



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

**IRIS MARIA DE ARAÚJO FORTUNATO**

**O LIVRO DE INGLÊS CHEGOU À ESCOLA PÚBLICA: E AGORA,  
PROFESSOR?**

**Salvador**

**2013**

IRIS MARIA DE ARAÚJO FORTUNATO

**O LIVRO DE INGLÊS CHEGOU À ESCOLA PÚBLICA: E AGORA,  
PROFESSOR?**

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

Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira

**Salvador**

**2013**

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Fortunato, Íris Maria de Araújo.  
O livro de inglês chegou à escola pública : e agora, professor? / Íris Maria de Araújo Fortunato.  
- 2014.  
174 f.: il.

Inclui apêndices e anexos.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2013.

1. Inglês - Estudo e ensino. 2. Inglês - Formação de professores. 3. Livros didáticos.  
4. Escolas públicas. I. Siqueira, Domingos Sávio Pimentel. II. Universidade Federal da Bahia.  
Instituto de Letras. III. Título.

CDD - 428.24

CDU - 811.111(07)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Dissertação defendida em 23 de agosto de 2013 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Denise Chaves de Menezes Scheyerl  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Examinadora Interna

---

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)  
Examinador Externo

---

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Orientador

Dedico este trabalho a Francisco Fortunato e  
Noeme Fortunato, os grandes alicerces da  
minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela constante presença em minha vida, protegendo-me e agora, por me dotar de inspiração, para que eu pudesse realizar este trabalho.

Aos meus pais, Francisco Fortunato e Noeme Fortunato, pelo exemplo de garra e determinação. Além disso, sempre incentivaram e acreditaram em tudo que fiz. Sem vocês, nada disso teria acontecido.

Ao meu querido irmão, Herbert Fortunato, por torcer pelo meu sucesso.

À minha grande amiga Amanda Ribeiro, que sempre esteve presente em minha vida e me deu toda a força em todo o processo desse trabalho. Obrigada por tudo!

Ao meu orientador Sávio Siqueira, pelo exemplo de generosidade, por compartilhar sua experiência e, acima de tudo, por sempre ter acreditado em meu potencial. Muito obrigada.

Aos professores, Denise Scheyerl e Robério Rubens de Matos, por, desde o início da minha vida profissional, terem acreditado no meu trabalho e me dado oportunidades de desenvolvimento acadêmico.

Às amigas Adriana Urpia e Juliana, que me ajudaram nesse processo de escrita. Muito obrigada.

Ao meu querido cunhado Humberto Cleomenis Botelho Junior, por ter me ajudado na árdua tarefa de transcrever as entrevistas.

À professora Edleise Mendes, pelas maravilhosas aulas e contribuições nesses dois anos de estudo.

Às minhas coordenadoras, Karina Nery e Itana Lins, pelo carinho e por terem cuidado da minha vida profissional.

Às minhas colegas de curso, Maiana e Roberta, por todas as contribuições importantes neste meu trabalho.

Aos professores participantes, pelo respeito e valorização com que me receberam.

Aos tantos amigos, João Marcelo, Samea, Luciana, Natali, Felipe e Paula, pelo carinho e por sempre acreditarem que eu iria vencer essa etapa.

## RESUMO

A educação brasileira passa por um momento de reflexão metodológica em que preceitos herméticos e não dialógicos insistem em povoar a mente de educadores e educandos, ao mesmo tempo em que novas tendências educacionais surgem, desafiando o panorama atual. No contexto do ensino público, essa dificuldade se mostra de forma bem mais aguda. Professores insatisfeitos e desmotivados aglutinam-se a alunos igualmente desestimulados, sem muitas perspectivas e expectativas cada vez mais baixas. O ensino de língua estrangeira (LE), sem sombra de dúvidas, é uma das áreas mais prejudicadas neste cenário de grandes desafios. Os professores de LE se sentem desanimados e se veem limitados diante das condições da sala de aula que encontram como, por exemplo, o grande número de alunos por turma, a esquilada carga horária semanal e a falta de recursos didáticos, incluindo o livro didático, para que as habilidades de ler, ouvir, falar e escutar sejam trabalhadas de maneira efetiva e significativa. Com a tentativa de melhorar a situação de quase inanição que o ensino de LE enfrenta no referido contexto, o MEC, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que já existe há 10 anos, vem contemplando a escola regular pública com materiais instrucionais de várias disciplinas, incluindo, desde o ano de 2011, o componente curricular de Língua Estrangeira Moderna (LEM): Espanhol e Inglês. Após um longo, complexo e criterioso processo de seleção, as coleções escolhidas, compostas por livros do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, finalmente, chegaram às escolas de todo o país. É este novo cenário que interessa ao nosso estudo investigativo, que tem como objetivo principal, descrever e apresentar resultados e constatações a partir da introdução sistemática do LD de LE na escola pública brasileira. Com a chegada do LD de inglês no Ensino Fundamental II, diversas reações e ações começam a se materializar nesta realidade, fomentando nos pesquisadores um desejo de contribuir para um melhor entendimento do que está acontecendo nas salas de aula de inglês como LE nas nossas escolas públicas. Este conhecimento mostra-se útil e relevante, não só para a discussão de implicações metodológicas inerentes ao ensino do inglês como a língua franca global na atualidade, como também para a reflexão no tocante a formas e maneiras de se abordar certos aspectos na sala de aula, em especial, o ensino de cultura, por um professor que se propõe a ser um mediador cultural em um mundo cada vez mais globalizado. Este trabalho segue este caminho e, dentre outras coisas, visa a analisar o impacto do uso sistemático do livro didático de língua inglesa em algumas escolas públicas de Salvador (BA). Para isso, foram selecionados 4 (quatro) professores que atuam no sistema da Escola Parque, Centro Integrado Carneiro Ribeiro, em escolas localizadas no entorno do bairro da Liberdade, na capital da Bahia, Salvador. Os dados foram coletados a partir de um questionário, uma entrevista semi-estruturada, além de registros etnográficos de algumas aulas dos referidos docentes. Os resultados e as constatações, embora ainda em construção, pois apontam pontos tanto positivos quanto negativos, mostram-se úteis para as áreas da Linguística Aplicada e Educação Linguística, pois buscam, de alguma sorte, sem se arvorar em buscar generalizações outras, gerar contribuições interessantes para professores da escola pública e também para futuros pesquisadores nas respectivas áreas.

**Palavras- chave:** Ensino de inglês na escola pública; livro didático; formação de professores.

## ABSTRACT

The Brazilian Education is going through a time of methodological reflection in which its hermetic and not dialogic precepts insist on staying in the mind of educators and students, at the same time that new educational trends arise challenging the current situation. In the context of public education, this difficulty seems to be more acute. Dissatisfied and unmotivated teachers coalesce with also discouraged students, without many prospects and with very low expectations. The foreign language teaching ( feel discouraged and find themselves powerless against the conditions in the classroom that are, for example, the number of students per class, the squalid weekly workload and lack of teaching resources, including textbooks so that the skills of reading, listening, speaking and listening are worked effectively and significantly. In an attempt to improve the situation of near starvation that FL teaching faces in that context, the MEC, through the Textbook National Plan (PNLD), which has existed for 10 years, has been contemplating the regular public school with instructional materials from various disciplines, including, since 2011, the curricular component of Modern Foreign Language (LEM): Spanish and English. After a long, complex and careful process of selection, the chosen collections, comprising books from 6th to 9th grade of elementary school II finally came to schools across the country. It is this new scenario that matters to our investigative study, which has as its main goal to present the results and findings from the systematic introduction of LD in Brazilian public schools. With the adoption of LD in Elementary Education II, several reactions and actions begin to materialize in this reality, nurturing in the researchers' a desire to contribute to a better understanding of what is happening in the LE English classrooms in our public schools. This knowledge is proved to be useful and relevant, not only for the discussion of methodological implications inherent in the teaching of English as the global lingua franca today, but also for the reflection on ways and means of addressing certain aspects in the classroom. In particular, the teaching of culture, by a teacher who aims to be a cultural mediator in this increasingly globalized world. This paper follows this trail and, among other things, aims to analyze the impact of the systematic use of the English language textbook in some public schools in Salvador (BA). To this end, we selected four (4) teachers who work in the system of Park School, Integrated Center Carneiro Ribeiro, in schools located around the neighborhood of Liberdade, the capital of Bahia. The data were collected from a questionnaire, semi-structured interviews, and ethnographic records of some classes of these teachers. The results and findings, although still under construction, since they point both positive and negative points, are useful to areas of Applied Linguistics and Educational Linguistics as seek somehow, to give interesting contributions to public school teachers and also for future researchers in their respective areas.

**Keywords:** Teaching English in the public school; Book-didactic; teacher training.



**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1	Descrição das informações sobre os professores participantes.	25
Tabela 2	Descrição das concepções da legislação brasileira acerca da educação linguística.	39
Tabela 3	Descrição das vantagens e limitações do livro didático de LE	55

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AC	Atividade Complementar
ACom	Abordagem Comunicativa
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CFE	Conselho Federal de Educação
EP	Escola Pública
ILF	Inglês como Língua Franca
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Internacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
SL	Segunda Língua

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>O INÍCIO DA CAMINHADA</b>	12
1.1	INTRODUÇÃO	12
1.2	MOTIVAÇÕES DA PESQUISA	15
1.3	JUSTIFICATIVA	16
1.4	OBJETIVOS DA PESQUISA	17
1.5	PERGUNTAS DE PESQUISA	17
1.6	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	18
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b>	19
2.1	PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	19
2.1.1	A natureza da pesquisa	19
2.1.2	Os contextos da pesquisa	22
2.1.3	Sujeitos da pesquisa	24
2.1.4	Instrumentos de geração de dados	25
2.1.5	Procedimentos de pesquisa	27
<b>3</b>	<b>O STATUS ATUAL DA LÍNGUA INGLESA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO SEU ENSINO</b>	28
3.1	EXPANSÃO DA LÍNGUA INGLESA PELO MUNDO	28
3.2	IMPLICAÇÕES DO PROCESSO: O INGLÊS É NOSSO, E AGORA?	32
3.3	UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL	33
3.4	O STATUS DE INGLÊS NO BRASIL	40
3.5	O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL	42
<b>4</b>	<b>MATERIAIS DIDÁTICOS: ESTA FERRAMENTA ONIPRESENTE</b>	45
4.1	RETROSPECTIVA DE MÉTODOS E ABORDAGENS COM FOCO NO PAPEL DO PROFESSOR E NO LIVRO DIDÁTICO	45

4.2	O MUNDO PLÁSTICO DO LIVRO DIDÁTICO	54
4.3	O PNLD DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	60
4.4	PANORAMA COMUM DO PAPEL DO PROFESSOR NA ESCOLA PÚBLICA	63
<b>5</b>	<b>SIM, O LIVRO CHEGOU. E AGORA, PROFESSOR? A ANÁLISE</b>	<b>67</b>
5.1	O PROFESSOR: ATOR PRINCIPAL	67
5.2	ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO	68
5.3	REGISTROS ETNOGRÁFICOS	79
<b>5.3.1</b>	<b>Uso do material didático de LE</b>	<b>80</b>
<b>5.3.2</b>	<b>A formação do professor de LE</b>	<b>87</b>
<b>5.3.3</b>	<b>Ensino de língua inglesa sob uma perspectiva crítica</b>	<b>97</b>
5.4	ENTREVISTAS DO TIPO SEMIESTRUTURADA	102
5.5	TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	118
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>131</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>137</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>146</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>150</b>

## CAPÍTULO 1 – O INÍCIO DA CAMINHADA

### 1.1 INTRODUÇÃO

A língua inglesa tem ocupado um papel de destaque no cenário mundial. Idioma da divulgação do conhecimento científico, da internet e língua franca das instituições internacionais, sua difusão tem alcançado proporções inigualáveis na história das línguas naturais. Quer apreciemos ou não, o inglês tem ocupado o status de língua global, pois segundo Rajagopalan,

Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é  $\frac{1}{4}$  da população mundial – já possuía algum conhecimento da língua inglesa e/ou se encontram em situação de lidar com ela no seu dia-a-dia. Acrescente-se a isso o fato ainda mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação do conhecimento científico ocorre em inglês. Ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história (RAJAGOPALAN, 2005. p. 149).

Ao se globalizar, o inglês perdeu sua uniformidade e teve de incorporar diversidade, não só no seu léxico, como as inúmeras palavras estrangeiras que emigraram para o seu sistema, mas também a diversidade fonológica e mesmo sintática. Para Leffa :

A diversidade linguística, com a existência não apenas do inglês canadense, australiano, nigeriano ou indiano -, mas também do inglês coreano, japonês ou brasileiro -, reflete a diversidade cultural. O inglês deixa de transmitir uma única cultura para transmitir várias culturas, produzindo o fenômeno estranho de uma língua multilíngue e multicultural. Acaba-se usando o inglês não apenas para a aquisição do conhecimento científico mas também cultural (LEFFA, 2003, p. 242).

Nesse sentido, a língua inglesa não é simplesmente um conjunto de regras gramaticais e uma lista de vocabulário a serem memorizadas. É muito mais do que isso, a língua passa a ser o instrumento através do qual podemos interagir com o mundo em que vivemos e assim construir os

conhecimentos necessários para garantir a nossa sobrevivência física, emocional e cultural. Conforme Almeida Filho (2003, p.31), “a aprendizagem de pelo menos uma língua é de fato uma oportunidade única para nos livrarmos das limitações que o monolinguismo impõe à formação de cidadãos cultos e preparados para a vida contemporânea”.

Em relação ao ensino de língua estrangeira na escola pública brasileira, há o predomínio da língua inglesa (LI) desde o início do século XIX. Entretanto, na maioria das escolas públicas, infelizmente, o ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) não condiz com a educação idealizada pelos especialistas nos documentos oficiais voltados para o ensino de línguas como, por exemplo, PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros (2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), que abordam a importância desse ensino baseado em fundamentos de uma pedagogia crítica, visando à formação de cidadãos autônomos e participativos. Conforme salientam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira:

[...] objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes de Bases e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (BRASIL,1998. p. 19).

Nesse contexto, os professores de LE se sentem desanimados e se veem limitados diante das condições da sala de aula que encontram como, por exemplo, o grande número de alunos por turma, a esqualida carga horária semanal e a falta de recursos didáticos, incluindo o livro texto, para que as habilidades de ler, ouvir, falar e escutar sejam trabalhadas de maneira efetiva e significativa. Como assinalam Cox e Assis-Peterson:

De 1961 a 1996, são mais de trinta anos de não obrigatoriedade da LE no ensino público brasileiro. É verdade que, nesse período, aqueles que tinham de decidir acerca de sua inclusão ou não nos currículos, não tiveram nunca a coragem de deixá-la de fora completamente. Optaram pela solução paliativa: oferecer uma LE, geralmente o inglês, uma hora – aula por semana, ministrada por um professor de outra área que precisa ser aproveitado e, então, assume a disciplina para completar sua carga horária. E, para arrematar o descaso, a disciplina, diferentemente das demais, é considerada tão irrelevante que nem caráter reprovativo tem. Nem é preciso dizer que o saldo desse período é o estigma do fracasso que marca o ensino de LE na

escola pública contemporaneamente (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p.26).

Nesse sentido, Charlot (2005) postula:

Se o ensino de uma língua estrangeira é dever da escola, e se grande parte das escolas oferece exclusivamente o inglês, e ainda se, no caso dos alunos das camadas populares, a escola pública é o único lugar de aprendizado desse idioma, é de se esperar que seu ensino seja eficaz e significativo para eles, possibilitando-lhes o acesso ao direito de formação integral do indivíduo a fim de que possam exercer a tão proclamada “cidadania” e utilizar o conhecimento adquirido como mecanismo de inclusão social, encontrando assim um “lugar nas redes articuladas de fluxos de capitais e informações”, no atual mundo globalizado (CHARLOT, 2005, p. 133).

Para efetivar essa formação do indivíduo na escola pública o MEC desenvolveu algumas propostas, dentre elas, destacamos a distribuição gratuita de coleções de livros didáticos de Inglês e também de Espanhol, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir do primeiro semestre de 2011. Tal postura reflete, sem sombra de dúvida, que tanto o governo quanto a sociedade reconhecem, mais uma vez, a importância do papel do ensino de uma língua estrangeira na formação do cidadão, propiciando-lhe acesso à informação, abrindo-lhe novas possibilidades de conhecimento do mundo e nele desenvolvendo uma consciência mais crítica e livre. Usamos aqui a expressão “mais uma vez”, porque, historicamente, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem tido tratamento diferenciado, de acordo com cada reforma curricular ou decreto governamental. Segundo Batista e Porto (2005), sua inserção nos currículos escolares tem variado entre obrigatória e optativa, porém geralmente com precárias condições de ensino tendo seu ensino caráter ora mais literário e cultural, ora mais pragmático. Como salienta Paiva:

Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idioma ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento (PAIVA, 2003, p. 57 ).

Portanto, é inegável que essa iniciativa do governo federal visa aprimorar a qualidade do ensino público brasileiro. De acordo com o Guia do PNLD:

Embora a adoção de uma boa coleção didática não substitua o trabalho do professor, que é quem melhor conhece seus alunos e sua escola, a inclusão da área do LEM no PNLD é uma grande conquista, que deve ser comemorada por todos os profissionais da área de educação (PNLD, 2011, p. 8).

Além disso, segundo o Guia do PNLD (2011, p.11), houve a preocupação de selecionar coleções que refletissem o caráter educativo da aprendizagem de um idioma estrangeiro, dando ao estudante a oportunidade de, através dessa nova forma de comunicação e expressão, conhecer sobre si mesmo e sobre o outro e sobre culturas locais e globais, buscando garantir que na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos.

Percebemos então que, dentre algumas iniciativas, a inserção do PNLD de LE é uma grande mudança em relação ao ensino de LE nas escolas públicas, já que, nesse contexto, os professores e alunos não tinham acesso ao livro didático e que agora esse aluno, caso implementações importantes sejam efetivamente encampadas, terá a oportunidade de desenvolver efetivamente as habilidades de ler, ouvir, falar e escrever.

A partir do exposto, podemos vislumbrar o seguinte panorama, transformado em problema de investigação para este trabalho: Qual o impacto do livro didático na prática do professor de inglês da escola pública no Ensino Fundamental II e de que forma a sua presença influenciará a sua postura na sala de aula?

## 1.2 MOTIVAÇÕES DA PESQUISA

O interesse pelo tema deu-se através da leitura das seguintes obras de Paulo Freire: *Pedagogia da Autonomia* (1996), *A Educação na cidade* (1991) e *Educação como prática da liberdade* (1967) e também no decorrer da disciplina Estágio II, no curso de licenciatura de Língua Inglesa da UFBA, cursada em 2009, onde pudemos vivenciar com maior proximidade o contexto da escola pública. Só pudemos começar a entender esse contexto quando



começamos a observar aulas de Língua Inglesa em uma turma de 6º série no Colégio Estadual Evaristo da Veiga, localizado na cidade de Salvador. Foi, então, que surgiu o interesse em investigar o contexto de ensino de língua inglesa da escola pública, pois sempre vimos a necessidade de usar o que se aprendia para transformação do mundo à nossa volta. Assim, consoante com o que acreditamos, Cox e Assis-Peterson postulam que:

Precisamos, pois, derrubar as muralhas e construir pontes entre os cursos que formam professores e a prática docente efetiva no ensino básico; a travessia, o ir e vir de um ao outro, deve ocorrer ao longo de todo o período de graduação e perdurar para além dele, quer como formação continuada, quer como pesquisa colaborativa (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p.50).

### 1.3 JUSTIFICATIVA

De acordo com o relatório final do PNLD (2011, p.11), “[...] lugar de aprender Língua Estrangeira é na escola”. Desta forma, espera-se que com a adoção dessas coleções, os alunos consigam, de fato, aprender uma LE na escola pública, isto é, ouvir, falar, ler e escrever a língua alvo, abrindo espaço para desconstruírem-se vários mitos que vêm se perpetuando ao longo de décadas de que só se aprende LE em cursos de línguas e que na escola não se aprende nada. Com a chegada do livro didático à escola, a justificativa dada pelos professores que não possuíam recursos didáticos para trabalharem todas essas habilidades em língua estrangeira, não é mais plausível. Entretanto, o papel do professor nessa nova realidade é preponderante, pois será ele que irá interagir com o livro didático para que os alunos tenham melhores oportunidades de aprendizagem da nova língua.

Nessa linha de raciocínio, esse projeto emerge como um trabalho promissor para as áreas de Linguística Aplicada e Educação Linguística, pois busca, de alguma sorte, gerar contribuições interessantes para professores da escola pública e também para futuros pesquisadores nas respectivas áreas. Como a adoção de livros didáticos de LE na escola pública é algo inédito e muito esperado pela comunidade escolar e também acadêmica, os resultados dessa investigação poderão contribuir de alguma forma, para lançar alguma luz sobre a tão esperada melhoria do ensino público brasileiro.

Além disso, é crucial que exista uma relação mais próxima entre o ensino público básico e universitário para que possamos, de fato, usar as teorias gestadas nas hostes

acadêmicas e que venham, enfim, contribuir com a melhoria do mundo ao nosso redor. Nesse sentido, de acordo com Cox e Assis-Peterson (2008, p.51), “[...] a universidade precisa se tornar parceira e colaboradora efetiva (e não eventual) das comunidades de formação no interior das escolas de ensino fundamental e médio.”

#### 1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

De acordo com o que mencionamos, é o objetivo geral dessa pesquisa analisar o impacto do uso sistemático do livro didático de língua inglesa na escola pública em Salvador (BA).

Assim, são objetivos específicos.

- a) investigar se e como o uso sistemático do livro didático de inglês interfere na postura do professor da escola pública;
- b) levantar e analisar as consequências do uso sistemático do livro didático na prática docente;
- c) mapear e discutir a realidade da sala de aula antes e depois da adoção do livro didático na escola pública.

#### 1.5 PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas que orientam o estudo aqui proposto são:

- a) Qual o impacto do uso sistemático do livro didático de língua inglesa na prática diária do professor da EP?
- b) Que tipo de treinamento esse professor precisará para utilização desse material, uma vez que as coleções escolhidas possuem CD de áudio e oportunizam a prática das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar?
- c) Como o manual do professor irá auxiliá-lo no preparo de suas aulas?

## 1.6 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, além das Considerações Finais, Referências e Anexos. No Capítulo 1, temos uma breve introdução do cenário em que este estudo está sendo ancorado, além da apresentação da Justificativa, da Motivação para a pesquisa, dos Objetivos e das Perguntas norteadoras.

A partir dos princípios dos estudos etnográficos, no Capítulo 2, serão delineados os aspectos metodológicos. Descreveremos os contextos e os sujeitos desse estudo, trataremos brevemente da função do sujeito que pesquisa e dos instrumentos de coleta que serão utilizados para orientar a análise dos dados.

Já o Capítulo 3 traz uma breve discussão sobre como esta língua está sendo vista e usada atualmente no mundo, as diferentes nomenclaturas atribuídas ao fenômeno, bem como sobre a sua situação dentro do contexto de ensino nas escolas públicas brasileiras e a formação de professores que atuam nesta área.

No Capítulo 4, nos ocupamos em discutir o papel do livro didático e o panorama comum do professor da escola pública.

A fim de considerarmos os questionamentos dessa pesquisa, no Capítulo 5, expomos os registros do questionário e da entrevista respondidos pelos participantes, discorrendo sobre os dados analisados e fazendo a triangulação das informações exploradas no trabalho. Ou seja, este é o capítulo central da pesquisa.

Nas Considerações Finais, finalmente, respondemos às perguntas do estudo e aqui é feita uma reflexão sobre a relação entre o LD (livro didático), o papel do professor e o ensino de línguas, tendo como referência a realidade encontrada nas escolas públicas investigadas.

Finda esta exposição introdutória, o Capítulo 2, a seguir, nos levará à discussão sobre o percurso metodológico adotado para a concretização do nosso trabalho de pesquisa.

## **CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO**

Como todo trabalho de pesquisa, o arcabouço metodológico é sempre de grande importância. Este capítulo será dedicado a fazermos uma descrição detalhada da metodologia utilizada para a realização do estudo, do ambiente de implementação da pesquisa, dos informantes e seus perfis, dos instrumentos de coleta de dados, dos procedimentos e das etapas da pesquisa. Este detalhamento tem por objetivo contextualizar nossa investigação e tornar claro de que forma a seleção dos informantes, bem como a dos instrumentos, foi feita para tornar a pesquisa exequível.

### **2.1 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

#### **2.1.1 A natureza da pesquisa**

Essa pesquisa se encontra dentro do paradigma qualitativo de pesquisa na área de Linguística Aplicada – como disciplina independente que visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, e não como mera aplicação da Linguística Geral. É de caráter interpretativista e etnográfico, já que o impacto do uso sistemático do livro didático de língua inglesa é imensurável quantitativamente e prescinde de descrição de atitudes e comportamentos para evidenciar uma possível mudança.

A pesquisa etnográfica caracteriza-se pelo estudo do comportamento das pessoas em um determinado contexto de interação social, com foco na interpretação cultural desse comportamento (WATSON-GEGEO, 1988)<sup>1</sup>. Para isso, o etnógrafo observa, de maneira sistemática, intensiva e detalhada, como as pessoas se comportam e como as interações são socialmente organizadas no contexto, quais são as normas sociais, os valores culturais e as expectativas interacionais dos indivíduos com os quais o pesquisador desenvolve certa relação pessoal.

---

<sup>1</sup> A tradução do trecho acima e todas as outras traduções ao longo do trabalho são de responsabilidade da autora.

Para Spradley (1980, p.7-8), o etnógrafo deve ir além da observação do comportamento e dos estados emocionais das pessoas, inquirindo sobre o significado daquele comportamento e dos sentimentos de medo, ansiedade, raiva, entre outros, pois acredita-se que “os seres humanos se comportam com relação às coisas com base naquilo que elas significam para elas”.

Nesse sentido, a observação tem um papel fundamental no processo de registro dos dados e, conforme sugere Spradley (1980), pode ser feita por meio de notas de campo condensadas ou expandidas, em forma de diários ou relatos, que vão fornecer as bases para uma posterior descrição e interpretação do que está acontecendo no contexto.

Além disso, o pesquisador-observador pode utilizar outros instrumentos de pesquisa, por exemplo, entrevistas, questionários, diários de participantes, gravações em vídeo e áudio, documentos, relatos dos participantes, entre outros, para que possa interpretar o objeto de estudo a partir de ângulos distintos. Dessa maneira, como afirmam Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 139), “a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação”.

Outra característica da pesquisa etnográfica é a sua natureza exploratória. Diferentemente do paradigma positivista, que opera com categorias pré-estabelecidas para a verificação de hipóteses, a pesquisa de base etnográfica é calcada em dados a partir de um referencial teórico que direciona a atenção do pesquisador para certos aspectos das situações e do contexto que podem servir de evidências para responder às perguntas de pesquisa levantadas no início do estudo e desenvolvidas no campo de pesquisa (WATSON-GECEO, 1988). Todavia, à medida que a investigação prossegue, a decisão sobre os aspectos a serem estudados podem ser redefinidos, uma vez que a pesquisa etnográfica busca, em essência, “examinar a construção da realidade social” (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991, p.139).

Ainda conforme Watson-Geceo (1988), a etnografia é uma importante alternativa a outras formas de pesquisa educacional, uma vez que, através desta, podem-se abordar questões básicas tanto teóricas quanto práticas, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de segunda língua (SL) e de língua estrangeira (LE). Para esta autora, esse método e seus procedimentos nos oferecem, por exemplo, uma abordagem de documentação sistemática das interações de ensino e aprendizagem em ricos e contextualizados detalhes com o objetivo de desenvolver uma teoria gerada a partir de dados, assim como, no caso de ensino e cultura educacional, podemos estudar como o papel do professor de língua é definido e legitimado em diferentes sociedades.

Já no tocante à prática, a etnografia pode ser útil de duas formas essenciais: em primeiro lugar, as técnicas etnográficas de observação e entrevista podem ser aplicadas a projetos de desenvolvimento, supervisão e acompanhamento docente, seja em contextos de pré-serviço ou em serviço, bem como:

(...) podem ajudar os professores a se diferenciarem nas suas próprias salas de aula. Estes podem aprender métodos etnográficos de pesquisa, seja formalmente, participando de cursos específicos, ou informalmente, como aprendizes, trabalhando ao lado de um etnógrafo experiente. Aumentando suas habilidades de observação, os professores podem adquirir uma maior conscientização sobre a organização da sala de aula, estratégias de ensino e aprendizagem e sobre os padrões de interação entre grupos em suas salas de aula. Essas observações podem servir de base para reflexões sobre a própria prática do docente assim como para a experimentação com estilos de ensino e técnicas de controle de sala de aula alternativos. (WATSON-GECEO, 1988, p.588)

Vale ressaltar também que um ponto de importância fundamental dentro da etnografia de sala de aula se refere ao papel do pesquisador. Para começar, é preciso que se estabeleça um relacionamento de confiança entre o pesquisador, o professor-informante e os alunos, não só para que o trabalho de pesquisa transcorra de forma harmônica, mas, principalmente, para que se dissipe a imagem do espião que, com sua presença, incomoda na sala de aula.

Já no que diz respeito ao *corpus* de pesquisa, sabemos que a etnografia de sala de aula, em geral, produz uma grande quantidade de registros. Isso requer do pesquisador, além de um bom domínio das técnicas e estratégias de coleta e tratamento de dados pertinentes ao método, uma série de tomadas de decisões no sentido de se orientar fielmente para o foco do trabalho.

Nessa linha de raciocínio, Cançado sugere que, na busca por uma maior confiabilidade para seus dados, o pesquisador lance mão da técnica de ‘triangulação’, ou seja, “o uso de diferentes tipos de *corpora*, a partir da mesma situação-alvo, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa” (CANÇADO, 1994, p.57). Em sintonia com o pensamento de Watson-Gegeo (1988, p.588), que afirma que o “verdadeiro trabalho etnográfico” precisa ser, acima de tudo, “sistemático, detalhado e rigoroso”.

Ancorados nas definições e nos aspectos epistemológicos da pesquisa etnográfica, dentro do paradigma qualitativo, concluímos que esta abordagem é a mais apropriada para caracterizarmos a nossa pesquisa. Esperamos que as imagens múltiplas que serão apresentadas através do contexto, dos sujeitos da pesquisa, do pesquisador, dos instrumentos

de coleta e da interpretação dos dados sirvam como fonte de observações empíricas para compreender melhor o impacto do uso sistemático do livro didático de língua inglesa no contexto das escolas públicas em Salvador e/ou em outras localidades do seu entorno.

### **2.1.2 Os contextos da pesquisa**

Os contextos funcionam como espaços sociais geradores de informações culturais e políticas que possam vir a definir a identidade dos atores principais do registro etnográfico. De acordo com Watson-Gegeo (1988, p.578 *apud* TREVISAN; GIL, 2005, p.68), por exemplo, a etnografia “é o estudo do comportamento habitual das pessoas em seu contexto diário” a fim de descrever como elas desempenham diferentes papéis dentro dos ambientes mais variados.

Dessa forma, as escolas Candolina, Classe II e Celina Pinho formam o contexto escolhido para este trabalho de pesquisa. Essas escolas fazem parte do Centro Carneiro Ribeiro (CECR), localizado no bairro da Liberdade, Salvador, Bahia, e agrega a Escola Parque e as Escolas Classes I, II, III, IV, V e VI, com a finalidade de oferecer educação básica, em todas as etapas/modalidades, e integral, preservando as bases pedagógicas oriundas da história de sua fundação.

O CECR foi inaugurado em 21 de setembro de 1950, no Bairro da Liberdade, e é mantido pelo governo do Estado da Bahia em parceria com o Governo Federal. Outros oito centros seriam construídos, mas a ideia nunca saiu do papel. O CECR foi idealizado pelo eminente educador baiano Anísio Teixeira, que pensava educação como um mecanismo de preparar o sujeito integralmente, no sentido de lhe oferecer as condições completas para a vida. Com base nesse pensamento, a função da escola extrapola o ensino e a transmissão de conteúdos que assegurem o aprender a escrever, ler e contar. A função da escola vai além e adentra o campo da educação holística do sujeito, no momento em que valoriza, em seu currículo, não apenas os conteúdos clássicos científicos como a leitura, a escrita e as ciências exatas, mas, principalmente, quando cuida e oportuniza em seu trabalho pedagógico a transmissão de valores morais e éticos, o ensino das artes e da cultura, hábitos de disciplina e higiene e a capacitação para um ofício. Essa foi a ideia de educação que permeou a obra e os escritos de Anísio Teixeira. Para ele, a educação integral do sujeito seria o caminho fundamental e necessário para que o país mudasse e adentrasse a modernidade.

O objetivo principal era o de que os alunos, em um turno, tivessem noções fundamentais de língua, escrita, leitura, raciocínio lógico, ciências sociais e naturais (aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Biológicas e Ciências Sociais — Geografia e História) e, em outro turno, eles participariam de aulas específicas de preparo para o trabalho: ofícios como corte e costura (para meninas), alfaiataria (para meninos), arte em cerâmica, arte em couro, esportes, artes plásticas e musicais e atividades sociais.

Sendo assim, a Escola Parque e as Escolas-Classe, na elaboração filosófica do fundador, se complementavam em seu projeto político pedagógico (PPP). As atividades realizadas na Escola Parque estavam interligadas com as atividades desenvolvidas nas Escolas-Classe, tudo muito bem conectado por uma equipe de professores e coordenadores qualificados para o desafio de educar o aluno na sua totalidade.

Como se sabe, o projeto funcionou plenamente orientado por tais princípios norteadores, mas, infelizmente, nas décadas de 1970 e 80, o CECR, à época uma escola modelo, foi bastante negligenciado pelos governantes, colocando em risco a integração da Escola Parque com as Escolas-Classe, o que gerou grandes desvios e uma queda na qualidade de ensino, seguindo, mais ou menos, a mesma trajetória descendente de todo o sistema de educação pública no estado.

