente ao que ocorreu, mas se trata sim de um relato que guarda certa distância do fato real. Já se está,

---

<sup>6</sup> O trecho destacado corresponde à notável dedicatória da obra literária “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de autoria de Machado de Assis, publicada em 1880.

portanto, no mundo representado, no texto que tem relação com o mundo real, mas não se confunde com ele.

O cronotopo é, segundo Bakhtin (2018), mola mestra para a compreensão, para os sentidos. Embora não tenha adentrado profundamente ao campo semântico quando das incursões pelo tema, Bakhtin deixa clara a impossibilidade de experimentar os sentidos sem as referências espaço-temporais.

O que nos importa, pois, é o seguinte: sejam quais forem esses sentidos, para que integrem a nossa experiência (e além disso, a experiência social), eles devem ganhar alguma expressão espaçotemporal, ou seja, uma forma sígnica que possamos ouvir e ver (um hieróglifo, uma fórmula matemática, uma expressão linguístico-verbal, um desenho, etc.). Até mesmo o pensamento mais abstrato é impossível sem essa expressão espaçotemporal. Consequentemente, qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos (Bakhtin, 2018, p. 236).

Muito provavelmente, quando adentrarmos com o cronotopo no campo da Linguística Aplicada, mais precisamente no âmbito do ensino de leitura em língua inglesa, recorte proposto nessa pesquisa, não trabalharemos com a expectativa de encontrar nos textos oficiais, nos livros didáticos do corpus analisado ou nos textos, atividades e prescrições presentes nesses materiais, o termo cronotopo e sua abordagem circunscrita ao que sua definição abarca no campo que originou sua origem, a literatura.

### **2.3 O Cronotopo e a pesquisa acerca do livro didático**

O livro, objeto central de investigação na presente pesquisa, também se configura no campo discursivo como palco promotor de diálogo. Longe de ser um objeto engessado, um recorte congelado de determinada época, nas palavras de Volóshinov (2018, p.219), “um livro, ou seja, um discurso verbal impresso, também é um elemento da comunicação discursiva”.

Para Volóshinov (2018), podemos estender ao livro a propriedade de abrigar um discurso que evidencia diálogos impressos que, por sua vez, consideram diálogos anteriores, réplicas, reações organizadas e outros elementos que podem estar elaborados em formas diversas como resenhas, textos críticos, entre outros.

Além disso, esse tal discurso verbal é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor como dos outros, realizados na mesma esfera, e esse discurso verbal parte de determinada situação de um problema científico ou de um estilo literário. Desse modo, o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as

respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante (Volóshinov, 2018, p. 219).

Essa percepção acerca do livro corrobora com a visão que lançamos sobre os materiais utilizados para análise na presente pesquisa. O livro, muito mais que uma forma estanque que carrega um aglomerado de textos e atividades, encontra-se muito distante de um objeto acabado, um modelo pronto, já que constitui um elo com diálogos anteriores e com diálogos prováveis. Em se tratando do livro didático, devemos considerar que há ali a presença constante da conjectura, do ato previsível que se desdobrará ao longo das leituras, debates, discussões e atividades, seja com a mediação do professor ou com a relação direta com o estudante, seu leitor.

Não podemos deixar de relacionar as considerações acima à visão de enunciado entendido como uma totalidade. Ao compreender os enunciados como “unidades reais do fluxo da linguagem”, Volóshinov (2018, p. 221) lança um olhar sobre a importância de enxergar o enunciado dentro do fluxo da comunicação discursiva.

Tão importante quanto lembrar a estrutura e a função do enunciado na comunicação discursiva, é pontuar que o conceito de cronotopo, instância inicialmente concebida para o escopo literário, pode hoje romper essas fronteiras e adentrar aos campos de análise de outras áreas, de outros textos, exatamente como ocorre nesta pesquisa. Isso se deve especialmente pela própria natureza dos conceitos advindos da TDD, que não se encerram em si mesmos, constituem-se como inconclusos, não com o sentido de serem imprecisos por sua amplitude, mas de realmente não estarem acabados.

Nesta pesquisa, consideramos o cronotopo a partir da concepção das instâncias do tempo e do espaço enquanto fatores indissociáveis para uma concretude e, desse modo, indispensáveis à produção de sentidos, seja nos textos literários, na forma como esses textos são escritos, recepcionados em diferentes épocas e contextos.

No caso dos livros didáticos, as instâncias do tempo e do espaço serão investigadas nos textos propostos ao longo das unidades, nas atividades propostas e na própria interação existente entre o livro didático e o professor através das orientações que permeiam as seções das obras. Em outras palavras, cabe dizer que o conceito de cronotopo será aplicado a uma investigação sobre os livros didáticos de língua inglesa do PNLD 2021, com vistas a identificar como os textos e as atividades presentes nessas obras contemplam o conceito na perspectiva do tempo e do espaço e qual a importância da percepção dessas categorias para a produção de sentido no âmbito do ensino de leitura.

As investigações acerca do cronotopo no âmbito do ensino ainda são bastante iniciais, com poucos trabalhos dedicados à pesquisa com livros didáticos, objeto da construção desta pesquisa. Além disso, as pesquisas prévias existentes no âmbito do cronotopo, assim como suas implicações nos livros didáticos do Brasil, estão fortemente centradas no ensino de língua portuguesa e suas obras correspondentes. Uma investigação do cronotopo em materiais didáticos de língua inglesa ainda carece da realização de estudos mais aprofundados e, desse modo, a presente pesquisa se justifica e toma relevância.

O livro didático é condição *sine qua non* para a aprendizagem no contexto das escolas públicas. Quando ligada ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, essa importância se intensifica, já que o estudante necessita de um material que o cerque e o exponha a pistas que desvendem como aquela língua e aquelas culturas, muitas vezes distantes de sua realidade, podem fazer sentido. Desse modo, a visão do papel do livro didático sob uma perspectiva de instrumento de relação dialógica se faz salutar.

A escolha da pesquisa acerca do cronotopo nos livros didáticos de língua inglesa, como destacado na introdução deste trabalho, se deu por nossa própria inquietação como pesquisadores durante a prática pedagógica de ensino de inglês na rede pública estadual do Ceará, com especial atenção ao papel do livro didático no processo de ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira no contexto do ensino público, ponto que dedicaremos especial atenção logo à frente, quando abordarmos discussões acerca do ensino de língua estrangeira no país.

Nesse âmbito, além dos estudos em torno da obra de Bakhtin e o Círculo, para adentrar ao conceito de cronotopo, torna-se salutar emprendermos uma investigação relacionada à importância do livro didático para os docentes e discentes da rede pública estadual de ensino em questão, assim como a análise de processos mais amplos desenvolvidos no país, que abarcam a importância do livro didático, como pontos relevantes da BNCC e do DCRC que possam contribuir para o objeto dessa pesquisa.

O conceito de cronotopo, mesmo quando indiretamente presente nos livros de inglês da rede pública, seja nos textos das seções de leitura, nas atividades propostas ou nas orientações adjacentes direcionadas aos professores, pode ajudar a esclarecer a importância de situar o discente de inglês como LE em um contexto de tempo e espaço que o auxilie na produção de sentido sob uma perspectiva dialógica e, conseqüentemente, ajude-o nos percursos de aprendizado da LE através das atividades e dos textos propostos pelos autores das coleções

de livros didáticos escolhidos no PNLD 2021. E, neste ponto, daremos especial atenção a um dos cerne dessa investigação, o ensino de leitura em língua inglesa.

Considerando o ensino de língua inglesa como uma construção não só de língua em seu aspecto *sui generis*, mas da própria cultura do estudante, dos países relacionados ao idioma estudado e da relação dessas instâncias ao longo do processo de ensino-aprendizagem, observamos que as concepções ligadas à percepção do cronotopo se tornam relevantes para compreendermos de que modo a produção de sentido na aula de inglês como LE carece de considerações acerca do entrecruzamento das categorias de tempo e do espaço presentes no livro didático, com atenção à possibilidade de identificar quando a abordagem cronotópica, aqui levando em consideração os aspectos do contexto, se dá de maneira mais adequada ou não.

O conceito de cronotopo, apesar de sua complexidade dentro da obra de Bakhtin, representa uma instância bastante consolidada, de modo que não se propõe aqui investigá-lo de modo puramente subjetivo e filosófico, mas de maneira bastante plausível e calcada na realidade do livro didático, seus textos, atividades (também compreendidas como textos) e orientações ao professor e/ou ao estudante, assim como a percepção das relações dialógicas construídas entre o discente, o docente, o livro didático, além das questões inerentes à língua estrangeira e a sua realidade prática na sala de aula.

Em se tratando do ensino de inglês como língua estrangeira na realidade da escola pública, é esperado que o material didático promova e incentive relações que auxiliem no aprendizado da língua em questão e que essas relações estejam adequadamente situadas no tempo e no espaço, de modo a promover a leitura, a compreensão dos conteúdos, a execução das atividades propostas e, por conseguinte, a aquisição da língua de um modo amplo.

Desse modo, conhecido e justificado o papel do livro didático de inglês para o ensino e aprendizagem de LE, mergulharemos na análise desses materiais, observando como o cronotopo se instaura ao longo dos textos e atividades e, de que modo esse conceito bakhtiniano pode contribuir para uma percepção mais apurada da produção de sentido dentro desses livros, notadamente pelas relações de tempo e espaço possivelmente utilizadas para contextualizar e situar o estudante ao longo de sua jornada pelo livro.

Podemos constatar que a produção de sentidos, dentro do campo de estudos de Bakhtin e o Círculo, demanda a percepção de um movimento inconcluso, não por ser vago, mas por depender daquilo que já foi dito, daquilo que se diz, do que ainda será dito e até do que não foi dito. Os sentidos estariam, portanto, pautados nas relações, nas diferentes vozes e interações

propostas na enunciação. O sentido não se insere em uma via de mão única, não é um movimento da relação de “um eu” para “um outro” somente. O sentido pressupõe idas e vindas nessa interação, com atenção ao fato de que essas construções se põem sobre contextos, tempos e espaços. Os indivíduos estão historicamente situados, portanto, não são desprovidos de elementos para a construção de significados, não são um marco zero na produção de sentido. Pelo contrário, carregam em suas relações consigo mesmos e com os outros elementos que contribuem mutuamente para a produção de sentido. A esse respeito, podemos considerar as palavras de Di Fanti (2003, p. 98):

Os sentidos, a partir da abordagem dialógica, projetam-se como efeitos, sendo assim, irredutíveis a uma só possibilidade, apesar de em determinados contextos enunciativos haver sentidos predominantes. Com isso, os efeitos de sentidos existem a partir de construções discursivas, das quais o sujeito “não é a fonte de seu dizer”, uma vez que se constitui, de modo dinâmico, com a instituição histórico-social. Em outras palavras, o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana.

No âmbito do ensino de leitura em língua inglesa, as palavras de Di Fanti (2003) ganham ainda mais relevância, uma vez que nos instigam a considerar os diversos fatores envolvidos nesse processo, desde as questões puramente linguísticas até os fatores socioculturais. Quando vislumbramos trazer ao palco de nossas discussões os documentos oficiais, o contexto de seleção dos livros didáticos escolhidos para a amostra, vide nossas incursões a respeito do PNLD, externamos a percepção de que uma investigação desse âmbito acerca do ensino de leitura deve provavelmente extrapolar as questões linguístico-discursivas e se valer da permissão concedida pela LA no sentido de corroborar com campos de estudos adjacentes. É bastante plausível que estabeleçamos, mesmo indiretamente, um constante diálogo com outros campos como o filosófico, o literário, em movimento que reafirma uma pesquisa de caráter dialógico.

Como abrangência e delimitação do material a ser pesquisado, vislumbramos a escolha de três obras que compuseram a lista de livros aprovados pelo PNLD 2021 para utilização nas escolas brasileiras nos anos finais do Ensino Médio. A escolha dessas obras também ocorreu no âmbito das escolas, momento em que o professor, através da lista prévia disponibilizada pelo PNLD, pode escolher o livro que deseja utilizar em sua disciplina ministrada naquela unidade de ensino. No caso de nossa pesquisa, as referidas obras foram escolhidas para utilização nas escolas de Ensino Médio da rede pública estadual de Fortaleza, cidade em que atua o pesquisador desta dissertação e contexto no qual as inquietações acerca do ensino de língua inglesa, especialmente o ensino de leitura, emergiram.

## 2.4 As pesquisas prévias acerca do Cronotopo em livros didáticos.

As pesquisas prévias realizadas no âmbito de materiais de língua portuguesa podem contribuir com pistas sobre os possíveis caminhos a seguir nesta pesquisa, com a ressalva de que aqui trabalharemos com um olhar acerca do livro de inglês como LE, sendo esperado naturalmente maior complexidade nas análises dos materiais e na necessária ponte teórica erguida com estudos anteriores e com o referencial teórico ligado ao conceito de cronotopo. Na mesma direção, o percurso aqui proposto envolve questões relacionadas à Teoria Dialógica do Discurso, às obras de Bakhtin e o Círculo em uma perspectiva mais ampla e, por último, à legislação pertinente ao livro didático, que compreende as recentes mudanças trazidas pela implantação da Base Nacional Comum Curricular e dos documentos de âmbito estadual.

É possível encontrar pesquisas que adentram o universo do livro didático e propõem um levantamento acerca de questões como a responsividade, a polifonia, os gêneros discursivos e outros enfoques que tomam como base o dialogismo. Entretanto, trabalhos acerca do cronotopo ainda são instância pouco comum nas pesquisas, principalmente quando direcionadas a investigações sobre o livro didático de língua inglesa, recorte aqui proposto.

A dissertação de Ferreira (2013), cujo título é *Dialogismo e Cronotopia no livro didático de português: a construção de um gênero do discurso*, pode contribuir sobremaneira para as rotas da presente pesquisa, mesmo estando inserida no âmbito da língua portuguesa. A autora investiga os livros didáticos de língua portuguesa de Magda Soares no recorte temporal de 1972 a 2002, assentada no método sociológico que, segundo a pesquisadora, propõe o estudo de um enunciado que parte das suas condições de produção em direção ao estudo de seus gêneros discursivos e formas linguísticas.

Ferreira (2013) considera em sua pesquisa os contextos sócio-históricos e adentra nos cronotopos que, segundo a autora, influenciam questões ligadas ao estilo, ao conteúdo temático e à forma composicional do corpus de livros selecionados para a amostra. A pesquisa identifica como dialógicas as relações existentes quanto à seleção dos textos e das próprias metodologias utilizadas nos livros didáticos, assim como outros pontos ligados às próprias teorias e aos documentos oficiais citados nos materiais pesquisados.



Os documentos oficiais, assim como na pesquisa de Ferreira (2013), também constituirão um campo de análise relevante nas investigações aqui propostas, notadamente pela relevância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos documentos construídos no âmbito dos Estados, especialmente aqueles desenvolvidos no Estado do Ceará.

Entretanto, é provável que a presente pesquisa se diferencie de trabalhos anteriores por propor, além de uma investigação no âmbito do ensino de língua inglesa, um estado da arte do conceito de cronotopo e do próprio dialogismo, tarefa complexa conforme demonstrado pelos percursos aqui elencados e que são demandados quando se caminha para um estudo aprofundado da Teoria Dialógica do Discurso, antes mesmo de mergulhar no campo dos livros didáticos.

## **2.5 A língua(gem), o texto e o enunciado concreto**

Nos estudos do Círculo de Bakhtin, o caráter dialógico da linguagem é perceptível e constantemente reafirmado. Como nos lembra Brait (1997), é importante reconhecer essa natureza dialógica da linguagem, de modo que se possa compreender que qualquer desempenho verbal está centrado em uma relação, em uma alternância de vozes. O livro didático constitui um importante instrumento de interação, no qual as vozes da língua e da cultura estão entremeadas pelas teias que conectam os textos, as atividades e a interação do estudante para a produção de sentido. A relação do eu com o outro e para o outro é uma via de mão dupla e uma estrada de constante movimento no ensino e na aprendizagem. A identidade do sujeito aprendente não é fixa, ela é movente, flutuante e se molda ao tempo e ao espaço.

Ao pensar o enunciado e a enunciação, instâncias notadamente complexas quando se navega pelo território da Linguística, podemos percorrer alguns pontos fundamentais muito bem lembrados por Fiorin (2017, 163) e que, de certo modo, dialogam com estudos bakhtinianos, especialmente com as noções espaço-temporais pelas quais nossa pesquisa percorre. Em discussão que vai ao encontro do que pontuamos, o autor defende que:

Como a pessoa enuncia num dado espaço e num determinado tempo, todo espaço e todo tempo organizam-se em torno do “sujeito”, tomado como ponto de referência. Assim, espaço e tempo estão na dependência do *eu*, que neles se enuncia. O aqui é o espaço do eu e o agora é o momento da enunciação. A partir desses dois elementos, organizam-se todas as relações espaço temporais.

Nossa visão a respeito do cronotopo está além das percepções do tempo e do espaço, principalmente quando vistas apenas em seu caráter ligado à métrica cronológica. Essas percepções serão mais bem esclarecidas em seções vindouras nas próximas páginas, porém, já as colocamos aqui para esclarecer nosso ponto de partida nesses estudos quando concordamos com Fiorin (2017, p. 163) acerca do lugar onde se instaura o sujeito e, portanto, tomamos referências para as relações espaço-temporais. Para o autor, precisamos lembrar que as relações acima não se restringem a uma determinada língua, mas estão presentes em todas as outras.

Neste ponto, cabe rememorar o que defende Ribeiro e Sobral (2021, p. 10) acerca da interação e dos lugares discursivos presentes na dinâmica dialógica dos sujeitos, quando concordam que:

Na interação, inscrevemo-nos em determinados lugares discursivos, e é a partir desses lugares que somos (re)construídos e (re)construímos o outro. É possível afirmar que as representações sociais acabam por condicionar, de certa forma, a configuração dessas possíveis posições; elas imprimem um caráter coercitivo às relações. O movimento dialógico de interconstituição dos sujeitos é o que assegura essa dinâmica da construção de posições discursivas, visto que a posição assumida pelo locutor se relaciona à posição do interlocutor e vice-versa.

Os sujeitos envolvidos na interação possuem vozes que contribuem para construção das percepções que reverberam, na enunciação, os diferentes valores atribuídos ao conhecimento. De acordo com Ribeiro e Sobral (2021, p. 5):

Na enunciação, o ser, investido de um papel social, (re)vela a si e se reconstrói em um continuum que terá um fim absoluto com o término do enunciado concreto, mas que ecoa, reverbera, tanto interna como externamente, na cadeia de enunciados já proferidos e a proferir, demonstrando, pois, que esse fim é relativo se tomarmos o contexto mediato da enunciação como parâmetro. O dito e o dizer não se esgotam nesta última, visto que não apenas evocam a soma total das relações sociais como projetam no futuro suas ressonâncias.

Diante das perspectivas aqui abordadas acerca do modo como os sujeitos se projetam na enunciação, percebemos que os discursos são permeados de valores, intrínsecos e extrínsecos, além das próprias relações de poder que os locutores e interlocutores podem evocar nas diferentes situações de comunicação. E, como vimos, a natureza dialógica da linguagem e a noção de inacabamento tornam-se um consenso quando tomamos por base os estudos de Bakhtin e o Círculo e percebemos que “Todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta (cotidiana, literária, científica, política)” (Volóshinov, 2018, p.219).

Brait (2005, p.94) rememora que, quando refletimos sobre as relações entre a linguagem e a sociedade sob a luz do dialogismo, temos que esse “diálogo” constante se constrói sobre pilares nem sempre simétricos e harmoniosos. “É nesse sentido que podemos

interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.” Ademais, o caráter dialógico evoca a presença de relações estabelecidas entre o eu e o outro, em “processos discursivos” que se instauram e são instaurados pelos discursos historicamente situados.

Diante da incursão de Brait (2005) pelo desvendar do diálogo, é possível perceber que, a partir dessa própria natureza dialógica, não cabe mais pensarmos em um discurso, mas em um entrelaçamento deles, de modo que o “fenômeno linguístico” passa a ser compreendido como um processo derivado das relações entre os sujeitos, considerando nesse arcabouço uma visão mais ampla que abarca a perspectiva histórica. Os sujeitos são historicamente situados no tempo e no espaço, são atores e, ao mesmo tempo, resultados de suas interações discursivas.

A TDD, quando adentra o território da linguagem sob a luz do discurso, de modo algum despreza a importância dos estudos da língua *sui generis*, da língua saussuriana ou até mesmo hjelmsleviana. Não se trata de concorrer para esse intento, há sim a necessidade de compreendê-la de modo mais abrangente, por outras vias que levam em conta aspectos filosóficos, sociológicos e de outras searas, em um movimento próprio da Linguística Aplicada, provavelmente mais próxima daquela transdisciplinar ou indisciplinar, como definiria Moita Lopes (2006). Quando estudamos a língua e a linguagem dialogicamente, assumimos a importância de considerarmos os múltiplos discursos, inclusive assumindo uma atitude responsiva enquanto leitores e interlocutores.

E, neste ponto, podemos prosseguir para a percepção de que essas relações, discursos, vozes e interações também devem estar presentes no objeto de estudo dessa pesquisa, o livro didático, que muito longe de um material linear ou mero depósito de conteúdos, constitui uma instância discursiva e geradora de novos discursos, com textos, atividades, sujeitos e interlocutores que estão historicamente situados no tempo e no espaço.

Quando pensamos no recorte proposto pela presente pesquisa, o livro didático de língua inglesa, devemos lembrar as palavras de Bakhtin (2003, p. 272) acerca da língua, do falante e do enunciado:

[...] todo falante é por si mesmo um respondente, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

A afirmação bakhtiniana a respeito dos falantes e dos enunciados (os novos e os antecedentes) inevitavelmente nos remete à instância concreta da sala de aula, lugar em que os sujeitos tensionam, através da língua materna e da língua estrangeira, suas experiências prévias, suas vivências no mundo real e no campo subjetivo da cultura. O professor, sujeito partícipe desse palco de vivências, se destaca pelo poder de mediar e conduzir, seja restringindo ou incentivando, o encaminhamento dos debates em sala de aula.

O estudante, a partir dessas percepções, jamais deverá ser visto como um elemento zero na prática formativa. Ele constitui um sujeito que agrega, que traz para a aula seu conhecimento de mundo, seu *background knowledge*, como costumeiramente nos referimos em língua inglesa. As contribuições feitas pelos estudantes são igualmente eficazes e necessárias, mesmo nas situações em que aquele sujeito não mais opera na língua que domina, em nosso caso a língua portuguesa, mas se aventura e se permite caminhar por outra na qual ele ainda não dispõe de ampla proficiência. E essa visão se fortalece quando consideramos a língua alvo como algo muito além de um código ou conjunto de regras, mas como instância detentora de elementos da ordem da Cultura.

## **2.6 Bakhtin: língua, texto e discurso em uma perspectiva dialógica**

Ao se propor uma análise de materiais didáticos de língua inglesa a partir do conceito bakhtiniano de cronotopo, torna-se necessário adentrar ao território das contribuições de Bakhtin e o Círculo para as teorias do discurso de um modo amplo. E, nessa seara, é salutar evocar a natureza constitutivamente dialógica da linguagem.

Quando lemos Bakhtin e o Círculo e nos deparamos com os primeiros conceitos acerca da linguagem e do texto, na busca de respostas para a compreensão de como ocorre a produção de sentido, podemos perceber que os estudos de Bakhtin estão relacionados a uma estética e a uma ética da linguagem, notadamente circunscrita ao gênero romance e à teoria literária.

Entretanto, com o amadurecimento das leituras e estudos, podemos notar que os estudos de Bakhtin e o Círculo também podem ser aplicados aos discursos e às produções de sentido do cotidiano, promovendo, desse modo, um universo de possibilidades de análise das relações dialógicas presentes na linguagem humana.

Pela própria natureza dos textos atribuídos a Bakhtin e o Círculo, no que diz respeito não somente a sua complexidade, mas aos múltiplos caminhos de investigação, que permeiam pressupostos filosóficos, literários e linguísticos, podemos considerar que a sistematização e a aplicabilidade dos conceitos bakhtinianos exigem do pesquisador o desenvolvimento de uma habilidade bastante necessária à própria construção e compreensão desses conceitos-chave para a teoria bakhtiniana. Torna-se indispensável levar em conta a possibilidade de identificar o encadeamento dessas noções para uma análise do texto sob uma perspectiva dialógica.

Se os termos sentido e significação têm para os estudos linguísticos em geral diversas possibilidades de enfoque, no quadro da produção de Bakhtin, tanto nas obras que são por ele assinadas quanto nas que lhe são atribuídas apesar das várias assinaturas, a dificuldade de situar esses conceitos é bastante grande, levando-se em conta o fato de Bakhtin ter diante do mundo e particularmente diante da linguagem uma postura que articula estética, ética, diferentes pressupostos filosóficos, não permitindo que suas reflexões sobre o sentido sejam sistematizadas unicamente sob uma perspectiva linguística ou mesmo linguística-literária (Brait, 2005, p.87-88).

Mesmo com a necessidade de compreender a amplitude da grande teia de influências e ligações com diversas searas presentes nas obras de Bakhtin e o Círculo, os discursos filosóficos implicados e as diferentes áreas do conhecimento que floresceram concomitantemente ao pensamento bakhtiniano, podemos construir um recorte desse universo ao apontarmos a presente pesquisa para a natureza dialógica da linguagem e suas concepções atuais concernentes ao próprio dialogismo em sentido amplo, à polifonia, às noções de exotopia e de cronotopo, assim como aos outros conceitos que se mostrarem pertinentes ao longo da trajetória de pesquisa.

Algumas obras de Bakhtin podem ser elencadas como indispensáveis à compreensão de conceitos-chave das teorias bakhtinianas e da própria noção central de dialogismo, como é o caso de *Toward a Philosophy of the Act*, com tradução do russo para o inglês realizada por Vadim Liapunov em 1993. Nesta complexa obra de Bakhtin, podemos identificar diferentes passagens que podem ser consideradas precursoras da concepção da linguagem sob uma perspectiva dialógica.

Historicamente, a língua desenvolveu-se como instrumento do pensamento atuante e dos atos performados, e começou a servir ao pensamento abstrato somente numa fase histórica bastante recente. A expressão do ato performado [do procedimento] de dentro e da experiência-evento singular em que esse procedimento decorre, deve utilizar a palavra na sua plenitude: quer no seu aspecto semântico e de conteúdo (palavra como conceito), quer no representativo-expressivo (a palavra como imagem), quer no seu aspecto emocional-volitivo (a entonação da palavra) (Bakhtin, 1993, p. 31).

Ao refletirmos acerca dessas considerações sobre a língua e os diferentes aspectos evocados pelos escritos bakhtinianos, vemos a antecipação dos primeiros pensamentos de

Bakhtin sobre uma concepção de linguagem que abarque os diferentes sujeitos e suas vozes no discurso. Em diferentes momentos da produção de Bakhtin e o Círculo, tornar-se-á evidente a relação dos sujeitos envolvidos na linguagem com o mundo, entre si e consigo mesmo, corroborando para a percepção da linguagem do ponto de vista dialógico e considerando a enunciação como a interação desses sujeitos.

Quando falamos, lançamos ao mundo a palavra que serve não apenas para designar e conceituar um dado objeto, mas também para imprimir a este ato a atitude valorativa do sujeito. De acordo com Bakhtin (1993, p. 32 – 33), “Só pelo fato de eu ter falado dele, a minha relação para com ele deixou de ser indiferente, tornando-se interessada e ativa.” A palavra é, nesse sentido, viva, sujeita às interferências impressas no discurso pelos diferentes sujeitos e por suas relações com os outros e com o mundo.

Outro marco da produção de Bakhtin e o Círculo está na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, publicada em 1929, onde podemos, como nos sugere Brait (1997, p. 96), notar o interesse desses escritos pelas “características e formas do intercurso social pelo qual o significado é realizado.” Para Brait (1997, p. 97), ao evocar os escritos de Bakhtin e Medvedev, “a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado. (...) o significado da palavra está também ligado à história através do ato único de sua realização.”

Quando nos deparamos com a importância do dialogismo para Bakhtin, devemos encarar a complexidade que se apresenta ao tentarmos definir o termo dialogismo, que se aproxima a pressupostos filosóficos na medida em que evoca a produção de sentidos como um constante diálogo que não se constrói com homogeneidade e simetria, porque está ligado à participação dos indivíduos na cultura, na vida social, na compreensão do próprio ser e do outro.

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2006, p. 348).

Em Bakhtin, percebemos que a nossa existência e a nossa construção como ser depende do outro, em uma relação que pressupõe, no mínimo, a existência de outro integrante da sociedade. Desse modo, podemos dizer que a produção de sentido depende dessa relação sempre inconclusa, da visão que temos do outro e da visão que o outro tem de nós.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe etc.), com a sua entonação,

em sua tonalidade valorativa emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (Bakhtin, 2003, p. 373- 374).

Conforme pontuamos em nossa tessitura com vistas a situar o leitor acerca da abrangência do caráter dialógico, lembramos que Brait (1997, p. 98) destaca, acerca do dialogismo, que este conceito está ligado às relações que se constroem entre o eu e o outro nos processos discursivos historicamente situados dos indivíduos. Esses processos instauram-se e são instaurados por esses discursos. De modo análogo, o dialogismo pode ser compreendido como o elemento que promove a natureza constitutivamente discursiva da linguagem.

Nesse sentido, podemos compreender que a tarefa de analisar os discursos está permeada por relações de natureza social e não individual, além de outros fatores e instâncias que constroem os fios que entrelaçam as interações entre os sujeitos na sociedade, situados em um tempo e em um espaço. E que essas relações são indispensáveis à produção de sentido e à percepção de que a natureza do fenômeno linguístico possui uma dimensão historicamente localizada e entremeada por questões pertinentes à interação, à compreensão e, conseqüentemente, à produção de sentidos.

Desse modo, mesmo quando propomos uma pesquisa acerca do livro didático, um lugar em que os discursos já estão postos pelos autores e pelos processos que ensejaram determinados moldes prescritivos, ao percorrermos o intento de estudar os processos relacionados ao ensino de leitura, devemos lembrar o que diz Bakhtin acerca dos múltiplos contextos em que uma palavra pode estar inscrita:

Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes aos outros, encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto. A mudança do acento avaliativo da palavra em função do contexto é totalmente ignorada pela linguística e não encontra nenhuma repercussão na sua doutrina da unicidade da significação. Embora os acentos avaliativos sejam privados de substância, é a pluralidade de acentos que dá vida à palavra (Bakhtin, 2010, p. 111).

Bakhtin (2010) critica, portanto, a visão da língua como produto acabado, como um produto fechado que se herda de geração em geração. Em oposição ao que prega como objetivismo abstrato, Bakhtin considera que a língua, enquanto instância viva, percorre o caminho do fluxo da comunicação verbal.

Na verdade, língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulhamos nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (Bakhtin, 2010, p. 111).

Naturalmente, precisamos considerar que Bakhtin (2010) tratava ali do funcionamento da língua materna, aquela que a criança adquire em um processo paulatino dentro da comunicação verbal. Porém, mesmo imersos em um contexto muito mais moderno, notadamente no que se refere às metodologias de ensino de línguas estrangeiras valorizadas hodiernamente, podemos refletir, em consonância com Bakhtin, que esse “despertar da consciência” ocorrido na língua materna também contribui para a aquisição de uma língua outrora considerada apenas um código pronto, a língua estrangeira.

Fiorin (1997, p. 229) nos lembra que a concepção dialógica da linguagem é um princípio unificador da obra de Bakhtin. A língua, quando compreendida em sua totalidade, carrega a propriedade de ser dialógica, de estar pautada dentro de uma interação.

O caráter fundamentalmente dialógico de todo enunciado do discurso impossibilita dissociar do funcionamento discursivo a relação do discurso com seu outro. Todo enunciado de um discurso constitui-se em relação polêmica com o outro, o que quer dizer que rejeita um enunciado, atestado ou virtual, de seu Outro no espaço discursivo. Todo discurso tem um direito e um avesso e essas duas faces são indissociáveis. Maingueneau (1984) apud Fiorin (1997, p.97).

Quando empreendemos, portanto, uma investigação que propõe uma análise dialógica do discurso, não pretendemos encontrar, no tecido da língua e em seu uso, situações que corroboram para essa dialogicidade apenas aqui ou ali. Devemos, na verdade, compreender que a língua é dialógica por natureza e que suas manifestações repercutem essa característica quando consideramos obviamente a língua na relação entre os sujeitos e, conseqüentemente, na relação entre os enunciados.

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011) dedica grande espaço ao debate acerca do enunciado. Para ele, o enunciado “é um elo na cadeia da comunicação verbal.” Conforme Bakhtin (2011, p. 291), “[...] não estamos diante de uma palavra isolada como unidade da língua nem do *significado* de tal palavra mas de um enunciado acabado e com um *sentido concreto* — do conteúdo de um dado enunciado, [...]”. As palavras não possuem apenas o significado intrínseco ao sistema da língua, mas são vestidas de sentidos que criamos para com elas em uma atitude notadamente responsável e responsiva.

O significado lexicográfico das palavras não é desprezado por Bakhtin (2011). Ele serve à língua sobremaneira no que tange a uma percepção compartilhada dos falantes. Ocorre que esse significado não comporta a complexidade inerente aos enunciados que se instauram em contextos diversos. Em uma reflexão clara de como as palavras extrapolam um significado padrão ou neutro, cristalizado pelos registros formais, podemos lembrar de um exemplo dado



pela professora Dra. Pollyanne Bicalho em aula ministrada no mestrado em Linguística da Universidade Federal do Ceará, no ano de 2023. A professora dizia que, em uma situação na qual um aluno chega atrasado para uma aula, alguém poderia repreendê-lo com o comentário: “Que bonito, ein?”, em perceptível ação de ironia em relação ao atraso do aluno e em uma perspectiva de reprovação. Ao descrever outra situação, dessa vez menos formal, na qual, ao passear pela praia, duas amigas admiram a beleza de uma pessoa que se aproxima e comentam: “Que bonito, ein?”, o discurso produzido, dessa vez um elogio à beleza de outrem, assume significado totalmente distinto da primeira situação hipotética, apesar de utilizar a mesma estrutura da língua, sob o ponto de vista morfossintático.

[...] pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (Bakhtin, 2011, p. 294).

Outrossim, percebemos que um enunciado não pode ser tomado como primogênito e único do discurso. Nele devemos considerar a presença de elos com outros enunciados. Consoante pontua Bakhtin (2011, p. 297), “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.” Ao nos posicionarmos sobre algo, passamos a refletir enunciados anteriores, seja em concordância ou em confronto na arena discursiva, estabelecendo outros elos com as posições do outro, daquele que nos antecedeu de algum modo.

Quando demonstra a importância do enunciado enquanto uma totalidade, Volóshinov (2018) tece críticas à abordagem da Linguística moderna que, segundo o autor, leva em consideração apenas os elementos do enunciado, quando de sua análise. O que Volóshinov chama de totalidade diz respeito ao contato que o enunciado realiza com elementos verbais e extraverbais, trocando em miúdos, concerne a sua relação com outros enunciados.

O problema da totalidade se encontra na primeira e na última palavra, no início e no fim do enunciado cotidiano. O processo do discurso, compreendido de modo amplo como um processo da vida discursiva exterior e interior, é ininterrupto e não conhece nem início nem fim. O enunciado exterior atualizado é uma ilha que se ergue do oceano infinito do discurso interior; o tamanho e as formas dessa ilha são determinados pela *situação* do enunciado e pelo seu *auditório*. A situação e o auditório forçam o discurso interior a atualizar-se em uma expressão exterior determinada e diretamente inserida no contexto cotidiano não enunciado, que é completado pela ação ato ou resposta verbal dos outros participantes do enunciado (Volóshinov, 2018, p. 221).

A visão do enunciado enquanto instância dialógica é evocada constantemente nos escritos bakhtinianos, de modo que o autor nos alerta que somente conseguiremos compreender

amplamente o enunciado se levarmos em consideração a existência de “tonalidades dialógicas”, ou seja, camadas de sentido, expressividade, estilo e outros elementos que o compõem.

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais (Bakhtin, 2011, p. 289).

Para Bakhtin (2011), portanto, quando observamos um discurso, independente do tópico abordado pelo falante, é salutar levarmos em consideração que não há ali a qualidade de ter sido o primeiro a ser evocado. Podemos uma vez mais recorrer às palavras presentes em Estética da criação verbal para evidenciar que:

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez (Bakhtin, 2011, p. 299-300).

Em uma transmutação à realidade da sala de aula, podemos refletir e relacionar esse ponto a uma atitude muito demandada no cotidiano das práticas de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a percepção, tanto por parte do docente como do discente, do papel que seu *background knowledge* desempenha na compreensão e no uso daquela língua. Em outras palavras, o estudante não chega à sala de aula com uma mente vazia em relação aos aspectos linguísticos e culturais da língua alvo, ele carrega vivências e percepções que podem contribuir sobremaneira para a construção de sentido nas diversas situações de comunicação da LE. Esse conhecimento prévio pode evocar elementos discursivos que evidenciam o continuum dos elos estabelecidos em enunciados anteriores e o que está implicado no dito e no dizer das vivências do estudante e do professor.

Santana, Leal e Silveira (2019), sintetizam a compreensão de enunciado concreto como instâncias “[...] embebidas de ideologias e valorações situadas, elencadas em função do propósito comunicativo do sujeito.” O enunciado concreto, de acordo com os autores, diz respeito a um ponto de vista singular sobre o mundo, “um ato responsável e responsivo”, em um diálogo que compreende o falante e o ouvinte na interação verbal.

Em Marxismo e filosofia da linguagem, Bakhtin (2018, p. 177) nos esclarece que o falante utiliza a língua na perspectiva das realizações enunciativas concretas. E, neste ponto,

podemos voltar ao debate sobre uma visão de língua que extrapola o seu caráter estrutural ou meramente normativo, com regras fixas e imutáveis, para a consideração de que:

De fato, o objetivo do falante é direcionado a um enunciado concreto pronunciado por ele. Para ele, não se trata da aplicação de uma forma normativa idêntica (por enquanto, admitiremos a sua existência) em um contexto concreto. O centro de gravidade para ele não se encontra na identidade da forma, mas naquela significação nova e concreta que ela adquire nesse contexto. Para um falante, não importa o aspecto da forma, que permanece o mesmo em todos os casos do seu uso por mais variados que eles sejam. O que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ela pode aparecer em um contexto concreto, graças ao qual ela se torna um sinal adequado nas condições de uma situação concreta.

Todas as considerações feitas até aqui acerca do enunciado evidenciam a necessidade de sua compreensão como uma espécie de ponto de partida para outros passos dentro do campo da TDD. Não é possível avançar muito na compreensão de outros conceitos sem ter em mente que o enunciado explica a percepção de inacabamento que uma visão da língua sob a perspectiva dialógica do discurso propicia. É dentro dessa perspectiva que nossa defesa acerca da importância do Cronotopo toma corpo, sob a ótica de que o contexto fornecido pela percepção do entrecruzamento de categorias espaço-temporais pode contribuir para o ensino de leitura. É provável, portanto, que outras considerações acerca do enunciado e, conseqüentemente, sobre a visão de língua implicada, possam ser cotejadas ao longo de outros pontos dessa dissertação.

