



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

BRISA ENÉAS DA SILVA

MATERIAIS DIDÁTICOS E APRENDIZAGEM DE INGLÊS SOB UM OLHAR
CRÍTICO: potencialidades e subversões

SALVADOR
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva, Brisa Enéas da
Materiais didáticos e aprendizagem de inglês sob
um olhar crítico: potencialidades e subversões / Brisa
Enéas da Silva. -- Salvador, 2018.
161 f.

Orientador: Domingos Sávio Pimentel Siqueira.
Dissertação (Mestrado - Língua e Cultura) --
Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras,
2018.

1. Ensino de Inglês como LE. 2. Materiais
didáticos. 3. Interculturalidade. 4. Formação cidadã.
I. Siqueira, Domingos Sávio Pimentel. II. Título.

BRISA ENÉAS DA SILVA

**MATERIAIS DIDÁTICOS E APRENDIZAGEM DE INGLÊS SOB UM
OLHAR CRÍTICO: potencialidades e subversões**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira

SALVADOR

2018

Este trabalho é dedicado a:

Deus, *que, em sua infinita misericórdia, me deu toda a força necessária para nunca desistir, apesar de todas as adversidades encontradas;*

Meus pais, *sem eles jamais teria chegado até aqui;*

Maria Eduarda, *minha filha, pelo amor incondicional e inspiração eterna;*

Júnior, *meu irmão amado, meu lado azul, por me ensinar a perseverar, lutar e vencer nossas batalhas.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por acreditar em mim mais do que eu mesma. Seu amor é minha chama.

À Maria Eduarda, minha filha, pela parceria e por tamanha compreensão por todas as renúncias e ausências, e, principalmente, pelo incentivo diário. *Love you to the moon and back.*

A minha família, meus pais, meu irmão, avós, avôs (in memoriam), tios, tias, primos e primas, por ser rocha firme e sempre apoiar os projetos uns dos outros.

Ao meu orientador, Sávio Siqueira, primeiro, por acreditar em mim e abraçar minhas ideias junto comigo. Segundo, pela amizade, pelo apoio e pelo carinho que sempre dedicou a mim. Seus ensinamentos foram muito além do que os acadêmicos. Sávio, minha eterna gratidão.

Ao casal Joana e João Eduardo, anjos que Deus colocou em meu caminho, ajudando-me a suavizar as demandas do dia-a-dia e por cuidarem de minha filha quando eu não podia. Vocês sempre farão parte de nossas vidas. Obrigada por serem mais do que deveriam e por terem adotado Duda como neta do coração.

Aos meus amigos, por me trazerem à luz, lembrando-me que eu seria capaz de dar conta de tudo. Por serem a minha alegria, meu acalento e suportar meus momentos de insegurança. Agradeço, especialmente, a Joelma, Liz Sandra, Tainá, Mariana e Shirlei por tanto amor e cumplicidade.

Aos meus alunos, que viveram todo o processo comigo, os quais foram minha fonte de inspiração e desejo de mudança e melhoria.

Aos meus professores maravilhosos que tanto contribuíram para minha formação acadêmica. Paraquett, Edleise, Scheyerl, Simone, Suzane e, claro, Sávio.

Aos meus amigos da pós-graduação por todos os momentos divididos, as gargalhadas, os estudos e amizade construída. Sem vocês, não teria tido a mesma graça.

Ao meu amor, Jean Phelipe, pelo apoio, cumplicidade e tolerância nos meus momentos de ausência e por nutrir meu coração de carinho e confiança.

[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um 'não-eu' se reconhece como 'si próprio'. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que se sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 1996, p. 18)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos Alunos do 9º Ano A – Escola Pública	39
Gráfico 2 – Contato com a língua inglesa – Alunos 9º Ano A – Escola Pública	40
Gráfico 3 – Faixa Etária dos alunos do 6º Ano B da escola Pública	41
Gráfico 4 – Contato com a língua inglesa – Alunos do 6º Ano B da escola pública.....	41
Gráfico 5 – Contato com a língua inglesa – 6º Ano – Escola particular	43
Gráfico 6 – Presença da língua inglesa – 6º Ano – Escola Particular	44
Gráfico 7 – Contato com a língua inglesa – 9º ano – Escola Particular	45
Gráfico 8 – Presença do inglês – 9º Ano – Escola Particular	45

LISTA DE ABREVIATURAS

AI	Abordagem Intercultural
CLIL	Content and Language Integrated Learning
EAD	Educação a Distância
ELI	Ensino de Língua Inglesa
EP	Escola Pública
EPT	Escola Particular
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
PB	Português Brasileiro
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNIFACS	Universidade do Salvador

RESUMO

Materiais didáticos em geral desempenham importante função no processo de aprendizagem, certamente, ocupando lugar de destaque nas salas de aula. Em muitos contextos, os livros didáticos de línguas são as únicas fontes de conteúdo utilizadas para o ensino, direcionando os caminhos que as interações linguísticas e interpessoais acontecem no ambiente escolar. A fim de proporcionar uma aprendizagem que garanta uma formação cidadã e crítica para os nossos alunos, é necessário uma abordagem que oportunize aos educandos, além de aspectos estruturais da língua, sobretudo, aqueles que os levem a se tornar falantes de inglês como língua estrangeira, capazes de dialogar com diferentes interlocutores sobre variados temas universais, na língua alvo. Para isso, é preciso que tenhamos materiais didáticos que nos alicercem nas tarefas diárias e deem conta dessa perspectiva de ensino, assegurando uma aprendizagem sob o prisma intercultural. Dessa forma, esse estudo pretendeu investigar como os livros didáticos, a partir de seus recortes temáticos, favorecem a aprendizagem da língua inglesa em uma perspectiva intercultural. Foram selecionadas duas escolas, uma pública e uma privada, na cidade de Salvador. A pesquisa aconteceu em dois anos escolares, 6º e 9º, fazendo uso de instrumentos como questionário, entrevista e observação de sala de aula, sendo a análise feita a partir da triangulação dos dados obtidos. Os resultados mostraram que os materiais didáticos utilizados nas aulas de inglês nos espaços escolares específicos contribuem positivamente para o tipo de aprendizado desejado e defendido por esse trabalho, qual seja, de uma formação mais ampla do indivíduo, de empoderamento e respeito ao outro, numa orientação intercultural. Além disso, ficou claro que a intermediação do professor é fundamental para que esses materiais sejam mais eficientes no tocante ao seu objetivo de mostrar o mundo para os alunos através da aprendizagem desta que é considerada a língua franca global dos tempos atuais.

Palavras-chave: Ensino de inglês como LE. Materiais didáticos. Interculturalidade; Formação cidadã.

ABSTRACT

Teaching materials in general perform important function in the process of learning, certainly, occupying a relevant place in the classes. In many contexts, the idiom textbooks are the only source of content used to teaching, leading the way that the linguistics and interpersonal interactions happen at the school environment. In order to provide a learning which guarantees a citizen and critical education to our students, it is necessary an approach that gives the students beyond the language structure but, above all, those which make them English as a foreign language speakers capable of dialogue with different listeners about varied universal themes in the target language. To this end, it is necessary to have didactic materials that support us during the daily tasks and that handle this teaching perspective, ensuring a learning under the intercultural prism. Thus, this study intended to investigate how the didactic books, through its themes, benefit the English language learning, in an intercultural approach. Two schools were selected, a public and a private, in the city of Salvador. The research happened in two school years, 6th and 9th grade, and used the instruments as questionnaire, interviews and class observations, the analyze was made from the triangulation of the data. The results showed that the didactic materials used in the English classes in the specific school environments contribute positively to the type of learning desirable and defended by this work, which is a wider education of the individual, empowerment and respect for others, in an intercultural orientation. Besides, we could realize that the teacher mediation is fundamental to these materials to be even more efficient in their objective of showing the world to the students, through the learning of this language that it is considered the lingua franca of these days.

Keywords: ELT; Teaching Materials. Interculturality. Education for Citizenship.

SUMÁRIO

1 CAPÍTULO I – ABRINDO AS JANELAS	12
1.1 INTRODUÇÃO	12
1.2 A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA	16
1.3 PROBLEMA DE PESQUISA	22
1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA	24
1.5 OBJETIVOS	25
1.5.1 Objetivo Geral	25
1.5.2 Objetivos Específicos	25
1.6 JUSTIFICATIVA	25
1.7 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	27
2 CAPÍTULO II – CONSTRUINDO O CAMINHO	29
2.1 INTRODUÇÃO: COMO A PRÁTICA CONSTRÓI A TEORIA	29
2.2 RETRATO DA PESQUISA: QUEM SÃO E ONDE SE ENCONTRAM OS ATORES.....	36
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	50
3 CAPÍTULO III – INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: A CONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO EM SALA DE AULA.....	59
4 CAPÍTULO IV – MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA: JANELAS PARA O MUNDO.....	76
5 CAPÍTULO V – POTENCIALIDADES E SUBVERÇÕES: A PESQUISA	100
5.1 INTRODUÇÃO.....	100

5.2 DADOS QUE FALAM	101
5.2.1 Relação entre o aluno e a língua inglesa	101
5.2.2 Concepção de língua	106
5.2.3 Como foram trabalhados os temas	109
5.2.4 Receptividade dos alunos aos recortes temáticos	113
5.2.5 Adequação dos recortes temáticos às vivências dos alunos	120
5.2.6 Potencial intercultural dos materiais didáticos	124
5.2.7 Manifestação de práticas interculturais a partir dos MDs	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS – JANELAS QUE NUNCA SE FECHAM	133
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais)	153
APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do (a) Menor	156
APÊNDICE 3 – Carta de apresentação da pesquisa para os (as) diretores (as) das escolas participantes	159
APÊNDICE 4 – Carta de apresentação da pesquisa para os (as) professores (as) participantes	160
APÊNDICE 5 – Carta de apresentação da pesquisa para os (as) alunos (as) participantes	161
APÊNDICE 6 – Questionário Alunos	162
APÊNDICE 7 – Roteiro para entrevista	164
APÊNDICE 8 – Carta da pesquisadora para os professores participantes.....	165
ANEXO 1 – Princípios pedagógicos da coleção <i>Eyes Open</i>	166

ANEXO 2 – Resenha crítica do material *It Fits*170

1 CAPÍTULO I – ABRINDO AS JANELAS

*Quem sabe eu ainda sou uma garotinha
Esperando o ônibus da escola sozinha
Cansada com minhas meias três quartos
Rezando baixo pelos cantos
Por ser uma menina má
Quem sabe o príncipe virou um chato
Que vive dando no meu saco
Quem sabe a vida é não sonhar
Eu só peço a Deus
Um pouco de malandragem
Pois sou criança
E não conheço a verdade
Eu sou poeta e não aprendi a amar
Eu sou poeta e não aprendi a amar
(Cássia Eller, Malandragem)*

1.1 INTRODUÇÃO

Às vezes, me pego pensando como cheguei até aqui e ao que se deve essa escolha pessoal de estudar a língua inglesa (doravante LI). Sim, foi uma escolha consciente e pessoal, disso eu tenho absoluta certeza. Lembro-me que, na época escolar, quando eu tinha de decidir que rumo daria à minha vida, com a escolha do curso para o qual prestar Vestibular, sabia que seria algo relacionado com a LI, mas, não necessariamente, o ensino desta. Durante todo o período estudantil tinha muita facilidade com a língua, muitas vezes não entendendo porque meus colegas não demonstravam o mesmo desempenho que eu e a mesma intimidade com o idioma. Também não me recordo precisamente como e quando tudo começou, mas sei que sempre, desde muito pequena, fiz curso de inglês. Sou de família de classe média e o que meus pais sempre nos garantiram, a mim e a meu irmão, foi a melhor educação como acesso à possibilidade de um futuro promissor e de sucesso profissional. Então, a entrada nesse universo da língua inglesa, possivelmente, adveio de uma iniciativa de meus pais, programando minha vida para muito além do que eu, naqueles tempos, poderia sequer imaginar. Já, a permanência e decisão de nunca deixar esse universo, é por minha própria vontade.

Comparando hoje, o acesso, a facilidade e a curiosidade de meus alunos crianças e pré-adolescentes, posso afirmar que jamais esbocei essa avidez pelo mundo estrangeiro, apesar da minha fácil desenvoltura com o inglês. Tenho

lembranças dos últimos anos de meu curso particular, quando já estava num nível mais de aperfeiçoamento da língua, mas, fora esse momento, de estudo sistematizado de LI, em meu cotidiano, o inglês aparecia porque ele já estava lá com sua predominância, como estava para qualquer outro. Mas não porque eu o buscava, como vejo meus alunos superconectados a partir de músicas, filmes, séries, celebridades, esportes, fatos etc. de um universo estrangeiro e, lógico, na maioria das vezes, intimamente relacionado com as culturas de LI tidas como hegemônicas.

Mesmo com esse suposto “desinteresse” de viver a língua inglesa para além do cenário de estudo formal, nos últimos 5 anos escolares, minha paixão pelo idioma era tanto que sempre fui a assistente das professoras de inglês de minha escola. No meu entusiasmo natural, eu ajudava com as correções das avaliações (em segredo, claro), tirava dúvidas e formava grupo de estudos com meus colegas, onde eu era a responsável por ensinar inglês, enquanto, em contrapartida, alguém me ensinava física e matemática. Comecei a desejar, também, que nossa realidade de sistema educacional fosse igual àquela dos Estados Unidos, que ficássemos na escola e que falássemos inglês o dia inteiro. E tudo isso, sem nunca ter pisado o pé lá fora e sem saber os *top hits* musicais do momento.

Bom, chegou o momento da escolha do curso universitário e com a certeza que eu tinha, pesquisei todas as opções possíveis que tivessem relação com a língua inglesa. A primeira possibilidade foi a Universidade de Brasília, estudar Relações Internacionais, porque, em minha cabeça, eu ia falar inglês o tempo todo, com qualquer pessoa de fora do Brasil. Meus pais ficaram abalados, pois eu tinha apenas 15 anos, na época. Contudo, dentro da minha realidade mais imediata, escolhi e passei no vestibular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na cidade onde morava, para o curso de Licenciatura em Língua Inglesa, mesmo não tendo em mente, logo de início, ensinar LI. Certamente, ao lograr minha aprovação, fiquei contente por estar envolvida com a língua.

Iniciei o curso com toda dedicação, porém, não muito tempo depois, tive a nítida sensação de que não seria o que eu realmente queria. Por conta disso, decidi mudar e seguir meu coração. Na época, o currículo do curso de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) havia acabado de ser reformulado e a proposta do curso

403-Língua Estrangeira, muito me agradou. Prestei vestibular de novo, em 2005, e obtive sucesso. Felizmente, desta vez, encontrei-me no curso, envolvi-me com todos os aspectos da LI, estudei-a a fundo, língua, literatura, tradução e, finalmente, me senti realizada. E, pouco tempo depois do início do curso, como a maioria dos estudantes de Letras, me achei dentro de uma sala de aula. Contudo, em eu caso, planejava ser um trabalho passageiro, apenas para o período da graduação (estava encantada e adentrando os caminhos da tradução), porém, nunca mais saí de lá.

Na verdade, eu sinto como se todas as minhas escolhas e atitudes, inconscientemente, tivessem contribuído para que eu chegasse no campo do ensino da língua inglesa, como se tivesse caminhado instintivamente até chegar lá, se bem que numa família de professores, tal possibilidade de escolha profissional não é muito difícil de se imaginar. Hoje em dia, com base exatamente na minha própria experiência, busco despertar em meus alunos essa relação que sempre tive com a língua inglesa: de proximidade, naturalidade, facilidade, de abrir caminhos.

Com a experiência que possuo agora, terminando esse Mestrado, tendo também concluído uma Especialização e tantos outros cursos e participado ativamente de eventos de aperfeiçoamento profissional, percebo que a graduação é apenas uma amostra dos infinitos caminhos que podemos seguir a partir dali. Na verdade, aquele nível de formação é apenas um despertar para o conhecimento, é provar sabores para continuar seguindo em frente. Dentro de tantas descobertas, conheci os bastidores do ensino, ou seja, tudo que compõe o universo do ato ensinar, para além da sala de aula. Costumava dizer que ela era apenas a ponta do *iceberg*, dentro de todo o sistema educacional. Estar na sala de aula, com meus alunos e com a LI era um sonho, mas tudo o que estava relacionado direta e/ou indiretamente com aquele cenário era, para mim, o contrário do sonho. Lidar com pais querendo saber mais do que eu sem terem estudado para isso; instituições-empresas que pouco valorizavam os seus funcionários e não lhes davam condições mínimas de exercer suas funções, mas que queriam que os resultados fossem absolutamente fantásticos e rentáveis; alunos pouco motivados e desrespeitosos; cansaço pessoal; carga de estudos pesada; vida longe da família, entre tantos outros fatores negativos, me faziam sentir desestimulada em querer ser professora. Por isso, dizia com frequência: “Não quero ser professora!”

A vida foi seguindo e eu engravidei no fim do curso, quando planejava, mais uma vez, que caminho seguir. Lembro-me que era um dilema essa vontade de ensinar inglês e o desgosto que as “notícias” do sistema me traziam. Descobri a gravidez logo após a defesa de minha monografia e, diante das circunstâncias, aproveitei o fim de um ciclo para me dedicar exclusivamente para o outro que estava por vir. E, assim, o capítulo da maternidade tomou conta de mim, me afastando por um bom tempo da vida acadêmica, mas não da sala de aula. Quando minha filha completou 6 (seis) meses, eu já estava ensinando novamente em dois cursos de idiomas na cidade de Feira de Santana, onde tinha voltado a morar por conta do fim da faculdade e do nascimento de Maria Eduarda. Naquele momento, percebi, de uma vez por todas, que ficar fora da sala de aula era impossível para mim. Portanto, o que me restava fazer era me organizar e me aparelhar contra os empecilhos que, porventura poderiam vir a tornar árdua a minha vocação de ensinar.

Voltar para o palco do ensino era como renovar a paixão, como ter superpoderes para mudar o mundo e todos esses sentimentos bons que professores envolvidos com sua profissão sentem. Porém, em todo esse processo, eu sentia a necessidade de voltar a estudar, de melhorar e aperfeiçoar minha prática. A primeira tentativa de fazer um curso de especialização não deu certo. Matriculei-me em um curso a distância (EAD) e descobri que não tenho disciplina para esse tipo de estudo. Já de volta a Salvador, em 2014, entrei em um curso chamado Especialização em Ensino de Língua Inglesa, oferecido em uma universidade particular da cidade.

Com muito entusiasmo e interesse, pude, finalmente, continuar a minha formação, debater temas novos, aprofundar outros e, principalmente, conhecer uma área de estudo até então totalmente desconhecida para mim: os estudos (inter/multi/trans)culturais. Ao adentrar um pouco esse “novo mundo”, pude discutir sobre situações reais de minha sala de aula, trazer os problemas e circunstâncias lá vivenciadas e encontrar um prisma para entendimento de tais ocorrências. Foi nesse curso, também, que pude conhecer meu querido orientador, o professor Sávio Siqueira. Com ele dei meus primeiros passos rumo a esse universo maravilhoso dos estudos culturais e tudo o que ele demanda e traz consigo para o ensino de língua inglesa. Foi nessa época que tive a clareza de enxergar as demandas trazidas pelos meus alunos e transformá-las em objeto de estudo, sempre na tentativa de tornar a

minha sala de aula um espaço confortável e seguro para todos os envolvidos naquele ambiente sempre complexo e desafiador.

Foi nessa “aventura”, então, que nasceu minha primeira pesquisa¹ sobre materiais didáticos de língua inglesa. Muito ingênua no início, eu diria, mas com grandes propósitos educacionais. Ou seja, vi na prática, o que estava estudando nas teorias, no curso de especialização. Isso foi o bastante para transformar esse problema vivido em minha realidade escolar num pequeno estudo de análise de materiais didáticos de língua inglesa que faziam parte de minha rotina. Desde então, tenho focado nessa área e busquei, nessa pesquisa recente, expandir o que já havia começado alguns anos atrás, na referida Especialização.

Assim, esse é meu local de fala, antes de ser a pesquisadora desse estudo, sou mulher, 32 (trinta e dois) anos de idade, brasileira, nordestina, mãe de uma menina de quase 08 (oito) anos, mãe de cachorro, divorciada, irmã mais velha, filha de pais ainda casados há 33 (trinta e três) anos, vivendo longe deles há 13, neta e sobrinha mimada, linguista, professora de inglês por paixão há 15 anos, de escola básica e de universidade estadual, alegre, cansada, animada, guerreira, amiga e feliz. Com todo esse olhar, que, indubitavelmente, contribuiu e interferiu em cada processo e resultado desse trabalho, apresento a minha pesquisa de Mestrado, que será meticulosamente detalhada nas seções que seguem.

1.2 A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

A sala de aula é um lugar complexo, dinâmico e rico em oportunidades. É o lugar das mais variadas interações. A sala de aula de línguas é ainda mais peculiar, devido às distintas explorações possíveis de serem feitas através da língua. É um mundo infinito de oportunidades a serem desvendadas e construídas com e na língua. Cada aluno é um mundo, é uma cultura possível a ser explorada e potencializada. Aos olhos de Mendes (2008, p. 58),

A sala de aula é o lugar privilegiado, o ambiente no qual essas relações têm lugar, pois é aí onde os conflitos, as tensões e

¹ Refiro-me a minha pesquisa desenvolvida no curso de Especialização em Ensino de Língua Inglesa, pela Universidade Salvador (UNIFACS), em 2014/2015, intitulada: *“Oxente!”: um olhar curioso sob a abordagem cultural em materiais de língua inglesa.*

afastamentos (advindos do encontro de diferentes culturas e do embate de aspectos sociais, políticos psicológicos, afetivos, etc.) podem ser negociados em prol da construção de um novo espaço para a edificação de um conhecimento comum, formado pelas contribuições de todos.

E é com a língua que o aprendiz materializa sua concepção de mundo, sua percepção de sociedade, que se faz sujeito atuante desta teia emaranhada que chamamos de sala de aula.

Contudo, para fazer sentido e ser significativa, toda atividade proposta em sala de aula deve levar em conta o contexto social em que ela está inserida, sobretudo uma aula de língua estrangeira. Isto é, a atividade deve estar situada em um espaço específico e físico, mas também, discursivo, histórico e simbólico, só capaz de ser alcançado a partir de um uso significativo da linguagem. Proponho como prática pedagógica para o ensino de língua estrangeira, uma visão democrática de língua, de inclusão social, uma concepção de língua como prática social, com a qual os sujeitos-alunos são donos do seu dizer. Logo, cabe a escola não impor, mas desenvolver a consciência das diversas possibilidades linguísticas existentes. Esta tarefa deve ser proposta não somente ao professor de línguas, mas, sobretudo, aos nossos alunos, de maneira geral. Devemos torná-los cientes das mais variadas formas de expressão linguística possíveis, visto que só através do conhecimento se dá a aceitação e, conseqüentemente, a valorização dessas diferenças da língua. Pois, ainda hoje, percebemos em nossas práticas em sala de aula que muitos alunos não sabem como reagir e interagir diante de multiplicidades linguísticas e culturais tão comuns na atualidade.

Defendo, dessa forma, um ensino de línguas como a oportunidade de reflexão e discussão das realidades existentes, de construção de saberes a partir do olhar do aluno sobre o mundo que o rodeia e do qual faz parte. Segundo Mendes (2012, p. 357), “ensinar e aprender uma língua são processos muito mais amplos e complexos do que a simples transmissão e apreensão de estruturas formais e de regras de utilização dessas estruturas”. Assim, considero fundamental, a constante revisão de nosso fazer pedagógico no ensino de língua estrangeira, questionando qual a significância de nossas aulas para a transformação social e individual dos nossos alunos.

A partir dessa visão mais ampla da sala de aula de LE, em uma perspectiva mais específica, afirmo que o status global alcançado pela língua inglesa é incontestável. Fatos estudos mostram claramente que o idioma se tornou uma poderosa língua franca falada mais por não nativos do que nativos, isto é, recurso de comunicação nos mais diferentes contextos de interação em todo o mundo. É consenso entre grande parte dos professores e pesquisadores que a língua inglesa ultrapassou as fronteiras da tradição de ensino sob a ótica de países ditos como hegemônicos. Diante das grandes discussões que têm emergido no bojo dos estudos sobre a expansão da língua inglesa mundo afora e suas implicações político-pedagógicas, vejo hoje a necessidade de ensino que abarque todas as demandas da contemporaneidade. Certamente, guardadas as devidas proporções, muitas das aceções e conclusões levantadas com o trabalho sobre o inglês, aplicam-se ao ensino de línguas em geral.

De acordo com Siqueira (2008, p. 49), no atual cenário, é tarefa do professor de língua inglesa, “ao mesmo tempo trazer o mundo e abrir as portas para o mundo através [desta] língua de alcance internacional”. Sendo uma língua tão plural, dinâmica, diversa, flexível, apropriada e modelada por todos os seus falantes, hoje com mais não-nativos que nativos, ajustada aos mais específicos contextos, a língua inglesa não pode mais ser encarada como uma língua de falantes estadunidenses e/ou britânicos, ou que deve ser ensinada e aprendida sob os moldes destes padrões.

Mesmo em contextos instrucionais específicos como aqueles aqui de Salvador, Bahia, Brasil, onde as salas de aulas são formadas por brasileiros falantes do português brasileiro (PB), ou seja, onde praticamente todos os alunos são oriundos de uma mesma nação, ainda assim, há de se explorar a riqueza linguística e, conseqüentemente, cultural, de cada espaço educacional onde tal aprendizado se desenvolve.

Cada indivíduo carrega consigo suas experiências, vivências e crenças que o tornam único, que o torna sujeito-cultura, que o transformam em mundos particulares, carregados de significados e conteúdo. Dessa forma, quando concebo que língua é cultura e vice-versa, entendo, também, que somos através da língua. Manifestamos através da linguagem, vivemos com ela. Portanto, aprender uma língua

estrangeira (LE) é, de certo modo, ser, manifestar, conceber e, então, vivê-la, ser nela. Entretanto, ao afirmar isso, não se espera que, ao aprendermos uma nova língua, incorporemos a vida do outro, que nos “nativizemos”, especialmente em contextos em que a língua não circula cotidianamente. Ao contrário, é enxergar o outro, que é diferente de nós, mas com o qual interagimos e compartilhamos experiências constantemente. Na verdade, a partir do processo de aprendizagem de LE, haverá sempre uma permanente reflexão sobre o que somos e porque somos, assim como, guardadas os devidos objetivos e aspirações pessoais de cada aprendiz, o desenvolvimento de interesse pelo mundo do outro. Nas palavras de Mendes (2015), ao refletir sobre a fala de Geertz (1978), “quando se compreende a cultura do outro, o que antes era opacidade transforma-se em entendimento; o que era ‘estranho’ passa a ser compreensível dentro do quadro de referência que tomamos em consideração” (MENDES, 2015, p. 211).

Assim, acredito que é partir dessa perspectiva de interação com o outro, possível no uso de toda e qualquer língua, estrangeira ou materna, que as aulas de línguas devem ser pensadas e estruturadas, principalmente, as aulas de língua inglesa. É válido conceber aulas que tratem de questões que sejam visíveis aos nossos olhos, com as quais nossos alunos se defrontam rotineiramente. Portanto, é importante escolher uma abordagem de ensino que vá do global, sem predominâncias de padrões pré-definidos, ao local. Isto é, uma pedagogia que dê conta, ao mesmo tempo, de questões comuns a todos os cidadãos do globo e específicas de realidades longínquas e desconhecidas até então, mas, que também valorize o nacional, o conhecido, o local. Alguns autores linguistas, como Assis-Peterson e Cox (2013), por exemplo, já consideram e cunharam o termo “glocal²”, na seara dos estudos linguísticos, para referirem-se a forma de tratar a língua, em especial a língua inglesa, de acordo com os propósitos desse conceito.

² Termo amplamente utilizado por nós, linguistas aplicados, mas, originário da sociologia e dos estudos sobre a globalização. Dentro da teoria da “glocalization”, temos Roland Robertson como primeiro teórico a discutir esse conceito, “*whose pioneer work helped introduce the concept of glocalization into the social-scientific vocabulary*” (ROUDOMETOF, 2015, p. 2), seguido de George Ritzer, “*whose work is a creative response to Robertson’s ideas*”. (ROUDOMETOF, 2015, p. 2). MINHA TRADUÇÃO: “cujo trabalho pioneiro ajudou a introduzir o conceito de glocalização no vocabulário social-científico”; “cujo trabalho é uma resposta criativa às ideias de Robertson”.

Seguindo essa linha de pensamento sobre conectar realidades globais e locais, dentro do ensino de ILE, podemos, também, associarmo-nos ao que Mendes (2008) propõe em seus estudos e para a prática docente, que é uma adoção do que ela considera um ensino de base intercultural, a qual ela denomina de Abordagem Intercultural (AI). Segundo a autora, a AI seria

uma *força potencial* que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural (MENDES, 2008, p. 61).

Portanto, à luz de tal pensamento, o professor aparece como figura importante do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Ou seja, ele é um elemento que deve ser ouvido e atendido em suas demandas, aliando teoria à prática, no sentido de ser um grande construtor de teorias, pois, em constante busca de entendimento de sua sala de aula e de sua prática pedagógica, tece ponderações, afirmações, questionamentos e suposições sobre melhores e mais efetivas atuações metodológicas para o ensino. Ainda de acordo com Mendes (2008), não cabe aos professores apenas as tarefas práticas do dia-a-dia de sala de aula, como planejamento, seleção de conteúdo e de materiais, avaliação etc. mas, sobretudo, ele é o responsável pelas “relações que se estabelecem entre os sujeitos que interagem na situação de aprendizagem” (MENDES, 2008, p. 59).

Não é novidade para ninguém que ao longo de todos esses anos, o ensino de LE em determinados contextos tem se pautado basicamente pela transmissão de conteúdos estruturais e formais da língua, ou seja, a língua *per se*, como um mero sistema de regras de funcionamento. Entretanto, ainda que timidamente, certas práticas nesses espaços começam a ultrapassar limites pouco explorados. Na minha visão, a base para esta mudança de paradigma e de postura no ensino de LE perpassa exatamente a concepção de língua que cada professor concebe e acredita. Sabemos que nossas concepções, de um modo geral, são os nossos motores de ser e agir, em todas as esferas de nossas vidas. Isso, claro, não seria diferente nas nossas práticas de ensino de língua inglesa. Definir como vemos a língua inglesa é traçar o caminho de nossa prática profissional. Entender língua como prática social, e no caso da língua inglesa como a língua franca da contemporaneidade, significa,

necessariamente, adotar uma postura crítica sobre o seu processo de ensino e aprendizagem.

Nesta concepção de língua, as salas de aulas serão arenas de troca de saberes, de compartilhamento de conteúdo, de descobertas sobre o ser e o agir do outro, através do falar de uma língua que tornou-se comum a todos, por isso, possível de ser apropriada e falada de maneira independente e consciente. Temos um espaço, então, onde os sujeitos são críticos sobre os seus saberes e seus conhecimentos, sobre seus lugares no mundo globalizado da atualidade e sobre o fato de que falar uma língua, estrangeira e franca ao mesmo tempo, é sinônimo de empoderamento social e, sobretudo, cultural. Seguindo este pensamento, Mendes, então, advoga por uma pedagogia multicultural de línguas que possa:

incentivar os aprendizes a reconhecer a língua em suas especificidades não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, e também reconhecer-se nela, como sujeito histórico e encaixado em experiências de ser e agir através da língua (MENDES, 2008, p. 63)

Seguindo esta mesma ideologia de mudança de proposta de ensino de língua de inglesa, Rajagopalan (2009), por sua vez, defende, mais profundamente, uma “revisão radical das prioridades”. Para ele,

não é apenas teoria linguística que deve balizar como se deve ensinar uma língua estrangeira. (...) Os métodos e as técnicas a serem adotados para o ensino de línguas estrangeiras precisam estar atentos às especificidades sociopolíticas do país em questão. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 17)

Foi a partir das necessidades específicas de meus alunos, num determinado momento de interação em sala de aula, que me dei conta da necessidade de estar atenta às demandas da sociedade contemporânea, sobretudo no que diz respeito ao ensino de língua inglesa concebida como língua franca³. Nossa sociedade contemporânea clama por debate de ideias que transcendem ao limitado escopo dos elementos linguísticos num ensino de língua. Elas exigem temas que deem conta de dialogar com o cidadão complexo do século XXI, tais como as diferentes formações

³ Desde os primeiros estudos sobre o tema, inglês como língua franca (ILF), busco adotar essa postura crítica de ensino da língua inglesa. Muito ainda preciso aprender, mas, também, muito de minha prática educacional, como professora de língua inglesa, vem mudando, desde então.

familiares, variadas da forçosamente propagada família heterossexual, o cuidado com o planeta, o respeito as diferentes raças e culturas, a importância das diferentes profissões, o uso consciente da tecnologia e o entendimento do funcionamento global, entre outros. Por isso, devido a todo o cenário em que esta língua se encontra, brevemente relatado aqui, devemos, mais do que nunca, assumir uma posição de educadores críticos, capazes de tornar as nossas salas de aulas em arenas de discussões e em um ambiente de construção de conhecimentos sólidos e significativos, que vão além da mera transmissão de formas e fórmulas linguísticas que pouco enriquecem os diálogos cultivados no nosso cotidiano. Acima de tudo, nossas práticas pedagógicas devem estar voltadas ao respeito ao outro, utilizando a língua como meio de entendimento e “desestrangeirização”. Dessa forma, ainda segundo Mendes (2008, p. 76),

[...] ao buscar apreender, aprender, tomar parte de outros modos de produção de sentidos, socialmente determinados, eu deixo o meu espaço privilegiado e construo esse outro lugar, esse espaço de interlocução formado por parte do que eu sou e por parte do que eu quero conhecer.

Finalmente, entendo que o mais acertado, no que concerne o ensino de línguas, em especial de língua inglesa, é se afastar de tudo que for pronto, rígido e premeditado. Acima de tudo, é coerente que pensemos criticamente sobre as inúmeras possibilidades oferecidas dentro de um espaço que é só nosso e de nossos alunos. Ou seja, é imprescindível voltar o nosso olhar, primeira e primordialmente aos nossos aprendizes, num todo, como um grupo e, claro, como indivíduos, mundos particulares e culturas únicas para, a partir desse reconhecimento prévio, pensar sobre a melhor forma de adaptar e direcionar o que nos é ofertado como modelo, a fim de atingir significativamente cada língua-cultura existente em nossa sala de aula.

Após a seção introdutória em que de forma sucinta explano as minhas ideias sobre o tema da pesquisa, além de discutir os aspectos que me motivaram a seguir com a investigação, passo a seguir às seções mais específicas do trabalho, incluindo o problema, os objetivos e as perguntas orientadoras.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Como já mencionado, o espaço da sala de aula de línguas, LM ou LE, tem se tornado, ao longo dos anos, cada vez mais, objeto de estudo de muitas pesquisas, tanto na área de Educação em geral quanto em outras áreas de conhecimento das Ciências Sociais. É um ambiente onde ocorrem as mais variadas interações – sociais, afetivas, educacionais, políticas, entre outras, que vem despertando com maior intensidade nas últimas décadas, interesses em muitos pesquisadores de diferentes campos do saber, com diferentes perspectivas de pesquisa, justamente pelo caráter diversificado e múltiplo de uma sala de aula, que propicia inúmeras interpretações e concepções de realidade naquele ambiente. Portanto, a escola é um espaço social onde, cotidianamente, acontecem muitas trocas de experiências individuais, baseadas nas vivências e histórias de vida de cada um que faz parte desta rede de relações. Diante deste cenário plural e multicultural de uma sala de aula, é cabível, portanto, o desenvolvimento de pesquisas que deem conta de entender ou, no mínimo, mostrar como estas relações acontecem.

À luz de tais premissas, penso que é nosso compromisso, como pesquisadores, estarmos sensíveis as muitas oportunidades de investigação que despontam todos os dias em nossas aulas, as quais ostentam o potencial de nos fazer refletir e compreender os fenômenos peculiares do ensino de línguas, por exemplo. Mais ainda, é preciso não só entender *como* esses fenômenos se dão, mas, acima de tudo, o *por quê!* Só desta forma, poderemos contribuir, realmente, para que as vivências no cotidiano escolar sejam mais produtivas, realistas, efetivas e democráticas.

Assim, uma pesquisa sobre práticas escolares demanda, obviamente, não só revelar, mas, principalmente, transformar a realidade observada. O despertar para pesquisa no ensino de ILE, como salientando previamente, surgiu a partir de uma vivência em sala de aula, quando meus alunos, com certa frequência, questionavam os conteúdos presentes nos livros didáticos que usávamos. Isto foi suficiente para que eu voltasse meu olhar crítico para esse recurso didático tão importante e comum na nossa rotina escolar.

Nesse contexto de investigação, pretendi ampliar a ideia inicial de apenas fazer uma análise documental de um material didático selecionado, como no citado curso de Especialização, e ir a campo a fim de investigar como os livros didáticos de língua

inglesa, adotados nas instituições onde a pesquisa aconteceu, eram utilizados em sala, de modo que pudessem propiciar um aprendizado significativo nessa língua, que atenda às demandas contemporâneas da sociedade moderna, já mencionadas anteriormente.

Defendo que o ensino da língua inglesa vá além da transmissão de conhecimento linguístico. Contudo, acredito que um ensino de LI atento às necessidades reais dos alunos seja um importante caminho de empoderamento do sujeito dedicado a aprender tal língua, devido ao inquestionável *status* do inglês no mundo, atualmente. Portanto, me preocupa como acontece a aprendizagem desta língua de alcance global, assim como me interessa saber como as demandas advindas das aulas de ILE estão sendo tratadas e problematizadas, de modo que o ensino deste idioma sirva, entre outras coisas, para a construção de uma arena de estudos orientados por uma perspectiva intercultural e de respeito ao outro, apenas para citar alguns aspectos.

Sendo assim, a pesquisa aqui delineada busca debater o problema à luz do seguinte questionamento: De que modo livros didáticos de LI, a partir dos seus recortes temáticos, favorecem a aprendizagem desta língua à luz de uma perspectiva intercultural?

1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA

Para me ajudar a abordar o problema central de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, as seguintes perguntas de pesquisa foram desenvolvidas:

- 1 Quais são e como são trabalhados os temas das unidades das coleções didáticas adotadas nos espaços investigados?
- 2 Que impacto(s) os recortes temáticos dos materiais didáticos adotados exercem nos alunos?
- 3 De que modo o conjunto de temas das coleções adotadas, frente à realidade dos alunos, estimula a aprendizagem da LI?
- 4 Qual o grau de sensibilidade intercultural dos materiais didáticos utilizados nos contextos escolares pesquisados?

1.5 OBJETIVOS

Já no tocante a meus objetivos, alinhados às perguntas de pesquisa, são os seguintes:

1.5.1 Objetivo geral

Esta pesquisa pretende investigar como livros didáticos de ELI e seus recortes temáticos interferem e refletem na aprendizagem desta língua à luz de uma perspectiva intercultural.

1.5.2 Objetivos Específicos

Tenho, ainda, os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar os temas dos LD adotados nos espaços investigados e de que maneira eles são trabalhados na sala de aula;
2. Analisar como os alunos reagem aos recortes temáticos propostos pelos materiais didáticos;
3. Avaliar como uma prática pedagógica significativa para os alunos, a partir dos recortes temáticos, contribui para o aprendizado de LE;
4. Investigar como os recortes temáticos potencializam o ELI a partir de uma abordagem intercultural.

1.6 JUSTIFICATIVA

Muito antes de matérias de jornais ou revistas, atividades na *internet* ou romances, os livros didáticos são as primeiras e, em muitos casos, as únicas fontes de conteúdo que um aluno tem à disposição para organizar sua aprendizagem. Ou seja, eles são os recursos imediatos e primários a serem recorridos. Para Siqueira (2012b, p. 322), “eles servem como fonte principal de insumo linguístico e cultural recebido pelo aprendiz, assim como base para uma porção importante da prática de sala de aula”. Portanto, os livros didáticos merecem uma atenção minuciosa por parte de todos que constituem o sistema de ensino, desde as editoras, os autores, as instituições, os professores e, certamente, os estudantes.

Penso em material didático não só como um veículo de propagação de conhecimento, mas, principalmente, como uma ferramenta de formação de opinião, já que é pensado para difundir as ideias contidas nele. Acredito que as informações ali contidas foram organizadas e projetadas com algum intuito, ou, com muitos intuítos, sejam eles filosóficos, econômicos, sociais ou políticos, e, não podemos esquecer, ideológicos. Desse modo, ao entendermos a imposição de determinada cultura em detrimento de outra(s) como uma potente arma de dominação e soberania, a determinação de certos aspectos culturais ou até mesmo a sua supressão, geram consequências e tem causas pensadas por quem delineou o material. Portanto, o material didático nunca é neutro, isto é, o seu conteúdo serve algum propósito específico de passar adiante aspectos definidos por quem o escreve. Nesse pormenor, Scheyerl (2012, p. 49), considera materiais didáticos como “um instrumento de mediação importante para o desenvolvimento da consciência crítica e para a aprendizagem da língua alvo”. Esta é a visão que também abraço neste trabalho investigativo.

Uma vez que, com bastante frequência, os materiais didáticos de ensino de ILE não contemplam a diversidade cultural existente entre os aprendizes deste idioma, e que, dessa forma, nem sempre se pautam por uma abordagem intercultural, considero interessante estudar possibilidades reais de como maximizar o conteúdo dos materiais didáticos em uso nas salas de aula com tal premissa em mente, de modo que, com a devida contribuição do professor, possibilitem uma aprendizagem de ILE sob tal perspectiva. Assim como vale, também, investigar como os alunos reagem aos recortes temáticos presentes nos livros didáticos que lhes chegam e como esses recortes temáticos potencializam justamente o trabalho com interculturalidade no ensino de inglês.

A ideia desta pesquisa é pensar em material didático que seja autêntico e, ao mesmo tempo, diversificado, que atinja os seus usuários, fazendo-os refletir sobre o mundo em que estão inseridos e que no conteúdo desses materiais os aprendizes se vejam representados. Scheyerl (2012) argumenta nesta mesma direção, ao descrever materiais didáticos de ensino de línguas que sejam efetivos em sua função primordial – oportunizar os alunos aos diversos contextos que formam o mundo:

[E]sses recursos didáticos devem trazer consigo a possibilidade de levar o mundo até a sala de aula, problematizando questões culturais, apresentando um cenário multicultural e integrando as diversas culturas, onde as diferenças entre os indivíduos são valorizadas e variedades de vozes e discursos substituam a visão etnocêntrica dos livros didáticos de línguas estrangeiras (LE) (SCHEYERL, 2012, p. 48).

Assim, esta pesquisa se sustenta não apenas pela importância dos materiais didáticos no ensino de ILE, mencionada anteriormente, mas, principalmente, por ter nascido de uma demanda real de sala de aula, quando os próprios alunos se mostraram conscientes de seu processo de aprendizagem e se manifestaram perante o que lhes estava sendo apresentado.