Entretanto, apesar das enormes dificuldades, nos últimos doze anos, o CECR vem sendo revitalizado. Como parte deste processo, algumas Escolas do entorno do bairro da Liberdade foram agregadas ao Centro para melhor aproveitamento do espaço pedagógico da Escola Parque, como tentativa de manter vivas as ideias de Anísio e propor um trabalho coeso de educação no bairro. A primeira escola a ser agregada foi o Colégio Estadual Álvaro Augusto Silva, chamado de Classe V. Logo depois, o Colégio Estadual Anísio Teixeira e a Escola Candolina começaram a fazer parte do Centro e, por fim, a Escola Celina Pinho, intitulando-se Classe VII.

Foi a partir de 2012, então, seguindo-se o Decreto n. 14.104, de 16/08/2012, que as Escolas, antes agregadas apenas por acordos verbais, foram definitiva e oficialmente incorporadas ao CECR por regulamentação da Secretaria Estadual de Educação. Atualmente, o CECR é mantido pelo Governo do Estado da Bahia e seus professores, na maioria, são concursados. Como já salientamos, desde 2002, o Centro tem passado por um processo de revitalização e, como parte desse processo, novos núcleos e vivências dentro do ambiente educacional foram criados, valorizando-se, assim, os pressupostos de Anísio Teixeira (Projeto Político Pedagógico - PPP do CECR).



A escola, para Anísio Teixeira, deveria ser o lugar onde a criança tivesse uma educação integral, que correspondesse às transformações por que passava a sociedade à época. Para ele, a família já não teria as condições adequadas à educação das crianças em razão dessas transformações e que ofereceria “[...] à criança, para sua visão e análise, apenas aspectos fragmentários do seu todo” (TEIXEIRA, 1930, p.17).

Mesmo enfrentando momentos de altos e baixos, pode-se afirmar que o CECR continua há 62 anos cumprindo as ideias pioneiras de Anísio Teixeira, dentre elas, a mais importante, a educação integral do indivíduo. Entretanto, para que isso acontecesse de forma mais coesa, foram criados, em 2008, grupos de articulação de área que têm o objetivo de promover ações que favoreçam a reflexão sobre a prática pedagógica dos educadores do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, possibilitando uma formação contínua com trocas significativas de saberes e fazeres. Esses grupos contam com cerca de 11 (onze) professores articuladores, sendo um ou dois professores das áreas do conhecimento que são selecionados nas Escolas-Classe (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Artística, Educação Física, História e Geografia) e uma coordenadora pedagógica à frente dos trabalhos.

Estas ações são desenvolvidas em forma de seminários, oficinas pedagógicas, conversas com especialistas sobre diversos assuntos voltados para a educação e encontros quinzenais denominados Atividades Complementares (ACs), que são regulamentadas pelo Estatuto do Magistério do Estado da Bahia (Lei n. 8.261/2002).

Os professores articuladores são formados na sua área de atuação e integram o grupo a convite do diretor da Escola Parque. Estes profissionais são coordenados por uma pedagoga que orienta os trabalhos. Os articuladores de área têm estreita relação com os professores, com os gestores e coordenadores das Escolas-Classe. As ACs realizadas quinzenalmente na Escola Parque atendem a todos os professores das Escolas-Classe.

### **2.1.3 Sujeitos da pesquisa**

A escolha e definição dos professores teve como critério principal a série ensinada por cada um, os quais já contavam com o livro didático garantido pelo PNLD (2011). Escolhemos um professor de cada ano do Ensino Fundamental II. Com a ajuda da articuladora de área de língua inglesa da Escola Parque, conseguimos selecionar 4 (quatro) colegas dispostos a abrir

as portas de suas salas de aula e compartilhar conosco as suas práticas pedagógicas. Na tabela 1, a seguir, preservadas suas identidades, são apresentados os nossos sujeitos de pesquisa.

**TABELA 1**  
**Informação sobre os professores participantes**

<b>Professor</b>	<b>Sexo</b>	<b>Experiência de ensino</b>	<b>Efetivo</b>	<b>Formação</b>	<b>Curso em Andamento</b>
P1	M	6 anos	Não	Letras com habilitação Português/Inglês	Especialização em Língua Inglesa
P2	F	20 anos	Sim	Letras com habilitação Inglês	Especialização em Psicopedagogia
P3	M	13 anos	Sim	Letras com habilitação Português/Inglês	-----
P4	F	26 anos	Sim	Letras com habilitação Português/Inglês	-----

Como podemos perceber, o tempo de experiência dos nossos sujeitos variou do mais longo, 26 (vinte e seis) anos, para o mais curto, 6 (seis) anos, o que, de alguma sorte, nos deu condições de vermos em ação professores com histórias de ensino bastante diferentes. Além disso, pudemos analisar não só como os profissionais mais novos têm se engajado na adoção de abordagens de ensino de LE mais contemporâneas, mas também como os mais antigos têm repensado, reciclado e rearticulado suas práticas ao longo do tempo.

Já em relação à formação desses professores, podemos notar que, cada vez mais, a profissionalização está se impondo na carreira, uma vez que, para se tornar professor, exigia-se apenas o domínio do idioma, flexibilizando-se ou até negligenciando-se os aspectos da formação acadêmico-pedagógica. Nesse contexto, não era incomum termos advogados, engenheiros, médicos, para citar alguns, dando aulas de inglês. Podemos perceber que todos os professores convidados possuem uma sólida formação acadêmica na área de Letras e de ensino de língua inglesa.

#### **2.1.4 Instrumentos de geração de dados**

Para a realização dessa pesquisa, fizemos uso de três instrumentos para a coleta e geração dos dados: (1) questionário, (2) observação de aulas e (3) entrevista semiestruturada. O questionário (ver Apêndice A) foi elaborado para ser utilizado na fase inicial do trabalho,

contendo, além da identificação pessoal dos professores, das unidades escolares e das séries em que lecionavam, seis questões abertas que buscavam detectar:

- Como a língua inglesa é vista por eles e por seus alunos;
- As dificuldades enfrentadas por eles para ensinar língua inglesa na escola pública;
- O papel do livro didático no ensino de línguas, em especial de língua estrangeira (inglês);
- O material instrucional usado para ministrar as aulas, antes da adoção do livro didático;
- Como foi o processo de adoção do livro didático em suas escolas com a inclusão de LE no PNLD (2011) e de que forma o corpo docente participou da escolha;
- Se e que tipo de treinamento foi dado para a utilização sistemática do livro didático nas suas aulas a partir do ano letivo de 2011.

O segundo momento da coleta de dados foi a observação de três aulas de cada um dos quatro professores. O objetivo dessa etapa era verificar *in loco* a prática dos docentes, o que possibilitaria um confronto salutar com as informações fornecidas na primeira fase de coleta de dados. O registro dessa etapa foi feito mediante a utilização de notas de campo.

O terceiro momento, visando à triangulação dos dados, foi a realização da entrevista semiestruturada (ver Apêndice B) com cada um dos professores participantes, composta de nove questões. Essas entrevistas foram gravadas. Nessa etapa, tentamos dialogar sobre os seguintes aspectos:

- Formação e trajetória como professor(a) de inglês;
- Como a língua inglesa é vista neste contexto específico;
- Principais dificuldades enfrentadas na prática diária da escola pública;
- Como o livro didático é visto em seu contexto;
- Antes da adoção do livro didático de língua inglesa, que material instrucional era usado e de que forma era utilizado;
- Processo de adoção do livro didático e participação do corpo docente;
- Treinamento recebido pelos professores para a utilização sistemática do livro didático a partir do ano letivo de 2011;
- Observações no tocante à coleção escolhida e se a série selecionada atendia às necessidades do contexto;
- Pontos positivos e negativos da escolha da coleção didática.

### **2.1.5 Procedimentos de pesquisa**

Uma vez recolhidos os dados, a partir das três diferentes fontes, tivemos, em primeiro lugar, que operacionalizar a transcrição dos pontos mais relevantes para o trabalho das entrevistas. Além disso, como mencionado, registros etnográficos e anotações pessoais também foram considerados e usados durante a análise e interpretação dos dados.

De posse das fontes devidamente organizadas, passamos para a fase de tratamento dos dados. Imbuímo-nos das tarefas de ler cuidadosamente os registros com o objetivo de obter um panorama global do material coletado. Na tentativa de aprimorar o foco da pesquisa, levantamos o máximo de regularidades possíveis, fizemos anotações relevantes, indexamos e categorizamos dados, cruzamos as informações através da técnica de triangulação, verificamos semelhanças e diferenças de opiniões sempre à luz dos objetivos e das perguntas norteadoras do nosso trabalho.

Os resultados dessas análises estão devidamente organizados e discutidos no Capítulo 5, que trata exatamente da análise dos dados. Antes disso, porém, temos o Capítulo 3 a seguir, que apresenta a primeira parte da nossa fundamentação teórica.

## **CAPÍTULO 3 – O *STATUS* ATUAL DA LÍNGUA INGLESA E A DEMOCRATIZAÇÃO DO SEU ENSINO**

### **3.1 EXPANSÃO DA LÍNGUA INGLESA PELO MUNDO**

O imperialismo da língua inglesa pelo mundo remonta a sua história desde o início do século XV, quando a Inglaterra, juntamente com a Espanha, buscou expandir seu poderio econômico para as terras do chamado novo mundo. Assim, a língua inglesa viu-se ultrapassando as fronteiras marinhas da Britânia e aportando em várias partes do planeta. A busca por prosperidade e o desejo de liberdade religiosa levaram os primeiros imigrantes ingleses a cruzarem o Atlântico e se instalarem naquela que se tornaria a nação mais poderosa do mundo contemporâneo, os Estados Unidos da América.

Vale ressaltar que o poder da Inglaterra não ficou restrito à sua colônia da América do Norte. O século XIX foi decisivo na trajetória dessa nação que, por obra do seu poderio econômico e militar, edificou um grande império, estendendo-se por terras na América Central e no Caribe e também no sul e sudeste da Ásia, como Índia, Malásia e Singapura, boa parte da África Ocidental e do sul, na Nigéria, Gana, Gâmbia, entre outros. A partir desse período, o inglês se consolidou não apenas como língua do império colonialista, mas, em especial, como um idioma de grande prestígio internacional, principalmente nas áreas da ciência e tecnologia.

Esse momento foi considerado por Robertson (2003) como a primeira onda da globalização. A procura por mão de obra barata e novas terras a serem exploradas culminou na necessidade de se ampliar o poderio econômico e cultural dessas potências. Os povos que antes habitavam esses espaços recentemente “descobertos” pela Europa foram obrigados a aprender uma nova língua e a adaptar-se a novos costumes e culturas, muitas vezes em detrimento de sua própria língua e cultura local. A colonização dos países do novo mundo foi feita de forma imposta e com a supressão de seus hábitos linguísticos, sociais e econômicos.

Segundo Kumaravadivelu (2006), a empreitada colonial britânica e, conseqüentemente, a história da língua inglesa e no ensino de língua inglesa, ancoram-se em quatro dimensões inter-relacionadas: as dimensões acadêmica, linguística, cultural e econômica. A dimensão acadêmica refere-se à utilização da língua por eruditos na defesa de seus próprios interesses através da disseminação do conhecimento ocidental e do aviltamento

do conhecimento local. A dimensão linguística diz respeito à desvalorização do conhecimento de língua local no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional. A dimensão cultural, por sua vez, integra o ensino de inglês ao ensino de língua e cultura ocidental a fim de promover a empatia cultural dos aprendizes de L2 em relação à língua - alvo. Essas três dimensões estão intimamente ligadas a uma dimensão econômica que promove a adição de postos de trabalho e riqueza para os países como Estados Unidos e Inglaterra.

Nos primórdios do século XX, o mundo testemunhou não apenas a ascensão de uma grande potência mundial, mas principalmente a consolidação de um imenso estado colonialista que se espalhou por quase vinte por cento das terras do planeta. Foi na primeira metade do século XX que o império britânico atingiu seu apogeu. Entretanto, foi também a partir daí que, vivenciando as consequências da Segunda Guerra Mundial e os movimentos de independência das antigas colônias, em especial a Índia, que esse império se viu em declínio. Os exatos 182 anos de subjugação, logicamente, deixaram marcas profundas aos povos colonizados.

Os Estados Unidos, uma ex-colônia, seguiu um caminho completamente diferente dos outros povos outrora governados pela Inglaterra. Até mesmo porque a colonização daquele país foi de povoamento e não de exploração e espoliação, isto é, o tipo de colonização onde os colonizadores povoavam e desenvolviam a terra. Dessa forma, a língua inglesa foi naturalmente aceita como pertencente àquele povo, apesar de sempre vista como uma variante inferior de inglês frente à matriz de raiz britânica.

Do período do pós-guerra em diante, os Estados Unidos angariaram e concentraram grande poder econômico, político e militar, além de grande influência cultural. Assim, o país se transformou numa superpotência hegemônica e a sua língua se espalhou como uma das marcas mais fortes de sua expansão. Moita Lopes chama a atenção para o fato de que os discursos que circulam internacionalmente, por força do predomínio do capital norte-americano em todos os campos da vida social, ou seja, “do comércio até a pesquisa universitária, passando pelas redes de transmissão de notícias”, são construídos primordialmente em inglês” (MOITA LOPES, 2003, p.4). A partir daí, o mundo observa um processo de expansão de uma língua natural jamais visto na história da humanidade.

Como assinala Pennycook (2001, p.78), “o inglês está no mundo e o mundo está no inglês”. Estima-se que o número de falantes de inglês, nativos ou não, com os mais variados graus de proficiência, já atinge a marca de 1,6 bilhões de pessoas; dessa forma, podemos, de fato, considerar o inglês uma língua internacional (GRADDOL, 1997). Como sugere McKay

(2002), uma língua internacional (LI) é aquela que é usada atualmente como meio de comunicação entre pessoas de diferentes países em nível global. Percebemos, então, que a língua inglesa funciona agora como ferramenta para a comunicação internacional que, na maioria das vezes, não envolve americanos ou qualquer outro falante nativo da língua.

Esse processo de internacionalização da língua inglesa a fez passar também pela etapa de desterritorialização, na qual toda língua que se globaliza termina por se distanciar de suas fronteiras de estado-nação originais, desvencilhando-se de controles e custódias atribuídos aos países onde ela é falada como idioma nativo. Sob tal perspectiva, a língua inglesa, portanto, não pertence somente aos Estados Unidos ou à Inglaterra, mas, na sua trajetória de língua “viajeira”, torna-se um bem linguístico-cultural de todas as sociedades onde ela exerce a função de colocar pessoas em contato.

De acordo com Siqueira (2010, p.27), ao tornar-se uma língua de alcance global, “pagando o preço de se desmembrar em uma miríade de outras línguas, a partir de inúmeras experiências locais”, uma língua internacional deixa de pertencer a um grupo específico de falantes nativos. É nessa linha de raciocínio que Rajagopalan (2010, p.23) afirma que: “essa língua não tem dono; não pertence nem aos ingleses, escoceses, estadunidenses etc.”. Mais adiante, o autor complementa afirmando que “ela pertence a todos aqueles milhões de pessoas que [dela] fazem uso diário no mundo inteiro” (RAJAGOPALAN, 2010, p.24).

Diante de tal panorama, o mundo entende a importância de aprender essa língua que é passaporte para o sucesso profissional e cultural. Segundo Phillipson (1992), a língua inglesa amealhou tamanho prestígio que qualquer indivíduo que tenha atingido um nível de educação formal e razoável se sente em posição de grande desvantagem se nela não souber se comunicar. Em sintonia com esse pensamento, podemos dizer que, por ser a língua da nação detentora de boa parte das tecnologias. Segundo Siqueira,

O inglês assumiu tal posição, transformando-se, com o passar do tempo, no que Kachru (1986) chamou de verdadeira ‘alquimia’, capaz não só de elevar o status social de quem o domina, mas também de garantir o acesso aos cada vez mais desejáveis domínios do poder, conhecimento, controle e manipulação (SIQUEIRA, 2008, p.55-56).

Esse novo status que o inglês alcançou é considerado como um quarto período da história da língua inglesa (GRADDOL, 2006; SIQUEIRA, 2008). Esse período é considerado como o do ‘inglês global’. Ou seja, como sugere Siqueira (2008, p. 56), “a língua que triunfou

sobre o seu archi-inimigo do passado, o francês, no plano nacional, agora o supera novamente, sobrepondo-se também a outras línguas de grande prestígio e influência, em nível mundial”.

Isso coloca em questão que a fase do inglês global traz inúmeras particularidades que precisam ser consideradas, dentre as quais o surgimento e a nativização de inúmeras variantes nacionais, demonstrando que essa língua está sendo apropriada e transformada pelos seus usuários, na sua maioria absoluta falantes não-nativos.

Essa fase está fortemente vinculada ao trabalho desenvolvido por Braj Kachru, a partir do conceito de *World Englishes* (KACHRU, 1985, 1990, 1992; KACHRU, KACHRU; NELSON, 2009). Em linhas gerais, Kachru propõe que os ingleses falados nos chamados países colonizados pela Inglaterra não podem ser entendidos simplesmente como uma variante dialetal, pois, para o autor, as variedades regionais da língua inglesa não se distinguem do chamado “inglês padrão” somente no que se refere ao léxico e aos padrões fonéticos e fonológicos. As variedades regionais do inglês apresentariam bases pragmáticas próprias.

Nessa linha de raciocínio, percebemos que, mesmo depois da libertação das colônias, a língua não deixou de ser parte integrante do dia-a-dia dos ex-colonizados. Pelo contrário, a afirmação das características típicas de cada inglês passou a ser uma questão de patriotismo, parte da luta contra o que restou do imperialismo britânico. Alinhando-se a essa ideia, Rajagopalan (2010) defende a urgência em empoderar esses povos colonizados para que eles tomem posse dessa língua que também lhes pertence, a fim de que ela seja instrumento de transformação social e econômica.

Em consonância com essa perspectiva de empoderamento, Berns (2009) vai além do contexto dos países pertencentes ao círculo externo de Kachru (*outer circle*) para o círculo em expansão (*expanding circle*). Esse círculo diz respeito àquelas nações que reconhecem o inglês como língua internacional, embora não possuam uma história de colonização por parte de nenhum país do círculo central nem tenham garantido à língua algum tipo de status oficial em suas instituições. Esse é o maior e mais diversificado dos três círculos. Nesses países, estuda-se o idioma como língua estrangeira (LE). Fazem parte deste círculo Japão, Itália, Portugal, Brasil, Grécia, Rússia, Egito, dentre outros. Segundo a autora, o status do inglês como língua internacional traz à tona uma enorme quantidade de falantes não nativos que utilizam a língua para se comunicarem com falantes de outras línguas maternas. Assim, é essencial que esses novos povos possam se identificar com essa língua e se apropriar dela, para que não vejam os traços próprios (pronúncia, léxico e sintaxe) do *seu* inglês como erros,



mas como ferramentas eficientes de comunicação internacional. Dessa forma, eles se sentirão empoderados e donos da língua que não é mais britânica ou americana, mas de quem a fala.

### 3.2 IMPLICAÇÕES DO PROCESSO: O INGLÊS É NOSSO, E AGORA?

Segundo o prisma de Inglese Mundiais (*World Englishes*), o número de ingleses ao redor do mundo continua a crescer e, por isso, passaram a assumir características próprias através de uma criatividade nada aleatória. Existem características que obedecem a padrões recorrentes e compartilhados pelos falantes pertencentes a uma determinada comunidade linguística, bem como entrelaçadas e obedientes a vários padrões morfológicos e fonológicos da própria língua inglesa. Por isso, é necessário perceber que a língua, que é viva e em fluxo contínuo de mudanças, deve ser legitimada e analisada em interação com diferentes tipos de “ingleses”. As acomodações linguísticas que estamos mencionando são adaptações das mais variadas que acontecem naturalmente para que a comunicação seja bem sucedida (SEIDLHOFER, 2011).

Pensando no contato entre essas diferentes variedades presentes nos ingleses, Jenkins (2007) traz um novo paradigma a essa discussão: o conceito de inglês como língua franca (ILF). Para essa autora, isso é possível pelo fato de que uma língua franca é um idioma de contato utilizado por pessoas que não compartilham a mesma língua materna.

Apesar de diferentes em seus enfoques, os campos de pesquisa de Inglês como Língua Franca e Inglese Mundiais convergem enquanto movimentos de libertação do chamado imperialismo linguístico da língua inglesa (PHILLIPSON, 1992). Nesse sentido, como bem ressalta,

Ao invés de ficarmos presos ao passado, é muito mais produtivo olharmos para frente e buscarmos enxergar maneiras pelas quais possamos tornar essa língua mais democrática interculturalmente, sob a custódia de todos os falantes que a usarem para se comunicar, não importando quem são e onde estão essas pessoas (JENKINS 2000; apud SIQUEIRA, 2008, p. 168).

Essa movimentação de legitimação libertadora deve começar de dentro dos países que utilizam o inglês como língua estrangeira, ao acreditar e fazer válida a ideia de que a língua pertence àqueles que a usam.

Partindo dessas considerações, uma maneira mais democrática seria a possibilidade de aprender o padrão da língua, mas também conceder espaço ao falante para a criatividade durante o processo de aprendizagem. É assim que se possibilitaria o que Paulo Freire (1996) dizia sobre fazer da sala de aula um microcosmo do mundo real. Essas atitudes levarão a uma libertação ideológica dos países dominantes (falantes nativos) e poderão proporcionar maior prazer e facilidade do aprendizado de inglês. Assim, ensinar e aprender o inglês sob a ótica da democracia intercultural ultrapassa e supera estruturas de pensamento, concepções e práticas que não mais respondem às verdadeiras necessidades dos aprendizes globais de inglês. Para Siqueira (2011, p. 110), “o ensinar e aprender o inglês na contemporaneidade exige, antes de tudo, garantir a democratização do acesso a um bem cultural poderoso que precisa deixar de pertencer a uma elite que pode comprá-lo a peso de ouro”.

Em sintonia com o que foi dito, essa luta de legitimação e empoderamento linguístico dos ingleses desprestigiados se assemelha bastante com a luta pela democratização do inglês no Brasil. Seguindo essa perspectiva, Moita Lopes argumenta que “a aprendizagem do inglês se transformou em um dos instrumentos centrais da educação contemporânea” e, complementa o autor, a educação, como sabemos, é “um instrumento central na luta por equidade entre pessoas de todos os níveis” (MOITA LOPES, 2005, p.1). Entretanto, ainda que diante de todos os fatos apresentados da importância de se “dominar” o inglês, a realidade no cenário brasileiro tem demonstrado que o acesso a essa língua, principalmente em regiões periféricas (aquelas que não se encontram no núcleo dos interesses e que são desprovidas de prestígio social, econômico e, por isso, cultural), está longe de atingir um nível plausível de democratização.

### 3.3 UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

Como já foi dito anteriormente, o Brasil faz parte do grupo de países do ‘círculo de expansão’, ou seja, onde o inglês é falado e estudado como língua estrangeira (LE), ou como língua internacional (LI). Comparados a outros países do mesmo círculo como Alemanha,

Japão, Grécia, Dinamarca, Chile dentre outros, como salienta Siqueira (2008, p. 91), “podemos afirmar que estamos longe da democratização do acesso ao inglês”.

Historicamente, o status do inglês como a língua estrangeira mais estudada no Brasil é um fenômeno recente. Tudo começou em 1654, quando a Inglaterra estreitou relações com o país, impondo um tratado aos portugueses que permitia à nação inglesa comerciar com todas as colônias lusas. Dessa forma, a Marinha Britânica detinha o monopólio do comércio de suas mercadorias com outros países, rompendo o domínio comercial português no Brasil. A partir daquele momento, o Brasil passa a depender economicamente da Inglaterra e, assim sendo, a influência social e cultural exercida por Portugal enfrenta uma mudança em direção à potência britânica. Essa relação se estreitou ainda mais com o bloqueio continental, no início do século XIX, o que levou ao fortalecimento da relação entre os dois países. Com isso, a Inglaterra passou a exercer uma forte influência no Brasil, contribuindo com mudanças importantes como o desenvolvimento da imprensa local e da iluminação a gás. Segundo Chagas (1957), mais de trinta empresas inglesas foram criadas no Brasil, o que, de alguma maneira, exigiu que o conhecimento da língua inglesa se tornasse algo importante para a população local.

Por conta disso, e de outros fatores devido à dependência econômica impetrada ao Brasil pelos ingleses, o ensino formal do idioma britânico teve início com um decreto baixado de 22 de julho de 1809, pelo príncipe Regente de Portugal, D. João VI, que determinou a criação de uma escola de língua inglesa e outra de língua francesa (CHAGAS, 1957). Até então, o grego e o latim eram as línguas estrangeiras ensinadas na escola regular. Contudo, com a reforma de 1855, proposta pelo Ministro Couto Ferraz, o currículo da escola secundária começou a se modernizar com o intuito de proporcionar ao ensino das línguas estrangeiras modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas.

Segundo Leffa (1999), o ensino de línguas modernas durante o Império parecia sofrer de dois grandes problemas: a falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração. A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma usada para as línguas mortas, baseada fortemente na tradução de textos e análise gramatical. De acordo com Chagas (1957), referindo-se também a este período da nossa história, as decisões curriculares estavam centralizadas nas congregações dos colégios que, aparentemente, detinham muito poder e pouca competência para gerir a crescente complexidade que envolvia o ensino de línguas. Dessa forma, o papel primordial da escola, que deveria ser o de educar, foi substituído pela rotina de aprovar e fornecer diplomas (CHAGAS, 1957).

Durante a República Velha, com a reforma de Fernando Lobo, em 1892, observa-se a diminuição da carga horária semanal dedicada ao ensino de línguas. Assim, para 76 horas

semanais/anuais em 1892, chega-se, em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade (LEFFA,1999). Além disso, o ensino de grego desaparece, o italiano não é oferecido ou torna-se facultativo, e o inglês e alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo, tendo o aluno a possibilidade de fazer uma ou outra língua.

É interessante notar que, nesse período, a frequência livre permaneceu “desoficializando” o ensino, que era substituído por uma prova de estudos “realizada por meio de um exame sumário, superficial e incompleto, como simples formalidade para o início do curso superior” (CHAGAS, 1957, p. 89). A crítica deste autor sobre o ensino neste período da república é bastante dura:

Se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura já não se aprendiam nem mesmo os obrigatórios, simplesmente porque ao anacronismo os métodos se aliavam à quase certeza das aprovações gratuitas (CHAGAS, 1957, p. 93).

Contudo, no século XX, na década de 1930, especificamente, o ensino de inglês no Brasil teve um grande impulso, pois com a culminância do início da Segunda Guerra Mundial, nos idos de 1939, o ensino de inglês começou a ser visto como uma necessidade estratégica. Além disso, também em 1930, foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e, em 1931, houve a chamada reforma de Francisco de Campos, que introduziu mudanças não somente no conteúdo, mas principalmente na metodologia do ensino de línguas.

Nesse sentido, Leffa (1999) pontua que, em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas, em detrimento do latim, que teve sua carga horária reduzida consideravelmente. Contudo, ainda segundo o autor, a grande mudança aconteceu com a modificação metodológica, uma vez que, pela primeira vez, introduzia-se oficialmente no Brasil o famoso Método Direto, que tinha como base o ensino de língua estrangeira de forma natural que se aproximasse da forma como as crianças aprendem a falar. Ainda na década de 1930, surgem os primeiros “cursos livres” de inglês no Brasil, a começar pela Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, criada em 1934. Logo em seguida, em 1938, surgem as instituições de ensino brasileiras que vieram a ser conhecidas como centros binacionais, em especial a partir do apoio e da parceria do governo norte-americano através de suas embaixadas e consulados. Surgem, desta forma, no Brasil, em quase todos os países da

América Latina, além de alguns na África do Norte, escolas de inglês e de cooperação cultural binacional. No Brasil, o primeiro deles, em 1938, a União Cultural Brasil Estados Unidos é fundada em São Paulo. Logo depois, em 1941, em Salvador, Bahia, a Associação Cultural Brasil-Estados Unidos (ACBEU) é também fundada.

Assim como em várias partes do mundo, Segundo Siqueira (2008, p. 96), “a expansão do inglês no Brasil se traduziu num negócio altamente lucrativo, dando condições para que, no rastro dos pioneiros, uma quantidade significativa de escolas, principalmente na modalidade de franquia, fosse aberta em inúmeras cidades do país”.

O ano de 1942 trouxe mais uma reforma na área educacional, contemplando de forma importante a área de ensino de línguas. A chamada Reforma Capanema, dentre outras coisas, teve o grande mérito de equiparar todas as modalidades de ensino médio, uma vez que buscou dar a todos os cursos igual status. O ensino médio ficava dividido em um primeiro ciclo, denominado “ginásio”, com duração de quatro anos, e um segundo ciclo, com duas ramificações, uma denominada “clássico”, dando ênfase ao estudo de línguas clássicas e modernas, e outra denominada “científico”, com ênfase maior no estudo das ciências.

Segundo Leffa (1999), tanto na Reforma de 1931 quanto na Reforma Capanema, o método foi uma questão abordada com bastante veemência. De acordo como o autor, recomendava-se o uso do Método Direto, como mencionado anteriormente, assim como pontuava-se que o ensino de línguas deveria ser orientado não só por objetivos instrumentais, mas também por objetivos educacionais e culturais (LEFFA, 1999). Leffa nos diz ainda que a Reforma Capanema deu mais importância ao ensino de línguas, visto que, “de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil” (LEFFA, 1999, p.17).

Já em 1961, é editada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 4.024 /1961 que, entre outras coisas, diminui drasticamente a carga horária do ensino de línguas e exclui as línguas estrangeiras (LE) do rol das matérias obrigatórias do ginásio e do ensino secundário. Além disso, a lei descentraliza o ensino, ao criar o Conselho Federal de Educação (CFE), que deveria legislar sobre as cinco disciplinas obrigatórias, e delega aos Conselhos Estaduais de Educação a decisão acerca das matérias optativas. Como podemos perceber, com a LDB de 1961 que a língua inglesa ganhou o status de disciplina optativa. Isso, naturalmente, levou à diminuição da importância das línguas estrangeiras e, como consequência da não aprendizagem de língua inglesa (e outras línguas estrangeiras) nas escolas regulares, houve a expansão do ensino de inglês no Brasil através dos cursos livres, criando-se, a partir deste processo de “virtual fracasso”, uma verdadeira indústria educacional compensatória e, em

muitos contextos, altamente excludente, já que os preços cobrados nos muitos cursos de línguas em muitas realidades eram e têm sido proibitivos para a maioria da população brasileira, em especial para as pessoas oriundas de camadas socioeconômicas mais baixas.

Em seguida, é criada a LDB de 1971, que determina que o ensino de língua inglesa seja reduzido de 12 para 11 anos. Nessa lei, enfatiza-se a formação especial para a habilitação profissional. Com essa diminuição de um ano de escolaridade, a LE sofre, mais uma vez, diminuição de carga horária e muitas escolas preferem tirar a LE do antigo Primeiro Grau, oferecendo, no Segundo Grau, não mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Nesse pormenor, como aponta Leffa (1999, p.14), “inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelos 1º e 2º graus sem nunca terem visto uma LE”.

Percebemos que as LDB de 1961 e 1971 não contribuíram quase em nada para a melhoria do ensino de LE nas escolas regulares do país. Como afirmam Cox e Assis-Peterson,

[...] de 1961 a 1996 são mais de trinta anos de não obrigatoriedade da LE no ensino básico público brasileiro. É verdade que, nesse período, aqueles que tinham de decidir acerca de sua inclusão ou não nos currículos, não tiveram nunca a coragem de deixá-la de fora completamente (COX; ASSIS-PETERSON 2008, p.26).

Em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a vigente Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional que, até os tempos atuais direciona o ensino de LE no nosso país. Além da substituição do antigo ensino de 1º e 2º graus por Fundamental e Médio, deixou-se claro a necessidade de se oferecer uma LE no ensino fundamental como obrigatória, sendo a escolha de responsabilidade da comunidade escolar. Já no ensino médio, se propôs a oferta de uma LE em caráter obrigatório e de uma segunda, em caráter optativo.

Para complementar a LDB de 1996, o Ministério da Educação lança, ainda na década de 1990, os primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No que diz respeito ao ensino de LE no nosso sistema educacional, Cox e Assis-Peterson (2008, p.48) afirmam que os PCNs (1998) pretendiam inaugurar um novo tempo de ensino de LE no Brasil, estabelecendo uma ruptura com o ensino tradicional que permeia todas as escolas de ensino regular. De fato, esta ruptura chega a acontecer, uma vez que o ensino público já não conseguia acompanhar as demandas das classes populares, intensificadas pela explosão de redes mundiais mercantis, financeiras, comunicacionais, etc., e seus desdobramentos na vida social e cultural das populações da periferia. No caso das elites, que sempre buscaram os

cursos livres de línguas como complementação do ensino de LE, é possível afirmar que o impacto desses documentos oficiais e sua implementação geral não foram tão relevantes quanto no contexto daqueles que, com o passar dos anos, tomaram como algo comum e natural o descaso completo e absoluto no tocante ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Essa condição criou um ciclo vicioso de castração da vontade à crença de incapacidade de alunos oriundos do sistema público de ensino, no que diz respeito a falar uma outra língua e apropriar-se dela.

Nesse sentido, os PCNs (1998) não se propõem a sugerir uma metodologia específica de ensino de LE, pois seu objetivo é proporcionar orientações que norteiem o ensino de LE em escolas públicas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura. De acordo com esses parâmetros:

A leitura atende (...) às necessidades de educação formal e, por outro lado, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura de LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno (BRASIL, 1998, p.20).