Ainda sobre as acepções acerca da língua, Volóshinov (2018, p.177) considera que, para além dos aspectos relacionados à forma, que sabidamente permanecem de certo modo como um instituto constante, “o que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ela pode aparecer em um contexto concreto, graças ao qual ela se torna um sinal adequado nas condições de uma situação concreta.” Em outras palavras, quando consideramos a língua como instância viva, movente e maleável aos diferentes contextos, cumpre-nos lembrar que a língua *sui generis* está revestida de contato com o contexto ideológico e, dessa forma, jamais poderá servir a um falante e seu interlocutor desprovida da consciência dos sujeitos que constroem o discurso. Isso fica bastante claro em *Marxismo e filosofia da linguagem* quando o autor pondera que:

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (Volóshinov, 2018, p.181).

Mesmo quando pensamos no âmbito das línguas estrangeiras, assunto que abordaremos em seções posteriores e que corresponde ao objeto constituinte da natureza desta

pesquisa, que se insere no escopo da língua inglesa, precisamos lembrar que nem mesmo o estudo filológico das línguas mortas permitiria uma compreensão diferente de língua daquela construída até aqui. Volóshinov (2018) toca nessa possibilidade quando exemplifica os estudos dos corpora advindos de uma necessidade filológica para os estudos indo-europeus e defende que, ainda que se valendo de “monólogos mortos”:

[...] o enunciado monológico já é uma abstração, apesar de ser, por assim dizer, uma abstração natural. Qualquer enunciado monológico, inclusive um monumento escrito, é um elemento indissolúvel da comunicação discursiva. Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc. (Volóshinov, 2018, p.184).

Como vimos, Volóshinov (2018) considera que uma inscrição ou uma enunciação monológica constitui um elo dentro de um contexto. E, na ocasião em que refletimos acerca dessas considerações sobre a língua e a enunciação, é inevitável percebermos que elas guardam relação com a presente pesquisa, no que tange às visões de língua, texto, enunciado e, a posteriori, do próprio ensino de leitura em língua inglesa através dos livros didáticos, já que, quando pensamos em leitura, por conseguinte, notamos a presença de aspectos ligados à produção de sentidos através das ressonâncias advindas de determinado texto, das condições prévias e dadas a que são submetidos os estudantes e de como todo esse estado de coisas é determinante para os diálogos que estabelecem consigo e com o outro, mesmo que esse outro seja implicitamente presente no texto do livro didático.

Nesse âmbito, ao considerarmos o enunciado um ponto central para as discussões aqui tratadas, podemos corroborar com as considerações presentes no artigo de Amaral *et al.* (2020, p. 361), que trata da leitura do texto como enunciado concreto, sob a égide da LA e da ADD. Para os autores:

Todo enunciado emerge da interrelação autor-destinatário: sempre parte de alguém (autor) e se dirige a alguém (destinatário), expressando a posição axiológica do primeiro e demandando a manifestação de um enunciado-resposta que demarque o posicionamento avaliativo do segundo, haja vista sua compreensão ativa e responsiva (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017). Na ótica de Volóchinov (2017, p. 232), a compreensão de uma enunciação é um processo no qual o destinatário adota uma postura ativa e formula uma resposta, de natureza avaliativa, em face do dizer que lhe foi endereçado: “Toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta”.

Os textos, quando considerados sob a ótica dos enunciados, constituem um recorte que carrega posições valorativas, axiológicas, porque estão assentados na arena discursiva, que presume a existência de outros enunciados, da palavra do outro, mesmo que implícita ou subentendida. Nesse ponto, devemos lembrar da alteridade, princípio constantemente cotejado

ao longo de nossa tessitura, que considera a arquitetônica bakhtiniana das relações do eu-para-mim, do-outro-para-mim e do eu-para-o-outro.

Podemos recorrer uma vez mais à obra “Para uma filosofia do ato responsável” e lembrar das considerações de Bakhtin (2020, p.83) acerca da verdade *pravda*, “[...] de um determinado estado de coisas – e seu dever inerente ao ato, não a uma lei abstrata do ato mas sim o dever real, concreto, condicionado pelo lugar que somente ele ocupa no contexto dado do evento.” Na ocasião em que faz as considerações acima, Bakhtin (2020) faz uma incursão pela linguagem, quando considera que ela está muito mais próxima dessa verdade do que a uma instância mais abstrata. Para Bakhtin (2020, p.83), “[...] no pensamento abstrato não pegamos nunca uma expressão em toda a sua completude.” Portanto, é necessário olhar para a concretude para não se incorrer no equívoco da busca de um significado puro, que certamente não abarcará a riqueza de sentidos, que extrapola qualquer tentativa de generalização.

E é justamente no enunciado concreto que encontramos apoio basilar para o que defendemos até aqui. O enunciado, do ponto de vista assumido pelos escritos de Bakhtin e o Círculo, não deve ser visto apenas do ponto de vista individual, singular. É mister enxergá-lo dentro da perspectiva das relações, uma vez que:

[...] A estrutura do enunciado, bem como da própria vivência expressa, é uma estrutura social. O acabamento estilístico do enunciado – o acabamento social e o próprio fluxo discursivo dos enunciados que de fato representa a realidade da língua – é um fluxo social. Cada gota nele é social, assim como toda a dinâmica da sua formação (Volóchinov, 2018, p. 217).

Portanto, consideramos que o enunciado concreto embasa toda a arquitetônica bakhtiniana, já que considera a língua na relação, no diálogo, na interação discursiva enquanto construção social. Ao corroborarmos com a visão de que os conceitos de Bakhtin e o Círculo estão imbricados, não devem ser totalmente apartados de outros conceitos quando de seu estudo e análise, enxergamos a relação entre o enunciado e o cronotopo, conceito através do qual adentramos esse estudo e propomos uma investigação do campo da ADD.

## **2.7 Afinal, o que consideramos cronotopo? Diálogos sobre o espaço e o tempo.**

O cronotopo, ponto central dos objetivos de investigação dessa pesquisa, está ligado à importância que tanto Bakhtin como Dostoiévski davam à temporalidade e sua influência na vida humana. Para Bakhtin, as percepções da vida e do mundo deveriam ser permeadas pela

noção de que, no curso da história, as transformações promovidas pelo tempo e pelas representações do espaço desencadeiam mudanças na cultura e nas experiências dos sujeitos.

O conceito de tempo e espaço para Bakhtin vai além daquele comumente adotado em abordagens estruturais da literatura. O conceito bakhtiniano de cronotopo da TDD concebe essas duas categorias como uma instância indissociável para a construção da realidade. Quando caracteriza o cronotopo artístico-literário, o pensador russo descreve como as categorias espaço-temporais se fundem e como o espaço é notadamente guiado pelo tempo naquelas situações.

No cronotopo artístico-literário, indicadores espaciais e temporais se fundem num todo concreto cuidadosamente pensado. O tempo como tal se concretiza, se encarna, se torna artisticamente visível; da mesma maneira, o espaço se torna carregado e responsivo aos movimentos do tempo, enredo e história. A intersecção de eixos e a fusão de indicadores caracterizam o cronotopo artístico (Bakhtin, 2014, p. 211).

Bakhtin bebeu de fontes diversas para a construção do conceito do cronotopo, desde à Teoria da Relatividade Geral de Einstein até a filosofia de Immanuel Kant. Deste último, Bakhtin aproveitou a noção de tempo e espaço como categorias utilizadas pelos sujeitos para a percepção e estruturação do mundo e seu entorno.

A ciência natural, se é que posso entender a imagem kantiana, é o ato de desenhar e controlar a natureza; a literatura, como um corpus de textos, apresenta versões da natureza desenhadas e controladas segundo certos princípios. A literatura, como um fenômeno histórico, é – como estágios anteriores da ciência – o repositório de projetos sedimentados, de respostas dadas a perguntas coercitivas da razão (Scholz, 2003, p. 155 apud Bemong *et al.*, 2015, p.18).

Bemong *et al.* (2015, p. 19), acerca da influência de Einstein, rememoram que os avanços da matemática e da física, contemporâneos a Bakhtin, forneceram ao pensador russo a convicção de que “a natureza das configurações espaço temporais nos mundos narrativos, embora não totalmente idêntica ao tempo-espaço einsteiniano [...] compartilha um terreno comum com os princípios da teoria da relatividade.”

De acordo com Holquist apud Belmong *et al.* (2015, p. 19), um acontecimento é sempre uma unidade dialógica, assim como uma correlação em que “algo só acontece quando outra coisa com a qual ele pode ser comparado revela uma mudança no tempo e no espaço [...]”. Assim, nos damos conta das mudanças em uma narrativa, seja um filme, uma obra literária ou um texto em que lançamos o olhar através da leitura minuciosa. O tempo compõe a formação de um sujeito histórico, que possui consciência do momento e do lugar em que vive, além de poder estabelecer pontes com outras épocas, cujas relações espaço-temporais compuseram outras realidades situadas inclusive no campo da cultura.

A percepção do tempo está fortemente ligada à característica dialógica do discurso. Bemong *et al.* (2015, p. 118), em seu ensaio intitulado “O cronotopo da humanidade: Bakhtin e Dostoiévski”, defende que diversos conceitos ligados a Bakhtin podem ser considerados cronotópicos e destaca ainda o princípio da “irrepetibilidade”, segundo o qual o enunciado não se repete, não se postula duas vezes.

A temporalidade também configura o conceito bakhtiniano de diálogo. O que torna um diálogo dialógico, e não monológico, e o que distingue o diálogo do dialético é que o diálogo não segue uma trajetória previamente demarcada. Ou, usando a linguagem de Bakhtin, um diálogo não se “desdobra”, mas “vem a ser”. Seu resultado não nos é “previamente dado”, mas construído no processo de troca. Um mesmo ponto inicial de uma conversação pode levar múltiplas continuações (Bemong *et al.*, 2015, p. 119).

Desse modo, podemos concluir que o conceito de cronotopo, assim como outros presentes ao longo dos escritos de Bakhtin e o Círculo, constituem as próprias características que fazem do discurso uma construção dialógica. Os enunciados não se repetem porque podem ser resultado de outros enunciados ou mesmo geradores de enunciados novos. Não há monólogo, mas sim diálogo, composto pelas múltiplas vozes de sujeitos historicamente situados.

Podemos constatar a importância do cronotopo nas diversas situações que vivenciamos, inclusive na leitura dos escritos de Bakhtin e o Círculo que, uma vez produzidos em determinada parte do mundo, inseridos em um contexto provavelmente muito distante daquele vivenciado por seus leitores contemporâneos, carrega fatores relacionados à construção de sentidos que podem ser percebidos ou não, dependendo das camadas que seu apreciador consegue atingir e estabelecer relações. No ensaio introdutório para a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Sheila Grillo, uma das tradutoras das edições de 2017 e 2018 da referida obra, alerta para o objetivo daquele texto de abertura:

O objetivo de nosso ensaio introdutório foi recuperar uma parte do contexto intelectual da época de produção de MFL, formado por filósofos da linguagem e linguistas alinhados tanto ao subjetivismo individualista quanto ao objetivismo abstrato. Esse propósito funda-se na percepção de que o leitor brasileiro contemporâneo poderá acessar novas camadas de sentido de MFL não só por meio de um texto vertido diretamente do original russo, mas também da recuperação do seu contexto de produção, que está distante em termos de espaço, tempo e cultura (Volóshinov, 2018, p. 72).<sup>7</sup>

A passagem acima nos permite compreender que nem mesmo a obra bakhtiniana pode fornecer ao seu apreciador um viés de acabamento. Assim como aquilo a respeito do qual

---

<sup>7</sup> A citação refere-se ao ensaio introdutório escrito por Sheila Grillo para a 17ª edição de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, publicada pela Editora 34.

ela trata, ao destacar as relações entre a palavra e o enunciado na perspectiva da relação com enunciados anteriores, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* é exemplo de que, em diferentes situações cronotópicas, uma obra está em contato com os papéis valorativos que a circundam.

Ademais, Sheilla Grillo insere, na perspectiva das relações espaço-temporais, um terceiro fator que nos interessa nessa dissertação e que vem sendo cotejado ao longo dos capítulos e seções, a cultura. Não obstante ter sido abordada em alguns momentos de nossa tessitura, seja na perspectiva do referencial teórico dos escritos de Bakhtin e o Círculo ou no viés da relação com a língua estrangeira aqui abordada, a cultura, em sua relação com o cronotopo, demonstra necessitar de seção dedicada de discussão, oportunidade que virá logo à frente.

Entretanto, antes de empreender debates no campo da cultura, nos carece elucidar ao nosso leitor, seja ele um pesquisador da área ou um entusiasta dos estudos bakhtinianos, o que de fato é o cronotopo. Essa ênfase vem até nós através de dois estímulos externos ao campo da pesquisa. O primeiro deles, ocorrido já durante o amadurecimento da pesquisa em andamento, está ligado a uma pergunta feita por uma estudante do Mestrado em Linguística da UFC, pesquisadora de outra linha de pesquisa, que, em conversa informal acerca da investigação realizada neste trabalho, indagou sem rodeios: mas o que é mesmo esse tal de cronotopo?

A pergunta de uma pessoa inserida no campo de estudos da Linguística, embora em linha distinta da LA, talvez tenha servido para a constatação de que o termo, pouco conhecido do público em geral, talvez demande uma abordagem consciente de sua complexidade. É provável que esse seja um outro objetivo dessa pesquisa, identificado ao longo de sua construção, aproximar o leitor em geral de um termo tão complexo, até então distante das leituras cotidianas de muitos pesquisadores da linguagem e de professores da educação básica. Esse movimento não denota uma mera simplificação ou didatização do termo, mas sim um intento no sentido de poder desvendá-lo para os que desejarem se aprofundar acerca dele, longe de preciosismos algumas vezes presentes no âmbito acadêmico.

Outro fator que nos estimulou na busca por uma abordagem do cronotopo que tornasse esse conceito um tanto mais próximo da realidade de um leitor não especializado foi a valiosa contribuição já feita nesse sentido por Rosemary Turkiewicz no artigo “Cronotopo: muito além do tempo e do espaço”, presente na obra “A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa”, organizada por Baumgärtner, Gedoz e



Costa-Hübes (2022). O artigo de Turkiewicz (2022) nos auxilia a elucidar a definição do conceito de cronotopo, assim como apresenta exemplos de sua análise em pesquisas recentes.

Não podemos olvidar, porém, que, em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011) nos faz refletir acerca da dificuldade de Goethe em lidar com uma contiguidade espacial, com uma mera existência de fenômenos e objetos alheia às forças do tempo. Do mesmo modo, o termo alemão *neben einander*, que corresponde justamente à contiguidade temporal, é empregado por Bakhtin (2011, p. 229) para jogar luz sobre a estranheza causada a Goethe por uma visão do tempo como simples sequência cronológica. O autor alemão aparentemente antecipava uma distinção que precisa ser esclarecida até hoje quando falamos do tempo na perspectiva dos estudos bakhtinianos, a percepção de que esse tempo não corresponde exatamente ao tempo cronológico.

Abordar o cronotopo e tomá-lo como objeto dessa pesquisa exige um exercício de humildade e ousadia. Conforme pontua Turkiewicz (2022, p.73) é necessário percebermos que o conceito não apresenta unanimidade quanto à sua interpretação entre os pesquisadores e, além disso, demanda do pesquisador buscas mais profundas através das leituras de obras bakhtinianas, uma vez que o cronotopo é tratado de forma pontual no conjunto das obras do Círculo. O estudo do cronotopo transmite ao pesquisador a sensação de que sempre necessita ser revisitado, seja através dos escritos bakhtinianos ou das pesquisas contemporâneas que o utilizam como base epistemológica e de análise. Das primeiras considerações relacionadas à constituição do gênero romance nas obras de Goethe e Dostoiévski até os estudos hodiernos do conceito na perspectiva da linguagem, há um longo caminho de leituras e de compreensão das categorias espaço-temporais e suas implicações.

Turkiewicz (2022) insere, no capítulo que dedica ao cronotopo, um termo que se desdobra como verdadeiro fio condutor das investigações no âmbito dos estudos de Bakhtin e o Círculo, a noção de movimento.

Pensemos na ideia de movimento, uma vez que, para Bakhtin, a todo o momento uma gama de sentidos se coloca em movimento durante os processos de interação humana. A própria pesquisa empreendida por seus contemporâneos coloca a palavra em circulação, sempre ansiando por atos responsivos. Movimentam-se palavras, imagens, signos ideológicos na relação de um eu e o outro (Turkiewicz, 2022, p. 74).

E essa ideia de movimento inconcluso, de inacabamento, condição cara a uma concepção dialógica da linguagem, se desdobra em questionamentos que se fazem indispensáveis para uma empreitada assentada na Análise Dialógica do Discurso (ADD). Uma das inquietações assumidas por Turkiewicz (2022) diz respeito justamente à motivação de se

estabelecer uma relação entre o estudo do cronotopo e a ADD, como podemos verificar no capítulo desenvolvido pela autora acerca do tema.

Podemos delinear uma resposta, ressaltando que na arquitetura bakhtiniana os conceitos estão todos imbricados. É necessário pensar no discurso como um construto histórico-social e qualquer análise ou reflexão pretendida, à luz de tais conceitos, deve enfrentar um percurso dialógico, no qual a temporalidade – relações de tempo e espaço - ultrapassa o tempo cronológico ou as relações físicas de espaço. Uma ADD requer esse “olhar” dialógico para os dados, para o discurso materializado em um enunciado, assumindo-se uma visão social da linguagem (Turkiewicz, 2022, p. 75).

Turkiewicz (2022) também corrobora com uma questão constantemente pontuada nessa dissertação, o enunciado como base da ADD, tendo, desse modo, grande relação com o cronotopo, uma vez que o enunciado constitui uma instância atravessada pelas questões relativas ao tempo e ao espaço na perspectiva assumida pelos estudos bakhtinianos.

Toda materialidade discursiva (enunciado) traz ressonâncias do ambiente social; é atravessada por regularizações, normatividades da esfera social que a produziu e na qual circula. Estas advêm dos espaços sociais e condições históricas em que foram produzidas, atravessadas por questões de ordens ideológica, axiológica, valorativa. Desse modo, o discurso ali emoldurado encontra-se entretecido de relações dialógicas que respondem a essas questões, geradas em determinado cronotopo (Turkiewicz, 2022, p. 76).

Ao se deparar com um conceito notadamente filosófico e subjetivo como o cronotopo, é natural que nosso leitor anseie por exemplos plausíveis, nos quais seja possível identificar a aplicação de uma análise cronotópica. Podemos uma vez mais contar com o trabalho de Turkiewicz (2022), que destacou o estudo do cronotopo em situações distintas como as obras cinematográficas e os textos jornalísticos.

A autora analisou duas manchetes de jornais, as quais reproduzimos na figura abaixo, com o intuito de exemplificar as possibilidades de empregar uma análise cronotópica aos diversos campos de atuação humana. Turkiewicz (2022, p. 80) utilizou como corpus manchetes publicadas no portal UOL, especificamente na seção Blogs e Colunas.

Figura 2 – Ilustração das manchetes analisadas pela autora na perspectiva do Cronotopo.

Figura 1 – Texto-enunciado 1



Fonte: Sakamoto (2022)

Figura 2 – Texto-enunciado 2



Fonte: Souza (2022)

Fonte: Turkiewicz (2022, p. 80).

Turkiewicz (2022, p. 80) esclarece que há, na situação ilustrada, dois enunciados advindos de um mesmo veículo de comunicação. Esses enunciados, por sua vez, de acordo com a autora, podem estar baseados em um mesmo cronotopo, a saber, a corrida eleitoral para as eleições presidenciais no Brasil em 2022. Acerca do contexto elicitado, a pesquisadora acrescenta que se trata de um momento que aglutina:

[...] duas vertentes políticas (prenhes de questões ideológicas, valorativas, axiológicas, históricas e sociais) bem demarcadas: alianças partidárias de direita e de esquerda, divergindo na preferência e atos responsivos do eleitorado. Esse cronotopo denota uma “matriz espaço-temporal coletiva” na qual “várias histórias se contam ou se escrevem”. Os locutores/jornalistas (papel social assumido) retomam discursos ligados aos partidos e candidatos daquele momento histórico-social, para uma representação do real (Turkiewicz, 2022, p. 80).

Encontramos naqueles enunciados diferentes vozes presentes na arena discursiva. É possível perceber o momento de posições políticas antagônicas pelas quais passa o país, fato materializado pelos dois sujeitos implicados com seus próprios nomes, um deles o então candidato à presidência da república Luiz Inácio Lula da Silva e o outro, o então ministro da economia Paulo Guedes.

Além das questões mais amplas acerca do cronotopo, Turkiewicz (2022) chama atenção para as escolhas linguístico discursivas empreendidas nas duas manchetes em tela. De acordo com a autora, o uso do modo verbal indicativo no tempo presente serve para demonstrar situações que devem ser tidas como reais, verdadeiras, ao passo que a presença do infinitivo nas formas “defender vender” e “esconder”, contribuem para a percepção de ação que conduz a uma consequência.

É necessário perceber que os elementos linguístico discursivos adotados ressaltam os posicionamentos antagônicos que tensionam as duas manchetes. E, nesse ponto, devemos concordar com a autora quando ela relembra o papel das questões espaço temporais para a compreensão dos enunciados em tela. As manchetes, embora apresentem a reprodução dos discursos proferidos pelos sujeitos em questão, carregam também as valorações impostas por um outro gênero, que reconta aquelas situações em outro contexto de produção, o momento da escrita e veiculação dos artigos na página do portal UOL.

O tempo e espaço discursivos presentes para a compreensão desses enunciados desvelam concepção de mundo, de sujeito histórico social, de homem. Parte-se do real, dos discursos das personalidades ali mencionadas, mas (re)enunciados por outrem, materializados em outro gênero, em novo contexto de produção (Turkiewicz, 2022, p. 81).

Em situação analítica e comparativa, já no escopo do corpus que propomos nessa pesquisa, podemos lembrar que, quando nos deparamos com um texto para uma situação de leitura em sala de aula, já temos naquela oportunidade o entrecruzamento de diferentes questões espaço-temporais. Caso esse texto seja uma notícia, já não corresponderá naturalmente ao momento do fato ocorrido, nem mesmo à publicação no veículo de origem, pois encontra-se reproduzido em um novo suporte, o livro didático. Acrescentamos a essa percepção o fato de que o livro didático e o momento da leitura do referido texto constituirá um outro contexto, cujas relações espaço temporais estarão atravessadas pelo microcosmo da sala de aula, em nosso caso, uma aula de língua estrangeira.

Seria ingenuidade nossa achar que uma situação de ensino de leitura que utiliza hipoteticamente o texto autêntico de uma notícia outrora veiculada em outro suporte carregará, no livro didático, as mesmas relações presentes quando de sua publicação original. Lembremos, pois, que já haverá ali as escolhas feitas pelo autor do material didático quando da seleção dos textos que compõem as seções de leitura e, posteriormente, as situações advindas da leitura individual e coletiva quando do momento da aula.

Não nos custa rememorar que as pesquisas acerca do cronotopo e do ensino de línguas, em especial de língua estrangeira, ainda são raras no país. Entretanto, essa característica não representa que esta pesquisa parte do zero, notadamente porque, como abrange investigações que demandam um aprofundado estudo dos escritos de Bakhtin e o Círculo, além da leitura de documentos oficiais, programas governamentais de fomento aos livros didáticos e questões relacionadas ao ensino de inglês como língua estrangeira, há amplo espaço para consulta a uma base teórica bastante consolidada, em especial, aquelas ligadas à Análise do Discurso e à Linguística Aplicada em perspectiva mais ampla.

Ademais, é provável que um estado da arte das pesquisas relacionadas ao estudo do conceito bakhtiniano de cronotopo, mesmo quando circunscrito ao campo das investigações relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa, possa contribuir para o desenvolvimento das investigações no campo da língua inglesa. Pesquisas prévias, como as mencionadas nesse trabalho, acerca dos livros didáticos de língua portuguesa, servem como base para que a análise dos livros de língua estrangeira esteja assentada em pressupostos teóricos já consolidados.

No que tange diretamente ao ensino de leitura em língua inglesa, podemos destacar o trabalho organizado por Coracini (1999), “Interpretação, autoria e legitimação do livro didático” que apresenta uma série de capítulos que abordam questões relevantes acerca do ensino de língua inglesa, ainda mais valiosas quando percebemos certa escassez de discussões que enfoquem a leitura naquela língua, especialmente sob o viés do livro didático. No capítulo da referida obra intitulado “Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação?”, Grigoletto (1999, p.79) nos convida a partir do pressuposto de que “[...] a leitura constitui o leitor como intérprete que interage com o texto para lhe atribuir sentido [...]” e, portanto, caberia verificar se as seções de leitura do livro didático de inglês de fato cancelam essa função ao aluno, sujeito concebido pelo livro como leitor.

Grigoletto (1999, p.79) assentou sua investigação sobre pontos centrais que poderiam evidenciar questões de interpretação e silenciamento presentes nas atividades de leitura: “a) Qual a concepção de interpretação no LD de língua estrangeira; b) se há espaço para a interpretação do aluno sobre o que ele lê e, igualmente, qual o espaço reservado ao professor em relação à mesma questão; e c) o que é silenciado pelo autor do LD ao propor determinadas tarefas e determinados passos que o aluno deve seguir.”

Os caminhos empreendidos até este ponto nessa dissertação provavelmente já são suficientes para elucidar os motivos pelos quais o cronotopo é mola mestra para qualquer inserção no campo da ADD. Não por acaso, escolhemos o cronotopo como conceito-chave dentro do universo dos estudos bakhtinianos, com vistas a estabelecer uma relação entre esse conceito e os desafios presentes no ensino de leitura em língua inglesa, tomando como objeto de análise os livros didáticos.

Também deve ficar claro ao nosso leitor, aqui considerando o cronotopo com um viés de contextualização, que o tempo e o espaço nos quais estão inseridos este pesquisador impõem forte influência naquilo que se almeja nessa dissertação, notadamente como uma contribuição no sentido de acrescentar um passo a mais aos estudos desenvolvidos até então sobre essa seara. Além dos objetivos formais descritos quando da proposta e do desenvolvimento desse trabalho, desde a fase do projeto de pesquisa até o amadurecimento teórico e analítico, o transcorrer dessa empreitada jogou luz sobre o desejo de aproximar o estudo do cronotopo à realidade mais próxima da sala de aula, do ensino. Dizemos isso com a convicção de que é possível estabelecer um equilíbrio entre o distanciamento necessário à análise dos dados, postura importante ao desenvolvimento de uma pesquisa que prima pelo rigor científico, e a nossa participação enquanto “ato responsável”, conforme defende Bakhtin.

## **2.8 Um olhar sobre a cultura**

A cultura constitui uma temática que tem sido cotejada ao longo dessa dissertação por dois motivos principais. O primeiro está relacionado ao próprio objeto de pesquisa, que abrange uma amostra dos livros didáticos de língua inglesa na perspectiva do ensino de leitura. Não seria possível abordar questões ligadas ao ensino de uma língua estrangeira sem tocar pontos que dizem respeito a questões culturais, uma vez que língua e cultura estão entrecruzadas, especialmente nas situações de ensino-aprendizagem mais atuais, nas quais o fator estrutural não constitui mais o único ponto de interesse de estudantes, professores e pesquisadores.

Outrossim, devemos considerar que a base epistemológica utilizada na presente investigação, ao eleger os estudos bakhtinianos e considerar a concepção dialógica da linguagem como fator basilar de seu referencial teórico, está constantemente ligada a questões que implicam considerações a respeito da cultura.

É recorrente nos escritos bakhtinianos nos depararmos com reflexões acerca do mundo da vida e do mundo da cultura. Ao recorrermos à obra “Para uma filosofia do ato responsável”, temos contato, desde o texto introdutório escrito por Augusto Ponzio, com considerações a respeito da cultura e de como Bakhtin enxergava a relação entre o que se tem de concreto no ato individual e no mundo autônomo da cultura.

Quando considera o “ato-atividade”, Bakhtin (2020, p. 42) defende que “Somente na sua totalidade tal ato é verdadeiramente real, participa do existir evento; só assim é vivo, pleno e irredutivelmente, existe, vem a ser, se realiza.” Para o autor russo, o mundo da cultura e o mundo da vida constituiriam, a priori, duas instâncias “impenetráveis”, que se confrontam. Bakhtin (2020, p. 42) critica a visão dos dois mundos como um construto único e defende que há, na verdade, “a unidade objetiva de um domínio da cultura” e a “singularidade irrepitível da vida que se vive”. A única forma de conceber a unidade dessas duas instâncias, descrita acima por Bakhtin (2020), seria o ato concebido em duas visões, no sentido e no existir.

Em outras palavras, precisamos compreender a distinção entre a verdade “istina” e a verdade “pravda” para Bakhtin. A primeira, de acordo com Augusto Ponzio (2020), corresponde ao verdadeiro “como ideal universalmente incontestável” e a segunda está ligada à entonação do ato.

Trata-se também de uma questão que toca diretamente a vida de cada um e que produz um profundo impacto sobre ela, de uma questão em que entra em jogo a qualidade da vida, o reconhecimento da diferença singular de cada um, pelo fato de que a organização social mesma, a modelagem cultural mesma da vida, funciona sobre a base de classificações, de fechamentos, de atribuições de pertencimento, recorre ao gênero, ao universal como condição da identificação, da diferenciação, da individualização (Bakhtin, 2020, p. 17)<sup>8</sup>.

Trocando em miúdos, Bakhtin (2020) reitera veementemente sua objeção às tentativas de se estabelecerem generalizações, no sentido da promoção de uma verdade universal, apartada daquilo que compete ao âmbito do singular e do subjetivo.

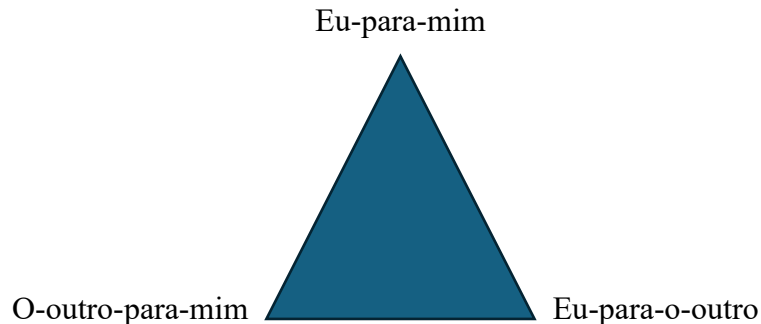
Para Bakhtin (2020, p. 22 e 23), não podemos ignorar a presença do outro, não um outro genérico, identificado apenas em grupos, em conjuntos, mas o outro da alteridade, “que ocupa um lugar no espaço-tempo e na medida dos valores que eu não posso ocupar, próprio pelo não-álibi de cada um no existir.” O autor russo defende, então, uma verdadeira arquitetônica na qual cada forma do eu está centralizada em uma estrutura de relações na qual o outro adentra inevitavelmente. Ao percebermos o princípio da alteridade defendido por

---

<sup>8</sup> A citação refere-se ao texto introdutório escrito por Augusto Ponzio para a 3ª edição de “Para uma filosofia do ato responsável”, publicada em 2020 pela Pedro e João editores.

Bakhtin (2020), é preciso considerar as relações existentes entre o eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o outro-para-mim.

Figura 3: representação dos momentos da arquitetura de Bakhtin (2020, p.23), descrita em “Para uma filosofia do ato responsável”.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Em Bakhtin (2020, p.24), ainda através das palavras do prólogo de Augusto Ponzio, haveria uma crise no mundo da cultura, uma crise do ato contemporâneo. O ato responsável e o seu produto, a cultura e a vida, o aparato técnico-científico e a motivação concreta, não deveriam ser apartados, uma vez que o agir não pressupõe nenhum álibi. Muito pelo contrário, a ação e os seus resultados devem ser vistos enquanto ato responsável. Essa seria para Bakhtin a única oportunidade em que o mundo da vida e o mundo da cultura poderiam ser reconectados.

Para Bakhtin, reside na singularidade do ato a possibilidade da religação entre cultura e vida, entre consciência cultural e consciência viva. Diversamente, os valores culturais, cognitivos, científicos, estéticos, políticos tornam-se valores em si e perdem toda a possibilidade de verificação, de funcionalidade, de transformação (Bakhtin, 2020, p. 25).

Embora de teor a princípio notadamente filosófico, a compreensão do sujeito enquanto agente responsável, único e insubstituível no campo da cultura e no campo da vida, nos assegura uma caminhada mais sólida pelos demais conceitos bakhtinianos e pelo dialogismo, que assumem as relações como natureza constitutiva do próprio sujeito.

Na seção que, em ‘Para uma filosofia do ato responsável’, vem depois da introdução e que é indicada como ‘Primeira Parte’, Bakhtin afronta concretamente a questão de como seria possível considerar e descrever a arquitetura segundo a qual se constrói e organiza a unicidade e a unidade de um mundo não abstratamente sistemático, mas concretamente arquitetônico sobre um plano avaliativo e espaçotemporal, a partir do lugar único que cada um ocupa de modo insubstituível, enquanto centro participativo e não indiferente, na sua responsabilidade sem álibi (Bakhtin, 2020, p. 29).

Com as palavras acima, que compõem o texto introdutório de “Para uma filosofia do ato responsável”, Augusto Ponzio detalha o que defende Bakhtin (2020) quanto à proposta de uma arquitetura, que não prescinde do eu, de si mesmo, no entanto, exige que haja um



ponto de vista externo, exotópico, pautado no eu e no outro, sob o viés participativo do ato único.

Quando escolhemos trazer a obra supracitada para o embasamento de nosso debate no campo da cultura, o fazemos porque identificamos importantes incursões de Bakhtin nesse sentido e, ademais, percebemos a relação estabelecida com outra questão que nos interessa sobremaneira, as relações espaço-temporais. Essa decisão certamente nos auxiliará quando do desenvolvimento de nossas análises em seção vindoura, especialmente porque, como já pontuamos anteriormente, para nossa visão de língua, interessa a relação com a cultura.

Na seção que Bakhtin (2020) nomeia como primeira parte, mas que na verdade já se encaminha para a conclusão de “Para uma filosofia do ato”, encontramos importantes considerações que arrematam muito do que foi defendido até aqui, inclusive ao considerarmos as contribuições adicionadas à referida edição da obra pela autoria de Augusto Ponzio, na seção de abertura, e de Carlos Faraco, no posfácio.

Para compreender o nosso papel nas relações e no mundo do ato singular e concreto, necessitamos perceber do que se trata o lugar particular do sujeito, “o lugar que apenas eu ocupo e onde ajo”, “o lugar único e irrepetível”. Nas palavras de Bakhtin (2020, p. 121): “Do lugar único de minha participação no existir, o tempo e o espaço na sua singularidade são individuados e incorporados como momentos de uma unicidade concreta e valorada.”

Não é nossa intenção fornecer um sistema ou um inventário sistemático de valores, no qual conceitos puros (idênticos a si mesmos em conteúdo) sejam ligados entre si à base de uma correlação lógica. O que pretendemos fornecer é uma refiguração, uma descrição da arquitetura real concreta do mundo dos valores realmente vivenciados, não governado por um fundamento analítico, mas como um centro de origem realmente concreto, seja espacial ou temporal, de valorações reais, de afirmações, de ações, e cujos participantes sejam objetos efetivamente reais, unidos por relações concretas de eventos no evento singular do existir (aqui as relações lógicas não são mais que um momento ao lado dos momentos espaciais, temporais e emotivo-volitivos concretos). Bakhtin (2020, p. 123-124).

O que Bakhtin (2020, p. 124) intenciona é demonstrar a existência de uma “arquitetônica concreta”, estrutura formada por objetos reais em inter-relação, pressupondo a existência do que ele chama de centro de valores, no qual aqueles objetos estão dispostos. O autor russo nos convida a analisar o mundo sob a perspectiva estética, o que para ele corresponderia ao mundo da arte. Esse mundo seria para Bakhtin (2020) uma representação muito próxima do mundo unitário, do ato único.

Imaginemos, a título de exemplificação, o que representaria, sob o ponto de vista aqui exposto, uma galeria de arte. Embora carregadas de sentido, aquelas obras estão dispostas

para serem apreciadas pelo público, para estarem em correlação com o ser humano, este carregado de seus valores pessoais e os da sua própria relação com os outros, com o mundo, posto então como sujeito apreciador daqueles trabalhos artísticos.

Até quando estamos em contato com uma obra de arte, uma escultura, uma peça teatral, entre outras manifestações que adentram o campo da cultura, estabelecemos naquela oportunidade um diálogo, independentemente de quais sejam as sensações que a obra nos tenha causado. Em uma peça teatral intitulada “Tarsila, a brasileira”<sup>9</sup>, encenada pela famosa atriz brasileira Cláudia Raia, a vida da importante artista modernista é retratada, desde seu nascimento até o fim de seus dias na capital paulistana. Toda a maestria da atriz, ao contracenar com os demais atores que retratam o entorno de Tarsila e o período modernista brasileiro, certamente transportam o público a uma outra situação espaço-temporal. Ocorre que, para além dos limites do estético, da arte, não é possível simplesmente embarcar o público para as primeiras décadas do século XX, sem fazê-los carregar consigo as percepções do “aqui e agora”, as nuances trazidas por cada sujeito como resultado de sua trajetória. A peça que utilizamos como exemplo, muito mais que mero recorte biográfico e histórico de um período da história brasileira, é representação que estabelece um diálogo com o público, que por sua vez, deixa o teatro com versões e impressões diferentes sobre o espetáculo apreciado. A São Paulo retratada na peça de Tarsila do Amaral estabelece relações com a cidade de hoje, as fazendas do café de outrora entram em tensão com o significado dos arranha-céus atuais.

Difícilmente alguém persistiria em sustentar até as últimas consequências que o mundo do sentido realmente realizado seja fundamentalmente o resultado do acaso. A filosofia contemporânea da cultura tenta estabelecer uma ligação essencial semelhante, mas do interior do campo da cultura. Os valores culturais são valores em si mesmos, e uma consciência viva precisa adaptar-se a eles, afirmá-los para si mesma, porque, em última instância, a criação <?> é conhecimento. Enquanto eu crio esteticamente, reconheço responsabilmente com isso o valor do que é estético, e a única coisa que preciso fazer é reconhecê-lo explicitamente, realmente; com isso se reconstitui a unidade do motivo e da finalidade, da realização verdadeira e do sentido do seu conteúdo. Este é o caminho pelo qual uma consciência viva torna-se consciência cultural, e uma consciência cultural se encarna em uma consciência viva (Bakhtin, 2020, p.88-89).