1.7 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está organizada da seguinte forma: o Capítulo I traz uma narrativa pessoal que ilustra as motivações que conduziram ao presente trabalho. Explicita, também, os objetivos, geral e específicos, assim como as perguntas de pesquisa. Por fim, apresento a justificativa que, na minha ótica, torna este trabalho relevante para mim e para a área de ELI.

O Capítulo 2, por sua vez, discute a metodologia que orientou o presente trabalho. Nele, são detalhadas as escolhas metodológicas feitas, assim como os critérios adotados para a seleção dos participantes e dos instrumentos utilizados nas diferentes fases da pesquisa. Abordo, também, como os dados foram analisados e, posteriormente, triangulados.

Já no Capítulo 3, o primeiro dos teóricos, disserto sobre o conceito de interculturalidade e sua importância para o contexto de ELI. Discuto, também, alguns conceitos de cultura, tomando um deles como norteador para esse trabalho e minha prática pedagógica. Por fim, discuto como esse diálogo deve ser construído todos os dias na sala de aula de língua inglesa.

No Capítulo 4, o segundo teórico, me dedico a discutir de forma ampla o conceito de materiais didáticos e sua importância para o ensino de línguas. Neste capítulo, procuro abordar, também, os materiais didáticos de LI à luz de sua atual condição de língua franca global e as possíveis adaptações que tal status do idioma,

necessariamente, demanda. Por fim, tento mostrar como um olhar crítico sobre os materiais de ILE podem influenciar na formação cidadã de nossos aprendizes.

O Capítulo 5 é exatamente onde acontece a análise dos dados levantados pela pesquisa. Primeiramente, faço uma descrição dos livros didáticos adotados pelas escolas participantes da pesquisa. Logo após, as respostas aos questionários são examinadas, assim como os diálogos ocorridos nas entrevistas com os alunos envolvidos. Em seguida, é realizada a triangulação dos dados com base nas categorias de análise por mim estabelecidas.

As Considerações Finais, como o próprio nome indica, traçam um breve resumo do trabalho e um relato pessoal sobre o desfecho da pesquisa. Além disso, respondo às perguntas de pesquisa e, daí, apresento possíveis recomendações que considero pertinentes ao contexto estudado. As Referências, Anexos e Apêndices seguem este capítulo.

Finalmente, após este capítulo inicial, no qual contextualizei a pesquisa e delineei um roteiro inicial de todo o trabalho, parto para o próximo capítulo, que tratará dos aspectos metodológicos da investigação.

2 CAPÍTULO II – CONSTRUINDO O CAMINHO

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase 'coisas', com eles estabelece uma relação dialógica permanente. (FREIRE, 2005, p. 63)

Neste capítulo, discutirei os detalhes fundamentais para o entendimento de minha pesquisa, desde quem são os sujeitos participantes, onde estão e como foi possível desenvolver esse estudo com eles, dentro de cada especificidade de contexto e cenário encontrados ao longo do trabalho investigativo. Abordarei, também, os percalços enfrentados e como eles afetaram o andamento da pesquisa, assim como as soluções encontradas.

Entre tantas nomeações e definições de Linguística Aplicada (doravante LA), dentro do próprio campo de LA, tais como “linguística crítica” (RAJAGOPALAN, 2003); “Linguística Aplicada Indisciplinar” (MOITA LOPES, 2006); “Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade” (SIGNORINI; CAVALCANTI, 2007), entre outras, começo apontando meu entendimento do “fazer LA”, dentro do ensino de línguas estrangeiras (LE), neste caso, inglês. Em seguida, defendendo como meu trabalho dialoga com a LA que me identifico.

2.1 INTRODUÇÃO: COMO A PRÁTICA CONSTRÓI A TEORIA

Todos nós entendemos que, no meio acadêmico, existem muitos tipos de pesquisa científica e que cada uma delas tem suas especificidades de investigação e aplicabilidade. Todavia, cabe a nós, pesquisadores, escolhermos o método que melhor investigue e dê conta da amplitude dos nossos objetos de pesquisa. Dessa forma, a partir de estudos e discussões teóricas durante as disciplinas cursadas no Mestrado, optei, para o desenvolvimento deste estudo, o paradigma de pesquisa qualitativa, por ter entendido e acreditar que ele nos possibilita maneiras mais adequadas e efetivas de análise e observação das situações de ensino/aprendizagem e das práticas educativas nas escolas.

Também por conceber a Linguística Aplicada como a ciência que estuda com grande interesse a língua em seu contexto de uso real e que dialoga com outras áreas de estudo, sempre que necessário, para entender os fenômenos observáveis, a esta me filio, no intuito de ancorar a minha pesquisa nesse arcabouço teórico que, tenho plena consciência, me dá o suporte necessário para que possa compreender da forma mais clara possível o meu problema de pesquisa e as suas naturais implicações.

Como é possível imaginar, o caminho percorrido até aqui foi longo e de lutas que ainda são vividas pelos linguistas aplicados até os dias atuais, mesmo esta disciplina já tendo conquistado seu lugar entre outros consagrados campos do conhecimento. A título de uma breve historicização, foi nos anos 1990, principalmente com a fundação da ALAB (Associação de Linguistas Aplicados Brasileiros), que a LA finalmente conquistou espaço rumo a sua consolidação no Brasil. Aliado a isto, está também a criação de novos cursos de graduação e pós-graduação, além de uma gama de publicações de muitos outros trabalhos na área. Como aponta Cavalcanti (2004, p. 175),

a Linguística Aplicada como uma área de conhecimento em si estava então consolidada no país. A visão de LA como uma disciplina e área de produção de conhecimento em busca de inter/multi/transdisciplinaridade estava estabelecida e protegida contra a visão de aplicação de teorias linguísticas.

Percebemos, ainda nos anos 1990, uma diversificação de interesses por parte dos linguistas aplicados. No bojo desse processo, são enfocados contextos mais variados de pesquisa, além de apenas referentes ao ensino de línguas estrangeiras, como aliás, os poucos versados em LA sempre preconizavam. Moita Lopes (2006), dissertando sobre a expansão de pesquisas em LA e deixando claro tais equívocos, afirma:

[A] pesquisa em LA tem se espreado para uma série de contextos diferentes da sala de aula de LE: da sala de aula de LM para as empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia de mulheres etc., ainda que predominem aspectos referentes à educação linguística. (MOITA LOPES, 2006, p. 19)

Assim, num escopo amplo, a língua, dentro do seu contexto específico de uso, nas mais variadas situações, é, por excelência, o objeto de estudo da LA. Segundo Fabrício (2006, p. 49), “a tendência de muitos estudos contemporâneos em LA é

focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso”. Dessa maneira, dentro da LA, há uma tendência para a utilização cada vez mais comum de metodologias qualitativas de pesquisa, visando, assim, à investigação dos mais variados fenômenos inerentes à língua como prática social.

No seu percurso epistemológico, a LA trilhou um caminho de descobertas, adaptações, desconstruções e transformações até chegar onde está hoje. Um campo de estudo e pesquisa independente, no sentido que é tão capaz quanto qualquer outro de produzir teorias que estão intimamente ligadas à prática e não dissociadas ou anteriores a ela. Ao mesmo tempo, a LA é trans/interdisciplinar, de modo que dialoga e transita por outras áreas do conhecimento para que possa dar conta de fenômenos tão complexos como os linguísticos. Assim, por entender que a linguagem opera no mundo social (e não dele dissociado) e por assumir uma postura crítica perante a linguagem, a LA, em definitivo, preocupa-se com todos os fenômenos interligados e subjacentes à língua, não apenas o seu ensino e aprendizagem, como aconteceu nos primórdios de sua formação.

Atribuindo caráter dinâmico à língua e enxergando limitações do que seria uma LA ‘tradicional’, ainda muito presa a premissas da Linguística, Alastair Pennycook vai além e argumenta em favor de uma Linguística Aplicada Crítica, definindo-a como “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos” (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Seguindo este mesmo pensamento voltado para a emergência de uma LA contemporânea, que segue o fluxo das sociedades globalizadas, das questões delas advindas e nelas construídas, Moita Lopes (2006) argumenta em favor de uma LA que atenda às necessidades do mundo atual e que dê conta da vida social moderna e seus desafios, cada vez mais crescentes e complexos. Para ele, devemos produzir conhecimento que transforme a sociedade. Sendo assim, o objetivo fundamental da LA, já numa percepção mais atual do autor, seria “a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITA LOPES, 2006, p. 102).

Concebendo a linguagem como expressão do ser, como manifestação da cultura de cada indivíduo, como veículo das formas de entender o mundo no qual estamos inseridos, é tarefa da LA, portanto, investigar como essas interações culturais

ocorrem por meio da linguagem, isto é o verdadeiro significado de entender a linguagem como prática social. Como toda prática social implica uma ação política, sob esse prisma da discussão, Rajagopalan (2003), portanto, enfatiza, com muita frequência, exatamente o caráter político do uso da linguagem. Segundo o autor,

[a] linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas constantes lutas. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125).

Dessa forma, quando trago os princípios dessa LA para dentro da minha sala de aula e adoto uma postura crítica perante o ensino de línguas, otimizando essa oportunidade para desenvolver ações transformadoras e significativas ao grupo envolvido naquele contexto, através do ensino da língua, expando meu campo de ação e deixo de ser apenas uma reprodutora de conhecimentos linguísticos, mas torno-me um educadora crítica.

A autora Marli André define o espaço da sala de aula e as inter-relações que nela ocorrem, ao interpretar Giroux, como “um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes” (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Sob tal perspectiva, André (1995) postula que a pesquisa de sala de aula deve, entre outras coisas,

desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, 1995, p. 41)

Por isso, considerei importante, desde o início do esboço desta pesquisa, levar o problema que me propus analisar para dentro da sala de aula, afim de desenvolver um estudo mais completo, observando, detalhadamente, meu objeto de análise (os materiais didáticos) em cena, em seu contexto natural. Então, ainda de acordo com André (1995, p. 43), “o estudo da dinâmica de sala de aula precisa levar em conta,

pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos”.

Destarte, não faz sentido investigar como os materiais didáticos de língua inglesa como língua estrangeira favorecem um aprendizado significativo da língua, se não levarmos em conta o cenário em que esta ação acontece: a sala de aula e tudo e todos que fazem parte dela, direta ou indiretamente.

Contudo, entender a sala de aula como uma pequena porção representativa do mundo que existe fora dela é o primeiro passo para a compreensão dos fenômenos ocorridos lá. Para Siqueira (2012b, p. 319), “como espaço sociopolítico privilegiado, a sala de aula não apenas reflete o mundo, ela é o mundo”.

Desta forma, encontrei respaldo teórico que sustentasse esta pesquisa e todas suas singularidades dentro da LA contemporânea, brevemente tratada aqui. Com base nisso, portanto, é importante para a LA que a teoria advenha a partir da prática, que a prática provoque novas formas de pensar, que construa novos conhecimentos sobre um fato nunca antes observado ou, que transforme velhos costumes que possam nos levar a enxergar maneiras diferentes de se analisar e tratar um mesmo problema.

Seguindo os princípios apresentados e brevemente discutidos até aqui – a visão da sala de aula como arena de trocas multiculturais e experiências diversas e de construção de identidades; o paradigma de pesquisa qualitativa como método de investigação que melhor dá conta da matéria-prima oriunda das interações registradas em contexto de sala de aula, através do uso da linguagem, uma LA preocupada com o uso real da língua em contextos autênticos e as implicações políticas advindas deste uso da linguagem, acredito que a abordagem etnográfica é o tipo de pesquisa qualitativa capaz de desvelar de maneira mais ampla, as questões apontadas aqui, e tantas outras, devido exatamente ao seu caráter descritivo. Por isso, a geração de dados foi planejada a partir de princípios da etnografia, deixando claro, desta maneira, a condição de uma pesquisa etnográfica de cunho interpretativista.

Entendo etnografia como descrição do modo de ser, de viver, de representar, de manifestar, de pensar e agir de um grupo de pessoas que vivem em comunidade, isto é, etnografia é a descrição da cultura de um povo. Deste modo, uma pesquisa

com instrumentos etnográficos como observação, descrição e análise dos dados obtidos em sala de aula, como é o caso deste trabalho, é uma fonte importante para entendimento real do que acontece, verdadeiramente, no cotidiano escolar. Ou seja, é um retrato das vivências das comunidades escolares, uma possibilidade de entender como as manifestações linguístico-culturais representam a visão de mundo de cada aluno(a). Como ele/ela se percebe e entende o outro, inseridos num mesmo universo. Ou, então, como ele/ela enxerga o funcionamento deste mundo, através da linguagem. Para Godoy (1995, p. 28), a pesquisa etnográfica é “a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo”. Além disso, a autora defende a importância do contexto social como fator indispensável para a compreensão do fenômeno observado (GODOY, 1995).

Trazendo a etnografia para o contexto da educação, o que fazemos, na verdade, são pesquisas de caráter etnográfico já que, por vários motivos, como disponibilidade de tempo dispensado ao objeto de estudo, por exemplo, não é possível praticar uma “etnografia pura”, antropologicamente falando. Contudo, utilizando os instrumentos e procedimentos de análise de dados etnográficos, este é um método (ou uma modalidade) de pesquisa muito revelador para nós, professores-pesquisadores, visto que, neste papel nem sempre levado a cabo por todos os docentes, estamos preocupados com o processo educativo, que pode ser bastante caracterizado a partir de uma pesquisa dessa natureza.

Tendo em vista o ambiente de sala de aula, a minha tarefa como pesquisadora foi exatamente entender o seu funcionamento. Ou seja, meu intuito maior foi compreender como e por que acontecem as inter-relações dentro da sala de aula de LE, através de uma observação participante, de descrição das culturas que fazem parte deste contexto de análise. Da mesma forma, André (1995) entende como papel do pesquisador este olhar minucioso sobre o espaço escolar, afirmando que “a investigação da sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 37). Com isso, não pretendo fazer generalizações e nem criar meta-teorias em cima do que foi observado, mas

sim, “descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados” (ANDRÉ, 1995, p. 37-38), apontando alguns caminhos dentro do que posso contribuir para algum tipo de avanço nas práticas de ensino de ILE nos contextos em questão.

Assim, considerando a etnografia como um método revelador da realidade observada, adoto esta modalidade para investigação sobre o uso de materiais didáticos de língua inglesa em dois contextos escolares diferentes. Na prática, o trabalho buscou analisar como materiais didáticos de língua estrangeira (LE), mais precisamente de língua inglesa, favorecem, interferem e influenciam o aprendizado da língua alvo, numa perspectiva intercultural.

Faz-se importante frisar que, na condução da pesquisa, não levei em conta apenas a análise dos materiais didáticos, mas, também, o contexto em que estes se inserem e como são adotados e utilizados em sala de aula pelos professores e alunos. Mais detalhadamente, observei como os aprendizes de ILE reagem aos recortes temáticos⁴ presentes nos materiais, se esses materiais adotados têm seu conteúdo adaptado à realidade dos alunos em contato com eles e, finalmente, como esses materiais favorecem o desenvolvimento de práticas interculturais. Para isso, seguindo os princípios etnográficos de pesquisa, como anteriormente assinalado, me engajei na parte prática de observar as aulas de ILE, visando à geração de dados. Como sabemos, não se trata de algo simples, “irromper” numa sala de aula para tentar fotografar um pouco de sua rotina sob a perspectiva eleita para o desenrolar de um trabalho investigativo. Como nos lembra André (1995, p. 44), “o processo de investigação da sala de aula se fará basicamente por intermédio da observação direta das situações de ensino-aprendizagem, assim como por meio da análise do material didático utilizado pelo professor e do material produzido pelo aluno”. Preparei-me, então, para tal tarefa.

Considero-me acertada a escolha de minhas bases teóricas e metodológicas para a execução dessa pesquisa. Como já dito, este estudo nasceu de uma demanda real de sala de aula vivida por mim, como professora de inglês como língua estrangeira

⁴ Assumo como recortes temáticos os temas apresentados nas unidades dos livros, como, por exemplo, família, identidade, esporte, entretenimento, raça etc., e como eles são tratados ao longo de cada unidade.

(ILE) de uma turma de crianças, trazida por esses próprios alunos, atores da situação de ensino da época. Assim, este trabalho pôde ser concebido, planejado, desenvolvido e entendido de forma muito esclarecedora e reveladora a partir do suporte obtido através de toda essa teoria levantada nessa seção.

2.2 RETRATO DA PESQUISA: QUEM SÃO E ONDE SE ENCONTRAM OS ATORES

Para a concretização da pesquisa em questão, decidi, primeiramente, investigar e conhecer meus lugares de vivência e, assim, contribuir com as comunidades a que pertenço, para, depois, entender e cuidar de outros espaços que, de alguma forma, se beneficiarão com os resultados deste trabalho. Na verdade, é sempre o desejo maior de todo e qualquer pesquisador poder lançar algum tipo de luz sobre um determinado tema, visando à transformação, seja pequena ou significativa, da realidade a qual dedicou seu tempo e esforços para estudá-la mais profundamente.

Como inicialmente planejado, a pesquisa aconteceu em dois ambientes escolares, uma escola pública situada no bairro do Imbuí, onde moro, e a escola particular onde eu trabalhava na época, localizada na região do Itaigara, em Salvador/BA. Porém, durante o período mais prático de geração de dados na escola particular, o de observação de aulas, por motivos internos, não pude concluir as fases da pesquisa da forma que havia planejado e que ocorreu sem sobressaltos na escola pública. Frente a isso, embora o resultado não tenha sido amplamente prejudicado, é importante salientar que, no tocante à escola particular, na seção de análise, me valerei com mais ênfase daqueles dados gerados pelos outros instrumentos e procedimentos aplicados e implementados antes da interrupção oficial de meu trabalho por parte da direção da instituição.

Na próxima seção, para uma melhor compreensão do processo investigativo, descreverei detalhadamente as etapas e os procedimentos empreendidos para a geração de dados em cada escola. Como lócus de pesquisa nos dois ambientes educacionais, escolhi investigar o ensino da língua inglesa nos 6º e 9º anos da Educação Fundamental II, por acreditar serem estas as duas séries cujos alunos apresentam perfis interessantes para o que eu buscava no desenvolvimento da pesquisa.

Como se sabe, os alunos do 6º ano estão começando um novo ciclo e, por isso, adotam uma postura escolar mais ingênua e iniciante, de descoberta. Ao contrário destes, os alunos do 9º ano já possuem uma visão mais formada e consciente de ambiente e práticas escolares, apresentando, desta forma, posturas estudantis mais experientes, mais maduras. Assim, foi possível englobar dois grupos diferentes de sujeitos de pesquisa com perfis em comum e perceber, então, como se dá o processo de aprendizagem da língua inglesa, através dos materiais didáticos, durante a entrada e saída da Educação Fundamental II, dois momentos bastante cruciais, de forma mais ampla e abrangente. A escolha por dois ambientes escolares distintos e com características bem peculiares, os espaços de educação pública e privada, também contribuiu para um entendimento mais geral do problema pesquisado, já que pude explorar as duas possibilidades de ensino brasileiras, proporcionando, entre outras coisas, uma comparação dessas realidades existentes numa mesma cidade. Vale ressaltar, todavia, que esta comparação nunca aconteceu com caráter de julgador de excelência, mas, primordialmente, de revelação de como se dá o processo de aprendizagem de língua inglesa nestes locais de ensino, a partir da análise dos materiais didáticos utilizados em sala de aula e das variadas ocorrências e interações que, certamente, interferem e influenciam no ensino-aprendizagem de línguas, algo inerente a cada instituição de ensino.

A escola pública escolhida possui duas turmas de 6º ano (A e B), com 52 (cinquenta e dois) alunos em média e uma turma de 9º ano com 36 (trinta e seis) alunos. Cada turma tem duas aulas de inglês por semana, totalizando 100 (cem) minutos de instrução. Esses encontros aconteciam nas próprias salas dos alunos, que estavam equipadas apenas com uma televisão, possuíam 2 (dois) ventiladores grandes que ficavam pendurados na parte mais alta das paredes, as carteiras eram uma mesa e uma cadeira de madeira, apenas um pouco menor que a do professor. Por causa da logística das aulas e minha rotina semanal, foi possível a observação de aula apenas uma vez por semana, no 6º Ano B e no 9º Ano A. Assim, contei com a participação de 55 (cinquenta e cinco) alunos, aproximadamente. Muitos alunos faltavam à aula do 6º ano B por motivos pessoais, mas, principalmente, porque as aulas de inglês desta turma aconteciam no último horário e muitos me diziam: *“Ah! Já*

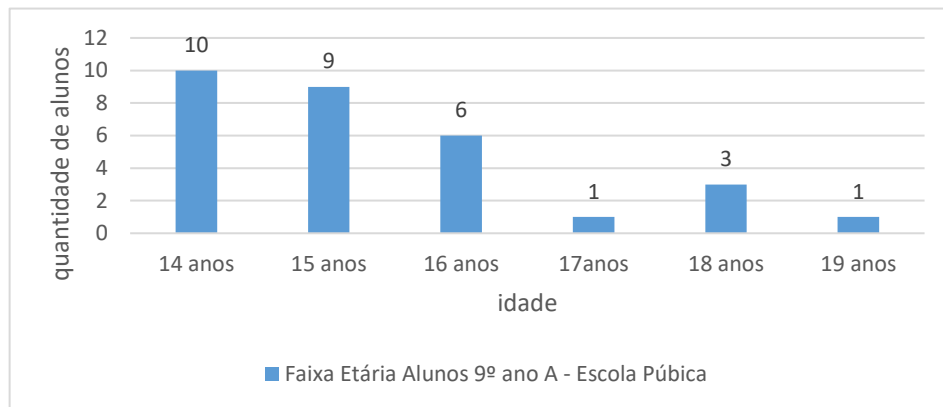
estou cansado, pró” (S8 – 6º Ano B)⁵. Também, era comum uma rotatividade de alunos durante as aulas do 6º ano, quero dizer, o(a) aluno(a) que eu via em uma semana já não estava mais na outra e um(a) novo(a) aparecia na aula. Ao contrário do 6º ano, os alunos do 9º ano A eram mais assíduos, apesar da muita falta de atenção durante as aulas. Por conta disso, tentei criar um laço mais estreito de reconhecimento e de empatia com os discentes. Nesse período, eles contavam com minha presença e isso parecia causar-lhes alguma satisfação. Assim, com frequência, demonstravam curiosidade sobre a pesquisa, tecendo comentários como, por exemplo, *“Para que é mesmo essa pesquisa, pró?”* (S25 – 9º ano A). Essa relação de proximidade com os alunos também aconteceu com o 6º ano B, porém limitado a um pequeno grupo que estava sempre presente às aulas.

É importante ressaltar que as aulas do 9º ano A aconteciam logo após o intervalo e, por isso, os alunos chegavam à sala de aula muito agitados, ainda conversando muito entre eles e fazendo brincadeiras. Junto à essa inquietação de uma turma de adolescentes advinda de um intervalo, soma-se às condições pouco favoráveis da sala, em especial o calor. A título de ilustração, no horário da aula de inglês, o sol refletia dentro da metade do ambiente, contribuindo para o aumento da dispersão, incômodo e desconforto geral. Era notório como esse fator climático e falta de infraestrutura mínima adequada para proporcionar um espaço acolhedor e propício à aprendizagem influenciavam de forma bastante negativa na performance e no envolvimento dos alunos. Era visível que a sala de aula carecia de mínimas condições estruturais, tais como ventilação e temperaturas favoráveis, com ventiladores adequados ao tamanho do espaço e a necessidade de uma acústica de isolamento para evitar que ruídos extra sala de aula interferissem no andamento da aula, por exemplo.

⁵ Foi dada aos alunos a oportunidade de escolherem como queriam ser identificados na pesquisa, preservando-lhes o direito ao anonimato para aqueles que assim desejassem. Contudo, alguns alunos, tanto do 6º quanto do 9º ano de ambas escolas, na hora da escolha, apresentaram nomes impróprios para ambiente acadêmico. Por isso, decidi numerá-los em ordem crescente, em cada turma, formando o código Snº - S para *Student* e o nº foi por ordem alfabética, de acordo com a quantidade de alunos que participaram da pesquisa naquela sala.

Falando mais especificamente dos alunos observados no trabalho, a faixa etária do grupo do 9º ano A da escola pública variava entre 14 (quatorze) a 19 (dezenove) anos, conforme o Gráfico 1 a seguir:

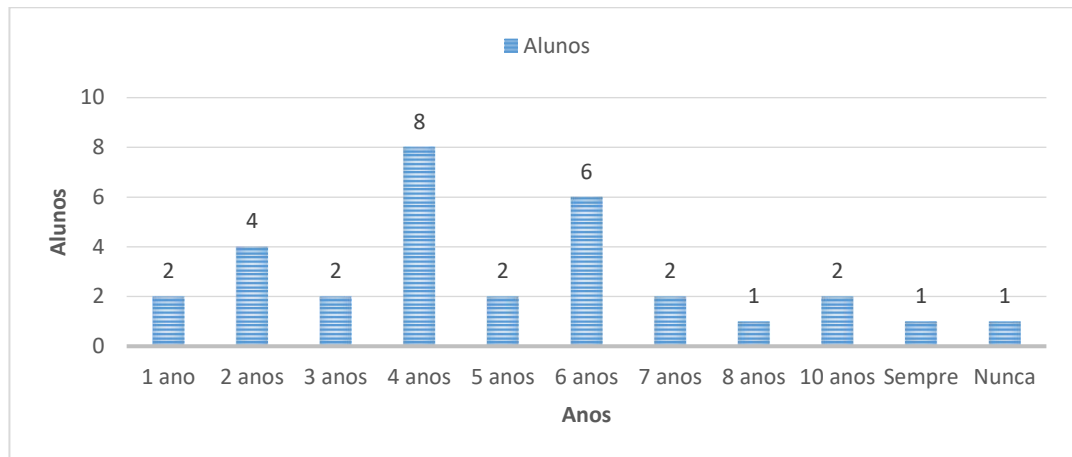
Gráfico 1 – Faixa etária dos Alunos do 9º Ano A – Escola Pública



Fonte: Elaborado pela autora

Ao serem perguntados sobre o tempo de contato com a língua inglesa, muitos alunos atrelaram a experiência ao tempo de escola, quando começaram a ter a disciplina em seus currículos, “desde a 3ª série” (S7), e alguns quando tiveram a oportunidade de frequentar um curso de línguas, “dois anos, quando fazia curso” (S11). Uma aluna apenas, S20, respondeu que sempre teve contato com a língua; um outro aluno, S24, afirmou não ter contato formal algum com o idioma. Sendo assim, pelo que pude levantar, no geral, os alunos do 9º Ano A da escola pública investigada apresentam um tempo de contato com o inglês que varia de 1 a 10 anos, conforme nos mostra o Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Contato com a língua inglesa – Alunos 9º Ano A – Escola Pública

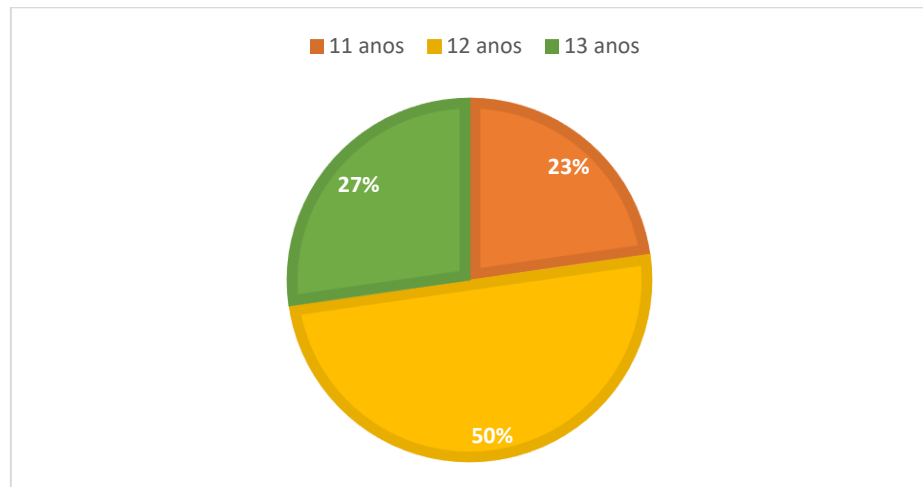


Fonte: Elaborado pela autora

Ainda em relação ao perfil dos alunos do 9º ano A da escola pública, eles demonstraram interesses diversos pela língua inglesa, quais sejam profissional, morar, estudar ou viajar para fora do Brasil – *“Eu gostaria de morar nos EUA, fazer High School. É uma língua interessante e gostaria de aprender”* (S3). Além desses, também foi relatado o interesse pela língua no momento de lazer, por vontade de se comunicar com estrangeiros, por acharem a língua interessante, e, acima de tudo, eles reconhecem a sua influência mundial, considerando-a, dessa forma, uma das necessidades básicas da vida. Contudo, alguns disseram não possuir nenhum interesse pela língua ou acharem difícil de aprendê-la. Dos 30 (trinta) alunos participantes da pesquisa, da turma do 9º Ano A da escola pública, 12 (doze) alegaram que o inglês não está presente em suas vidas, além da escola. Os outros 18 (dezoito) assumiram que a língua inglesa está presente em diversas maneiras no seu cotidiano, principalmente a partir do acesso a conteúdo midiático de massa como séries, músicas e filmes, mas, também, em transmissões de campeonatos de lutas, comerciais de TV, partidas de futebol, conteúdos acessados através da Internet, comidas, jogos eletrônicos online, entre outros.

Já na turma do 6º ano B da escola pública, contei com a participação de 22 (vinte e dois) alunos, que tinham idade entre 11 (onze) e 13 (treze) anos, conforme Gráfico 3 abaixo:

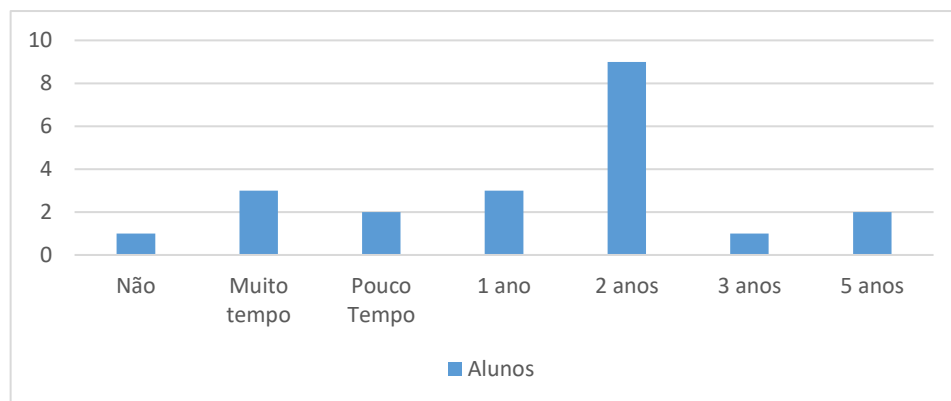
Gráfico 3 – Faixa Etária dos alunos do 6º Ano B da escola Pública



Fonte: Elaborado pela autora

As vivências com a língua inglesa dos alunos do 6º ano B da escola pública coincide com o tempo deles de permanência na escola na grande maioria das respostas, variando de primeiro ano de contato, até “muito tempo”, como é possível verificar no Gráfico 4 abaixo:

Gráfico 4 – Contato com a língua inglesa – Alunos do 6º Ano B da escola pública



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação a essa turma, pude constatar que eles ainda estão em formação de opinião e tomada de consciência sobre a presença e influência da língua inglesa em suas vidas, como já era esperado, devido exatamente à pouca experiência escolar e, claro, à pouca maturidade. Quando perguntados sobre o interesse deles pela língua inglesa, um aluno disse não saber (S9), emergindo também respostas como “*nem bom e nem ruim*” (S13), “*médio*”, “*não muito*”, “*sim*”, “*bom*” (muitos alunos deram essas respostas), entretanto, muitos disseram que gostam muito.

Já no quesito que trata da presença do inglês na vida deles, percebi, claramente, que eles ainda estão alheios às diversas formas que o inglês pode se manifestar em nosso cotidiano. A maioria deles, 9 (nove), respondeu que o inglês não está presente em suas vidas, além da escola. Na verdade, apenas uma aluna, S21, conseguiu relatar com mais detalhes seu interesse e contato com a língua, dizendo que o faz através de músicas, séries, aprendendo gírias e frases, entre outras coisas. As demais respostas foram bem genéricas. Obtive dos alunos afirmações como “em todos os lugares” (três alunos), “muitas formas” [de contato] (1 aluno), “na rua” (2 alunos), “a vizinha fala inglês” (1 aluno), “leitura de livros e poemas” (1 aluno) etc.

Partindo agora para o universo da escola particular, as aulas de inglês também aconteciam duas vezes na semana, porém, totalizando uma carga horária de 150 (cento e cinquenta) minutos. Por questões relacionadas à organização interna do calendário, as aulas não eram divididas em quantidade exata de minutos por cada dia que aconteciam. Em um dia da semana, a aula de inglês durava 50 (cinquenta) minutos e, no outro, 100 (cem) minutos. Como as aulas do 9º ano eram no mesmo turno em que eu ensinava, só foi possível observar os últimos 30 (trinta) minutos finais da aula mais curta, a de 50 (cinquenta) minutos. Mas o fiz na quantidade necessária para que pudesse obter um retrato confiável do que acontecia naquele espaço instrucional. Por conta disso, intensifiquei alguns encontros com o professor para que ele pudesse me narrar com detalhes o desenvolvimento da parte da aula em que eu não estava. Ele foi muito gentil, apontando, algumas vezes, relatos dos alunos que ele julgava que poderia enriquecer minhas anotações, em algum momento específico da dinâmica da aula.

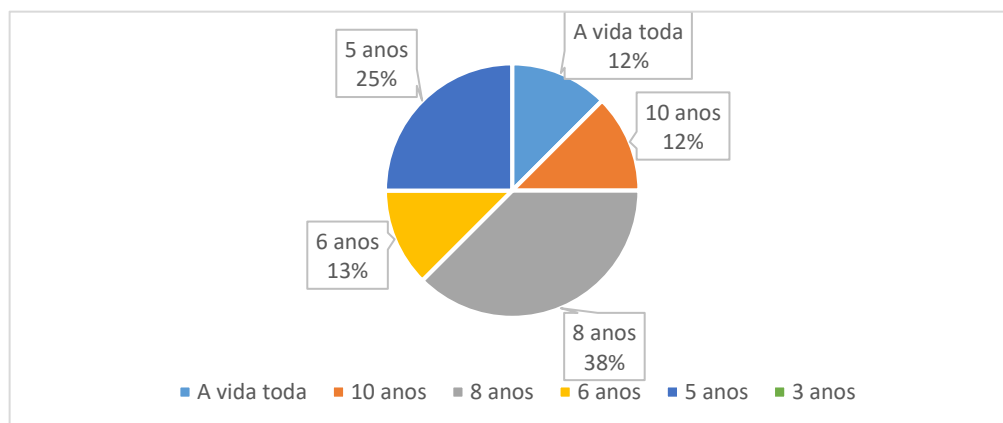
As aulas do 6º ano, por sua vez, eram divididas como as do 9º, ou seja, uma aula de 50 (cinquenta) minutos e outra de 100 (cem) minutos e aconteciam no turno oposto ao que eu trabalhava, sendo assim, foi possível observar toda a aula de 50 (cinquenta) minutos, garantindo o padrão de observação de uma vez por semana, nas turmas participantes. Na instituição de ensino privada em questão, diferentemente da pública, existiam salas de aulas designadas especificamente para o ensino da língua inglesa. Todas as salas eram equipadas com computador, projetor, lousa interativa, conexão de internet, caixas de som e quadro branco, além de serem devidamente acondicionadas, com boa luminosidade e ótima acústica interna, com isolamento de

sons e ruídos externos. Os alunos tinham ao seu dispor cadeiras acolchoadas e o professor possuía a sua mesa de trabalho, com todos os equipamentos mencionados a sua inteira disposição.

Nesta escola, ao se matricularem no 6º ano da Educação Fundamental II, independentemente de serem oriundos desta mesma escola na Educação Fundamental I ou de outras, os alunos são submetidos a um teste de nivelamento de inglês e podem ser agrupados em uma turma avançada ou uma turma iniciante do ano que estudam, a partir do desempenho individual e dos resultados do nivelamento. Assim, observei aulas e apliquei questionário em uma turma do 6º ano, nível avançado de inglês, contando com a participação de 12 (doze) alunos, e uma turma do 9º ano, também nível avançado, totalizando, desta maneira, um grupo de 22 (vinte e dois) alunos.

Os alunos do 6º Ano da escola particular estão numa faixa etária entre 11 (onze) e 12 (doze) anos. Dos 10 (dez) alunos, apenas dois têm 12 (doze) anos. Todos têm contato com a língua inglesa por um período entre 3 anos a 10 anos, sem contar um dele que afirma ter tido contato “a vida toda” com inglês. O Gráfico 5 abaixo ilustra a faixa etária da turma em questão:

Gráfico 5 – Contato com a língua inglesa – 6º Ano – Escola particular

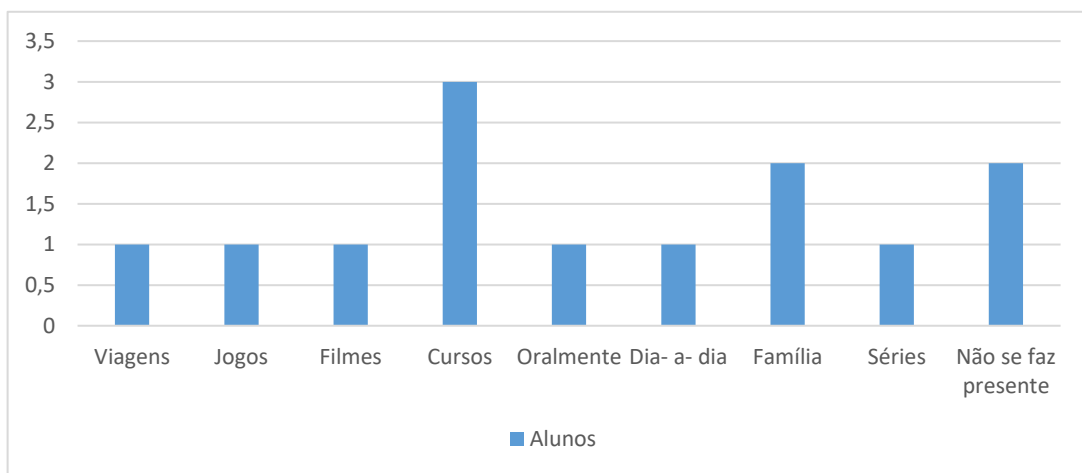


Fonte: Elaborado pela autora

Como já era de se prever, os alunos da escola privada demonstraram um interesse mais visível e palpável pela língua inglesa, a partir, principalmente de possibilidades ligadas a viagens internacionais, morar fora, importância da língua e

por acharem-na interessante. Mas isso também não foi uma unanimidade. Duas crianças disseram que a língua inglesa não está presente em suas vidas, além da escola. O restante da turma, diferentemente da turma do 6º ano da escola pública, soube exemplificar as diversas formas que a língua inglesa se faz presente no cotidiano de uma sociedade contemporânea como a nossa, trazendo exemplos como jogos, filmes, cursos, família, séries, viagens, situações corriqueiras do dia-a-dia, conforme indica o Gráfico 6 a seguir:

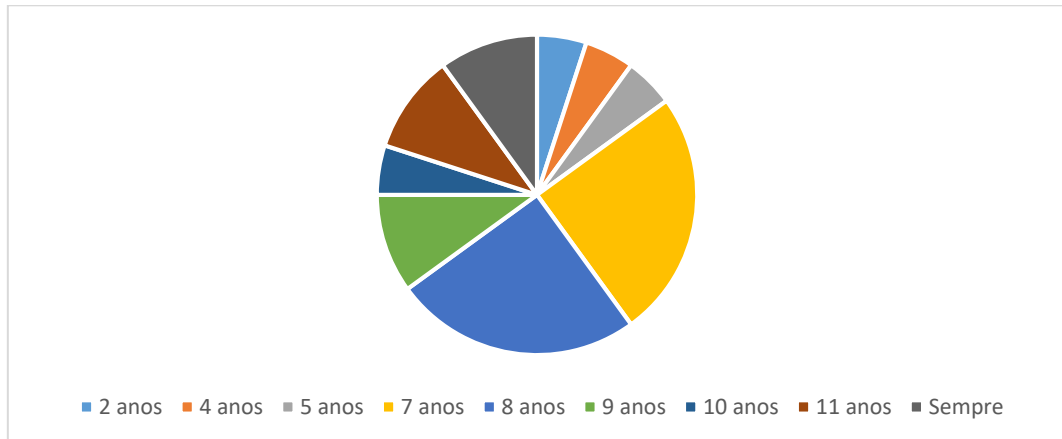
Gráfico 6 – Presença da língua inglesa – 6º Ano – Escola Particular



Fonte: Elaborado pela autora

Já os alunos do 9º Ano da escola particular estão na faixa dos 14 anos de idade. Como é possível imaginar, este é um grupo muito homogêneo em relação às experiências com a língua inglesa, começando pelo fato de a grande maioria, 19 (dezenove) alunos, assumir que tem interesse pelo inglês, enquanto apenas 3 (três) deles dizem serem obrigados a estudá-lo. Descobri, portanto, que muitos deles têm mais de 5 anos de contato com o idioma, como podemos ver Gráfico 7 abaixo:

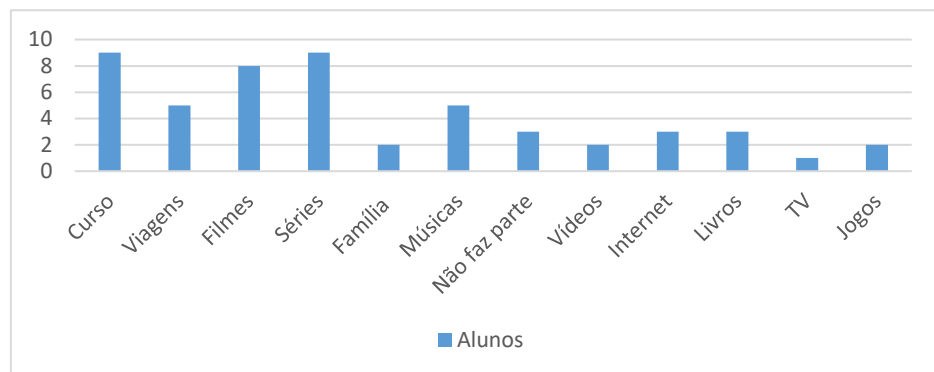
Gráfico 7 – Contato com a língua inglesa – 9º ano – Escola Particular



Fonte: Elaborado pela autora

Além disso, não é preciso dizer que o estilo de vida e o nível social dos alunos desta escola particular lhes proporcionam diversas oportunidades para que sejam expostos à língua inglesa como, por exemplo, viagens, cursos, trocas comunicativas na língua estrangeira com a sua própria família e amigos. Nesse sentido, vejamos abaixo as diversas manifestações da língua inglesa na vida dos alunos do 9º ano da escola particular participante:

Gráfico 8 – Presença do inglês – 9º Ano – Escola Particular



Fonte: Elaborado pela autora

Além dos alunos das turmas do 6º e 9º anos de cada escola, aparece o elemento principal nessa pesquisa que são os materiais didáticos adotados em cada turma de cada escola. As duas instituições escolheram adotar uma mesma coleção⁶

⁶ Em algumas escolas, é possível encontrarmos diferentes coleções didáticas em um mesmo segmento de ensino. Na escola particular onde essa pesquisa aconteceu, por exemplo, adotou-se, na época da pesquisa, uma coleção para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I e outra coleção para os outros anos desse segmento. O que já não ocorreu com o Ensino Fundamental II, como dito acima.