Contudo, segundo Siqueira (2008, p.90), os PCNs (1998) para o ensino de LE apresentam falhas, entre as quais, a ênfase apenas na habilidade de leitura, colocando o aprendiz brasileiro muito mais no papel de “receptor” do que “produtor” de conhecimento. O aprendiz seria apenas aquele passivo receptor e reproduzidor de textos pré-existentes, sem poder interagir com o texto e interpretá-lo de forma crítica. O aluno é exposto às estruturas da língua de forma puramente instrumental e técnica. Num contraponto às críticas apresentadas, existem pontos positivos, como ressalta Moita Lopes (2003), ao afirmar que, no tocante ao uso de inglês na vida contemporânea como espaço para colaborar na construção de um discurso anti-hegemônico, há nos PCNs de 1998, referente à LE, três aspectos importantes:

- A visão de que os PCNs têm o objetivo central de construir uma base discursiva que possibilita o engajamento discursivo do aluno;
- O desenvolvimento de consciência crítica em relação à linguagem;
- O tratamento dado aos temas transversais nos PCNs de LE.

Depois dos primeiros PCNs (1998), o governo lança, no ano de 2002, os chamados PCN+. Nesse novo documento, são retomados os documentos que já tinham sido publicados, porém se busca ressaltar o caráter pragmático, a língua em seu caráter prático e funcional, da

inclusão da LE no currículo escolar com vistas aos múltiplos usos socioculturais das linguagens no mundo globalizado atual.

Em 2006, são lançadas pelo MEC as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, com uma inovação no tocante à área de ensino de LE. Nesse documento, além de ser inserido um capítulo que aborda o conhecimento de LE em geral, há outro especificamente voltado para o espanhol. Para Siqueira (2008, p.96), essa estratégia deixa emergir uma importante tomada de decisão política que vai ao encontro das aspirações daqueles que vêm questionando a hegemonia do ensino de inglês nos currículos das escolas brasileiras.

A tabela abaixo retrata como a legislação brasileira inclui a LE desde a criação da LDB.

**Tabela 2**  
**Concepções da Legislação Brasileira acerca da educação linguística**

<b>Legislação</b>	<b>Como inclui a LE?</b>	<b>Como concebe a educação em LE?</b>	<b>Como concebe a linguagem?</b>
<b>LDB</b>	Uma LEM obrigatória e uma segunda como optativa	Não dá diretrizes específicas	Vinculada à sua função social e às práticas culturais e identitárias do cidadão de toda etnia
<b>PCNEM</b>	Espelha diretrizes da LDB e define a LE como “veículo de comunicação”	Entende que a educação em LE: - deve ser instrumento de acesso a informações e outras culturas e grupos sociais; -tem por meta a formação pessoal, acadêmica ou profissional; -está indissolavelmente inserida no bojo do desenvolvimento das competências linguísticas da área de linguagens, códigos e suas tecnologias e, por isso, não se deve dar isoladamente; -precisa contemplar a competência comunicativa no sentido amplo do conceito, que envolve competências abrangentes e não estatísticas, inclusive a metalinguística, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica.	- articuladoras de sentido da experiência social comum, do conhecimento e da interação social através de sistemas arbitrários e convencionados de representação; -constituída nos usos sociais via interação de suas diversas dimensões.
<b>PCN +</b>	Reitera os	Reitera as diretrizes dos PCNEM,	Reitera as



	documentos acima e ressalta o caráter pragmático da inclusão da LE no currículo escolar com vistas aos múltiplos usos socioculturais das linguagens no mundo globalizado atual	sobretudo no que tange à adequação aos vários letramentos exigidos na contemporaneidade, e: - enfatiza a função comunicativa da LE, o desenvolvimento de competências e a sua transferibilidade multissituacional; - destaca o caráter central da LE em um currículo interdisciplinar por ela servir de suporte à articulação entre as grandes áreas; - prioriza o desenvolvimento da habilidade de leitura; - reforça a estruturação dos PCNEM em torno dos eixos 'representação e comunicação', 'contextualização sociocultural' e seus respectivos conceitos, competências e habilidades; - prescreve que a avaliação seja processual e formativa.	concepções dos documentos anteriores, inclusive a da linguagem como constituída de múltiplos sistemas simbólicos de representação e comunicação.
<b>Orientações Curriculares para o Ensino Médio</b>	Confere um caráter nitidamente plurilíngue à legislação ao apresentar diretrizes específicas para o ensino de espanhol LE	Defende a adequação das teorias apresentadas às especificidades de cada idioma e: - reconhece que há um conflito entre a idealização do papel formativo da educação linguística como descrita nos documentos oficiais e a realidade do ensino da rede pública; - salienta a necessidade da educação em LE ser inclusiva do sujeito letrando em diversos níveis da sua existência.	Idem. Dentre tais sistemas, destaca a língua como sistema semiótico social e historicamente construído pelo homem.

Fonte: OLIVEIRA, 2011, p. 89-90.

Atualmente, o inglês está presente em todos os países do mundo e essa realidade nos faz pensar sobre a relevância dessas políticas de democratização do ensino da língua na história do nosso país.

### 3.4 O STATUS DE INGLÊS NO BRASIL

Como já tratamos no começo do capítulo, a língua inglesa se tornou a língua internacional dos tempos atuais. Quase um terço da população mundial faz uso dessa língua. Segundo Siqueira (2008, p.83), a condição de língua franca global amealhada pelo inglês é motivo de orgulho para muitos, mas também de ressentimento para tantos outros. O fato é que nunca na história da humanidade uma língua nacional angariou um número tão significativo de falantes e aprendizes nem semelhante sentimento de prestígio para os nascidos no país hegemônico onde a língua de prestígio é oficial.

De acordo com a revista *Veja* de 19 de janeiro de 2005 (*apud* SIQUEIRA, 2008, p.100), no Brasil, apenas 12% de nossa população tem acesso à língua inglesa. Diante disso, percebemos, então, que o Brasil é, sem sombra de dúvida, um dos mercados mais promissores e cobiçados pela indústria de ensino de inglês, pois, como em todo o mundo, a expansão do inglês no Brasil também se transformou num negócio lucrativo, criando condições para que muitas escolas particulares de inglês, principalmente na modalidade de franquia, fossem criadas em inúmeras cidades brasileiras.

Percebe-se, então, que este é um segmento importante da nossa sociedade. Já razoavelmente estudado, mais ainda precisando ser mais explorado, o ensino de língua inglesa no Brasil, mesmo nos tempos atuais, ainda se orienta por premissas flagrantemente tradicionalistas. Dentre diversos aspectos que ainda carecem de revisão, está o lugar de cultura na sala de aula de LE. Nesse sentido, Siqueira esclarece,

Quando nos referimos ao ensino de língua estrangeira, a referência cultural na maior parte dos contextos, inclusive no Brasil, tende a privilegiar aspectos da cultura alvo, chegando, em alguns casos, a situações de emulação de valores, costumes e tipos de comportamentos típicos da(s) sociedade(s) onde a língua alvo é falada como língua nativa. Moita Lopes (1996) mostra que a maioria dos professores que participaram de sua pesquisa como informantes, no tocante à questão cultural, opta por trazer para a sala de aula elementos das culturas americana e britânica, e muitos tentam, literalmente, transplantar para o contexto instrucional princípios, valores, crenças, costumes e comportamentos da cultura alvo. Pode-se perceber que são escassas as salas de aula de inglês como língua estrangeira (ou língua internacional) em que a dimensão política, principalmente no tocante à preservação e afirmação da nossa identidade e dos nossos alunos, dos nossos direitos linguísticos e culturais, é levada em conta, debatida e cultivada (SIQUEIRA; 2008 p. 106).

Entretanto, tal atitude que poderíamos cunhar de (neo)colonizada, como aponta Moita Lopes, não surgiu simplesmente do nada. Para este autor, “os professores de inglês não estão sozinhos: esta parece ser uma posição latente no Brasil” (MOITA LOPES, 1996, p.38) e, embora sejamos criticados ferozmente por tal postura, nota-se que o caminho da conformidade e da acomodação é geralmente o escolhido.

Em consonância com o que foi dito, Cruz (1999) afirma que deve fazer parte da tarefa diária dos professores de línguas sair da zona de conforto, reagir a essa situação de apatia e aparente neutralidade e preparar os nossos alunos para o confronto com a língua e a cultura do outro. É por isso que Mendes (2007, p.127) preconiza que a cultura no ambiente de ensino e aprendizagem deve promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo o aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo.

Por tudo o que foi discutido aqui, é essencial que os professores de línguas estrangeiras no Brasil entendam que a superação do sentimento de inferioridade cultural ocorrerá exatamente por um trabalho de desmistificação junto ao educando, no sentido de esclarecer serem os fatores de ordem socioeconômica - e não cultural ou linguístico - os que classificam as classes populares como cultural e linguisticamente inferiores, dando margem aos preconceitos de diversos tipos.

Fazendo isso, estaremos também estimulando a democratização de línguas no Brasil, pois falar, confrontar, conhecer e ensinar línguas estrangeiras pode ser, para a maioria da população, e, especialmente para os alunos que frequentam a escola pública, a oportunidade de intercâmbio cultural e o alargamento das várias possibilidades de expressão e comunicação, justamente a sua janela aberta para o mundo.

Como sugere Siqueira (2008, p.105), os brasileiros, assim como os jovens de outras nacionalidades, nascidos na era da informação, sabem que têm o direito de aprender a língua franca de sua geração para serem inseridos no processo de desenvolvimento que vem acontecendo em escala global. Entretanto, poucos jovens brasileiros têm acesso a essa língua que possibilita a entrada nessa revolução. Para o citado autor, é preciso dar-lhes acesso a esta língua para que eles possam consumir valores culturais, bens e produtos de diferentes partes do mundo e que aprendam, principalmente, a criticar o mundo (SIQUEIRA, 2008, p.105).

### 3.5 O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

Como mencionado, é direito dos brasileiros o acesso à língua inglesa (LI), mas apenas uma pequena parcela da população usufrui desse direito de forma plena e democrática. Essa parcela, normalmente, busca cursos livres para o aprimoramento da aprendizagem de LE, em especial, LI. Isso acontece exatamente porque existe uma crença generalizada de que não é possível aprender LE (em especial, inglês, por ser a língua de maior amplitude no ensino público) durante o ensino regular na escola pública (e também privada). Essas crenças são reforçadas por propagandas de cursos livres com slogans do tipo “*Aqui você aprende inglês de verdade*”, que enfatizam a ineficácia das instituições de ensino regular. Além disso, é comum escutar dos alunos da escola regular afirmações como “*Não sei por que aula de inglês; a gente só estuda o verbo to be*”.

Nesse sentido, Barcelos conduziu uma pesquisa, a partir das narrativas de aprendizagem, onde buscava investigar experiências e crenças de aprendizagem de alunos universitários de inglês a respeito dos lugares onde se aprende LE no Brasil. A autora relata que, para a maioria dos alunos, a experiência de aprendizagem de LE da escola pública é caracterizada como ruim e desestimulante devido a variados problemas: “(des)motivação, não uso da língua em sala e falta de competência dos professores” (BARCELOS, 2006, p. 155). Outros fatores que os alunos citaram em suas narrativas foram: a demasiada repetição de assuntos como verbo “to be”, falta de material de ensino apropriado, excesso de memorização e o foco unilateral do ensino de inglês no aspecto gramatical.

As dificuldades em ensinar LE em uma escola pública são muitas e, como não poderia deixar de ser, são reconhecidas inclusive nos PCNs:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e a livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998, p.21).

Entretanto, existem professores que levam a sério seu trabalho e conseguem bons resultados. Oliveira (2011, p.90), por exemplo, retrata que foi apresentado no I SELETRAS

(Seminário de Estágio em Letras)<sup>2</sup> um trabalho que mostrava um grupo de professores do ensino fundamental de escolas públicas municipais de Salvador que se reúnem com frequência e produzem um módulo de ensino de LI e estabelecem um currículo comum com objetivos claros e atividades para o desenvolvimento da competência das crianças em LI. Essa experiência revela que, apesar de todos os problemas no ensino público, é possível dar aulas onde os alunos aprendam a LI. Através de profissionais motivados e empenhados em proporcionar momentos de aprendizagem significativa, é viável ensinar a língua inglesa de forma prática, efetiva e motivadora. Dessa forma, conseguiremos formar indivíduos confiantes e empoderados para transformar sua realidade.

Ainda segundo Oliveira (2011, p.92), o maior problema da escola pública é a ausência exatamente de políticas públicas efetivas para o ensino de línguas estrangeiras, incluindo a LI. Segundo o autor, existe uma incoerência entre a legislação e a materialização da realidade nela descrita. Como pudemos visualizar com a Tabela 1, mostrado nesse capítulo, os documentos legais não são apenas consoantes com as teorias pedagógicas atuais, mas também representam um progresso significativo para a nossa área. Ainda dentro dessa temática, o autor afirma que devemos buscar uma mudança em três frentes: a da iniciativa governamental; a da ‘popularização’ das questões linguísticas na sociedade e a do empenho desta na reivindicação de melhorias para o ensino (de LE) e valorização da educação linguística (OLIVEIRA, 2011).

Sendo assim, como podemos facilmente constatar, ainda há muito a ser conquistado no tocante à educação linguística na escola pública brasileira. Porém não podemos achar que o quadro de caos completo que é normalmente pintado e aceito, faz parte de um panorama geral. Este trabalho, de alguma sorte, tenta mostrar que há movimentos importantes de contradiscurso sendo testados e os resultados positivos já começam a se materializar.

Finda a primeira parte da nossa fundamentação teórica, nos deteremos, no próximo capítulo, na segunda parte dos pressupostos que nortearam a pesquisa e nos ajudaram a interpretar os resultados obtidos que estarão devidamente registrados e analisados no Capítulo 5.

---

<sup>2</sup> O SELETRAS (Seminário de Estágio em Letras) é um evento organizado pela comissão de estágio do curso de letras da – UNEB – Campus I em Salvador, Bahia.

## **CAPÍTULO 4 – MATERIAIS DIDÁTICOS: ESTA FERRAMENTA ONIPRESENTE**

### **4.1 RETROSPECTIVAS DE MÉTODOS E ABORDAGENS COM FOCO NO PAPEL DO PROFESSOR E NO LIVRO DIDÁTICO**

De acordo com Brown (1997, p.14), entende-se abordagem como “posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem de línguas e a aplicabilidade de ambas no contexto pedagógico”, enquanto método é definido pelo autor como:

Um conjunto geral e prescrito de especificações da sala de aula para se atingir objetivos linguísticos. Os métodos tendem a estar relacionados, em primeiro plano, com os papéis e comportamentos de professores(as) e alunos(as) e, em segundo plano, com aspectos, tais como objetivos linguísticos e de conteúdo, ordem dos assuntos e materiais utilizados (BROWN, 1997, p.14).

Como sabemos, ao longo de mais de um século, o ensino de línguas estrangeiras ancorou-se no desenvolvimento de construtos teóricos que trouxeram para o centro das discussões os conceitos de abordagem, método e procedimentos ou ferramentas. Segundo Brown (1997), nesse período surgiu uma busca ideológica por um único método que se adequasse a todos os contextos e que fosse, de certa forma, infalível. Por conta desse ideal, surgiram vários métodos durante a história do ensino de línguas, cada um deles sendo descartado em detrimento de uma nova forma de se pensar a linguagem, o comportamento e as relações humanas. Em sintonia com esse pensamento, Anthony (1963) descreveu três elementos hierarquicamente dispostos como norteadores da prática do ensino de línguas. Segundo o autor, a abordagem foi descrita como o pressuposto teórico ou conceitos sobre a natureza da linguagem, ensino e aprendizagem que formam a base do método. Já o método foi descrito como um plano sistemático que segue os pressupostos encontrados na abordagem. Por último, o autor conceitua técnicas como as atividades específicas feitas em sala de aula que devem estar de acordo com o método e a abordagem utilizada (ANTHONY, 1963). Nessa

mesma linha de pensamento, Richards e Rogers (1993) postulam que o método era um termo base para as especificações e inter-relações entre teoria e prática.

Dessa forma, recobramos de maneira breve as principais características dos métodos/abordagens aplicados no ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM), focando no papel do professor, do aluno e do livro didático.

O primeiro método que ficou registrado na história do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras foi o chamado Método da Gramática e Tradução, que oficialmente perdurou, de 1840 até 1940, sofrendo críticas na metade e fim do século XIX pelo Movimento Reformista. O objetivo deste método era propiciar um ensino de línguas voltado à compreensão de obras literárias, tendo como foco principal as habilidades de leitura e escrita. Segundo Stern (1983, p. 455), nesse contexto, a língua nativa é a referência para a aquisição da segunda língua e a aprendizagem se limitava ao estudo de regras gramaticais cuja prática se dava por meio de exercícios de tradução, ou seja, frases traduzidas da língua materna para a estrangeira e vice-versa (Gramática Dedutiva). As lições dos manuais didáticos apresentavam listas de palavras com suas respectivas traduções.

Para os professores, não havia exigência de competência comunicativa na língua alvo. O papel do instrutor era bastante tradicional, transformado em autoridade na sala de aula. Aos alunos cabia fazer o que o mestre determinava ser aprendido, ou seja, quem detinha todo o saber era única e exclusivamente o professor. O material didático usado, basicamente, era composto de clássicos literários e alguns manuais didáticos. Pouca importância era dada ao conteúdo dos textos, pois eram simplesmente tratados como exercícios de análise gramatical.

No início do século XIX, vários fatores levaram ao questionamento do método de tradução gramatical. Há mudanças na sociedade, o ensino não é tão elitista, torna-se imprescindível o intercâmbio com o mundo – são os primórdios da globalização de hoje. Em decorrência disso, surge o Método Direto, também chamado de Método Natural. Esse método se baseava na aprendizagem de uma criança, cujo processo seria regido pelos princípios naturais de aquisição da língua materna. Desta forma, era dada a ênfase às habilidades orais (*listening e speaking*), onde a comunicação era organizada por perguntas e respostas artificiais e descontextualizadas entre professores e alunos na língua alvo. O vocabulário era ensinado por intermédio de demonstrações, mímicas, objetos, figuras ou associação de ideias. Todavia, a gramática formal, assim como a pronúncia, continuava a ser enfatizada, sendo que a gramática deveria ser aprendida de forma indutiva, isto é, através do uso da língua. O papel do professor ainda era central na sala de aula, mas o aluno já assumia uma função mais atuante. Professor e aluno eram considerados parceiros no processo de ensino e aprendizagem. No

tocante ao material didático, destacavam-se os materiais trazidos da “vida real”, a chamada *realia*, além de figuras e ilustrações. Nesse método, a transmissão do significado se dava através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer-se à tradução. O aluno deveria aprender a “pensar na língua”.

O Método Áudio-oral ou Áudio-lingual surge em meados de 1950 e o foco está, mais uma vez, na oralidade, por meio das estruturas linguísticas. Este método foi concebido em decorrência da entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial. O contato eminente deste país, em situações nas quais o idioma não era o inglês, expôs a necessidade de parte da tropa se tornar, em pouco tempo, fluente em línguas estrangeiras para fins de inteligência militar. Amado por uns e execrado por outros, este método teve o mérito de ser o primeiro a apoiar-se em uma teoria psicológica, a teoria behaviorista, criada pelos teóricos Pavlov e Skinner. A partir de seus estudos referentes às atividades digestivas dos cães, Pavlov criou a teoria behaviorista que está ancorada no conceito de que o comportamento humano, assim como o dos animais, é condicionado por estímulos. Nesse sentido, Skinner postulou que aprendizagem é basicamente uma mudança de comportamento que é ensinada através de reforços imediatos e contínuos a uma resposta e estímulo emitidos pelo sujeito.

Esses pensadores defendiam que a aprendizagem de uma língua se daria pela formação de hábitos, pois, de acordo com Lado (1964), supunha-se que uma pessoa aprendendo uma segunda língua poderia adquirir os hábitos aprendidos na primeira língua e que estes hábitos, de alguma maneira, interfeririam nos novos hábitos necessários para a aprendizagem da segunda língua. Por isso, havia uma grande preocupação em evitar que os alunos cometessem erros, já que isso poderia, na visão de seus seguidores, criar hábitos incorretos.

Sob o prisma do audiolingualismo, a aquisição de uma língua era algo considerado como um processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos, onde os diálogos apresentavam estruturas e a quantidade de vocabulário para serem aprendidos por imitação e repetição. O professor continuava no centro do processo de ensino-aprendizagem, dirigindo e controlando o comportamento linguístico dos alunos. Era ele/ela também responsável por prover os alunos com um bom modelo de imitação. O papel dos alunos, basicamente, era o de imitar o professor e os recursos de áudio que faziam parte do curso. Nesse contexto, o papel do material didático era o de prover as estruturas gramaticais e os exercícios de fixação em que a gramática era apresentada através de diálogos.

Já o chamado Método do Silêncio (*Silent Way*) consiste, fundamentalmente, no ensino da língua através de pequenos bastões coloridos (*rods*) que o professor usa para criar as mais diferentes situações de aprendizagem, juntamente com gráficos, também coloridos, para o



ensino da pronúncia. O princípio básico desse método é que o ensino deve ser subordinado ao aprendizado; em outras palavras, ensinar significa servir ao aprendizado e não dominá-lo. De acordo com os parâmetros do método, a segunda língua seria adquirida à medida que o aluno vai manipulando os bastões e consultando o gráfico. O professor deve apontar para um símbolo no gráfico e o aluno deve produzir o seu som; se a produção do som for incorreta, outro aluno tem que produzir o mesmo som novamente. Isso propicia o aprendizado independente, já que o aluno toma a iniciativa no seu processo de aprendizagem. O professor permanece calado a maior parte do tempo. Nesse sentido, o papel do professor seria aquele de um técnico que usa todo o conhecimento prévio do aluno e o ajuda quando necessário. O professor deve respeitar a autonomia do aluno e suas tentativas com novos desafios. O aluno, por sua vez, deve fazer uso do seu conhecimento prévio e se livrar dos obstáculos que impedem seu aprendizado. Nesse método o conteúdo não era estabelecido previamente, por isso, o papel do material, nesse caso, era o de dispor, através de tabelas, regras e quadros, os aspectos linguísticos estudados.

Em meados de 1951, com o surgimento da psicologia humanística, um novo panorama surge no cenário de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Inspirado por essas ideias e pelas observações de Rogers (1951) sobre a necessidade de se considerar cada ser humano como único, Charles A. Curran observou como adultos se sentiam ameaçados ao aprender uma nova língua. Concluiu, assim, que os sentimentos e medos de cada aluno devem ser contemplados e resolvidos. Esse método foi chamado de Aprendizado de Língua em Comunidade, pois incentiva o desenvolvimento de estratégias de independência e autoconfiança. O papel do professor não consiste em ser um “psicólogo” para o aluno, mas sim ser sensível às dificuldades e sentimentos de cada um, respeitando suas limitações e os auxiliando sempre que necessário. A tradução é permitida, já que o foco está em se desenvolver alunos seguros de si e mais confortáveis com a língua, através da construção de uma “ponte” entre o conhecido e o desconhecido. No início da aprendizagem, os alunos trazem os materiais a serem utilizados, posto que eles são encorajados a se sentir seguros com o material usado e serem independentes na escolha do que querem aprender e quando. Com o passar do processo, quando os alunos se sentirem mais à vontade em seu aprendizado, o professor pode preparar seu próprio material ou adotar livros já publicados.

Dentre as décadas de 60 e 70, do século passado, os estudos referentes à linguagem e aprendizagem levantaram a hipótese de que o aprendizado de uma língua deveria ser iniciado através da compreensão e exposição à língua alvo. Assim, o aluno, através de experiências contínuas de exposição oral, formaria em sua mente um sistema de como a língua funciona.

Dessa forma, a produção viria de maneira espontânea e natural. Então surgiram vários métodos que Larsen-Freeman (1986) considera como Abordagens de Compreensão (*Comprehension Approach*). Baseando-se nesses pressupostos, o Método Natural segue a tendência do Método Direto, já que baseia o aprendizado de uma nova língua na forma como crianças aprendem, de forma natural e processual. Por isso, a ênfase é dada ao desenvolvimento de habilidades comunicativas básicas através da exposição dos alunos a modelos linguísticos em contextos significativos. O papel do professor é o de provedor desses modelos e o aluno inicialmente não fala. Ainda nessa linha, a Abordagem Lexical se preocupa menos com a produção oral dos alunos e mais em expor os alunos a uma quantidade extensa de *input* significativo. O aluno recebe exercícios e atividades que têm como objetivo chamar a atenção para as características dos itens lexicais existentes em uma língua. O papel do material didático nesses contextos é ser provedor de modelos lexicais e exercícios que despertem a consciência dos aprendizes sobre como as palavras interagem em determinada língua para que posteriormente eles possam usá-las em contextos reais.

Em sintonia com esses estudos, James Asher observou que a forma mais fácil e menos frustrante de se aprender uma nova língua seria seguindo instruções sugeridas pelo professor, sem tradução dos comandos para a língua nativa. Segundo Larsen-Freeman (1986, p.56), o Método do Movimento (TPR)<sup>3</sup>, desenvolvido por Asher, é onde se pode ver de forma prática como funciona a Abordagem de Compreensão. Esse método basicamente consiste no ensino da segunda língua através de comandos emitidos pelo professor e executados pelo aluno. No começo, estes comandos são simples, mas tornam-se mais complexos à medida que se avança no curso. A premissa fundamental do método é de que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la. Sob esta perspectiva, a prática oral por parte do aluno só começa mais tarde, quando ele estiver interessado em falar, ou seja, quando ele sentir a necessidade de se comunicar. Inicialmente, o papel do professor é aquele de um suposto diretor do comportamento dos alunos. Os alunos são imitadores dos enunciados do professor, que são inicialmente simples e depois mais complexos, respondidos pelos alunos de forma não verbal. Depois disso, alguns alunos estarão prontos para falar e são esses alunos que deverão direcionar o professor e outros alunos. Nesse método, o conteúdo não é estabelecido previamente, por isso, o papel do material é o de dispor, através de tabelas, regras e quadros os aspectos linguísticos estudados. Primeiramente, o aluno é exposto à língua na sua forma

---

<sup>3</sup> O termo em Inglês é intitulado *Total Physical Response* (TPR).

oral. Apenas após maior compreensão dessas estruturas, os alunos terão contato com a sua forma escrita presente no material didático.

Na sequência, chegamos à Abordagem Comunicativa que, na verdade, não é um método em si, mas se constitui em pressupostos teóricos que orientam o ensino de língua estrangeira. Trata-se de um movimento eclético. Substituiu-se uma noção estruturalista de língua como sistema de regras, por outra, funcionalista, como sistema de funções comunicativas. A Abordagem Comunicativa tem influência da pragmática, da sociolinguística e da Análise do Discurso. A língua começa a ser analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos. Para Leffa,

Essa nova visão da língua, aliada a um grande interesse pelo seu ensino – que não existia na escola gerativo-transformacional, veio preencher o enorme vazio deixado pelo declínio do audiolingualismo. Os metodólogos do ensino de línguas, após vários anos de abandono, reencontraram o apoio que lhes tinha sido negado pelos linguistas da escola de Chomsky. Nascia dessa nova união, com grande impacto para o ensino de línguas, a Abordagem Comunicativa (AC) (LEFFA, 1988, p.220).

Para a Abordagem Comunicativa, o uso de linguagem apropriada é aquela adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentar pontos gramaticais, são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas são ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa que poderá ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O conceito de competência comunicativa surgiu em resposta ao modelo estruturalista que encarava a produção da gramática como essencial à comunicação. Sob esse ponto de vista, Hymes (1979) escreveu sobre a necessidade de valorizar não só o conhecimento estrutural, mas, principalmente, chamar a atenção sobre a importância de saber utilizar esse conhecimento para se comunicar de forma efetiva.

A partir daí, o desenvolvimento de uma competência estratégica (saber como usar a língua para se comunicar e desenvolver estratégias para lidar com o inesperado em uma interação comunicativa) pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical, aqui vista como a capacidade de se utilizar as regras da gramática de uma língua de forma correta e de acordo com os padrões estabelecidos.

O papel do professor nessa abordagem é de facilitador da comunicação na sala de aula. Nesse papel, uma das maiores responsabilidades do docente é de estabelecer situações que promovam a comunicação. Durante as atividades, o professor age como um conselheiro respondendo às perguntas dos alunos e monitorando seu desempenho. O papel do aluno é de comunicador. Eles são motivados a negociar o sentido com o seu interlocutor. Além disso, como o papel do professor não é tão dominador quanto nos outros métodos, o aluno é mais responsável pelo seu próprio aprendizado.

O material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico, ou seja, retirado do mundo real em situações reais e verossímeis. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado. Os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revista, mas abranger todas as formas de impressos, dos mais diversos gêneros, como jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios classificados, etc.), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, entre outros. Enfim, tudo a que o falante nativo está exposto diariamente no chamado “mundo real”. O uso de textos simplificados deve ser evitado porque prejudicaria a autenticidade do material; simplificar a tarefa, se necessário, mas não simplificar a língua.

Finalizando esta breve viagem pelos métodos e abordagens, emerge uma condição que veio a ser conhecida como pós-método. Em 1994, Kumaravadivelu publicou no periódico *TESOL Quarterly*, um artigo no qual estabelecia as bases do que ele chama de Condição Pós-Método. O autor define esta condição como “um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método”. Segundo Kumaravadivelu,

A noção de método coloca os teóricos na posição de produtores de conhecimento, assumindo um papel central no desenvolvimento de teorias de ensino e aprendizagem, enquanto os professores se colocam como consumidores ou aplicadores deste conhecimento, cabendo a eles uma certa dependência/obediência ao método. Nessa visão, no entanto, o professor é considerado capaz de teorizar sua própria prática a partir do contexto em que está inserido, produzindo, dessa forma, seus próprios conhecimentos. A condição pós-método reconhece o potencial do professor de saber não somente como ensinar, mas também como agir autonomamente e conduzir uma análise crítica de suas ações em sala de aula (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 28).

Nessa mesma linha de pensamento, os pesquisadores, no início da década de 1990 (PRABHU, 1990; ALLWRIGHT, 1991), questionaram duramente a aplicabilidade de um único método como resposta para o ensino de línguas estrangeiras. Eles também perceberam que as decisões na sala de aula eram sempre tomadas pelos pesquisadores e aos(às) professores(as) cabia apenas acatá-las e implementá-las. Criava-se, então, um abismo entre a teoria e a prática.

Brown (1997), por sua vez, propôs um ecletismo esclarecido no qual o(a) professor(a) escolheria dentro dos repertórios dos métodos e abordagens as atividades que lhe parecessem mais interessantes e apropriadas ao contexto de cada um e que tivessem surtido efeito em aulas anteriores. Embora pareça tratar-se de algo coerente e atrativo, tal posicionamento é condenado por Kumaravadivelu, quando ele afirma que:

Ecletismo na sala de aula, invariavelmente, transforma-se numa pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios porque os(as) professores(as) com pouco preparo profissional, para serem criteriosamente ecléticos, têm poucas opções, além de reunir um amontoado de técnicas de vários métodos diferentes aleatoriamente e chamá-lo de eclético (KUMARAVADIVELU, 1994, p.35).

Para Kumaravadivelu (1994), o movimento Pós-Método vai além da combinação de métodos e abordagens para construção de uma abordagem própria. Esse autor enfatiza a importância de uma mudança na postura do (a) professor (a). Ele destaca ainda que, além de aliarmos nossa prática pedagógica a pesquisas da área, devemos trabalhar numa perspectiva ecológica na qual estão envolvidos professores(as), formadores(as) de professores, contexto político, socioeconômico, além dos objetivos específicos dos aprendizes.

Nessa perspectiva, o papel do professor não se resume a selecionar conteúdos e escolher técnicas para aplicá-los; ele também pode possibilitar que os alunos reflitam sobre seu papel na sociedade, como a linguagem está estruturada e a quais interesses ela serve. O trabalho em duplas e grupos pode ajudar a formar uma comunidade na qual o aprendiz pode se conscientizar do seu papel e passar a encarar o trabalho em equipe sob uma nova ótica. Kumaravadivelu (1994) propõe que passemos a ver a prática pedagógica como instrumento para a construção da cidadania dos aprendizes.

Desse modo, a construção de uma visão crítica de mundo é essencial na formação do aluno como cidadão do mundo atual, como especificado nos PCNEM (1999, p.149) que para

uma aprendizagem efetiva e de qualidade, não basta a competência linguística, mas principalmente a competência sociolinguística, através da qual o aluno será capaz de relacionar seus conhecimentos com os diversos contextos culturais que construirão seu pensamento crítico.

De acordo com Morin (2001, p. 91), essa competência sociolinguística reforma a maneira de pensar e ver o mundo, pois estimula um ensino que se preocupa com uma cultura de pensamento livre e aberto. Admite-se que, para que o aluno se forme conscientemente como cidadão, é necessário que ele compreenda seu lugar como pessoa na sociedade. Partindo desse princípio, entendemos que a aquisição da língua estrangeira ajuda no desenvolvimento da cidadania, pois a aprendizagem passa a ser vista como meio para expandir os horizontes culturais.

Torna-se, portanto, fundamental conferir ao ensino escolar de línguas estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. É necessário adequar não o aluno às características da escola, mas sim adequar a escola às necessidades das comunidades.

Em sintonia com essa ideia, podemos citar Paulo Freire (1996), que afirma que a educação é uma forma de intervenção do mundo. Para esse autor, ensinar é conscientizar os alunos que eles vivem num mundo onde há diferentes culturas e que querendo ou não, elas interferem em sua vida diária, além de influenciarem em seu futuro como pessoa. Para Freire, o educador deve abrir as portas do futuro ao educando, fazendo-o vivenciar seu presente da melhor forma possível, analisando os conflitos sociais e até mesmo tentar resolvê-los.