Não é possível, portanto, descrever a cultura, sob o ponto de vista dos estudos bakhtinianos, sem considerar determinado estado de coisas como pautado nas relações, nas impressões que determinada manifestação reflete e refrata nas construções sociais, nos sujeitos implicados em determinada situação ou em determinado recorte espaço-temporal. As

---

<sup>9</sup> Peça teatral em cartaz na cidade de São Paulo em 2024. O espetáculo, ao retratar a vida e a obra de Tarsila do Amaral, uma das mais importantes representantes do período modernista brasileiro, coloca o público em diálogo com o tempo e o espaço de uma cidade que vivia o período pungente das primeiras décadas do século XX.

manifestações do campo da cultura não são apartadas do entorno real e concreto das relações. Estão, na verdade, em ressonância com o externo, com o campo dos sujeitos implicados naquela “consciência viva”, naquela “consciência cultural”.

Bakhtin (2020, p. 125) exemplifica a visão estética com a seguinte passagem: “Você não ama um ser humano porque é bonito, mas ele é bonito porque você o ama.”, construção que, segundo a nota de rodapé da edição em tela de sua obra, é alusão a um adágio russo que está assim traduzido: “não é bonito o que é bonito, é bonito aquilo de que a gente gosta”. Podemos concordar facilmente com a afirmação do autor quando percebemos que, ao ocorrer uma situação desagradável a quem temos muito apreço, aquilo certamente nos incomodará mais do que quando aquela situação ocorre com alguém desconhecido. Não se trata de indiferença com outrem ou mera preferência por quem se tem apreço, mas uma situação que se distingue por carregar outros elementos, outros valores envolvidos entre as partes nessa situação hipotética.

E isso confirma a impossibilidade de enxergar as situações de forma totalmente isolada da concretude, das relações que implicam valorações, tensões, etc. Em outras palavras, a busca por um esvaziamento dessas relações, com um recorte que torne determinada situação exemplo geral e um todo transcendental, não é conveniente ou mesmo possível, porque haveria, sob essa hipótese, perdas no campo do sentido.

Não podem existir tais tipos de relações entre um conceito abstratamente ideal e um objeto concreto real, assim como não é possível abstrair um ser humano da sua realidade concreta, conservando somente o cerne do sentido (*homo sapiens*). A valoração do sentido sobre o plano abstrato pode ser encarnada somente em uma situação concreta unitária, na qual se dá também uma entonação do real, uma situação do seu todo, que se define em relação a um centro concreto de valores (Bakhtin, 2020, p.127).

Bakhtin (2020) considera, portanto, a existência de um centro de valores que está relacionado ao ser humano, não como um sujeito considerado de natureza geral e abstrata, mas de um sujeito que está em correlação com a concretude. Isso nos remete inevitavelmente ao cronotopo, conceito cotejado em várias partes dos escritos bakhtinianos, ora de forma mais sutil, ora de modo mais direto.

Todas as relações espaciais e temporais se correlacionam somente a ele, e somente em relação a ele adquirem um sentido valorativo: alto, longe, acima, embaixo, abismo, infinidade – todas estas expressões refletem a vida e a tensão de um homem mortal, mas não em um sentido abstrato, matemático, mas em sentido valorativo, emotivo-volitivo (Bakhtin, 2020, p.129).

Nas palavras acima, observamos as razões pelas quais, até mesmo no campo do estético, da cultura, Bakhtin (2020) se afasta de um modelo de sujeito neutro, atemporal e não

presente em determinada relação espacial. O sujeito, nesse âmbito, é o ser humano participativo, do ato responsável, cuja consciência está pautada nas relações, no não-álibi.

Não podemos abordar a cultura, mesmo que brevemente, sem rememorar a “literaturoviédenie”, termo russo que o tradutor Paulo Bezerra destaca em “Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas”, volume de 2017 que reúne três textos de Bakhtin, escritos nos anos finais de sua vida: “A ciência da literatura hoje”, “Fragmentos dos anos 1970 – 1971” e “Por uma metodologia das ciências humanas”.

A “literaturoviédenie” ou ciência da literatura, assim como a metalinguística, são pontes que Bakhtin (2017, p. 9) conecta a questões relacionadas à cultura. Cabe esclarecer que, de acordo com Paulo Bezerra, em suas notas para a edição do volume supracitado, a metalinguística aqui tratada corresponde à “[...] uma síntese da filosofia e da filologia num conjunto formado na fronteira entre a linguística, a antropologia filosófica e a investigação literária”. Esses campos nos são muito caros, antes de tudo, porque nos remetem às origens do cronotopo, conceito que compreende o centro dessa investigação.

Ademais, Bakhtin (2017), mesmo ao tecer críticas que impõem à ciência da literatura certa imaturidade, carência de métodos comparáveis aos das ciências naturais e outras deficiências implicadas nesse sentido, reconhece que:

[...] a literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. É inaceitável separá-la do restante da cultura e, como se faz constantemente, ligá-la imediatamente a fatores socioeconômicos, passando, por assim dizer, por cima da cultura. Esses fatores agem sobre a cultura no seu todo e só através dela e junto com ela influenciam a literatura (Bakhtin, 2017, p. 11).

Bakhtin (2017) nos induz a uma reflexão sobre a cultura que tensiona com questões já aventadas aqui acerca do cronotopo e de como inadequadamente algumas abordagens podem estar presas ao tempo cronológico ou a uma mera descrição de períodos em que determinado fato histórico guarda relação. Para o autor russo, há uma grande lacuna no trabalho feito no campo literário no que tange à classificação de épocas e fenômenos literários que não enxertam à essas percepções as nuances da cultura e, conseqüentemente, de sua relação com a literatura.

Não podemos enxergar nas fortes críticas de Bakhtin (2017) nenhuma desvalorização pelo trabalho no âmbito literário. Na verdade, constatamos o seu reconhecimento de que a literatura implica em um “fenômeno complexo”, fator que explica uma ciência que, no recorte contextual trazido à baila por Bakhtin, ainda carecia de certo amadurecimento. Em diálogo com as notas de rodapé do tradutor Paulo Bezerra, que facilitam sobremaneira o nosso alcance quanto à precisão da mensagem que Bakhtin desejava pontuar

sobre a literatura e a cultura, corroboramos com a percepção de que Bakhtin (2017, p.13) trata da literatura como mote para a defesa da importância da cultura, na medida em que a compreensão ou, como sugere o tradutor, a interpretação no âmbito literário é enriquecida pelos fatores culturais.

Quando tentamos interpretar e explicar uma obra apenas a partir das condições da época mais próxima, nunca penetramos nas profundezas dos seus sentidos. O fechamento em uma época não permite compreender a futura vida da obra nos séculos subsequentes; essa vida se apresenta como um paradoxo. As obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*, e além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensa e plena do que em sua atualidade. Grosso modo e de forma mais simplificada: se o significado de alguma obra se reduzisse, por exemplo, ao seu papel na luta contra o feudalismo (é o que se costuma fazer na escola secundária em nosso país), semelhante obra deveria perder inteiramente o seu significado quando o feudalismo e os seus remanescentes deixassem a vida, mas amiúde a obra ainda aumenta o seu significado, isto é, entra no *grande tempo* (Bakhtin, 2017, p. 14).

Percebemos com clareza que os pontos de interesse envolvidos em nossa investigação estão relacionados e são defendidos por Bakhtin como fatores indispensáveis para a compreensão e para construção de sentidos a partir das obras literárias, das suas relações com a cultura, aqui considerada em sentido amplo, e com as percepções espaço-temporais. Não nos custa estender as questões aqui aventadas ao campo do ensino de leitura, recorte que almejamos relacionar aos estudos bakhtinianos, especialmente ao conceito de cronotopo.

Em se tratando do ensino de leitura em língua inglesa, conforme já abordamos anteriormente, devemos rememorar que estão ali relacionados os desafios que a língua estrangeira impõe aos diversos contextos de ensino aprendizagem. Seja com relação aos fatores puramente linguísticos, às prescrições curriculares ou mesmo às questões culturais implicadas em determinada realidade em que se coloca a sala de aula, devemos considerar a importância de uma prática de ensino situada, pautada nas relações, em um contexto dialógico sob o qual os sentidos presentes nos textos apresentados naquela língua alvo sejam tangíveis aos estudantes, de modo que o estudo da língua estrangeira supere os desafios meramente estruturais.

Ao nos valermos do exemplo fornecido por Bakhtin (2017) em “Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas”, podemos valorizar a defesa de nosso ponto de vista analítico e comparativo através de um marco histórico e cultural bastante caro ao estudo da língua inglesa, a obra do poeta e dramaturgo William Shakespeare. Para Bakhtin (2017, p. 15), quando analisa a relação existente entre grandes obras canônicas e seu significado ao longo do tempo:

O tesouro dos sentidos, introduzidos por Shakespeare em sua obra, foram criados e reunidos por séculos e até milênios: estavam escondidos na linguagem, e não só na literária como também em camadas da linguagem popular que antes de Shakespeare

ainda não haviam penetrado na literatura, nos diversos gêneros e formas de comunicação verbalizada, nas formas da poderosa cultura popular (predominantemente nas formas carnavalescas) que se constituíram ao longo dos milênios, nos gêneros do espetáculo teatral (dos mistérios, farsas, etc.), nos enredos que remontam com suas raízes à Antiguidade pré-histórica e, por último, nas formas do pensamento. Shakespeare, como qualquer artista, não construía suas obras a partir de elementos mortos nem tijolos, mas de formas já saturadas de sentido, já plenas de sentido. Aliás, os tijolos também têm uma determinada forma espacial e, por conseguinte, expressam alguma coisa nas mãos de um construtor.

O trecho acima nos remete irremediavelmente ao contexto da sala de aula e da possibilidade de imaginarmos uma situação de leitura na qual um exemplar da complexa obra shakespeariana fosse apresentada aos estudantes. Como vimos, a leitura de *Romeo e Julieta*, por exemplo, traria à atualidade um recorte já carregado de sentido ou “já saturada de sentido”, como pondera o texto de Bakhtin (2017). Entretanto, encontra-se naquele evento, a possibilidade de contato com a “palavra preñe” defendida por Bakhtin (2017, p.15) e lembrada por Paulo Bezerra. O contato da obra canônica com a leitura a partir das vivências, dos fatores culturais próprios do tempo presente, muito provavelmente postularia possibilidades de novas relações no campo dos sentidos, do nascimento de interpretações que se relacionam com as percepções de um leitor da contemporaneidade.

Ao cotejar o exemplo acima com o que prescrevem alguns documentos oficiais como a BNCC, podemos lembrar que o professor de língua inglesa, em uma situação de ensino de leitura na qual o texto de *Romeo e Julieta* aparecesse no livro didático, por exemplo, poderia evocar do estudante tanto os conhecimentos prévios ligados àquele tempo histórico no qual a obra de Shakespeare está inserida, como a relação de determinada situação da obra com os aspectos culturais do nosso tempo e do contexto no qual o estudante está inscrito. O conflito retratado na obra, notadamente entre as famílias Capuleto e Montéquio, poderia ser comparado a alguma situação hodierna, por exemplo? Tal questionamento, que nos remete às abordagens dos temas transversais defendidos pelos documentos oficiais que prescrevem os currículos, colocaria inevitavelmente o professor, o estudante e, indiretamente, o livro didático, dentro de questões próprias do cronotopo, ou seja, de fatores espaço temporais que implicam considerar o tempo e o espaço sob uma perspectiva que extrapola o recorte imposto pela época e local nos quais estão inseridos aquele texto ou obra literária.

Diante das reflexões acima, devemos lembrar da visão de língua assumida até aqui, especialmente no que diz respeito a uma língua franca e, portanto, pertencente não apenas a determinada nação e suas características culturais imediatas. Além disso, nos interessa a percepção da relevância do estudo da língua inglesa de modo em que haja a integração dos fatores linguísticos às questões culturais. Nesse sentido, podemos entender a cultura como parte

integrante da prática de ensino de leitura e como fator que está implicado no que defendem os estudos bakhtinianos, especialmente no que tange aos pontos concernentes ao cronotopo.

Ademais, é salutar percebermos que, ao tratarmos do ensino de leitura em língua inglesa, estamos lidando com um processo de aquisição de uma língua estrangeira. E se consideramos, conforme defendido até aqui, língua e cultura como estâncias indissociáveis nesse processo, também estamos lidando com um processo de aquisição de uma segunda cultura ou de outras culturas. Obviamente, essa discussão, se conduzida em profundidade, demandaria o estudo pormenorizado de fatores socioculturais que se confundem com a trajetória da própria Linguística, especialmente no que se refere aos fatores implicados para a aquisição de uma segunda língua ou língua estrangeira.

Não queremos adentrar a esse âmbito de forma mais detalhada nessa oportunidade de pesquisa, mas devemos considerar que os fatores que dizem respeito à cultura mesclam-se com as questões linguísticas em um todo complexo que nos demandaria uma outra oportunidade de estudo mais longa e dedicada a essa seara. Porém, como movimento importante para a seção dedicada à cultura, podemos trazer para as reflexões em tela as considerações de Brown (2007, p. 188) acerca de uma definição do que seria cultura. Em “Principles of Language Learning and Teaching”, o autor apresenta uma definição proposta por Matsumoto (2000, p. 24) para esse campo que propõe:

Cultura é um dinâmico processo de regras, explícitas e implícitas, estabelecidas por grupos com o intuito de garantir sua sobrevivência, que envolve atitudes, valores, crenças, normas e comportamentos compartilhados por um grupo, mas abrigados de maneira distinta por cada unidade específica dentro do grupo, comunicados ao longo de gerações, de forma relativamente estável, porém, com potencial de mudança ao longo do tempo. (Tradução nossa).<sup>10</sup>

A definição de cultura proposta por Matsumoto (2000) e evocada na obra de Brown (2007) não esgota a abrangência de um conceito reconhecidamente complexo, que notadamente dialoga com questões linguísticas, filosóficas e sociais. Entretanto, a definição nos serve de guia mais imediato para o fechamento de nossa breve reflexão acerca dos elementos da cultura envolvidos no objeto investigado nessa dissertação, que se inscreve, antes de tudo, como uma oportunidade de extensão de um diálogo sobre as temáticas apresentadas.

Corroboramos com Brown (2007) e ousamos pontuar que sua definição de cultura e as implicações relacionadas à língua dialogam com os estudos bakhtinianos, uma vez que consideram a cultura como fator essencial para o aprendizado de uma segunda língua e instância

---

<sup>10</sup> Culture is a dynamic system of rules, explicit and implicit, established by groups in order to ensure their survival, involving attitudes, values, beliefs, norms, and behaviors, shared by a group but harbored differently by each specific unit within the group, communicated across generations, relatively stable but with the potential to change across time.

indissociável desta, sob pena de perdas do âmbito do significado. Brown (2007, p.189) defende que:

É aparente que a cultura, como um conjunto arraigado de comportamentos e modos de percepção, torna-se altamente importante no processo de aprendizagem de uma segunda língua. A língua é parte de uma cultura, e uma cultura é parte de uma língua; as duas são intrinsecamente entrelaçadas de modo que uma não pode ser separada da outra sem a perda de significado de ambas, língua e cultura. A aquisição de uma segunda língua, exceto para aquisição especializada ou instrumental (como pode ser o caso da aquisição de um conhecimento de leitura de uma língua para o exame de textos científicos), é também a aquisição de uma segunda cultura. (Tradução nossa).<sup>11</sup>

Língua e Cultura são, portanto, com o paralelo traçado por nós entre os escritos de Bakhtin (2017) e as considerações de Brown (2007), instâncias indissociáveis. Obviamente, dizemos isso com as ressalvas necessárias às diferenças da natureza e da amplitude da obra dos dois autores. Fato é que, diante do que foi defendido por ambos acerca da cultura e da língua, podemos estender essa relação para as situações de ensino e aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira, em nosso caso a língua inglesa, e mais precisamente às nuances do campo de ensino de leitura. Devemos essa possibilidade ao fato de nossa pesquisa estar circunscrita aos limites menos arraigados da LA, que permite o diálogo com outras ciências, em um movimento que propicia idas e vindas, em uma via de mão dupla que agrega pela concordância ou pelo tensionamento profícuos da arena das discussões.

Não seria nada razoável, diante de todas as considerações acerca da Linguística e das metodologias de ensino de língua estrangeira discutidas em nosso intercurso de pesquisa, supor que há possibilidade de desconsiderar os fatores culturais quando das práticas de ensino de leitura. Estaríamos ignorando para isso o arcabouço teórico metodológico da Teoria Dialógica do Discurso, os pressupostos dos escritos bakhtinianos em sentido amplo e, em escala mais pontual, as prescrições dos documentos oficiais que nos auxiliam nas reflexões propostas nesse trabalho.

Diante do que expomos e refletimos no referencial teórico da presente pesquisa, podemos considerar que o movimento analítico inicia antes mesmo do recorte proposto para as análises dos livros didáticos, uma vez que, pelos caminhos dialógicos que empreendemos ao longo das bases teóricas escolhidas, já chegamos aos livros didáticos com visões bastante plausíveis acerca do que realmente é o cronotopo, da sua relação com o ensino de leitura, do

---

<sup>11</sup> It is apparent that culture, as an ingrained set of behaviors and modes of perception, becomes highly important in the learning of a second language. A language is a part of a culture, and a culture is a part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture. The acquisition of a second language, except for specialized, instrumental acquisition (as may be the case, say, in acquiring a reading knowledge of a language for examining scientific texts), is also the acquisition of a second culture.



que é a cultura em seu recorte que interessa a esse âmbito, além de qual sua relevância para o nosso objeto e de como todos esses fatores interferem na concretude da sala de aula e da utilização do livro didático de língua inglesa para o ensino de leitura.

### **3 O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA**

#### **3.1 O livro didático**

O objetivo central da presente pesquisa é analisar os livros didáticos de Língua Inglesa, especialmente as seções de leitura, sob a perspectiva do arcabouço teórico da Teoria Dialógica do Discurso – TDD e dos conceitos que integram a arquitetura bakhtiniana. Como discutido anteriormente, os conceitos advindos dos estudos de Bakhtin e o Círculo dificilmente podem ser estudados de maneira isolada e isto se dá pela própria natureza dialógica dos debates que ensejam as ideias bakhtinianas. Portanto, cabe reiterar que, mesmo ao pontuarmos o foco de nossa investigação sobre um conceito-chave, considerado um pilar para compreensão do que de fato é uma Análise Dialógica do Discurso, o Cronotopo, é bastante provável que necessitemos retornar, muitas vezes até de forma um tanto circular, aos demais conceitos implicados na teoria de base.

Dito isso, podemos caminhar com mais tranquilidade e, com um pensamento cronotópico, adentrar a uma breve contextualização do papel do livro didático na história da Educação brasileira, com um olhar mais apurado para os materiais que dizem respeito ao ensino de línguas, notadamente da Língua Inglesa, objeto de nossa pesquisa. É importante ressaltar que, em alguns momentos, as discussões colocadas por autores ligados às pesquisas com livros didáticos na área de Linguagens e Códigos trazem nuances mais voltadas aos materiais de Língua Portuguesa, provavelmente pelo peso que o ensino de língua materna possui, com investigações mais antigas e aprofundadas quanto às questões linguísticas ou em relação aos pontos de interesse que se inserem no campo de análise das séries de livros em si. Essas entradas, entretanto, não prejudicam ou desviam o percurso de nossa investigação em Língua Inglesa. Pelo contrário, contribuem para uma percepção mais ampla acerca dos livros didáticos na trajetória da Educação brasileira e no ensino de línguas materna e estrangeira.

Obviamente, em momento oportuno, trataremos especificamente da trajetória do livro didático de língua inglesa no país, notadamente daqueles voltados para o ensino e aprendizagem de inglês como segunda língua ou língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras de Ensino Médio, recorte proposto nessa dissertação. Esse movimento de delimitação torna-se indispensável diante da infinidade de materiais e realidades próprias das diversas modalidades de ensino de língua inglesa no país. Não nos interessa, portanto, aqueles materiais específicos de editoras voltadas para cursos de idiomas, em sua maioria, livros de editoras estrangeiras e que não são utilizados nas redes de ensino básico do país.

Nosso corpus para análise está concentrado em três obras em volume único para o Ensino Médio escolhidas no âmbito do PNLD 2021 e repassadas às escolas para que os professores responsáveis por aquela disciplina pudessem selecionar os livros a serem utilizados nos anos seguintes, geralmente, até que ocorra uma nova seleção de materiais para a renovação dos livros didáticos.

As questões relativas à escolha dos livros didáticos pelos professores, após a pré-seleção dos materiais recomendados feita no âmbito do próprio PNLD, constituem um outro campo de investigação bastante fértil, já que manifesta as decisões tomadas pelos educadores a partir de vários aspectos como, sua visão de mundo, sua visão de língua e dos métodos que julgam mais adequados para estarem presentes em determinada publicação e, provavelmente, suas decisões pessoais como profissionais experientes naquele metier, capazes de avaliar e definir qual livro se adequa à realidade de determinada unidade escolar, perfil de turma, entre outros aspectos.

Entretanto, para fins de recorte do alcance dessa pesquisa, não adentraremos às questões relativas ao envolvimento dos professores na escolha dos livros. Apesar de constituir um território bastante fértil de investigação, esse intento demandaria uma caminhada de pesquisa em campo, com provável contato e entrevista desses profissionais nas unidades escolares, o que foge ao escopo proposto nessa dissertação. É provável que esse movimento de investigação ganhe forma e viabilidade em uma outra fase da pesquisa, talvez em uma oportunidade de construção de tese de doutorado.

Dito isso, reiteramos que nosso foco está centrado na investigação dos livros didáticos escolhidos, observando aspectos que compreendem questões ligadas desde a forma como os materiais propõem os conteúdos e dialogam com professores e estudantes, até as

questões linguístico-discursivas presentes no jogo dialógico que compreende as seções de um livro didático.

Conforme pontuado nas seções iniciais dessa dissertação, nosso referencial teórico está centrado em conceitos e pressupostos da arquitetônica bakhtiniana, especialmente, no que concerne à compreensão do que caracteriza uma Análise Dialógica do Discurso, levando em consideração os diversos conceitos que permeiam propostas de investigação nesse sentido, com especial atenção ao conceito de Cronotopo, ponto central para a Teoria Dialógica do Discurso, cuja influência adentra ao campo de nossas hipóteses como condição sine qua non para a observação do ensino de leitura em língua inglesa nos livros didáticos selecionados para análise.

Nas próximas seções acerca do livro didático, propomos um breve panorama com foco na contextualização de sua trajetória no país, sua importância ao longo da história da Educação e seu papel nos dias de hoje, tempo permeado pela concorrência com o mundo digital. Desenvolveremos, nesse capítulo, discussões que partirão de uma visão mais ampla acerca do livro didático e seu papel ao longo da história até a caracterização do livro de língua inglesa, objeto de nosso estudo.

### **3.2 O livro didático no Brasil: um breve panorama.**

A fim de situarmos sua trajetória e percebermos a importância do livro didático para a educação básica nas escolas brasileiras, é salutar voltarmos um pouco no tempo e assumirmos que, mesmo diante das críticas impostas a essa importante ferramenta, o livro didático está ancorado em aspectos que já fazem parte da própria cultura da Educação brasileira.

Há muito tempo, especialmente antes das mais recentes revoluções tecnológicas que inseriram na sala de aula novos suportes de ensino-aprendizagem, o livro didático constitui uma figura central na vida de estudantes e professores. É ele que faz o percurso de ida e volta da escola na mochila dos estudantes junto a outros materiais e também está nas mãos do professor quando a aula inicia. No contexto da escola pública, delimitação proposta em nossa pesquisa, os fatores socioeconômicos tendem a tornar os livros didáticos ainda mais relevantes, porque há naquela realidade desafios maiores para a utilização de outras ferramentas na sala de aula, especialmente aquelas que demandam investimento público ou poder econômico para sua aquisição ou incorporação nas rotinas escolares.

Ferreira (2017, p. 18) defende que: “O livro didático é o instrumento de ensino mais antigo na cultura escolar, superando o giz e o quadro negro.” A autora também resgata a visão de Magda Soares, uma autoridade nesse campo de investigação, que corrobora com o que pensamos até mesmo quando decidimos abrir espaço nessa dissertação para um resgate histórico dos livros no país. Para Soares (1996, p. 53), o livro didático pode proporcionar um olhar muito mais amplo acerca das práticas escolares e dos processos de ensino-aprendizagem no Brasil. Para a autora, “um olhar sócio-histórico sobre o livro didático no país” seria capaz de fornecer informações que promovessem tanto uma percepção acerca dos percursos sócio-históricos da Educação em modo mais amplo, com discussões mais concentradas no próprio livro como suporte carregado de polêmicas sobre a eficácia de seu uso, os sucessos ou os fracassos de sua adoção.

Como já expusemos em outras oportunidades, nosso intento aqui não é o de estabelecer um rigoroso percurso histórico com vistas a resgatar todos os momentos relevantes para a trajetória do livro didático no Brasil. Na verdade, quando trazemos informações situadas historicamente quanto à trajetória do livro, vislumbramos a coerência de situar cronotopicamente o apreciador desse estudo. Fazemos isso de modo a fornecer pistas para a construção de uma percepção que abarque a relevância das pesquisas acerca do livro didático hoje, em tempos e espaços permeados pelas mais diversas tecnologias que concorrem com o livro de papel na mesma era em que aprendemos a manejar a inteligência artificial.

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

Desse modo, corroboramos com a visão de Soares (1996) acerca da necessidade de compreendermos qual o papel do livro didático hoje, quais implicações o seu uso reflete no ensino de leitura, ponto chave da investigação aqui proposta, notadamente nas séries de livros didáticos de língua inglesa e sua repercussão para o ensino de leitura. Notamos que não poderíamos proceder a uma ação investigativa dentro do livro didático em si sem antes situar alguns fatores externos intrínsecos à compreensão de seu uso. Há razões para que o livro ainda

seja o principal guia ou fonte de informação no processo de ensino-aprendizagem e essa percepção não parece distinta quando tratamos do livro de língua inglesa da escola pública.

Ao compreendermos seu uso e sua relevância ao longo do tempo, podemos adentrar com mais segurança às escolhas linguístico-discursivas presentes em suas seções, aos jogos linguageiros utilizados tanto na mediação entre autores e professores ou autores e estudantes, dentre outros pontos que são caros a pesquisa que necessita pontuar a importância do Cronotopo para o ensino de leitura na esfera dos livros didáticos.

### **3.3 Material didático: onde está o livro didático nesse universo?**

Quando pensamos acerca de material didático, seja em uma conversa informal com colegas professores, ou em debates mais aprofundados no ambiente acadêmico, é bastante comum que o livro didático prevaleça nas discussões, mesmo quando vivemos em uma época pautada pelos ambientes digitais e pela cibercultura.

No Brasil, especialmente na escola pública, que carrega fatores socioeconômicos muito desafiadores do ponto de vista do acesso às tecnologias mais atuais, o livro ainda detém a importância do principal recurso ou suporte utilizado nas aulas por professores e estudantes. Outrossim, o livro em seu formato impresso, ainda que concorra com plataformas digitais, aplicativos, websites e com um aparelho muito comum no cotidiano das escolas, os *smartphones*, posiciona-se como principal manual pedagógico disponível no contexto escolar do país.

O material impresso é o elemento mais plausível entregue aos estudantes no início do ano letivo. Funciona como um verdadeiro guia dos conteúdos e dos percursos de ensino-aprendizagem que serão abordados pelas disciplinas ao longo do ano. A rigor, mesmo com o advento das tecnologias digitais e seus impactos no ambiente escolar, o livro didático carrega em si a importância e a legitimidade de um suporte validado culturalmente no país como fonte confiável para os estudos na educação básica.

Bizello *et al.* (2020, p.80) esclarece que a história da Educação brasileira guarda forte relação com o livro didático e, muitas vezes, a definição de material didático está fortemente associada apenas àquele suporte. Esse fato explica a relevância das pesquisas acerca do livro didático e do papel que estes desempenham no processo de ensino-aprendizagem em sentido mais amplo, no papel do professor como mediador da escolha e do uso desse material

e até mesmo na forma como questões linguísticas são desenvolvidas dentro dos livros, foco mais próximo da investigação proposta nessa pesquisa.

Outro ponto defendido por Bizello *et al.* (2020, p. 80) joga luz sobre um aspecto salutar para esta pesquisa, a importância do livro didático para o desenvolvimento da leitura.

Não se pode negar a importância do livro didático, afinal, ele tem um significado cultural e oportuniza e valoriza o desenvolvimento da leitura. Sim: ele pode ser considerado um produto da tecnologia da escrita que contribui diretamente com o desenvolvimento de competências básicas, como a leitura e a escrita. Mas não se pode ignorar que sua capacidade de reunir e organizar em sistema os assuntos que se pretende desenvolver na escola também envolve riscos: engessar o processo de ensino-aprendizagem e induzir à ilusão de que existe um único material que é completo e legítimo (Bizello *et al.*, 2020, p. 80).

Percebemos que, apesar das ressalvas pontuadas pela autora acerca dos riscos que o ensino totalmente centrado no livro didático pode acarretar ao processo de ensino-aprendizagem, sua importância é indiscutível, inclusive para o ensino de leitura e escrita. Todo o debate, até aqui fomentado por Bizello *et al.* (2020, p. 80), sobre o papel do livro didático como figura central na educação formal brasileira, ganha ainda mais corpo quando corroboramos com sua percepção de que o livro é salutar ao país a ponto de que existe um programa nacional para sua escolha, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PNLD, que será abordado de forma mais aprofundada nessa dissertação em seção específica, trata do material didático em sentido mais amplo, conforme discorreremos no debate aqui apresentado. Entretanto, do mesmo modo em que tem força o livro no imaginário e na concretude das práticas daqueles envolvidos com o ensino e a aprendizagem nas escolas brasileiras, ele também é foco dos debates, das pesquisas e dos parâmetros presentes no próprio documento do programa.

§ 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos (Brasil, 2017).

Saber que o livro didático é um dos suportes presentes na enorme gama de possibilidades contidas no campo semântico “material didático”, atualmente, nos remete à necessidade de perceber a importância do papel do(a) professor(a), sujeito capaz de ir além da mera transmissão de conhecimentos presentes em determinado suporte. O professor possui papel indispensável na mediação do uso dos diversos materiais didáticos, inclusive do livro didático.

Bizello *et al.* (2020, p. 81), nos proporciona muita clareza no que diz respeito à decisão sobre um material poder ser ou não considerado didático. Para a autora, podemos considerá-lo como tal quando ele “[...] transpõe didaticamente um conteúdo complexo de uma área especializada. Além disso, os materiais didáticos contribuem com a concretização de determinados assuntos, aproximando-os da realidade dos alunos”.

Não podemos esperar que a aproximação supracitada ocorra tão somente pelos recursos conceituais presentes no livro didático *per se*. É papel do professor mediar essa aproximação, fazê-la construir-se em uma esfera de sentido que apresente pistas que transportem o estudante para determinado contexto. Isso ganha força quando pensamos na tarefa de ensinar leitura, investigação sobre a qual nos debruçamos com mais afinco na presente pesquisa.

O livro didático também nos enseja posturas críticas quanto à sua concepção e uso. O livro é a Bíblia do professor? A indagação acima anterior da definição proposta por Buzen (1999) em seu artigo “O tratamento do conceito de gramática nos livros didáticos”. Embora as reflexões propostas pelo autor acerca do ensino de gramática não componham o tópico central da presente pesquisa, seus insights a respeito do papel do livro didático no contexto das escolas brasileiras podem fomentar um passo a mais no debate que desenvolvemos neste capítulo.

Torna-se evidente que nosso objetivo nesta seção não é o de meramente traçar uma rígida e precisa linha do tempo com a história do livro didático na Educação brasileira. Fazemos isso em respeito aos diversos trabalhos que já o fizeram em pesquisas da área da Educação, cujos objetos estão circunscritos à investigação do livro didático e sua relação ampla com o ensino.

Nossa pesquisa demanda, ao invés de um longo panorama histórico do livro didático, percursos um pouco mais simples, contudo, suficientes para que possamos compreender sua trajetória, relevância e, possivelmente, seu papel na sala de aula de línguas no Brasil, especialmente na de ensino de língua inglesa como segunda língua, sob a perspectiva do ensino de leitura, mais precisamente.

Feitas essas ressalvas, podemos retomar as reflexões acerca do livro didático que ensejam este capítulo. E, mais uma vez, destacamos um ponto de vista que se agrega a nossa visão de que o livro tem sua importância compreendida também pela atuação do professor. Buzen (1999) denomina o livro como a Bíblia do professor quando ele suplanta o papel de “complemento” e se torna um elemento que concorre com a presença do professor na sala de aula e assume papel de “comando” em relação à figura do professor.

Buzen (1999) avança em suas críticas ao papel exacerbado assumido pelo livro didático na sala de aula em detrimento do metier do professor e evoca autores já conhecidos pelos estudos acerca dos materiais didáticos, como quando traz à baila as palavras de Geraldini (1987, p.4) a respeito da adoção do livro didático: “a filiação do professor às concepções que orientaram a organização do livro didático adotado (...) o livro didático passa a conduzir o processo de ensino: de adotado passa a adotar o professor e os alunos.” (grifos do autor).

Embora as reflexões acima estejam centradas em um contexto de análise de livros didáticos de Língua Portuguesa, podemos ponderar que são válidas e importantes para nosso âmbito de pesquisa quando dimensionamos o importante peso que os livros ensejam sobre a prática educativa brasileira e sobre as práticas dos professores nos processos de ensino-aprendizagem quando do seu uso.

Ao tratar dos processos de legitimação do livro didático, campo que nos interessa na presente pesquisa por justificar nossa escolha pela análise restrita aos livros didáticos, Coracini (1999, p. 23) defende que há duas posturas na sala de aula em relação à utilização dos livros. A primeira, ligada a um uso mais “fiel” do material, manifesta uma visão por parte de alunos e professores de que o livro é uma voz essencial e que deve ser seguido em todos os pormenores oferecidos ao longo de suas páginas. Em contraponto, a outra postura em relação aos livros considera que não há bons materiais disponíveis e, por isso, é mais vantajoso fazer uma seleção externa de textos e atividades que tornem a aula mais dinâmica e eficaz. A autora esclarece, porém, que as atitudes descritas acima não são suficientes para julgar se determinado livro é bom ou ruim devido ao fato de que “a sua organização, os princípios que o norteiam, a imagem de aluno que veiculam já estão incorporados pelo professor.” De acordo com Coracini (1999, p. 23):

Para os professores “fieis”, o livro didático funciona como uma Bíblia, palavra inquestionável, monumento, como lembra Souza (1995), analisando o livro didático como Foucault analisa o documento histórico: a verdade aí está contida; o saber sobre a língua e sobre o assunto a ser aprendido ali se encontra. Desse modo, as perguntas, sempre bem formuladas, evidentemente, só podem ser respondidas de acordo com o livro do professor, de tal maneira que o professor raramente se dá conta quando uma pergunta não foi bem formulada (cf. Coracini, 1995), dificultando a obtenção da resposta “certa”, determinada pelo autor do LD; este, autoridade reconhecida, carregaria, então, a aura da verdade, da neutralidade, do saber.

Acerca das duas posturas descritas acima, a primeira correspondente a um professor mais fiel ao livro e a segunda mais próxima de um professor que não concentra suas aulas no uso de determinado livro didático, Coracini (1999, p. 24) nos esclarece que a segunda postura geralmente corresponde ao professor de língua estrangeira. Para a pesquisadora, alguns



professores utilizam vários outros livros como fonte de itens que os interessam para as aulas, outros profissionais preferem construir seu próprio banco de materiais. No primeiro caso, o professor cria uma espécie de “mosaico” de materiais, cuja percepção de autoria perpassa quase que ilusoriamente para si. Na segunda situação, os professores utilizam de sua experiência para construir perguntas advindas de outros suportes como revistas, jornais, dentre outros, reproduzindo, porém, a mesma lógica dos livros didáticos que recusaram utilizar com afinco.

As posturas acima, segundo Coracini (1999, p. 26) tornam evidente a intenção de busca pela “[...] ilusão do controle, da consciência, da objetividade, da neutralidade, na busca da verdade que só pode ser, de acordo com a nossa cultura, atingida pela razão, única, parece, a dar ao sujeito a segurança tão almejada [...]”, ainda que tudo não passe de uma sensação ilusória.

Em Marxismo e filosofia da linguagem, Volóshinov (2018) nos propicia corroborar com a visão de Coracini (1999) acerca da postura ilusória descrita no parágrafo anterior quando pondera que:

O subjetivismo individualista tem razão ao defender que os enunciados singulares são de fato a realidade concreta da língua e possuem nela uma significação criativa. No entanto, o subjetivismo individualista não tem razão em ignorar e não compreender a natureza social do enunciado, tentando deduzi-lo como uma expressão do mundo interior do falante. A estrutura do enunciado, bem como da própria vivência expressa, é uma estrutura social. O acabamento estilístico do enunciado - o acabamento social e o próprio fluxo discursivo dos enunciados que de fato representa a realidade da língua - é um fluxo social. Cada gota nele é social, assim como toda a dinâmica da sua formação (Volóshinov, 2018, p. 217).

Portanto, seria um intento bastante difícil, quando não impossível, que o professor pudesse atingir em sua prática de ensino todo o controle e a objetividade daquilo que promove em sala de aula pela própria natureza da interação verbal e do que se entende por “diálogo” em Volóshinov (2018, p.219). Para ele, esse diálogo seria correspondente a “qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo”.

Volóshinov (2018) faz ainda uma importante entrada no universo do livro impresso. E sua visão esclarece e arremata nossa discussão a respeito de como o livro, visto ilusoriamente enquanto objeto fechado, detentor de verdades absolutas, configura, na verdade um suporte de *inacabamento*, termo bastante conhecido para os leitores bakhtinianos.

Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em um diálogo direto e vivo, e, além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc.).

Além disso, esse discurso verbal<sup>58</sup> é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor quanto de outros, realizados na mesma esfera, e esse discurso verbal parte de determinada situação de um problema científico ou de um estilo literário. Desse modo, o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante (Volóshinov, 2018, p. 219).

Destarte, podemos compreender que o livro é lugar de ressonâncias das interações pautadas na concretude, dos enunciados anteriores implicados, mesmo quando há ali um contexto situado para os interlocutores envolvidos. Esse ponto no faz refletir sobre a tarefa complexa exercida pelo professor quando do uso desse “guia”, o livro didático. O professor carrega em sua prática a tarefa de mostrar ao sujeito aprendente que há, no livro, nos textos e nas atividades, diferentes vozes e valorações que se somam as dele e as do próprio estudante na busca pela construção de sentido e, desse modo, pelo exercício pleno da leitura naquela língua estrangeira.