– cada uma a sua, para toda a Educação Fundamental II, ajustando, apenas, os níveis dos livros para os devidos anos. Entendo como material didático todo recurso trazido para sala de aula com o intuito de fomentar a aprendizagem da língua, além do livro didático. Como exemplo, há matérias complementares ao LD como vídeos, músicas, reportagens de revistas, jornais ou *sites online*, impressos produzidos pelos próprios professores, entre outros. No caso da pesquisa, o que foi percebido, durante o período de observação, é que os recursos utilizados pelos professores das turmas participantes, da escola particular, além do livro didático adotado, foram *sites online*, músicas e programa de computador para criação de *slides*. Percebi que esses professores recorriam muito ao computador para complementar o livro didático. Como na escola pública a professora não tinha recursos tecnológicos suficientes a sua disposição, percebi que ela se manteve atrelada ao livro, em praticamente todas as aulas observadas.

A coleção adotada pela escola pública é a *It Fits*, da editora Edições SM, 2015, de autoria de Ana Luiza Couto e faz parte do grupo de livros aprovados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) do Ministério da Educação (MEC) do Governo Federal do Brasil, no ano de 2017. Essa coleção possui uma estrutura que se repete nos livros do 6º e 9º anos. As 8 (oito) unidades do livro são divididas em seções: 1. *Quick Challenge* – é um desafio inicial, aquecimento e preparação; 2. *A first approach* – a apresentação detalhada do tema da unidade; 3. *Reading corner* – leitura de diferentes gêneros textuais ao longo do livro; 4. *Grammar bits* – gramática; 5. *Words, words, words* – vocabulário; 6. *Open your eyes* – diferentes tipos de textos auditivos ao longo do livro; 7. *Speaker's corner* – atividades orais; 8. *Pen to paper* – escrita de diferentes gêneros textuais; 9. *Self-assessment* – auto avaliação; 10. *Glossary* – dicionário. Além dessas seções em cada unidade há mais duas seções no final do livro: a. *Ideas for Reading* – 5 (cinco) dicas de leitura e b. *Useful links* – *sites* variados para expandir o aprendizado na língua, de maneira geral.

No 6º ano da escola pública, estas são as unidades temáticas do livro didático:

1. *Identity* (Identidade)
2. *Families* (Famílias)
3. *Pets* (Animais domésticos)

4. *Places Around Me* (Lugares ao meu redor)
5. *The Environment* (Meio ambiente)
6. *Enjoy your Meal* (Aproveite sua refeição)
7. *Sports* (Esportes)
8. *The Internet and Me* (A Internet e eu)

No 9º ano, como dito anteriormente, as unidades temáticas, listadas abaixo, são subdivididas nas mesmas seções mencionadas acima:

1. *The World of Communication* (O mundo da comunicação)
2. *Literature for life* (Literatura para vida)
3. *Searching the web* (Pesquisando na Internet)
4. *A multicultural world* (Um mundo multicultural)
5. *Culture & entertainment* (Cultura e Entretenimento)
6. *Everyday Shopping* (Compras diárias)
7. *The world of advertising* (O Mundo da Propaganda)
8. *The World of work* (O Mundo do trabalho)

Esses dois volumes da coleção, oriundos da coleção aprovada no PNLD-2017 trazem temas atuais, políticos e pertinentes para as vidas dos alunos. Podemos considerar, apenas com uma rápida análise dos títulos, que as unidades temáticas dão a oportunidade de formar cidadãos críticos e sensíveis às demandas contemporâneas, já mencionadas nesse trabalho, a partir do acesso à língua inglesa. Ambos livros, cada um com seu nível linguístico e cognitivo adequado ao ano proposto, são capazes de despertar no aluno reflexões acerca de problemáticas sobre o mundo que existe para muito além da sala de aula – e representado nela, de maneira global e, também, local. Dessa forma, os dois volumes desta coleção, de uma maneira geral, se distanciam daquela fórmula engessada de produção de material didático voltada apenas para repetição e não criação de conhecimento, para reafirmação de determinadas culturas dominantes e não para o descobrimento de diferentes modos de viver o mundo e, sobretudo, para a invisibilidade do sujeito-aprendiz e não para a sua visibilidade e autoconhecimento. Pude me certificar que são livros que buscam comunicar dentro das vivências do aluno, que se preocupam em mostrar que a realidade dos envolvidos no processo de aprendizagem da língua inglesa – meninos

e meninas brasileiros, também pertencem ao resto do mundo e têm seus lugares garantidos no globo.

A unidade 4, “A multicultural world”, do *It Fits* 9, por exemplo, se propõe a conscientizar os alunos sobre quão diverso é o mundo em que vivemos, apresentando e discutindo as diferentes religiões, línguas, costumes e pessoas que formam todo o globo e que, supostamente, deviam (con)viver em harmonia. O que mais me chamou a atenção foi perceber a dinâmica da organização dessa unidade. Nela, parte-se do global, de muitas possibilidades de diferenças apresentadas ao aluno, até se chegar a nossa realidade, isto é, colocando o Brasil em evidência e, portanto, mostrando o nosso país como parte importante de todo esse emaranhado de civilizações que constitui o planeta Terra. Para adolescentes em formação, o LD em questão, juntamente com uma abordagem pedagógica apropriada, traz uma rica abordagem de subtemas, capazes de formá-los cidadãos que queremos que eles sejam: críticos, sensíveis, participativos e responsáveis.

Toda essa variedade e possibilidade de abordagens dos recortes temáticos trazidos pelo livro do 9º ano, também é percebido no volume do 6º ano. Na unidade 2, “Families”, por exemplo, os alunos se deparam com diversos tipos de famílias que realmente existem nas sociedades contemporâneas. Ou seja, o conteúdo foge daquele padrão de família heterossexual branca que povoou por muito tempo a grande maioria dos materiais didáticos de ensino de língua inglesa, como a única forma possível e aceitável de representação familiar, e mostra ao aluno outras formas de constituição familiar. Assim, além da aprendizagem da língua, as crianças formam seu caráter e adotam atitudes positivas, como empatia e respeito pelo outro, além de, principalmente, se virem representados nas páginas do livro. Quantas de nossas crianças são filhos de pais separados ou criadas pelos avós? Muitas. Sem contar na representação mais corriqueira de outras etnias, culturas e outros povos, como é possível ver, por exemplo, no *It Fits* 6.

Já na escola particular, a coleção adotada para a Educação Fundamental II (6º e 9º anos), é *Eyes Open*, 2015, da editora Cambridge, pertencente ao programa *Discovery Education*, e de autoria de Ben Goldstein, Ceri Jones e Vicki Anderson. Da mesma forma que a coleção da escola pública, esses volumes também permitem aos

alunos uma infinidade de descobertas, a partir da aprendizagem da língua alvo. Os recortes temáticos presentes nos livros são igualmente estimulantes e dão autonomia aos alunos para que estes possam construir seus próprios conhecimentos. Da mesma forma, a partir de temas que comunicam de perto e despertam interesse pela realidade dos envolvidos com a utilização desse material, no processo de ensino- aprendizagem do idioma e de outros não pertencentes desse processo, pude notar que a proposta de ensino de língua inglesa vai além de apenas trabalhar conteúdos linguísticos, mas, primordialmente, tentar formar cidadãos preparados para o mundo. Além disso, os livros são de alta qualidade, na impressão, na escolha das fotos e imagens, além da seleção de textos e reportagens retiradas de situações reais. Tudo isso, na minha concepção, contribui para que o aluno sinta a língua viva, ou seja, que realmente é falada em diversos cantos do mundo e por ele também, podendo ser constatado através das muitas experiências no contato com o livro.

Assim como o livro didático do PNLD adotado na escola pública, os volumes da coleção *Eyes Open 1* (6º ano) e *Eyes Open 4* (9º ano) são divididos em 8 (oito) unidades e uma “Starter Unit” (Unidade Inicial), subdivididas nas seguintes seções: a. Vocabulary – apresenta o vocabulário principal da unidade; b. Reading – diferentes gêneros textuais; c. Language focus 1 – gramática introdutória da unidade; d. Listening and Vocabulary – textos auditivos com vocabulário específicos do tema; e. Language focus 2 – expansão e novas estruturas gramaticais; f. Discover culture (Video and Reading) – recortes culturais diversos em diferentes gêneros textuais e visuais; g. Speaking – temas específicos que estimulam a conversação, com amostra de pessoas reais conversando; h. Writing – prática de diversos gêneros textuais; i. Extras – conteúdo relacionado ao CLIL (Content and Language Integrated Learning). No 9º ano, acrescenta-se a subseção “Real Talk”, dentro da seção de *Speaking*.

O *Eyes Open 1* tem as seguintes unidades:

1. *People* (Pessoas)
2. *It's your life* (É a sua vida)
3. *Schooldays* (Dias de escola)
4. *Food* (Comida)
5. *Animal World* (Mundo Animal)

6. *City Life* (Vida Urbana)
7. *Sport* (Esporte)
8. *Holiday* (Feriado)

Já o *Eyes Open 4* está organizado da seguinte maneira:

1. *Trends* (Tendências)
2. *A helping hand* (Uma Mão Amiga)
3. *Young achievers* (Jovens Empreendedores)
4. *Fabulous food* (Comida fabulosa)
5. *Stuff we like* (Coisas de que gostamos)
6. *Celebrate in style* (Celebre com estilo)
7. *Weird and wonderful* (Estranho e Maravilhoso)
8. *Right or wrong* (Certo ou Errado)

Como sabemos, nenhum livro didático está completamente pronto para uso em qualquer realidade de ensino. A experiência tem nos mostrado que haverá sempre o que melhorar e adaptar. E, lógico, como qualquer material didático, os livros presentes nessa pesquisa são gatilhos importantes para conseguirmos um ensino de língua inglesa almejado, baseado em trocas interculturais, já defendido nesse trabalho.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa foi ganhando vida e sendo delineada a partir das minhas experiências tanto como aluna quanto como professora de inglês, como previamente mencionado. As minhas salas de aula, meus alunos, principalmente, e todos os cursos e seminários de que participava, entre 2014 e 2016, me inquietavam e me impulsionavam a voltar meu olhar de forma mais cuidadosa para os materiais didáticos que eu adotava para usar nas aulas. Após a conclusão do curso de Especialização de Ensino de LI, quando tive meu primeiro contato com pesquisa sobre de MD, percebi que precisava ir mais fundo nesse estudo, a fim de contribuir positivamente, de alguma forma, para a minha prática e de muitos colegas professores que lidam diariamente com esse recurso tão importante para as aulas de línguas de um modo geral.

Após descobrir que determinados materiais utilizados por mim em um certo contexto de ensino, no ano de 2015⁷, não davam conta da realidade dos alunos que os utilizavam e que os próprios alunos contestavam as informações contidas nos livros didáticos, percebi que realmente precisava ampliar a pesquisa feita à época e investigar de forma mais ampla temas instigantes como: por que materiais didáticos designados para o ensino de ILI não estavam cumprindo seu papel da maneira desejada para uma verdadeira aprendizagem da língua, ancorada em princípios interculturais? Ou seja, o que faltava ou o que sobrava nos livros que não atendia as demandas dos seus usuários? Por que os alunos não se sentiam motivados em aprender? Enfim, essas foram algumas perguntas iniciais que, de certa forma, começaram a modelar o que, no final, se tornou essa pesquisa atual.

A primeira reunião de orientação foi um verdadeiro *brainstorming* de ideias, de dúvidas, de inquietações. Aconteceu bem no início do Curso de Mestrado e eu ainda me sentia bastante inexperiente nesse novo mundo. Porém, tal etapa foi fundamental para guiar e organizar minhas ideias e meu raciocínio durante todo o curso, principalmente na escolha das disciplinas a cursar. Na melhor das hipóteses, busquei sempre aquelas que, de alguma maneira, iluminasse o meu problema de pesquisa.

Com os planos traçados e um arcabouço teórico assegurado, saí a campo em 08 de agosto de 2017, para dar início ao processo de geração de dados. Fui em duas escolas pré-selecionadas de acordo com as justificativas já apresentadas na seção anterior. Logo de início, na escola particular, experimentei uma primeira surpresa: a escola não atendia ao público do Ensino Fundamental II, apenas Educação Infantil. Logo ali, entendi que toda preparação prévia era determinante para o sucesso da pesquisa. Que descuido, senhora pesquisadora! Imediatamente, saí em busca de escolas que atendessem aos meus requisitos, no bairro em que morava. Entretanto, não havia escolas particulares no Imbuí que atendessem às minhas demandas. Foi preciso refazer meus planos e pensar numa solução para esse impasse.

Ao contrário do que aconteceu com a escolha da escola particular, na escola pública fui totalmente surpreendida e minhas expectativas superadas. Confesso que

⁷ Refiro-me a minha pesquisa intitulada: “OXENTE! Um olhar curioso sob a abordagem intercultural em materiais didáticos de língua inglesa”, defendida na Universidade Salvador, em junho de 2016.

cheguei lá com certos (pré)conceitos, suposições negativas e já desanimada por conta do insucesso com a outra escola. Contudo, felizmente, fui bem recebida e acolhida por toda a equipe presente no momento. A vice-diretora, coordenadora e secretária ouviram com bastante atenção do que se tratava a minha visita à escola e receberam minha solicitação com muita satisfação. Ao fim de nossa conversa, a professora de inglês da Educação Fundamental II foi chamada para me conhecer e para que eu pudesse explicar, pessoal e mais detalhadamente, o que era e como seria a minha pesquisa. A professora foi muito simpática, acolhedora e logo se prontificou a me ajudar. Ela respondeu as dúvidas iniciais para que eu pudesse começar a delinear o estudo naquela escola e me emprestou seu próprio material para que eu começasse a analisá-lo. Nesta dissertação, a professora dessa escola será identificada como PC1.

Como a minha primeira opção de escola particular havia falhado, urgentemente, tracei um segundo plano, seguindo os mesmos pressupostos iniciais, de que fosse uma escola que fizesse parte de minha comunidade. Foi então que tive a ideia de realizar a investigação na instituição de ensino em que eu trabalhava. Dessa forma, o propósito do trabalho continuaria dentro do que eu acredito sobre “contribuir, transformar e melhorar minha comunidade”. Sendo assim, conversei com a coordenadora de inglês do Ensino Fundamental II de tal instituição e, da mesma forma que na escola pública, expliquei do que se tratava a pesquisa, apresentando, inclusive a carta de apresentação da pesquisa. Sem o entusiasmo semelhante às profissionais da escola pública, fui autorizada pela coordenadora a realizar minha investigação na escola, assim como conversar com os professores dos 6º e 9º anos sobre o que fosse necessário para que a pesquisa acontecesse.

Finalmente, depois de este momento inicial se processar de forma mais ou menos tranquila, escolhi as turmas a serem investigadas e os dias possíveis de observação, de acordo com a dinâmica das escolas e minhas rotinas profissional e pessoal. Tive o cuidado de organizar a mesma quantidade de observação em cada turma, para obter uma quantidade justa e genuína de dados no final dessa fase. Assim, para cada turma, planejei observar uma aula de inglês uma vez por semana. Para minha satisfação, o processo transcorreu dentro do planejado, exceto, como mencionado anteriormente, com a turma do 9º ano da escola particular, já que parte

da aula de inglês acontecia quando ainda estava trabalhando. Entretanto, mesmo diante de tal obstáculo inesperado, não percebi prejuízo na geração de dados dessa turma em relação às outras. No total, consegui observar 7 (sete) aulas do 9º ano e 5 (cinco) aulas do 6º ano, na escola particular e 5 (cinco) aulas do 6º e 6º anos, na escola pública. Como já mencionado, não fui permitida dar continuidade à pesquisa na escola particular, por isso, esse foi o número de aulas possíveis de serem observadas, com poucas demarcações, apenas uma vez, por motivo de programação de eventos internos da escola.

Durante todo o percurso da geração de dados, contei com a ajuda de 3 (três) professores parceiros e prestativos. Na escola pública era apenas uma professora – PC1, para os dois anos pesquisados e na escola particular eram 2 (dois) – PK2, para o 9º ano, e PM3,⁸ para a turma do 6º ano. Como minha pesquisa está interessada no aprendizado da língua inglesa através dos materiais didáticos utilizados nas aulas de ILE, a performance do professor, nesse aspecto, não foi estudada, apesar de eu ser plenamente ciente da importância da atuação do educador no resultado final da aprendizagem. Porém, conforme dito, o foco não está no ensino. Mesmo assim, redigi uma carta falando sobre quem eu era, qual era meu perfil profissional e como eu tinha chegado até ali. Fiz também um breve resumo que me apresentava como uma profissional de ensino de LE – inglês. Pedi que os professores me respondessem, fornecendo qualquer informação que jugassem pertinente ao estudo e que pudesse demonstrar quem eram eles, os profissionais atuando com os materiais didáticos e os alunos daquelas turmas. Infelizmente, nenhum dos 3 (três) professores me escreveu de volta.

No que concerne os procedimentos metodológicos, iniciei o trabalho fazendo a descrição dos livros didáticos adotados pelos anos selecionados em ambas escolas. Foi feito um levantamento dos recortes temáticos presentes nos volumes e de como esses temas eram abordados e apresentados aos alunos que os utilizam, além da descrição das estruturas que compunham as respectivas unidades. Na seção anterior, expliquei o que propunham as seções de cada livro utilizado, afinal de contas, eles,

⁸ Para garantir o sigilo dos nomes dos profissionais envolvidos nessa pesquisa, criei um código para cada um deles, onde o P corresponde a Professor, a letra é a inicial dos nomes dos professores e o número é a quantidade de professores existente nessa pesquisa (três professores).

juntamente com os alunos participantes, são fundamentais para minha pesquisa. Diante dos recortes temáticos elencados e apresentados aos alunos, seria possível inferir se e como eles reagiam e interagiam com os temas propostos, utilizando os instrumentos de pesquisa.

A partir desses dados sobre os LDs, montei o questionário aberto (APÊNDICE A) para os alunos. Com esse instrumento, eu pretendia conhecer cada participante e suas vivências com a língua inglesa e, assim, traçar o perfil das 4 (quatro) turmas. Apliquei o questionário, e ao me deparar com os dados gerados pelo instrumento em questão, pude perceber o perfil sócio- econômico dos alunos de cada escola, em cada grupo, já que cada turma tinha alunos com características muito semelhantes entre si, além de constatar como a língua inglesa estava presente na vida de cada um.

Então, o questionário foi entregue aos alunos e cada turma teve uma dinâmica de resposta. As duas turmas da escola pública responderam na escola, durante o período de aula. Para que isso acontecesse, a professora PC1 cedeu um bom tempo da sua aula para que eu pudesse explicar a importância do questionário e como ele poderia ser respondido. Logo em seguida as minhas explicações, os alunos o responderam. Os alunos do 9º ano A, da escola pública, tiveram pouca dificuldade em responder ao questionário, solicitando pouca ajuda ou tirando algumas dúvidas a respeito das perguntas. Já os alunos do 6º ano B sentiram mais dificuldade e sempre recorriam a mim para entender o que alguma pergunta queria dizer.

Na escola particular, o professor PM3 do 6º ano permitiu que eu explicasse o que era aquele instrumento e liberou um tempo da aula para que os alunos pudessem respondê-lo. No geral, os alunos não demonstraram maiores dificuldades para responder ao questionário. Já o professor PK2 do 9º ano permitiu que eu explicasse do que se tratava o questionário, mas, como eu chegava para observar com a aula em andamento, para que meu tempo de observação não fosse ainda mais reduzido, os alunos o levaram para casa e foram orientados que o trouxesse de volta na próxima aula. Todos os alunos que se interessaram em participar da pesquisa retornaram o questionário sem maiores complicações e não demonstraram grandes dificuldades com as perguntas, segundo o feedback que me deram posteriormente e o tipo de respostas com muitas informações. Entretanto, sabemos que esta facilidade de maior

tempo para reflexão sobre as perguntas e até uma possível ajuda de outras pessoas, podem ter influenciado nas respostas desses alunos. Como não foi possível realizar a entrevista nessa escola, com esses alunos, como já explicado, não pude verificar, de fato, a veracidade das informações dos questionários.

Conhecer os sujeitos participantes da pesquisa seria o primeiro passo para a análise e discussão do problema pesquisado. Como explicitado na Introdução, o meu objetivo primordial foi estudar como se dá a relação entre os materiais didáticos de ensino de língua inglesa e os sujeitos- aprendizes que interagem diretamente com esse recurso, para que aconteça um tão almejado aprendizado da língua já defendido nesse trabalho. A partir desse instrumento também foi possível já ter algumas repostas para as minhas perguntas de pesquisa. Porém, ainda era preciso aprofundá-las mais e entender melhor o que os alunos pensavam sobre os materiais didáticos que eles utilizavam em suas aulas de inglês.

Assim, de posse dos questionários respondidos, passei a dar total atenção às sessões de observação de aula, as quais, na verdade, já vinham acontecendo desde o início da geração de dados, concomitantemente com os outros procedimentos. As observações duraram todo o período da geração de dados. A partir de minha experiência, posso afirmar que tal procedimento foi indispensável e muito revelador. Na prática, pude ver claramente como se dava a interação aluno-LD e quais outros fatores interferiam nesse relacionamento. Apesar de todo o cuidado que eu tentava demonstrar ao frequentar as aulas, é praticamente impossível que a presença de uma outra pessoa estranha ao grupo não interfira minimamente no desenvolvimento da aula. Porém, como disse, tentei ser aquela pesquisadora discreta – observadora quase invisível, com todo cuidado para não interferir em nada no andamento das aulas.

Na primeira aula, em cada turma, os professores me apresentaram ao grupo e explicaram porque eu estava ali. Logo depois, eu conversei com os alunos sobre a minha pesquisa com mais detalhes. Alguns poucos alunos demonstraram curiosidade e me fizeram alguma pergunta. Depois dessa troca de informações, em todas as aulas, eu chegava, sentava em algum lugar vazio, de preferência que não chamasse atenção para minha presença, e fazia minhas anotações. Desde sempre, os alunos

se mostravam alheios a mim, não demonstrando nenhum desconforto com minha presença. Apenas os alunos das turmas da escola pública conversavam comigo, me saudavam ou falavam alguma cortesia ou conversavam comigo de forma descontraída, o que não aconteceu na escola particular. Os professores, sempre que julgavam necessário e pertinente, vinham me dar alguma informação que pudesse contribuir com a pesquisa, divulgando mais detalhes sobre a atividade que estava sendo desenvolvida ou algum dado importante sobre algum aluno.

É relevante apontar que, na maioria das vezes, as observações na escola pública foram bastante prejudicadas por motivos internos da escola. Algumas vezes, fui avisada em cima da hora, quando já estava me dirigindo à escola, que as aulas de inglês tinham sido antecipadas, por motivos diversos. Assim, não dava mais tempo de fazer a observação, pois as aulas já tinham acontecido. Em outra oportunidade, fui avisada pela professora PC1 que os Jogos Internos da escola, evento proporcionado pela equipe de Educação Física, iriam acontecer. Por conta disso, os alunos ficariam sem aula após o recreio (do 3º ao 5º horários), justamente quando aconteciam as aulas de inglês que eu observava. O desenrolar do evento ocorreu durante 3 (três) dias seguidos, sendo as aulas canceladas, conforme cronograma enviado pela professora da escola pública, PC1. Logo após esse evento, a professora PC1 realizou uma viagem particular, deixando os alunos sem aula por mais dois dias seguidos. Esses episódios foram os que mais atrapalharam a dinâmica de observação, sem contar com os feriados já programados.

Diferentemente da escola pública, na escola particular, as aulas foram raramente impedidas de acontecer por motivos de outros eventos escolares ou por motivos particulares por parte dos professores, havendo apenas dois episódios, um em cada ano, de cancelamento das aulas. Contudo, o fato que modificou completamente meus planos iniciais foi o impedimento da continuidade da geração de dados nesse segundo ambiente. Devido a problemas de comunicação entre a gestão da escola e a coordenadora de inglês que já havia previamente me autorizado a desenvolver minha investigação, a pesquisa na instituição privada não foi concluída, me forçando a antecipar o final desta fase de geração de dados.

Foi exatamente no momento de prosseguir com o próximo procedimento, a entrevista, que fui comunicada que não poderia seguir adiante naquele espaço. Logo de início, fiquei bastante apreensiva, tive medo que todo o trabalho até ali fosse jogado fora e que o tempo restante não me fosse suficiente para começar de novo, em outro ambiente de ensino privado. Precisei pensar rápido como poderia solucionar esse contratempo de modo que o resultado final não fosse prejudicado. Após muita reflexão entendi que esse acontecimento, assim como os sucessivos cancelamentos das aulas na escola pública, fariam parte da trajetória da pesquisa, deixando-a com as características e resultados que ela obteve no final de todo o percurso, justamente por se tratar de uma pesquisa qualitativa, sem hipóteses e sem planos fixos pré-determinados, mas sim, investigação que ia se construindo a partir do que os dados iam revelando. Pela experiência negativa, pude também perceber claramente que o pesquisador precisa estar pronto para correções de rumo e que o trabalho realizado com o cuidado necessário nunca será totalmente perdido.

Para preencher as lacunas que poderiam a vir ser deixadas pelo questionário, planejei uma entrevista semiestruturada, em grupo, a fim de que os alunos tivessem a oportunidade de expandir suas ideias e concepções sobre o problema estudado e para que eu pudesse entender melhor algum ponto de vista que necessitava ser melhor observado. A entrevista do 6º ano B da escola pública aconteceu durante a última aula de inglês do ano. Enquanto a professora PC1 calculava as notas finais dos alunos e divulgava os resultados, nós (os alunos presentes e eu) formamos um círculo com as cadeiras da sala para que pudéssemos conversar melhor. Nesse dia, levei bombons e doces para criar um ambiente agradável. De modo geral, os alunos se mostraram bastante envolvidos e desejosos em participar da atividade. Desta forma, pudemos conversar seguindo o itinerário elaborado por mim, mas também fomos além do roteiro proposto, levando-nos pelo fluxo que as respostas dos alunos ditavam. Nesse encontro, uma parte dos alunos não conseguia se concentrar ou se envolver apropriadamente na atividade. Acredito que a falta de maturidade influenciou um pouco no desenvolvimento do trabalho, principalmente, por conta da falta de informações que pudessem contribuir com a conversa.

Já a entrevista com a turma do 9º ano A da escola pública não aconteceu como eu esperava. Devido aos muitos cancelamentos de aulas e aos jogos internos da

escola, só pude organizar a entrevista no último dia de aula, que, por coincidência, era também dia de avaliação de uma outra disciplina. Além disso, logo depois, eles teriam uma final de jogo do campeonato interno da escola, o que também contribuiu para uma certa dispersão do grupo. Dessa forma, frente a essas dificuldades, tive que lidar com a situação da melhor forma possível, uma vez que só tinha aquela oportunidade e teria que desenvolver o trabalho de forma que atraísse a maior quantidade de alunos possível e que os fizesse se engajar na discussão.

Já ciente de tais dificuldades, cheguei cedo à escola e vi que os alunos estavam começando a prova de matemática. Avisei a turma que estaria esperando por eles na sala em frente, que estava vazia. Organizei o mesmo cenário que o da turma do 6º ano: círculo e bombons. Pedi que assim que eles fossem acabando a avaliação parassem para um bate papo comigo. Para minha satisfação, a grande maioria passou no lugar marcado, respondeu à maioria das perguntas e saiu para prestigiar o campeonato. Alguns alunos conseguiram ficar um tempo maior e dialogar mais abertamente comigo e com os outros alunos que estavam lá também. Poucos passaram direto, sem querer contribuir com essa fase. Mesmo não estando com todo o grupo reunido e não ter tido a devida atenção que eu esperava, consegui agrupar boas respostas com os alunos participantes desse procedimento.

Em suma, ao longo deste capítulo, pude explicar os detalhes mais importantes da minha pesquisa, delineando-a de forma completa. Apresentei-lhe meus sujeitos de pesquisa, descrevi os MDs utilizados e quais os instrumentos e procedimentos metodológicos para a geração dos dados. A partir dos procedimentos e instrumentos aqui descritos, pude proceder com a geração de diferentes dados e com especificidades que me fizeram enxergar meu problema de maneira mais ampla. Concluído o capítulo dos procedimentos metodológicos, passo para o Capítulo 3, que tratará da primeira parte do marco teórico, discutindo sobre a construção do diálogo na sala de aula, a partir de práticas interculturais para o ensino de LE.

3 CAPÍTULO III – INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: A CONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO EM SALA DE AULA

(...) o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70)

Embora passe despercebido para muita gente, sempre achei curioso como o “ser professor” se constrói com a prática. Como se sabe, cada experiência de ensino contribui para a formação desse indivíduo. Todas as vivências contam, as positivas reforçam o que acreditamos e nos fazem mantê-las e adaptá-las sempre que necessário. Por outro lado, as que não dão tão certo nos impulsionam a repensar os eventos, investigar o que não foi apropriado e trabalhar para analisar como poderíamos fazer de maneira diferente. Contudo, todo esse processo de repensar a prática pedagógica para alcançar sucesso no resultado almejado – o aprendizado de nossos alunos, vai se aprimorando ao longo do tempo. Esse ciclo é o que Leffa define como formação docente, ou seja, nos diz o autor, “o conhecimento não é apenas o armazenamento de fatos, mas também a reflexão de como esses fatos podem ser obtidos, avaliados e atualizados” (LEFFA, 2016, p. 84). Do mesmo modo, para Paulo Freire, a educação e o homem estão interligados e a consciência do homem como um ser em formação é o que plenamente justifica a educação. Para ele, “não haveria educação se o homem fosse um ser acabado” (FREIRE, 1979, p. 27).

Foi assim comigo. Lembro-me de minha primeira vez em sala de aula como professora de inglês. Além de ser muito nova, estava ainda no início de minha primeira graduação, na UEFS. Naquela época, em 2003, sobrava-me entusiasmo para fazer o que considerava ‘certo’, porém, pouca experiência de como fazê-lo. Com o passar do tempo, muitos estudos e experiência em variados contextos de ensino, com diversos públicos (variava entre curso de idiomas, escolas particulares e programas de governo, lecionando para crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos), a prática pedagógica começa a entrar em uma zona de conforto e você já não se assusta tanto em lidar com as surpresas diárias de sala de aula. Desenvolvemos a capacidade para lidar com os desafios que nos chegam a todo momento durante o processo.

E, assim, eis que surgem novas inquietações, novas formas de repensar o que já se considerava garantido e consolidado. É o que Leffa discute como a característica evolutiva do ser humano: “ele se transforma, transforma o mundo e transforma a percepção que temos do mundo” (LEFFA, 2016, p. 81). Afinal, o que seria de nós, educadores, se não fosse esse constante repensar investigativo em busca das respostas que, na maioria das vezes, emanam de nossas próprias salas de aula? Nesse pormenor, vale atentar para os sinais de Freire (1980, p. 81) quando ele argumenta que “a educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis”.

Nesta perspectiva, é salutar e até mesmo imprescindível, seguindo as reflexões de Freire sobre esta relação homem-educação, esse ir e vir de constantes transformações em nossa prática. Como o autor nos diz,

[o] homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1979, p. 27).

Guiando-me por essa linha de pensamento de Freire, me direciono para o meu palco de atuação, carregando comigo, entre outras coisas, essa ideia de seres humanos inacabados e em constante (trans)formação. Com isso, reflito sobre meu espaço de atuação profissional: a sala de aula. Associo uma sala de aula à imagem de uma colcha de retalhos. Cada pedaço de pano, com suas especificidades próprias, como cor, textura e tamanho, por exemplo, junta-se a outro e vai assim se transformando e formando outra coisa. Deixam de ser pedaços de pano e tornam-se um todo, uma colcha, que reúne todas as nuances dos pequenos fragmentos iniciais. Da mesma forma em que se processa a confecção de uma colcha, a prática docente acontece em uma sala de aula. Cada aluno que faz parte dela traz consigo suas características individuais, suas crenças, suas convicções, suas incertezas, seus modos de agir, seus jeitos de pensar, enfim, o seu mundo cultural particular, que, ao juntar-se com os outros tão diversos e complexos mundos, imprimem característica peculiar àquele espaço único. Entendo, portanto, que cada indivíduo é um universo, dotado de particularidades, que, mesmo convivendo com semelhantes, ainda guarda as suas características próprias.

Hall (2006) nos faz um convite a pensar sobre quem somos e como formamos a nossa própria identidade quando define o sujeito pós-moderno como “fragmentado”, possuidor de várias identidades e “não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (p.3). Para ele, estamos em constante tensão com a nossa própria identidade, o nosso “eu”, já que, frequentemente, somos transformados ou moldados pelos sistemas culturais com os quais interagimos. Ainda segundo ele,

à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 3).

Dessa forma, cada sala de aula emana todas essas tensões de todos relacionados à ela. Cada um desses espaços educacionais é, portanto, um mundo de possibilidades a ser explorado. De acordo com Leffa (2016, p. 74),

uma aula tem componentes espaciais e temporais; não só acontece dentro de quatro paredes, como também acontece num espaço de tempo, envolvendo o encontro de pessoas que interagem entre si, exercendo diferentes papéis, falando como alunos e como professor.

No caso de uma sala de aula línguas, principalmente, podemos perceber a manifestação identitária de cada aluno através de sua fala. Acredito, assim como Mendes (2008), que língua e cultura são elementos intimamente interconectados, já que, ao falarmos, demonstramos aquilo que pensamos e, principalmente, o que somos. Cada manifestação linguística é dotada de retratos do indivíduo. E, segundo Ilari (2013, p. 29), “a inserção de qualquer falante na língua é sempre altamente pessoal, circunstancial, é isso que faz da língua um fator de identificação muito eficaz”.

Assim, a relação língua e cultura exerce um papel fundamental nas nossas salas de aula e deve sempre ser exaltada e cultivada. Para Mendes (2008, p. 72), “língua que mais do que parte da dimensão cultural, ela é a própria cultura, se confunde com ela”. Mais ainda, complementa a autora, “a essa língua que não é uma abstração teórica e que não possui existência fora do contexto social de uso pelos seus falantes, denominaremos *língua-cultura*” (MENDES, 2008, p. 72). Portanto, ao ensinarmos língua a nossos estudantes, tendo em mente, acima de tudo, sua função social, faz muito mais sentido falarmos de “língua-cultura”, uma vez que, nesse “jogo”

de encontros e confrontos identitários, cada aluno(a) se apresenta e se representa como um mundo cultural absolutamente distinto e rico em sua preciosa complexidade.

Da mesma forma, Scheyerl (2010, p. 67) afirma “que a língua, como veículo do pensamento do homem, é a manifestação da sua identidade”. Segundo a pesquisadora, ao falar, o indivíduo transmite toda a sua representação cultural, revelando suas características pessoais, que vão além de localização geográfica ou *status* social apenas, mas, sobretudo, ecoa o que a ele subjaz. É o que ela chama de “irmandade entre a linguagem e a pessoa”. Dialogando com esse pensamento de estreita relação entre língua e indivíduo, Ilari define língua “como um espaço simbólico no qual os usuários definem sistemas de expressão de caráter pessoal” (ILARI, 2013, p. 30). Nesse sentido, posso afirmar que a nossa língua molda o modo como pensamos, por isso, precisamos, cada vez mais, dar voz aos nossos alunos, para que eles possam expressar-se, revelando toda suas riquezas culturais.

No rastro dessa reflexão, Rajagopalan (2003) ressalta o caráter dinâmico dos indivíduos, ao defender que

As identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo. A única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo. Ou seja, as identidades são definidas estruturalmente. Não se pode falar em identidade fora das relações estruturais que imperam em um dado momento (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71).

Percorri um caminho longo até entender que, em minha sala de aula, não importavam os sujeitos, o sexo, a idade, a cor, a nacionalidade ou religião de cada um deles, pois todos esses aspectos formariam o conjunto representativo de cada aluno – a sua identidade, que, individualmente, caracterizaria o grupo de um determinado contexto de ensino.

Dessa forma, cada pessoa que compõe uma turma, traz consigo toda essa bagagem cultural e contribui para a troca dos costumes individuais existentes em seu grupo, mesmo que todos os membros desse grupo tenham a mesma origem nacional, regional ou até mesmo local. Ilari (2013, p. 31) argumenta que “todos os membros de

uma comunidade linguística conhecem a língua, mas cada um a conhece concretamente à sua maneira”, por isso, cabe a nós, professores de línguas, fazer acontecer esse diálogo entre os membros da comunidade da nossa sala de aula.

Já Porfirio e Silva (2016, p. 45), nesse pormenor, teorizam que “é possível promover diálogos interculturais em que língua e cultura aparecem lado a lado, deixando que os padrões de comunicação sejam naturalmente construídos”. Assim, cada aluno é um mundo de descobertas a serem desvendadas e exploradas, o qual, em contato com seus colegas de sala, transforma-se e, certamente, os transforma. Por isso, Rajagopalan (2003, p. 69) afirma que:

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua ‘estrangeira’ como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa.

É por isso que eu, professora de língua estrangeira, consciente de meu papel político de formadora de cidadãos, não posso resumir minha prática pedagógica à mera transmissão de aspectos linguísticos, mas, sobretudo, estar atenta aos potenciais transformadores de indivíduos, existentes todos os dias em minhas aulas de inglês. Portanto,

Ao fornecer aos aprendizes de língua inglesa múltiplas oportunidades de adquirir uma noção de si próprio, construindo significados alternativos em relação à cultura da língua-alvo e às suas próprias culturas, o discurso intercultural propicia a interação necessária para esse reconhecimento e a compreensão do diferente (ALVES, 2016, p. 67- 68).

Chego em um ponto que, para mim, é imprescindível falar de cultura, já que estamos tratando de identidade, indivíduos e sociedades. Entretanto, como sabemos, existem muitas definições e debates acerca do conceito de cultura. Por conta disso, não tenho a pretensão de criar um novo conceito, mas refletir sobre os já existentes,

consolidando a minha própria ideia do que é cultura, como tratarei essa acepção em todo meu trabalho e como lido com ela todos os dias em minha sala de aula.

Entendo cultura não como uma macroestrutura, um conhecimento sobre determinado lugar (comida baiana, música espanhola etc.), independentemente dos sujeitos que compartilham e constroem, juntos, esses valores comuns. Mas, cultura é uma matriz de significados, é heterogênea e cambiante, passível de interpretação, um conjunto de símbolos e significados partilhados por determinado grupo de pessoas, renovados, transformados e validados cotidianamente, à medida que a vivência diária vai se construindo. Neste viés, concebo língua como uma prática social, o modo como interpretamos a cultura da qual fazemos parte como sujeitos-históricos. Além disso, para mim, a cultura é a nossa visão de mundo, é o que somos. Portanto, língua-cultura. Igualmente, de acordo com Siqueira (2012a, p. 199), “língua e cultura estão intimamente conectadas⁹”

Ao discutir sobre as culturas nacionais, Hall (2006, p. 13) adota a mesma linha de pensamento:

Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica (...)

Então, sob o prisma desse conceito de língua-cultura abordado aqui, em que cada indivíduo constitui um universo de culturas e representações do mundo, manifestadas através da língua, me fundamento na ideia de que língua e cultura estão uma na outra, ocupando o mesmo lugar. Segundo Mendes (2015, p. 219), a língua é “mais do que um instrumento, (...) é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda”.

Afilio-me, pois, a esta visão de língua-cultura como balizadora de minhas práticas em sala de aula, acreditando em sua contribuição para um novo direcionamento de ensino de LE no contexto em que atuo e que seja condizente com

⁹ *Language and culture are bound together.*

a realidade atual, que bate à nossa porta. Em outras palavras, busco priorizar um ensino de línguas que valorize o pensamento crítico, que revele possibilidades de formação de sujeitos políticos, conscientes dos modos de ser e viver a partir da língua. Abandono a forma fria de ensinar apenas a gramática, como se língua fosse só estrutura, e assumo a posição de perceber e aproveitar cada momento como uma oportunidade de transformar o aprendizado da nova língua em algo significativo, mesmo tendo que lidar com a faceta estrutural de que toda e qualquer língua é dotada.

Do mesmo modo que ainda vejo, em muitos contextos, o ensino da língua inglesa reduzido a estruturas gramaticais, negligenciando-se, por exemplo, os aspectos culturais da língua e, por conseguinte, deixando passar a oportunidade de transformar certos “gatilhos” que advêm da aula como potenciais de discussões interculturais, de uso significativo, democrático e real da língua, percebo a simplificação do ensino de cultura (quando ele ocorre) sendo tratado como um arcabouço estático de conteúdos vazios a serem aprendidos, na maioria das vezes, apenas por curiosidade.

De acordo com Siqueira (2012a, p. 194), “em muitas aulas de línguas estrangeiras, o ensino de cultura tem sido limitado a itens como comida, feiras e festivais, folclore do cotidiano e estatísticas”¹⁰. Com base nisso, Siqueira (2018) aponta a necessidade de mudança desse paradigma de ensino de línguas de modo geral e, em especial, da língua inglesa, para que seja possível abarcarem-se na pedagogia de LE, questões que transbordem os limites do ensino sistemático da língua. De acordo com o autor, todo esse cenário que circunda a sala de aula clama por desafios e mudança de posturas em relação a uma já arraigada tradição.

Seguindo esse diálogo, Oliveira (2012) também chama atenção para um ensino cultural mais significativo, opondo-se ao trato dos aspectos culturais como pontos de curiosidades e separados da língua, estimulando o que ela chama de competência comunicativa intercultural. Na visão desta autora,

Ensinar cultura envolve mais do que simplesmente transmitir informações sobre diferentes países. É preciso a compilação de atividades que desenvolvam a competência comunicativa intercultural

¹⁰ *In many foreign classes, the teaching of culture has been limited to items like food, fairs and festivals, folklore of everyday life, and statistics.*

dos alunos (CCI, doravante) e, sobretudo, que também signifique que os próprios professores (a) acreditem que isso é importante; (b) saibam como fazê-lo; (c) possam realmente colocar em prática em seus contextos de ensino¹¹ (OLIVEIRA, 2012, p. 83).