Podemos dizer então que o professor de língua estrangeira pode ser o fator chave para essa formação do cidadão. Nessa linha de raciocínio, Gee afirma que:

(...) os professores de inglês podem cooperar em sua própria marginalização, imaginando-se como meros professores de língua sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que dado seu poder, deve ser analisada criticamente (GEE, 1986 p. 108).

Assim, a pesquisa passa a ter como foco a sala de aula, de forma que a abordagem do(a) professor(a) vai sendo construída a partir de uma dinâmica entre a sua realidade e a de seus alunos e a partir dos indícios e resultados de pesquisas da área, sejam elas de natureza teórica, empírica ou pedagógica. Sendo assim, o(a) professor(a) se torna um(a) pesquisador(a) capaz de indicar em que medida os achados da teoria auxiliam a sua prática. Isso pode possibilitar que o docente disponha de instrumentos que possam vir a contribuir para que ele/ela aponte alternativas e faça adaptações capazes de surtir efeitos significativos na sua sala de aula. O papel do material didático, nessa perspectiva, é de desenvolver a criticidade do aluno e empoderá-lo para tomar decisões sobre o mundo ao seu redor. No material, o aluno deve sentir-se representado e deve existir uma flexibilidade para a inserção de diferentes culturas e formas de ver o mundo e os seres humanos no material trabalhado durante as aulas. Da mesma forma, torna-se importante a presença da diversidade com o intuito de discutir preconceitos, e que a língua, através do material didático, seja uma ferramenta de desenvolvimento crítico-social bem como um convite à tolerância.

#### 4.2 O MUNDO PLÁSTICO DO LIVRO DIDÁTICO

Em tese, professores experientes e criativos podem tranquilamente ensinar sem um livro didático. Embora tais professores o façam com certa frequência, nem sempre é fácil para esses docentes adotarem tal procedimento o tempo todo. Portanto, na maioria dos casos, e para o bom andamento do processo de aprendizagem, o livro didático exerce o importante papel de auxiliar nas aulas de língua estrangeira.

Segundo Richards (2002), o livro didático fornece modelos de linguagem e insumos linguísticos e culturais (*input*) muito efetivos, uma vez que estes podem ajudar professores que não têm o inglês como primeira língua, ou seja, não-nativos, e que podem não ser capazes de produzir sozinhos uma linguagem precisa para determinados contextos. Além disso, diz-nos o autor, os livros didáticos fornecem também uma variedade muito relevante de recursos de aprendizagem, pois normalmente são acompanhados de cadernos de exercícios, CDs, vídeos, CD-ROM e Manual do Professor, promovendo uma rica e variada fonte para professores e alunos.

De acordo com Hutchinson e Torres (1994), o livro didático fornece a estrutura para os alunos e os torna mais autônomos, pois os ajuda a organizar seu aprendizado dentro e fora

da sala de aula. Para esses autores, os livros são instrumentos práticos e eficientes para os professores, pois fazem com que os docentes economizem tempo. Além disso, os livros didáticos podem treinar professores, pois se um professor possui experiência de ensino limitada, um livro didático, juntamente com o manual do professor e todo o aparato de suporte que os acompanha, pode orientar o professor inexperiente em como planejar e ensinar as lições e unidades. Podemos perceber então que o livro-texto fornece segurança e confiança tanto para o aluno como para o professor.

Entretanto, não deixando de reconhecer suas qualidades, o livro didático é muito criticado por muitos teóricos e professores. Para Swam (1992 *apud* HUTCHINSON; TORRES, 1994), o grande perigo do livro didático é que ele, não raramente, reduz a responsabilidade do professor. Segundo o autor, o professor passa a não participar das decisões diárias na sala de aula e se limita a “operar o sistema” e acreditar que os ‘sábios’ e ‘virtuosos’ que produziram o livro e materiais saberão o que é melhor para suas aulas. Portanto, se professores usarem livros didáticos como fonte principal de ensino, permitindo que o livro didático e o manual do professor sejam bíblias da sua prática, eles se tornarão meros técnicos de ensino, cuja função principal é a de apresentar materiais preparados por outros.

Certamente, todo e qualquer material didático de LE apresenta pontos positivos e pontos negativos, o que autores como Richards (1998; 2002) preferem chamar de vantagens e limitações. Por conta disso, Richards (1998; 2002) elenca algumas dessas vantagens e limitações do livro didático de LE, conforme a Tabela 3 que segue:

**TABELA 3**  
**Vantagens e limitações do livro didático de LE**

<b>Vantagens</b>	<b>Limitações</b>
<b>O livro didático...</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proporciona estrutura e conteúdo programático para um determinado programa.</li> <li>2. Ajuda a padronizar o processo de instrução.</li> <li>3. Mantém determinada qualidade.</li> <li>4. Proporciona uma variedade de recursos de aprendizagem.</li> <li>5. É um material eficiente.</li> <li>6. Pode trazer modelos e insumos linguísticos eficientes.</li> <li>7. Pode treinar professores.</li> <li>8. Tem alto apelo visual.</li> </ol>	<b>O livro didático...</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pode conter insumo linguístico não autêntico.</li> <li>2. Pode distorcer determinados conteúdos.</li> <li>3. Pode não refletir as reais necessidades dos alunos.</li> <li>4. Pode destreinar/desabilitar professores.</li> <li>5. É um material caro.</li> <li>6. Com frequência, é culturalmente inapropriado.</li> <li>7. Nem sempre é compatível com uma filosofia de ensino centrada no aluno.</li> <li>8. Em diversos contextos pode representar o chamado “currículo oculto” de muitos cursos de línguas.</li> </ol>

Fonte: RICHARDS, 1998; 2002



Outro ponto discutido é que os livros didáticos podem distorcer conteúdos, pois muitas vezes apresentam uma visão idealizada do mundo e falham em representar questões reais. De acordo com Dendrinós, o livro didático de língua inglesa, por exemplo, não tem como objetivo único proporcionar ao aprendiz a transmissão e aquisição de um sistema linguístico com significados autônomos, desprovidos de caráter social. Ao contrário, adiciona a autora, o livro didático “irá conter materiais cujo propósito será a aculturação linguística dos aprendizes e, conseqüentemente, sua subjugação a convenções sociais e à ideologia dominante em que a língua está imersa” (DENDRINÓS, 1992, p.152).

Para que o livro didático seja usado em muitos contextos diferentes, tópicos controversos e mais realistas são evitados e, uma visão idealizada de sociedades perfeitas é tomada como regra, reforçando a premissa de criação do chamado “mundo plástico”<sup>4</sup> do livro didático. Nesse pormenor, aponta Siqueira:

O mundo plástico do livro didático de LE parece estabelecer um compromisso com realidades que se distanciam daquelas de grupos sociais marginalizados e/ou invisibilizados, evitando tratar de assuntos que possam desestabilizar o ambiente de “ilha da fantasia” que muitos desses materiais ainda insistem em perpetuar. (SIQUEIRA, 2005, p.7)

Além disso, os livros didáticos podem não refletir as necessidades dos alunos, uma vez que esses materiais são frequentemente escritos para mercados globais e, normalmente, não refletem os interesses e necessidades de muitos alunos, o que, sem sombra de dúvidas, devem requerer adaptações para que se aproximem das realidades locais, como, mais uma vez, assinala Siqueira:

A comoditização do ensino de LE, em especial de língua inglesa, tem alimentado uma indústria editorial bilionária, levando, sem sombra de dúvidas, à produção de materiais didáticos cada vez mais sofisticados e atraentes, tanto para professores quanto para aprendizes. Entretanto, como podemos verificar, essa mesma indústria, poderosa e de alcance planetário, parece não atentar para o fato de que a natureza da educação linguística contemporânea exige que entendamos nossa prática educacional em termos sociais, culturais e políticos mais amplos (SIQUEIRA, 2005, p.11).

---

<sup>4</sup> Prodromou (1988) é um dos primeiros autores a chamar a atenção para a necessidade de reconhecermos e confrontarmos o “mundo plástico” do livro didático de LE.

Percebe-se, então, que o livro didático, embora apresente muitas qualidades, traz diversas lacunas. Entretanto, não podemos esquecer que a sala de aula é formada pela interação de três elementos: o professor, os alunos e os materiais didáticos (ALLWRIGHT, 1981). Para este autor, é dessa interação que surgem as oportunidades de aprendizagem. Ou seja, o livro didático não atua sozinho no processo de ensino-aprendizagem, mas juntamente com aluno e professor.

Assim, cabe ao professor analisar e se certificar de que os conteúdos trazidos pelo livro didático e todos os elementos do processo de ensino-aprendizado estejam adequados à sua metodologia e aos seus alunos e, então, promover as adaptações necessárias para que as oportunidades de aprendizagem sejam criadas. É papel do docente, portanto, buscar a “desconstrução” e a consequente “reconstrução” dos conteúdos que comumente aparecem na forma de temas e tópicos aparentemente neutros, mas que, na realidade, após um escrutínio cuidadoso, tendem a reforçar, dentre outras coisas, crenças e valores ultrapassados, incongruentes, etnocêntricos e altamente discriminatórios. Para Siqueira, ainda sobre esta questão, é tarefa do professor desenvolver e privilegiar pedagogias contra-hegemônicas, que não apenas fortalecessem os estudantes “ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla como agentes críticos” (SIQUEIRA, 2005, p.15), mas que também os educassem para uma ação transformadora (FREIRE, 1996; GIROUX, 1997).

Como podemos observar, livros didáticos de grandes editoras em especial, visam um mercado global. Por isso, são necessários ajustes específicos para os contextos brasileiros uma vez que os livros didáticos, em sua maioria, apresentam os aspectos socioculturais de modo pasteurizado e não evidenciam conflitos culturais em um mundo multicultural. É nesse mundo multicultural que o professor e o aluno de língua estrangeira estão inseridos atualmente, exigindo, portanto, uma abordagem intercultural no processo de aprendizagem de línguas.

Numa abordagem intercultural, a cultura do aluno é tão importante quanto a(s) cultura(s) estudada(s) e seu objetivo é promover a oportunidade de que os aprendizes compartilhem com o mundo suas ideias e suas idiossincrasias socioculturais. Ou seja, é partir de uma abordagem intercultural de LE que poderemos pensar em negociação de significado de forma mais democrática, onde prevaleça a formação de um espaço que faz um convite à reflexão, privilegia incertezas, provoca contestações e “está sempre aberto para as diferentes possibilidades imaginadas nascidas de uma interação dialógica com a alteridade” (MATOS, 2012, p.9).

Apesar disso, nos tradicionais e consolidados espaços de aprendizagem de LE, estamos sempre nos deparando com a cultura alvo em uma posição de destaque em relação à cultura do aluno, seja no discurso dos professores seja nos materiais didáticos. Mais uma vez, tendo o Ensino de Língua Inglesa como pano de fundo, Siqueira esclarece:

No caso do inglês, mesmo sendo esta a língua nativa de vários países, são os Estados Unidos e a Inglaterra os seus dois grandes pilares culturais, condição consolidada principalmente pela ação da indústria do ensino de inglês que, para atender um mercado cada vez mais crescente, estabeleceu como paradigma para todos os seus livros didáticos e materiais duas versões únicas, americana e inglesa, que, teoricamente servem a “turcos e gregos”, como se fossem esses os referenciais de cultura os mais significativos dentre algumas dezenas de países que possuem o inglês como primeira língua ou como língua oficial. Acostumamo-nos a conviver com essa dicotomia em todos os níveis da nossa prática, inclusive no ideológico (SIQUEIRA, 2005, p.15).

Desta forma, como os aprendizes de uma língua global como o inglês serão capazes de compartilhar com o mundo suas culturas se, muitas vezes, elas são tratadas como se fossem inferiores às culturas alvo e como poderemos desenvolver a competência intercultural nos nossos alunos se nós, professores, ainda não a temos desenvolvida? Mais uma vez, recorremos a Siqueira:

[...] o que se debate e se dissemina hoje em dia é que o professor de inglês, de forma deliberada ou não, tende a imobilizar o pensamento cultural crítico do aluno e, ao simplesmente seguir o livro didático cegamente ou se deixar levar pelo sentimento de idolatria da(s) cultura(s) alvo, ignorando o jogo ideológico do qual ao mesmo tempo participa como jogador e árbitro, abstém-se do salutar exercício de patrocinar o confronto sadio entre culturas, deixando seu aprendiz totalmente inerte, igualmente alienado e à mercê dessa eterna e renitente condição de inferioridade impregnada na alma dos povos oriundos de ex-colônias, como o Brasil. Isto é, atribui-se ao professor o papel de reforçar o discurso de que existem culturas superiores, mais nobres, assim como a responsabilidade de não proporcionar ao seu aluno a oportunidade de este enxergar que culturas não são melhores ou piores que outras, mas diferentes. Se geral ou localizada, pouco importa; é preciso lutar para mudar essa atitude (SIQUEIRA, 2005, p. 22).

Assim, se o professor apenas segue o livro didático, ele não estará interagindo criticamente com uma das partes, o aluno, e assim, as oportunidades de aprendizagem não se materializarão. Para que esse professor desenvolva oportunidades de aprendizagem a partir de uma abordagem intercultural, ele/ela deve assumir uma nova postura através de uma pedagogia adequada, fazendo com que seu aluno seja parte integrante do processo de ensino e aprendizagem de LE. Esse aluno deve ser visto como um ser ativo e transformador que, através do confronto de culturas, será capaz de comunicar sobre sua cultura na língua estrangeira estudada.

Percebe-se, então, que o ensino de uma língua estrangeira passou a apresentar uma nova e mais desafiadora perspectiva na atualidade, onde professor e aluno fazem parte do processo. Nesse sentido, afirma Leffa:

O ensino de uma língua estrangeira hegemônica envolve não apenas aspectos linguísticos e didáticos, mas também aspectos políticos, ampliando as finalidades para as quais se ensina uma língua estrangeira e exigindo uma reflexão maior do professor (LEFFA, 2006, p. 15).

Diante de tal panorama, o professor de língua estrangeira deve se ver como um pesquisador e intelectual e não apenas como um ‘técnico de ensino’ de língua estrangeira. Sua tarefa não se baseia em apenas ensinar um sistema linguístico, mas também em desenvolver a consciência crítica do seu aluno no processo de aprendizagem. É exatamente o que defende Mota, ao afirmar que:

[...] o professor de LE redimensiona seu papel profissional, distanciando-se de uma postura de alienação e aproximando-se de um comprometimento com a transformação social, tornando-se um educador intelectual, um agente de mudança, engajado na desconstrução de estereótipos e na promoção da tolerância das diferenças (MOTA, 2004, p.40).

Seguindo essa linha de raciocínio, a sala de aula de línguas, seja materna ou estrangeira, deve ser vista como um ambiente de mudança social onde se faz necessário o uso de pedagogias culturalmente sensíveis aos participantes do processo, em um ambiente em que estes se vejam como atuantes e coparticipantes do conhecimento produzido em sala de aula.

Dessa forma, a prática pedagógica deverá ser voltada para o respeito à cultura e identidade tanto do aluno quanto do professor e que, em tal processo, seja a todos oferecida a possibilidade de refletir sobre suas histórias, seus relatos pessoais e a multiplicidade de identidades existentes em toda e qualquer sala de aula de línguas. A adoção dessa pedagogia, sem sombra de dúvidas, influenciará as decisões e a avaliação crítica do professor a respeito do conteúdo dos materiais culturais, em especial os livros didáticos, que são produzidos pelos países hegemônicos e que, por conta de um protocolo já consolidado, privilegiam tão somente as culturas alvo dessas comunidades. Imbuído de tal argumentação, Siqueira nos diz que:

[...] não há como ignorar a importância de se trabalhar língua como cultura, sempre lançando mão da nossa visão crítica, no sentido de trazer para a sala de aula materiais das mais diversas fontes, principalmente da cultura nativa. É importante saber sobre o outro, mas mais importante é nos colocarmos diante do outro em pé de igualdade, em situação de perfeito equilíbrio (SIQUEIRA, 2005, p. 24).

Em outras palavras, para que a sala de aula se torne um ambiente transformador, devemos nos empenhar para promovermos a análise e discussão críticas dos conteúdos dos materiais que trazemos para o ambiente instrucional, além de estimular a construção de um mundo significativo para professor e aprendizes através de uma postura crítica e reflexiva em relação aos materiais didáticos usados em sala de aula.

#### 4.3 O PNLD DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa do governo federal brasileiro que tem por objetivo oferecer a alunos e professores de escolas públicas do ensino fundamental e médio, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários para apoio ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

O PNLD é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se em 1929 com a denominação de Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/1938, o Estado instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo

sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país.<sup>5</sup> Mas foi somente em 1971 que o Instituto Nacional do Livro (INL) passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros.

Com o passar do tempo, o PLIDEF deu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mais precisamente em 1985, e dizem os estudiosos do tema, trazendo diversas mudanças, como, por exemplo, a centralização das ações de planejamento, compra e distribuição, utilização exclusiva de recursos federais, atuação restrita à compra de livros, sem participação no campo da produção editorial, escolha do livro pela comunidade escolar, além de distribuição gratuita do livro a alunos e docentes em praticamente todas as regiões do país (BRASIL, 1985).

Apesar dos inúmeros problemas e as dificuldades com as barreiras a serem transpostas, é inegável que mudanças significativas e positivas têm ocorrido no tocante ao PNLD durante toda a primeira década do novo século, seguindo adiante no processo de democratização do acesso ao LD. Dentre tais mudanças, segundo documento do próprio governo federal, está a distribuição de dicionários de língua portuguesa, além de, pela primeira vez na história, os livros didáticos passando a ser entregues no ano anterior ao ano letivo em que será utilizado. Não há como deixar de comentar que apesar de ser um marco histórico, é assustador que somente depois de 15 (quinze) anos do início do Programa seja impetrada a obrigatoriedade de os livros serem entregues nas escolas antes do início do ano letivo.

Por volta do ano 2001, é ampliado, de maneira gradativa, o atendimento a alunos com deficiência visual, sendo distribuídos LD em Braille. Em 2002, inicia-se a distribuição de dicionários de língua portuguesa aos ingressantes da 1ª Série (atual 2º ano do Ensino Fundamental) e das 5ª e 6ª Séries (atuais 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, respectivamente). Nesse mesmo ano, é estabelecida uma meta de distribuição de um dicionário por aluno a ser atingida, no máximo, no ano de 2004.

Mais tarde, no ano de 2003, além de dicionários, foram distribuídos atlas geográficos para as escolas que possuem concomitantemente EJA, Educação de Jovens e Adultos que busca integrar às escolas alunos adultos que, na maioria das vezes, retornam à escola mais tardiamente, e turmas de Ensino Fundamental II. Já o ano de 2004 tem como feitos significativos, além da reposição e complementação dos LD, o alcance da meta de

---

<sup>5</sup> Adaptado de < <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em 30 de junho de 2012.

distribuição de um dicionário por aluno. Além disso, foi criado, nesse mesmo ano, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

O ano de 2005 é marcado pela reformulação da sistemática de distribuição de dicionários. A partir de então, tais materiais são distribuídos às bibliotecas, priorizando a utilização do material em sala de aula. Ressalta-se também que, a partir de 2005, essas obras passam a ser adaptadas ao nível de ensino do aluno, sendo divididos em dicionários tipos 1, 2 e 3.

Chegado o ano de 2006, os alunos com necessidades especiais passam a ser lembrados pelo PNLD, sendo que, como primeira iniciativa, são oferecidos para alunos com deficiência auditiva (surdos) dicionários enciclopédicos ilustrados trilingües (LIBRAS/Português/Inglês), com ampla distribuição nas escolas de 1ª a 4ª Séries. No ano seguinte, 2007, a distribuição desse material é ampliada para as escolas de Ensino Médio e os alunos de 1ª a 4ª séries recebem cartilha e livro de língua portuguesa em LIBRAS e em CD-ROM.

No ano de 2009, são ditadas novas regras de participação. A partir de então, as redes públicas de ensino e as escolas federais passam a aderir ao programa para receber os livros didáticos. No ano subsequente, finalmente, LD de língua estrangeira, inglês e espanhol, são incluídos no programa. A inserção de línguas estrangeiras no PNLD é um reflexo do reconhecimento do importante papel que esse componente representa na atualidade (BRASIL, 2011). Além disso, destaca-se a importância do conhecimento de línguas estrangeiras para a formação e inclusão social do indivíduo, além da oportunidade de conhecer a si mesmo e ao outro (BRASIL, 2011, p.11).

De acordo com o Guia de Livros Didáticos-PNLD 2011, no primeiro trabalho conjunto de seleção de livros, foram avaliados, no processo, 37 coleções, sendo 26 de inglês e 11 de espanhol. No entanto, somente duas coleções para cada disciplina foram selecionadas, as outras foram excluídas. Segundo o guia, o número reduzido de coleções escolhidas deu-se pelo fato de não cumprirem os critérios do edital, além de ter sido a primeira edição do PNLD de língua estrangeira (BRASIL, 2011, p.8).

Apesar de muitos professores estarem empolgados com a chegada do material didático de língua estrangeira à escola, as poucas opções de escolha dadas pelo governo federal não têm sido vistas com bons olhos. Precisamos concordar que é uma grande conquista para o ensino brasileiro, porém nos inquieta saber se a melhoria e o amplo acesso aos materiais de ensino enriquece, de fato, o ensino público. Só o tempo e avaliação constante de tal processo poderão sinalizar os resultados desta importante iniciativa para a área de ensino de LE no ensino público brasileiro.

#### 4.4 O PANORAMA COMUM DO PAPEL DO PROFESSOR NA ESCOLA PÚBLICA

Como assinalam Cox e Assis-Peterson, o ensino de LE em nossas escolas públicas continua a ser um verdadeiro drama. Esse panorama pouco favorável é marcado principalmente pelo fato de as línguas estrangeiras serem consideradas menos importantes em comparação com outras disciplinas como língua portuguesa, matemática, ciências, entre outras. Nesse pormenor, complementam as autoras:

Qualquer um pode ministrar aulas de inglês, já que vale preencher a meia hora semanal com qualquer coisa. Não há um programa orgânico e sistemático, com gradação de conteúdos por série e com uma finalidade a ser perseguida ao longo de todo o curso. Todo ano começamos da estaca zero (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p.47).

Essa realidade é também marcada pela crença dos diretores e administradores que pensam que, por ser uma disciplina “menor”, que não reprova e que aparentemente não possui nenhuma função na vida do aprendiz, qualquer um, mesmo não sendo professor licenciado, pode assumi-la.

Além disso, essa desvalorização da língua inglesa (e de qualquer outra LE) se manifesta com a carga horária mínima, a falta de material didático apropriado e os mitos, hoje tão arraigados no imaginário coletivo de pais e estudantes de todas as classes sociais (“Não sabe inglês quanto mais português; Inglês é coisa para uma elite; Só se aprende inglês em cursos livres”, entre outros).

É nesse contexto cada vez mais inóspito que o professor de inglês da escola pública está inserido e segue, de alguma forma, “sobrevivendo”. Além dos desafios citados, não podemos esquecer que esses docentes também enfrentam longas jornadas de trabalho, número exorbitante de turmas, salas de aula mal aparelhadas, grande quantidade de alunos por sala, além da crônica e sempre tão reclamada baixa remuneração. Essa longa jornada de trabalho, muitas vezes, dificulta que esses profissionais consigam se atualizar e complementem a sua formação.

Sobre tal questão, Paiva (1997) argumenta que o professor de inglês deveria ter, além de consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em linguística aplicada. Em número reduzido, temos profissionais bem



formados dentro do perfil ideal concebido pela autora. A boa formação é, muitas vezes, fruto apenas de esforço próprio, pois os cursos de licenciatura, em geral, mal ensinam sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de língua estrangeira. Nesse pormenor, Paiva (1997, p.10) ainda assinala que “o grande conflito para esses professores é ensinar uma língua que eles não falam e que não têm oportunidade de praticar”.

Como vimos anteriormente, o componente de língua estrangeira foi inserido no PNLD a partir de 2011. O Guia Oficial do PNLD destaca que o material selecionado “deve dar ao aluno condições de aprender a ler, escrever, ouvir e falar na língua estrangeira” (BRASIL, 2011, p. 11). Entretanto, sabemos que ainda é muito marcante a tradição do ensino de língua estrangeira (LE) centrado na leitura, com o respaldo, inclusive, dos primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, que destacam “[...] considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 20).

Os documentos oficiais acrescentam ainda que algumas condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas, entre elas, algumas bem conhecidas e já aqui mencionadas como carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, entre outras (BRASIL, 1998, p.21). Assim, embora se incluam nos PCN orientações para o ensino da compreensão oral e da produção oral e escrita, ressalta-se, também, no próprio documento, que o desenvolvimento dessas habilidades na escola depende da existência de condições favoráveis.

Como os PCNs (1998) salientam, o pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores pode inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Já o Guia do PNLD (2011) preconiza uma perspectiva comunicativa que muitos dos professores de LE, que atuam na rede pública, não têm proficiência suficiente para utilizá-lo de maneira adequada. Temos, então, um conflito nos próprios documentos e, com isso, um grande questionamento se forma: será que a inserção do componente de língua estrangeira realmente trará uma melhora significativa para o ensino público? Tentando responder à pergunta, o Guia nos diz que “é sempre importante lembrar que lugar de aprender línguas estrangeiras é na escola de educação básica” (BRASIL, 2011, p. 11). Será isso possível? Para Santos,

O fato é que a chegada do LD de língua inglesa tem sido esperada com ansiedade pelos colegas. No entanto, uma grande maioria não tem consciência do poder ideológico trazido nesses materiais e no “perigo” de usá-lo como único material em sala de aula de língua, em especial língua estrangeira. É de extrema importância que o professor tenha formação suficiente para criar dentro da sala de aula espaço de formação, reflexão e participação; de saber como preencher as lacunas do LD e de cortar as sobras oferecidas por ele. Não adianta livros de boa qualidade se no final ele se torna um fardo para o aluno e professor. Ademais, a forma como o professor irá utilizar o livro é que irá qualificar o material (SANTOS, 2011, p. 45).

Sendo assim, para que esse professor crie um ambiente de reflexão, é importante que ele tenha formação apropriada, pois só assim conseguirá atuar como sujeito pensante e reflexivo em todas as suas ações, das quais faz parte também a escolha de um material didático mais apropriado para o seu contexto. É de extrema importância, portanto, que o professor se qualifique para o processo de escolha dos livros do qual irá participar, uma vez feita a seleção na escola, pois, acreditamos que dessa forma poderá ser oferecida uma maior variedade de livros participantes do processo. Essa qualificação possibilita, entre outras contribuições pessoais e profissionais, tornar o educador linguístico um agente reflexivo na seleção dos LD, uma vez que é ele quem tem contato direto com o público nos diferentes momentos pedagógicos. Dessa forma, como assinala Pessoa:

É fundamental que esses professores se tornem especialistas do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e também pesquisadores de suas salas de aula. Assumindo esses novos papéis, é bem provável que eles comecem a desconfiar dos livros didáticos e das teorias formais e, conseqüentemente, a romper com o processo de proletarização rumo à profissionalização docente. Em poucas palavras, sem qualificação docente não há profissionalização (PESSOA, 2006, p.60).

Corroborando com essa ideia, Siqueira pontua ainda:

A responsabilidade é enorme e, logicamente, não mais precisamos gastar palavras lamentando que a formação precária do profissional docente não o habilita, nesse pormenor, a ir além do conteúdo linguístico do livro didático ou a explorar os temas propostos dentro do escopo definido pelos autores do material (SIQUEIRA, 2005, p.23).

Em suma, com essas reflexões, percebemos que a formação de um professor de LE envolve aspectos tanto acadêmicos quanto políticos. Como o conhecimento é socialmente construído, nossos aprendizes de LE devem ser estimulados a refletir sobre sua aprendizagem, suas relações uns com os outros e, especialmente, com o material didático que lhes é entregue. Como aponta Dendrinis (1992), educadores linguísticos não se envolvem apenas com a mera instrução de conteúdos, mas, principalmente, com a vida de seus aprendizes. Essa formação, portanto, deve ser feita de forma séria e responsável e a Academia deve se envolver nesse processo de diálogo com os setores da escola pública brasileira. Como insiste Siqueira,

[...] precisamos ter coragem de assumir que é preciso deixar que o discurso libertário e transformador tão caro à Academia transforme-se em prática e seja capaz de suprir as já tão conhecidas deficiências dos milhares de professores de línguas que formamos no país ano após ano (SIQUEIRA, 2005, p.27).

Finda a discussão teórica, passaremos a tratar da análise dos dados coletados na pesquisa, com o objetivo de verificarmos de que forma os pressupostos do trabalho podem auxiliar na interpretação dos resultados obtidos e, logicamente, explorarmos a rica fonte de informação gerada a partir dos três instrumentos de pesquisa.

## **CAPÍTULO 5 – SIM, O LIVRO CHEGOU. E AGORA, PROFESSOR? A ANÁLISE.**

### **5.1 O PROFESSOR: ATOR PRINCIPAL**

Como explicitado nos capítulos iniciais, o professor ocupa e sempre ocupará papel de destaque na sala de aula. Reconhecemos ser esse o momento histórico em que o professor, no centro das discussões sobre o ensino de línguas, precisa assumir novas posturas e iniciativas voltadas para a implementação de abordagens de ensino mais realistas, “visando a uma educação linguística que privilegie aulas mais significativas para a realidade imediata do aluno” (SIQUEIRA, 2008, p.190).

Nosso trabalho de pesquisa tem como objetivo principal analisar o impacto do uso sistemático do livro didático de língua inglesa na escola pública em Salvador (BA) e, logicamente o papel do professor é de extrema importância para essa análise, pois é ele/ela que irá ativar esse material. Para alcançar esse objetivo, nós iremos investigar se e como o uso sistemático do livro didático de inglês interfere na postura do professor da escola pública, levantar e analisar as consequências de tal processo na sua prática, além de mapear e discutir a realidade da sala de aula antes e depois da adoção do livro didático oferecido pelo PNLD.

Desta forma, de posse desses dados, ao efetuarmos o confronto com o nosso aparato teórico, buscaremos nas análises, ao longo desse capítulo, em especial na seção de triangulação dos resultados e nas Considerações Finais, discutir as temáticas que motivaram a feitura deste trabalho de pesquisa. Como já demonstrado no Capítulo 2, foram selecionados quatro professores com experiência variada, sendo que o professor com a menor experiência docente possuía 6 (seis) anos e aquele com a maior, 26 (vinte seis) anos. A coleta de dados se deu a partir de três instrumentos de pesquisa: (1) questionário individual, (2) registros etnográficos de aulas e (3) entrevista do tipo semiestruturada, devidamente registrada em vídeo e com transcrição. Como também foi dito no Capítulo 2, nossos informantes fazem parte do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e trabalham nas escolas Celina Pinho, Classe II e Candolina, todas escolas públicas estaduais da cidade de Salvador.

Metodologicamente, decidimos por analisar os dados coletados através de cada instrumento de pesquisa separadamente, quando pudemos observar e discutir as questões levantadas pela pesquisa em três momentos distintos, incluindo o professor em ação na sua sala de aula. Um quarto momento de análise será feito a partir da triangulação dos dados.

## 5.2 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

Fizemos a escolha por um questionário composto de perguntas abertas como um instrumento de coleta mais frequentemente empregado na pesquisa qualitativa em ciências sociais, em particular, quando desejamos “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados”, como afirma Duarte (2004, p.221). O mesmo autor também nos alerta para as dificuldades envolvidas na utilização desse instrumento, as quais dizem respeito tanto a questões de ética com relação aos sujeitos entrevistados e ao pesquisador, bem como a respeito das possíveis respostas que o informante possa vir a dar: ora muito abrangentes, ora muito sucintas, dificultando o aprofundamento da problemática e uma aproximação maior do objeto (DUARTE, 2004, p. 222).

O questionário individual (Apêndice A) consta de 6 (seis) questões abertas e foi respondido integralmente por todos os professores informantes. O instrumento tem o objetivo de conhecer o entendimento desses professores no que diz respeito à visão da língua inglesa em seu contexto de atuação, ao ensino de língua inglesa no ambiente da escola pública, à importância do livro-didático, ao processo de seleção e treinamento dos professores em relação ao material adotado. Identificados como P1, P2, P3 e P4, cada um deles ensina em uma série do Ensino Fundamental II que, atualmente, vai do 6º ao 9º anos. Sendo assim, começamos com a análise dos questionários:

**Pergunta 1:** Como é vista a língua inglesa no seu contexto, seja por alunos e professores?

A meu ver, a língua inglesa é uma ferramenta indispensável para comunicação internacional hoje – uma vez que estamos vivendo em um elevado grau de globalização. Os alunos têm uma certa consciência disso, mas os seus recursos e o suporte familiar não lhes favorecem de certa forma. (P1)

A língua inglesa é vista como um desafio, pois muitas vezes os alunos possuem dificuldades em língua portuguesa e estes alunos sempre citam uma frase terrível: “professora eu não sei português como vou saber inglês?”. (P2)

Infelizmente sem a importância que deveria ter. Os alunos por não compreenderem os benefícios do aprendizado de uma segunda língua, transferem as suas dificuldades com o aprendizado da língua materna para a língua inglesa e os professores porque tratam como uma disciplina apenas para preencher os horários ociosos. (P3)

Acredito que a disciplina língua inglesa, para muitos colegas, é apenas mais uma das matérias da grade curricular. Devido à falta de esclarecimento da verdadeira finalidade, para alunos e professores, o ensino da língua inglesa tem sido alvo de críticas, desmerecimento e desprestígio. (P4)

Com esses depoimentos, percebemos que o desprestígio da língua inglesa é grande no contexto da escola pública. Como P4 menciona, a língua inglesa tem sido alvo de críticas e desmerecimento e, para muitos professores, ela é apenas “uma matéria para preencher lacuna”, como P3 também relata. Tal constatação está presente também na fala de Cox e Assis-Peterson; que afirmam:

Qualquer um pode ministrar aulas de inglês, já que vale a preencher a meia hora semanal com qualquer coisa. Não há um programa orgânico e sistemático, com gradação de conteúdos por série com uma finalidade a ser perseguida ao longo de todo curso. Todo ano começamos do zero (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p.47).