### **3.4 O ensino de língua estrangeira**

Historicamente, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil remonta a época do Império. Naquele momento, as relações comerciais, notadamente aquelas que a nação portuguesa mantinha com a França e a Inglaterra, contextualizam os prováveis motivos que levaram à adoção do ensino de língua inglesa e língua francesa neste país. Desde então, o ensino de LE passou por diferentes momentos na trajetória da Educação brasileira, muitos desses relacionados a sua inclusão ou exclusão nos currículos, mais recentemente ordenados pelos documentos oficiais e pela importante Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

O ensino de LE, mesmo negligenciado ao longo da história da Educação brasileira, ganha importância quando, em 20 de dezembro de 1996, após amplos debates de setores especializados, a LDB estabelece que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.”

Ao longo do tempo, com os sabidos percursos históricos que envolvem língua e cultura como uma amalgama resultante de aspectos como a globalização, o poderio econômico e militar, as conquistas territoriais e a dominação cultural própria das relações coloniais, a língua inglesa, idioma falado por milhões de pessoas como primeira língua em aproximadamente 70 países, ganha destaque nos currículos da educação básica e no interesse

peçoal de brasileiros que vislumbram o domínio de uma língua estrangeira como capacidade de agregar valor à formação intelectual, ao desenvolvimento profissional e à busca de melhores oportunidades econômicas e sociais.

A língua dos negócios, das comunicações, das relações internacionais e dos currículos educacionais de diversos países, ganha cada vez mais espaço no mundo globalizado e se insere na escola como uma disciplina indispensável à formação dos estudantes. Crystal (2003, p. 6), em sua conhecida obra acerca da língua inglesa enquanto percurso histórico, “English as a global language”, destaca a importância dessa língua em números, quando diz que aproximadamente um quarto da população mundial já é fluente ou possui competência como falantes de língua inglesa, atingindo o número de aproximadamente 1,5 bilhão de pessoas por volta dos anos 2000, resultado que nem mesmo o Mandarim consegue atingir.

Dos números apresentados acima, podemos perceber que a língua inglesa ocupa papel de destaque na comunicação entre os povos e hoje se constitui, como definem estudiosos e os registros de documentos oficiais, uma língua franca, amplamente difundida como segunda língua, agregadora da cultura de diferentes povos e transformada pelos traços característicos de diversas regiões, diversas pronúncias e nuances advindas de variadas línguas maternas.

O caráter internacional ou global assumido pela língua inglesa poderá ser constatado inclusive em termos concretos nas análises dos livros selecionados em nossa amostra. Além de podermos verificar esse critério de classificação do inglês como língua franca nas abordagens feitas através dos textos e das atividades presentes no livro, os próprios autores e os avaliadores do PNLD 2021 já os reconhecem como material que expressa a visão de Inglês como uma língua franca. Esse fator, longe de ser um mero detalhe futuramente abordado em nossas análises, é essencial porque repercute uma decisão por parte dos autores acerca de como os professores e os estudantes devem enxergar aquela língua. Um livro que assume sua identidade como defensor de uma língua franca não pode, por exemplo, privilegiar a abordagem de aspectos culturais e linguísticos de apenas uma região do globo como os Estados Unidos. Ele deve transmitir aos seus leitores a ideia de que aquele país, embora carregado de sua hegemonia, representa apenas uma parcela das nações que possuem o inglês como língua oficial.

Quando refletimos sobre os motivos pelos quais o inglês é considerado uma língua global ou franca, nos termos mais atuais, podemos nos valer novamente das palavras de Crystal (2003, p. 7) quando esclarece:

O porquê de uma língua se tornar uma língua global tem pouco a ver com o número de pessoas que a falam. Tem muito mais a ver com quem são esses oradores. O latim tornou-se uma língua internacional em todo o Império Romano, mas não porque os romanos fossem mais numerosos do que os povos que subjugavam. Eles eram simplesmente mais poderosos. E mais tarde, quando o poder militar romano declinou, o latim permaneceu por um milênio como a língua internacional da educação, graças a um tipo diferente de poder – o poder eclesiástico do catolicismo romano. (Tradução nossa)<sup>12</sup>

Vimos, no trecho acima, que a prevalência de uma língua sobre as demais no tocante aos currículos e ao interesse de seus estudantes, guarda relação com fatores extrínsecos, extrapola a língua *sui generis*. Para a língua inglesa, a história não se mostrou diferente e hoje a pergunta comumente feita pelos estudantes aos professores de inglês “*Why do we study English, teacher?*”, “Por que estudamos inglês, professor?”, quando refletem sobre as razões pelas quais devem estudar inglês nos anos que compõem a educação básica, pode ser respondida com traços semelhantes ao estado de coisas que privilegiou o latim como uma língua dominante por tanto tempo.

E, neste ponto, notamos a importância da compreensão, pelo professor de inglês, de que a língua inglesa é composta como resultado de um verdadeiro caleidoscópio de culturas e vivências pessoais que agregam não somente as características das nações poderosas, geralmente colonizadoras de diversos povos ao longo da história, mas sim de todos os falantes que, de diferentes modos, contribuem para a construção de uma língua franca. A esse respeito, podemos evocar as palavras de El Kadri (2010, p. 14):

[...] enquanto a perspectiva do inglês como língua estrangeira procura situar o aprendiz como um “nativo imperfeito” (embora este fato não seja consenso na Linguística Aplicada), situá-lo como língua franca requer a transcendência de uma identificação marcada pelo território geográfico e linguístico.

Todos os pressupostos trazidos nessa seção dialogam com nosso intento em identificar os fatores linguísticos e culturais que podem lançar pistas para a compreensão da importância do cronotopo para o ensino de leitura em língua inglesa. Aqui, percebemos que os docentes e os discentes podem perceber e contextualizar as razões pelas quais aquela língua estrangeira está presente na sala de aula, nos livros didáticos, nos currículos, nas prescrições dos documentos oficiais e, em última instância, no cotidiano dos estudantes.

---

<sup>12</sup>Texto original: Why a language becomes a global language has little to do with the number of people who speak it. It is much more to do with who those speakers are. Latin became an international language throughout the Roman Empire, but this was not because the Romans were more numerous than the peoples they subjugated. They were simply more powerful. And later, when Roman military power declined, Latin remained for a millennium as the international language of education, thanks to a different sort of power – the ecclesiastical power of Roman Catholicism. Crystal (2003, p. 7).

Em nosso caso, no que tange aos movimentos dessa pesquisa, tentar compreender os fatores estritamente relacionados ao conceito de cronotopo e suas repercussões para o ensino de leitura sem perfazer um caminho de contextualização da própria língua objeto de nossa análise, funcionaria como a situação hipotética de lermos um trecho de *Romeo e Julieta* em sala de aula dispensando todas as informações adjacentes acerca de espaço, época, variedade da língua, História, entre outros. Certamente, a compreensão daquilo que está no texto e, ainda mais, do que representa a obra shakespeariana estariam comprometidas, especialmente quando a situação se trata do ensino-aprendizagem de uma segunda língua no recorte já descrito em nosso objeto de pesquisa.

### **3.5 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os documentos oficiais: BNCC e DCRC.**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (CEARÁ, 2021), compreendem o campo de análise desta pesquisa. Um dos objetivos deste trabalho de investigação é buscar nesses documentos referências diretas ou pistas para a importância do cronotopo para ensino de línguas, em especial da língua estrangeira em questão, o inglês. Mesmo que não haja menção direta ao conceito bakhtiniano de cronotopo nos textos oficiais, poderemos selecionar instruções, habilidades e recomendações que sinalizem para as noções de tempo e espaço tão caras à produção de sentido nas aulas de língua estrangeira, em especial, quando da utilização dos livros didáticos em questão, recorte desta pesquisa.

De acordo com o portal<sup>13</sup> governamental onde está disponível a leitura e divulgação da BNCC, este documento “define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” Dessa forma, pela proposta de investigação iniciada nesta pesquisa, é essencial que recorramos a esse documento para que possamos obter pistas de se/como o cronotopo pode estar presente nas recomendações oficiais direcionadas ao ensino e à aprendizagem em todo o território nacional.

---

<sup>13</sup> A Base Nacional Comum Curricular - BNCC - está disponível no portal <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>, plataforma eletrônica mantida pelo Ministério da Educação para a divulgação do documento oficial.

A BNCC, documento previsto na LDB e no PNE<sup>14</sup>, estabelece normas que orientam as aprendizagens e constrói embasamento para a sistematização do currículo com atenção às competências gerais, distribuídas ao longo de dez pontos que asseguram os direitos de aprendizagem, o desenvolvimento dos estudantes e a importância de valores pertinentes à formação dos discentes.

A primeira dessas competências gerais diz respeito justamente à valorização e utilização de conhecimentos historicamente situados sobre o mundo físico, social, cultural e digital, como forma de compreensão da realidade com vistas à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Quanto à área de Linguagens e suas tecnologias, há competências específicas, sendo a primeira delas relacionada à compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais. Nessa competência, está prevista ainda a utilização de conhecimentos para a recepção e produção de discursos em diversos campos de atuação social e nas diferentes mídias. No total, temos sete competências específicas que são explicadas detalhadamente ao longo do texto da base, seguidas das habilidades através das quais os professores podem planejar suas aulas de acordo com o progresso que demandam do estudante ao longo da jornada de aprendizagem da língua em questão.

Deve-se incluir aqui, além das competências gerais e específicas, a presença de variados temas transversais contemporâneos distribuídos através de áreas como a saúde, a ciência e tecnologia, a economia, o multiculturalismo, o meio ambiente, a cidadania e civismo.

De forma concomitante, demonstra-se como ponto essencial para esta pesquisa o estudo do Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará – (DCRC)<sup>15</sup> (CEARÁ, 2021) – uma construção de âmbito estadual que traz os pensamentos de professores, gestores, técnicos, pesquisadores das diversas searas da Educação para a proposta de promover, além de um currículo estadual, um registro histórico da Educação no Estado do Ceará, com reflexões da escola, das famílias, dos estudantes e da comunidade escolar de modo amplo.

A BNCC (2017, p. 241), ao evocar a importância do ensino de língua inglesa, reconhece sua complexidade e joga luz sobre uma pergunta basilar: “Que inglês é esse que ensinamos na escola?”. O documento leva em consideração uma língua que extrapola as

---

<sup>14</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 e está disponível para consulta no portal <<https://pne.mec.gov.br/>>.

<sup>15</sup> O Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará – DCRC – está disponível para consulta no portal <[https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC\\_2019\\_OFICIAL.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf)>.

fronteiras dos países de língua materna e considera, portanto, os fatores língua, território e Cultura, pontos de tensão essenciais para nosso debate nessa dissertação e que já deixam exposta a abordagem do documento para uma língua que carrega a relevância do seu estudo formal aliado às questões que perpassam a consciência de que o inglês agrega contextos e usos bastante plurais.

[...] o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BNCC, 2017, p. 241).

Outrossim, podemos constatar que a visão de língua apresentada pela BNCC (2017) acaba por corroborar, mesmo que indiretamente, com o caminho teórico utilizado em nossa pesquisa para a fundamentação de nossas análises, quando escolhemos a Análise Dialógica do Discurso e, portanto, a visão de língua e conceitos centrais para os escritos de Bakhtin e o Círculo. Isso se mostra preponderante no texto do documento quando defende que:

[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (grifo nosso) (BNCC, 2017, p. 242).

Ademais, ao adentrar no debate acerca dos multiletramentos e do papel da língua inglesa na esfera digital, o documento nos auxilia a constatar, enquanto pesquisadores, a relevância de avançarmos para além das discussões meramente conceituais e de âmbito da forma para abrangência do inglês, com a análise das características que promovem as valorizações presentes nos livros didáticos acerca da concepção de uma língua franca no corpus aqui estudado. Neste ponto, a BNCC (2017) aponta para o aspecto simbólico e dialógico que o estudo da língua inglesa configura em seu ensino-aprendizagem ou, para além disso, as reflexões de seus falantes, sejam eles no papel social de estudantes ou professores, notoriamente indivíduos que não pertencem a uma região específica, mas sim a todo o globo.

[...] em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma

língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (BNCC, 2017, p. 242).

Conforme destacado, podemos perceber um movimento importante da BNCC no que tange aos aspectos culturais envolvidos no ensino-aprendizagem de inglês como LE. O documento assume a Língua Inglesa na qualidade de língua franca, sendo essa mudança de conceito essencial para o ensino, pois este passa a não se restringir às variantes da língua de países e culturas cujo idioma nativo/oficial seja o inglês, ampliando-se de forma que as pessoas possam ter acesso ao mundo globalizado por meio dela, independentemente de onde estejam. As implicações dessa mudança vão desde a visão social e multifacetada dos modos de falar até as escolhas temáticas que podem ser abordadas nas aulas.

Obviamente, as visões de língua expostas acima e advindas da análise da BNCC contribuem para reforçar nosso ponto de vista em defesa da importância de que os estudantes estejam historicamente situados quanto ao seu papel diante da língua alvo. Nesse âmbito, as características espaço-temporais ressaltadas, tanto na compreensão da língua que se estuda, como no percurso assumido pelos livros didáticos ao longo desse processo, jogam luz sobre o Cronotopo.

Outro ponto pertinente ao objeto de estudo dessa pesquisa diz respeito ao histórico do livro didático no Brasil e à importância desse instrumento para a Educação no país. Para refletirmos sobre questões tão específicas presentes nos manuais de hoje, necessitaremos traçar um histórico e uma reflexão acerca da trajetória desses livros no país, em especial aqueles de língua estrangeira, amostra aqui abordada.

Nesse âmbito, de modo análogo aos estudos sobre os documentos oficiais, necessitamos recorrer a investigações acerca do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD que, conforme o portal do FNDE<sup>16</sup>, abrange “ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País.”

Conforme especificado na metodologia e no universo da amostra desta pesquisa, utilizaremos três livros escolhidos no PNLD 2021 para as investigações aqui propostas, de modo que, para além do livro didático em si, vislumbramos estabelecer um constante diálogo

---

<sup>16</sup> O FNDE corresponde ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, uma autarquia ligada ao Ministério da Educação, que fomenta diversos recursos em todo país para a manutenção do direito dos estudantes de amplo acesso à Educação, como previsto na Carta Magna do país.



com os documentos oficiais e programas de escolha de materiais didáticos para que ocorra uma percepção e contextualização, mesmo com brevidade, sobre os requisitos de escolha e a utilização propriamente dita dos manuais nas salas de aula de inglês como língua estrangeira nas escolas estaduais de Fortaleza, capital do Ceará.

Costa e Vita (2018, p. 81), em artigo publicado na coletânea “O livro didático de espanhol na escola brasileira”, nos auxiliam a compreender os pormenores do funcionamento do PNLD 2017, especialmente no que diz respeito às Línguas Estrangeiras Modernas – Inglês e Espanhol. Para as autoras, a edição 2017 do referido programa apresentou uma diferença importante quanto ao seu funcionamento, a abertura de edital de chamada pública que permitiria, desse modo, um acesso mais amplo de outras instituições e equipes ao desenvolvimento do programa.

Costa e Vita (2018, p.82) pontuam dois efeitos importantes provocados pelo PNLD no âmbito da escolha dos materiais didáticos. Há um impacto direto no setor por conta da escolha de determinados livros no ano da referida edição do programa e, de forma concomitante, ocorre um incentivo que acaba por moldar as decisões que os agentes envolvidos no mercado em questão tomam acerca das características das obras que devem se moldar às exigências do programa. Em outras palavras, as editoras tomam consciência de quais características necessitam abarcar para obter sucesso na participação em oportunidades futuras do PNLD. O programa não é, portanto, apenas um ato avaliativo, de mera escolha, mas um conjunto de ações em potência que estimulam a construção de determinados modelos de livros didáticos, impactando assim toda a cadeia envolvida no livro. “É, portanto, um processo com efeitos no presente, mas que contribui e deixa ecos nos próximos livros didáticos a serem produzidos no futuro”, concluem as autoras.

Quando estabelecemos contato com o relato dos agentes envolvidos em um programa complexo como o PNLD, compreendemos o importante papel que o livro didático ainda carrega na Educação brasileira, mesmo ao concorrer com outros suportes, principalmente aqueles fomentados pelas mais recentes tecnologias e pelo avanço do mundo digital. Essa constatação nos interessa sobretudo porque, de certo modo, justifica nosso intento nessa pesquisa em situar uma investigação sobre o ensino de leitura no âmbito dos livros didáticos de língua inglesa. O PNLD, desde os processos avaliativos realizados pelas equipes do MEC até a escolha feita pelos professores nas escolas e a posterior utilização dos materiais em sala de aula, evidencia o importante papel do livro didático no país.

Ademais, podemos, a partir da compreensão do funcionamento dos processos intrínsecos ao PNLD discutidos nessa seção, concluir que nossas primeiras suposições quando dos primeiros movimentos de escolha da abrangência dessa pesquisa se confirmam quanto à relevância do livro didático para a sala de aula, neste caso, com olhar especial para o livro de língua inglesa.

É inevitável perceber também que, muito provavelmente, todas as nuances evocadas até aqui a respeito do livro didático guardam importância para nosso principal objeto, um olhar para o ensino de leitura em língua inglesa sob a perspectiva epistemológica da Teoria Dialógica do Discurso e dos escritos bakhtinianos que enfatizam o cronotopo.

Mesmo não compreendendo diretamente nosso objeto a observação da utilização do livro didático na sala de aula na perspectiva da performance do trabalho, por conta do próprio recorte e extensão da pesquisa, notamos que o papel do professor em todo esse arcabouço demonstra ter grande relevância. Além de ser o principal agente condutor das ações dentro da sala de aula, vimos que o professor também toma parte de outros espaços concernentes à Educação como, por exemplo, a escolha dos livros didáticos, fato evidenciado pela própria dinâmica de funcionamento do PNLD. A esse respeito, podemos recorrer uma vez mais ao que pontuam Costa e Vita (2018, p. 82) ao destacarem o próprio texto do PNLD 2017:

O professor tem um papel muito importante, como condutor e facilitador das experiências de uso da língua estrangeira, atuando como mediador entre o estudante e o material didático, este um dos principais aliados no processo de ensinar e aprender a língua. Por isso, o material deve trazer em sua essência perspectivas teórico-metodológicas inovadoras e representativas das mudanças e avanços da educação linguística contemporânea, de modo geral, uma educação que é sensível aos sujeitos em processo de interação, professores e alunos. Nesse sentido, o professor também se renova e aprende ao ensinar, pois participa de experiências não apenas de mediação para a aprendizagem da língua, mas também de reflexão sobre a sua prática pedagógica (Brasil, 2016, p.11).

O professor é, desse modo, um grande protagonista do material didático desde a sua concepção, quando lembramos dos professores autores dos livros, da avaliação, fator evidenciado nesta seção com a descrição do funcionamento do PNLD, além da escolha das obras indicadas pelo programa, etapa realizada já no ambiente da escola e, finalmente, da utilização das obras escolhidas no cotidiano da sala de aula, até que esse ciclo se renove com o PNLD seguinte.

### 3.6 O livro didático e o ensino de língua inglesa

Mesmo já tendo pontuado questões centrais acerca do livro didático e do ensino de língua inglesa de modo mais amplo, necessitamos lançar outros olhares sobre esse ponto com vistas a destacar as escolhas teórico-metodológicas relacionadas especificamente ao ensino daquela língua no âmbito da educação básica.

Outrossim, é necessário estabelecermos pontos de partida quanto às visões de língua, as considerações a respeito do discurso, inclusive a visão acerca do que compreendem os gêneros discursivos para aqueles que escolhem os materiais e para os que farão a prática de seu uso nas escolas. Não teremos a oportunidade de incluir aqui a visão do professor na prática da performance de seu trabalho, entretanto, poderemos elucidar, no âmbito dos documentos prescritivos e dos livros didáticos, questões linguístico-discursivas que podem nos ajudar a compreender os fatores motivadores dessa pesquisa e possíveis lacunas sobre as quais poderemos mergulhar em outras oportunidades de investigação.

Em seu estudo sobre os gêneros textuais didáticos e a análise de materiais didáticos da área de Letras, Bizello *at al* (2020) nos fornecem informações relevantes que podem servir como ponto de partida para nossas análises quanto às concepções centrais para o ensino de língua inglesa no contexto em tela.

Vimos que as considerações de Bizello *at al* (2020) dialogam com o motor de partida das nossas análises, a perspectiva do ensino de leitura de modo situado, contextualizado, muito próximo das nuances trazidas pelo conceito de cronotopo da TDD.

Quadro 2 – Tabela baseada nas concepções de língua, discurso e gêneros discursivos propostas por Bizello *at al* (2020, p. 144).

Língua	Discurso	Gênero discursivo
Língua vista através de uma visão sócio interacionista e discursiva;	Língua enquanto espaço de produção de sentidos;	Gêneros discursivos considerados como tipos relativamente estáveis que “que materializam as condições e finalidades das esferas de atuação humana.”
Língua com função relacionada às práticas sociais;	Valorização do sujeito que utiliza a língua;	
Visão de desenvolvimento humano ligada às teorias de Vygotsky.	Relevância do contexto histórico em que está inserido o sujeito.	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Diante do quadro acima e do referencial teórico desenvolvido ao longo de nossa investigação, podemos concordar com Bizello *at al* (2020) acerca da relação entre o que prescrevem os documentos oficiais abordados até aqui e o que considera Bakhtin (1997) acerca da língua, da construção de sentidos e dos sujeitos historicamente situados.

Nos documentos que norteiam o sistema de ensino no Brasil, a linguagem é entendida em uma perspectiva discursiva, como interação e atividade social, em sua “[...] integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 1997, p. 181), e deve ser trabalhada de forma contextualizada e comprometida com as práticas sociais de uso. Cabe lembrar que todo ato de linguagem tem um propósito comunicativo e é dirigido a um receptor, que interage com o emissor, reagindo aos enunciados (dialogismo). Essas relações dialógicas, para Bakhtin, são relações de sentido entre os enunciados. O emissor, por sua vez, ecoa, em seu discurso, outras vozes que o atravessam por meio do pertencimento a um tempo, espaço e cultura específicos (polifonia). Os sentidos dos enunciados aos quais Bakhtin (1992) se refere estão inscritos nessas vozes discursivas sociais. Portanto, a língua é um processo sociointeracional que se realiza na enunciação. Os sentidos e os sujeitos são construídos discursivamente nas interações com o outro em uma determinada esfera de atividade humana (Bizello *at al*, 2020, p.145).

Uma vez mais, o leitor dessa dissertação pode perceber nossa ênfase no conceito de enunciado concreto, termo já abordado em seções prévias. Essa recorrência se deve ao fato de que, ao tratarmos sobre o ensino de leitura, não podemos nos furtar ao fato de que Bakhtin (2020) considera os sentidos e os sujeitos do discurso como resultado da interação com o outro.

Ademais, podemos considerar as palavras de Brandão (2005) em artigo publicado na obra organizada por Brait (2005), “Bakhtin, dialogismo e construção de sentido”. Quando trata da escrita, leitura e dialogicidade, Brandão (2005, p. 270) esclarece que:

Ao fazer o percurso de uma concepção de linguagem e de sujeito que caminha da unidade para a multiplicidade, quis situar a fala e a escrita num arcabouço teórico em que está fora de questão qualquer questão homogeneizadora da linguagem. Nesse sentido, fala e escrita inserem-se, enquanto práticas efetivas, num quadro comunicacional que privilegia a multiplicidade, a diversidade, a diferença, a alteridade ou, para usar os termos de Bakhtin, a polifonia, o dialogismo, a heteroglossia, a poliglossia. Nesse quadro, instauram-se relações intersubjetivas em que o um e o outro, isto é, falante-ouvinte, escritor-leitor, se constituem enquanto sujeitos do discurso.

Brandão (2005) retoma vários conceitos que nos interessam quando empreendemos um estudo que se assenta na TDD e nos escritos bakhtinianos, dentre os quais podemos destacar os conceitos de alteridade e polifonia, que contribuem para nossa concepção de ensino de língua inglesa vista, mesmo dentro do livro didático, como fator gerador e resultado da relação entre múltiplas vozes e enunciados que se desdobram entre os sujeitos do discurso.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1 Caracterização da pesquisa

Nossa pesquisa é caracterizada por sua natureza documental, comparativa e de caráter qualitativo. Antes do aprofundamento das questões relacionadas ao ensino de leitura, a presente investigação demandou uma revisão da literatura que justificasse a escolha pelo caminho epistemológico dos escritos de Bakhtin e o Círculo e do embasamento na Teoria Dialógica do Discurso. Diante do grande universo de possibilidades que a TDD nos permite seguir, aliado ao caminho consolidado na Linguística Aplicada, de diálogo entre diferentes searas e campos da atividade científica, interessamo-nos por questões relacionadas ao ensino de leitura em língua inglesa. A motivação de nossa escolha sempre esteve fortemente ligada ao campo de atuação deste pesquisador, o ensino de língua inglesa no Ensino Médio em escolas públicas da rede estadual do Ceará.

Desse modo, enveredamos pelo percurso de investigação centrado na análise de livros didáticos selecionados pelo PNLD 2021, programa nacional de escolha de livros didáticos no país. Nossa pesquisa se dedica à análise de textos, atividades e informações relevantes presentes nas seções de leitura de três obras que passaram pelo crivo do PNLD e efetivamente chegaram às escolas públicas cearenses para utilização nos três anos do Ensino Médio.

Conforme expusemos ao longo da escrita desta pesquisa, nossa investigação acerca da leitura e, conseqüentemente, dos mecanismos existentes nos textos e fora deles, em sentido amplo, não menospreza o estudo da língua enquanto sistema, mas reconhece que necessitamos ir muito além das prescrições puramente estruturais para atingir as camadas de análise que justificam nossa escolha metodológica e que reconhecem nosso principal objeto de análise, o texto enquanto um:

“[...] objeto cultural produzido na interação verbal (Bakhtin, 1981; Geraldi, 1984), que se apresenta como espaço da enunciação e representação de um projeto, produzido por um autor, que, a partir de certas necessidades, movido por certas finalidades, sobressaltado pelas contingências e mediado pela linguagem, em determinadas condições históricas e sociais e no âmbito de certa ‘formação discursiva’ (Orlandi, 1987, p. 73), escolhe, entre as possíveis e conhecidas, as opções para escrever algo, visando necessariamente a interlocutores, de cuja leitura o autor não pode prescindir. (Mortatti, 2018, p. 55).

A escolha metodológica descrita acima nos demanda analisar não somente o texto principal das seções de leitura, mas também possíveis prescrições direcionadas aos professores ao longo das unidades ou no guia do livro didático. Isso vai de encontro ao outro recorte de

nosso objeto de pesquisa, a investigação do ensino de leitura em língua inglesa nos livros didáticos sob a perspectiva do conceito de Cronotopo, cunhado pela Teoria Dialógica do Discurso e condição sine qua non para qualquer Análise Dialógica do Discurso. A escolha metodológica acima tornou imperiosa uma revisão da literatura especificamente relacionada ao cronotopo, considerando também a necessidade de esclarecer aos nossos leitores a complexidade do conceito bakhtiniano e suas repercussões para o objeto de nossas análises, o ensino de leitura.

Depois de incluir em nosso estado da arte um panorama da TDD e dos conceitos bakhtinianos que nos interessam para essa pesquisa, tornou-se indispensável adentrar, mesmo que de forma breve, às prescrições dos documentos oficiais, especialmente o PNLD, que guarda essencial relação com a gênese dos livros didáticos, sua utilização no cotidiano das escolas e, por conseguinte, com o ensino de leitura.

Do mesmo modo, necessitamos empreender também em nossa pesquisa um breve panorama sobre o histórico do livro didático e sua relevância nos dias de hoje, não com o intuito de elaborar extensas análises sobre tal, mas com vistas a justificar a relevância da realização de mais uma pesquisa que estuda os livros didáticos. Tornou-se cada vez mais clara, ao longo da presente investigação, a força do livro com partícipe das dinâmicas em torno da sala de aula, dos processos de ensino-aprendizagem em perspectiva mais ampla.

Como vimos, a realização da presente pesquisa tornou imperativa a revisão da literatura pertinente ao conceito bakhtiniano de cronotopo, considerando a sua complexidade para além das questões relativas ao tempo e ao espaço, com vistas a traçar um panorama acerca do tema, desde as primeiras considerações de Bakhtin em torno das questões relativas ao tempo e ao espaço literários, princípio fundamental do cronotopo, até pesquisas mais recentes que estudam as concepções de tempo e espaço cronotópicos em contextos mais amplos. Consideramos também o fato de que o termo cronotopo não costuma ser amplamente conhecido, mesmo no meio acadêmico, por tratar de um ponto bastante específico, geralmente difundido entre os leitores dos escritos de Bakhtin e o Círculo.

Ao longo da realização da pesquisa aplicada aos livros didáticos de língua inglesa, também se torna salutar a observação de dados e naturalmente a construção de conclusões que poderão ser generalizadas de forma indutiva. Vale lembrar que nossa investigação se detém ao levantamento bibliográfico da literatura pertinente ao estudo do cronotopo, dentro do universo

da TDD e dos escritos bakhtinianos, com extensão desse universo aos autores que tensionam as questões relativas ao ensino de leitura e ao livro didático de língua inglesa.

#### **4.2 Delimitação do universo da amostra**

A presente pesquisa está voltada para a investigação das obras de inglês do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – 2021, programa que seleciona, com a participação da comunidade escolar, em especial dos professores de cada área, os livros didáticos utilizados nos anos seguintes nas escolas públicas brasileiras.

Cabe destacar que os livros que nos interessam são aqueles utilizados na rede pública estadual do Ceará, por algumas razões, dentre as quais, o fato de que foi dessa realidade que surgiram as primeiras inquietações ao pesquisador da presente investigação, além de que, é de notório conhecimento, tanto dos pesquisadores da área, quanto dos profissionais que laboram na escola, as particularidades e os desafios que a escola pública ainda carrega em oposição às unidades escolares privadas. É bastante provável que todo o estado de coisas presente na realidade no ensino público acabe repercutindo na importância que o livro didático possui naquele recorte do sistema educacional brasileiro.

É importante ressaltar, porém, que muitas dessas percepções, por serem mais ligadas ao cotidiano da sala de aula, podem escapar ao escopo dessa pesquisa, já que nosso intento aqui é circunscrito ao universo dos livros didáticos e prescrições oficiais. Isso não nos impede, entretanto, de agregar essas reflexões ao trabalho em tela tendo em vista enriquecer nossas percepções e análises enquanto pesquisadores atuantes no meio investigado.

Pela própria natureza do método científico, é necessário realizar um recorte desse universo com vistas a selecionar uma amostragem de material que possa efetivamente ser pesquisada e que permita a coleta de dados e a construção de uma dissertação sobre o tema proposto. Dos livros de inglês indicados para a escolha através do PNLD, delimitamos a pesquisa com base em três livros previamente aprovados e disponibilizados às escolas para escolha pelos professores da rede pública estadual do Ceará. Com esse procedimento, teremos acesso aos livros que efetivamente serão utilizados nas escolas e, portanto, trarão maior relevância a realização da presente pesquisa.

#### **4.3 Procedimento de coleta de dados**

Após a seleção dos livros escolhidos pelo PNLD 2021, pudemos de fato iniciar a análise das referidas obras, com o cuidado de observar desde características relacionadas aos critérios estabelecidos pelo próprio processo de escolha dos livros, até informações fornecidas pelos autores nos livros didáticos, o alinhamento desses materiais à Base Nacional Comum Curricular, assim como a observância de outros possíveis parâmetros estabelecidos pelos documentos oficiais ligados ao livro didático.

Em outro momento, concluída esta análise mais técnica do material didático pesquisado, iniciamos a seleção dos textos e atividades dos livros que se mostraram pertinentes à investigação acerca do conceito bakhtiniano de cronotopo. Além dessas seções dos livros estudados, houve a necessidade de transcrever algumas orientações dos autores dos materiais didáticos voltados aos professores, desde pequenos textos instrutivos ao longo das unidades, até alguma seção própria de análise e apresentação da obra ou diálogo entre os autores e os professores que utilizarão os livros. Isso se fez necessário pela própria natureza dialógica das investigações acerca de conceitos de bakhtinianos voltados à produção de sentido, ao considerarmos que todas as incursões, até mesmo aquelas presentes exclusivamente nos manuais do professor, são relevantes para a pesquisa em tela. Esse fato também explica nossa opção por analisar os livros do professor, já que esses materiais dispõem de orientações, pontuais ao longo das unidades ou em seção própria, que não aparecem naqueles dedicados ao uso dos estudantes.

#### **4.4 Procedimento de análise de dados**

Os textos, atividades e demais dados presentes nos livros didáticos pesquisados serão analisados acerca da presença de informações que apontem para a produção de sentido através das noções de tempo e espaço que compreendem o conceito de cronotopo cunhado pela TDD. Ao longo da pesquisa, pode ser construída uma gradação da presença de elementos linguístico discursivos e procedimentos que dialogam com o cronotopo nos textos e atividades, com o intuito de flagrar ações que propiciem o estabelecimento de relações espaço temporais voltadas à contextualização das situações de leitura.

### **5. ANÁLISE DO CORPUS**

#### **5.1 Nossos primeiros caminhos de análise**



Em nossas análises, a presença de elementos que remetem ao cronotopo nos requer um olhar para além da mera identificação da utilização do termo em si, seja nos documentos oficiais investigados, como a BNCC e o PNL D, por exemplo, ou diretamente nos textos e atividades selecionados para análise nas seções de leitura dos livros didáticos de nossa amostra.

Como supúnhamos, desde os primeiros movimentos investigativos dessa pesquisa, o termo cronotopo, notadamente carregado de viés mais técnico e próprio dos ambientes de circulação científica, provavelmente não apareceria *ipsis litteris* nas prescrições oficiais, nas seções dos livros didáticos, nos diálogos entre autores e professores presentes nos manuais do professor, tampouco nos textos e atividades das seções de leitura. Provavelmente, a presença do termo, tal qual posto na teoria e no referencial teórico que fomenta nossa pesquisa, traria ao material didático ou aos documentos oficiais características que os aproximariam da erudição, do cientificismo mais preciosista e talvez os distanciassem das necessidades cotidianas do professor e do estudante. Não incorremos aqui em dizer que os manuais didáticos devem ser facilitados para a apreciação e uso cotidiano pelos profissionais, mas vislumbramos que, se forem demasiadamente técnicos, com uso de termos mais eruditos, podem não ser tão eficazes para situações do uso diário, de consultas mais rápidas, dos planejamentos de aulas e da rotina das aulas propriamente ditas.

Entretanto, apesar da ausência de referência direta ao termo, verificamos a presença de princípios pedagógicos ou recomendações que se aproximam de características próprias da busca pela contextualização, do vínculo indissociável entre as categorias de tempo e espaço, além da compreensão da cultura como parte integrante do ensino de língua inglesa. Dessarte, não resta dúvidas de que os elementos acima, mesmo quando não carregados pelo invólucro da nomenclatura cronotopo, estão relacionados com os princípios bakhtinianos que correspondem ao termo.

Nessa perspectiva, corroboramos com o pensamento de Mortatti (2018, p. 55), quando a autora afirma acerca da leitura que:

[...] a leitura torna possível produzirem-se significados e sentidos, vivificar e sincronizar experiências, escolher e apontar valores (Perrone - Moisés, 1987), instaurando um tipo específico de interação dos sujeitos entre si e com o mundo natural e social, com o mundo público da cultura, com o tempo e o espaço.

A autora, mesmo não relacionando diretamente sua visão sobre a leitura ao termo cronotopo na forma cunhada pela TDD, traz à baila sua importância, especialmente quando alinhada ao que ela chama de mundo natural e mundo da cultura, oportunidade em que podemos rememorar nosso referencial teórico, especialmente a figura 1, presente na página 33 dessa

dissertação, quando ilustramos as diferenças e as trocas existentes entre o mundo representado e o mundo real para Bakhtin (2018).

Para Mortatti (2018, p.55 e 56), ler é uma atividade que interfere na própria natureza constitutiva do sujeito, implicando para ele a possibilidade de compreender o texto como uma instância singular caracterizada pela presença de aspectos constitutivos como por que, para que, onde, quando, dentre outros. Isso corrobora para a percepção de inacabamento trazida pelos textos bakhtinianos, perspectiva muito comum quando enxergamos a leitura enquanto instância dialógica. Podemos incluir ao pensamento da autora o fato de que, na sala de aula, interessa à construção de sentidos não apenas as relações estabelecidas pelo lugar e pela época em que determinado texto foi escrito, mas a possibilidade de ressignificá-lo através das relações que o sujeito aprendente e seu professor podem estabelecer com o tempo presente, com o microcosmo estabelecido naquela situação de leitura.

No que diz respeito aos documentos oficiais, destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que compõe tanto o referencial teórico de nossa pesquisa como o aparato metodológico de nossas análises e estabelece padrões mínimos de aprendizagem que devem ser atingidos pelos estudantes em diferentes áreas do conhecimento na educação básica. Em nosso recorte analítico, devemos rememorar que consideramos o que prescreve o documento em tela para os anos finais do Ensino Médio, especificamente na área de Linguagens e Códigos e no ensino de língua inglesa.

No contexto da língua inglesa, interessa-nos as reflexões e as prescrições que dizem respeito ao ensino de leitura, considerando de forma salutar os trechos do documento que circunscrevem os objetivos de aprendizagem para os discentes. Dessa forma, pela extensão do documento e pela necessidade de percorrermos um caminho metodológico e analítico mais preciso no que tange ao nosso objeto de pesquisa, o ensino de leitura nos livros didáticos de língua inglesa do último PNLD para o Ensino Médio, verificamos a necessidade de construir um quadro teórico que fosse capaz de sintetizar as diretrizes e competências que interessam sobremaneira para esse âmbito.

O Guia Digital do PNLD 2021<sup>17</sup> é um documento oficial disponibilizado pelo governo para orientar a escolha dos livros pelos professores através de informações gerais sobre as obras, resenhas dos livros, dados relativos à legislação pertinente e escolha dos materiais,

---

<sup>17</sup> O Guia digital do PNLD 2021 está disponível para consulta no portal [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_didatico/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio)

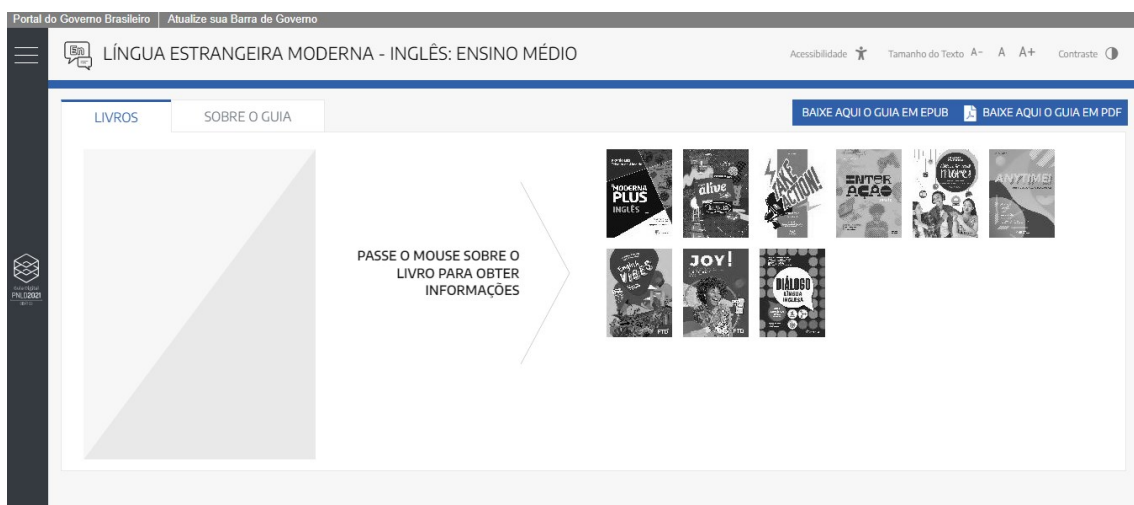
além de um panorama das últimas ações ligadas ao PNLD. A figura 3 apresenta a forma como a plataforma dispõe as áreas do conhecimento e, em seguida, as obras pré-avaliadas para posterior escolha pelos professores.