Outrossim, Leffa (2016, p. 82) sustenta uma desejável formação de profissionais do ensino de línguas que dê conta dessas demandas educacionais modernas, isto é, que vá além de ensinar apenas conhecimento linguístico e que esteja ciente do grande impacto que a aquisição de outros idiomas exerce dentro e fora da sala de aula. Segundo o autor,

A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. A formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica. A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora (LEFFA, 2016, p. 82).

Dessa forma, Siqueira (2018, p. 2), parafraseando Kumaravadivelu, afirma que é urgente “prever possibilidades e estratégias para transformação, liberação e transgressão no processo de educação da língua inglesa, em, praticamente, cada canto do mundo”¹². É nossa obrigação, portanto, como professores de línguas, formadores de cidadãos ativos de um mundo globalizado, “incluir, na pedagogia de línguas, a dimensão cultural que envolve o processo de ensino/aprendizagem, o contato entre sujeitos falantes de línguas e culturas muitas vezes distintas” (MENDES, 2008, p. 57).

Entretanto, o planejamento de aulas que reforcem e priorizem o diálogo entre os aprendizes que fazem parte do grupo e entre esses com outros indivíduos de outras fronteiras, apesar de parecer, não é uma fórmula secreta ou de difícil entendimento.

¹¹ *Teaching culture involves more than simply transmitting information about different countries. It requires compiling activities to develop students' intercultural communicative competence (ICC, henceforth) and, above all, it also implies that teachers themselves (a) believe that it is important; (b) know how to do it; and (c) can actually put it into practice in their teaching context.*

¹² (...) *to envisage possibilities and strategies for transformation, liberation, and transgression in the process of English language education in practically every corner of the world.*

Alves (2016) delinea, de forma simples e direta, o que esperar de professores de línguas, de modo geral, atentos e críticos, ao afirmar que

como educadores, e não apenas tecnicistas, devemos criar atividades em sala de aula que permitam aos nossos alunos refletir sobre as narrativas sociais, tornando-os capazes de escrever suas próprias histórias. Tendo-se em mente a grande diversidade cultural que nos rodeia, não se pretende enfatizar essa ou aquela cultura, muito pelo contrário, diversos elementos culturais oriundos de diversos povos falantes da língua inglesa podem e devem ser discutidos e abordados (ALVES, 2016, p. 67).

Portanto, assim como Porfirio e Silva (2016, p. 45) acreditam que “não é possível pensar em um ensino de línguas mais sensível e livre de padrões opressores se continuamente obrigamos os aprendizes a priorizarem a apropriação de um tipo de conhecimento que, salvo algumas exceções, nunca fará parte do seu mundo real”, reforço a necessidade de implicarmos nossos alunos no processo de construção de seu próprio conhecimento. Isso é possível a partir da seleção de conteúdos que estejam conectados, não só com a realidade do grupo em questão, mas, acima de tudo, que se comuniquem estreitamente com as demandas provenientes daquele contexto de ensino.

Atenta aos impactos da globalização em diversos aspectos da vida pós-moderna, como professora de língua, devo analisar criticamente quais as reais consequências deste fenômeno em minhas aulas e como isso as tem afetado diretamente. Siqueira (2018) reafirma as contribuições e as nuances trazidas por esse fenômeno para o cenário formal do ambiente escolar:

A internacionalização e a conseqüente difusão global das línguas naturais, na contemporaneidade, especialmente a língua inglesa, é um fenômeno recorrente e, inquestionavelmente, tem contribuído para a dissolução de fronteiras nacionais, chamando nossa atenção para muitas implicações em vários níveis de diferentes áreas, inclusive a educação de professores de línguas¹³ (SIQUERIA, 2018, p. 1).

Sem dúvidas, uma das muitas consequências desse fenômeno para as aulas de língua inglesa é a dissolução de fronteiras entre países e, conseqüentemente, a

¹³ *The internationalisation and the consequent global spread of natural languages in contemporary times, especially English, is a recurring phenomenon, and, unquestionably, has contributed to the dissolution of national borders, calling our attention to the many implications at various levels in different areas, including language teacher education.*

apropriação da língua que vem conectando milhares de falantes ao redor do globo, por diversos indivíduos. Para Barros (2016), a globalização tem transformado a língua inglesa de tal forma que ela tem sido modelada pelos seus inúmeros usuários globais, angariando, assim, as diversas peculiaridades oriundas de cada um que dela se apropria. Por isso, “a língua inglesa, ao apresentar características cada vez mais locais, está sendo reinventada, reconstruída e criativamente utilizada dentro das localidades como uma ferramenta sociocultural, política e ideológica para que os povos do mundo contem suas histórias à sua maneira” (BARROS, 2016, p. 114). Por isso, não podemos deixar de fora do planejamento e execução das nossas aulas de LI toda essa pluralidade e diversidade de falantes, e, portanto, culturas, sendo manifestadas através da língua, que segue o fluxo dinâmico de todos os seus usuários.

Voltando um olhar crítico aos meus alunos, posso perceber como seus comportamentos, hábitos e, até mesmo, discursos são reflexos da globalização. Segundo Hall (2006), a diferença é uma característica primordial das sociedades pós-modernas e, por isso, elas estão descentralizadas, ou seja, as sociedades são diversas. Para o autor, essas sociedades “são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos” (HALL, 2006, p. 4). Por conseguinte, uma sala de aula é, tão somente, o retrato da vida que acontece fora dela. Por isso, como não trazer esta condição heterogênea da vida real para dentro do ensino de línguas, principalmente, de língua inglesa, que adquiriu o *status* de língua franca da pós-modernidade? Como negar a este sujeito fragmentado, diverso e mutante, a qualidade multilíngue da língua inglesa? Como revelar, em nossas práticas pedagógicas de ensino de LI, essa conjuntura plural e fluída da língua inglesa?

Não é minha intenção discorrer sobre o atual *status* da língua inglesa, uma vez que tal questão se encontra fartamente documentada (SIQUEIRA, 2008; MCKAY, 2002; COGO, 2010; JENKINS, 2006; GRADDOL, 2006). Contudo, faz-se relevante dissertar um pouco sobre qual a minha concepção dessa língua, já que as nossas concepções, de um modo geral, são os nossos motores de ser e agir, isto é, são elas que guiam todas as nossas atitudes, sejam profissionais ou pessoais. Dessa forma,

ter uma clara concepção de língua é fundamental para entender nossas práticas pedagógicas.

Como mencionei acima, as causas que fizeram a língua inglesa chegar onde ela se encontra hoje, falada mundialmente por milhões de pessoas de diferentes nacionalidades e com diferentes propósitos, já são bastante conhecidas a partir de trabalhos e escritos acadêmicos nas mais diversas áreas. É fato que, no mundo, atualmente, há mais falantes não-nativos do que nativos da língua inglesa (CRYSTAL, 1996). E, acima de tudo, com este avanço por muitas terras, os falantes não-nativos já não são considerados mais do que meros falantes da língua, que apenas reproduzem o que é considerado padrão por uma determinada hegemonia linguística e cultural. Ao contrário, muitos estudos demonstram claramente que este caleidoscópio de falantes do inglês como língua global são, primordialmente, usuários cada vez mais ativos da língua (NAULT, 2006; SIQUEIRA, 2008; SEIDLHOFER, 2011 etc.).

Na realidade, temos, hoje em dia, por diversos fatores extralinguísticos, como a globalização, por exemplo, usuários competentes que se apropriam da língua, atribuindo características outras, mas não menos importantes, e talvez até mais criativas, que aquelas atribuídas aos tradicionais falantes nativos. São, portanto, pessoas que se apropriam da língua e a tomam como sua, usando-a com propriedade. Eis, assim, o espelho da língua inglesa como língua franca mundial, de maneira bem generalizada: uma língua usada por falantes de diferentes nacionalidades e histórico cultural, sendo, geralmente, o único meio de comunicação possível entre elas e, portanto, o elo que as unem. É uma língua de contato, onde a negociação de significados está sempre em jogo e de maneira extremamente peculiar, na maioria das vezes, envolvendo interlocutores não-nativos. É, portanto, a construção de um diálogo baseado na relação e negociação de sentidos com o outro e na vontade de interação comunicacional pelas partes envolvidas.

Admitindo o inglês ser uma língua cada vez mais pluricêntrica, então, nesta concepção de língua, os seus usuários são donos de seu dizer. Seguindo este pensamento, cabe à escola não impor, mas desenvolver a consciência sobre as diversas possibilidades linguísticas existentes. Isto é, promover práticas de ensino que

adotem uma visão democrática¹⁴ de língua, que entendam a língua como prática social e, dessa forma, de inclusão. Afirimo, portanto, que se filiar à concepção do inglês como língua franca (ILF) é não só permitir que o aluno faça parte deste mundo real repleto de trocas (inter)culturais e, então, de produção de linguagens, mas, sobretudo, prepará-lo para entender como as questões de poder se manifestam dentro e através da linguagem. Nesse pormenor, Siqueira (2011, p. 90) assinala que

Ensinar ILF requer uma visita diária a várias fronteiras, elegendo-se novas prioridades, dentre as quais, as pedagogias mais adequadas para tal realidade. Afloram, assim, desafios importantes como o modelo a ser usado nas nossas salas de aula, o lugar da cultura e, por conseguinte, o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos aprendizes no contexto descrito.

Embora compreenda que a globalização e a revolução tecnológica tenham afetado todo o globo terrestre, entendo, também, que os efeitos destes fenômenos não sejam iguais em todos os lugares. Hugo Achugar (2006, p. 85) afirma que “a tão falada globalização não é uniforme”. Ensinar a língua, portanto, para além de transmitir conhecimentos linguísticos, mas, primordialmente, apresentá-la como elemento político e de transformação social, é contemplar de forma proativa estas reflexões em sala de aula. Ou seja, significa atentar para o caráter “glocal” de uma determinada abordagem de ensino que, na sua essência, busca destacar a realidade dos alunos envolvidos em um contexto de ensino específico, conectando com outras realidades globais que compartilham ou diferem dos valores sobre o que está sendo estudado. Assim, permitimos que os alunos consigam formar suas próprias opiniões, a partir do autoconhecimento de suas concepções contrastando-as e comparando-as com outras.

De maneira geral, enxergo que, nas nossas salas de aula de inglês na contemporaneidade, temos que partir do local, do que é comum e conhecido de nossos alunos, para, então, buscar ampliar, atingir o global. Em outras palavras, seria dar oportunidades de se pertencer ao mundo através da linguagem. Nesse viés, interpretando os pensamentos de Kramersch (2006), Siqueira (2012a, p. 212) confirma que “a língua expressa realidades sociais da mesma forma que cria outras, o que torna

¹⁴ Adotar uma visão democrática da língua significa oportunizar e valorizar diversas manifestações linguísticas, ou seja, é a aceitação do caráter plural da língua inglesa e, dessa forma, colocar os alunos em contato com os mais variados falantes da língua inglesa.

sensato supor que os atores sociais podem e devem modificar a realidade através da nova língua que estão aprendendo”¹⁵.

Diante de tantas discussões epistemológicas tão variadas e pertinentes ao contexto de sala de aula e ensino de língua inglesa, é, para mim, primordial esse debate ideológico sobre interculturalidade. Afinal, ele reforça as crenças e clareia nossos objetivos como professores. Nesse sentido, é importante ressaltar que a interculturalidade não existe anteriormente à experiência, ela não está pronta e formada. Diferentemente do multiculturalismo¹⁶, que é uma condição das sociedades modernas, a interculturalidade precisa ser construída e é um processo de intervenção, pois pressupõe a interação e o diálogo com o outro, mediados por um olhar crítico. Assim, para Siqueira (2012),

Uma abordagem intercultural concebe a ideia de ensinar uma língua nova (que terá a função de ferramenta intercultural), garantindo ao seu falante a possibilidade de, entre outras coisas, descentralizar o modelo de falante nativo, estimulando uma postura crítica sobre a língua em si e as culturas que ela representa, além de ajudar os alunos a serem capazes de falar sobre si mesmos, criar e não reproduzir discursos e desenvolver tolerância e sensibilidade em relação ao que pode parecer-lhes estranho, resultando, certamente, em uma interpretação e entendimento mais profundos das diferenças humanas (SIQUEIRA, 2012a, p. 209)¹⁷.

Por isso, no meu entendimento, faz-se cada vez mais importante nas nossas salas de aula um trabalho dedicado e sólido que vise a desenvolver a sensibilidade intercultural do aprendiz e, desse modo, construir práticas interculturais para a vida a partir do espaço instrucional. Nesse pormenor, segundo Oliveira (2012), os alunos se beneficiam extremamente dessa postura de ensino. Diz-nos a autora:

Ao prover os alunos com oportunidades para encontrar informações sobre diferentes grupos culturais, desenvolver habilidades linguísticas, refletir sobre seus próprios valores e pressuposições e analisar essas

¹⁵ (...) *a language expresses social realities as much as it creates others, which makes it reasonable to presume that social actors can and should modify reality through the new language they are learning*’.

¹⁶ Como o próprio nome já sugere, multiculturalismo é a premissa da existência de várias culturas coexistindo em uma determinada sociedade e as consequências desse fato.

¹⁷ *An intercultural approach conceives of the idea of teaching a new language (which will play the role of an intercultural tool), granting its speakers with the possibility of, among other things, decentralizing the native-speaker model, fostering a critical posture over the language itself and the cultures it represents, besides helping students to be able to talk about themselves, create and not reproduce discourses, and develop tolerance and sensibility toward what may seem strange to them, resulting, surely, in a deeper interpretation and understanding of human differences.*

culturas sem julgamento e etnocentrismo, eles alcançarão a meta proposta por uma abordagem intercultural, que é o desenvolvimento da consciência cultural crítica (OLIVEIRA, 2012, p. 99)¹⁸.

Ou seja, é preciso estarmos sempre prontos e preparados para retirar dos contextos específicos de nossas aulas, momentos que nos sirvam como estímulos para uma expressiva interação intercultural. Além disso, é fundamental durante o processo de elaboração dos nossos cursos, a partir do contexto único de nossas turmas, fomentar e gerar tais interações, pois, de acordo com Alves (2016, p. 69), “tais mediações dariam ao aluno, além da oportunidade de construção do conhecimento, o respeito e a compreensão pela cultura do outro e o interesse pela descoberta de novos horizontes”. Dessa forma, construiremos cursos de línguas mais condizentes com a realidade para nossos alunos.

Seguindo este pensamento, Mendes (2008, p. 61) entende interculturalidade como “um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem”. Assim, seguindo essa linha de pensamento, a autora chega ao conceito de Abordagem Intercultural (AI) e argumenta ser esta prática a mais condizente e efetiva para um ensino de línguas contemporâneo. Ou seja, a escolha de uma pedagogia de línguas que leve em consideração as trocas interculturais de uma sala de aula como parte integrante e fundamental do processo de ensino/aprendizagem. Nesse viés, afirma Alves (2016, p. 69):

Todo e qualquer movimento educacional que aponta para uma convivência democrática entre indivíduos que carregam em si diferentes culturas e crenças, pode encontrar na interculturalidade uma grande contribuição na tolerância ante o ‘outro’ e ante a si mesmo, construindo a possibilidade para uma leitura mais responsável da pluralidade social e cultural que nos cerca.

Assim, cabe ao professor ser sensível a essas possibilidades e transformá-las em ricas experiências advindas da aprendizagem da língua estrangeira. Para tanto, Mendes (2008) propõe três pilares que devem ser guias para uma efetiva prática

¹⁸ (...) by giving students opportunities to find information about different cultural groups, develop language skills, reflect on their own values and presuppositions and analyze these cultures in a nonjudgmental and nonethnocentric manner, they will be achieving the goal proposed by the intercultural approach, which is the development of critical cultural awareness.

intercultural: a) como percebemos o outro, que é diferente de nós e, então, o mundo ao redor; b) qual nosso lugar no mundo e como dividimos nossas vivências; e c) como interagimos e dialogamos com o outro.

Basicamente, estes três princípios me fazem pensar sobre algumas questões que estão intimamente relacionadas. Primeiramente, ao ajudar meus alunos a praticar o exercício de pensar sobre o outro, conhecê-lo, entendê-lo e respeitá-lo, os ajudo a entender o funcionamento das relações entre as pessoas e sociedades, e assim, poderem compreender o mundo no qual estão inseridos, do qual fazem parte e são sujeitos ativos e históricos.

Como professora, devo garantir o diálogo e o respeito às diferenças, favorecendo a consciência crítica a respeito do processo de aprendizagem, que refletirá na postura que meus alunos irão manifestar como cidadãos universais. Para Mendes (2008, p. 64), é válido que “as experiências de ensinar e aprender sejam também experiências de exploração, de análise, de observação crítica de pessoas, situações e ações”. Também, através desses princípios, desenvolvemos a nossa intersubjetividade, que nada mais é do que o diálogo e a interação entre indivíduos que partilham conhecimento e constroem sentidos, respeitando as particularidades de cada um envolvido no processo, tornando a experiência mais rica e autêntica em relação ao contexto social que está inserida.

No bojo desse pensamento, Mendes (2008, p. 70) nos diz ainda que “um dos desafios educacionais para nós, professores de línguas, é ensinar a linguagem como contexto, sempre dentro de uma pedagogia dialógica que torne o contexto explícito, de modo a promover a interação em sala de aula”.

Finalmente, entendo como crucial a constante reflexão sobre a importante relação língua e cultura na aula de LE, no intuito de tornar nossas práticas pedagógicas algo mais real e significativo para os alunos em questão, em especial no tocante aos materiais que decidimos usar no processo educacional. Em outras palavras, como uma professora reflexiva e atenta às necessidades de meus alunos preciso fomentar oportunidades de conversas e trocas de experiência envolvendo culturas, as nossas e as do outro, objetivando o respeito e aceitação ao próximo. Nas palavras de Siqueira (2012a, p. 209),

Ensinar língua como cultura não significa trazer elementos isolados de uma cultura específica para serem incorporados dentro do conteúdo linguístico. Ensinar língua como cultura significa levar em consideração a simbiose que existe entre esses dois elementos e criar as condições certas, principalmente através de materiais interculturalmente sensíveis (...); colocar a cultura alvo em relação com a nossa própria a fim de entendê-la melhor¹⁹.

Por tudo isso, fico feliz quando tenho clareza ao entender esse conceito de “língua- cultura” e adotá-lo, então, em minhas aulas, através de uma abordagem que seja interculturalmente sensível às demandas de cada realidade de ensino.

Na verdade, demorou um tempo até eu compreender como seria possível, no contexto de Salvador, onde todos os meus alunos são da mesma cidade, falam a mesma língua materna, haver uma interação e riqueza cultural nas nossas aulas de inglês como LE. Tal realidade, demandou de mim um certo estudo, além de maturidade, para que eu pudesse perceber que todo aluno, não importa de onde vem, a que classe social pertence, tem sempre algo significativo a contribuir e enriquecer as aulas, em especial a partir de suas próprias experiências pessoais. É nesse contexto e com esse pensamento cada vez mais consolidado que posso postular, no espaço de minha prática profissional, a importância da adoção de uma abordagem intercultural. Como aponta Siqueira (2012), uma abordagem intercultural para o ensino de línguas, entre outros aspectos, imprime a nossa prática um caráter transformador. Ou seja, segundo o autor, sob a égide da abordagem intercultural,

podemos realmente transformar nossas aulas de língua em arenas de discussão e empoderamento, construindo nosso mundo de significados e ajudando nossos alunos a construir o deles, sempre numa perspectiva de reflexão, para que, através desse prestigioso meio de comunicação global, possamos finalmente construir uma ponte para os significados do Outro, não importa quem eles possam ser – sem trauma, vergonha ou angústia, num nível igual de poder e comprometimento, onde quer que estejamos (SIQUEIRA, 2012a, p. 213)²⁰.

¹⁹ [...] *to teach language as culture does not mean to bring isolated elements from a specific culture to be incorporated into the linguistic syllabus. To teach language as culture means to take into consideration the symbiosis that exists between these two elements and create the right conditions, mainly through intercultural-sensitive materials (...) putting the target culture in relation with our own in order to understand the first one better.*

²⁰ [...] *through the adoption of an intercultural approach that we can indeed transform our language classrooms into arenas of discussion and empowerment, building up our world of meanings, and helping our students to build up theirs, always from a perspective of reflection, so that, through this prestigious means of global communication, we can finally construct a bridge to the Other's meanings, no matter*

Dito isso, posso afirmar, que foi assim que tudo ganhou outro sentido para mim e caminhou em novas direções, na tentativa de tornar as minhas aulas de língua inglesa mais reais e significativas para cada aluno e, ao mesmo tempo, para todo o grupo. Ou seja, de posse desses conceitos e acepções, pude racionalizar sobre as lacunas teóricas que, mesmo já dispondo de certa experiência como professora de ILE em variados contextos, precisavam ser preenchidas e sanadas, no sentido, portanto, de me ajudar a redimensionar a minha prática diária.

E, assim, foi que esse aporte teórico foi escolhido para dar suporte à parte do meu trabalho. No capítulo que segue, Materiais Didáticos: janelas para o mundo, o segundo teórico, complemento a fundamentação que os materiais didáticos devem nos dar suporte para desenvolvermos nossa prática pedagógica apoiada em todas as teorias que foram defendidas nesse capítulo. Discutirei, pois, como os materiais didáticos podem ser incentivadores de abordagens interculturais, guiando-nos no ensino da LI e proporcionando aos alunos contato com diferentes perspectivas mundiais, através do que está representado nas páginas dos livros adotados por suas instituições de ensino.

4 CAPÍTULO IV - MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA: JANELAS PARA O MUNDO

Agora ela sabia: um livro era uma canoa. (...) Tivesse livros e ela faria a travessia para o outro lado do mundo, para o outro lado de si mesma (MIA COUTO, em O Outro Pé da Sereia, 2006, p. 185).

De maneira geral, materiais didáticos (doravante MD) são presença constante nas salas de aula. Na maioria das vezes, são os recursos didáticos principais, ou os únicos, e, frequentemente, são complementados por materiais extras que vão além do que contemplam os livros, por diferentes razões, como, por exemplo, expandir o tema abordado, personalizar ou adequar o conteúdo à realidade da turma, ratificar informações, enriquecer a aula, utilizar diferentes recursos complementares, entre outros.

Normalmente, escolha dos componentes didáticos a serem utilizados em uma aula é do professor, o qual se vale de estratégias várias para atingir seus objetivos pedagógicos. Mas, certamente, o livro didático, na sua configuração básica, é figura central em toda e qualquer sala de aula. Assegurando a relevância dos materiais didáticos no ensino, Almeida Filho (2013, p. 16) argumenta que “cada material não é simplesmente apoio ou instrumento no ensino e, sim, a base codificada, a partitura que se sugere transformar na ação ensinadora e adquiridora com apoios mais ou menos impactantes de recursos”.

Frente a tal panorama, de uns tempos para cá, me percebo refletindo sobre qual o papel do material didático em minhas aulas e, qual minha postura, como professora, perante um livro didático. Mantendo esta posição reflexiva, Diógenes Lima (2012, p. 151), postula que “o professor deve avaliar constantemente a necessidade e as possibilidades de complementar ou aprofundar os estudos sobre os tópicos e conteúdos, assim como complementar as práticas pedagógicas”. Por isso, devido ao local de destaque que os MD ocupam, é importante, então, manter um olhar investigativo, ao longo da prática pedagógica, sobre algumas questões importantes a eles concernentes. No meu caso, em especial, refiro-me ao material didático de língua

inglesa como língua estrangeira (ILE), incluindo-se desde as coleções propriamente ditas aos materiais satélites a elas incorporadas.

Muito antes de matérias de jornais ou revistas, atividades na internet ou romances, os livros didáticos são as primeiras e, em muitos casos, as únicas fontes de conteúdo que um aluno, em muitos contextos, tem a sua disposição para se engajar no seu processo de aprendizagem. Na verdade, eles são os recursos imediatos e primários encontrados em praticamente todas as salas de aula. Para Siqueira (2012b, p. 322), “eles servem como fonte principal de insumo linguístico e cultural recebido pelo aprendiz, assim como, base para uma porção importante da prática de sala de aula”.

Desta forma, os livros didáticos merecem uma atenção criteriosa por parte de todos que constituem o sistema de ensino, desde as editoras, os escritores, as instituições, os professores e, também, os estudantes. De acordo com os princípios norteadores do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017, que, após listar temas e abordagens que se esperam encontrar nos MD dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de fomentar uma educação que realmente promova a construção da cidadania, o Programa delinea o que pretende dos MD: “Espera-se, sobretudo, que o livro didático viabilize o acesso de professores, alunos e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação” (BRASIL, 2016a, p. 10).

Na minha compreensão, o material didático não é apenas um veículo de fomento de conhecimento, mas, principalmente, uma ferramenta de formação de opinião. Percebo que, a partir dos recortes temáticos presentes nos livros didáticos, podemos utilizar nossas aulas para transformar a nossa sociedade, gerando discussões que farão nossos alunos refletirem sobre os valores implantados e impostos por ela. Os MD são, nessa perspectiva transformadora e crítica, importantes instrumentos de reflexão acerca da nossa realidade, já que as informações contidas ali foram, em tese, pensadas e projetadas com algum intuito, ou com muitos intuítos, sejam eles filosóficos, econômicos, sociais, políticos e, acima de tudo, ideológicos.

Almeida Filho (2013) ratifica que todo material didático está envolvido em uma ideologia que servirá de alicerce em toda obra. Para ele,

todo e qualquer material está em primeiro lugar marcado por um conceito, por uma filosofia de ensino, por uma abordagem de ensinar que também contempla um conceito de língua, de aprender língua (s) e uma expectativa de como devem proceder professores de línguas se quiserem de fato mediar com sucesso o adquirir ou aprender exitoso de quem já vai crescendo no seu poder de expressar e compreender os sentidos de uma língua- alvo em uso (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 16).

Diante disso, cabe a nós, professores reflexivos em constante avaliação de nossas práticas pedagógicas, a sensibilidade na escolha de MD que consigam representar nossa realidade de ensino e, sobretudo, o(s) contexto(s) no(s) qual(is) nossos alunos estão inseridos. Nas suas ricas reflexões sobre o tema, Rajagopalan (2012), entre outras coisas, nos chama a atenção para o caráter político dos materiais didáticos (no caso, de línguas – LM/LE) e, de maneira enfática, se contrapõe àqueles que advogam uma neutralidade ideológica dos MD. Segundo o autor, os livros didáticos “denunciam a existência de uma suspeita que nem tudo é tão pacífico como se deseja transmitir” (RAJAGOPALAN, 2012, p. 75). Portanto, sua opinião ampla e categórica é que MD nunca podem ser tidos como neutros ou inocente.

Nessa mesma linha de pensamento, Scheyerl (2012, p. 49) considera materiais didáticos como “um instrumento de mediação importante para o desenvolvimento da consciência crítica e para a aprendizagem da língua alvo”. É o que também nos relembram Tomlinson e Masuhara (2013), ao dissertarem, por exemplo, sobre os MD de ensino de línguas. Para esses autores,

os materiais de aprendizagem de línguas inevitavelmente apresentam a seus aprendizes a representação do mundo que é manifestado através de seus textos, tarefas e ilustrações. Em algumas culturas, as editoras são limitadas por políticas governamentais que determinam o tipo de mundo que podem ser ilustrados²¹ (TOMLINSON; MASUHARA, 2013, p. 40).

Frente a isso, considero salutar, como ato de reflexão crítica das minhas ações como professora de línguas, estudar possibilidades reais de como maximizar o uso

²¹ *Language learning materials inevitably present their learners with a representation of the world which is manifested through their texts, tasks and illustration. In some countries publishers are constrained by government policies which determine the sort of world which can be depicted.*

dos materiais didáticos na minha sala de aula, de modo que estes, exercendo o seu papel de mediador de acesso ao conhecimento, possibilitem uma aprendizagem significativa e efetiva a todos os aprendizes.

Defendo MD que sejam autênticos e, ao mesmo tempo, diversificados, que atinjam os seus usuários, fazendo-os refletir sobre o mundo em que estão inseridos. Nessa mesma direção, Scheyerl (2012), ao descrever materiais didáticos de ensino de línguas que sejam efetivos em sua função primordial – oportunizar os alunos aos diversos contextos que formam o mundo, enriquece o debate, afirmando que esses recursos didáticos

devem trazer consigo a possibilidade de levar o mundo até a sala de aula, problematizando questões culturais, apresentando um cenário multicultural e integrando as diversas culturas onde as diferenças entre os indivíduos são valorizadas e variedades de vozes e discursos substituam a visão etnocêntrica dos livros didáticos de línguas estrangeiras (LE) (SCHEYERL, 2012, p. 48).

Com o mesmo olhar, aparece nos documentos do PNLD-LE (2016a) a afirmação que nos leva a refletir de forma clara sobre a importância dos MD no nosso dia-a-dia de sala de aula. Segundo o documento,

é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar. É também de fundamental importância que os conteúdos abordados respondam às demandas de um coletivo discente cada vez mais heterogêneo, assegurando a igualdade de acesso ao conhecimento socialmente produzido. Em relação à organização dos conteúdos, é necessário superar o caráter fragmentário dos componentes curriculares, no interior das áreas do conhecimento, integrando-as em um currículo que inclua articulações e contextualizações social e culturalmente relevantes, de maneira a tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses diversificados (BRASIL, 2016a, p.9).

Apesar de um desejo cada vez mais constante no tocante a certos objetivos, sabemos que não existem MD perfeitos e plenamente moldados para cada realidade específica de ensino. Porém, temos sempre aquela esperança de que os materiais didáticos, minimamente, possam propiciar momentos de integração entre os alunos que os utilizam, desenvolvimento do conhecimento linguístico, no caso do ensino de

línguas, e, principalmente, ampliação do conhecimento de mundo dos envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem.

Ou seja, anseio, assim, que o contato com os MD de línguas resultem na aquisição dos elementos linguísticos do idioma estrangeiro estudado, mas, também, que possam oportunizar aos alunos momentos significativos de interação com a realidade fora da sala de aula. Defendo, então, a ideia de MD como “janelas para o mundo”, como está revelado no título do capítulo. Acredito que, a partir do uso corriqueiro e efetivo dos MD, o aluno seja capaz de ler e interpretar o mundo do qual faz parte e é sujeito-histórico atuante. Espero que os MD de língua inglesa, neste caso, consigam servir de gatilhos para trocas de experiências individuais e coletivas, e que, ao mesmo tempo, se distanciem do formato “conteudista” obsoleto que, como já bastante discutido (SIQUEIRA, 2012b; SCHEYERL, 2012; MENDES, 2012) pouco tem a acrescentar na formação pessoal do indivíduo envolvido na aprendizagem de línguas.

Dessa forma, os MD devem apresentar a mesma diversidade percebida em todos os âmbitos do nosso cotidiano, por exemplo, familiar, racial, sexual, religioso, econômico, ou seja, no nosso espaço cultural mais amplo. Nessa perspectiva, aponta o Guia do PNLD-LE (BRASIL, 2016b, p. 10):

O ensino de língua estrangeira na escola tem como um dos seus principais objetivos proporcionar aos estudantes o acesso a diferentes modos de se expressar, sobre si, sobre outros e sobre o mundo, exercitando outras formas de significação do mundo, marcadas linguística e culturalmente. Essa experiência de abrir-se para o diferente é emancipadora, visto que, ao aprender sobre o outro, o sujeito tem a oportunidade de conhecer mais sobre si mesmo. Língua(s) e identidade(s), então, interpenetram-se, fazendo do espaço de aprendizagem um ambiente de diálogo intercultural.

Apesar da clareza com que tais postulações são trazidas em nível teórico, ainda “é muito comum se encontrar nos materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras temas bastante tendenciosos e com visão extremamente elitista” (LIMA, 2012, p. 152). Outros autores também denunciam a propagação de uma visão hegemônica da língua inglesa, através dos materiais didáticos. Siqueira (2012), por exemplo, relata a relação díspar entre o uso verdadeiro da língua inglesa e o que é propagado pelos MD:

o mundo consome língua inglesa, dela se apropria, imprime-lhe novas cores, novos sabores e novas formas de enxergar o próprio mundo. Entretanto, esse mesmo mundo continua sem uma real representatividade nos materiais didáticos de língua inglesa (SIQUEIRA, 2012b, p. 333).

Todavia, na atual conjuntura de pós-modernidade em que vivemos, de constantes trocas e inter-relações pessoais cada vez mais frequentes, é muito limitado seguirmos padrões que são tidos como absolutos, principalmente porque experimentamos constantes mudanças, questionamentos e transformações por sermos seres humanos complexos e fragmentados. Nesse viés, Jordão (2004, s/p) define essa era atual como uma de constante pensar e interpelar, um período efêmero e perene que “questiona princípios, indaga motivações, pergunta porquês”. “Com ela”, complementa a autora, “temos a segurança provisória de que verdade absolutas possam não existir, de que tudo possa e deva ser questionado” (JORDÃO, 2004, s/p). Da mesma maneira, a língua segue este dinâmico fluxo através do qual caminha a humanidade pós-moderna. As línguas, de maneira geral, estão sempre se reinventando, se transformando, se renovando. Assis-Peterson e Cox (2013) argumentam sobre o caráter dinâmico da língua inglesa e a possibilidade de apropriação por parte dos falantes da língua como um fenômeno natural e consequente destas trocas pessoais diárias. Para as autoras, mundializado, o inglês

se desprende de suas raízes e ganha existência própria como idioma desterritorializado, apto a ser apropriado, re-significado, re-entoadado por falantes de diferentes línguas maternas nas interações engendradas nos fluxos comunicacionais imprevisíveis da modernidade-mundo (ASSIS-PETERSON; COX, 2013, p. 155).

Sendo assim, precisamos, então, que os materiais didáticos de língua inglesa, no caso, consigam demonstrar este aspecto dinâmico e heterogêneo da língua que é realmente falada no mundo real. Para Mendes (2012, p. 357), MD que atendam às necessidades dos aprendizes da contemporaneidade, “deve fornecer a possibilidade de ser ajustado, modificado, adaptado às necessidades de professores e alunos, levando em consideração as experiências construídas na própria interação”. Assim, um livro didático sensível à realidade que supostamente representa, precisa conter a noção do “glocal” – ideia defendida por Assis-Peterson e Cox (2013). Basicamente, os MD trariam uma visão ampliada da realidade, mostrando possibilidades diferentes daquelas vividas pelo aluno, dilatando sua concepção de mundo. Ou seja, materiais

que levem o aprendiz a expandir conhecimentos e desfrutar de experiências diversificadas, sem, entretanto, ao mesmo tempo, deixar de valorizar o que lhe é comum e as suas próprias vivências, possibilitando um sentimento de pertencimento neste mundo tão heterogêneo e, em muitos aspectos, bastante excludente. Portanto, “[o material didático] deve ter significado para aquele que aprende, deve poder ser incorporado pela rede de significados que dá sentido à sua vida” (MENDES, 2012, p. 364).

Nessa linha de raciocínio, Jordão (2004, s/p), ainda em sua proposta do que demanda a sociedade pós-moderna, nos diz que

Qualquer pensamento e ação humana estão sempre imersos em ideologia e, portanto, são sempre dependentes da experiência pessoal e coletiva de quem os realiza, relativos à visão de mundo da comunidade ou do indivíduo que os elabora. E, por isso, não devem ser impostos a ninguém, nem pode um ponto de vista ser percebido como o melhor.

Seguindo esses princípios, dessa forma, os livros de língua inglesa, na minha visão, seriam, realmente, uma janela para o mundo, pois, além de poderem ser adaptados à realidade de uso, estariam retratando o funcionamento efetivo da língua, já que, “o inglês da modernidade-mundo é um espectro ‘glocal’, no sentido de que é, a um só tempo, global e local” (ASSIS-PETERSON, COX, 2013, p. 154). Com esta mesma intenção de proporcionar experiências variadas aos aprendizes para que consigam interagir de forma autônoma com a sociedade global, e, simultaneamente, construir saberes significativos, a partir da língua, Ortiz (2012, p. 509) argumenta que

o material didático deve conter textos diversificados, autênticos, que proporcionem ao aluno o contato com diferentes gêneros textuais. Além disso, devem favorecer a compreensão da diversidade cultural dos falantes da língua estrangeira, contrastando com a cultura local e em que medida a cultura pode influenciar na produção textual.

Da mesma forma, o Guia do PNL- LE (2016a) destaca que é preciso haver uma preocupação no tocante à seleção de MD que se proponham assegurar que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento possam ser trabalhados, “a partir da abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que contemplem diferentes dimensões da vida humana, tanto na esfera individual, quanto global, regional e local” (BRASIL, 2016a, p. 9).

Diante desta ideia de descentralização da concepção de língua, da defesa de um ensino de língua inglesa que demonstre e valorize a heterogeneidade, dinamicidade e diversidade da língua, e a produção de materiais que revelem o contexto de ensino do qual os alunos fazem parte e deem conta das demandas sociais da atualidade, posso me filiar a Mignolo (2011) e Quijano (2007), entre outros pesquisadores, a partir das teorizações relacionadas ao que eles concebem como “descolonização do conhecimento”. Em termos gerais, é preciso que nos posicionemos e reajamos aos conhecimentos produzidos fora de nossa realidade e distantes de nossas vivências, para assumirmos a responsabilidade da autoria de nossos próprios saberes. Em outras palavras, é termos a convicção de que somos capazes intelectualmente de aprender uma língua que não é nossa à primeira vista, porém, que podemos apropriarmo-nos dela de maneira eficaz, a partir de nossas necessidades reais, moldando-a e ajustando-a aos nossos objetivos de cada momento de uso da língua.

Para isso, primeiramente, é importante refletir um pouco sobre os conceitos de “colonialismo” e “colonialidade”. O primeiro é um fenômeno histórico violento, de ordem política explícita, de dominação social, econômica, intelectual e cultural, já inexistente, porém, com consequências notáveis até hoje. O colonialismo produziu, dessa maneira, específicas discriminações sociais: racial, étnica, antropológica e nacional. O segundo, é um fenômeno bastante complexo e, posso dizer, muito sutil de ser observado e entendido. Em termos simples, é uma forma mais geral de dominação do mundo, ainda existente. É, sobretudo, a dominação do imaginário e a imposição de uma imagem mística sobre produção de conhecimento e significado.

Nessa linha de raciocínio, segundo Quijano (2007), criou-se uma ideia de que a cultura europeia dava acesso ao poder, sendo, então, sedutora. Percebe-se, portanto, que a cultura europeia, por exemplo, se tornou um modelo cultural universal, almejado por todos que queiram fazer parte desta teia de relações pessoais globais. Na visão de Quijano (2007, p. 169), que faz uma crítica importante a tal prática, “a europeização cultural foi transformada em uma aspiração. Era um meio de participar

e, mais tarde, de se alcançar os mesmos benefícios materiais e o mesmo poder que os europeus”²².

Trazendo essa discussão para a de ensino de línguas, enxergo claramente que é possível perceber esta colonialidade nos materiais didáticos de língua inglesa, uma vez que basta uma avaliação geral no conteúdo desses recursos para que possamos detectar, por exemplo, a adesão a um modelo padrão e hegemônico de língua, o qual deve ser seguido e copiado e, portanto, propagado. Sem um olhar crítico, este conceito de colonialidade passa despercebido e, no nosso caso, os professores de língua inglesa, na sua grande maioria, continuam a se engajar em práticas que, entre outros aspectos, perpetuam essa concepção de língua e de cultura soberana embutida nos MD, privando, assim, seus alunos de experiências mais ricas e significativas na e com a LE alvo. Logo, de acordo com Quijano (2007, p. 170), “colonialidade [é ainda] a forma mais geral de dominação no mundo, hoje, uma vez que o colonialismo como uma ordem política explícita foi aniquilado”²³.

Devido à hegemonia exercida por dois países de língua inglesa, Inglaterra e Estados Unidos, dentro de nossa conjuntura de ensino de ILE, percebo que o conhecimento é um produto de uma relação “sujeito-objeto”, em que há uma radical negação do “outro”, não se aceitando a ideia de totalidade social. Ou seja, dentro da concepção de colonialidade, bane-se e se omite toda e qualquer referência a assuntos fora do contexto dos países ditos centrais. Segundo Jordão (2010, p. 428), “[países do norte] exercem forte influência sobre outras nações, especialmente no que diz respeito à legitimação de epistemologias, culturas e sistemas educacionais”. Isto fica claro quando adoto um determinado MD em que há apenas conteúdos e recortes temáticos interessantes a alunos que não os de minha realidade. Sob um olhar crítico, percebo uma ênfase em temas que são totalmente distantes de contextos específicos e diferentes daqueles dos países hegemônicos do hemisfério norte. Esses MD são, geralmente, fechados e de difícil adaptação por parte dos professores, sendo, na maioria dos casos, necessário que se faça uma complementação com outros recursos

²² *Cultural Europeanisation was transformed into an aspiration. It was a way of participating and later to reach the same material benefits and the same power as the Europeans.*

²³ *Coloniality, then, is still the most general form of domination in the world today, once colonialism as an explicit political order was destroyed.*

didáticos para que seja possível uma certa aproximação com a realidade dos alunos. Entender esses conceitos é importante para que eu possa atuar de maneira condizente com as minhas crenças e concepções de ensino de ILE. Por conta disso, endosso o que os autores do Guia do PNLD-LE 2017 advogam

Para poder abrir-se ao diferente e vivenciar a experiência de aproximar-se de outros povos e de seus modos de viver e significar o mundo, é necessário problematizar os estereótipos, a discriminação e todas as formas de preconceito. Nesse sentido, aprender uma língua estrangeira também é um modo de aprender a ser mais humano e mais sensível à diversidade cultural que caracteriza as sociedades contemporâneas (BRASIL, 2016b, p. 10).

Acompanhando essa concepção de centralização da produção do conhecimento de uma pretensa soberania cultural de países dominadores, além da omissão de certos assuntos e de outros fora do círculo dominante²⁴, pretende-se, no século XX, fincar a ideia de totalidade social, não só nas investigações científicas, mas também, na definição de sociedade, seguindo a mesma lógica da colonialidade. Temos, então, um quadro em que a relação entre a cultura europeia e as culturas outrora dominadas é de “sujeito-objeto”, onde a primeira é o próprio sujeito do conhecimento e da superioridade, enquanto que o resto, ou o outro, é apenas passível de dominação, portanto, o objeto de conhecimento. Sendo assim, na percepção de Quijano (2007), dentro desta perspectiva de colonialidade do conhecimento, “as outras culturas [seriam tidas como] diferentes pelo fato de que elas são desiguais, inferiores por natureza, de fato”. Isto é, complementa o autor, essas culturas, dentro desta visão imperialista e assimétrica, “apenas podem ser ‘objetos’ de conhecimento e/ ou de práticas dominantes” (QUIJANO, 2007, p. 174)²⁵. Em outras palavras, as outras culturas, que não as dominantes, são vistas apenas como objeto de estudo e não produtoras de conhecimento (QUIJANO, 2007).