Além disso, o discurso de P2 é preocupante no sentido que penaliza a deficiência dos alunos no domínio do padrão da língua portuguesa como possível culpada da impossibilidade de se aprender uma nova língua. Esse discurso se propaga de forma prática através da limitação dos conteúdos apresentados em língua estrangeira, bem como de forma abstrata através do desenvolvimento de crenças que culminam na falsa concepção de que não é possível aprender outra língua se não se domina o padrão gramatical de sua língua materna. Por parte dos aprendizes envolvidos no processo, isso se traduz em uma autoestima rebaixada pela sensação de incapacidade de aprender a língua inglesa. Precisamos ter cuidado quando reforçamos esse discurso, como assinala Barcelos :

Até que ponto falarmos da Escola Pública como não lugar de aprendizagem de LE é ético e não acaba reforçando e criando essa realidade? Como afirma Fabrício (2006: 54, citando Nietzsche [1822] (2001), *o discurso sobre as coisas é que cria as coisas em si*. Que outras histórias sobre a aprendizagem de línguas podemos contar? Que histórias diferentes podemos contar sobre aprendizagem de inglês na escola pública? Por que não temos narrativas de aprendizes bem sucedidos, narrativas de professores que fazem a diferença, de alunos que aprendem inglês na escola pública e, finalmente, de escolas públicas que fazem a diferença? Fica a sugestão de outros trabalhos para

que, dessa forma, possamos mudar a realidade do ensino e, assim, escreveremos narrativas diferentes de aprendizagem de inglês nas escolas regulares do Brasil (BARCELLOS, 2011, p. 158).

Continuando com a análise, P1 percebe com clareza o papel da língua inglesa como ferramenta de comunicação com o mundo. Como já foi dito, a língua inglesa ocupa um papel de destaque no cenário mundial, pois é idioma dominante de divulgação do conhecimento científico, da internet e a língua franca das instituições internacionais. Esse professor percebe que a inclusão de pelo menos uma disciplina de língua estrangeira no currículo escolar tem sido considerada de extrema importância no mundo atual. Ao conhecer apenas a língua materna, o indivíduo priva-se de acessar informações que estão disponíveis em outras línguas, deixando de obter, em primeira mão, conhecimentos compartilhados no resto do mundo que poderiam contribuir para o seu crescimento pessoal (NICHOLS, 2001, p.16).

**Pergunta 2:** Quais as dificuldades enfrentadas por você para ensinar língua inglesa na escola pública?

Primeiro, a quantidade de alunos por turma é um dos problemas mais graves no processo de aquisição da língua, tenho turmas que variam de 35 a 47 alunos – é muita gente para se ter um determinado controle; os recursos oferecidos pela escola nem sempre ficam a nossa disposição (digo, por exemplo, fotocópias, aparelho de DVD, data-show, etc.) e, para mim, o que de fato inviabiliza ou dificulta mais é a ausência do ente familiar no âmbito escola, se os pais fossem mais participativos, não teríamos tantos problemas de outras ordens como também a aprendizagem seria, ao meu ver, muito mais produtiva. (P1)

Uma das grandes dificuldades enfrentada é a falta de material didático e tecnológico, além da não valorização da disciplina. (P2)

As dificuldades são inúmeras, mas podemos destacar: a carga horária muito baixa, apenas duas aulas de cinquenta minutos semanais em cada turma, a falta de estrutura física das escolas, a falta de recursos como aparelho de som, TVs, DVDs, laboratórios de informática devidamente equipados, a iniciação tardia dos alunos ao aprendizado da língua, desinteresse dos alunos, material didático insuficiente. (P3)

As principais dificuldades são: falta de interesse por parte do aluno, grande número de alunos em sala de aula, ausência de um ambiente propício para aprendizagem, carência de materiais de apoio como dicionários, CDs, revistas, acesso à internet e insuficiência de recursos como, por exemplo, laboratório, sala de áudio e vídeo. (P4)

As respostas a essa pergunta apontaram, acima de tudo, para enormes desafios que permeiam a rotina diária do professor de inglês, principalmente da escola pública. Os desafios, já mencionados anteriormente, são: (des)motivação, baixa remuneração, desprestígio da disciplina, recursos didáticos escassos, classes numerosas, pouca qualificação docente, utilização de metodologias inadequadas e a condição sociocultural do aluno, dentre outros. É inegável a interferência de fatores dessa ordem no processo de ensino/aprendizagem de um idioma estrangeiro. Igualmente, mostra-se preocupante a situação do ensino/aprendizagem de inglês na escola pública, visto que a maioria dos alunos, ao final de sete anos de estudo, parece estar estudando inglês pela primeira vez, ou seja, continuam patinando no ‘famigerado verbo *to be*’.

Neste sentido, emergem aqui, tanto por um viés ou outro, temas extremamente importantes que dialogam com o discurso mais contemporâneo que coloca o professor de inglês numa posição menos alienada, e, portanto, atento às implicações político-pedagógicas de se ensinar uma língua internacional. Inspiro-me em Pennycook (1994), que é otimista em relação a esse professor menos alienado e que vê as pessoas não como consumidoras passivas das formas culturais hegemônicas. O autor acredita que uma pedagogia crítica no ensino de inglês, sensível às vozes dos alunos, pode encorajá-los a produzir contradiscursos em nível global na corrente do tradicionalismo histórico de ensino de língua inglesa:

Assim, uma prática crítica no ensino de inglês deve começar explorando criticamente as culturas dos alunos, conhecimentos e histórias de maneira desafiadora e, ao mesmo tempo, positiva e animadora. Grosso modo, pode-se dizer que a pedagogia do inglês no mundo é uma tentativa de capacitar alunos para escrever (falar, ler, ouvir) contra. A noção de voz, portanto, não é aquela que envolve qualquer uso da língua, o blá-blá-blá vazio da aula comunicativa, mas deve estar atrelada à visão da criação e transformação de possibilidades (cf. Simon, 1987). As vozes que estamos tentando ajudar os alunos a encontrar e a criar são vozes insurretas que falam em oposição ao discurso global e local que limitam e produzem as possibilidades que formam as vidas de nossos alunos (PENNYCOOK, 1994, p. 301).

Com as perguntas a seguir, afunilaremos nossa investigação para os pressupostos mais específicos que compõem nosso trabalho: (1) uso sistemático do livro didático de inglês e suas implicações na postura do professor, (2) levantamento e análise desse uso sistemático na prática do professor e (3) discussão da realidade da sala de aula na escola pública antes e



depois da adoção do livro didático. Iniciaremos com a indagação sobre como nossos informantes entendem o papel do livro didático no ensino de línguas.

**Pergunta 3:** Considerando sua realidade profissional, qual o papel do livro didático no ensino de línguas, em especial de língua estrangeira (inglês)?

Na escola pública, de certa forma, o livro de inglês foi uma excelente ideia para atrair a atenção dos alunos. Nas primeiras semanas de aula era uma maravilha, as crianças traziam os livros para escola, faziam as atividades e houve um certo avanço no processo de aprendizagem. Mas, já no final do ano (2011), percebo que a realidade descrita nos livros que faço uso não é compatível com a que as crianças de escola pública estão familiarizadas. (P1)

O livro didático é um suporte, e é de grande valor para as aulas, porém, este por si só não é suficiente, precisamos estar atentos. (P2)

Um material de apoio importante, porém, desprezado muitas vezes pelos próprios professores. No caso específico da língua inglesa, representou um avanço, ainda que muito longe do ideal. Pela primeira vez, na rede pública, havia um material mínimo disponibilizado aos alunos, servindo de base para as atividades do professor, ainda que possamos tecer várias críticas a este material. (P3)

O livro didático constitui um elemento fundamental à prática docente, principalmente nas escolas públicas em que há escassez de materiais didáticos. (P4)

Pelas respostas dadas por nossos informantes, podemos ver que o livro didático é visto como um recurso importante. Se não resolve muitos problemas de aprendizagem, pode facilitar bastante, pois ele proporciona estrutura e conteúdo, ajuda a padronizar o processo de instrução, apresenta certos modelos e insumos linguísticos, e serve até para treinar professores.

Não obstante suas intrínsecas qualidades, não podemos esquecer que quem irá ativar o livro didático é o professor. Como salienta Gimenez,

O professor é uma espécie de “ponte” entre o livro didático e as oportunidades criadas no ambiente de sala de aula, assim como o próprio livro didático pode ser uma “ponte” entre conceitos teóricos e tarefas (GIMENEZ, 2009, p. 19).

A definição do papel do professor como uma “ponte” entre o LD e as oportunidades criadas em sala de aula é pertinente, já que diferentes ambientes escolares apresentam diferentes necessidades. Assim, a conexão entre o LD e a realidade da sala de aula é imprescindível e deve ser tomada como uma das tarefas mais importantes do professor.

Sob tal perspectiva, P2 mostrou ter consciência de que o LD é importante, mas não onipotente. Daí o uso da palavra “suporte”. Já P3 também salienta que o LD está longe de ser ideal. Não é, portanto, um recurso completo em si mesmo, dado às suas limitações quanto à quantidade e qualidade das informações apresentadas. Além disso, o livro pode influenciar os professores no conteúdo a ser ensinado, nas atividades a serem propostas, nas habilidades linguísticas a serem priorizadas e nos objetivos de aprendizagem. Assim, precisamos lembrar que o professor precisa estar capacitado e também desfrutar da autonomia necessária para abordar esse recurso instrucional absolutamente seguro de que modificações, adaptações, adições e supressões, nos mais diversos níveis, devem ocorrer para que a prática pedagógica se realize de maneira eficiente.

Já P3 lembra que, pela primeira vez, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) inclui, na área de “Linguagem, Códigos e suas Tecnologias”, o componente curricular de Língua Estrangeira Moderna. Esta inclusão significa um grande avanço nos rumos da formação em educação linguística, uma vez que o papel da Língua Estrangeira Moderna na educação básica está sendo finalmente reconhecido.

**Pergunta 4:** Antes da adoção do livro didático de língua inglesa por sua escola, que material instrucional você usava para ministrar suas aulas?

Nas articulações de classe, os professores se reuniam e definiam os assuntos e temas que deveriam ser trabalhados em cada unidade. Eu, particularmente, utilizava o livro “Our way”, da editora Moderna, por achar que a abordagem aos temas e assuntos era mais acessível ao nível dos alunos. Como eles não tinham o livro, às vezes eu fazia algumas cópias e em outras copiava os textos no quadro. (P1)

TV *pen drive*<sup>6</sup>, cd player e apostilas. (P2)

---

<sup>6</sup> Também chamado de Monitor Educacional (ME) é um equipamento multimídia que permite a exibição de arquivos digitalizados de áudio, imagem e vídeo através da recepção de grande diversidade de sinais como, por exemplo, *pendrive*, cartão de memória, DVD, videocassete, câmera fotográfica digital, TV aberta, TV a cabo, celular, notebook, computador pessoal ou em rede. Esse equipamento foi distribuído para cada uma das 18 mil salas de aula da rede estadual de educação a partir de 2009, além de mais 4 mil aparelhos destinados a bibliotecas, salas de professores e Núcleos de Tecnologia Educacional totalizando um investimento de mais de R\$ 28 milhões.

Não havia nenhum material institucional disponível. Todo material utilizado nas aulas era elaborado pelos próprios professores, ou fruto de sua pesquisa pessoal. (P3)

Utilizava e ainda utilizo materiais preparados com recursos próprios, como: Flash-cards, textos e diálogos, resumos, tarefas e exercícios fotocopiados. Uso também vídeos, CDs de áudio, DVDs, TV Pen-drive, dicionários, além do quadro e do marcador para quadro branco. (P4)

Os depoimentos demonstram que os informantes, de fato, não possuíam um livro institucional até o ano de 2011. Percebemos também que cada um deles utilizava materiais diferentes como base: livros diversos e apostilas. Esses materiais refletem o que cada um entende sobre ensino e aprendizagem, e por isso, observamos que existia uma “colcha de retalhos” de crenças e metodologias, além de uma falta de sistematização na organização dos conteúdos. Com a institucionalização de um livro didático que reflita o conhecimento acumulado na área do ensino de línguas, é possível que possa vir a existir certa padronização e consequente garantia de uma qualidade no processo de ensino e aprendizagem do inglês.

Na verdade é contraditório perceber que, ao mesmo tempo em que os entrevistados criticam a falta de televisores e DVDs como recursos disponíveis em sala, afirmam que, antes da adoção do material didático, essas eram ferramentas que eles utilizavam para facilitar o aprendizado de seus alunos.

Contudo, as respostas também nos mostram a dedicação à profissão que eles demonstram, pois mesmo sem o livro didático institucionalizado, todos exercitavam a criatividade e flexibilidade para a preparação de materiais e, como afirma P4, “com recursos próprios”. Tal panorama reflete às palavras de Sodré quando diz que,

(...) apesar de tantas adversidades multifacetadas, revelamos o nosso lado não só profissional, mas também humano, de amor e de dedicação ao pleno ato de ensinar, enchendo crianças e jovens de esperanças, sonhos e preparando-as para um futuro. Mesmo com tantas barreiras e vieses que desestimulariam qualquer indivíduo, por mais competência que detenha em seu ser, mesmo assim, cansados e desestimulados, lá estaremos cuidando de nossas crianças, educando-as, escutando-as e tentando reverter o atual quadro de violência extrema e de desrespeito generalizado que toma conta de nossa sociedade globalizada, virtual e consumista (SODRÉ, 1998, p. 106).

Esta realidade, sem sombra de dúvidas, abraça as histórias de nossos informantes.

**Pergunta 5:** Com a inclusão da LE no PNLD (2011), como foi o processo de adoção do livro didático na sua escola? De que forma o corpo docente participou da escolha?

Eu não participei do processo de escolha do livro que atualmente uso (Links). Essa escolha foi realizada um ano antes de meu ingresso na rede pública. (P1)

Durante uma das ACs, na Escola Parque fizemos a escolha do livro “LINKS”. Cada professor opinou e houve um consenso, pois o livro que escolhemos estava mais condizente com a realidade dos alunos. (P2)

Nós recebemos no final do ano de 2010 as duas coleções selecionadas pelo PNLD e os professores da área avaliaram e, conjuntamente, optaram pela coleção que entendemos ser melhor, dentro da nossa realidade. (P3)

Infelizmente, não participei da escolha do livro didático. (P4)

É interessante notar que somente dois dos nossos informantes participaram do processo de escolha do material. No contexto do PNLD, após feita a seleção pelo MEC, quem deve escolher a coleção didática a ser adotada pela escola é o professor. Também, no contexto desse programa, é o Guia do Livro Didático que deve orientar essa escolha. Como afirmam Jorge e Tenuta:

Nesse Guia, encontram-se as resenhas dos livros selecionados pelo MEC no processo de avaliação do PNLD. Encontram-se relacionados também os princípios, pressupostos e resultados do processo de avaliação das coleções. Na resenha de cada coleção aprovada, a obra é caracterizada (livro do aluno, manual do professor e CD de áudio) incluindo seus aspectos positivos e negativos. É durante a leitura das resenhas e a negociação da escolha com os colegas da escola que surgem oportunidades não apenas de o professor conhecer as opções disponíveis, mas, principalmente, de refletir sobre aspectos do ensino (JORGE; TENUTA, 2011, p.129).

Percebemos, então, que quando esse professor não participa desse processo de escolha, ele também deixa de refletir sobre aspectos do ensino. É nessa interação com colegas, como relata P3, que eles puderam escolher a coleção que melhor atendia a realidade deles. A seleção do material didático para o ensino de língua estrangeira e o seu uso estão condicionados à capacidade e aos conhecimentos linguísticos, pedagógicos e didáticos do professor. Considerar essa escolha de forma crítica significa acatar o que funciona e refletir sobre o que não dá certo em determinada comunidade linguística. Nesse sentido, Pennycook

(1989, p. 606) acredita que os professores deveriam tomar sérias decisões sobre o ensino baseados em suas próprias experiências profissionais, suas personalidades, suas circunstâncias sociais, institucionais, culturais e políticas, a compreensão das necessidades de seus alunos individual e coletivamente. Em outras palavras, o processo de escolha desse material didático é de extrema importância no processo e deveria ser uma prerrogativa fundamental do professor. Participar dessa escolha significa ser protagonista de uma proposta de mudança. Como também salientam Cox e Assis-Peterson:

Não podemos mais agir sob o pressuposto de que o professorado é incapaz de visualizar/propor mudanças, portanto, como ironiza Foucault (1982, p. 70), como consequência e eloquência. Os professores precisam se sentir coautores dos projetos que têm de implementar em sua prática docente (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p.49).

P2 afirma também a importância desse contato com colegas na escolha do material. Acreditamos, desta forma, que essas interações entre os professores e a leitura do Guia do Livro Didático é um elemento-chave na escolha do futuro livro de inglês. O Guia também é concebido como material para a formação permanente do professor. Ele pode ser utilizado em reuniões pedagógicas nas escolas e em cursos de educação inicial e continuada. Sendo assim, o processo de escolha do livro didático em si, mediado pelo Guia do Livro Didático, é um processo formador do professor.

Existe uma reflexão importante com referência aos participantes que fizeram parte da escolha do livro didático em suas instituições de ensino. Eles afirmam que escolheram o livro mais de acordo com sua realidade. Até que ponto esses livros compartilham daquele universo cultural e cognitivo dos estudantes daquelas comunidades? Qual a realidade a que se referem os entrevistados? Será que essa “realidade” não está relacionada diretamente com as crenças dos próprios educadores sobre o contexto que os cerca? Perguntas relevantes na reflexão dessa análise, não a fim de obter respostas, mas no intuito de proporcionar produções futuras a esse respeito.

**Pergunta 6:** Que tipo de treinamento você recebeu para a utilização sistemática do livro didático nas suas aulas a partir do ano letivo de 2011?

Não foi realizado nenhum treinamento com objetivo de preparar o professor para manusear o livro didático em sala. (P1)

No início da utilização do livro, não tivemos nenhum treinamento, após alguns meses fora solicitada pela coordenadora do núcleo pedagógico à editora que viesse dar um treinamento ao grupo de professores. (P2)

Apenas uma consultoria pedagógica, com uma representante da editora, que veio a Salvador por convite da articulação de área do Polo das Escolas ligadas à Escola Parque. (P3)

Não houve treinamento específico para utilização do livro didático. Recebemos orientações da nossa coordenadora e há troca de experiências entre os colegas nas reuniões de AC. (P4)

Pelas respostas dadas, percebemos que não houve qualquer treinamento para essa mudança tão significativa que foi a adoção de um livro didático. Como pôde ser visto nos relatos, existiu um *workshop* que foi solicitado pela coordenadora de articulação de língua inglesa<sup>7</sup>, porém esse *workshop* só aconteceu após alguns meses de uso do material. Esse treinamento teve como principais objetivos: trocar experiências de sucesso e oferecer algumas sugestões de trabalho, tirando o máximo de proveito do material, refletir sobre o ensino da língua inglesa como instrumento de acesso e estimular a criatividade do professor para que ele/ela possa criar suas próprias atividades dentro dos contextos diversos em que atua. Além disso, consistiu em apresentar o livro e traçar alguns objetivos esperados do professor com a adoção do material livro, tais como: oferecer conteúdos adequados ao tempo cultural do aluno para que ele possa se apropriar de saberes fundamentais à sua inserção ativa na família, na sociedade, no mundo do trabalho, como pessoa, como cidadão e como profissional, e oferecer informações que possam ser relacionadas e representadas de diferentes formas, além de conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente.

Ao refletir sobre o treinamento oferecido aos educadores, é possível notar que não houve um momento de escuta no sentido de pensar sobre as dificuldades enfrentadas e, a partir daí, buscar desenvolver, em conjunto, estratégias que auxiliassem os professores a utilizarem o material didático de forma mais efetiva. Também foi possível observar que o treinamento apresentado um caráter superficial em sua abordagem, além de ter acontecido tardiamente, posto que aconteceu somente quatro meses após a adoção do livro pelas escolas. Nesse sentido, podemos salientar que esse treinamento foi o único oferecido aos professores e

---

<sup>7</sup> Essa coordenadora faz parte do Projeto Articulação de área que iniciou suas atividades em 2005 e tem como objetivo promover ações que favoreçam a reflexão sobre a práxis pedagógica, possibilitando aos educadores trocas significativas de saberes, fortalecimento de vínculos afetivos e revitalizações nas ações. As reuniões acontecem por áreas do conhecimento, tendo a participação dos professores das Classes I, II, III, IV, Álvaro Silva, Escola Anísio Teixeira, Professora Candolina e Escola Celina Pinho.

nenhum outro instrumento de auxílio ou acompanhamento do uso desse livro foi adotado, além das reuniões de coordenação realizadas quinzenalmente. Dessa forma, fica claro que o tempo dedicado à uma formação de profissionais críticos e conscientes do material que possuem em mãos foi deficiente.

Em sintonia com esse pensamento, não podemos esquecer que esses professores receberam o material em questão, depois de anos trabalhando sem nenhum suporte sistemático. Como um projeto tão importante pode funcionar se não existe um treinamento e acompanhamento do trabalho a ser realizado? Pelo que vimos, podemos afirmar que esse material foi “jogado” na mão do professor e, realmente, torna-se difícil esperar que os resultados sejam positivos.

Nós estamos falando aqui de um treinamento específico em relação à adoção do livro didático, mas é essencial que esses professores constantemente, se atualizem e se instrumentalizem, pois quanto mais conscientes sobre métodos, práticas pedagógicas e princípios, mais reflexivos e competentes eles serão.

Se formos comparar a escola pública com um curso de língua, por exemplo, quando qualquer material novo vai ser pilotado em um curso livre, existe treinamento, capacitação e muito diálogo entre os professores para que essa mudança ocorra. Nesses cursos, os professores recebem todo um apoio pedagógico, além de um treinamento específico ao qual nossos informantes, geralmente não tiveram acesso. Como salienta Oliveira,

Esses professores são, muitas vezes, incentivados a participar de cursos de treinamento interno (in-service) e suas aulas são observadas e avaliadas pela coordenação. Ou seja, é preciso manter o padrão de ensino esperado pelos alunos e por seus pais. Tal situação não é encontrada nas escolas públicas. Quem mantém o padrão de ensino nas escolas públicas? Que tipo de programa de desenvolvimento profissional é oferecido aos professores? O que os alunos e seus pais esperam encontrar? Talvez sejam esses alguns fatores que contribuem para o discurso de derrota que envolve o ensino público de inglês no Brasil (OLIVEIRA, 2011, p. 75).

Para que o PNLD de língua estrangeira contribua para a mudança do ensino público de inglês no Brasil, é fundamental que o professor não seja “abandonado”. Acreditamos que, tendo apoio e acompanhamento específicos, esses professores irão interagir melhor com o material e, com certeza, criarão mais oportunidades de aprendizagem para os seus alunos.

### 5.3 REGISTROS ETNOGRÁFICOS

De acordo com Leffa (2001), em uma educação intercultural, a sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo; ao contrário, ela é um espaço animado composto por sujeitos atuantes que dialogam através de suas identidades e de suas culturas. Por isso, concebemos a sala de aula de língua estrangeira como:

Parte integrante da sociedade em geral, como espaço de diálogo constante com o resto do mundo, onde todos sejam capazes de usufruir dos benefícios que o domínio desse capital cultural poderoso, sem sombra de dúvidas, proporciona (ANJOS; SIQUEIRA, 2012 p.12).

Aliado a isso, acreditamos ser este o lugar apropriado para promover o exercício da cidadania, onde seja possível levar alunos e professores a pensar e agir criticamente. Sendo assim, a sala de aula de língua inglesa não pode ser vista como um lugar limitado pela estrutura física e por tradições positivistas. A sala de aula deve ser ocupada e encampada como um espaço para assuntos relevantes para a formação do aprendiz e do professor.

Imbuídos desse pensamento, partimos a caminho do campo onde realizamos a observação de três aulas de cada professor informante onde, a priori, exercemos o papel de pesquisador não-participante. Os professores selecionados ensinavam em séries distintas pertencentes ao Ensino Fundamental II. As observações de aula foram previamente programadas com cada professor(a) e a única exigência que tínhamos é que deveríamos observar três aulas seguidas de cada um deles. Todas as visitas ocorreram no segundo semestre de 2011 e nossa intenção foi realmente ‘fotografar’ a prática do professor, buscando identificar aspectos relacionados às premissas básicas do trabalho, levantar regularidades e, a partir daí, desenvolver as nossas análises à luz do aporte teórico.

Do ponto de vista logístico, podemos dizer que as visitas ocorreram sem grandes problemas. Tivemos que enfrentar o cancelamento de algumas aulas durante o processo, mas isso não prejudicou a coleta dos dados. Precisamos salientar que contamos com a boa vontade de todos os informantes e diretores das escolas. Entretanto, em relação à infraestrutura, é preciso ressaltar que as aulas aconteceram sob condições bastante desfavoráveis como barulho intenso nos corredores, calor, portas que não fechavam e salas superlotadas. Na escola



Candolina, por exemplo, presenciamos que um dos informantes tinha que trancar sua sala com cadeado para que os alunos de outras séries não invadissem sua aula e ele pudesse trabalhar com certa tranquilidade.

É importante, mais uma vez, destacar que muito do que acontece (ou deixa de acontecer) na sala de LE no ensino público não pode ser atribuído à desmotivação do professor e/ou ao suposto desinteresse crônico dos alunos. Na nossa visão, a questão conjuntural responde muito mais por esse ambiente sofrível e bastante desafiador para aqueles docentes que realmente desejam ir além, no caso do inglês, do emblemático verbo *to be*.

No corpo do trabalho, iremos transcrever apenas aqueles segmentos ou registros parciais que puderam contribuir de alguma maneira para a nossa argumentação ou para ilustrar alguma situação destacada dentro do nosso processo de investigação. Os registros completos, sem a identificação do informante, constam dos Anexos.

No que diz respeito à metodologia, procedemos à análise, levando em conta os três pressupostos que orientam o nosso trabalho: (1) uso do material didático de LE, (2) formação do professor e (3) ensino de língua inglesa sob uma perspectiva crítica. Feita uma categorização dos tópicos a serem discutidos, procuramos buscar, nos registros etnográficos, elementos retirados da prática do professor que refletissem ou refutassem, dentre outros aspectos, as crenças e opiniões expressas nas outras duas fontes de coleta de dados, ou seja, o questionário e as entrevistas.

### **5.3.1 Uso do material didático de LE**

Como mencionamos previamente, assistimos a diversas aulas de diferentes séries do Ensino Fundamental II de três escolas públicas de Salvador. Com o instrumento de pesquisa citado anteriormente, o questionário, percebemos que, na concepção dos informantes, em geral, o LD representa um subsídio/apoio ou complemento para a sua prática de ensino, servindo de roteiro ou mapa da trajetória pedagógica, mas que precisa ser complementado.

Assim, começaremos as análises:

**Aula 1, 9º ano, 9 de agosto de 2011, Escola Celina Pinho (P3)<sup>8</sup>**

8:20 Os AA que estavam sem livro saíram da sala. P disse que todas as atividades de *listening* iriam ser puladas, pois ele estava sem equipamento de som.

Aqui fica evidente a falta de recursos para que o material seja utilizado de forma plena. A habilidade da escuta, essencial ao desenvolvimento comunicativo do estudante de língua estrangeira, fica relegada ao esquecimento, e esses alunos se encontram em uma posição de desvantagem, pois a eles é negado o acesso ao insumo linguístico. Esse contexto se encontra dissonante com o que foi proposto no Guia do PNLD (2011), que sugere que as quatro habilidades sejam trabalhadas em sala, conforme explicita-se abaixo:

Cada aluno, agora, terá direito a receber em sua escola um livro consumível, das disciplinas Espanhol ou Inglês, acompanhado de um CD de áudio. Para o aluno, além do contato com o professor e da experiência de sala de aula, os livros e os CDs das coleções didáticas terão um papel importante no processo de aprendizagem da língua estrangeira em sua totalidade, servindo-lhe como instrumentos confiáveis e sempre à sua disposição. Esse material deve dar ao aluno condições de aprender a ler, escrever, ouvir e falar na língua estrangeira (BRASIL, 2011, p. 11).

Em se tratando dos aspectos culturais, percebemos que eles são regularmente introduzidos pelo conteúdo do material adotado. Eficiente, então, será o professor que fizer um melhor uso desse elemento, proporcionando ao aprendiz a oportunidade de ter acesso não só a fatos históricos e/ou pontos turísticos de determinados lugares, mas também a costumes, tradições, crenças, assim como as maneira(s) de viver de pessoas oriundas de culturas estrangeiras, estabelecendo, dessa forma, um diálogo com os mesmos elementos de sua própria cultura. Nesse pormenor, vejamos um exemplo onde o professor poderia ter trabalhado com esse componente cultural:

**Aula 1, 9º ano, 9 de agosto de 2011, Escola Celina Pinho (P3)**

8:55 P pede para AA abrirem o livro na página 48 e explica que eles devem dar uma olhada no texto das páginas 48 e 49. P reforça a importância da estratégia de olhar as palavras desconhecidas no glossário. Os AA estão

---

<sup>8</sup> P = Professor; A = Aluno(a); AA = Alunos(as).

lendo o texto. P está lendo o texto em sua mesa. Um A diz que já terminou de ler o texto. P pergunta se eles já terminaram de ler o texto.

9:00 P pergunta: ‘Do que se trata o texto A?’. Os alunos respondem: ‘Filmes da Wald Disney’. P pergunta: ‘O texto retrata dos parques ou Dos filmes?’ P pede para um A mudar de lugar, mas ele prefere sair da sala. P continua falando do texto A, logo depois ele pergunta aos AA: ‘Do que se trata texto B?’

9:05 P pergunta se o texto B trata de paisagens e lugares do mundo? Ele já dá as respostas. P começa a enumerar sobre o que trata o texto B: ‘As pirâmides do Egito....’

Logo depois, P lê a questão 2 e pergunta quais AA gostariam de pesquisar sobre o tema do texto A. Alguns AA levantam a mão e P diz que eles podem pesquisar sobre a Disneylândia.

9:10 Alguns AA perguntam se a pesquisa deve ser feita em inglês ou em português. P diz que em português e que valerá ponto.

Como podemos verificar no exemplo supracitado, o material adotado não dispõe de nenhuma ferramenta metodológica de introdução ao tópico e adaptação daquele texto à realidade do público que irá lê-lo. O título da lição, traduzido como *Nosso pequeno mundo*, traz um conteúdo subliminar que limita o mundo a um país hegemônico. A contradição presente nessa chamada fica mais óbvia quando observamos a discrepância entre o mundo de fantasia, apresentado no livro através da Disney, e o contexto concreto vivenciado pelos alunos. Aliado a essa análise, não podemos esquecer o papel que o professor deveria ter exercido mediante esse material. As questões culturais foram ignoradas pelo professor e, com isso, a propagação do chamado ‘mundo plástico’ do LD acontece claramente e o pensamento crítico dos aprendizes, de certa forma é negligenciado.

Com base no recorte apresentado, percebemos que a função do LD de língua estrangeira certamente transcende o ensino e a aprendizagem da língua e de sua(s) cultura(s). É ele, também, o responsável por abordar assuntos que possam provocar a discussão e reflexão crítica sobre a sociedade em que vivemos (ou a sociedade que queremos), a partir dos textos que traz e das atividades propostas. A distância temática e os vícios metodológicos que, muitas vezes, os LDs cultivam, esvaziam sua função social e política na escola, mascarando a realidade e ignorando a capacidade de pensar dos alunos.

Assim sendo, não há como negar que cabe ao professor fazer as adaptações necessárias no sentido de despertar e estimular o diálogo crítico e de tolerância entre as culturas, ao invés de apresentar um mundo estereotipado aos alunos. É esta premissa que distingue o professor técnico do educador crítico.

Continuando o retrato da aula desse professor:

9:10 P pede aos AA para abrirem o livro na página 53 e diz que irá adiantar algumas páginas, pois semana que vem não haverá aula. P fala que na aula passada eles viram o modo comparativo e que hoje eles veriam o modo superlativo. P pede também que eles leiam o texto de Simone.

9:15 P diz que nunca viu alguém conversar e ler ao mesmo tempo. Os AA estão lendo o texto. P faz a chamada.

9:17 P pergunta: 'Já leram, né? Tão conversando.' P informa que esse assunto estará na avaliação e que é assunto dado. Ele pede para AA abrirem na página 54 e traduz o enunciado do exercício. P espera o silêncio e depois começa a explicar o exercício. Ele diz: 'Observem como Simone usa os adjetivos e depois completem as frases.' P lembra aos AA que as frases estão no texto. P diz que os alunos devem completar o exercício e depois ele, juntamente com os AA, completaria as regras no quadro.

Como podemos ver nesse exemplo, percebemos que o professor se ateu exclusivamente ao livro didático e que seu papel perante o material é apenas o de corretor de exercícios e técnico na organização da distribuição das páginas a serem cobertas. O professor, sabemos, pode subverter o livro didático ou segui-lo à risca, sem questioná-lo. Um material considerado "inovador", por exemplo, dependerá do professor para tornar tal característica possível em sala de aula. Nesse sentido, outros fatores, além do livro didático, concorrem para o bom andamento de uma aula/curso, como a maneira dos professores ensinarem, o tipo de interação que promovem em sala de aula, a motivação e interesse do professor e alunos, a relevância dos temas e das atividades propostas, entre outros. Como postula Allwright:

Para alguns, tal concepção parece reduzir o papel do professor a mero gerente da sala de aula. Para outros, ela liberta o professor para desenvolver o conhecimento necessário para lidar com questões práticas fundamentais relacionadas ao processo de aprendizagem de línguas no ambiente da sala de aula (ALLWRIGHT, 1981, p.6).