Figura 4 – Ilustração do portal governamental que veicula o guia digital do PNLD 2021.



Fonte: < [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_didatico/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio) >

Figura 5 – Reprodução do Guia Digital do PNLD 2021.



Fonte: < [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_didatico/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio) >

Apesar de constituir uma plataforma hospedada em um site cuja função primordial é o trâmite de escolha dos livros didáticos daquela edição do PNLD, verificamos que o site continua no ar quando da realização dessas análises, o que nos permitiu concluir que a plataforma serve como consulta de todo o processo de escolha, além de servir para posteriores verificações quanto às obras selecionadas, fator que nos facilitou o download das obras e seu manuseio na versão digital. Essa facilidade pode ser útil ao professor que não disponha da versão impressa fornecida pelas editoras ou que queira fazer uso de uma versão digital das coleções de livros.

Figura 6 – Reprodução de quadro disponível no Guia Digital do PNLD 2021.

ÁREAS DO CONHECIMENTO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	OPÇÕES
		ENSINO MÉDIO – 1º ao 3º ano
	Linguagens e suas Tecnologias	1ª opção 2ª opção
	Matemática e suas Tecnologias	1ª opção 2ª opção
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	1ª opção 2ª opção
	Tecnologias	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	1ª opção 2ª opção
	Aplicadas	

OBRA DIDÁTICAS ESPECÍFICAS	OBRA DIDÁTICAS ESPECÍFICAS	OPÇÕES
		ENSINO MÉDIO – 1º ao 3º ano
	Língua Portuguesa	1ª opção 2ª opção
	Língua Inglesa	1ª opção 2ª opção
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática	1ª opção 2ª opção

Fonte: <[https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2021\\_didatico\\_Apresentacao.pdf](https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_didatico_Apresentacao.pdf)>

Como podemos observar no quadro acima, disponível no Guia Digital do PNLD em seção não paginada, os livros de língua inglesa estão dispostos na categoria “Obras didáticas específicas”, que também compreende os materiais de Língua Portuguesa e de Ciências

Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática. Nesse ponto, mesmo não compondo o campo de análise dessa pesquisa, percebemos a falta de materiais referentes ao ensino de espanhol, situação que foi alvo de amplas discussões no âmbito educacional e político nos últimos anos e que pode estar ligada a questões culturais e hegemônicas que dizem respeito ao campo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Ademais, percebemos que, além de informações técnicas sobre o processo de escolha das obras e seu embasamento na legislação pertinente, o guia do PNLD 2021 disponibilizou uma espécie de resenha das obras pré-selecionadas, o que pode servir sobremaneira a essas análises, já que apresenta visões oficiais a respeito das obras compreendidas na amostra dessa pesquisa.

As resenhas apresentam as seções: “visão geral”, “descrição da obra”, “análise da obra” e “em sala de aula”. Faremos aqui uma seleção de informações relevantes fornecidas pela resenha de cada obra do Guia de PNLD 2021 com o intuito de incluir esses pontos as nossas discussões que se seguem nas próximas seções das análises, em uma perspectiva de visão mais ampla e inicial das obras. Como forma de sintetizar as informações do guia, optamos por construir um quadro explicativo com os dados de cada coleção. Privilegiamos a utilização dos mesmos termos apresentados no guia como forma de estabelecer os mesmos parâmetros para as obras selecionadas em nossa amostra. Optamos, outrossim, por escolher pontos relevantes para o objeto dessa pesquisa como os aspectos diretamente ligados ao ensino de leitura.

Quadro 3 – Resumo das informações fornecidas sobre o livro Joy pelo guia do PNLD 2021.

<b>Joy!</b>	
<b>Visão Geral</b>	Abordagem teórico metodológica pautada no sócio interacionismo de Vygotsky; língua como processo sócio-histórico; baseada nas competências e habilidades da BNCC; abordagem de temas transversais; textos interdisciplinares; metodologias ativas e pensamento computacional, avaliação enquanto diálogo entre professor e estudante.
<b>Descrição da Obra</b>	Volume único; escolha das unidades a serem trabalhadas a critério do professor; organização em 18 unidades.
<b>Análise da Obra</b>	Caráter inclusivo; pluralismo de ideias; valorização da prática científica; grande variedade de gêneros textuais e estratégias

	de leitura; valorização dos conhecimentos prévios no eixo leitura; aspectos léxico gramaticais trabalhados de forma integrada; valorização da dimensão intercultural e conformidade com a BNCC (competências e habilidades).
<b>Sala de Aula</b>	Professor mediador; algumas atividades requerem uma introdução (informações disponíveis no Manual do Professor ou em mensagens escritas em cor-de-rosa ao longo das unidades); demanda por um trabalho de natureza interdisciplinar; presença de atividades escritas em Língua Portuguesa; aconselhamento de um trabalho diagnóstico para avaliar o nível de inglês das turmas.

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas informações presentes no Guia do PNL D 2021.

Quadro 4 – Resumo das informações fornecidas sobre o livro *Alive High!* pelo guia do PNL D 2021.

<b>New Alive High!</b>	
<b>Visão Geral</b>	Abordagem teórico metodológica na Teoria da Complexidade; valorização dos gêneros discursivos e da multimodalidade; visão de aprendizagem de inglês inserida nas práticas sociais; diversos contextos e processos de aquisição da língua; questões interdisciplinares; visão de aprendizagem como modo de reflexão sobre o papel social do estudante.
<b>Descrição da Obra</b>	Volume único; organização em 18 unidades, sugestão para o plano de curso e divisão das unidades;
<b>Análise da Obra</b>	Inglês como língua franca; busca pelo uso situado e contextualizado da língua; abordagem baseada nos gêneros discursivos e multiletramentos; aprendizagem enquanto prática situada; atividades voltadas ao desenvolvimento da leitura; utilização de textos autênticos da LE; orientações detalhadas quanto ao planejamento e utilização das 18 unidades.
<b>Sala de Aula</b>	Aquisição da língua em contextos diversos e heterogêneos; incentivo a uma análise crítica da obra por parte do professor em relação ao contexto de trabalho; incentivo à autonomia do professor na condução da utilização do

	material; consciência da necessidade de avaliação dos diversos níveis dos estudantes em relação à proficiência da língua; necessidade de estar atento aos diferentes contextos de utilização da obra e realizar adaptações quando necessário.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas informações presentes no Guia do PNLD 2021.

Quadro 5 – Resumo das informações fornecidas sobre o livro Take Action! pelo guia do PNLD 2021.

<b>Take Action!</b>	
<b>Visão Geral</b>	Base nos conceitos da Teoria da Relatividade Sócio-histórico-cultural de Vygotsky e Yrjö Engeström; visão da língua inglesa como língua franca; língua enquanto fenômeno histórico, político e sociocultural; articulação com as demais áreas do conhecimento; aprendizagem da língua de modo contextualizado; dividida em 14 unidades temáticas; estudo das habilidades da língua de maneira integrada; utilização de textos autênticos; atividades pautadas na pedagogia dos multiletramentos.
<b>Descrição da Obra</b>	Volume único, 14 unidades temáticas (baseadas em áreas integrantes dos Temas Transversais Contemporâneos); presença de orientações ao professor sobre a obra e sua utilização.
<b>Análise da Obra</b>	Obra em consonância com a BNCC; concepção teórico-metodológica baseada no sócio interacionismo; habilidades da língua relacionadas aos gêneros discursivos e aos multiletramentos; utilização de textos autênticos; abordagem do caráter multicultural da língua inglesa; manual do professor com referências teóricas pautadas na Linguística Aplicada; incentivo à autonomia dos estudantes.
<b>Sala de Aula</b>	Incentivo à ativação do conhecimento prévio dos estudantes no início de cada unidades; diversidades de gêneros textuais e contextos diversos de uso da língua inglesa; visão do inglês como língua franca e passível de ser utilizado em diversas situações enunciativas; valorização de trabalho interdisciplinar em diversas seções como modo de valorização da cultura; seção que

	privilegia “um espaço de diálogo e interação com os problemas do mundo real”; incentivo à participação do professor com fornecimento de orientações específicas em situações presentes em algumas seções práticas que demandam conhecimentos sobre uso de imagem, direitos autorais e outros contextos práticos.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas informações presentes no Guia do PNLD 2021.

Não há dúvida de que as obras aprovadas pelo PNLD possuem em comum certos padrões exigidos pelo programa, entretanto, percebemos que, mesmo depois do crivo de sua escolha, há, em cada obra analisada, particularidades e escolhas metodológicas que podem mudar profundamente a forma como as aulas se darão na realidade plausível da escola de educação básica, inclusive quanto à decisão sobre aquilo que se deve ou não oferecer no cardápio de conteúdos oferecidos a alunos e professores.

Na próxima seção de análise, que tratará da caracterização geral das obras selecionadas em nossa amostra, verificaremos que ora há mais liberdade para o protagonismo do professor, ora há recomendações que prescindem da decisão dos profissionais no que se refere, por exemplo, à construção de seu planejamento de aulas ou da escolha de quais conteúdos deve abordar e de que forma. Isso tensiona um ponto discutido ao longo dessa investigação e nos sugere uma reflexão que parece ser constante quando tratamos de livros didáticos: até que ponto o livro e, indiretamente sua autoria e suas prescrições, se sobrepujam às necessidades de cada sala de aula, de cada contexto de aprendizagem.

## **5.2 Caracterização geral dos livros da amostra: novos olhares sobre o LD.**

Das opções de livros de língua inglesa pré-selecionados pelo PNLD 2021, selecionamos três coleções, sendo, respectivamente, o livro Joy! da editora FTD, o livro New Alive High, da editora SM e o livro Take Action, da editora Ática. As três coleções guardam em comum o fato de constituírem volumes únicos para utilização nos três anos do Ensino Médio, conforme é possível observar na imagem ilustrativa presente na figura 7.



Figura 7 – Reprodução das capas dos livros didáticos selecionados para análise.



Fonte: Livros selecionados para análise: Joy!, New Alive High e Take Action!

Acerca da característica notadamente presente em todas as obras para o ensino de língua inglesa do PNLD 2021, o fato de serem construídas em volume único, podemos considerar que cabe aqui um primeiro ponto de análise. Diferente de edições anteriores fornecidas pelo PNLD, em que as coleções de língua inglesa para o Ensino Médio dispunham de três volumes correspondentes aos três anos de estudos, o PNLD 2021, ao trazer um volume único, implica ao professor da disciplina uma tomada de decisão que, embora aparentemente simples, pode repercutir na seleção das unidades que o docente julgue relevante para aquela série em questão e no percurso formativo que determinada turma terá ao longo dos anos de estudo.

A coleção Joy!, da editora FTD, possui 18 unidades de estudo recomendadas para utilização em todo o Ensino Médio, assim como a coleção New Alive High, da editora SM. Enquanto isso, a coleção Take Action!, da editora Ática, dispõe de apenas 14 unidades didáticas. Percebemos, desse modo, que não houve uma padronização por parte das editoras quanto ao aspecto quantitativo das unidades de estudo. É provável que essa característica torne um pouco mais complexo o trabalho do professor que utilize mais de uma coleção simultaneamente, caso trabalhe em mais de uma unidade escolar, por exemplo.

Quando estabelecemos nosso foco na amostra de livros selecionados, não podemos dispensar um olhar para o ponto de vista do planejamento do uso desses materiais, isto é, do planejamento das aulas. Mesmo não estando no escopo dessa pesquisa a escuta direta do professor, nos parece adequado considerar a presença daquele sujeito em nossas análises,

mesmo quando implicado de maneira indireta, seja pelas prescrições que nos orientam ou pela disposição de conteúdos e orientações nos livros didáticos. Não seria possível nos atermos exclusivamente ao livro enquanto suporte autônomo, pois sabemos haver ali um processo colaborativo entre os autores, os professores e os estudantes implicados na utilização daquela obra. O livro, sob o nosso ponto de vista e a partir do referencial teórico utilizado pela pesquisa, carrega a perspectiva dialógica de inacabamento, uma vez que não renuncia ao papel do professor.

O livro, portanto, é pensado basicamente para dois tipos de interlocutores, o estudante e o professor. Obviamente que o primeiro interlocutor compõe o objeto central da construção dos materiais didáticos, ao passo que o segundo guarda sua importância porque constitui aquele que reflete e decide, em colaboração com as outras vozes presentes no livro e demais prescrições, acerca de como aquele material será utilizado no cotidiano das aulas. A voz do professor pode estar presente até mesmo nos momentos em que o estudante utiliza o material de forma supostamente autônoma, como nas atividades realizadas em casa, por exemplo. Geralmente, essas atividades também são decididas pelos critérios estabelecidos pelo professor, inclusive quanto à decisão sobre qual atividade deve ser feita, de que modo ela deve ser realizada e até de quais partes desta podem ser ou não prescindidas.

Ademais, feitas as ressalvas anteriores, notamos que, quando consultamos o campo “orientações para o professor” da coleção Joy!, seção geralmente presente no final dos livros, percebemos a informação de que é totalmente reservada ao professor, ao considerar sua autonomia e planejamento, a decisão sobre quais unidades didáticas serão utilizadas em cada ano do percurso formativo. Oliveira *et al* (2020, p. 18) deixa pontuada no manual do professor do livro Joy! a seguinte orientação:

Cabe ao professor decidir a forma que utilizará o livro didático como apoio pedagógico, isto é, construir critérios de seleção dos temas das unidades de que fará uso levando em conta o projeto pedagógico da escola, as condições da turma e as condições temporais da carga horária da grade curricular. Além disso, quanto à maneira como a obra está estruturada, o professor tem autonomia pedagógica para decidir quais unidades deve ou não abordar, no todo ou em partes; seguir a ordem apresentada ou reagrupar as unidades segundo os critérios organizativos que escolher; e fazer as pontes entre as unidades dentro desses critérios.

A despeito da autonomia reservada ao professor demonstrada pelas orientações veiculadas na obra acima, verificamos, nas demais coleções analisadas, uma proposta de caráter mais prescritivo no que tange ao planejamento do professor para a utilização do livro e divisão dos capítulos ao longo dos bimestres. O livro Joy! também apresenta uma sugestão de planejamento de utilização das unidades, entretanto, pontua de forma mais enfática que aquela

orientação se trata apenas de um exemplo e que o professor pode agir de forma autônoma a esse respeito.

Quando observamos a maior liberdade do professor na escolha daquilo que será aproveitado do livro na sala de aula ou, em contrapartida, a postura menos autônoma proposta nas outras duas obras, consideramos que essa gradação do protagonismo do professor pode ser vista como paradoxal a depender de cada situação de trabalho. Se, por um lado, a livre escolha do professor talvez possa ser benéfica no sentido de trazer para o centro das decisões o sujeito docente, por outro, ao considerarmos a realidade do trabalho do professor nas escolas brasileiras, com excesso de aulas, trabalho dividido em mais de uma unidade escolar, dentre outras questões, a escassez de direcionamento sobre o uso do material pode contribuir para o aumento de atribuições em uma rotina de trabalho notoriamente excessiva. Não queremos aqui defender que o livro didático configure uma prescrição cujo planejamento de uso esteja totalmente centrado nos autores. Na verdade, fazemos o contraponto acima para refletir sobre o contexto no qual o livro e o professor podem estar inseridos, especialmente quando colocamos em perspectiva materiais e realidades ligados a um setor de ensino que passa por muitas dificuldades e desafios que tornam o trabalho do professor ainda mais extenuante.

Figura 8 - Sugestão de planejamento da coleção Joy!.

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA

	Ano 1	Ano 2	Ano 3	
Bimestre	1ª	Learning strategies Unit 1	Unit 8	Unit 14
	2ª	Unit 2 Unit 3	Unit 9 Going out there	Unit 15
	3ª	Unit 4 Unit 5	Unit 10 Unit 11	Unit 16 Unit 17
	4ª	Unit 6 Unit 7	Unit 12 Unit 13	Unit 18 Going out there Getting ready for exams
Trimestre	1ª	Learning strategies Unit 1 Unit 2	Unit 8 Unit 9	Unit 14 Unit 15
	2ª	Unit 3 Unit 4	Going out there Unit 10 Unit 11	Unit 16 Unit 17
	3ª	Unit 5 Unit 6 Unit 7	Unit 12 Unit 13	Unit 18 Going out there Getting ready for exams
Semestre	1ª	Learning strategies Unit 1 Unit 2 Unit 3	Unit 7 Unit 8 Unit 9 Going out there	Unit 13 Unit 14 Unit 15 Unit 16
	2ª	Unit 4 Unit 5 Unit 6	Unit 10 Unit 11 Unit 12	Unit 17 Unit 18 Going out there Getting ready for exams

Unidade 1	
Aula 1	Learning strategies
Aula 2	Abertura Warming up
Aula 3	Reading Listening
Aula 4	Comprehending and using
Aula 5	Activities Speaking Going further

Unidade 2	
Aula 1	Abertura Warming up Reading
Aula 2	Listening
Aula 3	Comprehending and using
Aula 4	Activities Speaking
Aula 5	Writing Going further

As sugestões apresentadas devem ser adaptadas conforme cada proposta, considerando-se as características próprias da turma, o contexto escolar e o nível dos alunos. Além disso, é necessário considerar que algumas seções apresentam subdivisões, como **Reading** (*Pre-reading, While reading, Post-reading*), **Listening** (*Pre-listening, While listening, Post-listening*) e **Writing** (*Pre-writing, While writing, Post-writing*), o que poderá demandar mais ou menos tempo de interação, conforme a participação dos alunos.

Além disso, cabe ao professor utilizar sua autonomia para selecionar (ao longo das seções) algumas atividades para serem feitas em casa, tais como pesquisas e a refacção dos textos da seção **Writing**. Dessa forma, na aula seguinte, elas podem ser retomadas e corrigidas para que professor e alunos, em conjunto, possam dar continuidade à aprendizagem da língua, focando a atenção, em sala, nos conteúdos em que os alunos tiverem mais dificuldade.

17

Fonte: Orientações de divisão das unidades do livro Joy!, disponíveis na página 17.

Figura 9 - Sugestão de planejamento da coleção New Alive High.

Seção	Conteúdos	Objetivos
<b>Vocabulary corner</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Itens lexicais abordados por meio de atividades que visam ao desenvolvimento vocabulário de maneira contextualizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover oportunidades de desenvolvimento do vocabulário relativo à unidade.</li> <li>Desenvolver a capacidade do estudante de inferir o significado de palavras e expressões desconhecidas.</li> <li>Consultar verbetes de modo contextualizado, a partir da observação de línguas em uso e do seu conhecimento de mundo.</li> </ul>
<b>Profession spot</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades baseadas em textos sobre diferentes carreiras e profissões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Colaborar com o estudante na elaboração de seu Projeto de Vida.</li> <li>Propiciar oportunidades de conscientização e discussão sobre diferentes carreiras e profissões.</li> <li>Oferecer oportunidade de uso de vocabulário relacionado a diversas profissões.</li> <li>Ajudar o estudante a refletir sobre possibilidades de carreira profissional.</li> </ul>
<b>Let's act with words!</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades de produção escrita em gêneros textuais relevantes para o estudante, incluindo atividades nas etapas de pre-writing, writing e post-writing.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propiciar oportunidades de prática e reflexão sobre o uso da língua inglesa para comunicação escrita, utilizando gêneros textuais relevantes para o estudante.</li> <li>Oferecer oportunidades de uso contextualizado das estruturas linguístico-discursivas e do vocabulário aprendidos na unidade.</li> <li>Levar o estudante a compreender a escrita como prática social e como um processo contínuo de avaliação e reescrita.</li> </ul>
<b>Crossing boundaries</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhos e projetos temáticos a serem desenvolvidos, preferencialmente, com os professores de outras disciplinas. Atividades sob a forma de leitura e/ou projetos investigativos de caráter experimental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover a articulação dos conteúdos estudados nas unidades com diferentes componentes curriculares, aprofundando o entendimento de questões relevantes ao estudante do Ensino Médio.</li> <li>Estimular o pensamento científico e a capacidade de experimentação, com o objetivo de propiciar ao estudante vivências que o auxiliem a adquirir conhecimento científico ou tecnológico, intermediado pelo uso da língua estrangeira.</li> <li>Permitir a articulação de conteúdos que sejam integrados para além do ensino da língua em si.</li> </ul>

Além das seções aqui descritas, cumpre comentar também sobre os boxes inseridos ao longo do Livro do Estudante a fim de complementar e enriquecer os conteúdos apresentados. Para organizar os diferentes tipos de informação, utilizamos os boxes descritos a seguir:

- Goals:** apresenta os objetivos e justificativas gerais de cada unidade.
- Competências e habilidades:** destaca as competências gerais, as competências específicas e as habilidades articuladas na unidade.
- Did you know...?:** apresenta curiosidades, informações culturais e vocabulário relacionados a uma atividade ou texto apresentado.
- Pronunciation spot:** apresenta questões relacionadas à pronúncia e à entonação.
- Beyond the lines...:** promove reflexões a partir dos temas dos textos com vistas à valorização do pluralismo de ideias e ao desenvolvimento do pensamento crítico.
- Hint:** sensibiliza os estudantes para a aplicação de estratégias de recepção e produção de textos orais e escritos.

**PLANO DE CURSO**

Considerando as unidades que compõem o Livro do Estudante e a possibilidade de planejamento bimestral, trimestral ou semestral pelas escolas, propõe-se a seguinte organização de conteúdos:

- Organização bimestral: 1 unidade e meia por bimestre
- Organização trimestral: 2 unidades por trimestre
- Organização semestral: 3 unidades por semestre

Nesse planejamento, devem-se incluir ainda, a critério do professor, as atividades de pesquisa, de avaliação (para as quais apresentamos sugestões neste Manual), de (auto)avaliação (distribuídas a cada dupla de unidades ao longo

da obra didática) e aquelas de caráter interdisciplinar (três seções incluídas ao final da obra, além das sugestões dadas para o desenvolvimento das seções de cada unidade). Mais adiante, apresentamos sugestões de como fazer a distribuição de aulas ao longo do ano escolar.

**DISTRIBUIÇÃO DE AULAS**

A distribuição de aulas, sugeridas a seguir, tem por base uma escola regular de Ensino Médio com duas aulas de língua inglesa por semana – portanto, com uma média de oito aulas ao mês. A cada bimestre, recomendamos trabalhar uma unidade e meia e, conforme a agenda do professor, algumas atividades extras conforme sugestões oferecidas na seção de comentários para cada unidade a seguir, ou outra qualquer que o professor achar pertinente, seja para atender as necessidades dos estudantes ou os motivar a se engajarem no processo de aprendizagem da língua inglesa. Apresentamos também a distribuição de aulas por trimestre e semestre, para escolas que adotam esse tipo de planejamento.

Em nossa proposta, cada unidade é desenvolvida ao longo de seis tempos de aula, seguidos de dois tempos para atividades variadas, a critério do professor. Esses dois tempos podem ser dedicados às atividades da seção Crossing boundaries, as atividades extraclasses de escolha do professor e/ou às avaliações previstas (ver seção Avaliação neste Manual com sugestões de diversos instrumentos e procedimentos de avaliações). Dessa forma, cerca de 25% da carga horária bimestral (quatro aulas) são reservados de modo a garantir a flexibilidade necessária para imprevistos no calendário e, distribuído, para o professor poder atender às necessidades de seus estudantes.

A seção Let's act with words! (última seção de cada unidade) traz uma atividade de produção escrita (ver seção Produção escrita neste Manual do Professor para maior detalhamento) e foi incluída no plano de curso a seguir, mas poderá ser utilizada pelo professor de acordo com as pos-

sibilidades e os interesses de cada turma, desenvolvida como trabalho de casa e também usada como um dos instrumentos de avaliação (ver sugestão dada na seção Avaliação deste Manual). Como alternativa, sugerimos que se utilize parte de uma aula para dar orientações aos estudantes sobre a atividade proposta na seção Let's act with words! e deixe parte de outra aula livre para que eles possam compartilhar suas produções e recorrer aos colegas para correção (peer correction).

As páginas da seção Lead-in de cada unidade buscam ativar o conhecimento prévio dos estudantes, preparando-

-os para os conteúdos que serão apresentados, e não consomem muito tempo em sala de aula. As páginas iniciais da obra (Quadros de competências e habilidades, Learning tips e Projects) não foram incluídas no plano de atividades. Elas podem ser utilizadas na última aula de cada bimestre para apresentação e discussão sobre estratégias de aprendizagem com toda a turma e como atividade de casa para que o estudante reflita sobre seu processo de aprendizagem (seção Time to reflect). Na seção Avaliação deste Manual do Professor, destacamos a importância dessa reflexão para o processo de avaliação contínua.

Unidade	Aula	Conteúdo	Cronograma			
Welcome Classrooms around the world	1	Lead-in Let's read and talk!	1º BIMESTRE	1º TRIMESTRE		
	2	Let's focus on language! Let's act with words!				
1 What's your talent?	1	Lead-in			2º BIMESTRE	2º TRIMESTRE
	2	Let's read and talk!				
	3	Let's listen and talk!				
	4	Let's focus on language!				
	5	Vocabulary corner				
	6	Let's talk!				
	7	Let's act with words!				
	8	LIVRE				
2 You've got the moves	1	Lead-in	3º BIMESTRE	3º TRIMESTRE		
	2	Let's read!				
	3	Vocabulary corner				
	4	Let's listen and talk!				
	5	Let's focus on language!				
	6	Let's focus on language!				
	7	Let's act with words!				
	8	LIVRE				
Time to reflect		A cada dupla de unidades ou a critério do professor				
3 Making connections	1	Lead-in	4º BIMESTRE	4º TRIMESTRE		
	2	Let's read!				
	3	Let's read!				
	4	Pronunciation spot				
	5	Let's focus on language!				
	6	Let's listen and talk!				
	7	Let's act with words!				
	8	LIVRE				
4 Visual arts	1	Lead-in	5º BIMESTRE	5º TRIMESTRE		
	2	Let's read!				
	3	Let's listen and talk! Pronunciation spot				
	4	Let's focus on language!				
	5	Let's focus on language!				
	6	Profession spot				
	7	Let's act with words!				
	8	LIVRE				
Time to reflect		A cada dupla de unidades ou a critério do professor				

Fonte: Orientações de divisão das unidades do livro New Alive High, disponíveis nas páginas 234 e 235.

Figura 10 – Sugestão de planejamento da coleção Take Action.

UNIDADE	TRACK
Unidade 5	Track 8
Unidade 6	Track 9
Unidade 7	Track 10
Unidade 8	Track 11
Unidade 9	Track 12
Unidade 10	Track 13
Unidade 11	Track 14
Unidade 12	Track 15
Unidade 13	Track 16
Unidade 14	Track 17
	Track 18
	Track 19
	Track 20

**Planejamento**

Para o trabalho com a disciplina de Língua Inglesa, o professor deve ter a sua formação acadêmica na área de Letras com habilitação em língua inglesa ou Letras com habilitação dupla em português e inglês.

Conforme Almeida Filho (2012), concebe-se planejamento como um documento escrito no qual há as previsões de conteúdos e experiências que devem ser realizadas no ensino-aprendizagem do conteúdo em foco. É importante frisar que o planejamento é como um mapa e não como uma receita. Ele deve ser considerado, porém, cabe espaço para necessárias alterações no curso das atividades e interações vividas em sala de aula.

Em cada Unidade, professor e estudantes terão acesso às competências, habilidades e aos conteúdos trabalhados. Além disso, nas orientações para o professor ao longo do material, objetivamos fornecer subsídios para contribuir com a aplicação da metodologia adotada, além de sugestões para a gestão de sala de aula, acompanhamento dos aprendizados sugeridos, fornecimento de critérios de avaliação para as ações, sugestões para atividades interdisciplinares, entre outros.

Outros recursos para o planejamento das aulas são o Manual do Professor e as sugestões relacionadas ao final dele. Os materiais e links sugeridos têm como objetivo fornecer recursos para que o professor enriqueça seu planejamento e suas aulas.

Para esta obra, é possível considerar um cronograma bimestral. Por isso, sugerimos a seguinte distribuição:

**1º ano do Ensino Médio**

- 1º Bimestre: Unidades 1 e 2
- 2º Bimestre: Unidade 3

• 3º Bimestre: Unidades 4 e 5  
 • 4º Bimestre: Atividade Social 1

**2º ano do Ensino Médio**

- 1º Bimestre: Unidades 6 e 7
- 2º Bimestre: Unidade 8
- 3º Bimestre: Unidades 9 e 10
- 4º Bimestre: Atividade Social 2

**3º ano do Ensino Médio**

- 1º Bimestre: Unidades 11 e 12
- 2º Bimestre: Unidade 13
- 3º Bimestre: Unidade 14
- 4º Bimestre: Atividade Social 3

Dependendo da turma, é possível pensar em outras maneiras de organização dos conteúdos no cronograma. As Atividades Sociais também podem ser desenvolvidas durante outros momentos que o professor julgar oportuno. Para um cronograma trimestral, sugerimos a seguinte distribuição dos conteúdos:

**1º ano do Ensino Médio**

- 1º Trimestre: Unidades 1 e 2
- 2º Trimestre: Unidades 3 e 4
- 3º Trimestre: Unidade 5 e Atividade Social 1

**2º ano do Ensino Médio**

- 1º Trimestre: Unidades 6 e 7
- 2º Trimestre: Unidades 8 e 9
- 3º Trimestre: Unidade 10 e Atividade Social 2

**3º ano do Ensino Médio**

- 1º Trimestre: Unidades 11 e 12
- 2º Trimestre: Unidades 13 e 14
- 3º Trimestre: Atividade Social 3

Já para um cronograma semestral, a organização dos conteúdos ficaria da seguinte forma:

**1º ano do Ensino Médio**

- 1º Semestre: Unidades 1, 2 e 3
- 2º Semestre: Unidades 4 e 5 e Atividade Social 1

**2º ano do Ensino Médio**

- 1º Semestre: Unidades 6, 7 e 8
- 2º Semestre: Unidades 9 e 10 e Atividade Social 2

**3º ano do Ensino Médio**

- 1º Semestre: Unidades 11, 12 e 13
- 2º Semestre: Unidade 14 e Atividade Social 3

ORIENTAÇÕES GERAIS | 299

Fonte: Orientações de divisão das unidades do livro Take Action, disponíveis na página 299.

Quando reservamos espaço para uma percepção mais ampla acerca da caracterização das obras analisadas, assumimos a importância da seção de caráter descritivo e metodológico que dialoga com o professor e funciona como verdadeiro guia nos livros didáticos. Para Costa e Vita (2018, p. 86), o Manual do Professor deve compreender:

[...] a explicação da organização da coleção como um todo, em cada volume, e a organização interna de cada ano. Ou seja, deve descrever a sistematização curricular dos volumes e a sua estruturação interior, informando o que pretende que o aluno alcance em cada volume e ao longo da coleção como um todo. Deve expor claramente as concepções de língua e de ensino/aprendizagem utilizadas, os pressupostos metodológicos que assume, e orientações quanto ao uso didático do Livro do Aluno, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados.

Ao longo das reflexões aqui promovidas, percebemos que a contextualização, termo tão próximo do conceito bakhtiniano de cronotopo e do horizonte de nossas expectativas em relação às obras analisadas, constitui uma ação que inicia muito antes do momento prático da sala de aula e do uso do livro didático por alunos e professores. Costa e Vita (2018, p. 87) consideram que:

A contextualização compõe uma perspectiva de ensino e aprendizagem de línguas como um processo muito mais amplo e complexo do que a ‘simples transmissão e apreensão de estruturas formais e de regras da utilização dessas estruturas’ (MENDES, 2012, P. 357), entendendo-o, por sua vez, como o desenvolvimento de novas experiências de vivência na e da língua estrangeira.

Quando pensamos acerca dessa contextualização, estamos nos referindo às ferramentas e informações contidas no próprio livro didático, seja no guia do professor geralmente presente no final do livro ou nos diálogos entre a obra (autores) e professores, geralmente encontrados ao longo das seções das unidades, apresentados, majoritariamente, em pequenos avisos presentes em torno dos textos e das atividades do manual do professor.

Quando observamos as seções de leitura selecionadas nas obras de nossa amostra, estamos também atentos às diversas características que o livro apresenta em prol não somente do uso autônomo do estudante, mas do incentivo à prática reflexiva do professor. Ao analisar a relação entre os livros didáticos e a “ação prático-reflexiva” do docente, Costa e Vita (2018, p.87) destacam a importância de percebermos:

[...] se as atividades de compreensão favorecem a reconstrução dos sentidos no texto pelo leitor, não se limitando à identificação e exposição de meras informações, e se o propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto discursivo contêm tipos de variação diastrática, diatópica, diacrônica, diafásica, diageracional etc., devido a que, muitas vezes, as obras só trazem brevíssimas informações de caráter diatópico<sup>18</sup>.

É necessário fazer a ressalva de que as autoras acima citaram os critérios em tela na perspectiva da escolha dos livros didáticos no âmbito do PNLD, o que não nos impede de estender os pontos destacados ao momento em que esses livros já foram escolhidos e estão em uso pelo professor. Ao corroborar com as autoras, enxergamos que possuem bastante força, no âmbito do ensino de LE, os fatores ligados à cultura. O livro, como principal *input* da língua estrangeira na sala de aula, também deve ser fonte de aspectos culturais daquela língua alvo, dos países que possuem aquela língua como oficial ou mesmo do amplo entrecruzamento cultural propiciado pelo ensino-aprendizagem de uma língua considerada franca, como ocorre com o inglês.

---

<sup>18</sup> A variação diatópica diz respeito a mudanças na língua geralmente relacionadas a fatores regionais que implicam em diferentes construções nos níveis semântico e sintático.

Ao verificarmos, nesse movimento de análise, o papel do livro didático de língua inglesa e sua utilização no contexto em tela, observamos que ele se constitui como um guia importante que leva consigo o inacabamento próprio de um instrumento que serve como apoio para o processo de ensino-aprendizagem, mas que não encerra em si essa missão. A esse respeito, Daher, Freitas e Sant’anna (2013, p. 408) apud Costa e Vita (2018, p.91) defendem que o livro didático está totalmente vinculado às questões relativas ao momento histórico em que é utilizado. Embora não mencionadas diretamente pelas autoras, algumas noções bakhtinianas são cotejadas no ponto de vista por elas defendido:

O livro didático, então, longe de ser um mero material de apoio, é um registro privilegiado do que em determinado momento da história pode ser dito e, como consequência, sobre o que se silencia. Entendemos o LD, ainda, como uma produção vinculada a valores, a posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola.

Podemos ampliar nossos pontos de vista acerca do valor dos livros didáticos no sistema educacional ao percebermos que a atenção ao livro didático se modifica ao longo do tempo no sentido em que ele parece perder o seu valor na medida em que aquele que o utiliza avança e se desenvolve ao longo de sua jornada e, conseqüentemente, todo o contexto em que se situa o livro também se altera.

Em outras palavras, quando organizamos ou revisitamos uma antiga caixa de livros onde está nosso exemplar utilizado há muitos anos na escola, além do saudosismo próprio das velhas lembranças, nos deparamos com um livro que parece não mais guardar o mesmo valor de outrora. Ao livro didático aparentemente reservamos fortes exigências de conformidade ao momento em que ele se apresenta quando de sua utilização. Podemos considerar aqui mais um aspecto analítico que torna o conceito de cronotopo uma instância plausível para a dinâmica por que passa o livro didático no seu tempo e espaço presentes ou quando já não correspondem mais às expectativas de determinado contexto espaço-temporal. Lajolo; Zilberman (1999, p. 120) apud Chaves; Coimbra (2018, p.130), ao tratarem dessa característica efêmera do livro didático, pontuam que:

Apesar de ilustre, o livro didático é o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantado seu “prazo de validade”.

Chaves e Coimbra (2018, p.130), mesmo ao tratarem especificamente do livro de espanhol, podem nortear algumas reflexões que podemos estender ao livro de inglês. As autoras ponderam que o livro de espanhol, no nosso caso estendido ao livro de inglês, podem constituir



umas das poucas, quando não a única forma de contato do estudante com um material naquela língua. Esse fato, ainda segundo as autoras, ensejou, no âmbito do PNLD 2011, a defesa da utilização do livro na versão consumível, que diz respeito aos materiais em que o estudante pode escrever livremente suas respostas às atividades. Atualmente, mais precisamente desde a edição do PNLD 2018, os livros passaram a ser não consumíveis e, portanto, não mais permitem que os estudantes escrevam em seu interior. Devemos considerar que tudo isso ocorre em um contexto de cortes de gastos na esfera governamental. O livro, portanto, é totalmente sensível às questões do seu tempo, aos aspectos políticos, econômicos e sociais de determinada época.

No PNLD 2021, edição do programa considerada para essa pesquisa, os materiais continuam com a característica de serem não consumíveis e, por conseguinte, devem ser preservados para utilização por outros estudantes em anos posteriores. Não adentraremos a essa questão de forma detalhada, mas podemos ponderar que ela diz respeito a uma interação diferente do estudante com os materiais didáticos, implicando inclusive na liberdade que o estudante pode ter em um livro que é de seu uso exclusivo ou de um outro que deverá ser repassado intacto ao final do ano letivo. Não custa lembrarmos que, além de não serem consumíveis, os livros que servem de amostra para essa investigação também foram condensados em volume único para os três anos do Ensino Médio.

Os movimentos de análise acima, embora adjacentes ao objeto central de nossa investigação sobre os livros didáticos, devem ser mencionados porque situam nosso leitor na forma como os livros didáticos chegam até a escola atualmente e, por conseguinte, na forma como os professores e os estudantes procedem com seu uso.

Nessa primeira parte de nossas análises, pretendemos demonstrar o livro didático de língua inglesa em um panorama que esclareça ao leitor de que modo os desdobramentos do contexto no qual o livro está inserido interferem na sua estrutura e no seu uso. Nas próximas seções de análise, adentraremos à estrutura interna de cada material escolhido para a amostra, com vistas a caracterizá-los em paralelo, demonstrando seus pontos comuns e suas particularidades.