²⁴ Refiro-me ao tão conhecido modelo de representação dos países que utilizam a língua inglesa como nativa, segunda ou estrangeira, proposto por Kachru (1985). Segundo ele, podemos perceber esses países agrupados em três círculos concêntricos, são eles: círculo central, dos países que têm a língua inglesa como língua materna; círculo externo, dos países que têm a língua inglesa como sua segunda língua ou língua adicional; e, finalmente, o círculo em expansão, dos países que têm a língua inglesa como língua estrangeira, no caso do Brasil, por exemplo.

²⁵ *The other cultures are different in the sense that they are unequal, in fact inferior, by nature. They only can be ‘objects’ of knowledge or/ and of domination practices.*

Adotando uma postura crítico-reflexiva, é possível que nós, professores de língua inglesa, consigamos minimizar essa imposição de conhecimento vinda de fora da realidade da nossa sala de aula, quase sempre trazida pelo material didático. Peca-se, acredito, por uma homogeneização de conteúdo, onde raramente se dá lugar a outras vozes, a outros saberes. Diante de uma busca por uma tomada de consciência em relação a essas lacunas, torna-se importante voltar-se a atenção para as reais necessidades dos alunos, assim como para as possíveis saídas longe das culturas hegemônicas. Em outras palavras, é preciso que encontremos as soluções para nossos próprios dilemas dentro da nossa própria sociedade repartida e desigual, porém, jamais inferior. Nesse pormenor, segundo Tomlinson e Masuhara (2013, p. 41),

[c]riadores de materiais deveriam ser encorajados a usar tópicos e textos controversos que são aceitos nas culturas de seus usuários para que isso aumentasse o potencial para estimular engajamento afetivo, para o empoderamento dos aprendizes no mundo real em que vivem e para ajudar os aprendizes a pensar criticamente.²⁶

Assim, entendo que, diante dessas reflexões, é necessário que nos engajemos na possibilidade de reconstrução epistemológica do nosso conhecimento. Ou seja, precisamos nos descolonizar intelectualmente e empreender uma postura autônoma no que diz respeito à construção do saber de nossos alunos. Para isso, é fundamental, primeiramente, a aceitação do outro, como um ser diverso e diferente, mas com o qual tecemos toda nossa teia de relação e, juntos, nos vemos como cidadãos pertencentes a esse mundo repleto de desafios e complexidades. De acordo com Jordão (2010, p. 439), o pensamento sob tal perspectiva,

[...] pressupõe abertura para a diferença, percepção de restrições contextuais e formas estratégicas de superá-las, assim como reflexividade criativa, uma vez que ele é uma perspectiva que problematiza suas próprias asserções no encontro com outras formas de saber.

Para Cruz (2009, p. 28), em uma aula de língua estrangeira, “convertemo-nos em um outro ‘eu’ para podermos aceitar a língua e cultura do outro do modo como

²⁶ (...) *materials developers should be encouraged to make use of controversial topics and texts which are acceptable in their learner's cultures as this would increase the potential for stimulating affective engagement, for empowering learners in the real world they live in and for helping learners to think critically.*

elas são, sem querermos que sejam iguais ou que se adequem à nossa”. Dessa forma, segundo Quijano (2007, p. 177),

a descolonização epistemológica, como descolonialidade, se faz necessária para abrir-se caminho para nova comunicação intercultural, para um intercâmbio de experiências e significados, como base de outra racionalidade que pode legitimamente fingir uma certa universalidade²⁷.

Trazendo essa premissa de descolonização para dentro das escolas e, mais precisamente, para o ensino de ILE, nós, professores nos habilitamos a adotar posturas questionadoras e críticas e decidir que tipo de educação linguística estamos dispostos a oferecer aos nossos alunos, refletindo, assim, sobre qual é a nossa contribuição para a formação de cidadãos para essa sociedade pós-moderna. Por isso, é positivo para Jordão (2004, s/p),

questionar o tipo de conhecimento que pode ter lugar nas instituições escolares, bem como quem o produz, e para quê ele é usado; (...) o que faz com que alguns tipos de conhecimento sejam legitimados (...) e outros fiquem fora dos muros da escola. (...) o que faz com que o conhecimento baseado na experiência de mundo dos alunos, por exemplo, não seja aceito na escola?

No caso dos materiais didáticos de línguas, é válido e necessário que alguns conceitos sejam universais, como respeito e tolerância ao diferente, valorização do outro, propagação da igualdade étnico-racial e diversidade cultural, por exemplo. Assim, mesmo não sendo devidamente concebido para uma determinada realidade, dentro desses parâmetros, já será possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas que, entre outros aspectos, problematizem questões que transformem o aluno em mais do que mero aprendiz de uma LE, mas, em um cidadão do mundo, através da aquisição de uma nova língua, seja ela qual for. Dessa forma, defendo, usando as palavras de Quijano (2007) que um material didático de língua inglesa deve proporcionar ao professor,

uma liberdade para escolher entre várias orientações culturais e, acima de tudo, a liberdade de produzir, de criticar, de mudar e trocar cultura e sociedade. Esta liberação é parte do processo de liberação

²⁷ (...) *epistemological decolonization, as decoloniality, is needed to clear the way for new intercultural communication, for an interchange of experiences and meanings, as the basis of another rationality which may legitimately pretend to some universality.*

social de todo poder organizado como desigualdade, discriminação, exploração e dominação²⁸ (QUIJANO, 2007, p. 178).

No bojo desse pensamento, Boaventura de Sousa Santos também nos instiga a pensar sobre a colonialidade do conhecimento e, nas suas costumeiras provocações, nos convida a soltar as nossas vozes e fazer valer o nosso dizer, não sob o rótulo de seres colonizados e inferiores, mas, como cidadãos do mundo nas mesmas condições de produzir saberes válidos e significativos. Assim como Quijano, Sousa Santos critica o fenômeno de polarização do mundo e, conseqüentemente, das sociedades. Para ele, o globo está dividido em uma linha abissal invisível, a qual distingue todas as concepções acerca do mundo. E o mais alarmante é que tudo o que é considerado válido está apenas de um lado da linha, o lado Norte. Segundo o autor,

Nos últimos cinco séculos esta linha abissal tem se feito presente e é tão forte que o mundo é dividido em este lado da linha e o outro lado da linha. Todas nossas teorias têm se baseado e se desenvolvido em experiências deste lado da linha [o Norte]. Nossos universalismos têm se baseado nas realidades deste lado da linha; o outro lado da linha tem permanecido invisível²⁹ (SOUSA SANTOS, 2016, p. 20).

Posso fazer uma correlação estreita entre os dois autores quando estes discutem a concentração do saber em apenas um local supostamente válido, apenas o lado norte da linha abissal como detentor do conhecimento legítimo e soberano para todo o mundo. E, por assim vir procedendo, seguimos eternamente perpetuando a perversa relação sujeito-outro-objeto, sem ao menos questionarmos porque aceitamos tão facilmente o que é imposto de fora e de longe de nossa realidade em muitos âmbitos de nossas vidas. Jordão (2004, s/p) afirma que “fixar modelos sociais seria tentar impedir o movimento da vida”. Nesta direção, Sousa Santos (2016) propõe, então, o que ele chama de uma “ecologia de saberes”, alegando que para diferentes propósitos, diferentes tipos de conhecimentos. Sob a perspectiva desta ecologia de saberes, o pensador português esclarece que é necessário que ouçamos

²⁸ (...) a freedom to choose between various cultural orientations, and, above all, the freedom to produce, criticize, change, and exchange culture and society. This liberation is, part of the process of social liberation from all power organized as inequality, discrimination, exploitation, and as domination.

²⁹ For the last five centuries this abyssal line has been there and it has been so strong that the world has been divided into this side of the line and the other side of the line. All of our theories have been based and developed on the experiences from this side of the line. Our universalisms have been based on the realities of this side of the line; the other side of the line has been remained invisible.

diferentes vozes, além daquelas do lado Norte e que, acima de tudo elas sejam consideradas genuínas. Esse seria um primeiro passo para a democratização dos saberes, ou, de acordo com o autor, a ecologia dos saberes. Além disso, Sousa Santos (2016) propõe, ainda, que saibamos relacionar as diversas possibilidades de conhecimento para cada necessidade em questão. Segundo o autor, “deve haver outras maneiras de transformar o mundo baseadas nesses outros entendimentos do mundo³⁰” (SOUSA SANTOS, 2016, p. 21). Assim, para ele, é preciso agrupar diferentes conhecimentos para resolvermos os diferentes problemas da humanidade, a maioria deles advindos da colonialidade, europeização e capitalismo, principalmente. Mais ainda, para isso seria preciso o que o autor chama de “tradução intercultural³¹” (SOUSA SANTOS, 2016, p.22). Nas palavras do autor, “o trabalho da tradução nos capacita a lidar com a diversidade e o conflito na falta de uma teoria geral e uma política de comando³²” (SOUSA SANTOS, 2016, p. 22).

Trazendo para o contexto de sala de aula e, mais precisamente, para os materiais didáticos de língua inglesa, sabemos como as editoras internacionais, principalmente, desempenham este papel de propagação, imposição, alienação e universalização das culturas do Norte de maneira tão ostensiva. Em uma rápida análise de um livro didático de LE, por exemplo, um professor crítico pode perceber como valores que não são seus são trazidos para dentro de sua rotina e são propagados como os certos, os universais e, mais perigosamente, os válidos. Podemos, nós, professores críticos, perceber que o conteúdo embutido ali não é irreal ou desmerecido, é, tão somente, distante de nossas realidades, portanto, não nos é primordial. E, como já defendi, nós só aprendemos aquilo que nos comunica algo, que nos é significativo. Portanto, os materiais didáticos que apenas trazem a visão do Norte são naturalmente limitados, não nos servem como janelas para o mundo mais amplo, pois eles, além de não representarem as vivências dos alunos envolvidos no momento da aprendizagem, não lhes ampliam os horizontes, não lhes fazem pensar além, ao contrário, em muitos momentos, aprisionam os aprendizes em um mundo

³⁰ *There may be other ways of transforming the world based on these other understandings of the world.*

³¹ *Intercultural translation.*

³² *(...) the work of translation enables us to cope with diversity and conflict in the absence of a general theory and a command politics.*

limitado, em comparação com o vasto mundo que, certamente, existe para bem além da sala de aula.

Além disso, outro grande risco por trás dos MD, quando utilizados sem a devida reflexão crítica, é que, de acordo com Tomlinson e Masuhara (2013, p. 43), “o livro didático recebe reverência excessiva, em muitas salas de aulas, como a maior autoridade e há o risco de seus usuários provavelmente aceitarem suas visões e valores sem criticidade”³³.

Diferentemente, devemos nos empenhar no desenvolvimento de um ensino de línguas que seja capaz

“de formar cidadãos cada vez mais bem preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, com autonomia, competência e atuação crítica. Um cidadão capaz de refletir, agir e produzir conhecimento para modificar o mundo à sua volta” (BRASIL, 2016b, p.11).

Por isso, um material didático de LE que se proponha a dialogar com a realidade dos sujeitos em questão, expandindo seus saberes e contribuindo para construção de sua identidade, precisa mostrar possibilidades, ser significativo, criativo, útil e flexível, já que “ensinar e aprender línguas é também ensinar a nomear o mundo, ensinar e aprender percepções de mundo, formar e/ou deformar subjetividades” (JORDÃO, 2004, s/p). E, como já exposto anteriormente, os MD deveriam ter como principal proposta ser os veículos desse ensino revolucionário.

Com esta reflexão, não tenho a intenção de criar um modelo “perfeito” de material didático para o ensino de língua inglesa, pois sei que não existe nenhum deles em tal condição, sendo, no máximo, adaptáveis a diferentes contextos. Na verdade, o que desejo e acredito ser o mais importante é trazer à tona questões concernentes a esta importante ferramenta de aprendizagem e proporcionar o debate em volta da importância dos MD para um ensino efetivo e intercultural de LI. É imprescindível, questionar, por exemplo, que perfil devem ter os MD de língua inglesa para atender às demandas dos aprendizes do século XXI? O que devem esses materiais contemplar para que deem suporte as discussões que emanam das

³³ *The coursebook is accorded excessive reverence in many classrooms as the ultimate authority and there is the risk that its users might accept its views and values uncritically.*

vivências diárias de cada aprendiz? Como torná-los funcionais, visto que, em muitos aspectos, já nascem obsoletos devido às rápidas interações cotidianas da sociedade e pelo fato de que os alunos possuem desejos muito amplos? E, finalmente, de que modo podemos utilizar os MD de LI para irmos muito além do conteúdo linguístico, mas, também, como um meio de se fazer política e preparar nossos alunos para a realidade fora da sala de aula?

Como podemos ver, esses são alguns questionamentos iniciais que devemos levar em consideração, principalmente, na escolha e/ou elaboração de material didático para o ensino de uma LE, o qual, entre outras coisas, almeje um ensino sob uma perspectiva intercultural, de respeito à diversidade e à individualidade, que tenha como objetivo principal ensinar línguas para incluir e agregar, que capacite o aluno a saber viver e atuar na diversidade e, portanto, nos proporcione pensar em soluções locais para problemas de projeções globais. Em outras palavras, materiais didáticos que não sejam sensíveis aos seus sujeitos, não desempenham sua função primordial de educação cidadã crítica.

Assim, crio a imagem de materiais didáticos de língua inglesa que sejam janelas para o mundo. Acredito em materiais que consigam levar o mundo para sala de aula e que, ao invés de trazer retratos insuficientes para formação cidadã do indivíduo, com exemplos restritos da realidade mundial, dominem as experiências de interação e de construção do conhecimento que eles próprios são capazes de desencadear. É relevante que um MD de línguas consiga despertar vontades que ultrapassem os limites das páginas do livro e que permita aos alunos o interesse em saber mais e investigar não só o conhecimento alheio, mas, acima de tudo, que os faça questionar o seu próprio saber. Por isso, os MD servirão como suporte e apoio, podendo ser ajustados e adaptados para as específicas situações de aprendizagem em diferentes contextos de ensino.

É necessário, portanto, que MD propostos a serem janelas para o mundo, se apresentem, por exemplo, como pontos de partida para a produção do conhecimento e a formação crítica do indivíduo. Ou seja, ele deve, como já anteriormente pontuado, funcionar como uma espécie de gatilho de aprendizagem, almejando tornar o aluno autônomo em seu construir inteligências e competências, fazendo-o capaz de voltar

seu olhar para o que lhe instiga e desperta seu interesse. Sendo assim, os MD devem dar espaço à criatividade, sendo quase imprevisíveis, fazendo com que a aula cresça e avance de acordo com as necessidades particulares do grupo em contato com o conteúdo daqueles materiais.

Mais uma vez, no tocante especificamente a materiais didáticos de ILE, ao considerar o respeito e valorização da diversidade, me refiro, principalmente, à diversidade linguística e cultural. Não há como ter respeito pelo outro sem considerar a sua *língua-cultura*. Então, entre vários aspectos a serem questionados, o conceito de ‘falante nativo’, por exemplo, não é o que mais me importa como modelo de língua. Para mim, o nativo é apenas mais um falante que usa a língua que nos dispusemos a aprender. Por isso, MD que atendam às demandas do século XXI também consideram diferentes perspectivas normativas, incentivando a disponibilidade do aprendiz para a compreensão das línguas como meio de pertencimento e de comunicação global. Em defesa de uma educação linguística plural e democrática, o já citado Guia do PNLD-LE (2016) defende uma pedagogia cidadã, incentivadora da formação crítica de cidadãos políticos ativos na sociedade. Conforme aponta o Guia,

Em uma perspectiva de educação que se pretende emancipadora, e, especialmente, na educação em Língua Estrangeira Moderna, a empatia pelo outro, pelo diferente de nós, e por toda a diversidade que caracteriza o mundo, é um modo de exercer a cidadania ativa, que se constrói social e politicamente, através da aprendizagem de outras línguas (BRASIL, 2016b, p. 11).

Para isso, os MD devem estar permeados por atividades que proporcionem a expressão linguística autêntica dos diversos falantes da língua inglesa, valorizando as diferentes situações emergentes dos variados contextos de ensino-aprendizagem. Nesse mesmo sentido, Almeida Filho (2013) defende a ideia de um material que seja complementado e modelado pela realidade em que está inserido. Desta forma, o autor sugere que os MD devem ser “planos incompletos, aguardando uma finalização de professores e suas turmas nos contextos reais em que estiverem imersos” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 15). Nessa linha de raciocínio, Tomlinson e Masuhara (2013, p. 35) acreditam que,

[p]rofessores e criadores de materiais, em cada contexto, deveriam criticamente avaliar as teorias atrás de qualquer método e fazer ótimo uso das técnicas e ferramentas de implementação na sala de aula,

afim de acomodar os aprendizes e seus contextos no desenvolvimento de materiais culturalmente sensíveis.³⁴

Quando penso sobre a representação de nossa identidade através da(s) nossa(s) língua(s) e volto para aquele conceito de língua-cultura, já defendido nesse trabalho, reflito sobre todas as possibilidades que garanto aos meus alunos, que vão além de transmissão de regras, normas e aspectos linguísticos, no processo de aprendizagem da língua inglesa. Ao sustentar essa ideia de que cada indivíduo é representado por sua língua, ou seja, de que “a linguagem (...) *constitui* o sujeito” (JORDÃO, 2004, s/p, grifo da autora), proponho um ensino de línguas que reforce a construção do respeito e entendimento do outro, já que, ao estudar uma nova língua, concomitantemente, o aprendiz estará participando da empreitada de compreender o outro e, conseqüentemente, seu mundo. Por isso, preciso de MD que me deem suporte para deixar fluir todas essas (inter)relações, partindo do pressuposto que

a sala de aula é percebida, portanto, dentro dessa concepção, como um espaço onde várias subjetividades se encontram e confrontam entre si e com diferentes tipos de conhecimento, relacionando-se uns com os outros em processo de constante transformação (JORDÃO, 2004, s/p).

Ao propor um ensino de língua inglesa que seja capaz de construir um diálogo entre os indivíduos envolvidos nesse processo, criando uma ponte para o terceiro lugar, isto é, o espaço onde essa língua seja o elo que lhes unem e que, por ser híbrida, também os diferencia, caracterizando-os como sujeitos históricos e ativos dessa relação, advogo o uso de MD que ostentem o potencial de espelhar todas essas trocas inerentes à sala de aula. Entretanto, ao eleger MD limitados e restritivos, incapazes de retratar as pluralidades encontradas fora da sala de aula, cerceio o direito de meu aluno conhecer as muitas realidades existentes, com e na língua inglesa, tornando, dessa forma, seu conhecimento incompleto.

Contrário a isso,

a escola pós-moderna preocupa-se com esses e outros procedimentos de exclusão, e busca ampliar ao máximo o contato com outras formas de conhecer, a fim de oferecer aos sujeitos maneiras

³⁴ *Teachers and material developers in each context should critically evaluate the theories behind any methods and make optimal use of classroom implementation techniques and tools in order to suit the learners and their contexts in developing culturally sensitive materials.*

diferentes de produzir sentidos, de se ver no mundo, de nomeá-lo (JORDÃO, 2004, s/p).

Assumir tal postura, de educação inclusiva, é, de acordo com Rajagopalan (2009, p. 21), “deslocar o foco no ensino de língua, da ciência de língua (Linguística) para a política”. Ainda segundo o autor, “considerações ideológicas e políticas estão sempre presentes no ensino de *qualquer* língua, quer estrangeira, quer materna” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 22, grifo do autor). Da mesma forma, confirma Jordão (2010, p. 430), ao constatar: “quão política é a atividade educacional, já que envolve questões de natureza social, cultural, econômica e identitária” Cabe a nós, então, professores de línguas, escolher de forma planejada e consciente que abordagem utilizaremos em nosso ofício e mantermos nosso olhar atento aos materiais selecionados para difusão das nossas concepções como professores críticos reflexivos de língua inglesa.

Partindo da ideia de que “ao aprendermos uma língua e cultura estrangeiras, aprendemos também sobre as nossas, seja através da comparação, seja através da reflexão sobre conceitos arraigados e naturalizados” (CRUZ, 2009, p. 35), de nada valeria uma abordagem de ensino de línguas crítico, com a utilização de materiais instrucionais que não deem conta de retratar as riquezas dos diversos contextos mundiais. Recairíamos, pois, naquele modelo já ultrapassado e defasado de ensino de apenas aspectos normativos e estruturas gramaticais, nos esquecendo da “verdadeira transformação do indivíduo” (CRUZ, 2009, p. 35), a partir da aprendizagem de língua(s) estrangeira(s). Para Jordão (2010, p. 434), nessa mesma rota de pensamento, “essa é uma visão restrita da importância de estudar e aprender uma língua estrangeira, uma visão que não considera os benefícios mais amplos de tal aprendizado, ignorando objetivos cruciais ou mesmo os efeitos possíveis e desejáveis do contato com uma língua diferente”.

Por isso, ousa a dizer que, um dos grandes desafios para nós, professores de línguas (inglês, no caso) na pós-modernidade, é a elaboração e adoção de materiais onde

o inglês deve ser usado como um instrumento não apenas de reconhecimento mútuo, mas principalmente de troca de experiências, informações e aprendizado para todas as partes envolvidas num processo que para se fazer legítimo, precisa, essencialmente, possuir

um caráter dialógico e intercultural (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2009, p. 81).

Diante disso, com a adoção de materiais de línguas mais significativos para diferentes realidades, através do uso da língua estrangeira,

a escola poderia, assim, ter como objetivo principal permitir que os sujeitos nela envolvidos pudessem desenvolver e construir possibilidades de agência (racional e emocional) sobre as práticas sociais, sobre seus posicionamentos na sociedade e seu funcionamento (JORDÃO, 2010, p. 435).

Outrossim, defendo a escolha de MD que consigam atuar junto com os professores nessa construção do diálogo intercultural na sala de aula de LI, tornando a experiência dos aprendizes envolvidos nesse processo muito mais significativa e, portanto, real. Materiais didáticos para o ensino de línguas que sejam enquadrados e enrijecidos em formas de pensar e viver excludentes e minoritárias são extremamente nocivos aos sujeitos que temos hoje em nossas aulas de aula. Nossos alunos anseiam por conhecimento, pois eles já vivem em constante interação mundial devido à diminuição da distância geográfica promovida pela globalização e revolução tecnológica e cibernética. Provê-los com materiais que não retratem toda essa rede de conexões que estão inseridos diariamente é negar e apagar essas redes, ou seja, é retratar um mundo que não existe. Seguindo tal lógica, Leffa (2007) propõe, então, um ensino de línguas que seja revelador e libertador. Segundo o autor,

a ideia é de que o aluno não deve passar por um curso sem conhecer a língua como ela é realmente usada fora da sala de aula. Muitas vezes os alunos têm dificuldade de transferir para o mundo real aquilo que aprendem na escola. Não vendo aplicação prática para o conhecimento adquirido, acham-se muitas vezes donos de um conhecimento inútil (LEFFA, 2007, p. 26-27).

Assim sendo, os MD de língua estrangeira, especialmente, de língua inglesa, na minha ótica, devem funcionar como uma janela que se abre para revelar aos alunos um mundo falante de uma língua plural, híbrida e dinâmica, cada vez mais enriquecidas com as mestiçagens que dela se apoderam. Precisam, pois, preparar os aprendizes para as diferentes realidades que os aguardam fora da sala de aula a partir do acesso a uma língua que, em muitos aspectos, já lhes é bastante comum, qual seja, uma língua inglesa manipulada por diversos falantes, em variados contextos geográficos e culturais, na sua função de língua franca da contemporaneidade.

Gimenez (2015, p. 77) define essa comunicação na língua inglesa com caráter de língua franca como “o uso crescente [do idioma] em encontros interculturais, nos quais os interagentes, oriundos de múltiplas realidades sociolinguísticas, recorrem a ela para atingir seus propósitos comunicativos”. Por isso, como retirar das páginas dos MD de língua inglesa essa diversidade cultural tão visível no dia-a-dia das interações comunicacionais globais? Adotar uma concepção de ensino de língua baseada na propagação de saberes hegemônicos é negar ao aluno a possibilidade de pertencer e, sobretudo, identificar-se, como cidadão do mundo. Assim, como preconiza o Guia do PNLD-LE 2017, “aprender uma língua estrangeira, desse modo, é um meio de construção da cidadania, pois através do contato com o outro e com o que é diferente, o sujeito torna-se capaz de produzir conhecimento crítico sobre o seu entorno social” (BRASIL, 2016b, p. 11).

Entretanto, como já mencionado anteriormente, em alguns ambientes de ensino da língua inglesa, a aprendizagem do aluno ainda é conduzida sob a égide de modelos culturais e linguísticos de falantes que têm a LI como língua materna, sendo totalmente ignoradas todas as diversidades linguísticas e culturais envolvidas na aprendizagem de uma LE. Dentre outras questões, o que chama minha atenção, é que esses falantes são sempre os mesmos e oriundos dos mesmos lugares, e são considerados como os únicos modelos a serem seguidos e copiados.

Gimenez (2007, p. 3) afirma também que, apesar das muitas discussões e até dos avanços nos métodos de ensino de línguas, ainda é possível notar que “no nível da sala de aula, muito do ensino é feito levando em consideração modelos de comunicação baseados em falantes nativos”³⁵. A autora defende, então, a necessidade do desenvolvimento de uma competência intercultural crítica, por parte dos alunos. Para ela, é preciso que os aprendizes de LI sejam capazes de “reconhecer a multiplicidade das normas culturais que governam os eventos comunicativos” (GIMENEZ, 2007, p. 4)³⁶. Complemento esse pensamento com a ideia de que os alunos precisam ter direito a uma educação linguística que favoreça o despertar dessa competência e isso só é possível, como este trabalho irá demonstrar, com a integração

³⁵ (...) *that at classroom level most of the teaching is done taking into account native speakers' models of communicating.*

³⁶ (...) *recognizes the multiplicity of cultural norms governing communicative events.*

dos elementos essenciais no cenário de ensino-aprendizagem: professor – aluno – materiais didáticos – sala de aula.

Garantir aos alunos acesso à comunicação com qualquer falante do mundo, através do uso de uma língua estrangeira, seja ela qual for, é garantir-lhe o direito a pertencer ao mundo na condição de cidadão atuante e transformador do cenário global. Nesse sentido, como consta do Guia do PNL-D-LE 2017,

O ensino de língua estrangeira (...) deve ter entre seus princípios e metas, que são projetados nos currículos, nas práticas formadoras e nos materiais didáticos, o caráter político e pedagógico da formação cidadã, capaz de garantir ao sujeito que aprende não apenas o acesso a outros modos de ser e estar no mundo, mas também a possibilidade de intervir e participar das decisões dentro de sua cidade, região e país, e também fora deles, no âmbito internacional (BRASIL, 2016b, p. 12).

Logo, é necessário, cada vez mais, a elaboração de materiais que atendam essas demandas, já postuladas em documentos oficiais e retratadas em inúmeras pesquisas dentro da Linguística Aplicada. Mas, não só apenas a construção de MD sensíveis à interculturalidade que advém da realidade cotidiana dos aprendizes, mas, aliado a isso, o investimento em formação de professores que possam interagir e manipular esses materiais de maneira consciente e crítica. Essas ações serão um grande marco na transformação da aprendizagem dos indivíduos da pós-modernidade.

Como propõe o já mencionado Guia do PNL-D-LE (BRASIL, 2016b, p. 13), a fim de proporcionar bem-estar social aos aprendizes de língua estrangeira, “como parte dessa qualidade de vida, está o convívio social harmônico, pacífico e respeitoso em relação às diferenças, aos modos como os sujeitos vivem, produzem e interagem em diferentes culturas e espaços geográficos no globo”, defendo, finalmente, que os materiais didáticos para o ensino de línguas, em qualquer contexto de ensino, quer língua materna, estrangeira ou franca, sejam, realmente, janelas para o mundo. Isso implica torná-los, capazes de retratar as reais experiências que ocorrem fora da sala de aula e que, sobretudo, oportunizem aos seus usuários uma completa formação cidadã crítica, afetando, assim, de maneira benéfica, toda sua concepção de mundo.

Findo este capítulo, sigo para o Capítulo 5, Potencialidades e Subversões: A Pesquisa, com o objetivo de mostrar o que encontrei durante a geração dos dados, fazendo uma análise que dialogue com toda a teoria defendida nesses dois últimos capítulos teóricos.

5 CAPÍTULO V – POTENCIALIDADES E SUBVERSÕES: A PESQUISA

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão (FREIRE, 1996, p. 26).

5.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, depois de ter explanado e defendido as teorias que dão suporte ao desenvolvimento do trabalho e às quais eu me alinho e também com que me identifico como linguista e professora de língua inglesa, apresento e discuto o que foi levantado através dos instrumentos e procedimentos para a geração dos dados escolhidos para a concretização de minha pesquisa.

A título de brevemente relembrar o processo de busca pelos dados, primeiro conversei com os professores das turmas selecionadas das escolas onde a pesquisa aconteceu, a fim de conhecer os contextos onde seria realizado o trabalho. Em seguida, tive contato com os materiais utilizados em cada ano escolar, fiz a descrição deles e cuidei de fazer minhas anotações no tocante a possíveis elementos que pudessem contribuir com a investigação. Após essas etapas, parti para a observação das aulas das 4 (quatro) turmas selecionadas em ambas as escolas. Como mencionado previamente, estas observações atravessaram todo o tempo dedicado à geração de dados, isto é, foram realizadas concomitantemente com os outros instrumentos.

Dando uma ideia mais geral, logo após o início das observações das aulas nas escolas, apliquei o questionário aberto para os alunos em todas as 4 (quatro) turmas iniciais. Também em paralelo às observações, realizei a entrevista semiestruturada, apenas com as turmas da escola pública, como já explicado no capítulo sobre o percurso metodológico, por conta da necessidade de mudança de rota no tocante à escola particular.

Este capítulo, portanto, é o espaço onde os resultados de minha empreitada investigativa se revelam. A partir de determinadas categorias de análise que foram construídas ao longo do trabalho, conduzirei a discussão de minhas descobertas já de forma triangulada, isto é, sem tratar os dados gerados por cada instrumento

isoladamente. Assim, revelo o que os dados me mostraram e, de forma dialogada, sigo apresentando as descobertas que emergiram a partir de cada etapa da pesquisa.

5.2 DADOS QUE FALAM

Para mim, uma boa pesquisa é aquela que seus dados parecem borbulhar como se estivessem em um container de água fervente. Apesar das dificuldades que encontrei na aplicação de todos os instrumentos e procedimentos, me deparei com informações extremamente interessantes que me provocaram a estabelecer o devido tratamento de forma sistemática. Nessa linha de raciocínio, portanto, avanço pelo que foi encontrado nos livros didáticos, questionários, entrevistas e observação das aulas, entrelaçando esses achados com o objetivo de entender e traçar o melhor retrato possível da pesquisa. Para isso, dividirei as categorias de análise nas subseções a seguir.

5.2.1 Relação entre o aluno e a língua inglesa

Já é lugar comum para nós, linguistas aplicados e professores de língua inglesa, a expansão, difusão e o alcance global desse idioma nos tempos atuais. Sabemos que o número de falantes não nativos que se apropriam com segurança da língua inglesa para atingir seus objetivos comunicacionais é maior que o número de falantes nativos (CRYSTAL, 2006). Por conta disso a língua outrora restrita a uma grande ilha do Atlântico Norte é considerada por muitos estudiosos como a língua franca da atualidade (JENKINS, 2006; SEIDLHOFER, 2011; COGO, 2010; ALVES e SIQUEIRA, 2016, entre outros), conforme já defendido anteriormente neste trabalho.

Entretanto, como é fácil de se prever, esse relacionamento entre o falante e o idioma não acontece da mesma maneira nos quatro cantos do mundo. Apesar de a língua inglesa ser presença constante das mais variadas maneiras em todo o globo, alguns indivíduos não conseguem identificar essa presença ou estão alheios à ela. Esta relação entre os sujeitos envolvidos nessa pesquisa e a LI, como vimos, foi delineada nos gráficos do Capítulo 2, a partir da análise dos questionários. Nos gráficos, podemos ver que os alunos de ambas escolas, geralmente, mantém contato e se interessam pela língua inglesa através da internet, músicas, vídeos, séries, jogos eletrônicos e filmes e alguns ainda tem a oportunidade de utilizar o idioma em viagens.

Apesar desses interesses pela LI e a sua presença na vida dos alunos, além da sala de aula, serem consideravelmente parecidos entre os alunos do 6º ano, tanto da escola pública (EP) quanto da escola particular (EPT), de acordo com as respostas encontradas no questionário, percebi que a relação aluno/LI durante as aulas de inglês é bastante diferente. Nas duas turmas de 6º ano pesquisadas, a maioria dos alunos gosta da língua inglesa e ela está presente em suas vidas, através de séries televisivas, músicas, jogos, filmes, vídeos na internet etc. Porém, uma diferença notável é o tempo que os alunos estão expostos a esta LE. Na EPT, a grande maioria dos alunos estuda a língua há mais de 5 (cinco) anos (apenas um aluno revelou que estuda há três anos). Por outro lado, na EP, a grande maioria tem contato com a língua há apenas 2 (dois) anos. O que estou considerando como contato, nesse trabalho, é o tempo de estudo sistemático da LI, tanto na escola quanto em cursos de idiomas, além dessa presença já confirmada no cotidiano dos alunos.

Essa informação me ajuda a entender a postura dos alunos da EP quanto à insegurança deles em utilizar o idioma durante as aulas, além da constante afirmação de que *“A gente não sabe nada, pró”* (S18). No 6º ano da EPT, os alunos recorrem ao português sempre que necessário, mas, também, se arriscam a falar em inglês, mesmo quando não têm certeza, sempre pedindo ajuda do professor, assumindo uma postura mais autoconfiante. Notei, ainda, formulação de frases mais completas e um amplo vocabulário. Percebi, também, a partir do questionário, que os alunos da EPT já conseguem visualizar a constante interação que há entre eles e o idioma, além da sua importância para suas vidas pessoais. A aluna S4, por exemplo, afirma que a LI está presente em sua vida de forma que *“é uma língua que poderia me ajudar em meu futuro”*. Já a aluna S2 entende quão enriquecedor pode ser aprender uma língua estrangeira, ao defender que *“acho legal aprender algo além da sua linguagem natural”*. Ademais, alguns participantes percebem que essa língua pode lhes proporcionar experiências novas, tais como viagens em família, conhecer novos lugares e, até mesmo morar fora do Brasil. De acordo com a aluna S12, a LI está presente *“nas viagens com minha família”*. Finalmente, já com essa idade, alguns alunos notam o empoderamento pessoal que pode surgir através do uso de uma língua estrangeira, com as características adquiridas pela LI, ao comunicarem-se com quaisquer pessoas do mundo.

Durante as aulas de inglês observadas do 6º ano da EPT, constatei que os alunos se esforçam para aprender a língua e se envolvem nas aulas, apesar de toda a agitação da turma, em praticamente todas as aulas e usarem bastante português, algumas vezes. Eles se engajam no que o professor propõe, mostram-se motivados e confortáveis, mesmo quando cometem “erros”. Durante uma das aulas, de introdução de novo conteúdo, os alunos demonstraram curiosidade em ampliar o vocabulário, ao desenvolver a atividade proposta. Mesmo utilizando a língua materna, eles perguntavam, “*Professor, como é _____ em inglês?*” (S7) e, logo em seguida, colocavam em prática a palavra aprendida na atividade pensada pelo professor para ser executada em pequenos grupos. Notei também que o professor conduzia as aulas sempre em inglês e estimulava os alunos a usar o idioma, principalmente quando eles já sabiam como falar em inglês o que tinham acabado de dizer em português.

Como não fui autorizada a realizar a entrevista nessa escola, esses foram meus instrumentos de geração de dados para o 6º ano. Com eles, posso depreender que o fato de estarem expostos à língua inglesa, mesmo em ambiente formal de aprendizagem, aliado à grande facilidade de acesso ao idioma fora da escola, em variadas situações de uso e desfrutarem de aulas dinâmicas e significativas onde o professor fala inglês a maior parte do tempo, são fatores que enriquecem as experiências dos aprendizes e os capacitam a serem sujeitos- usuários da língua mais confiantes e menos inseguros. Assim, a relação dos alunos do 6º ano da escola particular (EPT) com a língua inglesa se dá de maneira natural, mesmo no ambiente formal de ensino, onde as interações com o idioma acontecem de maneira guiada, planejada e representada, na maioria das vezes, pensadas e orientadas pelo professor, por isso, não são manifestações livres do uso do idioma.

Por outro lado, no contexto do 6º ano da escola pública (EP), mesmo com a maioria afirmando que gosta da língua e reconhecendo que ela está presente em seu cotidiano de diferentes maneiras, constatei que a postura desses aprendizes frente ao uso e apropriação do idioma é menos confiante e efetiva. Ao serem perguntados na entrevista, por exemplo, se gostam da língua inglesa, foi unanimidade a resposta “*Sim!*”, “*Adoro!*”. Da mesma forma que na EPT, os alunos afirmaram estar em contato com o inglês através de filmes, séries, músicas, vídeos online, jogos, etc. Além disso, a aluna S16 afirmou que “*fico lendo livros e poemas*”. Outros 3 (três) alunos, S2, S11

e S20, reconhecem que o inglês se manifesta de diversas maneiras, em vários âmbitos de nosso cotidiano, como diz S2: *“Assim, em todos os lugares que vou tem isso [inglês]”*.

Contudo, em todas as aulas observadas nessa turma, vi que os alunos não utilizam a LI e nem são estimulados a usarem-na. A professora da EP, PC1, não ministrava as aulas em inglês, o que já seria mais um contato que os alunos teriam com o idioma e, mesmo que inconscientemente, poderiam sentir-se estimulados a, ao menos, arriscarem-se com a língua. Mas a professora, acredito eu, parecia não achar que era modelo de falante para seus alunos. O único momento em que ela falava em inglês, era para ler alguma resposta da atividade que estava no quadro. Além disso, quando explicava a atividade proposta para os alunos, fazia sempre em português.

Esse cenário das aulas de inglês na EP, atrelado ao pouco tempo de contato com o idioma – a maioria começou a estudar há apenas 2 (dois) anos, contribui para os próprios alunos não se enxergarem como potenciais falantes da língua inglesa. Isso apareceu durante a entrevista, já que sempre que perguntados sobre como se relacionam com a LI, a resposta era sempre em tom negativo. Por exemplo, ao ser perguntada se tinha interesse em saber notícias e curiosidades sobre outros países que falam inglês, a aluna S12 afirmou prontamente que *“Não! Porque não vou entender nada!”*. Em outro momento da entrevista, toda a turma alegou que não seria capaz de se comunicar com outras pessoas que só falam inglês, apenas com a professora deles.

É compreensível que esse relacionamento dos alunos do 6º ano da escola pública com a língua inglesa ainda esteja em fase de definição e estruturação. Como foi previsto, na escolha desse ano escolar para compor esta pesquisa, esses alunos estão começando uma nova fase escolar, adentrando um novo universo e abrindo os caminhos para grandes descobertas. Além do mais, unem-se a isso todos os desafios que uma escola pública brasileira, geralmente, precisa enfrentar e que foram aqui brevemente mencionados. Por isso, esses estudantes ainda têm muito o que conquistar. Entretanto, com a motivação que percebi e uma certa consciência da importância da língua inglesa em suas vidas, já enxergo um bom início para o estreitamento dos laços com a LI, assim como a possibilidade de eles começarem a

se perceber como usuários (não aprendizes ineficientes) da língua inglesa de maneira efetiva e desejada.

Quando tratamos dos alunos do 9º ano, percebemos como eles já estão em outro lugar ao chegarem aqui. Tanto o tempo de contato com a língua, que com certeza, já é bem mais longo, quanto como a percepção de como a LI se apresenta todos os dias em suas vidas. Com isso, a relação deles com o idioma, de maneira geral, já é mais estabelecida. Todavia, na EP, encontramos praticamente o mesmo cenário que no 6º ano. Os alunos continuam se achando não falantes da LI, afirmam não entender nada em inglês e se consideram incapazes de comunicarem-se com outros falantes de LI, apesar de a grande maioria gostar da língua e perceberem sua presença fora da escola. Na entrevista, por exemplo, o aluno S22 fez o seguinte comentário: *“o inglês tem aquela coisa de... tipo... procurar abrir a nossa mente para outras línguas, outras coisas, outras culturas”*. Porém, esse mesmo aluno não se mostrou confiante o suficiente para utilizar o idioma nem com seus pares, em uma situação formal de aprendizagem de língua inglesa, nem em outras situações livres de uso da língua, que afirmou, durante a entrevista e também no questionário, ser constante em seu cotidiano. É interessante lembrar que, também nesse ano, a professora costumava conduzir as aulas da mesma maneira que no 6º ano, em português, sem estimular o uso do idioma por parte dos alunos no ambiente instrucional.

Diferentemente, na EPT, os alunos do 9º ano usam a língua com desenvoltura e naturalidade. Conversam sobre fatos e acontecimentos de suas vidas pessoais, assim como desenvolvem as atividades propostas pelo professor utilizando a LI de forma segura. Da mesma forma que, algumas vezes, conversam em português sobre assuntos paralelos e pessoais, também o fazem em inglês. Durante as aulas observadas, os alunos sempre apresentavam motivações pessoais que puderam demonstrar como estão envolvidos com a LI de maneira natural. Em uma das aulas, uma aluna, S12, pede que o professor coloque uma música internacional, caso haja tempo sobrando. O professor atendeu o pedido e todos curtiram e cantaram a música *“The sky is a neighborhood”*, da banda Foo Fighters. Em outra aula, o professor e os alunos conversam, em inglês, sobre uma novela que passava na época, todos muito

envolvidos e expressando suas opiniões. Outro momento, uma aluna conta sobre um teste que fez no curso de idioma, em inglês.

Pude perceber no questionário e também nas observações das aulas do 9º ano, na escola particular, que todas essas vivências com e na língua inglesa contribuem para a formação desses alunos como usuários da LI que esperamos que eles sejam.