Percebemos, nas nossas observações, que o professor tem dificuldade em fazer os alunos se concentrarem, pois eles parecem desmotivados e conversam com os colegas. A que se deve tal desmotivação? Talvez o motivo esteja na falta de uma introdução ao texto que eles iriam começar a ler. Ao notarmos a página 53 do livro (ver exemplo nos Anexos) observamos que existe uma figura grande e que o professor poderia ter pedido aos alunos que fizessem previsões sobre o texto. Inclusive, a nota do Livro do Professor sugere:

Antes da leitura, peça aos alunos que observem a foto de Mr. Piccadilly e façam previsões a respeito do que irão ler. Em seguida, leia a história com os alunos, incentivando-os a verificar suas previsões.

É interessante notar que os alunos não tiveram a sua curiosidade ativada e não tiveram participação no processo inicial para a leitura. O material foi seguido de forma estática e sem questionamento pelo professor. Entende-se que o livro didático é importante no âmbito escolar, mas dependerá da capacidade do professor de (re)interpretá-lo na prática pedagógica, podendo adaptar, complementar, retificar e suplementar o seu conteúdo, criando novas possibilidades para a aprendizagem dos alunos de acordo com suas reais necessidades.

Já na aula do informante (P1):

**Aula 1, 7º ano, 26 de agosto de 2011, Escola Candolina (P1)**

9:10 P pergunta o que AA observam na tira 3 do livro. Ele escreve no quadro: Rosie, estes são meus sapatos. Estes não são minhas calças. De quem são estes jeans? O professor pergunta aos alunos: *'Whose backpack is is this?'* Os AA respondem: 'De quem é essa mochila?' P pergunta: 'Qual o sentido de *of course* na tira 3? Ele mesmo responde: 'É claro que eles são de Mark.' E escreve no quadro: São de Mark, é claro! P pergunta o que eles entenderam na tira 5 da história e no quadro ele escreve: Eles estão no quarto de Mark.

O panorama traçado nesse momento da aula demonstra a tentativa do professor em utilizar o material para estimular o aprendizado de seus alunos. Eles interagem com o material e utilizam as figuras para compreender o conteúdo apresentado pelo docente. Porém, percebemos que o enfoque dado ao material trabalhado é basicamente de tradução literal da gramática, entretanto e as estratégias de entendimento e as leituras não são contempladas. Essa prática está em contradição com o que sugere o guia do PNLD de LE:

É sempre importante lembrar que lugar de aprender línguas estrangeiras é na escola de educação básica. Tão importante para a formação e a inclusão social do indivíduo, a aprendizagem das habilidades de ler, falar, ouvir e escrever em outras línguas não deve ou não precisa ser um privilégio exclusivo das camadas favorecidas. Por isso, os critérios adotados no Edital PNLD 2011 para a seleção das coleções buscaram garantir que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e

produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos (BRASIL, 2011, p. 10).

A partir das observações, nota-se que esse professor não tentou desenvolver as habilidades de ouvir e falar dos alunos, como preconiza o Guia do PNLD citado. Mais uma vez, confirmamos a tendência encontrada entre os informantes de ignorar as partes de escuta e fala, o que torna, certamente, o ensino deficiente e em desacordo com os documentos oficiais. Também podemos inferir que a linha que norteou a atuação do professor, basicamente, foi a tradução das falas. Seria mais interessante se ele tivesse explorado a história de forma mais dinâmica e apropriada ao contexto.

Ainda analisando a prática deste professor:

**Aula 1 , 7º ano , 26 de agosto de 2011, Escola Candolina (P1)**

10:40 P volta a explicar o exercício 2.4, pois muitos alunos não conseguem fazer o exercício. P escreve no quadro:

a. \_\_\_\_\_ are Ricardo e Laura.

*My parent's names/my parents' names.*

P pede para os AA voltarem para a pág. 24 e revisarem a teoria do possessivo. Os AA tentam fazer a atividade e depois o professor informa qual o dever de casa. Ele diz: 'Vocês deverão traduzir as palavras das páginas 25 e 26 e fazer os exercícios das páginas 112 e 113.'

Interessante perceber a incompatibilidade dos alunos com o material adotado. Pela dificuldade da grande maioria dos alunos de entenderem o que o material traz, podemos questionar se houve uma pesquisa prévia sobre o público que iria utilizar o material e, também, parece ter faltado uma adaptação desse material para que a aprendizagem acontecesse. Mais uma vez, é importante ressaltar que o livro didático, geralmente ou quase nunca, não atende a todos os contextos. Isso significa dizer que não existe um "livro perfeito", totalmente adaptado às condições de ensino de cada professor, por melhor que ele se apresente. É o que concluem Assis & Assis:

Não importa quão bom seja o livro didático em questão, ele geralmente não abarca em sua totalidade os interesses e necessidades de uma turma. Há que se adaptar, ampliar, variar as atividades e apresentações de conteúdo para

atender aos propósitos daquele grupo específico de alunos (ASSIS & ASSIS, 2003, p. 318).

Da mesma forma, “Os materiais não devem ser considerados como uma panaceia que vai substituir os maus ou mal treinados professores ou que os professores bons não precisam de materiais”. (BOHN, 1988, p.293). É o professor que deve exercer sua autonomia e visão crítica sobre o livro didático, de modo a gerenciar o seu ensino conforme seu senso de plausibilidade.

De maneira semelhante, mas agora utilizando uma apostila (ver amostra nos Anexos) como base, observamos o seguinte recorte da outra informante:

**Aula 2, 8º ano, 19 de outubro de 2011, Escola Candolina (P4)**

10:20 P cobra dos alunos a autorização da ida ao cinema que ela entregou na aula passada. Ela informa que preparou uma apostila e começa a entregar aos alunos. Ela retoma o assunto da aula passada e diz que já explicou o assunto, mas gostaria que eles anotassem os advérbios de frequência na apostila que ela acabou de entregar. Ela começa a ler a apostila e escreve os advérbios no quadro:

*There was one flower in the vase.*

*There were ten flowers in the vase.*

P pergunta quem fez a tarefa de casa. Ela pediu na aula passada para os alunos sublinharem no texto das páginas 76 e 77 o verbo *there to be*. Um A responde que fez a tarefa. Ela diz que dará o visto no livro dele ao final da aula.

Ela continua lendo a apostila e escreve no quadro:

*N-There wasn't one flower in the vase.*<sup>9</sup>

*I-Was there one flower in the vase?*

P pergunta se algum aluno gostaria de ir ao quadro e fazer as formas negativas e interrogativas de *there were*. Uma A vai ao quadro e escreve:

*I -were there ten flowers in the vase?*

P se aproxima dela e corrige no quadro:

*Were there ten flowers in the vase?*

Outro A vai ao quadro e escreve a forma negativa:

*N -There weren't ten flowers in the vase.*

10:45 P continua lendo a apostila e pede que eles peguem o caderno para anotar, mas o sinal toca. Ela diz que o sinal está errado e que a aula termina às 11:00. Ela diz que prefere que os alunos completem a apostila em sala de aula. Então, ela pede que eles não esqueçam essa apostila para próxima aula, pois continuará a explicação. Depois disso, ela começa a apresentar as médias dos alunos.

<sup>9</sup> N = Frase negativa; I = Frase Interrogativa.

Vê-se aqui que a professora preparou um material extra, pois, como já mencionado, nem sempre o livro vai atender a todos os contextos. Entretanto, o foco continua gramatical e apoiado na tradução literal dos vocábulos. Ela segue o conteúdo de forma estática, mas com agora com a ajuda uma apostila. A participação dos alunos resume-se à ida ao quadro para a correção dos exercícios e, como pode se constatar, eles não são provocados a debater sobre a temática.

Resta-nos imaginar o motivo pelo qual a professora decidiu, consciente ou inconscientemente, ignorar o material sugerido. Seria dificuldade de acesso ao material ou simplesmente uma inadequação de crenças no processo de ensino e aprendizagem da língua? Ao vermos o que é exposto no livro, que trata o mesmo tópico gramatical, notamos a presença de um tema bastante relevante à realidade de qualquer cidade ou bairro. Falando sobre sugestões para melhorar o local em que se vive, o livro aborda um texto e traz exercícios contextualizados em que a gramática é abordada de forma indutiva e funcional. Este foi um momento perdido para promover não só um aprendizado significativo, mas também de incitar os estudantes a pensar sobre sua própria comunidade e empoderá-los no sentido de despertar a confiança em serem agentes transformadores de sua realidade.

### **5.3.2 A formação do professor de LE**

Paralelamente à qualidade do livro didático, existe a preocupação com a formação do professor, pois é ele, juntamente com seus alunos, quem dá vida a esse material. É ele o responsável por didatizar o conteúdo apresentado, transformando-o em conhecimento. Para Faria (2000), além da importância de avaliar a qualidade e a relevância dos conteúdos, o professor deve saber desenvolvê-los com uma linguagem que se adéque às capacidades cognitivas e linguísticas dos estudantes, além de fomentar sua reflexão, espírito crítico e criatividade.

Consoante com a ideia anterior, o guia do PNLD ressalta:

Embora a adoção de uma boa coleção didática não substitua o trabalho do professor, que é quem melhor conhece seus alunos e sua escola, a inclusão da área de LEM no PNLD é uma grande conquista, que deve ser



comemorada por todos os profissionais da área de educação (BRASIL, 2011, p. 11).

Sendo assim, percebemos que os cursos de formação de professores são essenciais para a atuação efetiva desses profissionais, pois esses são os espaços onde os educadores terão a oportunidade de aprofundar sua compreensão sobre o ensino, examinando sistematicamente a ação docente, questionando e revisando os fundamentos teóricos. Eles também passam a considerar a aula como objeto de estudo, problematizando-a e sugerindo propostas para a superação das dificuldades encontradas. Nesse processo, (re)elaboram continuamente suas representações sobre o que é ser professor.

Além disso, os educadores precisam se conscientizar das responsabilidades de sua profissão e das várias competências que a envolvem, assim como questionar sua capacidade de, como educador, se posicionar frente a uma sala de aula, proporcionando e construindo a formação daqueles que deverão atuar nos processos de transformação social.

Segundo Almeida Filho (1993), uma concepção de linguagem e uma concepção de ensinar e aprender línguas se constituem a matéria-prima das competências dos professores. Além dessas, outras competências se destacam para o exercício da profissão. A competência linguístico-comunicativa, por exemplo, é relevante, uma vez que, para ensinar uma determinada língua, é preciso saber operá-la em situações de uso. Já a competência aplicada fornece subsídios para o desenvolvimento de uma certa abordagem, ou seja, capacita o professor a verbalizar e explicitar suas ações em sala de aula. Por último, o autor traz ainda a competência implícita, que corresponde às crenças e intuições que o professor carrega consigo.

Tais competências, como podemos observar, relacionam-se com os níveis e componentes do conhecimento profissional do educador. Garcia (1999) aponta três tipos de conhecimento que o professor deve dominar: o do conteúdo, o didático e o do contexto, que envolvem, respectivamente, os conhecimentos teóricos e conceituais, o saber como, o saber para quê e o saber para quem ensinar.

Diante disso, iremos analisar os seguintes excertos:

**Aula 1, 9º ano, 9 de agosto de 2011, Escola Celina Pinho (P3)**

8:40 Alguns AA estão trabalhando individualmente e outros em duplas. P apaga o quadro enquanto os AA fazem o exercício. Um A olha o glossário e diz que não encontra muitas palavras para fazer o exercício.

8:45 P monitora os alunos e tira dúvidas sobre o exercício.

Como podemos ver nesse exemplo, durante o momento da realização do exercício, o professor estimulou os alunos a procurarem as palavras com as quais eles têm dificuldade no glossário localizado no final do livro. O informante, nesse caso, sabe que não é responsável pela aprendizagem do aluno, mas o está ajudando a ser mais autônomo. Essa é uma estratégia muito positiva, pois o informante está envolvendo seus alunos nas decisões e transformando-os em seus colaboradores no processo de aprendizagem.

Percebemos, também, que a prática de monitoramento do professor aos alunos auxilia no desenvolvimento de uma autoconfiança por parte dos alunos, pois eles passam a se sentir valorizados e menos ansiosos quando em contato com o material. Um aluno que está tenso, nervoso ou com outro tipo de situação emocional pode não se sair tão bem no momento da aula. Como bem ressalta Vivian (2005, p. 5): “O filtro afetivo é uma barreira que impede os aprendizes de uma língua estrangeira de adquirir uma linguagem de forma apropriada”.

Assim sendo, o professor deve estar ciente de que o seu estudante poderá ter um aprendizado limitado e, para evitar que isso ocorra, ele deve proporcionar o conforto e bem-estar que seus aprendizes necessitam.

Já no seguinte recorte, percebemos que o professor não orienta e não fornece as ferramentas necessárias para que os alunos realizem as tarefas adequadamente:

**Aula 2, 9º ano, 23 de agosto de 2011, Escola Celina Pinho (P3)**

8:50 P apaga o quadro e pergunta se os AA fizeram o trabalho passado na aula anterior. P pede que os alunos peguem os livros e examina o dever de um aluno. P pede que os alunos abram os livros nas páginas 120 e 121 e respondam os exercícios 5.2 e 5.3.

8: 55 P verifica se os AA fizeram o trabalho da aula passada.

9:11 Enquanto os AA fazem o exercício, P folheia o livro em sua mesa. P pergunta se pode corrigir, mas os AA estavam conversando e P diz que pode não corrigir essa questão e colocá-la na prova. P traduz as frases do exercício 5.2. Enquanto vai traduzindo as frases ele também vai corrigindo a questão. P diz que corrigirá a questão 5.3 e fala que não é necessário traduzir o texto. P pergunta: ‘De que trata o texto?’. Um A pede que P leia o texto. P diz que o texto será tarefa de casa para a próxima aula. Ele diz que os alunos deverão traduzir o texto no caderno. Ele reforça que o texto será tarefa de casa para a próxima aula e diz que os alunos deverão traduzir o texto no caderno. P pede que eles abram o livro na pág. 55.

Inicialmente, nessa aula, o professor informa aos alunos que irá corrigir as questões sem que seja necessária a tradução do texto. Logo depois, ele muda de ideia e pede que o texto seja traduzido em casa. O que percebemos é que ele evita a situação de trabalhar o texto com os alunos e solicita a tradução do texto para casa. A tradução gramatical não condiz com os objetivos apresentados pelo guia do PNL D (2011), posto que tal prática é uma forma reducionista de se estudar uma língua. Segundo o guia:

[...] os critérios adotados no Edital PNL D 2011 para a seleção das coleções buscaram garantir que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos. Além do mais, os critérios incluíam a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais (BRASIL, 2011, p.11).

Pedindo para fazer a tradução do texto em casa, o professor perdeu a oportunidade de criar uma situação significativa de aprendizagem. Daí ser de fundamental importância conceber o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real e dar sentido a essa aprendizagem.

A aula deve ser planejada para que os alunos se tornem mais autônomos a ponto de desenvolver suas próprias ideias, dando-lhes participação direta no processo ensino-aprendizagem na nova língua. Dessa forma, eles sentirão mais confiança para se comunicar na língua estudada, como sinalizam os autores a seguir:

Outra característica da aprendizagem é que ela acontece somente se houver, da parte do educando, uma atividade autônoma no sentido de que ele se mobilize para o aprendizado. Significa dizer que a transmissão dos conteúdos, dos conhecimentos científicos, das habilidades, atitudes etc., não é feita de maneira mecânica do professor para o aluno, sem que este queira (MELO; URBANETZ, 2008, p. 117).

Consoante com essa ideia, o papel do professor deve, portanto, ser de facilitador e não somente o de repassar conteúdos de forma isolada. Ele precisa criar contextos em que os alunos consigam aprender de forma significativa, associando-os a situações reais, bem como a valores culturais expressos por esta língua. Desta maneira, o aluno demonstrará mais interesse e motivação em participar desse processo.

Na sequência da análise das observações, o excerto abaixo demonstra que o informante busca a participação mais ativa dos alunos:

**Aula 1, 7º ano , 26 de agosto de 2011, Escola Candolina (P1)**

9:35 P solicita que os alunos abram o livro na página 112 e que os alunos formem duplas e respondam o exercício 2.2 dessa página.

P solicita que os alunos copiem o enunciado da pergunta 2.2 e escreva no quadro: 2.2) Escreva no plural:

P explica que a letra “a” está respondida e que os alunos poderiam seguir o modelo que foi fornecido. P diz que os alunos deverão trocar o pronome, o substantivo e o verbo para o plural.

9:40 P vai até as duplas e tira dúvidas. P pergunta se eles possuem mais alguma dúvida e diz que eles estão liberados.

Segunda aula do horário geminado:

10:20 P pede para fazer a correção do exercício e solicita que uma A venha até o quadro e corrija o exercício. A escreve:

a. *Those parks are cool.*

P explica que para realizar esse exercício, os AA deverão colocar o substantivo e o verbo no plural. O próximo A vai ao quadro e escreve:

b. *These houses are old.*

A outra A escreve no quadro:

c. *These games are amazing.*

d. *Those schools are nice.*

O próximo A vai ao quadro e escreve a letra e:

e) *Those pictures are impressive.*

P pergunta: ‘Quem quer responder no quadro?’

Uma outra A vai ao quadro e escreve:

f) *those singers are rich.*

P pede que AA observem os substantivos das frases.

A escreve:

*These beaches are wonderful.*

P explica o plural de *beach* e explica a regra do plural.

Outra A escreve a letra h.

h) *These cities are lovely.*

P explica a regra do plural de *city* e pede para eles voltarem para a página 24.

Aqui, nesse recorte da aula, percebemos a preocupação do professor em tornar a aula mais interativa e se esforçar durante sua prática, para que os alunos assumam uma postura mais ativa referente ao seu processo de aprendizagem. Também é importante ressaltar a utilização da produção dos próprios alunos para que o conhecimento de novas estruturas aconteça. Os alunos se sentem mais confiantes e motivados para participar das aulas.

Dessa forma, se o professor encoraja os alunos e diminui as barreiras psicológicas (ansiedade, inibição ou falta de confiança), é muito provável que esse aluno tenha mais interesse em aprender. Consequentemente, um bom professor de línguas é aquele que fornece

ferramentas e oportunidades que favorecem o aprendizado de seus alunos nos mais diversos aspectos, incluindo aqueles extralinguísticos.

Cabe aqui lembrar que esse professor tentou, também, contemplar as diferentes formas de aprender. Ele tanto pedia que os alunos viessem ao quadro escrever como também lia os enunciados; assim, estava proporcionando aprendizagem para o aluno auditivo, visual e cinestésico. É muito importante que o educador reflita se está suprimindo a necessidade de cada perfil de aprendizagem dos seus aprendizes.

Ainda analisando a aula desse informante:

P pede para AA observarem o *possessive case* e escreve no quadro:

*Matt has a new computer game.*

P diz e escreve a seguinte frase no quadro:

*This is Matt's new computer game.*

Ele explica aos alunos que as duas frases querem dizer a mesma coisa e depois pergunta quais foram as mudanças que ocorreram nas frases.

P traduz as frases e lê as regras que estão no livro na página 24. Depois de ler as regras ele volta ao quadro e escreve:

*Gideon's car* = O carro de Gideon

*Alex's backpack* = A mochila de Alex

P pede que os alunos agora abram o livro na página 113 e façam a questão 2.4. Ele escreve a tradução do enunciado da questão no quadro:

Escolha a forma correta para completar as frases abaixo.

P diz que quando os AA terminarem eles estarão liberados.

Interessante a linha de atuação que visualizamos aqui. O professor busca o conhecimento prévio do aluno e o incita a observar as semelhanças entre as duas frases dispostas no quadro. Não podemos negar que a estrutura linguística e fonética de uma língua estrangeira pode ser bastante “estranha” ao aluno, como é o caso da língua inglesa. Assim, sugere-se que o professor aproveite os conhecimentos que o aluno tem da própria língua para ensinar a língua estrangeira. Como exemplificação, pode-se citar a utilização de vocábulos mais apropriados, optando-se por trabalhos com cognatos na medida do possível. Conforme os PCNs (1998), é importante abordar o conhecimento a partir de situações relacionadas ao meio imediato do aluno, apoiando-se “em textos orais e escritos que tratem de conhecimento de mundo com o qual já esteja familiarizado” (BRASIL, 1998, p. 33).

Inspira-me a discorrer também sobre o caráter indutivo do ensino da gramática que o professor utilizou. Esse caráter destaca-se pela sua funcionalidade, uma vez que os alunos são convidados a analisar a língua, sem que seja feita uma explicação inicial detalhada do ponto

gramatical em foco. Através de estratégias de elicitación, os alunos entram em contato com a gramática de forma mais interessante e dinâmica. Apesar da utilização contínua da tradução literal, os alunos puderam se sentir mais confiantes no que diz respeito ao seu aprendizado e, assim, configuram-se um sentimento de que é possível aprender.

Já no segmento abaixo, percebemos que a informante trata o ensino de gramática de forma bastante estática, monótona e descontextualizada:

**Aula 1, 8º ano , 18 de outubro de 2011, Escola Candolina (P4)**

8:30 P começa a aula entregando um aviso sobre a ida dos AA ao cinema e termina a explicação sobre o aviso e escreve no quadro:

**VERB THERE TO BE**

*There is a teacher in the class*

*There are students in the class.*

P explica que a tradução do verbo *there to be* é “haver” e “existir” e continua explicando as frases que colocou no quadro. Ela diz que o *there is* é usado no singular e o *there are* é usado no plural.

Ela volta ao quadro e completa a explicação do verbo *there to be*, agora no passado e escreve:

*There was a teacher in class.*

*There were students in class.*

Ela explica que, no passado, quando for singular, usaremos *there was* e no plural *there were*.

P continua a explicação das formas negativas e interrogativas e escreve no quadro:

*There isn't a teacher in class.*

*There aren't teachers in class.*

*There wasn't a teacher in class.*

*There weren't teachers in class.*

Ela explica que na forma negativa os alunos usarão o *not* e poderão fazer a contração e mostra no quadro.

Ela pede que os AA abram o livro nas páginas 76 e 77 e pede que eles observem o uso do verbo *there to be*. Ela enfatiza que no texto do livro os alunos podem encontrar o verbo *there to be* na forma contracta.

Nesse recorte, podemos inferir que a aula foi unicamente dedicada à gramática. A professora apresentou uma visão estruturalista e desconectada do mundo real ou de qualquer exemplo pragmático e plausível na comunidade onde está localizada a escola. Podemos perceber a falta de participação do aluno e a total indiferença referente ao material adotado. A menção ao livro acontece apenas no fim da aula, como um instrumento de consulta e de exercícios.

Usando essa técnica, a professora não deixa de estimular nos alunos a “consciência gramatical”. Essa consciência não pode ser assegurada simplesmente através das repetidas

tarefas, uma vez que estes exercícios e repetições só terão êxito quando estiverem ancorados em contextos de uso interessantes e autênticos. Percebemos, então, que os alunos não tiveram a oportunidade de fazer conexões com o assunto gramatical estudado. Como postula Almeida Filho (2002), a língua deve ser vista como parte do processo social, pois seu papel é de interação entre as pessoas. Esse estudioso ressalta também a grande importância do significado e do contexto.

Para que o aluno participe do processo de ensino-aprendizagem, é necessário que ele interaja com a língua alvo e faça inferências sobre formas e usos, utilizando-se da formação de uma verdadeira interlíngua enquanto este novo conhecimento não é internalizado. Quando as regras são dadas em sua íntegra, os alunos não refletem sobre as construções gramaticais e memorizam regras descontextualizadas. Nesse pormenor, Nunan como conseqüências argumenta:

Nos livros, a gramática é quase sempre apresentada fora de contexto. Os aprendizes recebem frases isoladas, e devem internalizá-las através de exercícios que envolvam a repetição, manipulação e transformação gramatical. Estes exercícios são criados para dar aos aprendizes um aprofundamento formal na língua, mas, a menos que oportunidades sejam oferecidas para que os alunos explorem as estruturas gramaticais em contexto, eles são cobrados para ter uma habilidade de procedimentos (...) mais difícil do que seria necessário, porque aos aprendizes é negada a oportunidade de ver as relações sistemáticas que existem entre forma, sentido e uso. (NUNAN, 1998, p. 102)

De maneira semelhante, a professora a seguir continua dando ênfase à gramática em suas aulas:

**Aula 1, 6º ano, 8 de novembro de 2011, Escola Classe II (P1)**

7:55 P pede que os AA peguem o caderno e coloquem o cabeçalho. Ela usa várias expressões em inglês com os alunos como: *open your notebook, let's go, come on guys, ready?*, entre outras.

Muitos AA não vieram por conta da chuva forte que caía. P diz que, por conta do número pequeno de alunos na sala, ela não dará assunto novo e sim fará uma revisão. Ela começa a revisar o verbo *can* e escreve no quadro:

*I can play video game, but I can not smoking.*

P pede que os alunos façam uma frase no presente simples usando “can.”

Os AA escrevem a frase no caderno e P pede que eles falem para toda a turma. Cada um fala a sua e ela corrige quando necessário. Depois disso, P começa a escrever um exercício no quadro e pede que eles copiem.

No quadro:

- 1) Transforme as frases afirmativas em negativas e depois traduza:
  - a) *They can swim in the sea.*
  - b) *You can study every day.*
  - c) *My mother can dance rap.*
  - d) *We can use the computer.*
  - e) *The students can go to school.*

P sai da sala para pegar a autorização do cinema, os alunos copiam a atividade.

Quando P retorna, um A vai até ela e mostra a atividade feita, ela dá o visto no dever dele. Enquanto os outros AA fazem o dever, a professora lhes entrega a autorização para o cinema. Ela pede voluntários para irem ao quadro fazer a correção. Um A vai até o quadro e começa a correção. P pede para que outro aluno vá até o quadro para corrigir a outra questão. Eles registram a frase no caderno e ela pede que eles falem para toda a turma, cada um fala a sua e ela corrige quando necessário. Depois disso, ela começa a escrever um exercício no quadro e pede que eles copiem.

Enquanto os outros AA fazem o dever, P entrega a autorização.

Ela pede voluntários para irem ao quadro fazer a correção. Um A vai até o quadro e começa a correção. P pede para que outro aluno vá até o quadro para corrigir a outra questão. O clima da aula é bastante agradável e a professora sempre incentiva que os alunos leiam as frases em inglês.

Como se pode notar, o caráter estruturalista predomina na práxis desta informante. Outro fato observado foi que ela, em nenhuma das aulas, utilizou o material. Por mais ressalvas que tivesse ao livro, talvez a docente pudesse ter interagido com ele de alguma forma, fazendo alguma adaptação ou até trazendo algum material mais autêntico.

Mais uma vez, os alunos não interagem com a língua de forma crítica e realista. A única participação dos alunos, nesse caso, foi de ir ao quadro para responder os exercícios. Percebemos que faltou um planejamento, a fim de fazer com que os estudantes interagissem mais e que a aula se transformasse em algo atraente ao aprendizado. Como assinalam Melo e Urbanetz,

Ao entrar em sala de aula, o professor deve estar certo do que irá fazer e o resultado a que deseja chegar com aquela atividade, e não simplesmente estar à frente de uma turma à base de improviso. “Estabelecer os objetivos é, então, planejar e organizar o processo pedagógico, sem “inventar” o que se vai trabalhar na hora da aula. É pensar no aluno enquanto um ser histórico, portanto contextualizado” (MELO; URBANETZ, 2008, p. 85).



O planejamento é essencial para o sucesso de uma aula. Um professor que não planeja, infelizmente, pode não conseguir atingir os objetivos esperados da aula. Consoante com essa ideia,

O planejamento está diretamente vinculado ao que ocorre em sala de aula e é determinante no processo de ensino-aprendizagem [...] será um subsídio valioso para o professor. Mais do que uma simples ferramenta de trabalho, o planejamento aparece como uma possibilidade de realização de um trabalho criativo, realizador e humanizador (MELO; URBANETZ, 2008, p. 92).

É necessário um bom planejamento para que o professor possa traçar objetivos realistas para a sua aula e analisar como atingirá esses objetivos. Além disso, ele/ela poderá prever possíveis problemas e dificuldades que encontrará. Toda essa reflexão é fundamental para que o aprendizado aconteça.

Não podemos negar que a professora tenta criar uma atmosfera positiva para o aprendizado e sempre os incentiva, mesmo que seja só com a leitura de frases isoladas. Esse ambiente confortável é de extrema importância para o aprendizado de uma língua estrangeira, pois os estudantes estão diante de um novo código e os medos e inseguranças podem aparecer. Quando a professora incentiva e estimula seus aprendizes, ela está desenvolvendo, entre outras coisas, a autoestima deles em relação à aprendizagem.

Em suma, os exemplos retirados dos registros etnográficos mostram claramente que, durante a ação do professor em sala de aula, percebemos a manifestação de dados concretos de sua história, cultura, crenças e concepções e de uma formação pedagógica ou científica. Deparamo-nos, então, com evidências de uma experiência pessoal, de uma formação profissional e de contribuições de diferentes teorias ou descobertas advindas de outros estudos que, aplicadas na sua prática educativa, direcionam o seu pensamento. Dessa forma, entendemos que a formação de um professor de LE, competente, crítico e comprometido com a educação é uma tarefa extremamente complexa, difícil de ser adquirida num curso de graduação, por envolver aspectos linguísticos e políticos da natureza humana.

Percebemos, então, que a formação continuada de professores de língua estrangeira é fundamental, pois os educadores serão mais críticos e perceberão as relações de poder que se estabelecem entre falantes de diferentes países quando se comunicam através de uma nova língua, em especial com o alcance do nível do inglês. Consequentemente, esse educador também definirá melhor o lugar desse aluno nesses eventos comunicativos, não apenas como

receptor, mas como produtor de informação, além de prepará-lo para ser um cidadão crítico. Assim, as aulas de língua estrangeira na escola pública estarão contribuindo para a democratização social e cultural do país.

Mas, para que isso aconteça, o professor de língua estrangeira deve sempre refletir sobre sua atuação e ter clareza sobre as possibilidades e objetivos do ato de ensinar. Preocupar-se com a formação contínua dos professores que ensinam línguas, maternas ou estrangeiras, é dar um passo firme para o futuro.

### **5.3.3 Ensino de língua inglesa sob uma perspectiva crítica**

Sabemos que os princípios norteadores da pedagogia crítica nos remetem ao pensamento de Paulo Freire. Esse pensador, inserido num ambiente de desigualdade social, propôs uma pedagogia que colaboraria para a mudança no panorama escolar e social daquele período no nosso país. Sua pedagogia objetiva a transformação social e preocupa-se com a opressão, a consciência e a mudança histórica. Também concebe os seres humanos como sujeitos e atores da história e mantém um forte compromisso com a justiça e com a visão de um mundo melhor.

Provocadora e investigativa, a pedagogia preconizada por Freire precisa ser crítica. O ensino/aprendizagem, nesta perspectiva, parte do princípio de que se faz necessário interrogar e analisar a experiência com respeito às forças e fraquezas de cada um, a fim de que, através dessa prática, ocorra uma mudança de atitude. Freire argumenta que, para a efetivação de sua pedagogia, seria preciso:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar [...]. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro (FREIRE, 1967, p.98).

Percebemos que as aplicações da pedagogia crítica ao ensino de línguas estrangeiras, em especial o inglês, não data de muito tempo. Um número cada vez mais crescente de professores de inglês está tomando consciência de que ensinar o idioma global, atualmente,

vai muito mais além de se ensinar uma língua nacional, ficando claro para todos que tal processo não pode acontecer de forma neutra, muito menos acrítica.

Assim, para que a aprendizagem escolar seja significativa e cause impacto positivo no crescimento de quem passa por ela, é necessário que os conteúdos sejam significativos para quem aprende, com possibilidades de relacioná-lo com a realidade do aprendiz. Não é possível haver compreensão quando o elemento de conhecimento não é de alguma forma, significativo para quem decide adquirir uma nova língua.

Sendo assim, é o professor quem toma a iniciativa de escolhas e ao analisar as necessidades dos alunos, pode planejar o desenvolvimento, aprofundamento e estabelecer uma saldável inter-relação dos conhecimentos. A análise dos saberes, das necessidades dos alunos e do entorno social fornece os dados básicos para a intervenção pedagógica, a organização curricular, a escolha da metodologia, do material didático e das formas de avaliação.

É importante ressaltar que a sugestão de se trabalhar um conteúdo que se aproxime tanto quanto possível da realidade do aluno não nega a importância de apresentar a ele a realidade do “outro”. Ao contrário, pensa-se que a exposição a uma língua estrangeira, com base nos conhecimentos que o aluno já tem, pode levá-lo, gradativamente, à exposição de visões diferentes do mundo e de sua própria cultura. Isso porque o ensino de uma língua estrangeira é visto não apenas como um importante fator de desenvolvimento intelectual, mas também como uma possibilidade de ampliar o mundo geográfico, histórico-social e também humano do educando.

Nessa perspectiva, a sala de aula é um dos espaços mais ricos e mais interessantes para ensinarmos os nossos alunos a pensar. Infelizmente, a sala de aula de inglês como ‘língua estrangeira’, por muito tempo, foi vista como um lugar onde o mundo real ficava do lado de fora e as pessoas que a conduziam eram vistas como seres alienados a serviço de forças imperialistas. Será que tal concepção era verdadeira? Se sim, será que houve alguma mudança? Será que ainda encontramos professores alheios ao que está acontecendo ao seu redor e que ainda reproduzem o ‘mundo plástico’ dos livros didáticos?

Por suas naturais limitações, nossas observações etnográficas, certamente, não poderão nos fornecer respostas precisas para essas questões, mas tentaremos analisá-las a seguir:

P pede para os alunos abrirem o livro na página 118 e pergunta se eles já fizeram o exercício 4.1. Muitos AA falaram que já foi feito, mas não tinha sido corrigido. P espera alguns AA que estão copiando o exercício e pede para eles abrirem o livro na página 44 e que eles se juntem em pares para a resolução do exercício. P explica o exercício.