Seguida à fase acima, procederemos com a análise das seções de leitura selecionadas nos três livros didáticos da amostra, entrecruzando as questões pertinentes ao ensino de leitura de inglês como língua estrangeira e o suporte epistemológico desenvolvido no referencial teórico, notadamente assentado nos escritos de Bakhtin e o Círculo, nas questões

centrais pertinentes ao dialogismo e a uma Análise Dialógica do Discurso, especialmente no que diz respeito ao conceito de cronotopo.

### 5.3 Análise do livro Joy!

O primeiro livro cuja análise será desenvolvida nesta pesquisa é intitulado Joy!, livro da editora FTD destinada ao Ensino Médio, de autoria de Denise Oliveira, Marcos Morelli e Maria Paula Lima, previamente aprovado pelo PNLD 2021 e disponibilizado para escolha pelos professores de língua inglesa das escolas brasileiras. O livro em tela, assim como os demais escolhidos para a amostra da pesquisa, é efetivamente utilizado nas escolas da rede estadual de ensino do Ceará. O referido livro é utilizado na escola em que possui vínculo o autor dessa dissertação. Como já observado na seção de metodologia e na descrição do universo da amostra, outros dois livros utilizados na mesma rede de ensino também foram inclusos no universo a ser analisado como forma de obter dados que correspondessem à realidade de outras unidades de ensino e não somente àquela em que temos vínculo. Cumpre-nos informar que nenhum tipo de coleta de dados foi realizada em ambiente escolar, nem mesmo na escola da qual faz parte o autor da dissertação. Desse modo, os três livros selecionados entram nas análises com a mesma potencialidade de investigação e coleta de dados para a pesquisa em tela.

O livro de inglês, desde a edição mais recente proposta pelo PNLD 2021, diferente de como ocorria em edições anteriores do programa, é composto de um volume único para os três anos do Ensino Médio. Essa característica torna a organização do próprio material e do planejamento do professor uma tarefa diferente daquela desenvolvida para as edições que forneciam um volume para cada ano letivo. O livro possui dezoito unidades temáticas com subseções que propõem conteúdos linguísticos concernentes ao estudo de inglês como LE, explorando as quatro habilidades básicas *skills*<sup>19</sup>, *reading*, *listening*, *speaking* e *writing*, com pontos dedicados à gramática e às questões relacionadas a temas variados como cultura, saúde, esporte, ecologia, entre outros. A imagem descrita na figura 8, apresentada na página 104 deste capítulo de análises, apresenta a forma como os autores demonstram a organização do material quanto às habilidades referidas.

A explicação acerca das quatro habilidades supracitadas é ponto de destaque desde as primeiras páginas da publicação, oportunidade em que cada uma delas é esclarecida ao leitor,

---

<sup>19</sup> O termo se refere às quatro habilidades básicas para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, quais sejam, a leitura, a compreensão auditiva, a fala e a escrita.

especialmente na seção intitulada “Para conhecer o seu livro”, claramente um diálogo entre os autores e os estudantes que utilizarão a obra. Muito mais que um mero esclarecimento, o destaque para as habilidades demonstra chamar a atenção do estudante para o fato de que a obra as tomará como princípio norteador, fato que pode ser reiterado ao observarmos o sumário do livro, que apresenta os capítulos e divide as subseções de acordo com as habilidades de leitura, compreensão auditiva, fala e escrita, conforme podemos observar na imagem abaixo.

Figura 11 – Reprodução da seção “Para conhecer seu livro” do livro Joy!

**Para conhecer seu livro**

O inglês é uma língua de comunicação global. Isso significa que ao redor do mundo inúmeras pessoas utilizam a língua inglesa para se comunicar. Dessa forma, temos acesso a uma imensidão de novas informações, conhecendo não apenas outras culturas, outras opiniões, mas, sobretudo, compreendendo melhor nossos hábitos e nossa cultura. O estudo de uma língua estrangeira também nos possibilita desenvolver inúmeras habilidades de aprendizagem. Pensando nisso, selecionamos temas, conteúdos linguísticos e estruturas de atividades para que você aprimore competências comunicativas e possa se expressar e compartilhar informações em diferentes contextos. Assim, poderá aprender a língua inglesa e utilizá-la de maneira efetiva para se comunicar.

Esperamos que se identifique com este material, encontrando aqui o prazer de estudar outra língua. Que ele seja um incentivo para você interpretar criticamente a realidade em que vive e continuar aprendendo sempre.

**Abertura**

Cada unidade é iniciada com uma abertura. Nela há uma imagem relacionada ao tema da unidade e um texto introdutório explicando o significado do título. As questões apresentadas permitem que você e seus colegas troquem ideias. Além disso, sempre temos um quadro com os objetivos da unidade. Tudo isso para que você entre no clima do que será estudado.

**Learning strategies**

Apresenta diferentes estratégias de aprendizagem que poderão auxiliá-lo em seu estudo. Além disso, há orientações sobre como usar o dicionário de maneira eficiente.

**Warming up**

Introduz o estudo da unidade por meio de atividades relacionadas ao tema e ao vocabulário.

**Speaking**

Contempla situações de uso real da língua para você praticar o que aprendeu.

**Listening**

Enfoca o trabalho com as habilidades de compreensão oral. As atividades de compreensão oral e o número das faixas na coletânea de áudio são indicados por um ícone.

**Comprehending and using**

Sistematiza o estudo gramatical e propõe práticas de uso da estrutura linguística estudada.

**Reading**

Organizada em etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura, essa seção sistematiza a leitura de diferentes gêneros textuais e desenvolve a compreensão textual.

**Writing**

Seção em que se realiza a produção textual.

**USE YOUR OWN FLASHCARDS**

**USE VISUAL DICTIONARIES**

**USE GRAMMARS...**

**Reading**

**Listening**

**Speaking**

**Writing**

**YOU can think...**

**Just do it!**

**MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA**

Fonte: Páginas de abertura do livro Joy! (n/p)

Além das unidades que compõem o livro Joy!, o volume traz seções direcionadas às estratégias de aprendizagem, à resolução de provas oficiais de universidades e do Exame

Nacional do Ensino Médio (Enem). E, como a grande maioria dos livros didáticos de língua estrangeira, há tradicionalmente listas de verbos, explicações gramaticais mais detalhadas em seção específica e glossário de palavras utilizadas ao longo das unidades do material.

Como tratamos aqui de um material de língua estrangeira, é salutar percebermos que houve a decisão por não se contemplar todo o livro exclusivamente com a língua-alvo, o inglês. Especialmente nas unidades iniciais, notamos a presença da língua materna, o português, tanto nos enunciados das questões e explicações dos conteúdos, como nas orientações direcionadas aos professores ao longo de todo o livro, seja diretamente nas páginas das unidades ou em seção própria nas páginas finais como auxílio ao planejamento do professor. Essa característica da presença das duas línguas como escolha metodológica dos autores está sinalizada na seção intitulada “A estrutura da obra”. Além disso, os autores esclarecem que, gradativamente, em especial nas seções de leitura e interpretação textual, compreensão oral e produção escrita, a língua materna é substituída por uma maior presença da língua inglesa, de modo a favorecer os conhecimentos linguísticos adquiridos pelos estudantes.

Outrossim, merece especial atenção, a ressalva feita pelos autores, quando descrevem a estrutura da obra, quanto às escolhas linguísticas que servem como metodologia basilar. O sócio interacionismo<sup>20</sup>, concepção que prioriza a interação dos sujeitos com o meio em que vivem, estaria presente ao longo das unidades, promovendo um estudo que não está centrado apenas na figura do professor, mas na interação entre os colegas e na construção de estratégias que promovam a autonomia no estudo da língua inglesa. Este caminho teórico escolhido pelos autores da obra lança pistas acerca das relações dialógicas que os alunos podem construir com o próprio livro didático e com as diferentes vozes que permeiam os discursos presentes nos textos, nas discussões de pré-leitura, nas atividades, assim como nos mecanismos linguísticos utilizados pelos professores em ação conjunta com os autores, com vistas a promover o sucesso da utilização do material didático dentro e fora da sala de aula.

Neste ponto, verificamos a importância dos estudos linguísticos presentes dentro do livro didático. Quando o professor pode se dar conta das concepções latentes em determinada coleção e, dessa forma, conduzir a utilização desta em um caminho que pode convergir positivamente com a intenção dos autores, há, conseqüentemente, a possibilidade de também

---

<sup>20</sup> O sociointeracionismo diz respeito a uma corrente da psicologia fortemente ligada às ideias de Lev Vygotsky e, segundo a qual, o estudante torna-se agente do conhecimento por meio das relações com seus colegas, na troca de experiências, conhecimentos e pesquisas.

repercutir aquelas escolhas linguísticas no ensino-aprendizagem e, especificamente, no ensino de leitura, ponto central na presente investigação.

Ademais, a escolha pelos caminhos do socio interacionismo joga luz sobre as estratégias utilizadas em conjunto com o material didático e a atitude dos professores acerca da construção de sentido e da percepção dos diferentes discursos, notadamente quando nos debruçamos sobre o ensino de leitura e as manifestações do Cronotopo, conceito fortemente ligado à TDD e que, portanto, nos faz conceber que as escolhas feitas pelos autores nesta obra priorizam uma visão dialógica da relação do estudante com o livro didático, com as vozes presentes, com o outro que se manifesta posicionado em situações que indicam a ação de sujeitos historicamente situados e que, portanto, demandam uma percepção do entrecruzamento do tempo e do espaço.

Um ponto presente nas reflexões desenvolvidas ao longo dessa dissertação e do referencial teórico no qual está assentada nossa pesquisa diz respeito à cultura. Na figura apresentada na página 107 dessa seção, observamos o trecho em que os autores pontuam:

O inglês é uma língua de comunicação global. Isso significa que ao redor do mundo inúmeras pessoas utilizam a língua inglesa para se comunicar. Dessa forma, temos acesso a uma imensidão de novas informações, conhecendo não apenas outras culturas, outras opiniões, mas sobretudo, compreendendo melhor nossos hábitos e nossa cultura (Oliveira *et al*, 2020, p. 3).

Em nossas análises, cujo foco propõe verificar a importância das noções referentes ao tempo e ao espaço, sob a perspectiva do conceito bakhtiniano de Cronotopo, as orientações presentes ao longo dos textos e direcionadas aos professores serão levadas em consideração pela possibilidade de estas carregarem informações cuja intenção seja situar estudantes e professores quanto ao contexto espaço-temporal dos discursos presentes nos textos e nas atividades propostas.

Conforme observamos anteriormente, o primeiro contato do material didático em questão com aqueles que o utilizarão traz uma seção intitulada “Para conhecer seu livro”, oportunidade em que os autores contextualizam a língua inglesa como uma língua de abrangência global e destacam a importância do estudo de uma língua estrangeira no que diz respeito não somente à apropriação de conhecimentos formais, mas à compreensão de hábitos e questões fortemente ligadas à cultura.

Outra importante observação acerca de como o livro didático analisado dialoga com professores e estudantes está justamente na escolha do texto, seja ele verbal ou não verbal, como ponto de partida para o início dos estudos de cada unidade. As unidades iniciam com duas

páginas dedicadas a exposição de textos que contextualizam o tema a ser abordado, como ocorre perceptivelmente no exemplo a seguir presente nas figuras 2 e 3.

Uma outra escolha metodológica diz respeito ao título das unidades, que apresentam provérbios ou expressões idiomáticas relacionadas ao tema central abordado ao longo do capítulo e que demonstra uma preocupação com a utilização de algum material linguístico autêntico já no primeiro contato do estudante com a unidade em questão.

Além da metodologia acima, notamos a presença preponderante de imagens que revelam situações relacionadas ao título das unidades ou aos conhecimentos prévios esperados pelos estudantes ao se depararem com esses textos. As unidades também carregam os objetivos de estudo elencados de forma clara logo na primeira página, fator que parece tornar o estudante e o professor cientes daquilo que será estudado ao longo das páginas seguintes.

Um rápido folhear pela obra em tela torna clara uma escolha metodológica muito importante para a análise do ensino de leitura em língua inglesa, a proposta da leitura através de diferentes gêneros, característica que dialoga com as prescrições dos documentos oficiais utilizados em nosso referencial teórico, assim como com as contribuições presentes nessa pesquisa no que diz respeito à TDD e aos escritos bakhtinianos.

Para refletir acerca desse ponto analítico, podemos recorrer ao artigo “Língua estrangeira pra quê, professor? Um relato de experiência com a autoria de coleção didática de espanhol”. Souza; Vargas (2018, p.139), ao descreverem seu trabalho com a produção de um livro de língua estrangeira através de diversos gêneros discursivos, ponderam que:

Considerando as contribuições de Bakhtin (2000), partimos do pressuposto de que o estudo da língua por meio de gêneros do discurso possibilita a percepção da relação entre a língua e a vida, evidenciando que o uso de diferentes recursos linguísticos, por exemplo, se relaciona a um dado campo da atividade humana. A título de ilustração, podemos observar que tratar de questões ambientais em uma história em quadrinhos, em uma poesia ou em uma notícia de jornal exige a mobilização de diferentes construções composicionais que se relacionam com a singularidade das finalidades do fazer literário e midiático. Assim, trabalhando com a diversidade de temas, textos e gêneros discursivos, o conhecimento de mundo, a reflexão crítica e a competência intercultural seriam desenvolvidos juntamente ao conhecimento linguístico (estimulados pelas leituras e escutas com a mediação do professor).

A percepção dos autores está em consonância com o que defendemos até aqui acerca das visões de língua e das próprias escolhas feitas pelos autores para o ensino de leitura, oportunidade em que também observamos que a preocupação com a importância da leitura ultrapassa as seções dedicadas para tal no livro *Joy!* Apesar de não compreender nosso foco de análise a forma como o ensino de gramática ou a análise linguística são operadas nas coleções

ora analisadas, percebemos que o livro em tela estende a prática de leitura para a seção de gramática, como podemos observar na figura abaixo.

Figura 12 – Reprodução da seção de gramática do livro Joy!

**Comprehending and using**

Este livro será realizado por outro aluno no ano seguinte. Avante à sua respectiva caderno.

\*Couch é uma palavra mais comumente utilizada no inglês britânico, enquanto sofa é mais comum no inglês americano. Pergunte aos alunos por que eles imaginam que a propaganda utilizou a palavra couch, levando-os a inferir que se trata de um site britânico.

**Present Continuous**

Empresas, marcas e produtos citados neste livro não representam recomendação ou utilização comercial. Eles foram mencionados apenas como recurso didático.

As palavras **Couch** e **sofa** são sinônimos em inglês. \*

1. Leia o anúncio de propaganda a seguir.



This girl can poster by Sport England and The National Lottery.

Essas atividades podem ser melhor aproveitadas se, em primeiro lugar, os alunos discutirem as questões em pequenos grupos. Depois, devem finalizar com uma discussão geral, levantando os principais pontos que cada grupo discutiu. Agora, converse sobre as questões a seguir com seus colegas.

1. a) Estar uma volta à frente de alguém. No sentido figurado, isso quer dizer que a mulher representada no anúncio está um passo à frente de pessoas sedentárias. Oriente os alunos a utilizar um dicionário caso seja necessário.

1. b) Não. Espera-se que os alunos digam que a mulher está andando de bicicleta vagarosamente, pois é provável que ela esteja iniciando a prática dessa atividade. Tal inferência é possível em decorrência da expressão facial dela, demonstrando cansaço, e do texto do anúncio, afirmando que a mulher é devagar.

a) Qual é o significado do verbo *lapping* neste contexto?

b) A mulher na imagem é uma atleta profissional? Argumente sua resposta.

c) Com base nas perguntas anteriores, explique em seu caderno o sentido da frase "I'm slow but I'm lapping everyone on the couch".  
Espera-se que os alunos compreendam que a frase explica que, embora a mulher não desempenhe a atividade de forma profissional, o fato de estar praticando alguma atividade física a deixa à frente de pessoas sedentárias. É importante orientar os alunos a analisar a imagem e o texto para responder à atividade.

2. Leia o anúncio de propaganda novamente. Em seguida, escreva as frases corretas em seu caderno. c e d. Os alunos devem inferir que as alternativas corretas apresentam informações implícitas, ou seja, que devem ser deduzidas pelo leitor.

a) A frase no centro da imagem se refere a uma ação que vai acontecer no futuro.

b) A frase no centro da imagem se refere a uma ação que ocorreu no passado.

c) A campanha mostra que praticar uma atividade física, ainda que a princípio de forma limitada, torna a vida de uma pessoa mais ativa em relação àquelas que são sedentárias.

d) A campanha tem como objetivo principal incentivar a prática de uma atividade física.

3. Olhe para um de seus colegas e anote em seu caderno, em inglês, o que ele(a) está fazendo no momento que você o(a) vê. Observe os exemplos a seguir. Resposta pessoal. Oriente os alunos a escrever uma frase simples, como nos exemplos sugeridos. Essa frase será utilizada na atividade seguinte.

MY FRIEND IS TALKING TO THE TEACHER.

MY FRIEND IS WRITING IN HIS/HER NOTEBOOK.

Em inglês, até as preposições mais simples nos permitem relacionar ideias dentro de uma frase. Lembre-se de usá-las!  
*My friend is talking to the teacher.*  
*My friend is writing on his/her notebook.*

fifty-five / 55

Fonte: livro Joy!, p. 55.

Nessa oportunidade, percebemos que a seção “Comprehending and using”, que está ligada à compreensão e ao uso da língua na perspectiva do estudo da gramática, inicia as prescrições com um comando acerca da leitura. “Leia o anúncio da propaganda a seguir.”, direcionada ao aluno em língua portuguesa, demonstra claramente a escolha da autora por uma

visão da estrutura da língua que privilegia seu contexto de uso, de forma situada à realidade dos estudantes.

“I’m slow but I’m lapping everyone on the couch.”, frase central no texto acima, é utilizada na propaganda para indicar que, apesar de estar andando devagar, a mulher retratada na imagem está um passo à frente de quem está no sofá, ou seja, de pessoas sedentárias. Antes mesmo de tratar sobre qualquer aspecto relacionado ao conteúdo gramatical, o presente contínuo, os autores exploram, através de questões simples e diretas, aspectos do contexto espaço-temporal no qual está inserida propaganda.

A primeira pergunta é justamente: “a) Qual é o significado do verbo *lapping* neste contexto?”. A resposta sugerida, presente na cor vermelha no entorno da atividade, indica que *lapping* quer dizer estar uma volta à frente de alguém, nesse caso, estar à frente de pessoas sedentárias. A segunda pergunta também explora o contexto quando indaga: “A mulher na imagem é uma atleta profissional?”, oportunidade em que se espera do estudante uma resposta negativa, uma vez que a mulher está andando de bicicleta lentamente, comportamento incompatível com uma atleta profissional e situação mais próxima da realidade de quem está em uma fase inicial da prática esportiva.

Há um constante diálogo entre a autora e os professores, através das orientações escritas na cor vermelha, de forma adjacente ao texto. Do mesmo modo, algumas informações adicionais, destacadas através de pequenos quadros coloridos ao redor do texto e da atividade, são direcionadas aos estudantes e, aparentemente, complementam as informações presentes no texto com dados que fortalecem o contexto. Como exemplo, podemos citar o trecho em vermelho, que esclarece a utilização da palavra “*couch*” ao informar que o termo, mais comum no inglês britânico, pode aparecer na forma “*sofa*”, dessa vez comumente encontrado no inglês americano. Do mesmo modo, um alerta é feito ao estudante com a afirmação: “As palavras *couch* e *sofá* são sinônimos em inglês.”

Nas questões seguintes da seção em tela, os aspectos mais estruturais do conteúdo gramatical são paulatinamente apresentados aos alunos, porém, ainda com uma escolha pautada na apresentação de informações contextualizadas. Essa escolha indica uma visão de língua que extrapola os aspectos estruturais, da língua *sui generis*, para uma abordagem que coloca o estudante e, de certo modo, o professor, em diálogo com o conteúdo formal explorado através da leitura, com ênfase em situações pautadas no uso da língua.



Podemos dizer que o ensino de leitura também ultrapassa os limites da seção dedicada para tal no livro, uma vez que, como comprovamos na análise acima, a gramática foi explorada a partir de uma situação que partiu de um texto na língua estrangeira. Ao verificarmos outras unidades da coleção, com olhar para a seção de ensino de gramática, verificamos que a prática descrita acima não foi um achado pontual de nossa parte. Na página 69 do referido livro, por exemplo, o tópico gramatical “Simple Present” também é explorado através de textos, em outra demonstração de estudo da estrutura da língua a partir de uma situação de leitura contextualizada. Na verdade, a observação das escolhas feitas pela autora, no que tange ao ensino da gramática, estendem o que ponderamos aqui para toda a extensão do livro.

Figura 13 – Reprodução da página inicial da unidade 2 do livro Joy!

unit **2**

## When in Rome, do as the Romans do

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Nesta unidade, você terá como objetivos:

- refletir sobre os costumes de outros países ou de diferentes regiões de um país;
- debater sobre o uso do inglês como língua global;
- revisar o vocabulário relacionado a alguns países e nacionalidades;
- ler textos sobre comportamentos e hábitos em diversos países para entender as ideias expressas neles;
- ouvir o trecho de um podcast de um turista para encontrar informações específicas;
- reconhecer e utilizar o modo imperativo dos verbos para alertar, aconselhar e dar instruções;
- revisar o uso da estrutura *there is* e *there are*;
- conversar com um colega sobre hábitos e costumes típicos de um país;
- produzir dicas por escrito sobre aspectos culturais do Brasil para turistas.

30

Fonte: livro Joy!, p. 30.

A unidade 02 do livro “Joy!”, conforme figura anterior, inicia o diálogo com os estudantes através de um provérbio em inglês: “When in Rome, do as the Romans do.”, que, em tradução nossa, quer dizer: quando estiver em Roma, faça como os romanos ou aja como os

romanos. Diferente do que fizemos aqui, a autora optou por ir além de uma mera tradução. As páginas introdutórias da unidade mostram, além do provérbio, imagens que retratam pessoas de diferentes lugares e culturas do mundo, com detalhes que pontuam visualmente as vestimentas, as saudações típicas desses lugares e alguns pontos turísticos conhecidos pelo público em geral.

A expressão “When in Rome, do as the Romans do” demanda dos estudantes uma leitura que pode partir do significado literal, em tradução nossa “Quando estiver em Roma, faça como os romanos fazem” até outras camadas de interpretação que permitam a percepção de que o conselho presente na frase em questão se refere não apenas a uma região específica, mas a qualquer lugar cuja cultura e os hábitos daquele povo possam se confrontar com os do visitante.

E, neste ponto, muito antes de demandar dos estudantes uma atitude meramente ligada à tradução da frase, o professor pode se valer das imagens presentes, do contexto espaço-temporal a que elas estão relacionadas e promover a compreensão dos alunos acerca da importância do respeito às diferentes culturas dos mais diversos povos, sejam eles diretamente ligados à língua de estudo em questão ou não.

A unidade em tela, conforme quadro disponível no lado esquerdo da primeira página, deixa claro ao leitor quais são os objetivos esperados pelos estudantes, dentre os quais podemos citar: “refletir sobre os costumes de outros países ou de diferentes regiões de país; debater sobre o uso do inglês como língua global; revisar o vocabulário relacionando-o a alguns países e nacionalidades; ler textos sobre comportamentos e hábitos em diversos países para entender a ideia expressa neles”; entre outros.

Observamos que a proposta da unidade guarda importante relevância e relação com nosso objeto de pesquisa, uma vez que promove o contato com diferentes culturas, a compreensão de textos sobre comportamentos e hábitos dessas culturas, além da visão da língua com uma perspectiva de língua global ou franca. Em relação ao cronotopo, ou seja, ao entrecruzamento de questões relativas ao tempo e ao espaço, é possível perceber que há, por parte do livro, a intenção de auxiliar o estudante, com a mediação do professor, a situar-se historicamente a respeito do que está lendo, seja a partir das informações verbais ou não verbais veiculadas no texto de abertura ou através das atividades propostas de forma concomitante ao momento de leitura.

Podemos considerar que a seção apresentada acima, que podemos classificar como a abertura da unidade em análise, serve como um primeiro contato do estudante com aquilo que irá estudar ao longo das páginas e seções da referida unidade, além de compor uma espécie de

“warm-up”, termo em inglês que sugere um aquecimento, um primeiro contato com determinado assunto de modo a adentrar sobre ele de forma mais intensa em momento próximo. Mesmo havendo uma seção chamada “Warming up” logo em seguida, acreditamos que as páginas de abertura já funcionam como uma espécie de aquecimento e se juntam à referida seção com vistas a deixar o estudante pronto para dar continuidade aos estudos no livro.

Figura 14 – Reprodução da página de abertura da unidade 2 do livro Joy!

Veja, nas Orientações para o professor, respostas e comentários sobre estas atividades.

A expressão **when in Rome, do as the Romans do** é utilizada para dizer que devemos nos comportar como as pessoas do lugar que estamos visitando.

*I don't usually eat pasta. But, when I traveled to Italy... You know, when in Rome, do as the Romans do.*

**A** Em qual das situações você poderia utilizar a expressão **when in Rome, do as the Romans do**? Comente com o professor e com os colegas.

- Somente quando estiver visitando a cidade de Roma, na Itália.
- Sempre que se comportar de maneira diferente em respeito à cultura e aos costumes do lugar onde você está.

**B** Qual das expressões em português mais se assemelha a **when in Rome, do as the Romans do**? Comente com o professor e com os colegas.

- Dançar conforme a música.
- Ser "Maria vai com as outras".

**REPRODUÇÃO PROIBIDA**

**Exchanging ideas**

Agora, você vai interagir com o colega mais próximo. Virem-se um para o outro, ouçam as orientações do professor e iniciem a conversa.

**A** Qual é a relação entre o título da unidade e as imagens apresentadas?

**B** Você conhece algum costume de outro país? Qual?

**C** Listem alguns costumes do Brasil. Eles são os mesmos em todo o país? Quais fatores são responsáveis por essas diferenças e/ou semelhanças?

**D** Respeitar a cultura e os costumes de um povo é muito importante. Que comportamentos demonstram respeito e desrespeito em relação à cultura de outros povos? Dê exemplos.

31

Fonte: livro Joy!, p. 31.

Na figura 14, que mostra o conteúdo da página 31 do livro em tela, observamos a presença da seção “Exchanging ideas”, trocando ideias, que propõe ao aluno que utiliza o livro uma interação com o colega mais próximo, sob a mediação do professor. As quatro perguntas geradoras de material para o diálogo proposto sugerem o estabelecimento de relações entre as

imagens apresentadas e o título da unidade, além de incentivarem a reflexão acerca de costumes de outros países conhecidos pelos estudantes, em paralelo com os costumes do Brasil, com a adição da ênfase na importância do respeito aos costumes e à cultura dos diferentes povos.

O fator cultural é ponto de destaque na unidade analisada e todos os esforços empreendidos pela autora, ao contar com o trabalho colaborativo do professor da disciplina e com a interação ativa dos estudantes, demonstra construir uma preparação para o momento em que o estudante irá se deparar com a seção específica de leitura, provavelmente com texto mais extenso e com vocabulário mais complexo. Os caminhos empreendidos nas primeiras páginas da unidade parecem situar o estudante acerca do grande tema explorado, neste caso os costumes e a cultura de diferentes países do globo.

Figura 15 – Reprodução da página de atividade de pré-leitura da unidade 2 do livro Joy!

**Reading**

Este livro será utilizado por outro aluno no ano seguinte. Anote suas respostas no caderno.

**Pre-reading**

- Responda às questões no caderno e, depois, converse sobre elas com um colega.
 

*Respostas pessoais. Veja, nas Orientações para o professor, comentários sobre esta atividade.*

  - Você sabe o que significa a expressão “choque cultural”? Pesquise, explique e exemplifique.
  - Você acha importante conhecer os hábitos e costumes de um país antes de visitá-lo? Por quê?
- Em sua opinião, quais aspectos culturais podem variar de um país para o outro? Leia as opções abaixo e comente-as com o professor e os colegas.
 

*Resposta pessoal. Peça aos alunos que justifiquem suas respostas e pergunte se eles conseguem pensar em outros aspectos que podem ser diferentes de uma cultura para outra.*

  - os hábitos alimentares
  - a forma de se vestir
  - as formas de cumprimentar as pessoas
  - as expressões faciais e os gestos
- Leia as frases a seguir e decida se são verdadeiras ou falsas. Em seu caderno, anote as frases corretas e reescreva as incorretas, corrigindo-as.
 

*O objetivo dessa atividade é possibilitar aos alunos que percebam as diferenças de costumes e hábitos de um país para o outro.*

  - Na Índia, as mulheres vestem sáris, principalmente para cerimônias especiais, como casamentos. *Verdadeira.*
  - No Brasil, a população ribeirinha costuma utilizar barcos como um meio de transporte para se locomover. *Verdadeira.*
  - Os estadunidenses não costumam dar gorjetas. *Falsa. Os estadunidenses costumam dar gorjetas.*
  - Na culinária rural da região Sudeste do Brasil, é comum o consumo de farofa de formiga. *Verdadeira.*
  - Em Bangladesh, costuma-se comer usando a mão direita. *Verdadeira.*
  - Nos Estados Unidos, é comum comer pizza utilizando garfo e faca e hambúrguer utilizando guardanapo. *Falsa. Nos Estados Unidos não é comum comer pizza utilizando garfo e faca nem hambúrguer utilizando guardanapo.*
- Agora, converse com um colega sobre qual(is) costume(s) você considera mais diferente(s) em relação aos costumes brasileiros.
 

*Resposta pessoal. Para que os alunos não respondam de forma impulsiva, peça que comparem os costumes mencionados na atividade com os hábitos brasileiros, mostrando as semelhanças e as diferenças entre eles.*
- Você vai ler, na próxima página, parte de um documento chamado **Passport to Korean Culture**, publicado pelo governo sul-coreano. Parte desse documento apresenta algumas regras de etiqueta aos visitantes desse país. Leia o título e o primeiro parágrafo do texto e responda, no caderno, às questões a seguir.
 

*Para auxiliar os alunos a compreender o primeiro parágrafo do texto, oriente-os a identificar palavras-chave, principalmente as que se referem à alimentação.*

  - Qual regra de etiqueta o texto vai abordar?
    - Como se comportar à mesa.
    - Como se comportar em uma reunião de negócios.
  - Na Coreia do Sul é importante respeitar essas regras quando...
 

*Há uma interação com pessoas idosas no grupo.*

    - Os funcionários de uma empresa estão interagindo com o gerente.
    - Há uma interação com pessoas idosas no grupo.

34 thirty-four

Fonte: livro Joy!, p. 34.

Na imagem acima, notamos como a seção de leitura é apresentada no livro Joy! A seção intitulada “Reading” é subdividida em três subseções, “Pre-reading”, que indica uma atividade de pré-leitura, “While reading”, que sugere o momento da leitura propriamente dita e ainda a “Post-reading”, que indica um momento de reflexão proposto após a leitura do texto principal.

Podemos notar que a seção de pré-leitura, ilustrada na figura anterior, se desdobra em uma atividade de cinco questões, com enunciados e opções de resposta em língua portuguesa. É possível percebermos o incentivo ao diálogo entre os estudantes, característica

presente desde a página de abertura da unidade em análise. Esse parece ser um ponto de destaque na metodologia adotada pelo livro Joy! e constitui fator de interesse para nossas análises porque converge com o que estudamos no referencial teórico dessa dissertação, especialmente no que diz respeito ao dialogismo e a um conceito central para os estudos de Bakhtin e o Círculo, o enunciado concreto, uma relação entre enunciados anteriores, entre o que já foi dito sobre determinado âmbito.

Figura 16 – Reprodução da página de atividade de leitura da unidade 2 do livro Joy!

**While reading** 6. b. Oriente os alunos a ler o texto na íntegra e a escolher, entre as opções, o subtítulo mais apropriado. Verifique se todos encontraram o subtítulo, uma vez que esse recurso é importante para o entendimento do texto.

**6. Read the text and identify the missing title. Write it in your notebook.**

a) Being a perfect host      b) Dining with elders      c) Eating out with friends

8. a) This text comes from the book *Passport to Korean culture*. It was published by The Ministry of Culture, Sports and Tourism of Korea.

**TABLE MANNERS**

Sometimes we experience embarrassment when we do not know the proper table manners when drinking or dining with people in foreign countries. Of course Koreans have their own sets of rules, which are particularly important when we are eating or drinking with the elderly.

In traditional times, upper-class people were served at individual tables, beginning with the eldest. Now, however, Koreans share the same side dishes on the same table together.

The senior-most position at the middle of the table, on the side farthest from the room entrance. The eldest person is always allowed to sit down first and start eating first. As a guest, etiquette dictates that you thank the host before starting and after finishing. As a junior, you are expected to keep your posture correct and should not place your spoon and chopsticks on the table (indicating that you have finished eating) until the eldest has done so. The eldest is also first to leave the table.

Do not use a spoon to take from the side dishes (which are shared by all), and do not hog the side dishes you like most. In the past, keeping silence at the table was considered a virtue, but now polite conversation is normal. Try to use your spoon and chopsticks quietly and do not hold both in your hand at the same time. Of course you should avoid eating noisily or blowing noisily on your soup to cool it off.

[...]

8. b) The purpose of this text is to explain to the tourists some Korean costumes and culture and how they can behave while visiting the country. É importante que os alunos notem o uso do modo imperativo no texto, o que concede a ele caráter de instrução. Além disso, ao utilizar o pronome pessoal we, o produtor do texto se coloca no mesmo passar do leitor, ou seja, uma pessoa que já cometeu erros culturais. Essa característica torna o texto mais polido e aproxima o leitor do produtor.

MINISTRY OF CULTURE, SPORTS AND TOURISM. Table manners. In *Passport to Korean Culture*. Seoul: Korean Culture and Information Service, 2008. p. 38-40.

7. After reading the text, follow the activities below. Respostas pessoais. Oriente os alunos a fazer uma nova leitura do texto e faça uma leitura das produções, marcando os pontos que devem ser melhorados ou ajustados. apresentadas. Depois, oriente-os a escrever o que entenderam sobre ele

a) Write what you understood about the text in your notebook.

b) Exchange your notebook with a classmate and compare your notes. Did you understand the same?

c) Finally, share your notes and impressions about the text with your teacher and other classmates.

8. c) Yes, countries usually publish cultural guides to their visitors to explain some costumes and give them tips to understand them and feel comfortable during the trip. Essa atividade tem como objetivo trabalhar o contexto de produção do texto lido. Assim, espera-se que os alunos compreendam essas informações ao observar a referência do texto e ao responder às perguntas.

a) Where does this text come from?      c) Besides the Korean Government, do other countries publish this kind of text to their visitors?

b) What is the purpose of this text?

thirty-five / 35

Fonte: livro Joy!, p. 35.

A seção principal de leitura, conforme ilustrado na figura 16, apresenta um texto intitulado “Table Manners”, que, em tradução nossa significa “Modos à mesa”. A questão 6 dessa atividade engloba o texto que, por sua vez, será abordado também nas questões que se seguem. Percebemos, portanto, que o formato de apresentação do texto principal no livro analisado é marcado pela inclusão do texto principal dentro da estrutura da atividade. O texto não está apartado e seguido de questões, como costumamos ver na estrutura de alguns livros. Nesse caso, ele compõe a estrutura dessas questões. O estudante se depara com o texto de forma integrada às tarefas que deve realizar. De certo modo, podemos considerar que isso diz respeito à contextualização porque o estudante pode enxergar a atividade como texto e não como simples ficha de perguntas e respostas sobre um texto já lido anteriormente. É importante ressaltarmos que, quanto à contextualização do texto, os autores tiveram o cuidado de indicar a fonte, inclusive com a explicação de que se trata de material proveniente do Ministério da Cultura, esportes e turismo, com publicação ligada ao Serviço de Cultura e Informação da Coreia no ano de 2009.

O acréscimo da informação precisa a respeito da fonte do texto corrobora com o que defendemos nessa pesquisa acerca da importância de situar o professor e o estudante quanto às questões espaço-temporais e, portanto, caras à percepção do cronotopo, da relação daquele texto com o livro didático, com as escolhas linguístico discursivas feitas pelos autores do texto e do livro e com o contexto no qual está inserido o estudante para o qual aquele livro foi elaborado.

A participação do aluno é demandada desde a apresentação do texto na questão 6, momento em que o comando da referida questão pede que o texto seja lido e que um subtítulo seja escolhido dentre três opções apresentadas. A resposta sugerida ao professor é a opção b, que corresponde à frase “Dinning with elders”, que significa “Jantar com os mais velhos”. A resposta guarda relação direta com a temática do texto, que ao abordar a cultura da Coreia do Sul, sugere que devemos estar atentos às regras de etiqueta pertinentes àquela nação, especialmente no trato com pessoas mais idosas, que geralmente preservam costumes que os mais jovens já não praticam na atualidade.

A fonte do texto, instituição ligada ao ministério do turismo daquele país, sugere que a publicação tem o propósito de esclarecer aos turistas o modo como eles devem se comportar em uma situação de visita ao país. Vemos, desse modo, que é uma escolha metodológica dos autores do livro Joy! abordar questões linguísticas e culturais em nível global e não somente em situações restritas aos países falantes de inglês como língua materna.



Encontramos aqui uma sinalização notável de que o inglês abordado nesse material é de fato aquele de caráter global, ligado a uma visão de língua franca.

Esse fator, embora mais relacionado a questões intrínsecas ao ensino de língua inglesa, pode ser estendido às reflexões sobre o estudo de outras línguas modernas como o espanhol que, mesmo não considerado ainda uma língua franca, promove a cultura de diversos países e não apenas daqueles considerados hegemônicos.

Figura 17 – Reprodução da página de atividade de leitura da unidade 2 do livro Joy!

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD  
REPRODUÇÃO PROIBIDA

9. In pairs, read the text again and relate the words to their definition in your notebook.

a) embarrassment	c) elderly	e) chopsticks	g) avoid
b) farthest	d) side dishes	f) host	h) hog
i) nervous and uncomfortable feeling	iv) most distant	vi) choose not to do something	
ii) old people	v) someone who invites people to a meal in their home	vii) monopolize	
iii) small servings of food, served in addition to the main dish	vi) thin, narrow sticks used for eating food in East Asian cultures		

10. In your notebook, answer these questions about the text. After that, compare your answers with another classmate. Orientar os alunos a fazer uma nova leitura do texto para que respondam às atividades.

a) What was the dining etiquette in South Korean traditional times? How is it now?

b) Where does the eldest person sit?

c) In South Korea, what does placing your spoon and chopsticks on the table indicate?

d) In South Korea, are side dishes eaten individually?

e) Is it permitted to talk during meals?

f) How is it different from the past?

10. a) Upper-class people were served at individual tables, beginning with the eldest. Now, Koreans share the same side dishes on the same table together.