5.2.2 Concepção de língua

Em tudo o que fazemos projetamos as nossas concepções, além de já vivermos intrincados em uma comunidade cultural, que partilha valores, costumes, modos de viver e crenças. Em nosso contexto, como professores de ILE, costumamos ensinar a partir do que acreditamos, ou seja, nossas concepções. Acompanhando os estudos sobre a expansão da LI e ensino desse idioma, conheci o conceito de inglês como língua franca (ILF) e, diante do constructo teórico, passei a repensar e visitar algumas práticas pedagógicas que, para mim, já estavam sedimentadas. À medida que eu adentrava no campo de ILF, mais desejava preparar meus alunos para essa realidade emergente da LI. Por isso, com a adequação de minha concepção de língua e de ensino de LI, busco transformar minha postura como professora e almejo impactar meus alunos em seus modos de ver o mundo, através dessa troca mútua de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, se defendo que a LI não deve mais ser apenas reproduzida a partir de certos padrões hegemônicos e que cada indivíduo que se propõe a usá-la é, então, falante legítimo dessa língua, contanto que consiga atingir seus objetivos com ela, não posso, em minhas aulas, continuar valorizando apenas algumas realidades específicas. Se a língua é viva, dinâmica, diversa e fluída, preciso apresentá-la como realmente é, como acontece verdadeiramente, fora da sala de aula. Só assim estarei preparando meu aluno para o mundo real e ajudando a formá-lo cidadão crítico do mundo.

Na verdade, isto é o que os alunos de hoje esperam, sentirem-se confiantes para viver o mundo em toda a sua complexidade. Ao serem perguntados na entrevista sobre o que falta no livro que eles gostariam que fosse abordado, uma aluna do 6º ano respondeu: *“Eu queria que tivesse coisa que ... eles falam... lá no cotidiano deles.*

Porque a maioria das coisas que tem [no livro] é o jeito formal que eles falam” (S7). Essa curiosidade em conhecer a língua “real”, falada por pessoas que usam inglês em seu dia-a-dia, e não a língua do livro, é constante. Vez ou outra, os alunos tocaram nesse ponto durante a entrevista. Uma aluna do 6º ano da EP, S11, por exemplo, afirmou que *“na hora que a professora for ensinar a atividade, ela deveria ensinar os ‘dois lados da palavra’ ... a palavra formal e a palavra mais informal”*. Claramente, a aluna, que tem acesso a LI em outras circunstâncias não formais de uso como a sala de aula, percebe que o que é vivido na realidade, geralmente, não está representado nas páginas dos livros.

Outro ponto que me chamou muita atenção foi o fato de os alunos sempre mencionarem aqueles mesmos países já consagrados mundialmente por suas hegemonias culturais, ao serem perguntados sobre que outros lugares eles tinham interesse em conhecer. No questionário, os alunos do 6º ano da EP assumiram-se despreparados a falar em inglês com qualquer outra pessoa, por medo de se expressar errado ou passar vergonha. Alguns disseram que não tinham interesse em falar inglês. Já os alunos desse ano da EPT, se consideram capazes de se comunicar com outros falantes de inglês *“porque já estou em contato com o inglês há bastante tempo”* (diversos alunos se justificaram assim).

Uma aluna dessa turma da EPT, aluna S9, afirmou ter interesse em aprender inglês, pois *“cada vez que aprendo é um passo adiante para os **EUA**”* (grifo meu). O mesmo aconteceu com a turma do 9º ano dessa mesma escola. O curioso é que esses alunos já têm alguma noção mais avançada dos aspectos linguísticos e mencionam: *“tenho pronúncia boa”* (S7), ou *“preciso melhorar minha pronúncia”* (S16), e mais *“não sou tão fluente, mas acho que consigo”* (S21). Já os estudantes do 9º ano da EP se mantêm na mesma postura que seus colegas do 6º. Ou seja, não se sentem capazes de conversar em inglês com qualquer outro falante. A aluna S19, por exemplo, afirma: *“Não, só sei o básico, como cumprimentar, uma conversa longa não rola”*. A aluna S20, por sua vez, reconhece suas fraquezas e advoga que há muito a ser feito: *“Mais ou menos. Porque ela [a professora] nos dá o básico, mas há muitas outras coisas além disso que ainda precisamos aprender”*.

Durante as entrevistas na EP, os alunos dos dois anos escolares confirmaram o que já haviam dito no questionário e mantiveram suas posturas de não se reconhecerem como falantes da língua inglesa capazes de se comunicar com outros falantes. Vinculado a isso, os países que eles disseram ter interesse em conhecer e/ou estudar foram aqueles comuns, Estados Unidos e Inglaterra. Além desses, alguns alunos também mencionaram França, Alemanha, Holanda e Espanha, todos, claro, na Europa. Ao unir essas informações, refleti sobre o elo que os alunos poderiam ter e o quais eram as suas concepções no tocante às questões que contornam a língua inglesa. Com isso, algumas perguntas cabíveis vieram à mente, como, por exemplo: a. os alunos consideram que só pessoas desses países são capazes de falar inglês? b. eles se comparam com falantes nativos de LI e, por isso, se sentem fracassados? Infelizmente, tenho a impressão que a resposta para as duas perguntas é afirmativa.

Na entrevista do 6º ano, depois de mencionarem os países citados acima, lhes perguntei se esses países falavam inglês e os alunos responderam que ‘não’. Obtive, por exemplo, respostas como “*Não! Lá se fala Espanhol*” (S13) e “*cada um fala a sua língua*” (S8). Isso me faz acreditar que, para eles, os únicos lugares que falam inglês no mundo são os Estados Unidos e a Inglaterra. Em contrapartida, já que os alunos não são desses lugares, não conseguem falar inglês como os nativos. Por isso, esses estudantes refletem a concepção de que o falante ideal é aquele com características típicas de um nativo e que o modelo de ensino de LI deve ser baseado na repetição de língua daqueles lugares, reforçando, assim, o imperialismo linguístico³⁷ tão debatido por muitos estudiosos da área (PHILLIPSON, 1992). Para ilustrar, mais uma vez, essa colonialidade embutida em nós, o único aluno da EP do 9º que alega estar preparado para conversar com outros falantes de LI justifica-se, dizendo “*quero morar na Inglaterra*” (S22).

³⁷ Termo cunhado, primeiramente, pelo autor Robert Phillipson, em 1992, para discutir sobre o poder de imposição linguística que alguns países teriam sobre outros. Segundo Oliveira (2017, p. 72-73), “em sua dimensão ‘linguística’, o imperialismo se dá pelos mesmos motivos – hegemonia e etnocentrismo – e se caracteriza como um conjunto de representações que exaltam uma língua em detrimento de outra(s). São imagens e símbolos construídos e impostos a respeito de um idioma que reproduzem as relações de desigualdade entre os povos e entre as próprias línguas”.

Nas aulas observadas, em ambas escolas, não pude notar, em nenhum momento, fatos que atestassem sobre essas concepções linguísticas dos alunos, debatidas acima.

5.2.3 Como foram trabalhados os temas

Apesar do meu trabalho estar focado nos alunos e, portanto, na aprendizagem do inglês como LE, sabemos que não há aprendizagem sem ensino, a menos que estejamos nos referindo às pessoas autodidatas, de forma que é impossível olhar pra um sem pensar sobre o outro. Por conta disso, preciso, também, analisar a atuação dos professores em relação à apresentação dos temas aos alunos, sem necessariamente julgar a qualidade de suas práticas pedagógicas. Nessa categoria, pretendi observar como os tópicos são abordados em sala de aula e, conseqüentemente, como isso interfere na relação do aluno com a LI e, por fim em sua aprendizagem do idioma.

No questionário, os alunos foram perguntados sobre a performance dos professores, como eles utilizavam o livro didático e outros recursos e quais as estratégias de ensino usadas pelos docentes. De acordo com as respostas, todos os alunos da turma do 6º ano da EPT gostavam da atuação do professor PM3 e das estratégias utilizadas por ele para apresentação do conteúdo. Os alunos dessa turma exemplificaram como PM3 ensina, apontando o uso de recursos extras como jogos, brincadeiras, desenhos, vídeos, equipamentos eletrônicos, como projetor. Além disso, de acordo com os alunos, esse professor dar outros exemplos que ilustram e ampliam o conteúdo abordado, realiza atividades práticas e as próprias atividades do livro didático. Por fim, os alunos consideraram a aula desse professor “legal e engraçada”.

Pude atestar esses depoimentos nas observações das aulas dessa turma. De fato, o PM3 sempre ia além do livro, trazendo outras técnicas que suplementassem o que estava proposto no livro, adequando-as para a idade e nível linguístico dos alunos, conduzindo a aula na língua alvo e estimulando os alunos a também usá-la. Presente às aulas, eu percebia os alunos animados e envolvidos nas atividades propostas, apesar da agitação da turma em quase todos os momentos e, sobretudo, arriscando-se no idioma.

Da mesma forma, na turma do 9º ano da EPT, a grande maioria dos alunos mostrou-se satisfeita com a forma de ensinar do PK2, inclusive, os alunos elogiavam bastante o professor, tanto no questionário quanto pessoalmente, nas aulas. O aluno S6, por exemplo, disse que o professor ensina *“de forma invejável”*. A turma mencionou também que esse professor faz exercícios sobre o conteúdo estudado, utiliza o livro, traz músicas, vídeos, utiliza equipamentos eletrônicos, acessa a internet e é criativo. Nesse pormenor, o que mais me chamou atenção foi a percepção dos estudantes em notar que esse professor *“faz refletir sobre o tema e pede que os alunos pensem em outras formas de resolução”* (S22). A aluna S8 é uma outra participante que elogiou o professor. Segunda a estudante, *“ele realiza as atividades propostas e explora as histórias apresentadas, mas sempre vai mais a fundo que o livro”*.

Pude perceber a materialização das práticas mencionadas nos relatos dos alunos durante as observações de aula. Na verdade, PK2 sempre buscava uma forma de dialogar com os estudantes, partindo do tema que era proposto, indo além do que estava no livro e, também, personalizando o conteúdo para a realidade dos alunos. Nesse pormenor, o aluno S17 afirmou que *“ele inicia a aula com o tema do assunto e vai desenvolvendo ao decorrer da aula”*.

Além disso, notei o constante diálogo entre o professor e a turma sobre o cotidiano deles e fatos que aconteciam em suas vidas, sempre utilizando a língua inglesa para a comunicação. Os alunos se sentiam muito livres e à vontade com a utilização do idioma. Era visível como o professor criava uma atmosfera propícia para a aprendizagem da língua. A aluna S18 descreveu a aula de inglês da seguinte forma: *“ele utiliza em todas as aulas o computador e o projetor e na maioria o livro. Ele apresenta o conteúdo mais dinâmico no começo e depois usa o livro, assim a aula não fica cansativa”*. Logo em seguida, ela continua: *“Acho muito legal [as estratégias], pois ele começa a aula falando sobre fatos, músicas relacionadas ao assunto e depois dá o conteúdo em si, como gramática e vocabulário e também faz alguns jogos”* (S18).

Por outro lado, as aulas na EP aconteciam de maneira bem diferente. A opinião dos alunos sobre a atuação da PC1 é muito parecida em ambas turmas. Muitos alunos disseram gostar da forma como a professora ministrava suas aulas e afirmaram que

ela utilizava o livro, fazia as atividades nele presentes, passava dever de casa, escrevia no quadro e desenvolvia trabalhos que eram apresentados pelos alunos. De acordo com a aluna S16, do 6º ano, *“acho bom [o uso das estratégias] porque ela faz algumas atividades legais e apresentações”*. Em relação aos trabalhos propostos pela professora, muitos alunos comentaram sobre como eles ajudavam na aprendizagem da língua, como explicou a aluna S20, do 9º ano: *“a estratégia dela é muito interessante porque nos dá a chance de pesquisarmos e entender mais sobre os temas abordados”*. Já a aluna S28 argumentou: *“ela usa mais [o livro] para fazer dever; fora isso, não sei. Ela passa trabalho para apresentar na frente da classe”*.

Além disso, outros também disseram que a professora facilitava a matéria, traduzia as atividades do livro e corrigia as atividades de casa. Nas minhas observações de aula, pude perceber que PC1 tinha realmente a mesma prática pedagógica nas duas turmas. Em primeiro lugar, ela não utilizava a LI para dar as aulas. Segundo, em praticamente todas as aulas, me chamou a atenção como ela corrigia o dever de casa. Normalmente, ela escrevia as respostas da(s) atividade(s) que tinha(m) sido passada(s) para casa no quadro. Na sequência, ela lia o que estava escrito e passava a próxima atividade, explicando-a em português.

Em relação a essa atuação da professora da EP, a única aluna que se mostrou insatisfeita foi S8, do 9º ano, ao responder, no questionário da seguinte forma: *“ela nem usa o livro. Só usa mesmo para passar a atividade e pronto. Ela passa outros exercícios, como trabalhos”*. Mais adiante, a mesma estudante acrescenta: *“Nenhuma estratégia, né? ... porque ela nem se importa se a resposta está certa ou não, apenas corrige e pronto”*. Nessa “leitura da correção”, era também o momento em que a professora explicava o ponto gramatical do dia. Na verdade, isso acontecia apenas depois de ela gastar um bom tempo da aula chamando cada aluno da turma para ir a sua mesa e dar um visto na atividade de quem teria feito.

Enquanto PC1 colocava as respostas no quadro, a turma toda ficava bastante agitada, muita conversa paralela, barulho, brincadeiras, entrada e saída de alunos da sala o tempo todo, já que, basicamente, não havia o que fazer. Quando o barulho era muito intenso, ela interrompia o trabalho e pedia que parassem. Não percebi, em nenhuma das aulas observadas, em nenhuma das duas turmas, a preocupação da

professora em saber se os alunos tinham alguma dúvida com a atividade. Em uma determinada aula, no início das observações, a professora divulgou em voz alta as notas da unidade dos alunos. Primeiro, ela se dirigiu aos alunos de forma enfática, criticando a postura deles durante todo o ano letivo, atribuindo isso ao fato das notas baixas. Nessa aula, o que mais me chamou atenção foi a professora utilizar o tempo da aula para somar as notas e “fechar a caderneta”, justificando que “não levava trabalho para casa”. Aproveitei esse tempo ocioso dos alunos e pedi licença para aplicar o questionário.

Na entrevista, precisei entender melhor como aconteciam as aulas de inglês na EP e quais os procedimentos e estratégias utilizados pela professora, não só no tocante ao livro didático, mas todos outros recursos que ela pudesse trazer para suas aulas. Os alunos do 6º ano, por exemplo, mantivera suas opiniões sobre o ensino da professora e reiteraram que gostam da forma como ela atua. De forma geral, os estudantes disseram que ela é “muito boa”, “100%”, “ótima professora”, “ensina brincando”, “super atualizada”. Eles também adicionaram que a docente contava histórias que despertava o interesse deles e que, ao mesmo tempo que brinca, ela é bastante séria.

Já os alunos do 9º ano elegeram as pesquisas propostas pela professora da EP como a atividade diferencial nas aulas de inglês e que tais atividades os ajudavam a se motivar e aprender melhor. O aluno S22, no seu depoimento, afirma que *“gosta mais das pesquisas [porque] são trabalhos que não só envolvem a língua, mas também pessoas que naturalmente usam o inglês... os ingleses”*. Já o aluno S4 completa: *“coisas que a gente nem sabe. Ela passou um trabalho agora, tipo... criadores, de coisas tecnológicas...”*

Quando questionados sobre o que mais a professora fazia, além das pesquisas, e que eles gostavam, os alunos responderam: *“trabalhos e a correção do dever”* (S13). Depois de tanto mencionarem esses trabalhos e pesquisas propostas pela professora PC1, intensifiquei as perguntas na entrevista a fim de alargar o conhecimento sobre essas atividades. Assim, os alunos descreveram como acontecia. Segundo eles, a professora dividia a sala em equipes que deveriam pesquisar a resposta para 5 (cinco) perguntas e apresentar para a sala. Infelizmente, por conta

dos imprevistos relacionados ao calendário da EP, não pude observar nenhum trabalho sendo apresentado. Perguntei aos alunos se eles pesquisam em inglês, se liam e apresentavam em inglês. Todos eles me responderam surpresos com minha pergunta, como se aquilo fosse algo impossível de acontecer. Depois de eu muito insistir se em nenhum momento do trabalho eles recorriam à LI, um aluno declarou: *“a gente pesquisa em português, fala em português e tudo é em português! Nada é inglês!”* (S5). Outra aluna complementou: *“como é que eu vou falar em inglês, se eu não sei? A única coisa que a gente fala em inglês é o nome dele [a personalidade pesquisada]!”* (S30).

Dessa forma, percebi que, apesar da professora PC1 ter ótimas ideias para complementar o livro didático adotado pela escola, propondo atividades que possam despertar o interesse e a curiosidade dos alunos em descobrir coisas novas, ela, a partir do os dados revelaram, deixa passar uma ótima oportunidade de formar seus alunos falantes da LI. Assim, acredito que, assumindo tal postura, a professora participante pode estar contribuindo que, de alguma forma, se perpetue aquela crença de que não se aprende inglês (ou LE) na escola pública brasileira.

5.2.4 Receptividade dos alunos aos recortes temáticos

Durante a triangulação dos dados, percebi que as informações encontradas nesta categoria se justificam, em parte, pelo modo como os professores atuam em sala de aula. Notei que os alunos reagem, positiva ou negativamente, aos temas presentes nos LD, de certa forma, orientados pelas práticas pedagógicas de seus professores.

No questionário, por exemplo, havia duas perguntas pensadas para esta categoria³⁸:

1. Você acha que os materiais didáticos utilizados nas suas aulas de inglês são interessantes? Por que sim? Por que não?

³⁸ Decidi colocar as perguntas aqui para ajudar meu leitor a recordá-las.

2. Você se sente motivado(a) a aprender a língua inglesa a partir dos temas presentes nos materiais didáticos utilizados em suas aulas? Por quê?

De acordo com as respostas, os alunos da EP, nas duas turmas, se mostraram pouco comunicativos, enunciando respostas curtas, lacônicas, sem muita informação. Apesar disso, no geral, pude perceber que muitos reclamaram da pouca diversidade de materiais utilizados em sala de aula, mesmo quando afirmaram achar aqueles usados interessantes. A aluna S20 do 9º ano respondeu da seguinte forma: *“Sim, mas deveria ter mais coisas, porque só temos um livro”*. Já a aluna S6, dessa mesma turma, afirma não se interessar pelos MD adotados na aula de inglês e se justifica dizendo que *“Porque só tem um livro, apenas um livro e só”* (S6). Assim como ela, a aluna S11 concorda que os materiais não são interessantes e que deveria haver um algo a mais. Em suas palavras: *“Não. Poderia ser sim, mas só que nós não aprendemos significativamente o inglês; só vemos alguns assuntos e conseguimos falar, às vezes”*. Ao responder sobre sentir-se motivada a aprender inglês a partir dos recortes temáticos do livro, esta mesma aluna afirma: *“Não, porque eu queria aulas mais didáticas, mais engraçadas, de um jeito divertido, engraçado, de um jeito do nosso cotidiano etc.”* (S11). Sobre esse mesmo aspecto, o aluno S23 vinculou sua dificuldade com a LI ao desinteresse pelos MD. Para ele, *“Não, tudo em inglês. Eu acho que poderia ter a tradução, porque queremos aprender”*. Ele diz ainda que não se sente motivado a aprender LI pois, *“o livro é sem graça, não dá para entender”* (S23).

Já os alunos do 9º ano da EP mencionaram durante a entrevista que gostariam que tivesse a tradução simultânea do conteúdo no livro, para que eles pudessem entender o que estava escrito, dessa forma, o livro se tornaria mais interessante. Outra solução mencionada por eles foi de a professora ir traduzindo oralmente todo o conteúdo do livro, ou ainda, falar a maneira “real” como eles [falantes nativos] falam a língua no cotidiano deles. Entendo esse desejo dos alunos como uma forma de sinalizar que o livro está distante da realidade deles, primeiramente. Para esses estudantes, como já autodeclarado várias vezes em diversos momentos da pesquisa, falar e entender inglês não é fácil, por isso, recorrem a alguém com quem eles tem proximidade para intermediar essa relação com o idioma, através do MD. Se a professora interfere e interage com o livro de modo que o torne mais acessível a esses

alunos, o interesse aumenta, assim como a aprendizagem. Outro ponto que posso levantar, a partir desses dados, é a necessidade, mesmo que inconsciente, de ainda usar o falante nativo como modelo padrão e o ideal a ser seguido. Creio que isso é consequência dos modelos que lhes são apresentados nas aulas, durante toda a vida escolar. Limitar os alunos a apenas modelos de falantes específicos lhes deixam com poucos parâmetros e exemplos a serem seguidos e conhecidos. Finalmente, ao desejarem que a professora seja o seu exemplo de falante, que modele a língua ou que a ensine como outros falantes a utilizam, não significa, necessariamente, que estão esperando um modelo de falante nativo, já que a professora deles não se encaixa nesse perfil, por ser brasileira, mas que a) seja o exemplo mais perto deles, provando que qualquer pessoa pode falar inglês e b) que traga para sala de aula as diversas possibilidades de falantes de LI, para que, da mesma forma, assim como essas outras pessoas, esses alunos também possam se considerar falantes de LI, apesar de suas nacionalidades.

Ao contrário daqueles que não se interessam pelos MD ou não se sentem motivados em aprender LI através destes, os alunos que se mostraram satisfeitos atribuem o entrosamento com essa ferramenta aos trabalhos e pesquisas propostas pela PC1, já delineados na categoria anterior, atrelando-os ao seu aprendizado na língua. Nesse pormenor, de acordo com a aluna S11, estudante do 6º ano, *“Sim, porque acho legal e gosto do que a professora passa para a gente”*. Igualmente, a aluna S3 afirma: *“sim, porque além das atividades do livro, faço trabalhos bastante interessantes e que refletem em minha aprendizagem”*. Já uma aluna do 6º ano, S6, acredita que os MD contribuem para o seu aprendizado: *“Sim, porque a gente pode aprender mais coisas sobre a língua inglesa”*. A aluna S21, também do 6º ano, apesar de não achar o LD interessante, demonstra saber a importância da LI em sua vida e afirma: *“Sim, porque eu sei que é isso que quero para a minha vida, então faço disso [algo] interessante”*.

Nas entrevistas, os alunos das turmas da EP repetiram o que já haviam respondido no questionário e, por conta disso, eu pude incentivá-los a desenvolver mais suas opiniões. A turma do 6º ano conseguiu expor suas ideias de maneira muito satisfatória. Logo no início, o grupo todo disse que o livro pouco ajudava a aprimorar suas habilidades linguísticas ou suas atividades de lazer, além da escola,

relacionados com a LI. Uma aluna, por exemplo, afirmou que sim, para ela, *“dá [para aprender inglês]. Porque a gente fica mais interessada em aprender inglês e fica na curiosidade para saber o que é aquilo... aquela palavra... aí a gente fica na curiosidade; a pessoa fala uma coisa que a gente não sabe, que não aprendeu ainda aqui na escola... aí, a gente fica na curiosidade...”* (S7).

Nessa discussão, os alunos elencaram vários motivos pelos quais não se interessam e nem se sentem motivados em aprender inglês através do livro didático, *It Fits*. De acordo com S2, não dava para se interessar *“porque só fala em inglês”*. S17 confirma o desinteresse pelo livro e diz que *“prefiro aprender mais pela internet do que pelo livro... o livro não tem a emoção que você vê no vídeo, na música...”* A aluna S16 concorda com a colega e completa: *“não, porque não tem emoção e nem tem muito conteúdo interessante”*.

Em seguida, a aluna S3 comenta como seria um livro interessante para ela: *“professora, eu acho que o livro deveria ser digital... você apertava assim e o livro falava!”* Desse discurso, posso inferir que o desejo dos alunos é a complementação do LD e a associação de outros MD que dinamizem a aula de inglês, além de ser uma ferramenta presente no cotidiano dos alunos.

Por fim, ao serem perguntados o que gostariam que constasse do livro para torná-lo mais atrativo e motivador, os alunos listaram o que lhes agradariam, sugerindo tópicos interessantes como *“política e coisa de Trump”* (S9), *“Fora Temer!”* (S20), *“celebridades”* (S11), *“família”* (S14), *“sobre o lixo... também falou para não jogar lixo na rua”* (S19), *“um livro mais atualizado”* (S20). Uma aluna afirmou que *“a maioria das coisas que tem no livro a gente sabe. A maioria das coisas!”*, e ela continua: *“eu queria que tivesse coisa que ... eles falam, lá no cotidiano deles. Porque a maioria das coisas que tem é o jeito formal que eles falam”* (S20)³⁹. Frente a esses dados, notei, em muitos momentos, tanto na entrevista quanto na análise das respostas ao questionário, uma vontade grande dos alunos de aprender uma língua que fosse mais viva/ real, ou seja, que além de retratar assuntos que são comuns às

³⁹ É facilmente perceptível que o que os alunos chamam aqui de “jeito formal” é, geralmente, o inglês padrão apresentado nos livros.

experiências diárias das pessoas em geral, também ilustrasse a realidade dos alunos, que já era rodeada pela língua inglesa.

Da mesma forma que no questionário, na entrevista, os alunos do 9º ano da EP demonstraram suas insatisfações em relação a alguns aspectos referentes ao LD e os seus recortes temáticos. Para eles, principalmente, o livro não inova e não os representa. O aluno S22, por exemplo, afirma: *“os livros de inglês, a maioria deles não inova. É sempre a mesma coisa. Fala sobre política, tem aquela conversa de família, aquela situação sobre os direitos... só isso”*. Entretanto, ele considera que, mesmo repetitivos, os temas se relacionam com o dia-a-dia deles e os ajudam a conhecer mais sobre outras pessoas.

Mais adiante, outro aluno, S10, completa a fala de S22 e defende temas mais atuais, que falem da realidade, política, esportes e, sobretudo, da realidade do Brasil. Os temas defendidos pelos estudantes, de um modo geral, são comida, família e esporte, além de considerarem “legais”, conseguem identificá-los na vida fora da escola. Eles também mencionam a tradução, de novo, como uma necessidade dessa técnica para que o aprendizado da língua aconteça. Depois de tantos alunos mencionarem a tradução como uma estratégia para favorecer o aprendizado, provoquei uma discussão para esclarecer o que eles desejavam realmente. Segundo esses alunos, já que eles não entendem a língua, não faz sentido que tudo esteja escrito em inglês, no livro. Tentei convencê-los da importância do maior contato possível com a língua, para que o cérebro se acostumassem com o idioma estrangeiro, por isso as aulas deveriam ser ministrada em inglês e tudo fosse apresentado em inglês, recorrendo à língua materna apenas quando necessário. Porém, não consegui convencê-los dessa ideia.

Um grupo de alunos comenta que, às vezes, há temas que são interessantes, como esportes, por exemplo, mas não correspondem à realidade do Brasil. O aluno S4, por sua vez, afirma: *“eu vejo mais esportes que não são aqui do Brasil”*. Alguns também sentem a necessidade de poder ouvir a professora falando e adaptando os temas do livro. Para o estudante S9, seria mais interessante se *“a professora ensinasse melhor e explicasse o que são as coisas...”* Imediatamente, outra aluna

completa: *“na aula de inglês, ela podia colocar pares para tentar conversar em inglês”* (S14). Por fim, eles anseiam que o livro fosse mais *“explicado e detalhado”* (S25).

Por outro lado, na EPT, durante as aulas, os alunos das duas turmas interagiam de maneira harmônica e confiante com os temas propostos pelo LD e os materiais complementares, além da expansão deles, na performance dos professores. Os alunos do 6º ano, por exemplo, demonstravam interesse quando o PM3 apresentava um tema novo, investigando novidades sobre o que era proposto e compartilhando informações que já tinham sobre o que estava sendo trabalhado. Nessa turma, os alunos utilizavam a LI e apresentavam curiosidade em saber novos vocábulos oriundos do assunto. Em apenas uma das aulas observadas, pude perceber um pequeno grupo de alunas conversando enquanto PM3 apresentava o novo recorte temático. Nesse momento, elas se mostraram pouco motivadas em se envolverem na explicação. Contudo, quando a turma era convidada pelo professor para realizar uma dinâmica sobre o que tinha sido exposto, essas alunas se dispunham a participar e se juntaram ao grupo.

No questionário, os alunos do 6º ano da EPT se mostraram satisfeitos com o LD e os recortes temáticos presentes nele. Encontrei respostas como, *“Sim, porque assim eu posso aprender a me comunicar melhor”* (S11); *“Sim. Porque através dos materiais a gente aprende bastante”* (S8); *“Sim, pois cada vez que aprendo é um passo adiante para os EUA”* (S9). Porém, essa mesma aluna, S9, que se sente motivada em aprender LI a partir dos temas do LD, não está tão satisfeita com os MD utilizados em suas aulas de inglês. Segundo ela, *“Mais ou menos, eu acho as informações meio básicas e outras um pouco infantis, mas algumas são legais”* (S9).

Já o aluno S5 menciona a importância da interferência do professor durante a aprendizagem da língua e como isso o deixa seguro em aprender o idioma. Dessa forma, ele se sente motivado, *“pois o professor ajuda muito a turma”* (S5). Outros alunos assinalam o caráter divertido dos temas e como são apresentados no livro didático. É o que diz o aluno de acordo com S4, por exemplo: *“Sim, porque eles são bem desenvolvidos e divertidos”*. O aluno S3 ratifica esse pensamento e afirma: *“Sim, porque às vezes me divirto e, ao mesmo tempo, aprendo”*. Da mesma forma, concorda S2: *“Sim, pois gosto das brincadeiras”*. Dentre os participantes desse grupo, a aluna

S1 foi a única a afirmar que não se sentia totalmente motivada com os temas de seu LD, já que, para ela, *“tem coisas meio chatas e outras legais”*, embora considere os materiais utilizados em suas aulas interessantes, *“porque tem algumas atividades interativas e exemplos legais”* (S1). Frente a isso, pude perceber que, nesta idade, ainda é importante para os alunos se sentirem atraídos e motivados pelo aprendizado da língua inglesa, a partir de uma abordagem mais lúdica e dinâmica, cujo objetivo seria atrair a atenção dos alunos e, assim, cativá-los.

Como já dito anteriormente, a turma do 9º também se mostrou muito envolvida com as formas do PK2 de apresentar os temas pensados para cada aula. Tanto durante a utilização do livro didático quanto quando o professor trazia outros materiais que suplementavam o LD, os alunos discutiam os temas, utilizando a LI e personalizando-os as suas realidades, na maior parte do tempo. Observei também que, às vezes, os temas presentes no livro eram gatilhos que motivavam os alunos a conversarem sobre algum outro tema referente a suas vidas. No questionário, entretanto, alguns alunos se declararam desmotivados em aprender a língua a partir dos temas do livro e não o consideravam interessante. A aluna S12, por exemplo, afirma que *“os temas são muito repetitivos”*. A aluna S8 concorda e complementa: *“não, uma vez que eles trabalham com tudo de maneira infantil e sempre da mesma forma”*. Já o aluno S7 acredita que *“não lidam com situações do cotidiano e os ‘listenings’ são muito ruins”*.

Dentre os que gostam do LD e se motivam com os temas, nota-se uma valorização da atuação do professor junto a esses MD e apresentação dos temas. O aluno S21 disse que *“o livro apresenta diversos fatos interessantes e os vídeos mostrados pelo professor também são bons”*. Além disso, ele continua: *“gosto das curiosidades apresentadas pelo professor”* (S21). A aluna S18 se sente motivada pelos temas, mas entende que precisa de algo mais, segundo ela, *“somente pelo livro não, pois precisa-se de um(a) professor(a) bom(a)”*. Essa mesma aluna reconhece que os MD *“são fáceis de ampliar, são abrangentes e bem comuns nas nossas vidas”* (S18).

Ainda sobre o assunto, alguns alunos se envolvem com os temas e os MD por motivações pessoais. O aluno S20 afirma que acha os MD interessantes *“porque*

algumas vezes é apresentado um assunto importante para utilizar na vida profissional”, ao passo que o aluno S11 reconhece que “sou interessado pela língua desde pequeno, por músicas, filmes, séries etc. então, os temas são interessantes”.

Por fim, alguns estudantes conseguiram fazer a conexão dos materiais didáticos e temas abordados nas aulas de inglês com suas realidades e, por isso, se sentem motivados. De acordo com eles, *“sim, pois abordam temas do cotidiano”* (S1); *“sim, pois são aulas de assuntos atuais ou polêmicos”* (S19); *“sim, pois o livro (a maioria dele) fala de assuntos atuais em nosso mundo. Muitas vezes até sobre adolescência”* (S16); *“acho que sim, pois, além de me ensinar os aspectos gramaticais, traz curiosidades e notícias das quais nunca tinha ouvido falar”.* (S17). Em seguida, esta última aluna completa: *“me sinto [motivada a aprender inglês a partir dos MD], pois os materiais didáticos trazem a vontade de buscar mais sobre os assuntos abordados”* (S17). Como podemos ver, portanto, a necessidade de os alunos se reconhecerem nesses materiais que utilizam para aprender uma língua nova é algo que emerge com bastante propriedade nas afirmações dos estudantes aqui registradas.

5.2.5 Adequação dos recortes temáticos às vivências dos alunos

Ainda que brevemente, já mencionei a atuação dos professores em outras categorias, porém, agora, olharei com mais cuidado como essa figura importante se destaca no aprendizado dos alunos, favorecendo o entrosamento deles com os materiais propostos para o ensino da língua inglesa.

A professora da escola pública, PC1, conforme eu já afirmei, adotava a mesma postura nas duas turmas observadas, independentemente de serem de níveis diferentes, e se mantinha sempre atrelada ao livro didático. Em todas as aulas observadas, ela não levou materiais complementares ao LD tais como atividades xerocadas, músicas, vídeos, nem desenvolveu brincadeiras, jogos ou alguma outra dinâmica que pudessem não só ampliar o que estava presente no livro, mas, sobretudo, ajustar o conteúdo à realidade dos alunos.

Durante a entrevista, de modo geral, os alunos do 6º ano se mostraram satisfeitos com a forma como a professora trabalhava com o LD, levantando poucos

pontos negativos sobre sua atuação. Apenas a aluna S15, no seu depoimento, sugeriu outras formas de uso do LD para as aulas não serem ruins. Na sua visão, para melhorar o alcance do livro, seria necessário *“pedir à professora para trabalhar mais com o conteúdo... ela falando na hora da atividade, pra poder usar... tipo gírias, essas coisas. Na hora que a professora for ensinar a atividade, ela ensinar os dois lados da palavra... a palavra formal e a palavra mais informal”* (S15).

A partir de uma fala como a de S15, pude notar o desejo que a aluna sente de uma maior interação e interferência da professora na manipulação dos materiais e na condução das aulas. Do mesmo modo, no questionário, essa turma manteve postura semelhante de conformidade com a performance da professora. Todos eles afirmaram que a professora usa, sim, o livro, passando dever para casa e corrigindo no quadro. Nesse pormenor, obtive respostas como: *“ela passa atividades em quase todas as aulas e passa trabalhos”* (S3), sendo que para esta aluna ainda, *“as estratégias dela [são] muito interessantes”*. Já a aluna S5 acredita que a professora *“ajuda a melhorar mais o inglês”*; a aluna S6 também concorda com suas colegas e afirma: *“explicando ou dando a resposta dos deveres, significando (correção)”*; além de S7, que diz: *“ela manda dever para casa e a gente traz e ela corrige”*.

Os alunos do 9º ano da EP, como mencionado anteriormente, já conseguem ter uma percepção diferente das aulas da professora e se sentem incomodados com o que ela lhes oferece. Na entrevista, eles comentaram sobre essa prática pedagógica da professora, demonstrando uma certa insatisfação. Do mesmo modo, eles ratificam suas opiniões no questionário. A aluna S28, por exemplo, confirma essa percepção, dizendo que *“ela usa mais para fazer dever, fora isso não sei. Ela passa trabalho para apresentar na frente da classe”*. Já para a aluna S9, *“ela nem usa o livro. Só usa mesmo para passar a atividade e pronto. Ela passa outros exercícios, como trabalhos”*.

Ao comentar sobre as estratégias da professora participante, essa aluna relata que *“nenhuma estratégia, né? Porque ela nem se importa se a resposta tá certa ou não, apenas corrige e pronto”* (S8). As alunas S19 e S20, apesar de entenderem o uso restrito do LD, acham válidas as estratégias da professora: *“apresentações sobre atividades e explicações. Acho válido”* (S19); e *“a estratégia dela é muito interessante,*

porque nos dá a chance de pesquisarmos e entender mis sobre os temas abordados” (S20).

Assim como já defendi na categoria 5.2.3, acho muito proveitoso os trabalhos propostos para os alunos pela professora, contudo, percebo que eles não têm a oportunidade de ampliar seu repertório lexical (vocabulário) e nem de desenvolver nenhuma habilidade com a língua inglesa, visto que toda a execução dessas atividades é feita na língua materna dos alunos. Então, os alunos da EP perdem uma grande oportunidade de não só adquirir conteúdo sobre temas que podem ser interessantes para eles, como também tornarem-se falantes da LI.

Na escola particular, temos dois professores, PM3 para a turma do 6º ano e PK2 para a do 9º ano, como já explicado anteriormente. Ambos procuraram a melhor forma de imprimir suas marcas em suas aulas, durante a apresentação do tema designado. O que pude constatar, com as observações das aulas, é que o professor PM3 sempre tentou dar um caráter mais lúdico e dinâmico para sua prática, importando-se com as demandas cognitivas e de idade dos alunos. Nós, que atuamos com essa faixa etária, sabemos a importância de manter um clima descontraído, propondo atividades que sejam estimulantes para essa fase, que considero de transição da infância para a adolescência. Portanto, as aulas do professor PM3 foram marcadas por jogos, brincadeiras, atividades lúdicas e tecnológicas que ora apresentam o tema, ora expandem o que foi introduzido.

Durante todas as atividades propostas pelo professor, os alunos mostraram-se motivados e ansiosos em participar do trabalho, mesmo quando a turma se comportava agitadamente e havia conversas paralelas. Do seu lado, o professor buscava personalizar as discussões e estimulava que os alunos interagissem, dando exemplos pessoais e/ou contando sobre suas vivências. No questionário, os alunos atestaram as minhas percepções, fazendo afirmações como: *“Jogos e exemplos para aprender”* (S12); *“Com brincadeiras, apresentações e projetando no quadro”* (S1); *“Através de fotos, exemplos, jogos e vídeos”* (S4), e sobre as estratégias, esta última estudante responde que *“ele trabalha de forma organizada. Eu acho boa, pelo fato de não ficar confuso e aprender de forma simples e rápida”* (S4). Já o aluno S5 explica o perfil lúdico do professor, ao falar de suas estratégias: *“boa, pois às vezes fazemos*

jogos que ajudam e quando não jogamos, ele faz de uma forma divertida as tarefas". Finalmente, a aluna S9 é outra que se mostrou satisfeita com as estratégias utilizadas pelo professor, ao declarar que *"ele usa jogos, desenhos, na prática etc. Acho isso divertido"*.

Igualmente, o professor PK2 da EPT se assemelha bastante com o professor do 6º ano. As aulas já não têm mais tantas brincadeiras e jogos, mas o tempo todo os alunos são convidados a participar e discutir os temas e assuntos apresentados nas aulas. O professor faz conexão entre o tema do LD e as vivências pessoais dos alunos, assim como com as suas realidades. Dessa forma, percebi alunos motivados e encorajados a participar das discussões, utilizando a língua inglesa e explorando temas que pareceram ser agradáveis para eles. No questionário, toda a turma se mostrou satisfeita com a forma como o professor utiliza o livro e suas estratégias para trabalhar os conteúdos presentes no material. Obtive depoimentos que comprovam o que observei nas aulas em que estive presente, como da aluna S8 que afirmou: *"ele realiza as atividades propostas e explora as histórias apresentadas, mas sempre vai mais a fundo que o livro"*. Sobre as estratégias, a aluna S18 opinou o seguinte: *"acho muito legal, pois ele começa a aula falando sobre fatos, músicas relacionadas ao assunto e depois dá o conteúdo em si, como gramática e vocabulário e também faz alguns jogos"*. Nesse aspecto, o aluno S1 concorda, alegando que *"ele [o professor] passa muitos vídeos e questões para discutirmos e no livro ele passa atividades"*. Já a aluna S9 percebeu a atuação mais personalizada do professor no intuito de alcançar os alunos, ao declarar: *"acho que ele utiliza de informalidade para se conectar mais com os alunos"*; bem como a aluna S13 que reconhece os pontos positivos das aulas do professor, quando afirma: *"bem, eu gosto da estratégia dele. Ele usa vídeos e músicas para abordar os assuntos, deixando mais legal"*. Por fim, o aluno S17 ratifica o que seus colegas já defenderam, reconhecendo que *"ele inicia a aula com o tema do assunto e ele vai desenvolvendo ao decorrer da aula"*.

Comparando esses dois contextos, notei que o auto reconhecimento dos aprendizes como falantes da língua inglesa está intimamente ligado às suas capacidades de comunicação através da LI, que acontece, na maioria das vezes, no ambiente formal escolar de utilização da língua inglesa. Pois, de um lado, temos uma instituição onde o livro é utilizado sem nenhuma adequação ou ajuste ao que é

interessante para os alunos em contato direto com ele e, aqui, os alunos não se reconhecem como falantes de LI. E, por outro lado, dois professores são apenas guiados pelos temas do livro e o utilizam como mais uma importante ferramenta de apoio às aulas, na tentativa de aproximação dos recortes temáticos com a realidade dos alunos, propiciando um cenário onde os estudantes se arriscam com e na língua alvo e se consideram falantes de LI.

5.2.6 Potencial intercultural dos materiais didáticos

Nessa categoria, junto o que os alunos percebem no tocante ao conteúdo dos livros didáticos utilizados nas aulas de inglês, a partir das respostas ao questionário, além dos meus achados na descrição e análise dos LD usados pelos docentes participantes desta pesquisa.

Como já apontei no capítulo sobre a metodologia, na EPT é utilizada a mesma coleção para os 6º e 9º anos, ajustando-se o nível do livro para cada ano. Assim, no 6º ano, foi adotado o livro *Eyes Open 1* (2015) e no 9º ano, *Eyes Open 4* (2015), da *Cambridge University Press*, em parceria com a *Discovery Education*. Os dois livros seguem o mesmo padrão e mesma estrutura. As imagens contidas nos livros são fotografias, ou seja, são fotos de pessoas ou objetos reais, com alta qualidade de impressão e cores vivas, ao invés de imagens desenhadas das pessoas ou coisas, como acontece na maioria das vezes, inclusive no material usado da escola pública. Em minha opinião, considero essa alta qualidade visual do livro um primeiro atrativo para o público, já que, de acordo com a própria editora,

a cultura jovem, hoje, é visualmente orientada e adolescente se relacionam bem com material que é visualmente atrativo. As imagens em *Eyes Open* foram escolhidas para atrair os alunos jovens. Cada unidade abre com uma grande imagem de impacto que atrai a atenção dos alunos e os engaja com o conteúdo⁴⁰. (CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, online, 2015, s/p).