Os AA se arrumam e começam a fazer o exercício.

8:40 Alguns AA estão trabalhando individualmente e outros em duplas.

O professor interrompe os alunos para explicar o exercício. Coloca as palavras que estão em negrito no quadro e começa a traduzir.

*Save* - salvar

*Cool* - fresco/ legal

*Rock* - pedra ou rocha

*Right* - direito / correto

Nessa parte da aula, notamos a falta de um momento de interação entre o aluno e o assunto visto. O material foi usado, somente, como referência gramatical da língua e a sua interação foi mecânica e descontextualizada da realidade do aluno.

Ao perceber que os alunos não conseguiram realizar a atividade do livro, o professor recorre à tradução literal de algumas palavras apresentadas no exercício e, logo a seguir, corrige a atividade. O papel do estudante aqui é apenas o de copiar o que está escrito, ou seja, ele é colocado numa posição passiva que o deixa totalmente alheio ao seu processo de aprendizado, assim como ao conhecimento sobre a língua.

Ainda analisando parte da aula do informante:

8:55 P pede para eles abrirem o livro na página 48 e explica que os alunos devem dar uma olhada no texto das págs. 48 e 49. O professor reforça a importância da estratégia de olhar as palavras desconhecidas no glossário. Os AA estão lendo o texto. P está lendo o texto em sua mesa. Um A diz que já terminou de ler o texto. P pergunta se eles já terminaram de ler o texto.

Nesse recorte, observamos que o professor não fez nenhuma transição entre a atividade corrigida anteriormente e o texto que começou a ser trabalhado. O texto utilizado, presente no livro, tratava do *Walt Disney World*. O docente deixou passar uma oportunidade de explorar o tema de forma crítica e de fazer conexões do lugar do texto com locais presentes no bairro em que é localizada a escola. Como sinalizam Cox e Assis-Peterson, não podemos deixar passar momentos como estes que ajudam a despertar a consciência crítica dos alunos:

Quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo. Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática da produção e reprodução das desigualdades sociais. Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p.16).

Na sequência, pode-se ver que o professor continua a não fazer a interação do mundo do aluno com o material didático:

P coloca as palavras no quadro:

*Sugar*

*Eggs*

*Flour*

*Butter*

P pede que os AA abram o livro na página 63 e coloquem as palavras que estão no quadro na categoria certa no livro na parte de *Grammar Notes*. P explica o que são substantivos contáveis e incontáveis e usa a explicação contida no livro do professor para explicar esse conteúdo. P começa a explicação e fala que os substantivos contáveis são *eggs* e *oranges* e os incontáveis são *flour* e *sugar*.

Percebemos, nesse excerto, que o foco das aulas está na parte estrutural da língua, limitando aqui à parte sistemática e a vocabulário soltos. Além disso, o professor não faz nenhuma ligação do conteúdo estudado com o contexto dos alunos. Nessa situação, o livro é utilizado de forma acrítica e descontextualizada.

Já nos registros etnográficos do próximo professor:

**Aula 1, 7º ano , 26 de agosto de 2011, Escola Candolina (P1)**

9:15 P faz a chamada e diz que na aula passada eles estavam trabalhando com pronomes demonstrativos e pede que eles abram o livro na página 23 e ele escreve a data no quadro:

Friday, Aug 26th, 2011

Page 23

*This* - esta, estas, isto

*These* - estes, estas

*That* - aquela , aquilo, aquele

*Those* - aqueles, aquelas

P pede para os alunos abrirem o livro na página 23 e explica as histórias. Logo depois, ele pede que os AA façam a tradução do texto.

A parte selecionada dessa aula demonstra que o professor faz uma relação da aula anterior com o objetivo de conectar o aluno ao assunto previamente visto e prepará-lo para o novo dia de aula. Também observamos uma tentativa de contextualização do professor entre a língua e o momento presente, através da utilização da data em inglês no quadro.

Entretanto, observamos que o docente faz o uso da tradução das palavras para o português sem uma abordagem crítica e mais ampla sobre possíveis interações das palavras em contextos distintos. Mais uma vez, é solicitado que os alunos traduzam o texto e copiem o resultado na L1 no caderno. Essa atitude denota uma falta de interação do aluno com o tema abordado no texto, e impossibilita um engajamento desses sujeitos no processo de aprendizagem.

Continuando a análise da aula desse informante:

Um A pergunta: ‘Como traduziremos o texto?’

Uma A responde: ‘Usando o *Google* tradutor ou o dicionário de inglês’. P pede que eles abram o livro na página 33 e diz que o gerúndio é o tempo verbal que usamos para falar do que estamos fazendo no momento.

Aqui, nós notamos que os alunos usam o *Google* como ferramenta de tradução. Essa ferramenta poderia ajudar os alunos, mas não existiu, por parte do professor, uma interferência onde ele pudesse explicar que as palavras devem ser analisadas em um contexto, e não isoladamente. Além disso, ele também poderia ter dado exemplos e treinado os alunos a usar esse instrumento, ou seja, ensinar aos seus alunos como um trabalho de tradução deve ser conduzido, ainda que superficialmente.

Como podemos observar, são muitas as possibilidades de se ensinar línguas a partir de abordagens críticas. Embora a maioria dos eventos aqui analisados não tenha sido fruto direto de um planejamento sistemático por parte do professor, vê-se facilmente que a adoção de uma postura crítica que privilegie a natureza política de toda e qualquer sala de aula de LE é uma tarefa que perpassa por crenças, atitudes e pela sensibilidade daqueles que estão conduzindo a prática de sala de aula. Em outras palavras, ensinar uma LE criticamente não se trata de incorporar pacotes de técnicas e estratégias específicas ou diretrizes padronizadas de ensino, mas de promover e aproveitar oportunidades espontâneas que transformem o processo de

ensinar e aprender línguas em algo útil, realista, significativo e capaz de contribuir para os estudantes transformar a sua realidade.

A seguir, apresentaremos a análise dos dados gerados nas entrevistas com nossos professores informantes.

#### 5.4 ENTREVISTAS DO TIPO SEMIESTRUTURADA

Como planejado, conduzimos a entrevista do tipo semiestruturada com os quatro professores, individualmente, com o objetivo de ouvi-los discutir os temas do trabalho de uma maneira mais espontânea. Durante as entrevistas registradas em vídeo, a discussão se desenvolveu em torno das 9 (nove) perguntas sobre a investigação. Esta entrevista<sup>10</sup> consta no Apêndice B. Seleccionamos, para cada pergunta, trechos importantes para o nosso estudo.

**Pergunta 1:** Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica e sua experiência profissional.

Bem... Eu sou formado em Letras pela Universidade Católica do Salvador. Terminei agora duas pós-graduações: uma em língua inglesa, outra sobre ética, filosofia e religião. Trabalho aqui na Escola Professora Candolina e também dou aulas no CCAA. Fora essas atividades, também dou um apoio na igreja da qual faço parte. (P1)

Eu estudei na UFBA, Letras com inglês. Eu também fazia um curso de línguas para me dar um apoio ao curso. O curso se chamava NELG. Eu me formei em 2008. Em relação à minha experiência profissional, eu fiz magistério no Colégio Estadual Serra Vale, na Pítuba, e depois disso, eu fiz o concurso do Estado e comecei trabalhando em uma escola na Baixa de Quintas. Lá eu trabalhei por 13 anos. Logo depois, eu fiz vestibular para a UFBA e, como eu tinha concluído o curso universitário, pude começar a dar aula no Fundamental II, aí pedi para me transferirem para o Centro Carneiro Ribeiro e eles me recolocaram na Escola Classe II e estou aqui desde 2005. Agora, estou terminando minha pós em psicopedagogia, estou gostando muito, pois ela me dá bastante suporte para as minhas aulas. Eu estou sendo mais humana ainda, pois eu estou vendo erros que a gente comete, pois o aluno não aprende, muitas vezes, por conta de nós, professores, que não avaliamos os alunos segundo a necessidade que eles possuem e têm direito de ser avaliados dentro daquela necessidade que eles têm. Por exemplo, um aluno autista na escola, ele é tratado como todo mundo, mas ele possui

---

<sup>10</sup> A transcrição é totalmente fiel à fala dos professores, não havendo aqui qualquer interferência por parte do pesquisador.

necessidades especiais e o professor que possui 45 alunos em uma sala e não sabe o que fazer. (P2)

Certo. Formação acadêmica: sou formado em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira, pela Universidade Federal da Bahia. Experiência profissional: estou há cinco anos como professor efetivo do Estado, mas já leciono há mais ou menos dez. Entre estágios e projetos e outras coisas... que eu dei aula, mais ou menos, dez anos em sala de aula.(P3)

Eu me formei em Letras Vernáculas com inglês em 1980, pela Universidade Católica do Salvador. Havia feito um curso de inglês anteriormente, mas a faculdade não me ajudou a melhorar meu inglês ou melhorar a minha prática didática. (P4)

Em linhas gerais, percebemos que a formação dos nossos informantes é bastante sólida. Todos são graduados em Letras Vernáculas com Inglês e dois já fizeram alguma pós-graduação. O tempo de experiência em sala de aula dos nossos professores também é muito significativo. Nenhum deles é professor em início de carreira.

É interessante salientar que nas falas de P1 e P2 observamos uma consciência crítica acentuada no que diz respeito à sua atuação em sala. Da mesma forma, existe uma preocupação pessoal em se aperfeiçoar no domínio da língua inglesa.

Já nas falas de P2 e P4, percebemos depoimentos muito relevantes para a investigação da pesquisa realizada. Observamos a deficiência encontrada em muitos cursos superiores de língua estrangeira e que nossos professores procuraram se aperfeiçoar na língua em cursos livres e em cursos de pós-graduação.

**Pergunta 2:** Como é vista a língua inglesa no seu contexto, seja por alunos e professores?

O meu modo de visualizar a questão da língua, eu penso que a língua inglesa é de suma importância hoje no mundo globalizado, então eu penso que eu sou uma ferramenta na escola para ajudar para que meus alunos compreendam a necessidade de se comunicar em outra língua; no caso, utilizar o inglês como instrumento de comunicação eficaz para que eles tenham certa ascensão financeira, certa ascensão social e para que eles possam de fato atingir a meta deles. Essa é a minha visão do inglês. Em relação aos alunos, eu acho que pela falta de maturidade da idade e também pela ausência quase que total do apoio paterno e materno, as crianças da escola pública, particularmente aqui da Escola Candolina, elas não têm noção do que é o estudo em si. Não só do inglês, mas também de outras matérias. O desinteresse não é só no inglês específico, atinge matérias como Português, Matemática, História, Geografia, Artes... Então, eu penso que a ausência da família nas escolas interfere bastante no processo de aprendizagem. O inglês está incluso porque é uma das matérias, é um dos pontos dos focos de estudo... Então, a ausência da família interfere no processo de aprendizagem dos alunos. Agora, em relação ao inglês, mais especificamente, eu percebo que eles não fizeram ainda uma correlação com



o mundo atual, o mundo nosso, então para eles ainda é uma coisa muito distante, muito distante do real. (P1)

É vista pelos alunos com muita dificuldade e é nosso papel mostrar que o inglês está presente; no computador, por exemplo, existe tanta coisa em inglês. Agora, por nossos colegas, os professores da escola, é muito desvalorizado, sempre português e matemática possuem um valor maior. Quando falo que algum aluno perdeu, os professores falam: “Em inglês? Como conseguiu perder em inglês?” E eu não consigo trabalhar o inglês sem o português, pois sempre uso o português como base. Quando eu vou ensinar o *Present Continuous*, eu parto do gerúndio do português e daí... e a gente que trabalha muito com a leitura, eu acho que todas as matérias devem trabalhar com o português e a grande dificuldade dos alunos é a leitura e interpretação. É o analfabeto funcional, a maioria deles não interpreta o que escreveu e leu. (P2)

Os alunos veem como uma coisa sem importância imediata para eles. Eles pensam que, lá na frente, eles podem buscar ter esse conhecimento de outra forma. Eles não entendem que talvez na escola eles tivessem um aprendizado, ainda que não fosse o ideal, mas algumas coisas já aprenderiam. E, normalmente, não entre os professores, mas no contexto de currículo, a língua inglesa é considerada uma matéria que... sem peso, sem importância, tanto que os alunos mesmos falam que: “ah, inglês não reprova!”. Então, já basta isso. Acho que não pelos colegas, mas pelo próprio contexto de escola, acaba acontecendo isso. (P3)

A língua inglesa é considerada pelos alunos como uma matéria secundária e sem importância na vida prática deles. Muitos colegas acabam pensando dessa forma e eu não consigo perceber de que forma o inglês, como é estruturado e visto na escola pública, pode ter serventia no dia a dia daquela comunidade. (P4)

Através do relato de P1, percebemos que ele compreende a necessidade do uso da língua inglesa no contexto mundial e valida a função do idioma como forma de ascensão social por parte desses indivíduos. Em consonância com essas ideias, está a concepção de que os alunos não entendem o motivo do estudo dessa língua e têm extrema dificuldade em se conectar, não só com a matéria LE, mas com as matérias escolares de forma geral. Por isso, é necessário pensar, mais uma vez, o papel do professor como agente de mudança ou propagador dessas crenças de que os alunos de escola pública são desmotivados ou que não têm interesse em aprender.

Como aponta P2, o professor deve ter o papel de facilitador da aproximação do aluno com a língua estrangeira. Essa informante também advoga sobre o preconceito da sociedade em relação à língua inglesa, pois muitos acham que a disciplina é um ‘tapa buraco’ no currículo escolar. Porém, a professora reforça o pensamento de que suavizar o impacto e a estranheza da aprendizagem do inglês pode ser feito através da tradução literal dos tópicos gramaticais.

P3 e P4 ressaltam que a não reprovação das LE causam a desmotivação dos alunos e que esse fato é o maior responsável para o insucesso da escola pública. Entretanto, é papel do professor tentar desconstruir essa ideia, mostrando como a língua estrangeira é importante na vida desses alunos e que eles possuem o direito de aprender esse novo código como postulam os PCNs (1998):

A aprendizagem de línguas estrangeiras, como direito básico de todas as pessoas, é uma resposta às necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo, não só como inserção no mundo do trabalho, mas principalmente como forma de promover a participação social, tem papel fundamental na formação de jovens e adultos. A língua permite acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade contemporânea (BRASIL, 1998, p. 23).

**Pergunta 3:** Quais as dificuldades enfrentadas por você para ensinar língua inglesa na escola pública?

As dificuldades físicas são salas de aulas inapropriadas, lotadas, salas de aula com uma acústica horrível, aparelhos de DVD que nunca funcionaram. Temos a TV pen drive nas salas, só que das seis salas que eu dou aula, apenas uma funciona. E... em relação a material didático... Eu gostei que o governo trouxesse material didático, só que os alunos não traziam os livros para a sala. As únicas turmas que traziam de fato os livros eram a “quinta A” e “sexta C”; os demais alunos, ninguém nunca trouxe os livros. Então, as dificuldades foram essas que eu tive. (P1)

A maior dificuldade, em minha opinião, é que os alunos não sabem Português. Outro problema é a não valorização da disciplina por parte do conteúdo curricular, pois os alunos sabem que não reprova. O número de alunos também dificulta bastante. Eu tenho turmas com 45 alunos, o que torna bastante difícil o trabalho com os alunos. Pra mim, uma sala de aula deveria ter, no máximo, 30 alunos. O eco das salas também atrapalha muito, pois não consigo fazer atividades com o áudio, os alunos não entendem nada. (P2)

Primeiro lugar, o ambiente, o espaço físico da escola não é o ideal para o aprendizado de uma segunda língua... Muito ruído, barulhos internos, na sala, externos, corredor, trânsito. A própria acústica da sala não é boa pra isso, a quantidade de alunos que você tem, e a falta de recursos, né, de material, de audiovisual, de livros, não só de material didático, mas de apoio, de suporte, a própria questão de aparelhagem de som, de DVD, tudo isso atrapalha muito. (P3)

As dificuldades são muitas. Faltam recursos como aparelho de DVD, computador e ferramentas digitais que podem tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes. Profissionalmente também, fica difícil pra mim fazer o

trabalho de reciclagem e aprimoramento do meu inglês, devido à falta de incentivo e à carga intensa de trabalho que eu tenho para conseguir me manter. (P4)

Os argumentos aqui apresentados demonstram que as dificuldades estruturais são enormes: salas lotadas, calorentas e barulhentas, além da falta de recursos audiovisuais e de materiais de apoio. Outros fatores também foram mencionados como: a falta de treinamento contínuo para os professores e a carga pesada que esses profissionais são submetidos. Não podemos negar que todos esses fatores influenciam bastante na qualidade do ensino, mas esses profissionais não podem perder a consciência do que significa ser professor. Ser professor é ter a responsabilidade de vislumbrar uma sociedade melhor e poder atuar na sua construção, pois sua sala de aula pode, na relação com seus alunos e no sentido que imprimir às suas aulas, refletir o ideal de sociedade igualitária justa e democrática pela qual ansiamos. Para tal, precisamos mudar a vitimização desse professor com o sistema de ensino. Como ressalta Miccoli:

Ser professor inclui consciência da responsabilidade social, que pode ser definida como uma teoria ou ética pelas quais governos, corporações, organizações ou indivíduos assumem responsabilidade pela sociedade em geral. Afinal, um professor dador de aulas, além de ser um papel pequeno, acaba sendo doloroso (MICCOLI, 2011, p. 177).

Eles também percebem que a inclusão do livro didático é um grande avanço para a escola pública, pois pode contribuir para a definição de propostas curriculares no que concerne a novas tecnologias e técnicas de ensino e na elaboração do material didático que servirá de suporte no planejamento e execução de aulas de língua estrangeira moderna.

**Pergunta 4:** Considerando sua realidade profissional, qual o papel do livro didático no ensino de línguas, em especial de língua estrangeira (inglês)?

O livro foi muito bom, achei legal, mas ele não atingiu as expectativas porque o nível dos meninos é muito baixo, como eu já disse: se os pais não colocam as crianças para estudar, por mais baixo que seja o nível dos livros, para eles, ainda é muito alto. Então, ao meu ver, o livro não atingiu o seu objetivo, não atingiu a sua meta, pois se as crianças não têm uma iniciativa doméstica de estudar, chega aqui na escola, elas também não têm iniciativa

para estudar. Às vezes eu passava diversas atividades para casa, na aula seguinte ninguém trazia atividade nenhuma... Eu digo que não atingiu o objetivo porque literalmente esse ano, dos doze capítulos que eu trabalhei do livro, eu só pude, de fato, concluir, agora no final do ano, o quarto capítulo. Isso porque às vezes eu tentava puxar a turma pra frente, sabe? Querendo produzir, só que eu sempre percebia que eles não entendiam, eu sempre tinha que estar retrocedendo, retrocedendo, retrocedendo para que a aprendizagem fosse coletiva e não individualizada. (P1)

O papel principal é de suporte. É como eu sempre falo: o livro não é uma terceira perna. Eu uso outros livros, uso outras mídias, coisas que estão na atualidade. O livro é somente um apoio e acho que só com o livro eu não consigo trabalhar. (P2)

Bom, o livro didático, para mim, serve como uma base, não é tudo, mas ele já ajuda bastante no contexto da escola pública. No contexto de escola particular, o aluno, normalmente tem cursos de inglês, ele... As aulas de inglês muitas vezes são ministradas por professores de escolas de inglês, mas na escola pública... É o mínimo que o aluno pode ter pra estudar, se ele tiver interesse também em acompanhar o livro, mas serve como essa base. Sem o livro, a experiência que eu tenho é de que você não tem nada. O livro te dá o mínimo, não é tudo, mas serve pra alguma coisa. (P3)

A adoção do material didático foi um bom passo para organizar melhor os conteúdos a ser visto por todos os alunos de cada série. Também foi uma forma de valorizar mais a matéria, já que os alunos têm um material de suporte, algo concreto para servir de referência. A dificuldade está no nível do livro que está além do conhecimento do aluno e a quantidade de conteúdo é muito grande para o tempo de aula que dispomos. (P4)

Todos os nossos informantes concordam que a inserção do livro didático foi um fato positivo para o ensino público pois, como já tratamos anteriormente, o livro pode proporcionar estrutura e conteúdo programático para o curso. Entretanto, observamos na fala de P1 que o livro escolhido não atinge o objetivo, pois os alunos não conseguem acompanhar o livro. De acordo com esse professor, o material é difícil para a realidade dos alunos. Outro fato importante é que P1 não conseguiu utilizar o livro em sua totalidade, como ele mesmo diz: “Dos doze capítulos que eu trabalhei do livro, eu só pude, de fato, concluir, agora no final do ano, o quarto capítulo. Isso porque às vezes eu tentava puxar a turma pra frente, sabe?”.

Observamos também que nossos professores entendem que o livro não pode ser considerado o vilão desse cenário, pois ele é uma ferramenta e não uma bíblia intocável. O LD deve ser visto como um auxílio ao trabalho do professor e não um manual a ser seguido sem críticas e adaptações. Como exemplo disso, P2 retrata a necessidade de se adaptar o material ao contexto atual. Ela também afirma a impossibilidade de se limitar a práxis pedagógica a apenas um recurso de trabalho.

Na fala de P4, existe o reconhecimento da validade do uso do material didático. No entanto, ela ressalta o desnível encontrado entre o livro e o aluno, bem como a extensa carga

de conteúdo que faz das horas de aula insuficientes para trabalhar algum conteúdo de forma significativa.

**Pergunta 5:** Antes da adoção do livro didático de língua inglesa por sua escola, que materiais instrucionais você usava para ministrar suas aulas e de que forma você utilizava esses materiais?

Antes de utilizar o livro, eu utilizava o material da editora Moderna. Eu usava esse material porque achava bem tranquilo... Eu tirava algumas fotocópias, trazia alguns comerciais que eu conseguia gravar, eu trabalhava dessa forma... Quando podia trazer música, trazia música. Usava também a TV *pen drive*. Ajuda bastante, chama mais atenção dos meninos do que o próprio livro, o livro já está se tornando uma coisa obsoleta, um objeto obsoleto, a gente tem que trazer mais atividades para a TV *pen drive*, pra computador, tentar tirar os meninos da sala de aula funciona melhor do que tratar com material, com livro didático. (P1)

Eu usava apostilas. Eu pedia que cada aluno tivesse um classificador e que eles sempre colocassem todas as apostilas estudadas e esse classificador funcionava como um portfólio onde, ao final da unidade, eles tinham todo o material para estudar para prova e, ao final da unidade, eles faziam um relatório com sugestões e o que eles aprenderam ou não, tipo um *feedback*, pois eu acho que o aluno deve estar envolvido no processo, se ele não está envolvido o aprendizado se torna desinteressante. Com a vinda do livro, eu parei de fazer isso, pois a escola cortou a verba para xerox. Eu faço agora relatórios, mas sem o portfólio. (P2)

Normalmente o material institucional seriam as apostilas, que eu mesmo pesquisava, montava... A escola, na medida do possível, reproduzia esse material e eu tentava trabalhar com o sistema de módulos: por assunto, por unidade, mas aí você entra nos percalços. Às vezes não tem papel suficiente pra você reproduzir o material, às vezes tem papel, mas não tem tinta, tem tinta mas não tem papel, não tem nenhum dos dois. E aí você vai adequando ao que vai acontecendo, porque muitas vezes já aconteceu de eu ter materiais prontos para usar, mas não podia utilizar porque... eu usava também a TV *pen drive*, mas ela é útil e inútil. Útil quando você quer trabalhar vídeo, quando você quer trabalhar uma música ou às vezes fazer uma, sei lá, uma sistematização diferente de um assunto. Ela te ajuda, mas se não tiver um objetivo claro, ela te atrapalha. Usar só por usar, não, não é válido, não, melhor trabalhar com outras estratégias, com textos mesmo xerocados... Às vezes você não consegue reproduzir para toda a turma o material, mas que você consiga trabalhar em dupla, em trio já é mais difícil, porque a TV *pen drive* ainda acontece de você preparar tudo pra utilizar a TV *pen drive* e, na hora, não funciona, o pen drive não abre, a chave pra abrir a grade do local onde fica a televisão, ninguém sabe onde é que está. Aí você perde um tempo procurando; quando você consegue ligar, o controle remoto não funciona, então são uma série de problemas que você tem que estar meio preparado para poder passar por cima deles, não tem outra coisa. (P3)

Antes do material, eu trabalhava muito com cópia no quadro e, às vezes, material xerocado. (P4)

Todos os nossos informantes falam de uma multiplicidade de ferramentas utilizadas por eles para tentar amenizar a falta do LD. Eles também revelam a utilização de outros livros que eram escolhidos por conta própria para auxiliar na organização dos conteúdos e para servir de apostilas para os alunos. Isso nos revela que não existia uma certa padronização no ensino, o que era muito perigoso, pois cada professor escolhia o material que acreditava ‘ser melhor’ para seus grupos. Percebemos, então, que existiam diversos modelos no que diz respeito ao que ensinar e como ensinar. Ao falar de ensino e aprendizagem de línguas, é relevante salientar que os sujeitos envolvidos nesse processo, docentes e discentes, carregam consigo crenças sobre as formas de aprender e ensinar o idioma trabalhado, fundamentando as metodologias de ensino e a construção do conhecimento nessas crenças.

Alguns informantes ressaltam a utilização da tecnologia em suas aulas. A tecnologia atualmente opera a favor da aprendizagem, pois as novas mídias e tecnologias de informação e comunicação disponíveis como a internet, a TV a cabo, as páginas de relacionamento, abrem um leque de possibilidades para a ação educacional. No entanto, a utilização desses meios de auxílio ao ensino depende prioritariamente do interesse do professor em tornar suas aulas interativas, abandonando os antigos métodos de memorização e tradução. Celani (2009) afirma que o professor deve conectar o que acontece na sala de aula ao que acontece fora da escola, utilizando letras de músicas, rótulos de produtos, textos de jornais, estampas de camisetas, etc. Nesse sentido, P3 afirma que muitas vezes não usava a tecnologia, pois esta atrapalhava mais do que ajudava. Ele descreve que, muitas vezes, perdia tempo demais montando toda a aparelhagem e ela não funcionava.

No tocante essa temática, precisamos falar sobre a preparação de uma aula. Todo professor sabe que é necessário dispor de planos alternativos, caso o primeiro não funcione. Voltamos a ressaltar a importância do planejamento, pois é nesse momento que pensamos sobre o que pode ser efetivo ou não. É nessa hora, também, que traçamos os objetivos a serem alcançados em uma aula e nossos informantes parecem entender que essa elaboração é essencial para um aprendizado efetivo. Aliada a essa reflexão, podemos concluir que o livro, ou qualquer material didático, não tem utilidade alguma se o profissional não souber por que e com que objetivo ele será utilizado.

Não podemos esquecer também que qualquer material institucional ou outras fontes nunca serão perfeitos. Mesmo o professor utilizando outros recursos, é fundamental que exista uma criticidade no uso desse material, pois é o educador que irá interagir com essas ferramentas. Notamos essa criticidade na fala de P2, quando ela descreve que utiliza portfólios, por exemplo. Ela também argumenta que o aluno deve fazer parte da construção de

seu próprio aprendizado. Por si só, tal declaração nos leva a concluir que essa professora se preocupa com o empoderamento do indivíduo e a formação de seres humanos críticos e participantes ativos da sociedade.

Outro ponto que, mais uma vez, iremos discutir, é a falta de recursos no ensino público. A maioria dos informantes afirma que, muitas vezes, não possuíam os materiais necessários como; por exemplo, papel, xerox e ferramentas audiovisuais. Nesse aspecto, a institucionalização do livro didático será fundamental, pois, só assim alunos e professores terão um material obrigatório, disponível, não precisando contar com recursos que muitas vezes não estão à mão.

**Pergunta 6:** Com a inclusão da LE no PNL (2011), como foi o processo de adoção do livro didático na sua escola? De que forma o corpo docente participou da escolha?

Olhe, quando eu cheguei aqui, o conjunto de professores da articulação de classe já havia feito a escolha do material de inglês. Eu apenas recebi o material, entendi o processo, tentei passar aquilo que eu recebi. Eu não participei diretamente da escolha. (P1)

Nós tivemos uma reunião na Escola Parque, pois temos reuniões quinzenais e todos os professores decidiram por essa coleção, pois achamos que esse livro seria melhor para a realidade dos alunos. Nós observamos que o livro incluía temas atuais e o lance da inclusão e felizmente os livros que escolhemos chegaram nas nossas escolas. (P2)

Bom, a gente recebeu as duas coleções que foi o “Links” e o outro, que eu não me lembro do nome agora, e, no caso, eu e, na época, o professor Walter, nós olhamos o livro, demos uma estudada no material, os recursos que a gente tinha, e a gente escolheu, a gente fez a opção pelo “Links” como a segunda opção, a gente colocou o outro livro como primeira opção, mas sabendo que provavelmente não seria aquela opção que a gente iria ter, até porque já é normal: você escolhe uma coleção, o MEC lhe manda outra; com todas as disciplinas é assim. Eles mandam o material para a escola, os professores avaliam, escolhem um material para trabalhar, eles mandam o outro. Isso acontece por questões políticas lá deles. Nem as próprias editoras sabem explicar. A questão é, eles deveriam ter a capacidade logística de mandar pra escola o que o professor escolheu, mas não é isso que acontece. Normalmente, eles escolhem uma editora e todos os livros são dessa editora, quando não, já... é... Aí, eu não sei te dizer se isso é um processo já de carta marcada ou se é uma questão política mesmo, deles, eles escolhem e pronto, acabou. (P3)

Eu não participei do processo, pois estava de licença. Acho que deveria ser de caráter obrigatório e que deveríamos ter diversos encontros para essa decisão. (P4)

Como já tratamos anteriormente, P1 e P4 relatam que não participaram do processo de escolha do material garantido pelo PNLD (2011). A participação dos professores nesse momento é de extrema importância para que o resultado final seja positivo, pois é nessa hora que decisões importantes serão tomadas e irão influenciar o ano letivo inteiro. É obrigação dos professores fazerem parte dessa escolha, pois só eles sabem as reais necessidades dos seus alunos e qual material irá representar melhor sua comunidade. Precisamos questionar também que troca esses professores realizaram com seus colegas de articulação e se o profissional teve oportunidade de falar sobre sua experiência em sala e adaptar o livro às necessidades de cada turma.

Já P2, ao contrário do informante anterior, participou da escolha do material, pois considerou que o material tratava de temas atuais e estava de acordo com a realidade dos alunos. Porém, numa análise do livro, percebemos que os temas são de abordagens superficiais e, em sua grande maioria, não condizem com contextos nos quais os alunos podem se sentir representados.

Não podemos deixar de mencionar a fala de P3 e, com isso, precisamos retratar o processo de escolha do livro didático. Ele começa quando o MEC abre o edital e as editoras inscrevem os seus livros. A partir daí, é feita uma seleção inicial onde são analisados os critérios que os livros devem atender em relação ao edital. Depois dessa pré-seleção, esses livros são enviados para algumas comissões. As comissões são formadas por diversos professores de universidades de todo o país e são eles os responsáveis por checar se os conteúdos dos livros estão adequados às diretrizes do edital, que está em consonância, por exemplo, com os PCNs. Esses consultores também escrevem as orientações do guia do PNLD, que é um documento que auxilia o professor na escolha desse material. Entretanto, o número de livros que passa pelo crivo do PNLD e chega a cada escola é determinado pelo Censo Escolar do ano anterior. Esses números são inseridos no sistema, geralmente, pelas secretarias das escolas e, muitas vezes, no segundo semestre, há menos alunos do que no primeiro semestre. Assim, normalmente, os livros chegam em quantidade errada nas escolas. Além disso, como P3 relata, nem sempre o livro escolhido chega à escola. Percebemos claramente a ausência da voz do professor nesse processo final de escolha e esse profissional se vê em um papel submisso e sem saída mediante decisões baseadas em outros interesses que não os educacionais.

**Pergunta 7:** Que tipo de treinamento você recebeu para a utilização sistemática do livro didático nas suas aulas a partir do ano letivo de 2011?



Olhe, treinamento nenhum. O que eu fiz foi tentar seguir as recomendações que vinham no livro e, a partir daquelas recomendações, tentar criar outras coisas para que os alunos tentassem entender, sair do contexto do livro para a realidade deles. Agora, treinamento, se não me engano, só houve uma vez quando uma pessoa da Editora esteve aqui, vinda de Salvador... Ela deu algumas pinceladas de como utilizar o material didático. (P1)

Não tivemos nenhum treinamento da Secretaria de Educação. Nas nossas reuniões na Escola Parque, muitos professores relataram a dificuldade em usar o livro, então nossa coordenadora solicitou na editora uma pessoa para fazer um workshop com os professores. Esse workshop foi muito positivo, pois a palestrante apresentou diversas formas de como usar o livro de maneira mais eficiente e também apresentou sugestões interessantes de como usar o livro. (P2)

Bom, na jornada pedagógica, nenhum. Simplesmente a gente soube que o livro estava aqui. Ah, chegou, o livro está aí! Beleza, a gente já tinha olhado. Treinamento mesmo foi aquela orientação didática que a pessoa, a professora, veio aqui pra poder passar, tirar as dúvidas sobre o livro, mas que foi só aquele período ali, ficou a possibilidade de ela voltar, mas que não aconteceu. Eu acho que foi válido esse encontro porque conseguiu ampliar um pouco a visão sobre o livro, mas como um material novo, primeiro ano que estava sendo usado, eu acho que deveria ter havido uma preparação melhor, principalmente porque você não tem na rede somente professores licenciados, que já concluíram, que têm experiência em sala de aula, você tem professores que são “REDA”<sup>11</sup>, professores que, muitas vezes, nunca estiveram em uma sala de aula e, de repente, chegam na escola, ah! Tem esse livro pra você usar. Tome! Nesse livro tem um CD; se você quiser, você usa. Aí vai você, esbarra na falta de equipamento que a escola não tem pra lhe oferecer. Esse ano mesmo a gente teve uma dificuldade aqui, porque chegou uma época em que todos os rádios estavam quebrados. Que no que, eu e Walter, a gente começou a usar na primeira unidade. Nas turmas em que a gente começou a usar os CDs, chegou uma hora em que eles já estavam velhinhos também e aí quebrou o de todo mundo, a gente ficou sem. Inviabilizou o uso do CD pelo resto do ano. (P3)

Não houve treinamento. A pedido da coordenação, a editora realizou um workshop que tratou de forma bastante superficial o material e como usá-lo. (P4)

Aqui, verificamos que a dificuldade em utilizar o material sem treinamento prévio foi tão grande que a coordenadora de área se viu compelida a solicitar um *workshop* para orientar os professores sobre o manejo do livro em suas classes. Entretanto, como eles mencionam, esse treinamento não foi suficiente. Segundo P3, existem muitos professores com experiência, mas também há outros que precisariam de um treinamento sistemático para a utilização desse material, pois o livro escolhido trata das quatro habilidades da língua e esses professores não estavam acostumados a trabalhar dessa forma.