It indicates that you have finished eating.

No, they aren't. They are shared by everybody.

Yes, it is. It is considered normal to have polite conversation.

In the past, keeping silence at the table was considered a virtue.

11. The text presents some of the South Korean dining etiquette rules. In order to revise them, write the sentences in your notebook and use the verbs from the box to complete them. If the instruction is negative, use **don't** before the verb. Para responder essa atividade, os alunos devem considerar o contexto em que os verbos foram empregados. Para verificar se as respostas estão corretas, oriente-os a utilizar um dicionário.

[ eat • hold • keep • place • thank • try • use ]

a) If you are a guest in a South Korean home  the host before starting and after finishing the meal. **thank**

b)  your posture correct and  your spoon and chopsticks on the table before the eldest family member does. **Keep - don't place**

c)  a spoon to take food from the side dishes. **Don't use**

d) Even if you really like a side dish  too much of it. **don't eat**

e)  your spoon and chopsticks in your hand at the same time. **Don't hold**

► **Post-reading**

12. Leia o trecho extraído do texto e, depois, converse com os colegas. Resposta pessoal. Veja, nas Orientações para o professor, comentários sobre esta atividade.

The senior-most position is at the middle of the table, on the side farthest from the room entrance. The eldest person is always allowed to sit down first and start eating first.

É possível inferir do texto que na cultura sul-coreana as pessoas demonstram muito respeito aos idosos. No Brasil, as pessoas tratam os idosos da mesma forma?

13. Por que o governo coreano publicou esse texto em inglês, um idioma não oficial? Converse com os colegas. A publicação em inglês mostra a importância da língua inglesa como forma de comunicação entre os povos, no caso, os coreanos e os turistas de diversos países. O objetivo desta atividade é levar os alunos a perceber o papel do inglês nesse tipo de publicação e verificar o uso dessa língua em textos de diferentes países como língua franca. Além disso, é primordial que eles desenvolvam a leitura crítica de modo a entender questões culturais envolvidas com o uso do inglês em um contexto mais amplo.

36 thirty-six

Fonte: livro Joy!, p. 36.

Em consonância com os estudos da TDD, o ensino de leitura, observado nas seções que analisamos até aqui, enxerga a vida pautada nas relações, inclusive no que se refere ao

mundo da cultura, tema acerca do qual a presente pesquisa apresentou ênfase na seção do referencial teórico. A cultura, tema central na unidade em tela, é compreendida e transmitida aos estudantes sob o ponto de vista das relações, do eu em relação ao outro, da cultura brasileira posta em diálogo com a dos demais países estudados.

É possível que o professor ou o estudante, mesmo com os recursos linguageiros demonstrados, seja na construção do texto, nos comandos das atividades ou, no caso dos professores, dos diálogos estabelecidos com os autores em comentários adjacentes às páginas do livro, ainda perceba lacunas no que diz respeito à contextualização, ao estabelecimento de relações e paralelos espaço-temporais entre a atividade de leitura e a realidade imediata dos estudantes.

Ainda que possamos identificar pontos em que há maior carência da referida contextualização, é somente no território e no momento da sala de aula que parte dessas dificuldades pode aparecer. Ao ler um texto sobre hábitos culturais da Coreia do Sul, o professor pode ter que lidar com questionamentos que extrapolem as questões meramente linguísticas e estruturais da língua inglesa e assumam a necessidade de uma contextualização mais dialogada com a realidade imediata dos estudantes ou daquela sala de aula.

Devemos considerar que isso pode se dar de maneira distinta entre estudantes de uma mesma turma. Em nossa atuação na sala de aula a partir de temática parecida com a descrita anteriormente, que supunha certo conhecimento prévio acerca da cultura daquele país asiático, o pesquisador dessa dissertação foi confrontado com duas situações em momento de ensino de leitura. Alguns estudantes, pelo conhecimento prévio advindo por seus interesses pela cultura sul-coreana, demonstraram maior performance no trato com a leitura do referido texto e com os desdobramentos de sentido que a cultura daquele país reverberava. Outros, por sua vez, tinham mais dificuldade de compreender e participar da aula quando indagados acerca das questões culturais porque aquele horizonte geográfico e cultural coreano não fazia parte de seus gostos e preferências ligados à vida cotidiana.

Isso pode sinalizar que, mesmo com os recursos empregados no livro didático pelos autores, ainda pode haver “gaps”, lacunas de contextualização que necessitam ser supridas por alguma frente envolvida pelo ensino e aprendizagem daquela língua e mais especificamente, de quem conduz os estudantes na aula de leitura. Provavelmente esteja aqui o momento em que essas lacunas necessitam ser supridas pela atuação do professor em postura de inserção complementar ao “input” oferecido apenas pelo livro.

Nessas situações, quando o livro didático traz uma situação ligada à cultura de uma nação que se distancia, tanto da realidade dos estudantes como da língua estrangeira em tela e de seus países mais representativos, é possível que haja a necessidade de uma ação complementar. Na situação apresentada como exemplo, na qual alguns estudantes apresentavam notável conhecimento sobre a Coreia do Sul e a cultura de seu povo, o professor poderia proceder com inserções de informações e estímulo à participação daqueles que pudessem acrescentar aos colegas pistas para uma leitura e compreensão profícuas daquela cultura distante, tomando como ponto de partida as informações fornecidas pelo texto.

Desse modo, podemos concluir que o livro, mesmo compreendendo um suporte didático concluído, repleto das vozes e das escolhas implícitas de seus autores, possui o viés de inacabamento aqui já discutido e considerado pelos estudos bakhtinianos. O texto, as atividades propostas e, em caráter mais amplo, o livro didático, são construtos que promovem na sala de aula o encadeamento de diversos enunciados, não aqueles que se referem ao comando das questões, mas o enunciado concreto estudado pela TDD.

A relação dos estudantes e do professor com o texto e todos os fatores culturais implicados não pode considerar esse texto como um objeto pronto e fechado de sentidos porque esses sentidos também serão reavaliados ou reconstruídos na interação, no diálogo instaurado no momento da leitura e da reverberação dos discursos implicados.

Rojo (2010, p. 41), na obra “Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento”, corrobora com o que defendemos na análise acima quando pondera, através do dialogismo que: [...] não há ‘comunicação de representações’ dadas, mas (re)construção, a cada discurso, de interpretações do mundo, historicamente situadas, que são únicas pelo processo interpretante de réplica ativa, mas que estão em permanente diálogo com os muito já-ditos.

Quando voltamos à situação pontuada acima, da leitura do texto proposto em língua inglesa acerca de hábitos culturais sul-coreanos, podemos ponderar que as possíveis lacunas de contextualização presentes no livro didático podem ser supridas pelos entes envolvidos na interação do momento de leitura porque esse processo de leitura pressupõe certa negociação entre os sujeitos. A troca de informações acerca daquela cultura aparentemente suplanta as dificuldades básicas referentes aos fatores estruturais da língua estrangeira e atinge camadas que contribuem para a construção de sentido a partir das experiências do professor, dos estudantes (através de seu *background knowledge*), das informações oferecidas pelo texto e das pistas de contextualização inclusas no material do estudante e do professor.

Figura 18 – Reprodução da página do guia para orientações ao professor do livro Joy!

### Warming up

páginas 32 e 33

- A pesquisa proposta na atividade **1**, letra **c**, pode ser realizada em casa. Assim, combine com os alunos uma data para que providenciem as informações e possam apresentá-las aos colegas. Em sala de aula, proponha uma discussão sobre essas informações, elegendo alguns alunos para apresentar a pesquisa. Outra opção é levá-los à biblioteca ou à sala de informática da escola para que pesquisem em livros ou *sites* informações sobre as bandeiras ou sobre a localização de cada país nos continentes.
- A atividade **3** permite desenvolver o trabalho coletivo com professores da área de **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, principalmente com os professores dos componentes curriculares de **História** e de **Geografia**. Para isso, conjuntamente, proponham atividades de reconhecimento de localização dos países cujas bandeiras foram trabalhadas na atividade. É interessante que os alunos vejam essas localizações em um mapa-múndi. Se a escola dispuser de um, leve-o para a sala de aula. Outra possibilidade é utilizar serviços de pesquisa *on-line* que permitem a visualização de mapas. Durante o reconhecimento, instigue os alunos a conversar sobre aspectos históricos e culturais dos países com base nas aulas dessas disciplinas. Os professores podem complementar as informações, auxiliar nas pesquisas e na coleta de informações confiáveis, sempre comparando com o que o componente tem para contribuir com esse conteúdo.

### Reading

páginas 34 a 36

- Ao iniciar a seção, caso os alunos não saibam o que é **choque cultural** ou **culture shock**, leve para a sala de aula alguns dicionários monolíngues e leia a definição dessa expressão para que possam, em conjunto, tentar compreendê-la e dar exemplos reais.
- As atividades dessa seção podem ser melhor aproveitadas se forem realizadas em duplas. Assim, os alunos podem compartilhar dúvidas e ideias a respeito do texto lido.
- Ao trabalhar com a atividade **1**, item **b**, espera-se que os alunos compreendam que é importante conhecer os

Fonte: livro Joy!, p. 38.

Na figura 18, que corresponde às orientações dedicadas aos professores e presentes nas páginas finais do livro didático na versão do professor, é possível perceber a preocupação dos autores em situar o professor e os estudantes acerca das questões culturais presentes em outros países ou cidades no período contemporâneo. Além disso, é latente o valor dado a

interdisciplinaridade, quando há a sugestão de trabalho coletivo e integrado com outros componentes curriculares como História e Geografia.

Ademais, os autores destacam a habilidade EM13LGG403 e a competência específica 4 da área de Linguagens e suas Tecnologias na BNCC, que indicam o objetivo de se fazer uso da língua inglesa como uma língua de comunicação global, levando em consideração seus usos, os usuários e as funções desta língua na contemporaneidade. Neste momento, percebemos a decisão salutar em situar o estudante na perspectiva cronotópica do multiculturalismo, levando em consideração uma visão de língua como aspecto geopolítico, histórico e sensível aos diferentes contextos de uso.

O ensino de leitura, a partir do que observamos nos textos selecionados, assim como nas orientações adjacentes direcionadas a professores e estudantes, não se encerra em um único momento ao longo das unidades. Todas as incursões presentes ao longo do livro demonstram, de algum modo, corroborar com a relevância do ensino de leitura como ponto chave para o aprendizado de uma língua estrangeira moderna. Notamos a presença de todas as habilidades necessárias à construção de uma fluência na língua inglesa, entretanto, percebemos também que a preocupação com a leitura prevalece sobre as demais habilidades e competências. Não dizemos isso no sentido de demonstrar lacunas quanto as outras habilidades como a competência auditiva, a escrita e a fala, mas, na verdade, como veiculação de nossa percepção que converge para a leitura como fator gerador e motivador para o domínio das outras áreas pertinentes à fluência naquela língua. Ao estar apropriado dos sentidos presentes no texto, com domínio do vocabulário pertinente e da estrutura contextualizada da língua necessária para comunicar sobre determinado assunto ou situação, o estudante certamente estará mais confiante em interagir com seus colegas e com o professor fazendo uso da língua alvo. Talvez aqui esteja a explicação para a ênfase maior nas questões relacionadas aos estudos dos textos.

Nos exemplos acima, que demonstram previamente a organização do livro didático abordado e apontam as características resultantes das escolhas realizadas pelos autores como caminho metodológico para o ensino de língua inglesa tomando os textos como ponto de partida, notamos a importância de se recorrer às bases teóricas utilizadas nesta pesquisa com vistas a uma percepção mais aguçada dos fenômenos linguísticos implicados.

O artigo de Machado (2010), que versa a respeito dos gêneros discursivos e faz parte da obra de Brait (2010), “Bakhtin: conceitos chave”, promove uma reflexão acerca da intenção do autor através das escolhas realizadas dentro das formas estáveis dos enunciados. Segundo Machado (2010, p.157), “Bakhtin afirma a importância do contexto comunicativo para a assimilação desse repertório de que se pode dispor para enunciar uma determinada

mensagem.” Os gêneros discursivos, segundo a autora, são advindos dos processos de interação e não de instâncias fixas presentes em manuais.

Mesmo quando leva em consideração a funcionalidade da língua materna, Bakhtin nos leva a uma reflexão similar quanto aos processos que desencadeiam a dinâmica dos discursos na língua estrangeira, em especial, quando da perspectiva de análise aqui proposta, que considera a importância da contextualização do tempo e do espaço sob a ótica do conceito de cronotopo.

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam (Bakhtin, 2003, p. 282).

Quando realizamos as primeiras apreciações analíticas do corpus utilizado nesta pesquisa e após nossas considerações a respeito do ensino de leitura através dos textos presentes no livro didático Joy!, é essencial lembrarmos a importância dos fatores culturais para o ensino de língua estrangeira, principalmente uma língua franca, como é o caso da língua inglesa.

A dimensão língua e cultura, bastante discutida quando pensamos sobre o ensino de língua inglesa, perpassa pela ideia de tempo e, conseqüentemente, pelo conceito de cronotopo. Naturalmente, a análise da unidade 2 do livro Joy! nos remete às reflexões trazidas por Brait (2010) acerca do grande tempo da cultura e sua relação com o cronotopo. Novamente nos valemos do artigo de Machado (2010, p. 158) presente na obra Bakhtin: conceitos-chave, para esclarecer que: “o gênero não pode ser pensado fora da dimensão espaço-temporal.” E, portanto, as representações nele abrigadas estão moldadas sob a perspectiva do espaço-tempo.

O gênero, de acordo com Machado (2010, p. 158), ao promover-se em uma existência cultural, adentra o território do grande tempo das culturas e das civilizações. A autora nos esclarece que “a própria noção de contemporaneidade se enriquece da luz da concepção dialógica do tempo e das culturas.” Há nos gêneros a impressão dos caminhos pelos quais passaram as diferentes civilizações, os movimentos e as ações pelos quais passaram os povos ao longo de relações espaço-temporais.

Nos textos apresentados na unidade 2 e ilustrados pelas figuras correspondentes apresentadas anteriormente, percebemos que os autores permitem que os estudantes relacionem as instâncias culturais com fatores de suas experiências prévias no mundo contemporâneo, trazendo a noção, mesmo que implícita de inacabamento. Machado (2010, p. 159) ressalta este ponto quando retoma suas discussões sobre os gêneros e afirma que:

A teoria do cronotopo nos faz entender que o gênero tem uma existência cultural, eliminando, portanto, o nascimento original e a morte definitiva. Os gêneros se

constituem a partir de situações cronotópicas particulares e também recorrentes por isso são tão antigos quanto as organizações sociais.

Os discursos presentes nos textos da unidade analisada, mesmo quando encarados pelos estudantes como fato novo, a exemplo da frase título da unidade, o provérbio “When in Rome, do as the Romans do”, não constituem uma afirmação do “mundo ainda não-dito”. Quando decifradas quanto à construção do significado entre a língua materna e a língua-alvo, momento em que as dificuldades de significação próprias do estudo de uma língua estrangeira são sanadas, os discursos promovidos passam a reverberar outros discursos, sejam pelas experiências prévias dos estudantes ou pelos debates trazidos à tona em sala de aula tomando o texto como ponto de partida.

A expressão idiomática ou “idiom” que serve como ponto de partida para situar o estudante no contexto da unidade 2 do livro didático talvez pudesse ser explorada de forma mais adequada antes mesmo da abordagem proposta pela apresentação das diversas outras nacionalidades ilustradas na unidade ou dos textos que exploram a cultura de outras regiões do globo.

É provável que parte dos estudantes sequer tenha tido contato com outras expressões idiomáticas ou talvez não conheçam o significado do termo “idiom” em língua inglesa. O professor poderia preencher essa lacuna constatada no livro didático através de dicas ou perguntas que instigassem os estudantes a indagar a razão pela qual a expressão idiomática em questão trata de Roma e não de outra região do mundo. Uma breve visita ao portal <<https://www.dictionary.com/browse/when-in-rome-do-as-the-romans-do>> apresenta o contexto de utilização da expressão idiomática em tela, além de elucidar detalhes da contextualização de suas origens, como podemos verificar na imagem abaixo.

Figura 19 – Reprodução de verbete sobre uma expressão idiomática.

## When in Rome, do as the Romans do

Follow local custom, as in *Kate said they'd all be wearing shorts or blue jeans to the outdoor wedding, so when in Rome—we'll do the same*. This advice allegedly was Saint Ambrose's answer to Saint Augustine when asked whether they should fast on Saturday as Romans did, or not, as in Milan. It appeared in English by about 1530 and remains so well known that it is often shortened, as in the example.

THE AMERICAN HERITAGE® IDIOMS DICTIONARY

COPYRIGHT © 2002, 2001, 1995 BY HOUGHTON MIFFLIN HARCOURT PUBLISHING COMPANY. PUBLISHED BY HOUGHTON MIFFLIN HARCOURT PUBLISHING COMPANY.

Fonte: <<https://www.dictionary.com/browse/when-in-rome-do-as-the-romans-do>>.

O verbete retratado na figura 19, disponível em um portal da web com acesso gratuito, reproduz uma entrada do dicionário de expressões idiomáticas “The American Heritage Idioms Dictionary”. Muito provavelmente, o acesso à publicação original configuraria uma dificuldade para alunos e professores, porém, utilizando o motor de busca na web, é comprovadamente possível ter acesso ao verbete em tela. O verbete informa que a expressão significa seguir os costumes locais e representa um conselho cuja origem provável é a resposta de Santo Ambrósio a Santo Augustinho quando indagado se deveria jejuar aos sábados assim como os romanos faziam ou não, como ocorria em Milão. O texto também situa o leitor acerca da data provável de surgimento da expressão, aproximadamente no ano de 1530.

Em se tratando das questões defendidas até aqui sobre o cronotopo, que apesar de sua complexidade, poderia ser levado à realidade da sala de aula com um viés de contextualização a partir das categorias espaço-temporais, as informações apresentadas na breve pesquisa que encontrou o significado e a origem do verbete supriria o professor e o estudante com mais informações, inclusive do âmbito histórico e geográfico.

Não queremos aqui indicar a ausência dessas informações complementares com um julgamento de falha presente no livro didático. Podemos considerar que se trata de uma possível lacuna que poderia contribuir com a percepção do sentido da expressão idiomática através de informações que a cercassem de contexto, permitindo inclusive que, antes mesmo de uma tradução, o professor pudesse explorar o que comumente utilizamos como estratégia de leitura em língua inglesa, o “contextual guessing”, ou a busca pelo contexto.

Ao percebermos a possível lacuna apresentada acima e a solução que recai para o professor, com um trabalho de complementação das informações presentes no livro, podemos lembrar das nossas primeiras hipóteses quando das primeiras caminhadas por essa pesquisa, a possibilidade de o professor ter que complementar o livro didático com materiais suplementares que fornecessem mais ferramentas para o ensino de leitura e para a solução dos desafios recorrentes no estudo de uma língua estrangeira por estudantes da educação básica.

#### **5.4 Análise do livro New Alive High**

Assim como o livro Joy!, analisado anteriormente, o livro New Alive High, da editora SM, de autoria de Junia Braga, Marcos Racilan e Ronaldo Gomes, foi publicado no ano de 2020. A estrutura do livro e a divisão por capítulos segue um padrão semelhante ao que encontramos no primeiro manual analisado. O livro em tela também está dividido em 18



unidades, com seções dedicadas as quatro habilidades (skills) já apresentadas e descritas em nossas análises.

Uma sutil diferença no que diz respeito às habilidades supracitadas em comparação com o livro analisado anteriormente está na forma como as seções são nomeadas. Enquanto no livro *Joy!* a seção de leitura é apresentada já no sumário com a nomenclatura “Reading”, no livro *New Alive High*, a seção correspondente é nomeada “Let’s read and talk!”, o que corresponderia em português ao convite: “Vamor ler e conversar!”. Em outros momentos do sumário, encontramos a seção de leitura nomeada apenas com a expressão “Let’s read!”, o que parece anunciar que, naquele trecho da unidade, a prática estudo estará voltada e restrita à leitura e não à leitura e à fala de forma concomitante, como sugere a outra versão da seção correspondente. Há também situações em que as duas modalidades de nomear a seção de leitura aparecem dentro de uma mesma unidade, o que pode nos sugerir que a publicação abdica de um padrão na divisão dessas seções, diferente do livro anteriormente analisado.

Figura 20 – Reprodução da estrutura das unidades do livro New Alive High.



Fonte: livro New Alive High, p. 5.

A figura 20 apresenta uma das páginas de abertura do livro em tela, especificamente na seção “Conheça seu livro”, com configuração e layout semelhantes à seção apresentada no primeiro livro analisado, porém, com extensão maior, motivo pelo qual optamos por ilustrar na figura 19 apenas a página correspondente às explicações sobre a seção que nos interessa na pesquisa, a de leitura, aqui nomeada em inglês como “Let’s read!”.

Conforme já esclarecido na análise geral dos três livros do universo de nossa amostra, os livros de inglês da edição do PNLD 2021 foram construídos em volume único, com sugestão

de utilização e divisão dos capítulos pelas três séries do Ensino Médio, mas com a opção de o professor poder personalizar, conforme suas necessidades ou preferências de planejamento, quais unidades do livro utilizar e em qual período do Ensino Médio.

Cientes dessa abertura informada pelos próprios manuais, resolvemos, na ocasião de análise do livro “New Alive High”, buscar unidades que apresentassem características que demandassem um olhar mais apurado para as questões relacionadas à contextualização do tempo e do espaço. Além disso, com vistas a verificarmos, além dos pontos que nos interessam acerca do Cronotopo e das questões diretamente ligadas ao ensino de leitura, lançamos um olhar no sentido de analisar se a apresentação das atividades e dos textos também segue metodologia semelhante à encontrada no livro “Joy!”, em que a língua portuguesa está mais presente nas unidades iniciais e um pouco menos presente nas unidades finais, ainda que, nas páginas de abertura ainda haja comunicação em língua portuguesa de forma semelhante às primeiras unidades do livro. A priori, identificamos que, diferentemente do livro Joy!, o livro New Alive High opta pelo uso da língua inglesa em praticamente 100% das unidades, com exceção de pequenas inserções na abertura das unidades com quadros informativos sobre as competências e as habilidades da BNCC desenvolvidas. Por uma razão clara, esses quadros informativos encontram-se em língua portuguesa.

A opção pela prevalência da língua materna ou da língua inglesa ao longo das unidades dos livros analisados, apesar de não configurar uma característica que tenha grande relevância para os aspectos relacionados ao ensino de leitura e à contextualização pelo cronotopo, pode sugerir uma escolha metodológica dos autores da obra no que tange às expectativas de nível de proficiência daqueles que utilizarão o material ao longo da educação básica, mais precisamente no Ensino Médio.

Desse modo, selecionamos para análise, no livro em tela, a unidade 17, intitulada “Going Green”, expressão que corresponde, em língua portuguesa, à busca por um estilo de vida que privilegie soluções mais ecológicas e, portanto, verdes. A descrição da apresentação da unidade que analisaremos reflete uma estrutura constante em toda a publicação, não havendo variações consideráveis para nossa análise a esse respeito, exceto pela nomenclatura de algumas seções que costuma variar, fato que já esclarecemos anteriormente.

Os objetivos de estudo dos estudantes na unidade também são veiculados quando de sua abertura, com a particularidade de que são apresentados em língua inglesa, fator que exige do estudante e do professor uma maior atenção a possíveis incompreensões ou questões vocabulares desde esse momento. Como já explicamos, no primeiro livro analisado, essas instruções estão descritas em língua portuguesa. Esses detalhes, aparentemente, adjacentes à

macroestrutura do livro, são, na verdade, essenciais para nossa análise, já que evidenciam uma escolha metodológica que diz respeito à aspectos linguísticos e que pode moldar o trabalho do professor nos momentos de utilização do livro e interação com os estudantes.

Apesar de não se encontrar em nossa intenção de análise o desenvolvimento de debates acerca da opção pelo uso exclusivo da língua alvo ou sua mescla com a língua materna nos materiais didáticos, não podemos nos furtar à pontuar esses detalhes que, de um modo ou de outro, servem como caracterização das escolhas linguístico discursivas presentes na publicação. Nossa experiência na docência nos sugere que, na realidade do contexto em tela, notadamente nas escolas públicas estaduais que motivaram a escolha dos materiais aqui analisados, os materiais que optam por uma mescla da presença da língua materna e da língua estrangeira tendem a ser melhor aceitos pelos alunos, que passam a depender menos da intervenção do professor para realizar tarefas simples como a leitura de comandos de questões em atividades ou, em perspectiva mais ampla, os alunos acabam por desenvolver maior autonomia na utilização dos livros, na execução de atividades domiciliares, entre outras tarefas.

Figura 21 – Reprodução da página de abertura da unidade 17 do livro New Alive High.

**UNIT 17 GOING GREEN!**

**In this unit, you'll...**

- learn to read environmental campaigns critically in order to position oneself with respect to the environment;
- understand and produce slogans and campaigns to defend points of view;
- use intonation in confirmation questions to verify information and check if the interlocutor agrees with it;
- discuss environmental issues to raise awareness of their impact locally and globally.

**GOALS**

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DESENVOLVIDAS NA UNIDADE**

Com competências gerais: 7 e 10

Com competências específicas e habilidades es:

CEL TE CEM1  
EM13LG-G101,  
EM13LG-G103;  
CEL TE CEM3  
EM13LG-G303,  
EM13LG-G304,  
EM13LG-G305.

1 **Go Green**

2 **I love my home Planet Earth**

3 **Go Green**

4 **#BEATPLASTICPOLLUTION**

**IF YOU CAN'T REUSE IT, REFUSE IT**

**HOW IS PLASTIC USED?**

Category	Percentage
Apparel	3.7%
Electronics	5.8%
Automotive	6.9%
Building and construction	14.7%
Consumer and household goods, furniture, sports, health, safety	22.4%
Packaging	39.9%

5 **GREEN REVOLUTION**

**THE BEST SOLUTION TO ARREST POLLUTION**

244

Não escreva no livro

Fonte: livro New Alive High, p. 244.

A unidade inicia com a apresentação dos objetivos, “goals”, de aprendizagem a serem atingidos pelos estudantes. O primeiro desses objetivos é justamente “learn to read environmental campaigns critically in order to position oneself with respect to the environment”, ou seja, o objetivo é “aprender a ler criticamente as campanhas ambientais para se posicionar em relação ao meio ambiente”. O primeiro intuito informado na unidade corresponde justamente à leitura e sua posterior discussão pelos estudantes.

A página inicial da unidade em tela mostra imagens relacionadas à temática do meio ambiente que servirão para a atividade de aquecimento apresentada na página seguinte e que

provavelmente serve para deixar o aluno mais preparado e confiante acerca das próximas seções, notadamente, a seção de leitura.

Figura 22 – Reprodução da seção de leitura da unidade 17 do livro New Alive High.

**LET'S READ!**

**BEFORE YOU READ...**

- Take a look at the campaign posters below. Who promoted this campaign? *Greenpeace.*
- Some environmental problems are oil spills, pollution, irresponsible consumerism, deforestation, animal testing, and global warming. What problems are denounced in each campaign?  
*A-deforestation, B-marine pollution, C-river pollution.*

**HINT**

As imagens também podem ser lidas. Para isso, observe como seus elementos estruturais (linhas, cores, luz, formas, movimento, etc.) são organizados para produzir sentido e descubra as relações da imagem com o mundo.

**A** You don't want to tell this story to your children, do you?



**B** You don't want to tell this story to your children, do you?



**C** You don't want to tell this story to your children, do you?



Greenpeace is an independent campaigning organisation, which uses peaceful, creative confrontation to expose global environmental problems, and develop solutions for a green and peaceful future.

Available at <https://www.greenpeace.org/international/explore/about/values/>. Accessed on May 12, 2020.

- Read the three posters above and answer the following questions in your notebook.
  - The creator of these campaigns uses the images of classic fairy tales to create another text. What fairy tale is each campaign referring to? Write the correct combination of letters-numbers in your notebook. *A-B; B-C; C-B.*

The Little Mermaid     Little Red Riding Hood     The Ugly Duckling

246 Não escreva no livro.

Fonte: livro New Alive High, p. 246.

Na figura 22, que mostra a seção de leitura intitulada “Let’s read”, percebemos a manutenção da característica já pontuada a respeito da escolha pela presença da língua alvo, em detrimento de entradas na língua portuguesa, com exceção do quadro “Hint”, situado na parte superior direita da página. A palavra “Hint” significa dica ou sugestão e, nesse caso, aponta, em língua portuguesa, a sugestão de leitura de informações contidas nas imagens:

“As imagens podem ser lidas. Para isso, observe como seus elementos estruturais (linhas, cores, luz, formas, movimento, etc.) são organizados para produzir sentido e descubra as relações da imagem com o mundo.” Braga; Racilan; Gomes (2020, p. 246).

A informação acima é salutar para o campo de ensino de leitura, uma vez que, em poucas palavras, os autores forneceram uma dica valiosa aos estudantes acerca da importância das informações não-verbais para a produção de sentido. Quando pensamos acerca da dinâmica de aprendizagem de uma língua estrangeira, com as dificuldades comumente ligadas à carência de vocabulário ou pouca articulação quanto aos aspectos morfossintáticos da língua, o estudante deve levar em consideração que é possível utilizar estratégias que possam auxiliar a sanar essas dificuldades e promover a compreensão satisfatória daquilo que é lido.

No campo dos estudos que empreendemos em nosso referencial teórico acerca do cronotopo, podemos inclusive ousar dizer que as estratégias de leitura podem contribuir para situar o estudante através da observação de informações que não estão escritas, mas estão aparentes através dos elementos estruturais supracitados, o que pode garantir que o leitor, ainda em fase inicial de proficiência naquela língua, possa fazer o entrecruzamento de informações, inclusive aquelas relativas ao tempo e ao espaço em que determinada narrativa está inserida.

Cabe-nos observar uma outra característica latente na página reproduzida na figura 21. Há, notadamente, menos intervenções entre os autores e os professores no manual do professor em comparação ao que observamos no livro *Joy!* Se, por um lado, a ausência de diálogos adjacentes à atividade de leitura, comumente observados em mensagens na cor vermelha ou azul direcionadas aos professores, pode representar uma maior autonomia aos educadores, por outro ponto de vista, em situações nas quais o professor necessite de mais informações para complementar as decisões tomadas na hora de utilizar o livro, pode haver uma deficiência de contextualização das situações propostas aos estudantes.

É notório que a presença ou ausência desses diálogos, no que tange à percepção de alguma deficiência de contextualização, exigiria um estudo mais apurado acerca dessas intervenções, provavelmente com testes práticos que evidenciassem na sala de aula alguma repercussão no âmbito da produção de sentidos no momento da leitura realizada pelos estudantes sob a mediação do professor. Consideramos prudente ponderarmos também que o professor tem autonomia para realizar suas próprias intervenções no momento da leitura ou da resolução de exercícios.

Ao adentrarmos o âmbito dos textos propostos na seção de leitura da página 246 do livro *New Alive High*, percebemos situações em que o cronotopo, ou seja, o entrecruzamento das instâncias espaço-temporais em uma perspectiva que extrapola o tempo cronológico e o

espaço no qual estamos inseridos atualmente, pode ser explorado pelo professor, não como ponto teórico a ser diretamente explanado aos estudantes, mas como fonte de estratégias que podem interferir na produção de sentidos durante o ato de leitura.

Ao analisarmos situações relacionadas à língua estrangeira, em nosso caso, a língua inglesa, não podemos esquecer que ela guarda diferenças em relação às práticas de leitura em língua materna. Ao ler um texto em língua portuguesa no Ensino Médio, o aluno leva para a sala de aula todo o arcabouço de informações e vivências que adquiriu ao longo da vida, assim como da sua trajetória escolar que, nos currículos brasileiros reserva grande carga horária para as disciplinas popularmente conhecidas como matérias de base para a formação escolar, como português e matemática.

Situação distinta ocorre com a língua estrangeira que, além de suas peculiaridades próprias da aquisição de uma segunda língua, enfrenta as adversidades da realidade socioeconômica das escolas públicas brasileiras e do pouco tempo de aula proposto pelos currículos atualmente. Somado a esses desafios, podemos lembrar da formação dos professores, nem sempre ideal, continuada e alinhada com as necessidades mencionadas, assim como as dificuldades inerentes ao desenvolvimento de cada estudante e seu contato com a língua estrangeira.

Fazemos essas reflexões e ressalvas para apontar que o trabalho do professor com a língua estrangeira pode enfrentar desafios distintos daqueles encontrados pelos colegas de língua portuguesa. E esses desafios podem acabar por repercutir nas decisões que podem ser tomadas em ações práticas do cotidiano como as aulas de ensino de leitura de língua inglesa no contexto em tela.

Figura 23 – Reprodução de um dos cartazes da campanha da ONG Greenpeace.



Fonte: livro New Alive High, p. 246.



A ilustração presente na figura 23, versão ampliada retirada da figura 21 dessa dissertação, nos ajuda a refletir sobre quais passos o professor de inglês, em colaboração com as informações presentes no livro didático, poderia tomar para atingir o objetivo dado ao estudante no início da unidade, aprender a ler criticamente campanhas ambientais.

A atividade de leitura retratada na figura 23 talvez seja uma das mais elucidativas para o nosso estudo acerca do cronotopo e sua repercussão para o ensino de leitura. Afirmamos isso porque, visivelmente, a campanha deseja colocar o leitor em um ponto de tensão entre suas experiências prévias acerca da obra literária retratada e sua relação com a realidade hodierna do meio ambiente.

É possível que, antes mesmo de adentrar às questões relativas à língua inglesa, o professor possa ouvir dos estudantes alguma referência aos contos de fadas que fazem parte do imaginário da maioria dos brasileiros, nesse caso “A Chapeuzinho Vermelho”, conto clássico cuja personagem principal passeia pela floresta, carregando doces a caminho da casa de sua avó.

Ocorre que o tradicional conto de origem europeia não está mais inserido naquele cronotopo, no tempo e no espaço ambientado por uma densa floresta em períodos imemoriais só atingido pela imaginação das crianças. De algum modo, a Chapeuzinho vermelho foi transmutada para a atualidade, para uma campanha ambiental do Greenpeace. A intertextualidade, assim como as informações verbais e não-verbais adjacentes à campanha podem ser acessadas pelo olhar atento dos leitores no sentido de perceber os riscos outrora causados pelos perigos da floresta e pelo malvado lobo, agora substituídos pela destruição da própria floresta, resultado da ação do desmatamento causado pela ação do homem na era moderna.

Esclarecidas todas essas questões contextuais, certamente chegará o momento de ler o texto com informações verbais, momento em que, apoiado em todas as informações já fornecidas ou percebidas acerca do tempo e do espaço nos quais está inserida aquela campanha e sua referência literária, o estudante provavelmente enfrentará as questões linguístico-discursivas com mais segurança.

Com a frase: “You don’t want to tell this story to your children, do you?”, “Você não quer contar essa história para os seus filhos, quer?”, as três situações retratadas no texto, inclusive a da Chapeuzinho vermelho, tocam o imaginário dos leitores, que são convidados a uma percepção ligada ao passado, através da intertextualidade com o conto de fadas, com o presente, ao se darem conta dos eventos hodiernos que destroem a natureza pela ação do homem

e, finalmente, um olhar para o futuro, quando se pode projetar em que condições o planeta estará daqui a alguns anos caso ações urgentes não sejam tomadas.

Notamos, portanto, que as relações espaço-temporais vão além de uma mera informação adjacente à mensagem passada pelo texto. O tempo e o espaço no qual estão inseridos os leitores, a situação evocada e a referência trazida pela intertextualidade são instâncias indispensáveis para a produção de sentido. Em uma situação em que o professor de inglês privilegiasse apenas a frase presente na campanha ambiental para explorar questões restritas à forma, todo o trabalho empreendido pelos autores, com vistas a propiciar uma situação de reflexão e de produção de sentidos inerente ao meio ambiente e sua situação atual teriam sido desperdiçadas.

Mesmo ao explorar posteriormente as questões estruturais da língua inglesa, estas estarão assentadas em um contexto, longe de um mero recorte de sentenças escritas no quadro, comumente presente nas lembranças das aulas de língua estrangeiras de outrora, que privilegiavam exclusivamente o aspecto vocabular e estrutural da língua.

Na situação de leitura descrita acima, o professor, ao perceber a necessidade de complementar as informações presentes nos textos sugeridos e nos dados fornecidos aos estudantes ao longo da referida unidade do livro, poderia agregar outras informações pertinentes à relação espaço-temporal existente entre o contexto do conto de fadas e as questões ambientais hodiernas. A situação evocada pela campanha do Greenpeace veiculada no livro poderia configurar um mote para a abordagem do texto literário cuja intertextualidade foi utilizada pelos autores.

A comparação efetiva entre a leitura do texto do conto de fadas e as informações veiculadas na campanha poderiam trazer a tona uma oportunidade de identificar as relações espaço temporais presentes entre os dois textos, inclusive com a possibilidade de explorar diferentes tipos textuais e gêneros discursivos.

A ausência de trechos do texto original dos contos de fadas evocados pelas campanhas não constitui, sob nosso ponto de vista, efetivamente uma lacuna importante para as seções de leitura oferecidas na unidade em tela. Entretanto, certamente promoveriam uma oportunidade a mais de leitura, fator importante para o ensino de língua estrangeira, além da valorização dos aspectos culturais implicados na leitura de textos do cânone literário daquela língua estrangeira.

### **5.5 Análise do livro Take Action!**

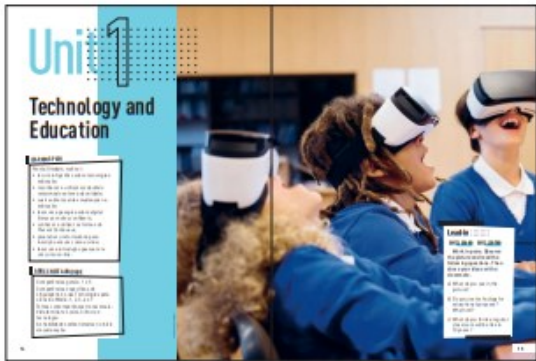
A análise do terceiro livro do universo da amostra selecionada para a referida pesquisa, apesar de reservar a mesma importância do que foi empreendido nos outros dois livros, pode dispensar algumas características que são comuns às três coleções, especialmente quanto à estrutura, layout, divisão de capítulos e outras incursões descritivas que já foram suficientemente abordadas, seja no momento da abordagem mais ampla feita no início dessas análises através do Guia do PNLD 2021 ou do detalhamento individual já empreendido nas subseções anteriores.