No tocante às imagens referidas na citação, interpreto uma mensagem subliminar de que o “livro” queira transmitir que o que está sendo exposto nas suas páginas é verdadeiro, ou seja, não é criado, é a projeção da realidade. Ao navegar

⁴⁰ *Youth culture today is visually oriented, and teenagers relate well to material that is visually attractive. The images in Eyes Open have been chosen to appeal to young students. Each unit opens with a large impactful image to attract student's attention and engage them with the content.*

pelo site da editora, na página da coleção, pude encontrar muitas informações interessantes, que dialogam de perto com o que defendo neste trabalho. A visão de língua que a editora adota para esse MD é de “inglês como língua internacional” (ver Anexo 1). A *Cambridge University Press* entende que há mais falantes não nativos que nativos, apresentando uma escala de 5 (cinco) para 1 (um). Assim, os autores defendem que, muito provavelmente, os alunos de todos os cantos do mundo usarão o inglês para se comunicar com outros falantes que a aprenderam, também, como uma língua estrangeira e, por isso, advogam pela importância de esses alunos conhecerem outras culturas, não restringindo-os a apenas algumas.

Portanto, a editora acredita que essa forma diversificada de apresentar a língua através do livro didático é benéfico, principalmente, para os aprendizes. Ainda segundo os autores, “uma vantagem desse método, na verdade, é que o próprio país dos alunos pode aparecer nessas páginas. Assim, engajar os alunos de forma mais contundente, oferecendo uma oportunidade de uso das suas experiências e conhecimento do seu mundo real para analisar um texto criticamente⁴¹”. Ao defender uma “abordagem intercultural ‘glocal’⁴², seguindo essa mesma orientação da concepção de língua, os autores do material compreendem que

[t]al abordagem encoraja aprendizes a refletir sobre suas próprias culturas e identidade e buscar diferenças e similaridades entre essas e a cultura alvo. Como consequência, os aprendizes verão que sua própria cultura é plural e diversa e eles podem começar a desafiar os estereótipos sobre como suas próprias culturas são vistas por outros⁴³ (CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, online, 2015, s/p).

Esses aspectos linguístico-políticos relacionados com o ensino de língua inglesa, defendidos pelos autores da publicação adotada pela EPT e, penso eu, abarcados pela Linguística Aplicada Crítica, podem ser percebidos ao longo do material da coleção, como, por exemplo, ao abordar países que não costumam

⁴¹ *One advantage of this approach, of course, is that the students’ own country may appear in these pages thus engaging learners even further and offering an opportunity to use students’ real-world knowledge and experience to analyse a text critically.*

⁴² *An intercultural ‘glocal’ approach.*

⁴³ *Such an approach encourages learners to reflect on their own culture and identity and seek out differences and similarities between that and the target culture. As a consequence, learners will see that their own culture is plural and diverse, and they may begin to challenge stereotypes and misconceptions about how their own culture is seen by others.*

aparecer muito nos holofotes do mercado linguístico, como a Índia e o México, por exemplo. Pude notar a presença de várias raças e etnias, como mestiços, orientais e negros, além da presença marcante das pessoas brancas nos MD. Alguns aspectos culturais sendo explorados em lugares diferentes, como celebrações importantes em diversas culturas, como carnaval em Berlim e bailes de formatura. Personalidades que contribuíram de maneira importante com a sociedade, ao criar invenções revolucionárias para o nosso cotidiano, ilustradas nas páginas dos livros, no lugar das recorrentes celebridades de *Hollywood*.

Na turma do 6º ano, as unidades trabalhadas enquanto eu observava as aulas foram as Unidade 5 – *Animal World* (Mundo Animal) e Unit 6 – *City Life* (Vida Urbana). A unidade 5, em linhas gerais, propõe trabalhar com animais e, assim como o vocabulário, os pontos gramaticais (plural irregular, advérbios de movimento e verbos de ação) estão relacionados com o tema principal, além de expandi-lo para animais da cidade e descrição dos animais. A seção da unidade destinada à habilidade de comunicação (*Speaking*) lança uma pergunta sobre preferências dos alunos: “Você gosta de ir a museus?”⁴⁴

Já a Unidade 6 segue a mesma estrutura, tendo como conteúdo o tema “lugares da cidade”. Aqui, eles puderam aprender adjetivos que descrevem um lugar na cidade, fazer comparações entre civilizações antigas e modernas e, por fim, usar a língua na seção destinada à prática oral, contando as suas experiências ao responder sobre “Onde você costuma ir com seus amigos?”⁴⁵ Notei, no trabalho de exploração dos conteúdos, que o professor personalizou bastante os temas, sempre indagando sobre as preferências e experiências dos alunos. Entretanto, senti falta de uma adaptação e interligação com tópicos mais específicos relacionados à realidade das crianças e de outras realidades, ressaltando, assim, o caráter *glocal* de ensino de línguas.

No 9º ano, as unidades observadas foram a Unidade 5 – *Stuff we like* (Coisas que gostamos) e a Unidade 6 – *Celebrate in Style* (Celebrar com estilo). Na unidade 5, o livro propõe trabalhar com objetos do dia-a-dia e de sobrevivência, assim como produtos e artefatos. Na seção designada à discussão sobre cultura, o tópico é

⁴⁴ *Do you like going to museums?*

⁴⁵ *Where do you usually go with your friends?*

conhecer sobre “uma invenção que mudou tudo”⁴⁶ e, na de desenvolvimento da oralidade, o propósito é falar sobre seus gostos pessoais, ao debater sobre “Qual seu artefato favorito”?⁴⁷ Percebi os alunos muito envolvidos em todas as discussões, sempre ilustrando as interações no grupo com exemplos de experiências pessoais. O professor motivava e encorajava bastante toda a produção oral na LI. Igualmente, na Unidade 6, o tema era sobre “festivais e celebrações” e as aulas aconteceram da mesma forma que na unidade anterior, sempre permeada por discussões interessantes que envolviam os alunos.

Os alunos do 6º ano desse contexto, no questionário, demonstraram perceber a relação dos temas presentes nos materiais didáticos e os fatos que acontecem em seus cotidianos, afirmando estar satisfeitos com as temáticas. A aluna S1, por exemplo, tem uma irmã que mora no Canadá e disse que usa o inglês diariamente fora da escola. Por conta desse contato constante com a irmã, ela alega que “*são temas do dia-a-dia, que me ajudam, por exemplo, a falar com minha irmã e em outros momentos*”. Assim como S1, a aluna S8 entende que “*o que tem no livro é a partir do nosso cotidiano*”. Já a aluna S9 contraria tal afirmação da colega e argumenta que “*tem assuntos que acho importantes, mas tem assuntos que acho desnecessários*”.

Ao passo que os alunos do 9º ano, apesar de alguns acharem que há conexão dos temas com a realidade deles, muitos foram mais críticos e defendem que “*os assuntos são muito diferentes, apesar de trazer curiosidades*” (S3); “*na maioria das vezes, falam de casos completamente aleatórios que não farão diferença na vida*” (S8); “*sim e não. São coisas que podemos relacionar com a nossa vida e também traz curiosidades e coisas novas que não vemos todos os dias*” (S13) e, por fim, “*não muito. Acredito que o livro traz mais novidades e curiosidades a respeito de outras culturas*” (S16).

Na escola pública, por sua vez, também foi adotada apenas uma coleção para os dois anos, *It Fits*, da Edições SM, livro do PNLD-LE 2017. Ao ler a resenha sobre a coleção, no Guia Digital do PNLD-LE 2017, encontro informações similares às propostas pela coleção da escola particular. Apesar de não nomear a condição da LI

⁴⁶ *An invention that changed everything.*

⁴⁷ *What's your favorite gadget?*

com uma dessas nomenclaturas em uso atualmente, como inglês como língua internacional, inglês como língua franca ou *World Englishes*, a coleção, de acordo com o Guia, “baseia-se no conceito de língua como produção social e histórica e no ensino de aprendizagem como processo, no qual o professor tem o papel de mediador na construção do conhecimento e na relação que o estudante estabelece com o objeto de estudo” (BRASIL, 2016b, p. 64). Além disso, na sua totalidade, “a coleção está organizada a partir de uma abordagem intercultural, que busca colocar o estudante em contato com diferentes formas de manifestação cultural, a fim de compará-las e/ou contrastá-las com sua própria cultura” (BRASIL, 2016b, p. 64).

O Guia do PNL-D-LE 2017 também ressalta a variedade de gêneros textuais presentes na coleção, nas diversas seções de cada livro para o ensino das 4 (quatro) habilidades linguísticas: oralidade, escrita, leitura e compreensão oral. O guia reconhece a importância da seleção dos temas existentes nesses LD para a formação do aluno como cidadão capaz de relacionar-se e interagir apropriadamente em situações reais na sociedade. Por isso, o material destaca o caráter político do ensino da LI e entende que “a coleção propõe temáticas e atividades relevantes para discussões que favorecem a formação para a cidadania” (BRASIL, 2016b, p. 64). No entanto, esse mesmo guia que valoriza um ensino democrático e plural da língua, defendendo a capacitação dos alunos no sentido de obterem sucesso em suas vivências fora da sala de aula, denuncia uma limitação da coleção, ao notificar que há predominância das “variedades linguísticas norte-americana e britânica” (BRASIL, 2016b, p. 66) nos textos orais. Entretanto, mesmo constando essa hegemonia linguística no material, “a partir dos textos selecionados, a coleção propicia discussões pertinentes para a formação cidadã, ao propor temas que contribuem para que os estudantes sejam mais conscientes de seus direitos e deveres”. (BRASIL, 2016b, p. 66).

Finalmente, a resenha considera o material didático de boa qualidade com propostas adequadas para o ensino de LI, atento às demandas para a formação de alunos falantes da língua alvo, capazes de interagir efetivamente através do seu uso nas mais diversas situações comunicativas. Porém, o PNL-D destaca a necessidade da interferência do professor na utilização do LD, sempre expandindo o que está proposto no material e a contradição de, apesar de o livro estimular um ensino plural,

aparenta ainda estar preso às referências de países de língua inglesa considerados hegemônicos.

As minhas impressões, ao conhecer o livro durante a análise, também foram boas. No geral, notei que era um material que precisava ser ajustado à realidade dos alunos quando em contato com estes. Porém, como todos os livros de ensino de LI, os dois livros usados pelas turmas da EP investigada possuíam gatilhos que, certamente, proporcionariam um envolvimento maior dos alunos, despertando-lhes interesse por um aprendizado significativo.

Novamente, os alunos do 6º ano da EP deram respostas superficiais, escrevendo apenas “sim” ou “não”, na maioria das vezes, sem adentrar em maiores detalhes ou explicações. Apesar disso, a aluna S15 reconheceu que os temas do livro são importantes *“para que se possa viajar para o lugar em que se fala inglês”*. Percebi nessa fala, logicamente, como ainda é sólida está a ideia de que nós, brasileiros, não podemos usar a LI aqui mesmo, em nosso país, tanto com outros brasileiros quanto com outros falantes, de outras nacionalidades.

Atribuo a mencionada postura, principalmente, ao fato desses próprios alunos se declararem não capazes de falar inglês. Alguns conseguem relacionar os temas com seu cotidiano, ao alegarem que *“tem vários, como uma página que fala sobre o lixo, outra fala de família...”* (S22); *“sim, as comidas, as profissões, os animais etc.”* (S16); e *“sim, as comidas, os animais e os livros”* (S17). Por outro lado, há também a aluna S21 que diz: *“não, ele [o livro] podia ser bem melhor”*; e o aluno S20, que entende a importância do livro para suas aulas de inglês, pois, para ele, *“se não fosse o livro de inglês, não seriam muito úteis as aulas de inglês”*.

No caso dos alunos do 9º ano, pude notar que eles também não souberam estabelecer a conexão com os temas do livro e o que eles viviam cotidianamente. Obtive, igualmente, respostas com poucas informações. O aluno S22 afirmou que *“sim, em roupas, alimentos e filmes”*; o aluno S23 tem a mesma opinião: *“sim, diariamente o que comemos e outros”*. Já a aluna S20 acredita que *“sim, porque aborda temas, textos etc. que são essenciais para a gente”*. E, por fim, a aluna S19 diz que *“não! Não faz muita diferença”*.

Nas entrevistas, por sua vez, os alunos da EP mantiveram suas opiniões e complementaram com que temáticas eles gostariam que o livro abordasse. Esse desejo, na verdade, era sempre o de encontrar temas e discussões que dessem conta da realidade deles, com os quais eles pudessem interagir e se sentissem representados. É importante mencionar também que, na minha percepção, eles pareciam estar satisfeitos com os temas que constavam do livro, tais como esportes, famílias, alimentos, etc. Porém, o que faltava, segundo eles próprios, eram temas e situações em que eles pudessem se sentir representados, que ilustrassem situações de sua vida cotidiana.

Frente a toda essa discussão, posso inferir, a partir do cruzamento desses dados neste capítulo de análise da pesquisa, que essa desmotivação e a falta de reconhecimento no tocante ao que o livro trata, distanciando-se, de certa forma, do que os estudantes vivenciam todos os dias, podem, em algum grau ser atribuídas às falhas no comportamento da professora como mediadora primordial do uso do livro didático pelo aluno.

5.2.7 Manifestação de práticas interculturais a partir dos materiais didáticos

Esta última, e não menos importante, categoria busca estabelecer o diálogo com as outras e se explica por todos os dados discutidos ao longo das seções anteriores nas outras categorias dessa pesquisa.

A partir de tudo o que já foi dito através dos dados encontrados durante a realização da pesquisa, posso concluir que, por mais imperfeito que seja um material didático pensado para o ensino de LI, já que sabemos que não existe MD perfeito para contexto algum, o olhar crítico do professor e sua atuação frente ao MD farão toda a diferença em um ensino que se proponha intercultural.

Como foi possível observar, na escola particular (EPT), a maioria das aulas aconteceu de forma que, a partir dos temas propostos pelo LD, os professores puderam adequá-los às necessidades dos alunos, na tentativa de estabelecer uma conexão entre o que eles já conheciam e o que era novo e curioso para os alunos. Eles também personalizaram o ensino de tal maneira que as crianças se sentiam

confortáveis e motivadas a envolverem-se nas propostas, resultando em uma aprendizagem significativa através do uso da língua.

Vários foram os exemplos já dados de como os recortes temáticos foram trabalhados, nas outras seções, mas, para lembrar alguns, na turma do 6º ano da EPT, por exemplo, ao falar sobre lugares na cidade, os alunos compartilharam os lugares que costumavam ir, comparando-os entre si e, através da intermediação do professor, comparando com outros lugares do mundo. Ainda, a partir da proposta da unidade 6, do livro *Eyes Open 1*, de falar sobre Roma, o professor explorou as possibilidades de descobertas sobre esse lugar, sempre conectando com a realidade da cidade dos alunos, ou seja, Salvador.

Na turma do 9º ano da mesma escola, em todas as aulas, as discussões e apresentações dos temas foram baseadas em práticas interculturais. Para ilustrar, ao tratar sobre celebrações, o professor trouxe para a roda de discussão o Carnaval do Brasil, em geral, depois contrastando os carnavais mais típicos daqui e, em seguida, ampliando para outros lugares do mundo. Surpreendentemente, os alunos trocaram muitas informações que, à primeira vista, julguei que eles não saberiam e que eram desconhecidas até para mim. É aquele momento mágico em que o professor aprende com seu aluno. Tudo aconteceu em torno de conversas que fluíram amistosa e naturalmente, sempre através da utilização da LI e da mediação do professor.

Por outro lado, as experiências nas turmas da escola pública (EP) aconteceram de forma contrária. Além de tudo que já detalhei nas categorias anteriores, na minha conversa inicial com a professora participante desse contexto, ela me informou que não participou do processo de escolha do material didático e que não gostava da coleção escolhida. Assim, supostamente por essa razão, e talvez outras, ela não seguia a ordem programática do livro e, portanto, elaborava projetos para os alunos desenvolverem ao longo do ano, como já reportado por eles, em vários momentos.

Por conta disso, não consegui descrever quais unidades que foram estudadas durante as minhas observações de sala de aula, pois a professora, na sua programação de aula, utilizava páginas aleatórias para passar o chamado dever de casa. Entendo que essa falta de empatia prejudicou o diálogo da professora com o LD, impedindo-a, talvez, de manter um olhar crítico sobre as opções disponíveis no

material e, portanto, retirar dele o que fosse mais significativo para os alunos, tornando os temas presentes no livro mais agradáveis e motivadores da aprendizagem, promovendo, assim, práticas pedagógicas interculturais, a partir dos MD.

Dito isso, findo aqui o Capítulo 5, isto é, a parte de análise e discussão dos dados da pesquisa. Sigo agora para o próximo e último capítulo, com as Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – JANELAS QUE NUNCA SE FECHAM

Somos políticos quando fazemos ou deixamos de fazer algo que afeta a vida dos outros, provocando mudanças que podem trazer prejuízos ou benefícios. (...) Somos políticos quando incentivamos o outro a crescer, mas também somos tristemente políticos quando diminuímos o outro, tirando-lhe as oportunidades (LEFFA, 2013, p.7).

Ao longo deste trabalho e do desenvolvimento da pesquisa como um todo, entre tantas outras coisas, me redescobri como profissional e tive ganhos imensuráveis. Conheci teorias novas para o meu saber, aprofundei as que já conhecia, embasei as ideias que já defendia, formulei outras e, acima de tudo, me fortifiquei como professora de inglês não nativa, atuando em um país onde o idioma é ensinado, aprendido e falado como língua estrangeira. Todas as etapas foram cruciais para o resultado do que hoje eu sou. Todos aqueles que, como eu, já estiveram nessa posição, sabem exatamente o quão difícil é escrever uma dissertação ou uma tese, dar sustentação às teorias escolhidas e construir uma argumentação que apoie a análise dos dados encontrados. Todavia, apesar de todos os percalços, chegar a este ponto da escrita é gratificante, já que é o momento de retrospectiva, de olhar para trás e observar todos os resultados daí advindos, tanto os de pesquisa quanto os pessoais.

Para começar, logo quando ajustei as premissas teóricas do meu projeto e delimiti a metodologia do trabalho, tive clareza do pertencimento da minha pesquisa aos parâmetros da LA, a qual se propõe engajada com a realidade dos sujeitos envolvidos no contexto de investigação, independentemente da natureza a ela atribuída. Seja uma LA transdisciplinar, indisciplinar, crítica ou todos esses atributos juntos, é uma ciência que se impõe como política, que apoia os sujeitos e os eventos linguísticos a eles relacionados.

No desenvolvimento do meu trabalho, tive acolhimento de uma área de estudo da linguagem que me possibilita preparar meus alunos para agir criticamente no tocante a tudo o que lhes são expostos no mundo atual, cada vez mais complexo e interligado. Isto é, prepará-los para olhar com respeito e discernimento o objeto apresentado, torná-los conscientes de sua aprendizagem, a partir de experiências educativas que lhes proporcionem reflexões críticas sobre as questões da vida com

as quais venham a ter contato. Nesse viés, tal qual Rajagopalan (2003), busco renunciar práticas pedagógicas “acomodadas” pelo status da tradição e pouco questionadoras, ainda tão comuns hoje em dia, apesar de tantas pesquisas já existentes, apontando para caminhos mais significativos e ações cada vez mais transformadoras. Como aponta o autor, no caso do contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa nos países ditos periféricos, “a orientação reprodutivista é imediatista, pois objetiva apenas divulgar a língua e a cultura e os valores associados a ela, de forma mais eficaz e rápida, sem se importar com o custo social que a comunidade ‘beneficiária’ é obrigada a pagar” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 113). No cerne dessa orientação, a qual, na minha posição de educadora linguística, tento combater e desconstruir, complementa o autor, “os aprendizes são agentes inteiramente passivos, pedindo para ser ‘moldados’ na forma que mais convém aos interesses dos educadores” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 113).

Diante de tal panorama, o estudioso sugere outras formas de agir que, na sua visão, trarão resultados mais positivos, não só para os envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, mas, também, terão reflexos diretos para toda a sociedade. Rajagopalan (2003), na verdade, defende uma oposição ao comodismo e à simples aceitação das circunstâncias sem qualquer resistência e sem questionamento, objetivando sempre preparar os alunos a enfrentar os desafios que lhes são impostos na vida diária. Assim, no contexto de ensino de línguas estrangeiras, em geral,

a perspectiva de resistência tem por objetivo aprender a digerir a influência estrangeira, de tal forma que surja uma nova identidade, não a partir da negação total da identidade anterior, mas sim um aprimoramento a partir dela, em virtude de um diálogo saudável entre as culturas em conflito (RAJAGOPALAN, 2003, p. 114).

Fazendo uma ponte com essa proposição de letramento social através do ensino de línguas que Rajagopalan (2003) nos sugere acima, em que os alunos são aptos a ler o mundo e interpretá-lo criticamente, evitando qualquer imposição ideológica, me remeto ao conceito de interculturalidade, apresentado e discutido nesse trabalho. Pude notar durante a geração de dados o quanto é relevante nos ampararmos em posturas interculturais, dentro e fora da sala de aula, garantindo, assim, uma desejada formação cidadã para nossos alunos também na área de

educação linguística, algo que, para muita gente, infelizmente, não seria um aspecto inerente à área. Como já defendi, não acredito que exista um método intercultural, mas, sim, uma abordagem, uma postura, uma perspectiva intercultural de se trabalhar com língua(gem). Para mim, portanto, interculturalidade é uma ideologia, uma concepção de ensino e, também, de interação social. Dessa forma, assim como para Scheyerl e Mota (2010, p. 14), eleger esse tipo de perspectiva de ensino significa “favorecer a exploração de novos olhares, de novos exercícios de ser e de viver, em uma abordagem panorâmica, na qual a diversidade entre os seres humanos seja celebrada através de uma política de solidariedade universal”.

Como também já argumentei em algumas seções do trabalho, normalmente, operamos de acordo com as nossas convicções, com o que acreditamos ser a melhor forma de viver a vida e, assim, as imprimimos em todo o nosso agir. Penso que nossas convicções são formadas a partir do nosso arcabouço cultural, junto com todas as nossas experiências pessoais já vividas. Por isso, acredito que, antes deste estudo mais profundo sobre as questões debatidas aqui, inconscientemente, eu espelhava em meu modo de ensinar a língua inglesa todo o lado positivo que vivenciei como aluna, minimizando, ao máximo, o que não tinha dado tanto certo para mim. Se tinha funcionado comigo, já era uma possibilidade de acerto com meus alunos, em minha cabeça. Então, meu “ser professora” sempre foi e sempre será o meu atuar de acordo com o que eu acredito (minhas convicções) no tocante ao que seria a melhor forma de ensinar a LI e, por conseguinte, a melhor forma de aprender, a partir da minha concepção de língua e de mundo, de maneira mais abrangente.

Para ilustrar esse pensamento, relato, brevemente, minhas memórias como aluna de língua estrangeira e como isso afetou meu contato com o mundo real, falante de língua inglesa. Durante toda minha vida de estudante de LI, fui exposta apenas ao chamado “inglês americano padrão”, ou seja, aquele era o pequeno universo da língua alvo que eu conhecia. Mas, por mera coincidência, minha primeira experiência supostamente “real” com a língua, no caso, em um país de língua inglesa, foi em Londres, Inglaterra, numa viagem internacional. Tomei um grande susto quando me deparei com um mundo de pessoas falando inglês em um espaço onde a língua era corrente (o meu uso anterior era todo em espaços onde o inglês era falado como LE) e eu não conseguia entender muita coisa do que elas falavam.

Naquele momento, tive certeza que todos os anos de estudo do idioma, talvez não tenham sido suficientes para me dar o suporte necessário no primeiro momento que precisei mostrar minha proficiência na língua em um contexto com o qual eu não estava muito familiarizada. Naturalmente, eu sabia falar inglês, mas como sempre acontece no momento em que adentramos “mundos estranhos”, foi preciso um certo tempo para que eu, usando todas as minhas habilidades de falante competente de inglês, utilizasse minhas estratégias de aprendizagem e, então, me acostumassem com aquela(s) variante(s) de uma língua que sempre falei e entendi, em ambientes de uso normalmente simulado e controlado. De fato, essa foi a motivação extra que tive para pensar num ensino de língua inglesa que fosse mais inclusivo e abrangente, que pudesse garantir aos meus alunos acesso a tantas possibilidades com a língua quantas eles desejassem.

Atualmente, trabalho em uma escola internacional e tenho contato diário com falantes diversos da língua inglesa, muitos não-nativos. Como todos os meus colegas professores, desfruto, portanto, do privilégio de poder estar em diálogo constante com pessoas que falam inglês com frequência e ao seu modo, imprimindo suas características a esse idioma cada vez mais mestiço que, como toda língua, é multifacetada por natureza. Por isso, seja para os meus alunos do jardim de infância, seja para os alunos da universidade, proponho sempre práticas educativas que, além de prepará-los para enfrentar o mundo real e diverso dos mais de um bilhão de falantes da língua inglesa, busco também adotar práticas que revelem e se ancorem em interações interculturais a despeito das problemáticas que podem lhes dizer respeito.

Assim, desde o início de minha carreira e, sobretudo, após esse episódio pessoal de um contato com a língua em um país em que ela é falada, vieram ainda mais buscas por melhorias, inovações e aperfeiçoamentos. Conseqüentemente, adotei um olhar mais crítico e inclusivo sobre a língua inglesa em si e tudo o que ela implica, principalmente para o seu ensino-aprendizagem. Dessa forma, nasceu essa pesquisa, como um desdobramento de outra menor, mas tão importante quanto. Investigar e interpretar os acontecimentos oriundos da minha sala de aula é uma forma de mostrar respeito por meus alunos e, entre diversos aspectos, a sua formação como

cidadãos políticos em um mundo de trocas e interações cada vez mais dinâmicas e constantes.

Como já mencionado ao longo do trabalho, e aqui, me presto a fazer uma breve retrospectiva, encontrei na Linguística Aplicada amparo suficiente para buscar respostas a fim de entender os fenômenos advindos de minha sala de aula, já que é lá onde, na maioria das vezes, acontecem as interações vividas pelos meus alunos através da língua, no contexto de Salvador. Por isso, precisei não só de uma ciência que me apontasse caminhos, mas também, de um percurso metodológico que pudesse iluminar o meu problema, dialogando com as teorias apresentadas.

Convicta de que os caminhos a serem trilhados estavam enfim pavimentados, parti para o trabalho de campo, guiada por um plano de ação, minhas premissas pessoais e o embasamento teórico que compunham o arcabouço da pesquisa. E o que eu achei, de forma bastante particular, foi surpreendente. Os dados revelaram questões extremamente importantes para o trabalho e, claro, me ajudaram a alinhar de forma extremamente rica o tecido de um estudo que, tenho certeza, mudou minha vida para sempre, seja como pesquisadora ou como professora de língua inglesa no contexto brasileiro. Diante disso, de forma prática, avanço nessas considerações finais, rerepresentando as minhas perguntas de pesquisa e fazendo uma síntese de respostas que encontrei para cada uma delas.

Pergunta 1: Quais são e como são trabalhados os temas das unidades das coleções didáticas adotadas nos espaços investigados?

No capítulo sobre o percurso metodológico, listei as unidades presentes em cada livro didático adotado nas escolas participantes e, agora, aponto os temas encontrados nessas unidades e como eles foram trabalhados. No livro do 6º ano da EP, podemos encontrar temas como identidade, famílias, animais domésticos, lugares numa cidade, ecologia/meio ambiente, alimentação, esportes e mundo digital. No livro do 9º ano, por sua vez, temos os seguintes temas: tecnologia, literatura, internet, cultura e identidade, cultura e diversão, hábitos de consumo, propagandas e profissões. Como pontuei em outras oportunidades ao longo do trabalho, a professora dessa escola manteve uma postura pedagógica bastante semelhante nas duas turmas e, por isso, os temas foram trabalhados da mesma forma. Ela se manteve bem limitada

ao conteúdo do livro, ressaltando, com muita frequência, apenas a parte gramatical. Na minha percepção, posso assinalar que a docente colaboradora não estabeleceu uma certa conexão entre os temas trazidos pelo MD e o contexto dos alunos. Na realidade, a professora deixou de explorar o tópico, mesmo fazendo uso de uma abordagem de reprodução e propagação da língua-cultura alvo. Ela também optou por não complementar o livro didático adotado, o que, acredito, possibilitaria a expansão e uma maior discussão sobre os temas propostos. Frente às escolhas da professora, os alunos, na minha ótica, podem ter perdido boas oportunidades de, através das aulas de inglês como LE, obter conhecimentos que viriam contribuir para uma formação mais significativa, ficando, então uma lacuna que, tenho certeza, poderia ser preenchida por interessantes discussões sobre as diversas realidades do mundo e as suas próprias através da língua alvo. Não foram feitos debates sobre os temas propostos pelo MD e nem escolhidos outros temas que pudessem, de alguma forma, permitir que os alunos tivessem alguma interação com o idioma.

Já na EPT, a abordagem dos dois professores seguiu por outros caminhos. No 6º ano, os temas encontrados no LD foram identidade, costumes, vida escolar, alimentação, animais, vida urbana, esportes e celebrações culturais. A título de esclarecimento, os temas abordados durante as aulas observadas foram “animais” e “vida urbana”. Percebi o grande empenho do professor desse ano em tentar aproximar os temas às realidades dos alunos, além de torná-los interessantes para eles. Em todas as aulas observadas e de acordo com o depoimento dos alunos no questionário, o professor fazia uso de outros materiais e recursos que não só complementavam o que estava posto no livro, como também expandia o tópico, tornando as aulas mais agradáveis. Dessa forma, os alunos tinham uma boa exposição à LI, possibilitando um uso mais efetivo do idioma. Na minha percepção, esse professor conseguiu, na maioria das vezes, superar um grande desafio do ensino de língua inglesa que, de acordo com Assis-Peterson e Silva (2009, p. 103) é “fornecer condições e oportunidades que permitam [aos alunos] a participação efetiva, legitimada nas práticas interativas em sala de aula e, quiçá, em contextos fora dela”.

Quanto ao 9º ano da EPT, os temas apresentados no LD foram tendências culturais, cooperação, personalidades jovens, alimentação, interesses comuns, celebrações, curiosidades culturais e ética. Apesar de serem dois professores

diferentes para cada ano dessa escola, as práticas pedagógicas de ambos foram bem similares. Da mesma forma que o professor do 6º ano, PK2 do 9º ano sempre acomodou os temas de modo que estes tivessem alguma relação com as vivências dos alunos ou que neles despertassem interesse em descobrir novidades, sempre através do uso da língua. Na maioria das aulas, havia discussões calorosas sobre cada tema abordado no livro, contando, claro, com a participação ativa dos estudantes. Nas aulas que observei, os temas explorados foram “interesses em comum” e “celebrações”. Nesse contexto, poucas foram as atividades lúdicas, mas as trazidas pelo professor foram sempre adaptadas ao nível cognitivo e etário dos alunos envolvidos. Portanto, a interação, mesmo quando simulada, era produtiva e servia muito bem a função de contribuir para a expansão do conhecimento de mundo dos alunos.

Assim, refletindo sobre as aulas assistidas em ambos os contextos, dentro da temática da primeira pergunta, posso afirmar que os recortes temáticos presentes nos materiais adotados em ambos espaços são de interesse dos alunos e podem promover práticas educacionais interculturais. Mais especificamente, sobre a forma como os temas são apresentados e trabalhados na EP, vislumbro mudanças que possam enriquecer as aulas, através da exploração e contextualização dos recortes temáticos presentes nos MD. Entendo que a interferência da professora é fundamental para que esses materiais possam promover uma educação significativa e um aprendizado efetivo da língua inglesa.

Pergunta 2: Que impacto(s) os recortes temáticos dos materiais didáticos adotados exercem nos alunos?

Posso afirmar com clareza que os recortes temáticos influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos de uma LE. Durante o trabalho, isso ficou claro para mim, não só quando os estudantes demonstraram no questionário suas percepções sobre a relevância dos temas propostos, como também em suas participações nas aulas. Tomando como base as respostas escritas, eles elegeram os temas como os mais interessantes aqueles em que eles conseguem fazer uma relação com questões do cotidiano. Além disso, eles preferem aqueles assuntos que retratem, de alguma forma, suas realidades. Muitos depoimentos evidenciavam o desejo por essa

personalização em ambas escolas. Com base nisso, notei nas minhas observações um maior entrosamento entre os grupos de aprendizes e um uso mais relaxado no tocante à forma da língua quando o tema lhes eram familiares ou lhes proporcionava descobrir coisas novas que tinham a ver com seus círculos de afinidades e interesses pessoais.

Por isso, o maior impacto que os recortes temáticos podem proporcionar aos alunos é o uso efetivo da língua alvo que, mesmo em situações simuladas, como acontece em sala de aula, ocorre de maneira mais fluída e realista, propiciando aos estudantes a oportunidade de tornarem-se falantes confiantes do idioma estudado. Na minha investigação, pude perceber que, no contexto da EP, onde debates sobre os temas propostos pelo LD foram ausentes, os alunos não puderam experimentar o uso da língua, fato que, de certa forma, os levou a uma autonegação e ao não reconhecimento como potenciais futuros falantes da língua inglesa.

Outro impacto importante percebido, mais presente no trabalho feito na EPT, foi a contribuição para a formação cidadã dos alunos. Através dos debates gerados pelas discussões em sala de aula da EPT, os alunos puderam confrontar e (re)definir suas ideologias e convicções a respeito dos temas abordados. Além disso, através da ativa intermediação dos professores daquele contexto e das trocas entre os aprendizes, foi possível observar a criação daquele “terceiro espaço”, possibilitando-se vivências interculturais provocadas pelos temas propostos no material didático.

Um outro impacto importante diz respeito aos aspectos linguísticos da língua inglesa. Pude notar que, durante a abordagem dos temas e as discussões provenientes deles, os professores da EPT puderam sistematizar os aspectos linguísticos, embasando-os em situações apropriadas, conectando a estrutura linguística ao uso contextualizado da língua, favorecendo, desse modo, uma exposição mais efetiva. Os alunos podiam experimentar e praticar os aspectos linguísticos (formas gramaticais, vocabulário, etc.), colocando-os em prática durante as discussões dos temas. Como na EP foi mantido o foco nos aspectos gramaticais, sem oportunidades de uso a partir de atividades práticas, os alunos daquele ambiente se declararam incapazes de usar a LI, seja oralmente ou na escrita.

Assim, pensando nesses impactos que os temas podem proporcionar, a investigação, lançando um olhar para os dois contextos, pôde atestar que os alunos, ao serem apresentados a temáticas que lhes despertam interesse, há um envolvimento com mais confiança nas atividades propostas nas aulas, utilizando a língua alvo de maneira mais livre e menos controlada, possibilitando, assim, um aprendizado mais significativo. Foi possível atestar que, ao serem conduzidos a desenvolverem interações na e com a LI, a partir de temas motivadores, os estudantes, principalmente da EPT, se mostraram pouco preocupados com as estruturas linguísticas formais, não tendo possíveis erros, mas engajados para que as comunicações ocorressem de maneira espontânea. Dessa forma, o impacto que recortes temáticos pensados e cuidadosamente planejados para um contexto específico de ensino de LI pode propiciar aos alunos é, sobretudo, um aprendizado eficiente que se desenvolve de maneira consciente e fundamentada.

Pergunta 3: De que modo o conjunto de temas das coleções adotadas, frente à realidade dos alunos, estimula a aprendizagem da LI?

Nas minhas observações, percebi que, com frequência, os alunos estavam sempre mais dispostos a se envolver com atividades que tratassem de um tema de seu interesse. Relembrando os momentos com os alunos da EP que, pelo fato de a professora não ter trabalhado com os temas do LD, compreendi, ao longo do estudo, que o mais importante para eles era se sentirem representados nas páginas dos livros. Vários foram os depoimentos dos alunos da EP que declaravam esse desejo. Mesmo quando o tema era interessante, como “esportes”, por exemplo, eles preferiam que os livros proporcionassem mais oportunidade de eles trazerem suas realidades para o centro das discussões. Lembro-me do exemplo que me deram, na entrevista quando alegaram que queriam que tivesse algo sobre a Copa do Mundo no Brasil, mesmo que fosse para falar da derrota vergonhosa e inesquecível da nossa seleção para a Alemanha, em Belo Horizonte. Ao mesmo tempo, eles também desejavam descobrir o mundo e ampliar suas experiências. É justamente, nesse pormenor, que uma abordagem intercultural poderia garantir a emergência de uma inter-relação entre mundos e perspectivas, um diálogo democrático entre realidades.

Já no contexto da EPT, como a realidade socioeconômica dos alunos é bastante diferente daquela dos alunos da EP, assim também como suas experiências de vida, os resultados da aprendizagem da LI não poderiam ser os mesmos. Portanto, a amplitude dos temas presentes nos MD adotados nesse segundo contexto, não era tão distante da realidade deles, gerando, conseqüentemente, mais oportunidades para discussões sobre os mais variados temas. Contudo, notei um maior engajamento quando a proposta era trabalhar com temas que fossem mais comuns as suas experiências rotineiras.

Desta forma, mesmo que os livros do PNLD adotados na EP não fossem como a professora desejava, acredito que a sua interferência, através de um olhar crítico e reflexivo sobre sua realidade de ensino, pudesse favorecer um ambiente de aprendizado de LI, a partir dos recortes temáticos presentes nesses MD. Como sabemos, todo MD de línguas precisa ser adaptado e modelado para o cenário que ele está sendo sugerido. Por isso, seria válido que a PC1 pudesse lançar suas concepções como professora de ILE sob o MD e, assim, torná-lo acessível para seus alunos, através de suas mediações, retirando do livro o que fosse expressivo para seus aprendizes, despertando neles o desejo de aprender a língua e, principalmente, o reconhecimento deles como potenciais falantes de LI.

Assim, com esta categoria de análise, aprendi que é salutar banir o mito que muitos alunos perpetuam de precisar aprender inglês para viajar, para falar com estrangeiros ou para qualquer outra situação de fora de sua realidade, como se fosse algo muito distante, nutrindo, entre outros aspectos, a já desgastada crença imagem do falante nativo como modelo de falante ideal. Por isso, é relevante cultivar a ideia de aprender uma LE para falar com pares em sua própria comunidade, na escola, na rua, ou dentro de casa, presencial ou virtualmente, ler um livro, ver um filme, entender uma música, fazer por si próprio. Só dessa forma estaremos semeando a visão de sermos falantes da LI.

Pergunta 4: Qual o grau de sensibilidade intercultural dos materiais didáticos utilizados nos contextos escolares pesquisados?

Desde o início, quando a professora da EP declarou não ser muito simpática ao material escolhido pela escola, procurei refletir com ela sobre esse sentimento

negativo. Novamente, reitero que nenhum material didático proposto para o ensino de línguas será perfeito. Entretanto, estou ciente de que muito tem sido feito, não só pelas editoras internacionais, mas, sobretudo, pelas editoras dos materiais selecionados pelo PNLD-LE, visando a minimizar essa discrepância de realidades trazidas por esses materiais, na tentativa, conseqüentemente, de uma maior abrangência possível, em especial para as realidades vividas pelos estudantes de nossas EPs.

No tocante à coleção usada na EP durante a pesquisa, entendo que os livros, a partir de seus conteúdos (identidade, família, alimentação, entre outros), podiam, sem dúvidas, proporcionar situações educacionais em que interações interculturais emergiriam de forma clara e com frequência. Obviamente, a mediação da professora para que isso ocorresse seria fundamental. Contudo, o que notei, como já apontado, foi pouco estímulo para a adoção de tal estratégia. Para exemplificar, lembro-me que, durante uma aula observada, na turma do 6º ano, a professora estava corrigindo a atividade de casa, escrevendo as respostas no quadro. Essa atividade falava sobre a identidade de uma determinada pessoa que morava na Jamaica e o livro pedia que completasse a tabela com as informações dessa pessoa e, logo em seguida, havia outra tabela para que os alunos preencheriam com as suas próprias informações. A professora, portanto, apenas fez o que estava proposto pelo livro, não expandindo as inúmeras possibilidades de discussões e interações interculturais que poderiam emergir da atividade. Em minha visão, essa seria uma ótima oportunidade de discutir sobre tantas coisas, como, por exemplo, as diferenças e semelhanças culturais entre os dois países, jamaicanos (as) falando inglês e a presença dessa língua naquele país, fomentando, dessa forma, diversas manifestações interculturais, além de contribuir para a formação cidadã dos alunos.

Somando alguns fatores que podem contribuir para um ambiente de ensino-aprendizado de LI desejado, quais sejam a) a grande vontade da maioria dos alunos em aprender a língua inglesa formalmente, visto que a LI já está presente na vida de muitos deles fora da escola; b) o interesse declarado dos estudantes pelos temas presentes no livro; c) uma interferência profícua da professora; e d) os temas abordados nos livros, o resultado seria, certamente, uma aula dinâmica conduzida a partir de debates, discussões, conversas, brincadeiras, enfim, vivências pedagógicas através do uso da língua inglesa numa perspectiva intercultural. Em minha opinião,

mesmo que a professora tivesse se mantido estritamente vinculada ao que o livro propôs, ainda assim, haveria chances de experiências interculturais, a partir das ricas vivências de mundo que os alunos envolvidos nesse contexto demonstraram ter. Como isso não foi estimulado, os estudantes deixaram de se engajar em possíveis e interessantes atividades de interação entre o que o livro apresentava e suas experiências pessoais. Isto é, entre o que eles já traziam para a sala de aula e o que desejavam saber, a partir das provocações do próprio MD, mediado, claro, pela professora, promovendo um aprendizado de LI sob uma perspectiva intercultural.

Como já presumível, a partir de tudo já exposto até aqui, a coleção *Eyes Open*, usada na EPT, estava recheada de gatilhos que, na minha ótica, possibilitariam vivências interculturais extremamente significativas através do uso da língua alvo, estimuladas pelos dos recortes temáticos interessantes presentes nessa coleção. Nas observações de sala de aula, pude perceber tal característica quando os alunos estavam constantemente em contato com esse material, desfrutando, assim, de intensas trocas interculturais entre si e com os professores.

Para contextualizar, em uma das aulas observadas do 6º ano, da EPT, o tema era “cidades e lugares de uma cidade”. O professor adaptou o tema, ajustando-o para a realidade dos alunos e, finalmente, ampliando seus conhecimentos. Primeiro, ele explorou o que os alunos sabiam sobre nossa cidade, Salvador, abordando os pontos trazidos pelo livro. Em seguida, ele apresentou Roma, como sugerido pelo material e, finalmente, comparou as duas cidades, explorando não só o que era apontado pelo MD, mas dando voz às colocações dos alunos. Dessa forma, os estudantes puderam construir um diálogo bastante interessante entre as duas realidades, moldado por um panorama essencialmente intercultural.

De forma semelhante, na turma do 9º ano, o professor PK2 procedeu como o PM3, do 6º ano dessa escola, partindo do que os alunos já conhecem e com o que estão familiarizados, para, depois, expandir o tema, abordando algo novo. Foi o caso de uma das aulas observadas quando o tema era “celebrações” e o professor começou falando sobre o carnaval no Brasil e as suas várias facetas, incentivando o reconhecimento e valorização de todas as formas dessa manifestação cultural que não só a dos alunos, em Salvador. E, numa próxima etapa da aula, apresentando

outros tipos da mesma celebração em outros países do mundo. As discursões, portanto, foram estimulantes devido, principalmente, às contribuições trazidas pelos alunos, muitas advindas de suas experiências pessoais vividas nesse contexto. Mais uma vez, eu pude ver nesses dois exemplos de práticas interculturais, a partir dos recortes temáticos dos livros didáticos, como é possível extrair dos materiais didáticos direcionamentos para conduzir nossas aulas de modo que o aprendizado seja significativo e, sobretudo, prazeroso para os nossos alunos.

Ao responder a essas perguntas, dou conta de meus objetivos de pesquisa, considerando que, na minha avaliação, obtive sucesso ao alcançá-los. Primeiramente, atingi meu objetivo geral que era investigar como livros didáticos de ELI e seus recortes temáticos interferem e refletem na aprendizagem desta língua à luz de uma perspectiva intercultural. Acredito também ter abarcado os objetivos específicos que eram analisar os temas dos LD adotados e como eles foram trabalhados em sala de aula, analisar a reação dos alunos a esses temas, avaliar as contribuições de uma prática pedagógica significativa para o aprendizado dos alunos e, por último, investigar como os recortes temáticos potencializam o ensino de língua inglesa, a partir de uma abordagem intercultural.

Depois de todo esse trabalho investigativo, continuarei afirmando a importância que os livros didáticos exercem no ensino de maneira geral e, claro, no de línguas. Tais recursos, sem sombra de dúvida, nos dão sustentação e direcionamento em nossos cursos e, por isso, devem ser escolhidos e utilizados de forma crítica e responsável. Inegavelmente, são ferramentas indispensáveis para qualquer indivíduo envolvido no processo de ensino-aprendizagem de um idioma, sejam os professores, alunos e até mesmo as famílias. Por isso, esta é a minha resposta inicial para o meu problema de pesquisa, que versa sobre o exatamente como os livros didáticos de LI, a partir dos seus recortes temáticos, favorecem a aprendizagem desta língua à luz de uma perspectiva intercultural.

Diante da oportunidade de reflexão proporcionada por essa pesquisa, posso reforçar a premissa de que os livros didáticos de LI, com todas as suas limitações, de fato, favorecem o aprendizado efetivo e significativo desta língua, a partir dos seus recortes temáticos, potencialmente envolvendo uma abordagem intercultural, ao

proporcionar aos alunos interações que possibilitem não só aperfeiçoar ou aprender os aspectos linguísticos, mas, sobretudo, discutir e ampliar suas visões de mundo via uma concepção de língua como prática social. Finalmente, apresento-lhes, assim, através das reflexões desenvolvidas ao longo dessa seção, as possíveis e valiosas *subversões* oportunizadas pelos materiais didáticos de LI: colocar em jogo o que já se sabe e aprender coisas novas através do uso formal da língua alvo em pequenos momentos na sala de aula, proporcionados pelos recortes temáticos presentes nos MD, significa aprender a língua de forma efetiva e contextualizada.

Ao fim e ao cabo, não é preciso repetir que nenhuma pesquisa de qualquer natureza está totalmente finalizada. Assim, ao me deparar com essa “linha de chegada” mais que provisória, onde janelas nunca se fecham, espero ter podido proporcionar algum tipo de inspiração para que mais estudos sobre o tema sejam realizados. Além disso, sem qualquer pretensão mais ampla, trago comigo o desejo que minha pesquisa possa, de alguma forma, ajudar e apoiar outros professores-pesquisadores no seu nobre ofício de ensinar a língua global da atualidade, levando-os a uma reflexão crítica sobre o importante papel dessa ferramenta, chamada material didático, muitas vezes, demonizada, mas, com certeza, potencializadora de oportunidades interculturais dentro e fora da sala de aula, ao se prestar para todos os envolvidos no processo educacional, o papel de verdadeiras janelas para o mundo.

REFERÊNCIAS

ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*. Tradução de Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (orgs). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 13-28.

ALVES, Andréa Márcia da Cruz G. O repensar de crenças sobre o aprendizado da língua inglesa à luz da interculturalidade: um estudo de caso com alunos cotistas da Universidade Federal da Bahia. In: SCHEYERL, Denise, SIQUEIRA, Sávio (Org.) *Nas trilhas da interculturalidade: retratos de prática e pesquisa*. Salvador: UFBA, 2016. p. 53-75.

ALVES, Pollyanna Castro Rocha; SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua franca: da cena do mundo para a cena da sala de aula. *Fólio – Revista de Letras*. Vitória da Conquista, BA. v.8, n. 1. p. 413 – 434. jan/jun 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; COX, Maria Inês Pagliarini. Standard English & World English: entre o siso e o riso. *Calidoscópico*, v. 11, n. 2, p. 153- 166, mai/ago 2013.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; SILVA, Eladyr Maria Noberto da. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 93-106.

BARROS, Kelly Santos. O diálogo intercultural nas aulas de inglês como língua franca. In: SCHEYERL, Denise, SIQUEIRA, Sávio (Org.) *Nas trilhas da interculturalidade: retratos de prática e pesquisa*. Salvador: UFBA, 2016. p. 101-129.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2017: apresentação – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês. Ensino Fundamental anos finais/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016b.

BRUTT-GRIFFLER, Janina. *World English: A study of its development*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Press, 2002.

- CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. Disponível em:
<<http://www.cambridge.org/br/cambridgeenglish/catalog/secondary/eyes-open/product-details/methodology>> Acesso em 15 mai 2018, às 21h30.
- CAVALCANTI, Marilda. Linguística Aplicada: perspectivas brasileiras. *AILA Review*, 2004.
- COGO, Alessia. Strategic use and perceptions of English as a lingua franca. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, v. 46, n. 3, p. 295-312, 2010.
- COUTO, Ana Luiza. *It Fits – Fundamental II*, 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2015.
- COUTO, Mia. *O Outro Pé Da Sereia*. Lisboa: Editorial Caminho, SA, 2006.
- CRUZ, Décio Torres. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 15-24.
- CRYSTAL, David. *English: The global language*. London, UK: The US English Foundation, 1996.
- CRYSTAL, David. English Worldwide. In: HOGG, R.; DENISON, D. (Org.). *A history of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 420-439.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.45-65.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadoti e Lílian Lopes. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Katia de Mello e Silva. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GIMENEZ, Telma. Beyond communication: teaching English in the age of globalization. *Claritas (PUCSP)*, v. 13, p. 22-30, 2007.
- GIMENEZ, Telma. Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global. *Estudos linguísticos e literários*. n. 52, p.73- 93, ago- dez/ 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *RAE- Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GRADDOL, David. *English Next: Why global English may mean the end of English as a foreign language*. The British Council. London: The English Company (UK) Ltda, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

ILARI, Rodolfo. Reflexões sobre língua e identidade. In: BORBA, Lilian do Rocio; LEITE, Cândida Mara Brito (orgs). *Diálogos entre língua, cultura e sociedade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

JENKINS, Jennifer. *Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca*. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 157-181, mar. 2006.

JORDÃO, Clarissa Menezes. *O ensino de línguas estrangeiras em tempos pós-modernos*. Curitiba: Mímeo, 2004.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista Let. & Let.* Uberlândia, MG. vol. 26, p. 427- 442. Jul./dez. 2010.

KACHRU, Braj. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. *English in the world: teaching and learning and literatures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985, p.11-30.

LEFFA, Vilson J. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. rev. Pelotas: Educat, 2007. 2016p.

LEFFA, Vilson J. Prefácio. IN: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LEFFA, Vilson J. *Língua estrangeira*. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIMA, Diógenes Cândido de. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de LE. In: SCHEYERL, Denise. SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139 – 164.

MCKAY, Sandra. *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Hong Kong: Oxford University Press, 2002.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. p. 57-77.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (Org.) *Materiais didáticos para o ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 355-378.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de le/l2. *EntreLínguas*, Araraquara, v.1, n.2, p.203-221, jul./dez. 2015.

MIGNOLO, Walter. Decolonizing Western Epistemology/ Building Decolonial Epistemologies. In: ISASI-DAZ, A. M.; MENDIETA, E. (Eds.). *Transdisciplinary Theological Colloquia: Decolonizing Epistemologies: Latina/o Theology and Philosophy*. United States: Fordham University Press, 2011. p. 19-43.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NAULT, Derek. Going global: Rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, Culture and Curriculum*, v. 19, n. 3, p.314-328, 2006.

OLIVEIRA, Adelaide P. de. Tips for Teaching Culture in a Globalized World. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Editor). *Language and its Cultural Substrate: Perspective for a Globalized World*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 21. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2012.

OLIVEIRA, Daniel Vasconcelos Brasileiro. *Imperialismo Linguístico e o professor brasileiro de inglês: desatando nós, apontando caminhos*. 173 fls. 1v. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. Salvador, 2017.

ORTIZ, Maria Luisa. Uma nova visão e atitude pedagógica com relação ao material didático de LE. In: SCHEYERL, Denise. SIQUEIRA, Sávio (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 497- 522.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.67- 84.

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press, 1992.

PORFIRIO, Lucielen; SILVA, Juliana Souza da. A autoria de si e o emergir da língua-cultura do aprendiz de inglês: esta língua me representa? In: SCHEYERL, Denise, SIQUEIRA, Sávio (Org.) *Nas trilhas da interculturalidade: retratos de prática e pesquisa*. Salvador: UFBA, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 168-178, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Org.). *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 15-24.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 57-82.

ROUDOMETOF, Victor. Theorizing glocalization: three interpretations. *European Journal of Social Theory*. Nicosia, Cyprus, 2015.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Epistemologies of the South and the future. *European South: a transdisciplinary journal of postcolonial humanities*. v. 1, p. 17- 29, 2016. Disponível em <<http://europeansouth.postcolonialitalia.it>>. Acesso em 12. nov. 2016.

SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes. O novo “eu” sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira. In: MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (Org.). *Recortes Interculturais: na sala de aula de línguas estrangeiras*. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 65-74.

SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes; MOTA, Kátia. Apresentação. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Org.). *Recortes Interculturais: na sala de aula de línguas estrangeiras*. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 13-18.

SCHEYERL, Denise. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 37-56.

SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. *Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável*. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Org.). *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 15-24.

SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. Uma nova visão e atitude pedagógica com relação ao material didático de LE. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.

SEIDLHOFER, Barbara. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford, UK/China: Oxford University Press, 2011.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinariedade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 89-98.

SIQUEIRA, Sávio. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 360 fls. 2v. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras. Salvador, 2008.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como Língua Franca: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana C. S.; EL KADRI, Michele S. (Org.). *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 87-115.

SIQUEIRA, Sávio. English Teaching and the Place of Culture: for a Critical Intercultural Approach. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Ed.). *Language and its Cultural Substrate: Perspective for a Globalized World*. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2012a. p. 193-216.

SIQUEIRA, Sávio. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012b. p. 311-353.

SIQUEIRA, Sávio. English as a lingua franca and teacher education: Critical educators for an intercultural world. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). *English as a lingua franca in teacher education - A Brazilian Perspective*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2018, p. 87-114.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. Materials Development for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: PEREIRA, Arioaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 29-54.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS)



**Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Pós-Graduação em Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura**

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290
Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA
Fone/Fax.: (71) 32836256 E-mail: pgletba@ufba.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Senhores Pais ou Responsáveis,

Eu, Brisa Enéas da Silva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, em nível de Mestrado, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, matrícula n.º 216122440 e e-mail para contato brinhaeneas@yahoo.com.br, venho pedir sua autorização para que seu(sua) filho(a) participe da pesquisa “Materiais Didáticos e Aprendizagem de Inglês sob um olhar crítico: potencialidades e subversões” que desenvolverei na escola do(a) seu(sua) filho(a) sob orientação do Prof. Dr. Domingo Sávio Pimentel Siqueira. Tal pesquisa pretende investigar como os livros didáticos e seus recortes temáticos interferem e refletem na aprendizagem de língua inglesa, através de uma postura intercultural. Será verificado também como se dá a relação aluno-material didático e como os livros didáticos contribuem para um aprendizado realístico da língua inglesa.

Seu(sua) filho(a) participará somente se ele(a) quiser, visto que a participação na pesquisa é **voluntária**. Como ele(a) é menor de idade, é imprescindível obter a permissão dos pais ou responsáveis. Para isso, é importante que você tenha entendido todas as informações e instruções que estão neste documento, tirando todas as dúvidas que possa ter com a pesquisadora. A colaboração do(a) seu(sua) filho(a) será preenchendo um questionário e permitindo que seus dados pessoais e depoimentos sobre a experiência de uso do material didático adotado em sua escola sejam registrados em documento escrito e arquivo de áudio.

As informações observadas serão guardadas em arquivo pessoal com a responsabilidade do pesquisador durante o tempo que a pesquisa for feita e por, no máximo, 5 anos depois que terminada e, se você quiser, pode ver os resultados.

Não haverá nenhuma taxa, custo ou despesa para você em qualquer fase do estudo e também não terá nenhum tipo de pagamento ou compensação financeira pela sua participação. Alguma pergunta do questionário pode deixa-lo(a) tímido(a) ou ansioso(a) e, se isso acontecer, ele(a) poderá desistir de responder as questões e a pesquisadora irá finalizar a observação porque a intenção não é causar nenhum incômodo. **Mas não haverá riscos físicos ou psicológicos por causa da sua participação na pesquisa (caso ocorram, é possível requerer indenização).** Havendo qualquer desconforto ou razão pessoal, seu(sua) filho(a) **poderá desistir** de participar da pesquisa em qualquer etapa sem que haja nenhum castigo ou punição.

A pesquisadora se compromete com o máximo de benefícios a partir de sua colaboração, o que trará um conhecimento maior sobre o assunto e deixará as relações professor/aluno e aluno/aluno mais ricas e produtivas. A partir desta pesquisa, o ensino e a aprendizagem do inglês poderão ser cada vez melhores e, com a sua contribuição, outros lugares em que o inglês é ensinado poderão ter acesso aos métodos de ensino que facilitam e enriquecem o estudo dessa língua.

As informações fornecidas por ele(a) são secretas, **sigilosas** e ele(a) terá sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável, porque seus dados pessoais como nome, turma, instituto que frequenta não serão mostrados para ninguém, em nenhum momento da pesquisa desde a apresentação na universidade até as participações em eventos da área de ensino e publicações em revistas eletrônicas e/ou impressas.

A presente pesquisa, através de projeto inicial, foi enviada, avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa-Escola de Enfermagem (CEPEE) da UFBA, localizado à Rua Augusto Viana, s/n, 4º andar, sala 432-437–Canela, CEP: 40110-060, na cidade de Salvador-BA e poderá entrar em contato, caso haja dúvidas a serem esclarecidas, através do telefone (71) 3283-7615 e do e-mail cepee.ufba@ufba.br.

Com este documento damos todas as informações sobre a pesquisa, para você entender e permitir a participação de seu(sua) filho(a) se quiser. Você receberá este termo de consentimento livre e esclarecido em duas vias, peço sua assinatura e rubrica em todas as páginas, caso permita que seu(sua) filho(a) participe.

Ciência e acordo do participante da pesquisa:

Ciente e de acordo com o que foi exposto eu, _____
_____, permito que meu(minha) filho(a) participe desta pesquisa, assinando este termo de consentimento em duas vias, rubricadas em todas as páginas (não será oferecido cópia), sendo uma minha e uma do pesquisador. Acrescento que solucionei todas as dúvidas possíveis com a pesquisadora responsável, Brisa Enéas da Silva, sobre os objetivos desse estudo, os métodos que serão usados, não receber pagamento ou cobrança, a divulgação dos resultados na área de pesquisa/ensino e a garantia de que todos os dados pessoais serão secretos, além de poder desistir em qualquer momento sem ter nenhum prejuízo. Reforço que em nenhum momento fui obrigado ou intimidado para colaborar com a pesquisa.

Salvador – BA, _____ de _____ de _____.

Nome do(a) aluno(a)

Assinatura do responsável legal

Ciência dos pesquisadores envolvidos no projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Salvador – BA, _____ de _____ de _____.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do orientador

**APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO(A)
MENOR**



**Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Pós-Graduação em Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura**

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290
Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA
Fone/Fax.: (71) 32836256 E-mail: pgetba@ufba.br

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO(A) MENOR

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Materiais Didáticos e Aprendizagem de Inglês sob um olhar crítico: potencialidades e subversões” desenvolvida por mim, Brisa Enéas da Silva. Seus pais já permitiram que você participe.

Com esta pesquisa, eu quero investigar como os livros didáticos e seus recortes temáticos interferem e refletem na aprendizagem de língua inglesa, através de uma postura intercultural. Será verificado também como se dá a relação aluno-material didático e como os livros didáticos contribuem para um aprendizado realístico da língua inglesa.

A sua colaboração será preenchendo um questionário e permitindo que seus dados pessoais e depoimentos sobre a experiência de uso do material didático adotado em sua escola sejam registrados em documento escrito e arquivo de áudio. Você participará somente se você quiser, visto que a participação na pesquisa é **voluntária**. Alguma pergunta do questionário pode deixá-lo(a) tímido(a) ou ansioso(a) e, se isso acontecer, você poderá desistir de responder as questões e a pesquisadora irá finalizar a observação porque a intenção não é causar nenhum incômodo. **Mas não haverá riscos físicos ou psicológicos por causa da sua participação na pesquisa.** Havendo qualquer desconforto ou razão pessoal, você poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer etapa sem que haja nenhum castigo ou punição.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não contarei a outras pessoas, nem passarei a estranhos as informações que você me der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os nomes, turmas ou escolas das pessoas que participaram da pesquisa.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar pessoalmente ou me procurar pelo telefone (71) 98789 4898. Se você quiser participar desta pesquisa, por favor, escreva seu nome, preencha a data de hoje e assine nos espaços abaixo.

A presente pesquisa, através de projeto inicial, foi enviada, avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa-Escola de Enfermagem (CEPEE) da UFBA, localizado à Rua Augusto Viana, s/n, 4º andar, sala 432-437–Canela, CEP: 40110-060, na cidade de Salvador-BA e poderá entrar em contato, caso haja dúvidas a serem esclarecidas, através do telefone (71) 3283-7615 e do e-mail cepee.ufba@ufba.br

Ciência e acordo do participante da pesquisa:

Eu, _____, aceito participar da pesquisa “Materiais Didáticos e Aprendizagem de Inglês sob um olhar crítico: potencialidades e subversões”. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, que não haverá prejuízo nenhum para mim. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e pediu autorização dos meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Salvador, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura da pesquisadora

Ciência dos pesquisadores envolvidos no projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Salvador – BA, _____ de _____ de _____.

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura do orientador

APÊNDICE 3 – Carta de apresentação da pesquisa para os (as) diretores (as) das escolas participantes

PPGLinC
Programa de Pós-Graduação
em Língua e Cultura



**Programa de Pós-Graduação em
Língua e Cultura - Instituto de Letras**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Salvador, 08 de setembro de 2017

Ao/ À

Sr./ Sr^a

Sou Brisa Enéas, professora de língua inglesa do ensino privado e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre materiais didáticos de língua inglesa utilizados em escolas públicas e privadas daqui de Salvador.

Meu trabalho buscará investigar se e como os materiais didáticos usados nos ambientes estudados fomentam e propiciam a adoção de uma perspectiva intercultural. De forma mais específica, meu foco é saber como os alunos de turmas de inglês pré-selecionadas para observações em algumas escolas regulares reagem aos temas presentes nos livros e como isso contribui para um aprendizado significativo e efetivo da língua.

Para tanto, venho solicitar sua autorização para o desenvolvimento de minha pesquisa em sua instituição de ensino, com o compromisso de manter toda uma confidencialidade e cuidado no lidar com as questões levantadas para uso exclusivamente acadêmico.

Desde já, agradeço pela sua colaboração e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos.

Brisa Enéas da Silva
Professora de inglês
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (UFBA)
Pesquisadora
brishaeneas@yahoo.com.br
(71) 98789-4898

APÊNDICE 4 – Carta de apresentação da pesquisa para os (as) professores (as) participantes

PPGLinC
Programa de Pós-Graduação
em Língua e Cultura



Programa de Pós-Graduação em
Língua e Cultura - Instituto de Letras



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Prezado (a) Professor (a),

Sou Brisa Enéas, professora de língua inglesa do ensino privado e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre materiais didáticos de língua inglesa utilizados em escolas públicas e privadas daqui de Salvador.

Meu trabalho buscará investigar se e como os materiais didáticos usados nos ambientes estudados fomentam e propiciam a adoção de uma perspectiva intercultural. De forma mais específica, meu foco é saber como os alunos de turmas de inglês pré-selecionadas para observações em algumas escolas regulares reagem aos temas presentes nos livros e como isso contribui para um aprendizado significativo e efetivo da língua.

Um dos procedimentos de geração de dados é observação de sala de aula, com o instrumento de anotação de registros, meu intuito é entender melhor como os alunos interagem com os materiais didáticos e os temas presentes neles. Dessa forma, **não** tenho nenhuma intenção de avaliar o seu trabalho e práticas pedagógicas, conforme dito anteriormente, minha observação e análise estão voltadas para os alunos e suas relações com o material didático utilizado para o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Ficarei muito feliz em compartilhar os resultados de minha pesquisa com você, a fim de que possamos contribuir com um ensino da língua inglesa mais significativo e real para nossos estudantes!

Desde já agradeço sua atenção e colaboração.

Brisa Enéas da Silva
Professora de inglês
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (UFBA)
brishaeneas@yahoo.com.br

**APÊNDICE 5 – Carta de apresentação da pesquisa para os (as) alunos (as)
participantes**

PPGLinC
Programa de Pós-Graduação
em Língua e Cultura



**Programa de Pós-Graduação em
Língua e Cultura - Instituto de Letras**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Querido (a) aluno (a),

Sou Brisa Enéas, professora de língua inglesa do ensino privado e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre materiais didáticos de língua inglesa utilizados em escolas públicas e privadas daqui de Salvador.

Estou interessada em saber como se dá a relação aluno-material didático e como os livros didáticos contribuem para um aprendizado realístico da língua inglesa. Para isso, você é peça fundamental para o sucesso desta pesquisa e, dessa forma, na melhoria do ensino de língua inglesa.

Portanto, gostaria de pedir sua colaboração e participação durante as etapas desta pesquisa.

Desde já agradeço sua atenção e colaboração.

Brisa Enéas da Silva
Professora de inglês
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (UFBA)
Pesquisadora

APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO ALUNOS

Nome: _____

Como gostaria de ser identificado(a) na pesquisa?

Idade: _____ anos

Há quanto tempo tem contato com a língua inglesa? _____

1- Como você definiria seu interesse pela **língua inglesa**?

2- A língua inglesa está presente em sua vida além da escola? Se sim, de que forma?

3- Você acha que os materiais didáticos utilizados nas suas aulas de inglês são interessantes? Por que sim? Por que não?

4- Você acha que os livros didáticos usados nas suas aulas abordam temas que estão presentes em seu cotidiano? Se sim, de que forma?

5- Você se sente motivado(a) a aprender a língua inglesa a partir dos temas presentes nos materiais didáticos utilizados em suas aulas de inglês? Por quê?

6- Você se sente preparado para utilizar a língua inglesa com qualquer outro falante da língua? Por quê?

7- Como o seu professor utiliza o livro didático, adotado pela escola, e outros recursos didáticos em sua aula de língua inglesa?

8- Como o seu professor trabalha os conteúdos do material didático? O que você acha das estratégias que ele/ ela usa para trabalhar as temáticas do livro didático?

THANK YOU! 😊

APÊNDICE 7 – Roteiro para entrevista:

- 1- Vocês tem interesse pelo inglês, além da escola? Ouvem músicas ou veem filmes em inglês, por exemplo? Brincam com jogos? Interessam-se por notícias de outros lugares que falam inglês? Quais lugares? Que tipo de notícias?
- 2- As aulas de inglês da escola ajudam a interagir bem ou confortavelmente com esses interesses? Como? Por que?
- 3- Os temas que estão em seus livros (dar exemplos) são legais? Fazem vocês curiosos em querer saber mais, sobre diferentes coisas? Os temas os incentivam a querer aprender inglês? Por que? Como podiam ser diferentes (para melhorar ainda mais?)
- 4- Além das atividades do livro, o que mais que o professor faz que te motiva?
- 5- O que você mais gosta no livro? O que menos gosta? Por que? O professor tenta mudar ou ajustar o livro para realidade de vocês? Isso é bom? O que mais gosta?
- 6- O que mais ajuda-te a usar a língua, verdadeiramente? Como você usa? Qual frequência? Por que?
- 7- Em que situações, fora da escola, você se vê usando inglês, por causa do que aprendeu com o livro?
- 8- Que temas você gostaria que o livro abordasse? Por que?
- 9- Você se considera falante de inglês? Por que?
- 10- Sente-se seguro para falar em inglês em qualquer circunstância? Quais sim? Quais não? Com qualquer pessoa – japonês, africano, mexicano etc.? Por que?

APÊNDICE 8 – Carta da pesquisadora para os professores participantes

Salvador, 13 de novembro de 2017

Olá,

Eu sou Brisa Enéas, professora de inglês do curso de Licenciatura em Letras com Língua Inglesa da UNEB, Departamento de Educação do Campus XIV – Conceição do Coité (BA) e do Colégio São Paulo, em Salvador (BA), formada pela UFBA em Bacharel em Língua Inglesa, com especialização em Ensino de Língua Inglesa pela UNIFACS e, atualmente, estudante do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da UFBA. Minha pesquisa é sobre materiais didáticos e aprendizagem de língua inglesa, numa perspectiva intercultural. De maneira geral, interesse-me em saber como os materiais didáticos utilizados nas aulas de inglês contribuem para uma aprendizagem significativa desta língua, falada em todo o mundo. Defendo a língua inglesa como a língua franca da contemporaneidade, utilizada por diversos usuários de diferentes backgrounds culturais ao redor do mundo. Acredito em um ensino da língua que garanta a inclusão e respeito de todos os que se propõem a aprendê-la e a usá-la, neste mundo cada vez mais globalizado.

E você, quem é? Sinta-se à vontade para contar-me um pouco sobre sua vida profissional e sua relação com a língua inglesa. Se preferir, email me: brisinhaeneas@yahoo.com.br. **Thank you very much for all your support to my research!**

ANEXO 1 – Princípios pedagógicos da coleção *Eyes Open*

Role of culture in *Eyes Open*

By Ben Goldstein

It is a truism that language and culture are inseparable and yet this is something that is often overlooked in English language teaching materials which focus exclusively on a linguistic agenda. For this reason, each unit of *Eyes Open* includes a *Discover Culture* spread which clearly emphasizes culture. These spreads include a videobased page and an extended reading which are related in topic. The Discovery videos and accompanying texts have been carefully chosen to offer insights into life and realities across the planet. Unlike other textbooks, *Eyes Open* offers a truly global focus, concentrating both on the English-speaking world and also on other countries. Why have we chosen to do this?

English as an international language

Due to globalization, English is spoken in more places in the world than ever before and the number of proficient non-native speakers of English now outnumbers natives by approximately 5 to 1. For this reason, it is likely that your students will speak English in later life in global contexts with a majority of non-native speakers present. This has obvious repercussions for pronunciation. For example, is it now desirable for learners to sound native-like? But it also has an effect on the cultural input that we present in class. It may be counterproductive to present only examples of native-speaker culture if your learners will rarely find themselves in a purely native-speaker environment.

For this reason, in its *Discover Culture* spread (and throughout the units) *Eyes Open* features cultural input from many different societies. For example, Level 3 Unit 3 features a video focusing on characteristic musical styles from three different countries: Australia (where English is spoken as a first language), India (where it is spoken as a second language) and Mexico (where it is learnt as a foreign language). This is not to say that target culture is ignored. One advantage of this approach, of course, is that the students' own country may appear in these pages thus engaging learners even

further and offering an opportunity to use students' real-world knowledge and experience to analyse a text critically.

An intercultural 'glocal' approach

Eyes Open is a course that will be used in many different countries. Therefore the topics chosen are global in reach and appeal. However, they are also sufficiently familiar to students for you to 'localise' them. Put simply, this means that you could seek out local angles on global topics. For example, if the unit discusses a subject such as graffiti (a truly global phenomenon), you could get students to find examples of graffiti from their local context. This is, of course, facilitated by the *Your turn* sections which always attempt to bring out the students' own views on a particular subject and allow them to reflect on their own world. Such an approach is very much in line with the Common European Framework's principles in which intercultural awareness predominates. Such an approach encourages learners to reflect on their own culture and identity and seek out differences and similarities between that and the target culture. As a consequence, learners will see that their own culture is plural and diverse, and they may begin to challenge stereotypes and misconceptions about how their own culture is seen by others.

Challenging stereotypes

While featuring topics which are familiar to teachers and students, *Eyes Open* also offers an alternative vision of certain widelyestablished cultural traditions. Cultural phenomena are truly representative of different countries rather than merely reiterating cultural clichés and stereotypes which may no longer be true.

For example, rather than focus on well-known British sports like rugby or cricket, Level 1 Unit 8 focuses on Scotland's lesser-known Highland Games. Likewise, the course features exciting and teenrelevant material such as the Burning Man music and culture festival in the USA (Level 3 Unit 3), rather than more established traditional music festivals like the Proms in the UK.

How have we implemented our approach to culture?

Discover Culture sections

Video exploitation

As in other parts of *Eyes Open*, the visual aspect is taken very seriously. After a series of warmer questions to activate the learners' schemata, students watch the video for gist and specific comprehension, but there are also questions which focus on visual stimuli. For example, students might be asked to test their memory on the images that they have or have not seen in the clip. Likewise, before watching, students might be asked to imagine which images they think would appear in the clip and then watch and check their answers. Students in the *Your turn* are then asked to find a personal connection with the topic shown in the video and/or give an extended opinion about it. As explained above, the approach embraces all cultures in which English is spoken as first, second or foreign language, from cricket in India, to bullet trains in Japan to school life in South Africa. Very often, different countries' cultures are compared within the same video such as one clip which focuses on the distinct animals which live in the world's cities. In this way, students are learning about world culture through English but via the dynamic and motivating medium of Discovery Education™ video.

Reading exploitation

As in the video section of *Discover Culture*, images play a key part in activating students' interest in the topic. Images have been chosen specifically to trigger a response, encouraging students to hypothesise about what they are about to read. Once again, the topics here offer interesting focuses and contrasts on a topic related to the previous video spread. For example, in Level 3 Unit 2 two different schooling traditions are highlighted: The Royal Ballet in London is compared to La Masía, FC Barcelona's football academy for teens, which provides many of the team's best players. This is in line with the approach taken to culture in the series. By exploring world contexts (such as Spain here) where English is spoken as a foreign language, it is hoped that that teachers and students will feel able to localise the material to suit their own context. For example in the case above, the follow-up question after the reading could then be "Is there a football academy that functions in a similar way in your country?" At the same time, connections between target and world culture can

be forged. For example, students might be asked if they have ever stopped to reflect on the similarities between training to be a ballet dancer or a footballer.

Ideas for further exploitation

If a *Discover Culture* spread has proved popular with your class, why not get students to produce a mini project on a similar topic? This could either feature a local context similar to the one in the spread or describe a related personal experience. Encourage them to use digital resources to research the project. These projects can be showcased in class by way of student presentations using digital tools for added effect. The Teacher's Book has an *Extension Activity* box at the end of each *Discover Culture* section, with specific ideas for further exploitation of the topics.

ANEXO 2 – Resenha crítica do material *It Fits*

IT FITS

By Ana Luiza Couto



Visão Geral

A coleção baseia-se no conceito de língua como produção social e histórica e no de ensino-aprendizagem como processo, no qual o professor tem o papel de mediador na construção do conhecimento e na relação que o estudante estabelece com o objeto de estudo. No seu conjunto, a coleção está organizada a partir de uma abordagem intercultural, que busca colocar o estudante em contato com diferentes formas de manifestação cultural, a fim de compará-las e/ou contrastá-las com sua própria cultura.

A coleção contempla variados gêneros textuais verbais, não verbais e verbo-visuais, produzidos em diferentes registros e suportes, presentes em situações sociais com as quais os estudantes costumam interagir e/ou com as quais têm contato. Os temas são compatíveis com os interesses da faixa etária dos anos finais do Ensino Fundamental, o que pode propiciar uma aprendizagem mais significativa.

Observa-se que a coleção propõe temáticas e atividades relevantes para discussões que favorecem a formação para a cidadania. Outro aspecto a ser registrado é o propósito da coleção de oferecer um tratamento do conteúdo que facilite a aproximação entre o estudo da língua inglesa e o de outros componentes curriculares, de modo a valorizar a interdisciplinaridade.

Um detalhe que merece registro é a presença do personagem Tutor, representado na forma de um robzinho, que, em diálogo com o estudante, informa, esclarece, provoca a reflexão sobre vários aspectos tratados na coleção.



Descrição da obra

A coleção apresenta nos quatro volumes a mesma estrutura de oito unidades temáticas – salvo o volume 1, que conta com uma unidade de abertura

intitulada *Getting set (Welcome Unit)*. As unidades se dividem nas seguintes seções: *Quick Challenge; A First Approach; Reading (Reading Corner); Vocabulary (Words, Words, Words); Grammar (Grammar Bits); Listening (Open Your Ears); Speaking (Speaker's Corner); Writing (Pen To Paper)*. A ordem das seções sofre pequenas variações entre os volumes. Não consta do sumário a primeira seção. Algumas seções são subdivididas da seguinte forma: *A First Approach (Talking about the topic; Exploring the topic; Looking around); Reading Corner (Pre-reading; Exploring the text; Post-reading); Pen To Paper (Pre-writing; Follow these steps to ...; Evaluate yourself)*. Essas subdivisões não constam do sumário. Ao final de cada volume, encontram-se as seções *Self assessment, Grammar Reference, Glossary, Ideas for Reading, Useful things e Bibliography*.

Entre os recursos de apoio, a coleção inclui a imagem de um robzinho como representativo de situações de interação com o estudante; nesses momentos, que são irregulares ao longo dos volumes, várias informações complementares são oferecidas, em geral, em português. Não há transcrição das faixas do CD em áudio nos volumes, somente no Manual do Professor.

Os volumes da coleção apresentam os seguintes títulos:

VOLUME 1: *Getting set (Welcome unit); Unit 1 – Identity; Unit 2 – Families; Unit 3 – Pets; Unit 4 – Places around me; Unit 5 – The environment; Unit 6 – Enjoy your meal; Unit 7 – Sports; Unit 8 – The Internet and me.*

VOLUME 2: *Unit 1 – My body; Unit 2 – Appearances; Unit 3 – My house; Unit 4 – The world around me; Unit 5 – Relationships; Unit 6 – School; Unit 7 – The world of Internet; Unit 8 – Leisure activities.*

VOLUME 3: *Unit 1 – Vacations; Unit 2 – Entertainment; Unit 3 – Famous people; Unit 4 – People who make a difference; Unit 5 – Health; Unit 6 – Technology; Unit 7 – Special days; Unit 8 – Changes.*

VOLUME 4: *Unit 1 – The world of communication; Unit 2 – Literature for life; Unit 3 – Searching the web; Unit 4 – A multicultural world; Unit 5 – Culture & Entertainment;*

Unit 6 – Everyday shopping; Unit 7 – The world of advertising; Unit 8 – The world of work

O **Manual do Professor** impresso divide-se em duas partes, a primeira parte reproduz o Livro do Estudante com a resposta das atividades e com orientações didáticas e metodológicas que podem colaborar para a atuação do professor. A segunda parte está composta pelas seções: Introdução; Questões teórico-metodológicas (subdividida em Linguagem e língua; Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras; Papel do estudante e papel do professor; Papel da avaliação; Interdisciplinaridade (A interdisciplinaridade no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, Exemplos de interdisciplinaridades na coleção, Articulação da interdisciplinaridade com a transversalidade); Considerações sobre a prática docente reflexiva); Organização geral da coleção (Organização dos volumes e integração das habilidades trabalhadas; Estruturação interna de cada volume); Sugestões e informações complementares por unidade; Transcrições das gravações do CD em áudio; Referências bibliográficas.



Análise da obra

No que tange aos **textos**, observa-se que a coleção contempla variados gêneros discursivos, em termos de registros, contextos, suportes e níveis de formalidade e informalidade. Predominam textos representativos das variedades norte americana e britânica. Nos textos orais, apresentam-se diferentes pronúncias dessas regiões, em detrimento de outras variedades de língua inglesa faladas por outras comunidades. A partir dos textos selecionados, a coleção propicia discussões pertinentes para a formação cidadã, ao propor temas que contribuem para que os estudantes sejam mais conscientes de seus direitos e deveres.

No que tange à **compreensão escrita**, observa-se que a coleção apresenta textos e atividades que propiciam a ampliação do conhecimento do estudante acerca da língua inglesa e dos temas selecionados. A coleção é coerente ao propor atividades de leitura, a partir de diferentes gêneros, explorando suas características, tanto em relação ao seu contexto de produção (quem escreve, para quem, com que objetivo, onde está publicado, quando foi escrito...), quanto no que se refere à organização

textual. A subseção *Pre-reading* inclui atividades para ativação do conhecimento prévio do estudante, reconhecimento e familiarização com o tema e o gênero do texto, inferência e predição. As atividades de compreensão mais específicas possibilitam a interação entre leitor e texto, especialmente, as da subseção *Exploring the text*, que visam, não somente à localização de informações explícitas, implícitas e inferências, mas também à reconstrução de sentidos do texto pelo leitor. Muitas unidades trazem uma subseção de *Post-reading*, com atividades para prática de conversação ou de escrita com base no texto lido, bem como para a reconstrução de sentidos, incentivando o estudante a comparar as discussões entre texto e seu contexto social.

No que concerne à **produção escrita**, observa-se que as atividades são variadas no que diz respeito à diversidade de gêneros. Se configuram como formas possíveis de diálogo entre o estudante e o seu interlocutor e mostram preocupação com a circulação social da produção escrita. Toda a produção textual solicitada é acompanhada de uma série de estratégias e procedimentos contemplados na seção *Pen to paper* e suas subseções, que, em geral, seguem o mesmo padrão: *Pre-writing; Follow these steps to...* Em geral, após as atividades de produção escrita, há uma subseção *Evaluate yourself*, que possibilita ao estudante fazer a revisão do seu texto.

A coleção trabalha a **compreensão oral** a partir da seção *Listening (Open Your Ears)*. Nessa seção, há preparação para o momento de audição da gravação, de modo a antecipar informações sobre o tema. A seguir, há perguntas de compreensão sobre a gravação e outras a serem respondidas após o término da audição; algumas são indicações de discussões sobre o tema. As atividades evoluem numa progressão que facilita a compreensão do áudio. Em geral, o quadro com o robozinho, o Tutor, que oferece dicas e explicações é apresentado nessa seção. As atividades priorizam, principalmente, gêneros do discurso das esferas sociais cotidianas, com ênfase nas variantes britânicas e norte americana. O CD em áudio tem boa qualidade sonora, é claro e sem ruídos, ainda que a variedade de gêneros não seja expressiva.

A **produção oral**, desenvolvida a partir de propostas contidas na seção *Speaker's corner*, tem suas atividades voltadas para contemplar diferentes gêneros orais e, embora, em sua maioria, privilegiem a interação entre os colegas, promovendo,

prioritariamente, a interação entre duplas, sugerem outras formas de interação, seja na modalidade presencial, seja na modalidade virtual. Em geral, o quadro com o Tutor que oferece dicas e explicações está presente nessa seção. Apesar de contemplar alguns gêneros mais informais, as atividades de expressão oral carecem de trabalho com gêneros orais do cotidiano.

No que diz respeito aos **elementos linguísticos**, a coleção traz, em todas as unidades, uma seção dedicada à apresentação e à prática de elementos linguísticos – *Grammar bits* -, direta ou indiretamente relacionados à temática da unidade. De um modo geral, a apresentação e a prática desses elementos extrapolam o tradicional ensino descontextualizado de regras gramaticais e são associados a diversos contextos e gêneros discursivos. O estudante é exposto a exemplos representativos do elemento linguístico em foco, para, em seguida, ser estimulado a perceber regras e generalizações e produzir enunciados, utilizando o novo conhecimento. Os conteúdos são articulados, principalmente, com situações de produção escrita e oral. Algumas atividades levam o estudante a formular hipóteses e antever soluções possíveis ou viáveis ou, ainda, a explicitar as regularidades que inferiu sobre o uso de determinado elemento linguístico.

Coerentes com a proposta pedagógica e teórico-metodológica apresentada pela coleção, as **atividades** englobam gêneros vivenciados pelos estudantes em sua vida cotidiana; favorecem a sua formação intercultural, na medida em que revelam modos de vida e de expressão de outras culturas; e possibilitam o desenvolvimento de trabalhos/projetos interdisciplinares. Essas atividades são variadas entre uma unidade e outra e, de um modo geral, apresentam temas, informações e conceitos atualizados. A coleção oferece atividades de autoavaliação (*Self assessment*), mas não há uma seção específica de revisão. A partir das atividades propostas, a coleção oferece ao estudante a possibilidade de utilizar a língua inglesa de forma significativa, garantindo o seu lugar de sujeito de sua produção.

O **aspecto gráfico** da obra é adequado ao público dos anos finais do Ensino Fundamental, com letras e desenhos legíveis, em cores e tamanhos adequados. A diagramação dos textos, em sua maioria, colocados em fundo branco, propicia conforto visual para o leitor.

O **Manual do Professor** explicita critérios para a seleção de conteúdo, temas e textos, considerando aqueles que podem contribuir para a formação dos alunos. O Manual do Professor afirma que entre os objetivos da coleção estão aqueles voltados para o aprimoramento da compreensão e produção oral e escrita e para a promoção de uma abordagem intercultural. Esse Manual do Professor também apresenta os conceitos teóricos que fundamentam a sua concepção de língua/linguagem e sua visão de ensino-aprendizagem de línguas, incluindo aí o papel do professor e do aluno e ressalta a importância de um ensino interdisciplinar e do lugar da avaliação.



Em sala de aula

A coleção aborda aspectos da história e da cultura afro-brasileira, contudo, recomenda-se que o professor atente para a necessidade de complementar a inserção de temas que contemplem a história e a cultura dos povos indígenas e, nessa oportunidade, problematize de forma mais explícita a diversidade sociocultural brasileira durante as atividades de leitura.

No que tange às atividades de produção de texto escrito, o professor necessitará incrementar as atividades de revisão e reescrita do texto produzido pelo estudante.

Sobre as atividades de compreensão oral, o professor precisará considerar a necessidade de complementar, em sala de aula, essa atividade com textos orais oriundos de comunidades falantes de língua inglesa que estejam fora do eixo hegemônico (América do Norte/Europa) e produzidos por usuários da língua não-nativos.

No tocante às atividades de produção oral, para que o trabalho seja mais significativo e o estudante encontre oportunidade de interagir mais com os colegas em situações mais variadas de uso da língua falada, o professor precisará propor atividades que ampliem o repertório de gêneros orais.