O livro “Take Action!”, publicado pela Editora Ática em 2020, com autoria de Carla Richter e Julia Larré, segue a mesma estrutura de apresentação de seus concorrentes, com organização das unidades baseada nas habilidades (skills) da língua inglesa, com variação da nomenclatura utilizada para sinalizar a entrada em cada uma das seções e subseções. Todas as 14 unidades são introduzidas com a seção dedicada à leitura, aqui chamada de “Read On”, seguida de seções dedicadas ao estudo do vocabulário e, posteriormente, das partes que compreendem a compreensão auditiva “Listen Up!”, o estudo da gramática “Language Analysis”, produção escrita “Write It Out” e, finalmente, a fala, chamada de “Speak Your Mind”. A ordem dessas seções pode variar de uma unidade para outra, sem prejuízo da abordagem das quatro habilidades em cada uma das divisões do livro.

Figura 24 – Reprodução da seção “Conheça seu livro” da obra Take Action!

**CONHEÇA SEU LIVRO**

Conheça a organização do seu livro, desenvolvido para acompanhá-lo ao longo dos três anos letivos que compõem o Ensino Médio.



**ABERTURA DE UNIDADE**


As duas páginas de abertura introduzem a temática e apresentam os objetivos a serem desenvolvidos na Unidade.

**Lead-in**

Contém questões que estimulam reflexões iniciais sobre os temas da Unidade, por meio da observação da imagem de abertura e da discussão com os colegas.


**READ ON**

Nesta seção, você explora textos de gêneros diversos em língua inglesa, de modo a desenvolver a habilidade de leitura e o pensamento crítico a respeito de suas temáticas.



**GOING FURTHER**

Apresenta novo texto relacionado ao tema da Unidade e tem por objetivo expandir a discussão iniciada em Read on e o trabalho com interpretação textual.



4

Fonte: livro Take Action!, p. 4.

As seções dedicadas à leitura, assim como nos demais livros analisados, possuem grande relevância no projeto do livro Take Action!. Cada unidade apresenta, no mínimo, dois textos principais, além dos textos que estão presentes em outras seções como, por exemplo, aqueles que servem de apoio a uma atividade de compreensão auditiva.

Apesar do espaço privilegiado dedicado à leitura nas três coleções, percebemos uma característica preponderante no livro em tela, que foi rapidamente cotejada a respeito dos demais e, desse modo, não pode deixar de ser abordada nesta oportunidade. De forma distinta

dos outros dois livros, a publicação em tela, quando trata da análise linguística ou de algum tópico pontual voltado à estrutura da língua e sua gramática, o faz sem necessariamente ter um texto como ponto de partida, característica que nos remete a um viés mais tradicional de estudo gramatical, não aproveitando o texto com objetivo de estabelecer práticas situadas nesse âmbito.

Como exemplo, podemos citar a seção “Language Analysis” da unidade 3, que ao tratar do uso do verbo modal “can”, o faz sem a presença de um texto de partida, fator preponderante nas demais obras. Apesar de usar frases retiradas de outras seções da unidade em tela, os autores perceptivelmente optaram por um viés mais prescritivo e estrutural da língua nessas seções. Ao observarmos o funcionamento do estudo da gramática ao longo das demais unidades do livro, percebemos que realmente não incorremos em uma análise pontual, visto que a escolha metodológica supracitada se repete ao longo de toda a publicação.

Figura 25 – Reprodução da seção “Language Analysis” da obra Take Action!

ESCRVA NESTE LIVRO  
EM13LGG403

## LANGUAGE ANALYSIS

- Observe the following sentences from **Going further**. Then, in your notebook, choose the option that best corresponds to the sentences.
 

[...] you **can** give them appropriate respect at the level that affirms them.  
 An act of politeness **can** literally change a person's day. It **can** even change a person's life.

**A** All the sentences refer to a probability.  
**B** The sentences are related to possibilities. **X**  
**C** All the sentences are related to abilities.  
**D** The sentences refer to hypothetical situations.
- What term is repeated in the sentences and indicates the connotation for the sentences above? *The modal verb **can**.*
- You can replace this term by another one without harming the meaning of the sentences. In your notebook, choose the option that indicates which term is this.
 

<b>A</b> Be able to <b>X</b>	<b>C</b> Have to
<b>B</b> Could	<b>D</b> Would
- Using the term from activity 3, rewrite the sentences from activity 1 in your notebook.  
*"[...] you are able to give them appropriate respect at the level that affirms them."  
 "An act of politeness is literally able to change a person's day. It is even able to change a person's life."*
- Now, read the box and give the requested examples in your notebook.

**CAN FOR POSSIBILITIES**

**Can** is a modal verb. It is used to speak about the possibility of doing something. *Suggested answer: You can come to my house next Saturday./She can take your sister to school.*

It is also possible to use the negative form of **can**. It is made with **can't** or **cannot (can-not)**.  
*Example: Arnie can't/cannot go with the class to the sectionals.*

In the interrogative form, you use the modal verb in the beginning of the sentence.  
*Example: Can you be respectful to her?*

**LANGUAGE PLUS**

De modo geral, o uso de determinadas palavras ( neste caso, o verbo modal **can**) pode variar de acordo com o contexto. Preste sempre atenção à intencionalidade e ao contexto em que uma palavra está empregada.

**55**

Fonte: livro Take Action!, p. 55.

O livro Take Action! possui 14 unidades, em detrimento das 18 unidades que compõem os demais livros analisados. Essa escolha pode ter representado uma espécie de condensamento dos conteúdos previstos em um número menor de capítulos, o que pode explicar a presença de mais textos propostos em cada uma dessas unidades temáticas. Outra consequência dessa escolha metodológica feita pelos autores pode representar uma organização diferente por parte dos professores que conhecem ou também utilizam as outras coleções. É provável que seja necessário dividir a unidade em partes menores que se encaixem no

cronograma proposto pela escola onde o material é utilizado ou pela conveniência de organização do professor.

Ao evocar uma vez mais nossa experiência com o ensino de língua inglesa no contexto em tela, podemos considerar que uma unidade pode acabar sendo utilizada em três ou mais aulas, uma vez que o tempo disponível na carga horária de língua inglesa na escola pública estadual do Ceará é de geralmente uma aula de 50 minutos de duração.

Outro ponto importante na organização do referido livro está na presença de trechos em língua portuguesa mesclados com outros apresentados na língua-alvo, especialmente na abertura das unidades temáticas e nas orientações adjacentes aos textos e atividades, geralmente em caixas de informação direcionadas ao estudante. Mesmo assim, essa escolha metodológica ainda não supera a quantidade de informações em língua materna veiculadas pelo primeiro livro analisado nessa oportunidade, a publicação Joy!, da editora FTD.

Assim como o segundo livro analisado, New Alive High, da editora SM, o presente livro apresenta poucos diálogos entre autores e professor ao longo das unidades. As intervenções são, na maioria das vezes, voltadas à sugestão de respostas para as atividades sugeridas, com intuito exclusivo de auxiliar a correção de atividades pelo professor.

Observamos, entretanto, que essa lacuna é compensada ao final do livro no manual do professor, que, com volume mais extenso, inicia na página 281 e termina na página 408, compreendendo, portanto, um encarte mais volumoso que aqueles presentes nas outras publicações analisadas, especialmente na primeira, que optou por inserir uma parte das orientações ao professor no decorrer das tessituras das unidades.

Não podemos deixar de mencionar que as todas as competências e habilidades da BNCC são informadas, através de código próprio, no início de cada unidade e subseção, de modo a instruir o professor sobre quais mecanismos prescritivos foram considerados naquelas seções do livro, sejam elas os textos propostos ou as atividades sugeridas.

Vale lembrar que a decisão metodológica descrita acima não ocupa excessivamente o espaço destinado para uso dos alunos no interior do livro, já que são informados apenas os códigos de cada competência e habilidade utilizada, sendo necessária a busca pelo professor em seções próprias presentes no Manual do Professor localizado ao final da publicação.

Figura 26 – Reprodução da página de abertura da unidade 6 da obra *Take Action!*

**Unit 6**

**Women Voices**

Veja encaminhamentos para o trabalho com esta Unidade no Manual do Professor.

**LEARNING PATH**

Nesta Unidade, você vai:

- ler um poema sobre as vozes das mulheres negras no Brasil do passado e do presente;
- ler *book reviews*;
- reconhecer e utilizar vocabulário relacionado ao tema da unidade;
- ouvir sobre a influência africana em vários aspectos no Brasil e a luta dos povos quilombolas;
- fazer uma pesquisa sobre quilombos e quilombolas na atualidade;
- conhecer e utilizar as formas do *Simple Past*;
- escrever uma *book review* e compartilhar seu gosto literário.

**A BNCC NESTA UNIDADE**

Competências gerais: 1, 3, 4, 5 e 9  
 Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio: 1, 2, 3, 4, 6 e 7

Temas contemporâneos transversais:  
 Diversidade cultural, Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras

As habilidades estão listadas no início de cada seção.

98

Fonte: livro *Take Action!*, p. 98.

Ao nos voltarmos para a análise das seções correspondentes aos textos, verificamos que a apresentação das unidades explora de forma contundente o uso de textos não-verbais, com imagens que impactam o apreciador do livro e o preparam para os textos presentes no decorrer das unidades, notadamente mais verbais, embora também se apoiem em outras imagens e elementos visuais para a composição dos textos e, conseqüentemente, para a produção de sentidos assentada não apenas na língua escrita.

O quadro “Learning Path” apresenta os objetivos da unidade em relação aos estudantes. Na referida unidade, o primeiro objetivo diz respeito à leitura de um poema sobre



as vozes das mulheres negras no Brasil do passado e do presente. O segundo objetivo também está relacionado ao campo da leitura e aborda a capacidade de ler “book reviews”, resenhas de livros. Na mesma oportunidade, verificamos que o tópico gramatical está voltado ao reconhecimento e utilização das formas do “Simple Past”, o passado simples.

As competências da BNCC estão listadas no quadro “A BNCC nesta unidade”, oportunidade em que os autores pontuam a utilização de temas contemporâneos transversais, dentre os quais, a diversidade cultural, a Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

Como é possível perceber, a unidade em análise promove a leitura de textos literários em inglês, atividade que pode ter um grau de dificuldade mais elevado por envolver situações em que as palavras na língua alvo podem ser empregadas com sentido conotativo, característica marcante na Literatura.

A Literatura nos remete às origens do estudo do cronotopo, especialmente no âmbito das considerações de Bakhtin (2018) acerca da obra literária de Goethe e Dostoiévski. Naturalmente, não esperamos que o material analisado ou o professor de língua inglesa adentre a esse nível de complexidade do texto literário. Entretanto, algumas noções estudadas em nosso referencial teórico podem servir de base para a análise de como o livro aborda o texto literário e como o professor pode se posicionar no sentido de conduzir uma prática exitosa de leitura desse tipo de texto.

Em uma observação mais prática acerca de como a unidade em tela aborda a leitura desse tipo de texto, podemos perceber que na página 99 do livro “Take Action!”, seção de abertura da unidade 6, os autores situam os estudantes com imagens que retratam manifestações realizadas por mulheres negras no ano de 2020 em dois países de língua inglesa, Canadá e Estados Unidos da América.

É interessante percebermos que o material, de algum modo, situa os estudantes no cronotopo pandêmico, situação enfrentada por todo o mundo em uma verdadeira catástrofe que resultou na hospitalização e na morte de milhões de pessoas por conta da gravidade da Covid-19. Entretanto, a referência ao período da pandemia aparentemente não é retomada nos textos e atividades seguintes, o que nos provoca dúvidas sobre o papel e a relevância dessa informação espaço-temporal apontada na seção de abertura.

Obviamente, podemos inferir situações nas quais a sociedade enfrentou de forma diferente aquele período emergencial, seja pelo acesso aos serviços de saúde, seja pelas questões socioeconômicas de modo mais amplo e, até mesmo pela desigualdade que as questões raciais ainda promovem em diferentes âmbitos como, por exemplo, o acesso à Educação de qualidade,

aos serviços de saúde e à renda. A voz das mulheres negras, título da unidade e tema das imagens da seção de abertura, poderia ser também uma voz de protesto nesse sentido.

A lacuna identificada quando do início da unidade joga luz sobre nosso ponto de vista acerca da importância da compreensão do cronotopo, ou seja, das questões espaço-temporais que podem contribuir para a construção de sentidos, especialmente em situações de ensino de leitura em língua inglesa, como a retratada na unidade em análise. O cronotopo pandêmico, outrossim, tem sido tema de pesquisas no âmbito da LA, com especial atenção aos estudos do texto.

Em nossos primeiros caminhos no estudo do cronotopo, antes mesmo do aprofundamento teórico acumulado durante todo o processo de estudo, levantamento do estado da arte e tessitura dessa dissertação, supomos haver possíveis lacunas nos livros didáticos no que se refere à contextualização dos textos em relação às categorias espaço-temporais. Uma dessas lacunas pode estar ilustrada justamente na unidade em tela, fator que pode demandar do professor a habilidade de complementar as informações disponibilizadas pelo livro didático, a fim de não comprometer a produção de sentidos durante a leitura dos textos e a realização das atividades propostas.

Cabe esclarecer ao nosso leitor que a escolha das unidades ora analisadas nessa seção, com vistas ao atendimento do recorte demandado em uma pesquisa de mestrado, elencou para nossa apreciação as unidades temáticas mais relevantes no que diz respeito à intenção de flagrar situações em que as questões relativas ao cronotopo aparecessem de forma latente, seja pela condução adequada da contextualização das nuances do tempo e do espaço, seja pelas lacunas identificadas nesse quesito de análise.

Não pretendemos aqui simplesmente realizar críticas aos autores ou aos materiais analisados, mas sim identificar pontos em que um conhecimento mais apurado do cronotopo possa resolver possíveis falhas de contextualização, com a inserção, por exemplo, de informações complementares em determinada situação de ensino de leitura, seja pelo professor que passa a ter um olhar mais apurado às questões espaço-temporais ou pelo estudante que, como protagonista de sua aprendizagem, também pode identificar possíveis lacunas e contribuir com o êxito do trabalho na sala de aula.

Na imagem retratada na figura 26, podemos perceber os quadros com a inserção de contexto sobre as imagens veiculadas na página. A despeito da possível lacuna apontada anteriormente, as informações adicionadas às imagens contribuem sobremaneira para situar o aluno na atividade de leitura a qual será exposto na página seguinte.

Como já pontuamos, o texto literário exige um conhecimento que extrapola o sentido literal das palavras, fator que, na leitura em língua estrangeira, pode ser um elemento que imprime complexidade ao ato de ler e compreender um texto. A seção de leitura propõe ao estudante a apreciação do poema “Women Voices”, de Conceição Evaristo, escritora, linguista e poetisa mineira, com renomada carreira literária, conhecida por abordar em suas obras temas ligados a questões raciais e de defesa da cultura afro-brasileira.

Figura 27 – Reprodução da página de abertura da unidade 6 da obra Take Action!



Fonte: livro Take Action!, p. 99.

Figura 28 – Reprodução da página da seção de leitura da unidade 6 da obra Take Action!

**READ ON**

EM13LGG102 EM13LGG202 EM13LGG601  
EM13LGG103 EM13LGG203 EM13LGG604  
EM13LGG104 EM13LGG401

**Pre-reading**

- Look at the following text. What genre is it?  
 A Interview                      C Poem x  
 B Biography                      D Fairy tale
- Who wrote it? What do you know about the author?  
 Conceição Evaristo. *Personal answer.*
- Look at the title. What is the text about?  
*Personal answer. Possible answers: The voices of women; women protests for equality; black women history through time, etc.*

**Reading**


- Read Conceição Evaristo's poem and check your answer to the previous activity. *Personal answer.*

**Women Voices**  
 By Conceição Evaristo

The voice of my great-grandmother  
 echoed as a child  
 inside the ship's bowels.  
 Echoing moans  
 of a lost childhood.

The voice of my grandmother  
 echoed obedience  
 to the white-owners of everything.

The voice of my mother  
 whispered echoes of revolt  
 in the very end of the other's kitchens  
 under the trusses  
 of whites' dirty linen  
 along the dusty road  
 towards the slum.



100


Fonte: livro Take Action!, p. 100.

Antes da proposta de leitura do poema de Conceição Evaristo, a unidade 6 apresenta uma atividade de pré-leitura, oportunidade em que os estudantes são indagados a respeito de qual gênero textual se trata o texto da seção de leitura. Como é possível observar na figura acima, as opções sugeridas foram: a) Interview (entrevista); b) Biography (biografia); c) Poem (poema) e d) Fairy tale (conto de fadas).

Com as três perguntas de pré-leitura, que buscam situar o leitor acerca do gênero e do assunto principal tratado no texto que se segue, os autores promovem uma contextualização sobre o que os estudantes encontrarão no texto que se aproxima. Uma outra importante

ferramenta de contextualização está na atividade de “Post-reading”, momento de “pós-leitura”, no qual podemos observar uma breve biografia da autora em questão.

Figura 29 – Reprodução da página da seção de leitura da unidade 6 da obra *Take Action!*




My voice still  
echoes perplexing verses  
in rhymes of blood  
and  
hunger.

The voice of my daughter  
uniting all our voices  
gathers within itself  
the dumb silenced voices  
choking in our throats.  
The voice of my daughter  
gathers within itself  
speech and action.  
Yesterday – today – now.  
In my daughter's voice  
the resonance will be heard  
the echo of freedom-life.

MAJ ESTREVA NESTE LIVRO  
BOOK ASKS IN THIS BOOK


EVARISTO, Conceição. *Women Voices*. Translation by Maria Aparecida Salgueiro de Andrade and Antonio T Tillia. Available at: <https://muse.jhu.edu/article/631821>. Accessed on: Aug. 14, 2020.

Bowel: beija  
Moan: lamento  
Truss: trouxa  
Stum: comunidade  
Hunger: fome  
Throat: garganta



**5** Read the poem one more time and, in your notebook, write the words related to family relationships. *Great-grandmother, grandmother, mother, daughter.*

Figura 30 – Reprodução da página da seção de pós-leitura da unidade 6 da obra *Take Action!*



HOT SPOT

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1946. Ela foi a segunda filha de nove irmãos e a primeira a receber um diploma. Mudou-se para o Rio de Janeiro na década de 1970. Conceição é escritora, poetisa, professora e ativista. Ela possui doutorado em Literatura.

Leia mais sobre a autora:

- EVARISTO, C. Conceição Evaristo: Não leiam só minha biografia. Leiam meus textos. **Brasil de Fato**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/11/20/conceicao-evaristo-nao-leiam-so-minha-biografia-leiam-meus-textos>.
- EVARISTO, C. Poema Vozes-Mulheres. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2017. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres>.
- UFMG. Conceição Evaristo. **Literafro**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>.

Acesso em: 15 ago. 2020.

Fonte: livro *Take Action!*, p. 102.

O poema de Conceição Evaristo apresentado na página 100 do livro “*Take Action!*” corresponde a uma versão traduzida do poema *Vozes-Mulheres*, originalmente escrito em língua portuguesa. Na página 101, os autores esclarecem essa informação na fonte do poema, acrescentando inclusive as informações pertinentes aos tradutores da versão em língua inglesa e do portal onde aquela versão pode ser acessada. Identificamos também que a seção de leitura incluiu um pequeno glossário com a tradução de seis palavras que podem ser mais específicas para leitores com vocabulário ainda inicial como o público-alvo esperado.

Apesar das informações disponíveis na unidade, é possível que o professor necessite esclarecer possíveis dúvidas de vocabulário dos estudantes ou situá-los para o contexto no qual a obra e, especificamente, o poema em tela estão inseridos. Embora se trate de uma autora da Literatura contemporânea, o tema tratado remete aos problemas enfrentados pela população negra desde o período da escravidão, com repercussão na forma como o preconceito e a discriminação estão presentes até os dias de hoje.

Para além do conhecimento puramente linguístico, a leitura do poema de Conceição Evaristo contribui para a reflexão em torno de diversos temas transversais, com a valorização do multiculturalismo e das questões etnoculturais brasileiras veiculadas através da língua inglesa.

Dentre as habilidades da BNCC indicadas para a seção analisada, podemos destacar aquelas que foram sugeridas na página 339 do Manual do Professor, seção localizada nas páginas finais do livro *Take Action!*. A habilidade (EM13LGG104) diz respeito justamente à capacidade do estudante de “Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais). Outra habilidade da BNCC sugerida para a referida atividade de leitura é a (EM13LGG401), que indica a necessidade de “Analisar criticamente textos de modo a

compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

A contextualização, termo muito próximo a nossa visão acerca da importância do cronotopo para o ensino de leitura em língua inglesa, como sugerem as habilidades da BNCC elencadas pelos autores, demanda um olhar sobre a língua inglesa que considere as questões sócio-históricas e culturais. Não é possível acessar essas instâncias sem fornecer aos estudantes informações que vão muito além dos conhecimentos linguísticos restritos à estrutura e ao domínio do vocabulário da língua estrangeira. É necessário enxergar a língua inglesa e os fatos linguageiros como resultado de uma prática de leitura situada, que aproxime o estudante do contexto no qual aquele texto está inserido, das questões que ele pode contribuir com suas próprias experiências para a produção de sentido. E para a busca dessas informações, é necessário um trabalho conjunto que inclui nas práticas discursivas as diferentes vozes implicadas no livro didático, as escolhas feitas pelos autores, as orientações repassadas aos alunos pelos professores e a visão do sujeito aprendente como mais um elo nessa cadeia de construção de enunciados.

A leitura do poema de Conceição Evaristo, que compõe a proposta da primeira atividade de leitura da unidade em análise, pode gerar dificuldades em um primeiro momento uma vez que o texto literário na língua estrangeira pode aportar ao ato da leitura dificuldades de compreensão de camadas mais profundas da tessitura textual, que dependem não só da amplitude do vocabulário acumulado pelo estudante, mas de sua capacidade de estabelecer relações entre seus conhecimentos acerca das questões raciais e os sentidos construídos a partir da leitura do poema.

A atividade de leitura do poema está resumida basicamente aos aspectos de significado de alguns termos destacados no texto literário, assim como a ampliação de vocabulário relacionado aos membros da família em inglês como os termos “Great-grandmother”, “grandmother”, “mother” e “daughter” cuja identificação e escrita é solicitada em uma das questões propostas.

É provável que o texto da seção de pós-leitura seja um auxílio à contextualização necessária à compreensão do poema, notadamente em uma situação na qual o texto literário pode apresentar obstáculos a uma compreensão profícua no primeiro contato dos estudantes com a leitura. Por se tratar de uma breve biografia da autora, o professor poderia inclusive antecipar a seção de pós-leitura para um momento prévio à leitura do poema, com vistas a cercar o aluno de informações e dicas contextuais que possam promover a leitura e construção de sentidos naquele texto literário.



## 5.6 O Cronotopo: um aliado para a prática formativa e para o ensino de leitura

Quando pensamos acerca do conceito de cronotopo e suas implicações ao ensino de leitura em língua inglesa, refletimos sobre como o professor poderia construir parâmetros de análise que pudessem ser utilizados quando do planejamento de suas aulas e do uso dos livros didáticos em tela. Mesmo já tendo passado pelo crivo dos programas de escolha dos livros didáticos, com destaque para o PNLD, vimos que o material didático não deve ser a única fonte de direcionamento para as aulas.

O professor pode construir parâmetros que, longe do intento de constituir um único caminho a seguir em suas aulas de leitura em língua inglesa, podem servir como princípios norteadores de seu trabalho quando da utilização dos livros didáticos, sejam aqueles utilizados em nossas análises ou outros que se encaixem nas situações que ensejaram essa pesquisa, principalmente no que tange ao público do recorte utilizado na investigação, os estudantes de Ensino Médio da rede pública de ensino.

Um dos parâmetros que o professor pode observar, tanto no livro didático utilizado em suas aulas, como na sua própria prática enquanto sujeito capaz de conduzir os estudantes pelo universo da leitura, diz respeito à compreensão da importância da cultura e dos elementos que fomentem a construção de um contexto para determinada situação de leitura. Ao lermos o poema de Conceição Evaristo, presente em um dos livros analisados, notamos que é necessário um esforço conjunto que une as decisões e o percurso metodológico assumido pelos autores do livro didático, demanda a ação prática do professor com intervenções e acréscimos de informações durante o uso do material e não dispensa o papel do estudante como protagonista de sua aprendizagem, portanto, sujeito responsável e responsivo aos estímulos da sala de aula.

Nesse sentido, podemos verificar que o cronotopo considera uma interconexão entre o tempo e o espaço, enfatizando como a cultura, a história e o ambiente influenciam na leitura e interpretação de textos. No ensino de leitura em língua inglesa, os professores podem destacar a importância de entender o contexto cultural e histórico dos textos, ao considerar que esse movimento afeta a interpretação e a produção de sentido. Vimos que essa decisão pode ser particularmente relevante ao ler literatura, poemas, ensaios ou textos históricos.

Outro ponto importante está ligado à visão da língua inglesa como uma língua franca, situação em que o cronotopo também toma parte, já que pode estar relacionado à percepção de uma variedade linguística, ao considerarmos que diferentes períodos históricos e contextos sociais podem influenciar a língua. No ensino de leitura, os alunos podem ser incentivados a reconhecer como o uso da língua inglesa pode variar ao longo do tempo e em

diferentes regiões geográficas, permitindo uma compreensão mais profunda dos textos. Essa perspectiva está inclusive alinhada com as prescrições da BNCC (2018), quando considera a importância de analisar criticamente e compreender a língua enquanto fenômeno “(geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”, conforme podemos verificar na página 481 do texto do documento em tela.

O estudo da língua sob o olhar dos gêneros do discurso e dos gêneros textuais também guarda relação com o cronotopo, uma vez que para Bakhtin apud Martins (2011, p.285):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado nosso livre projeto de discurso.

Para Martins (2020, p. 252), os gêneros do discurso podem ser relacionados ao ensino de leitura quando a consideramos como um processo de construção de sentidos do texto, guardando relação acerca de como o leitor se relaciona com aquele texto. Esse leitor seria, portanto, “agente do processo de construção do texto” e, conforme pontua Bakhtin apud Martins (2011, p. 285): “O enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro.”

Percebemos que o ensino de leitura pode favorecer a conexão com outras disciplinas, inclusive com as recomendações contidas nas prescrições estabelecidas pela BNCC e pontuadas ao longo de nossas análises. Essas conexões interdisciplinares podem se valer do cronotopo, uma vez que os professores podem explorar textos em inglês que se relacionam com momentos históricos, geográficos, literários, entre outros.

Por fim, percebemos que o cronotopo pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítica durante as aulas de leitura, já que, como sujeitos partícipes desse processo, os estudantes podem questionar como o tempo e o espaço são representados nos textos e como isso influencia a mensagem transmitida, a recepção das informações e a construção de sentido.

Em suma, podemos dizer que o conceito de cronotopo da TDD pode ser aplicado ao ensino de leitura em língua inglesa para enriquecer a compreensão e a interpretação de textos, destacando a importância do contexto cultural, histórico e linguístico na produção de sentidos. Isso pode auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura mais profundas e reflexivas, além de promover uma compreensão mais rica e contextualizada em língua inglesa.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso estabelecido até aqui nos ensinou que em estudos que tomam como base a Teoria Dialógica do Discurso e os escritos bakhtinianos, é necessário sempre ter em vista a noção de inacabamento, de continuidade que determinado empreendimento pode ter, inclusive com a colaboração daqueles que poderão se debruçar sobre trabalho semelhante no futuro.

Desde os primeiros movimentos de delimitação de nosso tema e objetivos de pesquisa, enxergamos nos estudos de Bakhtin e o Círculo a oportunidade de contribuir para os estudos da linguagem, especialmente com a Linguística Aplicada, em um horizonte de expectativas que tinha a escola pública e a Educação Básica como principal motivação.

Os passos iniciais pela obra bakhtiniana não costumam ser fáceis e realmente não os foram no encaminhamento de nosso intento. As leituras exigiram esforço e dedicação no sentido de desvendar os “conceitos-chave” bakhtinianos e suas repercussões no campo discursivo. O estado da arte da presente pesquisa demonstrou que havia diante de nós um oceano de possibilidades que, ao passo em que nos encantava, também causava certa apreensão acerca de qual caminho deveríamos seguir.

As valiosas orientações da professora Dra. Pollyanne Bicalho e a convivência com o labor acadêmico desempenhado pelos membros do grupo de pesquisa Gerlit propiciaram a segurança de escolha do aporte teórico e do principal objeto de investigação que nos interessava e nos trazia produtivas inquietações, os estudos sobre o cronotopo, conceito basilar para o dialogismo e para os estudos do Círculo em perspectiva ampla.

Determinada a caminhada primeira através do cronotopo, nos faltava empreender novas escolhas, notadamente sobre qual campo de investigação seria escolhido na seara do ensino. Daí em diante, o livro didático nos pareceu ser uma área fértil de investigações, mas ainda carente de pesquisas acerca do ensino de leitura, especialmente no campo de ensino de língua estrangeira.

Com o amadurecimento do projeto, escolhemos trabalhar com uma investigação acerca do ensino de leitura na perspectiva dos livros didáticos selecionados pelo PNLD 2021. Essa opção teve como principal motivação nossa atuação com o ensino de língua inglesa nas escolas públicas estaduais do Ceará e os desafios que aquela realidade nos impunha.

Feitos esses recortes, mergulhamos no estudo do conceito de cronotopo, com vistas a compreendê-lo não somente através de suas bases teóricas iniciais, mas também com as relações empreendidas por pesquisadores contemporâneos, especialmente no campo do ensino e dos livros didáticos.

O ensino de leitura em língua inglesa e os livros didáticos constituíram nosso principal objeto de análise, especialmente quando colocados em perspectiva com o conceito de cronotopo, com o dialogismo, além dos documentos oficiais como a BNCC, o DCRC e o PNLD. Esse último nos interessou sobremaneira e nos ensejou, além das reflexões presentes nesse estudo, a vontade de estudá-lo com mais afinco em oportunidades vindouras com foco nos processos relativos ao modo como os professores escolhem os livros na escola.

Esse desejo de investigar o processo de escolha dos referidos livros está assentado em uma limitação imposta pelo recorte de nossa pesquisa, a impossibilidade de considerar a voz do professor e os desafios que a prática cotidiana ensejam sobre a escolha dos livros didáticos e do seu posterior uso no contexto das escolas públicas de Ensino Médio.

A palavra contexto ganhou importância e significado notável ao longo de nossa pesquisa porque constitui um termo que se aproxima aos estudos do cronotopo e, conseqüentemente, das relações estabelecidas pelo entrecruzamento das categorias espaço-temporais implicadas nos atos languageiros e na prática do ensino de leitura através dos textos propostos pelos livros didáticos.

Com nosso trabalho, que se desdobrou em uma pesquisa de natureza documental, comparativa e de caráter qualitativo, esperamos ter conseguido dar mais um passo no sentido de desvendar o rico oceano de conhecimentos presentes nas obras de Bakhtin e o Círculo e nas pesquisas contemporâneas do campo da Linguística Aplicada. Percebemos, outrossim, que, mesmo compreendendo uma pesquisa de mestrado, que em si já enseja uma continuidade com vistas ao doutorado, fomos, de certo modo, ousados e, ao mesmo tempo, cuidadosos, ao lidarmos com um conceito tão complexo como o cronotopo.

O cronotopo é cotejado durante várias partes dos escritos bakhtinianos, entretanto, muitas vezes de modo indireto, ensejando ao pesquisador a habilidade de identificar em que momentos as relações espaço-temporais são abordadas com mais ênfase. Do mesmo modo, as pesquisas daqueles que empreenderam caminhos semelhantes contribuem tanto para a compreensão do cronotopo, como para o desvendar dos demais “conceitos-chave”, aqui relembrando a obra de Beth Brait, pesquisadora essencial para as primeiras caminhadas pelos estudos da obra de Bakhtin e o Círculo.

A guisa de conclusão, necessitamos enxergar nesse trabalho um passo na aproximação de questões teóricas complexas à realidade da Educação Básica e ao cotidiano das escolas. Esperamos que o cronotopo, com o auxílio fornecido por nossa pesquisa, esteja mais próximo do campo de interesse dos professores que trabalham com ensino de leitura e que,

muitas vezes, carecem de formação continuada no âmbito de suas atuações, especialmente quando consideramos a realidade da escola pública brasileira.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL et all. **As contribuições da Linguística Aplicada (LA) e da Análise Dialógica do Discurso (ADD) para a leitura do texto como enunciado concreto.** Raído, Dourados, MS, v. 14, n. 36, p. 355 – 377, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec. 2010. (1. ed. 1979).
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas.** 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável.** Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. Pedro e João Editores. São Paulo, 2017.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo.** 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BARROS, D. P.; FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: Em torno de Bakhtin.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.
- BARROS, C.; COSTA, E.; FREITAS, L. **O livro didático de espanhol na escola brasileira.** Campinas: Pontes Editores, 2018.
- BAUMGÄRTNER, C.; GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T. **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- BEMONG, Nele et al. **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas.** Trad. Oziris Borges Filho, et al. – 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BIZELLO, Aline; CORDEIRO, Rafaela Q F.; ABRANTES, Elisa L.; et al. **Gêneros textuais didáticos e análise de materiais didáticos de letras.** Porto Alegre: Sagah, 2020. E-book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786581739003/>. Acesso em: 10 set. 2023.
- BRAGA, J.; RACILAN, M.; GOMES, R. **New Alive High.** 1. ed. São Paulo: SM, 2020.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD**. Brasília, 2021.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 5th. ed. White Plains, Ny: Pearson Longman, 2007.

Cambridge Dictionary. **When in Rome (do as the Romans do)**. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/when-in-rome-do-as-the-romans-do>. Acesso em: 10.08.2023.

**Conceição Evaristo - Vozes-Mulheres - Literatura Afro-Brasileira**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres>. Acesso em: 10/01/2024.

CORACINI, M. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 1. ed. Campinas: Pontes, 1999.

DELANOY, C. P. (2020). **O conceito de grande tempo e interpretação de discursos**. *Linha D'Água*, 33(3), 153-174. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v33i3p153-174>. Acesso em: 10.05.2023.

**Dictionary.com | Meanings & Definitions of English Words**. Disponível em: [https://www.dictionary.com/browse/when-in-rome-do-as-the-romans-do#google\\_vignette](https://www.dictionary.com/browse/when-in-rome-do-as-the-romans-do#google_vignette). Acesso em: 20.12.2023.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos**. VEREDAS - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003.

EDMUNDO, Eliana; PAULA, Dirceu. **O Ensino de Língua Inglesa sob a Concepção Dialógica de Língua: que conteúdos privilegiar**. Curitiba: Revista X, vol.1, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v1i0.2008.13094>. Acesso em: 22.07.2023.

EL KADRI, Michele Salles. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**, Londrina, v.10, n.2, p.64-91, jul./dez.2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Editora Hatier, 1988.

FERREIRA, Valméria Brito Almeida Vilela. **Dialogismo e cronotopia no livro didático de português: a construção de um gênero do discurso**. Orientador: Ester Maria de Figueiredo Souza. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL 2013. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, p. 124. 2013.

FIGUEIREDO NETO, Raulino Batista. **Diálogo de alteridades: o discurso do outro no ensino-aprendizagem de língua inglesa**. Litterata: Revista do Centro de Estudos Hélio Simões, Ilhéus, v. 2, n. 1, p. 157 – 172, jan./jun, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/litterata/article/view/638>. Acesso em: 20.07.2021.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística II: princípios de análise**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

**Guia Digital - PNLD**. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_didatico/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio). Acesso em 05.10.2023.

LIMA, D. C.; SANTANA, C. S. **Ensino de culturas nas aulas de inglês a partir de um dialogismo intercultural**. Seminário Gepráxis, v. 6, n. 6, p 580-592, Vitória da Conquista, 2017.

MOLON, Newton Duarte. VIANNA, Rodolfo. **O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada**. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso [online]. 2012, v. 7, n. 2, pp. 142-165. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000200010>. Acesso em: 03.01.2022.

MORTATTI, M. R. L. **Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

OLIVEIRA, Denise de Andrade Santos. MORELLI, Marcos Rogério. LIMA, Maria Paula Pereira. **Joy!** 1. ed. – São Paulo: FTD, 2020.

OLIVEIRA, Maria Bernadete. **Um olhar bakhtiniano sobre a pesquisa nos estudos do discurso**. Filologia e Linguística Portuguesa, 14(2), p. 265-284. USP, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v14i2p265-284>.

PASCHOAL, Cristinano [et al.] **Círculo de Bakhtin: alteridade, diálogo e dialética**. Porto Alegre: Polifonia, 2020.

PAULA, Luciane de. **Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso**. São Paulo: Revista de Estudos da Linguagem, v. 21, n. 1, p. 239-257, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125169>. Acesso em: 26.07.2021.

PEREIRA, Maria Nilva; SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. **Contribuições dos estudos bakhtinianos para a configuração da aula de português**. Goiânia: Signótica, v. 27, n. 2, p. 511-536, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sig.v27i2.31189> Acesso em: 20.07.2021.

PEREIRA, Rodrigo A Costa; Costa-Hübes, Terezinha da Conceição. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 529p. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/Pratica-de-analise-linguistica-1-1.pdf>. Acesso em: 10.05.2022.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **A língua inglesa no ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue**. Campinas: IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000200006>. Acesso em: 25.07.2021.



ROJO, R. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. LEAL, José Luciano Marculino. SILVEIRA, Éderson Luís. O enunciado concreto sob as vestes do dialogismo: contribuições teórico-analíticas do círculo de Bakhtin. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 11, nº 01, jan/jul, 2019. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigo/499>. Acesso em: 27.12.2021.

SOUZA, L. E. ASPECTOS FORMAIS DA TEORIA DO ESPAÇO E DO TEMPO DE KANT CONTIDOS NA ESTÉTICA TRANSCENDENTAL DA CRÍTICA DA RAZÃO PURA. **10º Congresso Kant Internacional Direito e Paz na Filosofia de Kant**, v. 2, 2005.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. SOBRAL, Adail. Eu, o outro (Outro) e o vazio na constituição da representação identitária. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada [online]**. 2021, v. 37, n. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2021370110>. Acesso em: 20.12.2021.

RICHTER, C.; LARRÉ, J. **Take Action!** 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

SILVA, Flavia Matias. **O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios**. Campinas: UNICAMP, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8654189/19288>. Acesso em: 26.07.2021.

SOARES, C. P.; SOUZA, S. L. **Práticas de leitura nas aulas de língua inglesa: gêneros textuais e tertúlia dialógica**. *Grau Zero - Revista de Crítica Cultural*, v. 8, n. 1, 2020.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/dl>. Acesso em: 05.08.2021.

SOUZA, Albanyra dos Santos. O tempo e o espaço no texto literário: perspectivas para o ensino da leitura. *Natal: Revista do GELNE*, v. 20, n. 2, p. 177 – 189, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2018v20n2ID15785>. Acesso em: 20.07.2021.

SOUZA, Josenete Trajano de. **A importância da leitura dialógica na sala de aula**. João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3579>. Acesso em: 22.07.2021.

TURKIEWICZ, Rosemary. Cronotopo: muito além do tempo e do espaço. *In*: BAUMGÄRTNER, Carmen Terezinha; GEDOZ, Sueli; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2022. p. 73-99. Ebook.