---

<sup>11</sup> Professores que são contratados por tempo determinado em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

Mais uma vez, observamos a falta de ferramentas básicas no ensino de uma LE, dentre as quais o material de áudio. A carência desse recurso dificulta e impossibilita o aprendizado em sala da habilidade de escuta, assim como pronúncia durante o processo. Esse aspecto, por si só, inviabiliza o que postula o guia do PNLD (2011).

É impossível pensarmos em uma educação linguística eficiente se não existe treinamento e se os professores não estão preparados para lidar com situações novas. Esses profissionais influenciam constantemente na aprendizagem dos estudantes e faz-se necessário que eles tenham formação apropriada para a execução dessa tarefa, caracterizada por Almeida Filho (2002) como complexa e constantemente reflexiva. Essa formação, como já abordados anteriormente, nem sempre é satisfatória, por isso, a capacitação continuada dos docentes deve ser repensada para que eles tornem-se mais críticos, reflexivos e preparados para lidar melhor com o material didático.

**Pergunta 8:** O que você observou no tocante à coleção escolhida por sua escola? A coleção selecionada atende às necessidades do seu contexto? Sim? Não? Por quê?

Olhe, não atende, eu já disse e volto a repetir: a realidade linguística deles é totalmente diferente da que está no livro. Acho que o nível do material didático ainda está muito avançado para a realidade que eles passam. Então, às vezes você fala uma coisa, uma palavra em inglês, que já está no uso, no senso comum, só que o pessoal não entendia. Então o material ainda está muito distante da realidade linguística dos alunos. (P1)

Ele deixa muito a desejar. Falta estrutura gramatical, ele não apresenta a gramática. Eu acho que os alunos precisam dessa base e, por isso, eu coloco a estrutura gramatical no quadro para que eles fixem o assunto. Em relação aos textos do livro, eu acho que alguns são muito difíceis e também não refletem a realidade deles, por isso, eu sempre faço a intervenção usando outros materiais. (P2)

Veja bem, essa é uma questão muito ampla. Pra mim, o contexto do livro não tem nada a ver com a escola. É um contexto da própria história, conta a história do livro pra região Sudeste, as histórias do livro acontecem em uma escola particular, internacional, onde os personagens do livro, você já subentende que eles já dominam a língua inglesa, logo, não é um livro pra iniciantes, é um livro pra quem já tem certo conhecimento. Principalmente para o pessoal da sétima e oitava que não tiveram o livro e, de repente, apareceu um livro na frente deles. Então, para mim, o contexto é totalmente diferente daquilo que a gente precisaria e, em questão de vocabulário, eu achei que, em minha opinião, muito fora da realidade dos alunos. Você falar, por exemplo, de “Disneyworld” para um aluno de escola pública do Curuzu é uma coisa meio que, totalmente, fora de realidade dele, você pode até mostrar por curiosidade, cultura, mas não faz parte da realidade dele. Muito provavelmente, esses meninos nunca vão ter oportunidade de ir à “Disney”. Talvez para um aluno de uma escola particular fosse interessante. Eu acho que o livro não foi pensado para a escola pública. Ele foi pensado para um contexto de escola particular, onde os alunos têm um maior poder aquisitivo,

eles têm acesso a outros níveis de informação, até em casa, os pais têm um nível cultural mais elevado e pro meu aluno isso não faz sentido. Em alguns momentos eles perguntavam: professor, pra que isso aqui, eu não estou entendendo nada... Principalmente pra mim, o pior de todos é o do nono ano, da oitava série, porque até o do oitavo ano, que é a sétima, tem algumas coisas que são históricas, então dá pra você contextualizar, mostrar as curiosidades, eles se prendem mais, mas, pra mim, o do nono ano é o pior de todos. O do quinto, pra mim, é o mais útil, porque ele é bem básico, o quinto ano, o sexto ano, aliás. O do sétimo ano também, mas principalmente pra quem nunca viu, o do nono ano é totalmente fora de contexto. No nono ano, eu fui até a unidade sete com eles, até porque eles receberam o livro na segunda unidade já, porque não tinha chegado ainda na primeira, então na primeira unidade eu fui trabalhar com revisão, com o ano anterior, trabalhei mais textos, algumas coisas, e o livro mesmo a gente só pegou a partir da segunda unidade. Eu achei muito difícil para o nono ano, por questões de vocabulário, eles nunca tiveram livro. Uma das coisas que eles se queixavam: “pô, professor, o livro todo em inglês.” Então, para eles, era muito complicado. Então, tive que, muitas vezes, parar pra voltar, explicar, mostrar de novo, até eles conseguirem entender; algumas atividades eu simplesmente pulei, não tinha condições de serem feitas com eles. Talvez daqui a três, quatro anos, quando a turma do sexto ano chegar no nono, talvez dê pra usar o livro todo, mas daqui pra lá, provavelmente, a coleção já mudou. (P3)

O livro é bom, mas está muito avançado para o que os alunos sabem. Eles não têm base de estudo na língua e por isso fica muito difícil acompanhar. (P4)

Todos os nossos informantes retratam a discrepância entre o nível dos alunos e o material adotado. De alguma maneira, essa discrepância pode desestimular alunos e professores a utilizar o livro e até mesmo prejudicar o processo de ensino aprendizagem aos aprendizes. P3 também comenta outro aspecto que é a inadequação da temática do livro com a realidade vivenciada pelos alunos da comunidade do Curuzu. Nós já sabemos que nenhum livro é perfeito e que, normalmente, eles não retratam o mundo real. Como postula Siqueira:

Prodromou (1988) é um dos primeiros autores a chamar a atenção para a necessidade de reconhecermos e confrontarmos o “mundo plástico” do livro didático de LE. Ao conceber o ensino de línguas como um processo não-neutro, explicitando o seu caráter ideológico, o autor, dentre outras coisas, argumenta que, em diversos contextos instrucionais, principalmente de ensino de inglês como LE ou língua internacional (LI), a sala de aula, com frequência, está dissociada do mundo real que fervilha fora dela. (SIQUEIRA, 2010, p.226)

Esses materiais, normalmente, trazem uma realidade vista como ‘perfeita’ que muito se diferencia da realidade dos alunos da escola pública. Quando nosso professor diz:

Você falar, por exemplo, de “Disneyworld” para um aluno de escola pública do Curuzu é uma coisa meio que, totalmente, fora da realidade dele; você pode até mostrar por curiosidade, cultura, mas não faz parte da realidade dele. Muito provavelmente esses meninos nunca vão ter oportunidade de ir à “Disney”.

Ele está mais do que certo em criticar esse material, pois como, mais uma vez ressalta Siqueira:

O mundo plástico do livro didático de LE não é nem neutro nem inofensivo. Dotados de grande apelo comercial, esses materiais são normalmente identificados pela força publicitária montada por suas editoras ou por aquele especialista famoso e carismático que parece ter em sua cartola mágica uma série de truques maravilhosos (KAPLAN, 2000), prontos para encantar professores e alunos (SIQUEIRA, 2010, p.235).

Nesse pormenor, vê-se que nosso informante não se encantou pelo ‘mundo de fantasia’ trazido pelo livro e o questionou de forma crítica, mas precisamos recordá-lo de que o desenvolvimento de uma consciência crítica que reconheça e rejeite este mundo plástico por parte dos alunos e que neles desperte o desejo de mudança, é papel do professor, visto que a indústria desses materiais parece não atentar para o fato de que a natureza da educação linguística contemporânea exige que entendamos nossa prática educacional em termos sociais, culturais e políticos mais amplos e voltados para cada realidade. Dessa forma, é necessário usar o material de forma consciente e preocupada com o público que a ele será exposto.

Já na fala de P2, percebemos a tendência estruturalista da entrevistada que considera a falta de gramática como um grande defeito do material. Ela também afirma que os alunos necessitam de mais gramática e que é necessário suplementar essa parte no quadro. Precisamos questionar se essa necessidade é real ou se ela é cultivada pelos profissionais causando um condicionamento cognitivo nos estudantes.

Ainda nesse contexto, o professor retrata a impossibilidade de abordar todas as unidades presentes no livro. Essa situação pode gerar problemas sérios para alunos e professores nas séries seguintes, pois esses alunos chegarão defasados em relação ao conteúdo

do ano anterior. Assim, o discurso de que o aluno de escola pública não tem capacidade de aprender outra língua, mais uma vez, se expande e se perpetua.

**Pergunta 9:** Em sua opinião, quais os pontos positivos e negativos da escolha dessa coleção didática?

Pontos positivos: o material conseguiu condensar e organizar os assuntos a serem estudados; isso foi legal. O ponto negativo que eu vejo nisso tudo foi justamente a gente não poder concluir, não poder avançar, por falta de maturidade linguística dos meninos...em relação à gramática, eu achei a gramática do livro muito esparsa, muito vaga, eu achava que não explicava da forma que deveria explicar. E em relação às atividades, eu achei interessante, porque elas já vinham no livro e os alunos podiam fazê-las ali mesmo; foi um livro que o aluno podia consumir, ele podia escrever no livro, acho interessante isso. Chegou um momento em que, como eles não sabiam o que estava escrito no livro, eu fazia a tradução, sentença por sentença, e pedia para eles escreverem no próprio livro, dizia para eles: “escrevam aí no próprio livro que já serve de instrumento de estudo pra vocês. E aí, quando houver uma avaliação, eu só faço colocar as frases em inglês e vocês, de tanto verem os questionamentos, as perguntas, vão associar.” Eu usei as atividades de *listening*, mas, dentro da estrutura da sala, é impossível você escutar. Quem estava ali, logo próximo, ouvia perfeitamente; agora, quem estava no fundo, ouvia só um barulho com vozes parecendo que estavam dentro d’água. Até eu fiz um teste, fui para o fundo da sala e ficou realmente incompreensível. (P1)

Pontos positivos: trazem textos e fatos atuais e o visual do livro.

Pontos negativos: a parte gramatical do livro que não aparece. (P2)

O principal ponto, pra mim, positivo, foi o fato deles terem o material pra estudar em casa, ainda que eles não estudem, mas aí é outra questão, que é cultural nos alunos. Eles têm dificuldade de estudar em casa, eles têm dificuldade de pegar o livro, tentar com o livro estudar, mas pelo menos eles tiveram algum material pra estudar. O ponto negativo é que eu acho que no contexto de escola pública, eu vou voltar pra aquela questão, eles passam do primeiro ao quinto ano sem ver língua estrangeira, e aí, de repente, eles caem no sexto ano tendo um professor de inglês na sala e um livro que talvez fosse melhor se tivesse sido aplicado lá no primeiro ano, na alfabetização, com letra, com número, com cores, com formas, com coisa... Então, tudo isso, pra mim, o livro já entra fora do tempo em que esses alunos deveriam começar a aprender, e, pra mim, o ponto negativo é que ele puxa muito, puxa pra um nível de conhecimento que o aluno não tem e que o professor não tem condições de trabalhar, porque o aluno não tem base nenhuma. E aí ou você vai trabalhar a base, ou você vai trabalhar o que o livro está lhe pedindo; entre você trabalhar o que o livro está lhe pedindo e dá base pro aluno, é melhor você dar a base pra ele. Até para que, com o passar do tempo, ele consiga acompanhar aquele livro. Pela manhã, eu não tenho sexto ano, mas à tarde eu tenho uma turma de sexto ano, e eu comecei com eles com livro já, o livro já tinha chegado, então eu dei logo o livro, a gente distribuiu, expliquei como a gente trabalharia com o livro e eles tiveram a dificuldade no início, mas quando chegou da terceira unidade em diante, eles já estavam conseguindo acompanhar o livro. Coisas simples como traduzir frases, eu já não estava mais precisando fazer na sala. Eu falava e eles: ah, professor, é

pra fazer isso! Ah, professor, isso aqui que está escrito é isso! Então, foi uma turma que eu vi avanço, mas já nas outras, eu já não vi tanto avanço. Mas é o que eu falei, esse aluno do sexto ano, se ele continuar seguindo essa coleção, provavelmente, no nono ano, ele não vai ter dificuldade, ele já vai conhecer o material, ele já vai estar habituado, o próprio professor já vai ter um tato e um “time” do que trabalhar, como trabalhar, por que trabalhar aquilo, desde quando também haja uma formação pra isso. A parte mais complicada foi fazer o aluno trazer o livro, mas foi um trabalho de insistir, insistir, até que a maioria, oitenta por cento dos alunos traziam os livros nas aulas, faziam as atividades do livro, mas não foi em algo de cem por cento, mas valeu oitenta por cento; eles entenderam que eles precisavam do livro na sala pra poder acompanhar as aulas. (P3)

O ponto positivo é facilitar o trabalho do professor que possui um grupo organizado de conteúdo para ser visto nas aulas. O negativo é que não existe tempo hábil para suprir essa lacuna do conhecimento que o livro exige que o aluno saiba, mas a maioria não sabe. (P4)

Nos pontos positivos, percebemos como foi importante a utilização do material no sentido de organizar os conteúdos a serem seguidos em uma sequência lógica. Além disso, notamos que esse material será uma importante ferramenta de estudo para os alunos que, no passado, não tinham acesso a nenhum livro. Esse material que é consumível, isto é, o aluno não precisa devolver ao final do ano, o que também potencializará o desenvolvimento das quatro habilidades. A coleção didática também possui um CD que o aluno poderá utilizar em sua residência. Para o professor, o manual traz sugestões e atividades que podem facilitar a vida desse profissional que, muitas vezes, devido à carga horária extensa de trabalho, não consegue planejar aulas dinâmicas e efetivas. Outro ponto positivo é o Guia do PNLG que pode servir de treinamento para professores sem experiência e proporcionar ao docente informações técnico-pedagógicas que o auxiliam na efetivação do uso do material didático.

Já em relação aos pontos negativos, observamos que, para o professor trabalhar esse material de forma efetiva, ele precisa de recursos da escola. Todos os nossos informantes não usavam as atividades de *listening* do livro, pois não tinham o equipamento disponível. Além disso, a distribuição dos livros deve ser eficaz, pois dois dos nossos informantes retratam que dois meses depois do começo das aulas, os alunos ainda não tinham recebido o material didático. Em relação a temáticas inapropriadas, cabe lembrar que um treinamento adequado aos professores poderia resolver essa questão, pois eles seriam mais preparados para adaptar esse material à sua realidade, já que sabemos que não existe ‘o material perfeito’. Uma questão complicada mencionada por P3 e P4 é a dificuldade em cobrir os conteúdos dos livros e, com isso, os alunos chegam despreparados para encarar a próxima série. Tal situação, realmente, pode inviabilizar a eficácia desse projeto, pois, ao invés de facilitar o aprendizado

dos alunos, o livro poderia tornar-se um fator complicador, uma vez que os alunos, de fato, não conseguem acompanhar esse material.

Uma situação interessante que emergiu foi a falta de estrutura gramatical no livro. Mais uma vez, percebemos o condicionamento a que está subjugado o aluno com relação ao padrão gramatical da língua inglesa, que pode também ser observado no ensino da língua materna e a forma como ela vem sendo ministrada tradicionalmente nas escolas. Como pode-se inferir, ainda há muito a ser conquistado no tocante à educação linguística neste contexto específico.

Concluída a análise dos dados da entrevista, partimos agora para a quarta e última fase da pesquisa, que é a triangulação de dados coletados através dos três instrumentos acima apresentados e comentados; ou seja: (1) questionário, (2) registros etnográficos e (3) entrevista do tipo semiestruturada.

## 5.5 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

A triangulação dos dados recolhidos através dos instrumentos de pesquisa aqui utilizados aponta para algumas rotas de (re)definições bastante interessantes no tocante ao impacto do uso sistemático do livro didático de língua inglesa na escola pública em Salvador (BA).

Através das respostas ao questionário, da entrevista e dos registros etnográficos emergem algumas regularidades que nos permitem fazer algumas considerações e, em paralelo, lançar certas problematizações sobre o tema investigado. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que ao longo da nossa investigação tivemos a sorte de trabalhar com um time singular de profissionais da área de ensino de inglês. Como verdadeiros parceiros nessa empreitada, eles formam um grupo de professores motivados, com ótima formação acadêmica e experiência variada.

Mesmo diante dos obstáculos cada vez mais comuns ao exercício de sua tarefa, esses 4 (quatro) professores, sejam os mais experientes ou os que iniciaram a caminhada há pouco tempo, mostraram-se profissionais cientes da sua responsabilidade de educadores, engajados na busca por (re)qualificação e crescimento profissional.

O exercício de juntar três longos e complexos instrumentos de coleta de dados, como podemos constatar, não é uma tarefa fácil. O primeiro deles, um questionário com 6 (seis)

perguntas, deu oportunidade aos professores participantes de poderem ler e refletir sobre aspectos relacionados ao processo de implantação do livro didático na escola pública. Para responder ao questionário, os professores dispuseram de total liberdade para externarem suas opiniões, sentimentos, crenças, frustrações, esperanças e expectativas. Como não poderia deixar de ser, exatamente pela qualidade intelectual do grupo, os resultados obtidos através desse primeiro instrumento foram essenciais para termos uma ideia mais clara do perfil dos informantes.

A entrevista, do tipo semiestruturada, nos proporcionou oportunidades únicas de podermos ouvir os professores sobre a mesma temática, desfrutando da possibilidade de discutir de forma espontânea e não controlada, diferentemente do questionário. Ao invés de respostas pensadas, revistas, refletidas ou ponderadas, fomos confrontados com falas imediatas, autênticas, livres das formalidades da escrita.

Os vértices do triângulo se fecham, então, com as visitas às salas de aula para o registro etnográfico do que ocorre no dia-a-dia dos 4 (quatro) professores selecionados para o trabalho. Naturalmente, é nesse ambiente em que teorias são testadas, crenças se revelam, técnicas e procedimentos acionam o complexo aparato metodológico que envolve todo o processo educacional. É onde podemos notar o que é possível e o que não é possível de se fazer diante das dificuldades relacionadas especialmente à infraestrutura.

Começaremos, então, nossa triangulação com segmentos dos três instrumentos que nos apoiarão para tecer comentários, entrelaçados, e possíveis conclusões. Analisaremos cada informante, confrontando seus relatos com os registros etnográficos.

Em relação ao nosso primeiro informante (P1), verificamos que esse professor deixa claro que o livro não atende à realidade dos alunos e que esse material é difícil para o contexto deles. Vejamos seu relato:

#### **Entrevista**

O LD não atingiu as expectativas porque o nível dos meninos é muito baixo, como eu já disse: se os pais não colocam as crianças para estudar, por mais baixo que seja o nível dos livros, para eles ainda é muito alto. Então, ao meu ver, o livro não atingiu o seu objetivo. Não atingiu a sua meta.(...) ... Eu digo que não atingiu o objetivo porque, literalmente, esse ano, dos doze capítulos que eu trabalhei do livro, eu só pude, de fato, concluir, agora no final do ano, o quarto capítulo. Isso porque às vezes eu tentava puxar a turma pra frente, sabe? Querendo produzir, só que eu sempre percebia que eles não entendiam, eu sempre tinha que estar retrocedendo, retrocedendo, retrocedendo pra que a aprendizagem fosse coletiva e não individualizada.

#### **Questionário**



Nas primeiras semanas de aula, era uma maravilha! As crianças traziam os livros para a escola, faziam as atividades e houve um certo avanço no processo de aprendizagem. Mas, já no final do ano (2011), percebo que a realidade descrita nos livros que faço uso não é compatível com a que as crianças de escola pública estão familiarizadas.

**Aula 1 , 7º ano , 26 de agosto de 2011, Escola Candolina (P1)**

9:35 P pede que os alunos abram na página 112 e que os alunos formem duplas e respondam o exercício 2.2 dessa página.

P pede que os alunos copiem o enunciado da pergunta 2.2 e escreve no quadro:

2.2) Escreva no plural

P explica que a letra “a” está respondida e que os alunos poderiam seguir o modelo que foi fornecido. P diz que os alunos deverão trocar o pronome, o substantivo e o verbo para o plural.

9:40 P vai até as duplas e tira dúvidas.

P pergunta se eles possuem mais alguma dúvida e diz que eles estão liberados.

Segunda aula do horário geminado.

10:20 P pede para fazer a correção do exercício e solicita que uma A venha até o quadro e corrija o exercício. A escreve:

a. *Those parks are cool.*

P explica que, para realizar esse exercício, os AA deverão colocar o substantivo e o verbo no plural. O próximo A vai ao quadro e escreve:

b. *These houses are old.*

A outra A escreve no quadro:

c. *These games are amazing.*

d. *Those schools are nice.*

O próximo A vai ao quadro e escreve a letra “e”:

e. *Those pictures are impressive.*

P pergunta: ‘Quem quer responder no quadro’?

Uma outra A vai ao quadro e escreve:

f. *Those singers are rich.*

P pede que eles observem os substantivos das frases.

A escreve:

g. *These beaches are wonderful.*

P explica o plural de *beach* e explica a regra do plural.

Outra A escreve a letra “h”.

h. *These cities are lovely.*

P explica a regra do plural de *city* e pede para eles voltarem para a página 24.

Nesse recorte, percebemos que o professor tenta amenizar as dificuldades do livro, usando algumas estratégias. Ele traduz os enunciados dos exercícios para que os alunos consigam acompanhar e realizar a tarefa. O professor também coloca os alunos em duplas para que, compartilhando o conhecimento, esses alunos também consigam completar o exercício. Além disso, o docente vai até as duplas e tira as dúvidas. Observamos que o professor tenta lidar com a situação usando diversas estratégias para que os alunos consigam ter sucesso nas atividades propostas no LD. Ele também encoraja os alunos a fazerem parte do

processo, indo ao quadro e corrigindo o exercício. Existe um esforço para que esses alunos participem e se sintam mais autoconfiantes em realizar as tarefas.

Esse professor informa nos seus relatos que não participou do processo de escolha do LD e que esse livro não condiz com a realidade dos seus alunos. Assim, percebemos o quanto é importante a participação do docente nessa escolha, pois é ele que irá interagir com o material e é só o professor quem sabe quais as peculiaridades e necessidades dos seus alunos.

Na próxima intercalação de dados desse informante, percebemos que sua postura, de alguma forma, não coaduna com os relatos da entrevista e as respostas do questionário.

### **Entrevista**

O meu modo de visualizar a questão da língua, eu penso que a língua inglesa é de suma importância hoje no mundo globalizado, então eu penso que eu sou uma ferramenta na escola para ajudar para que meus alunos compreendam a necessidade de se comunicar em outra língua; no caso, utilizar o inglês como instrumento de comunicação eficaz para que eles tenham uma certa ascensão financeira, uma certa ascensão social e para que eles possam de fato atingir a meta deles.(...) Agora em relação ao inglês, mais especificamente, eu percebo que eles não fizeram ainda uma correlação com o mundo atual, o mundo nosso, então para eles ainda é uma coisa muito distante, muito distante do real.

### **Questionário**

Ao meu ver, a língua inglesa é uma ferramenta indispensável para comunicação internacional hoje – uma vez que estamos vivendo em um elevado grau de globalização.

#### **Aula 1 , 7º ano , 26 de agosto de 2011, Escola Candolina (P1)**

9:10 P pergunta o que eles observam na tira 3 do livro. Ele escreve no quadro: Rosie, estes são meus sapatos. Estas não são minhas calças. De quem são estes jeans? O professor pergunta aos alunos: ‘*Whose backpack is this?*’ Os AA respondem: ‘De quem é essa mochila?’ P pergunta: ‘Qual o sentido de *of course* na tira 3 e ele mesmo responde : ‘É claro que eles são de Mark.’ E escreve no quadro: São de Mark, é claro! P pergunta o que eles entenderam na tira 5 da história e, no quadro, ele escreve: ‘Eles estão no quarto de Mark.’

#### **Aula 3, 7º ano , 2 de setembro de 2011, Escola Candolina (P1)**

9:15 P faz a chamada e pede as atividades que passou para nota que foram a tradução das páginas 25 e 26 e a resolução dos exercícios das páginas 112 e 113.

Ele diz que essas atividades valerão 2 pontos.

P pede para os AA abrirem o livro na pág. 29 e escreve no quadro:

Pág. 29 – Para casa traduzir o texto da pág. 29

P avisa aos AA que fará perguntas sobre o texto na próxima aula.

P também informa que provavelmente esse texto estará na prova.

Um A pergunta: Como traduziremos o texto?

Uma A responde: Usando o Google tradutor ou o dicionário de inglês.

O professor pede que eles abram o livro na pag. 33

Esse professor afirma que se considera uma ferramenta importante para que seus alunos compreendam a importância de estudar inglês na escola. Ele também ressalta a relevância do ensino de inglês em um mundo globalizado. Como tratamos nos capítulos anteriores, a crescente internacionalização dos mercados levou as nações a adotarem o inglês como o idioma oficial do mundo dos negócios. Assim, para muitos o inglês se tornou sinônimo de sobrevivência e integração global. Dessa forma, o aprendizado do inglês abre as portas para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural.

Nosso informante parece entender essa situação, quando diz: “(...) alunos compreendam a necessidade de se comunicar em outra língua; no caso, utilizar o inglês como instrumento de comunicação eficaz para que eles tenham uma certa ascensão financeira”. Entretanto, no registro de sua aula, percebemos que ele não desenvolve as habilidades de falar, escutar e escrever da língua. Como os alunos irão se comunicar em inglês se não são dadas condições para isso? Além disso, observamos que o enfoque dado ao material é basicamente de tradução literal da gramática e as estratégias de entendimento e leituras não são contempladas. Nesse recorte, o professor perdeu uma oportunidade de trabalhar estratégias de leitura com os alunos, quando o aluno perguntou: ‘Como traduziremos o texto?’ e uma aluna responde: ‘Usando o *Google* tradutor ou o dicionário de inglês’. Nosso informante não interferiu no que a aluna disse. Essa concepção de usar o *Google* como ferramenta de tradução deve ser trabalhada com muita cautela, pois os alunos precisam entender que a língua deve estar sempre atrelada a um contexto e não podemos resumi-la a palavras soltas.

É interessante verificar que nosso informante entende que, muitas vezes, os alunos não se interessam pelo aprendizado do inglês porque se trata de uma realidade distante deles, mas nessa ‘fotografia’ de sua aula, notamos que esse professor não tentou criar essa proximidade. É papel do educador fazer essa conexão; é também seu papel fazer com que esses sujeitos sejam incluídos no processo e entendam o motivo de se estudar uma língua estrangeira. Assim, aprender a ler, escrever, falar na própria língua ou em uma língua estrangeira precisa ser compreendido como uma ação cultural, uma leitura do mundo e, mais ainda, uma reescrita do mundo dos sujeitos envolvidos, como preconiza Paulo Freire.

A palavra, a frase, o discurso articulado não se dão no ar. São históricos e sociais. É possível, em culturas de memória preponderantemente ou

exclusivamente oral, discutir, em projetos de educação popular, a criticidade maior ou menor contida na leitura que o grupo popular esteja fazendo num dado momento, sem a leitura da palavra. O que não me parece possível é fazer a leitura da palavra sem relação com a leitura do mundo dos educandos [...] Nem a leitura da palavra apenas, nem só a do mundo (FREIRE, 1991, p. 63).

Está explícita, na afirmação acima, a compreensão de Paulo Freire quanto ao significado do ato de ler como leitura do mundo para reescrevê-lo, reescrevendo-se. Como assinala Santos:

Nesta compreensão da qual compartilhamos, situamos o que, a nosso ver, deve se constituir em um dos objetivos centrais da aprendizagem de uma segunda língua: redimensionar-se enquanto subjetividade, na troca enriquecedora de sentimentos, ideias e práticas solidárias (SANTOS, 2011, p. 56).

Continuando nossa análise, passaremos à próxima informante (P2). Essa professora possui uma visão bastante humanizadora no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de LE. Como ela relata:

#### **Entrevista**

Agora estou terminando minha pós em psicopedagogia, estou gostando muito, pois ela me dá bastante suporte para as minhas aulas. Eu estou sendo mais humana ainda, pois eu estou vendo erros que a gente comete, pois o aluno não aprende muitas vezes por conta de nós professores que não avaliamos os alunos segundo a necessidade que eles possuem e têm direito de ser avaliados dentro daquela necessidade que ele tem.

#### **Aula 1, 6º ano, 8 de novembro de 2011, Escola Classe II (P1)**

Enquanto os outros AA fazem o dever, P entrega a autorização.

Ela pede voluntários para irem ao quadro fazer a correção. Um A vai até o quadro e começa a correção. P pede para que outro aluno vá até o quadro para corrigir a outra questão. O clima da aula é bastante agradável e a professora sempre incentiva que os alunos leiam as frases em inglês.

Nesse recorte, percebemos a preocupação da informante em criar um ambiente propício à aprendizagem. No seu relato, isso fica evidente, pois ela se mostra interessada pelo crescimento dos alunos e o respeito às suas individualidades. Essa é uma questão muito

importante no que diz respeito à educação, pois é impossível desenvolver qualquer tipo de aprendizagem em um ambiente hostil.

Portanto, é de fundamental importância trabalhar não só conteúdos, mas também as relações afetivas. A interação entre ambos é ainda importante para a adaptação do aluno ao processo escolar. O bom relacionamento do professor com o aluno se desenvolve na busca pelo desejo que o indivíduo tem de conhecer a si próprio, de encontrar uma definição para sua vida. É a mola propulsora do desenvolvimento intelectual. Portanto, ficou claro nessa análise que nossa informante acredita e coloca isso em prática.

Ainda analisando a prática dessa informante, notamos que ela apresenta certa resistência à utilização do LD, pois nos três momentos de observação, não tivemos a oportunidade de vê-la interagindo com o material. Além disso, todos os seus relatos mostram que o LD deve ser visto como um apoio e não algo inquestionável e ‘perfeito’. Ela também ressalta a importância de suplementar o LD com outros materiais e também fazer uso de outras ferramentas.

#### **Entrevista**

O papel principal é de suporte. É como eu sempre falo: o livro não é uma terceira perna. Eu uso outros livros, uso outras mídias, coisas que estão na atualidade. O livro é somente um apoio e acho que só com o livro eu não consigo trabalhar.

#### **Questionário**

O livro didático é um suporte e é de grande valor para as aulas, porém este, por si só, não é suficiente. Precisamos estar atentos.

#### **Aula 1, 6º ano, 8 de novembro de 2011, Escola Classe II (P1)**

7:55 P pede que os AA peguem o caderno e coloquem o cabeçalho. Ela usa várias expressões em inglês com os alunos como: *open your notebook; let's go; come on, guys; ready...*

Muitos AA não vieram por conta da chuva forte que caía. P diz que, por conta do número pequeno de alunos na sala, ela não dará assunto novo, e sim fará uma revisão. Ela começa a revisar o verbo can e escreve no quadro:

*I can play video game, but I can not smoking.*

P pede que os alunos façam uma frase no presente usando “can”.

Eles fazem a frase no caderno e ela pede que eles falem para toda a turma. Cada um fala a sua e ela corrige quando necessário. Depois disso, ela começa a escrever um exercício no quadro e pede que eles copiem.

No quadro:

- 1) Transforme as frases afirmativas em negativas e depois traduza:
  - a) *They can swim in the sea.*
  - b) *You can study every day.*
  - c) *My mother can dance rap.*
  - d) *We can use the computer.*
  - e) *The students can go to school.*

P sai da sala para pegar a autorização para o cinema; os AA copiam a atividade. Quando P chega, um A vai até ela e mostra a atividade feita. Ela

dá o visto no dever dele. Enquanto os outros AA fazem o dever, a professora entrega a autorização aos AA. Ela pede a voluntários para irem ao quadro fazer a correção. Um A vai até o quadro e começa a correção. P pede para que outro aluno vá até o quadro para corrigir a outra questão.

Entretanto, quando analisamos sua aula, não observamos o que ela relatou na entrevista e no questionário, pois ela não fez uso de outras ferramentas, nem de outros materiais. O único recurso que a professora utilizou foi o quadro. Percebemos também o caráter estruturalista de sua aula que é pautada na transformação de sentenças e na tradução, apesar de ela criar um ambiente bastante acolhedor para que a aprendizagem ocorra.

Já discutimos a falta de recursos da EP, onde muitos professores não têm acesso a ferramentas como fotocópias, TV, DVD e computadores. A professora pode alegar que não possuía esses recursos disponíveis, mas será que o LD, neste caso, não poderia ser usado? Será que, por conta dessa resistência, ela nem avaliou se o LD trazia melhores oportunidades de aprendizagem para os alunos?

Notamos aqui que o treinamento e o acompanhamento nesse processo de implantação do LD é essencial para “empoderar” os professores de inglês que atuam no contexto de escolas públicas do Ensino Fundamental, a fim de que esses possam explorar as potencialidades desse material e buscar alternativas que atendam, de maneira significativa e contextualizada, às necessidades dos alunos e, por conseguinte, das comunidades das quais esses são partícipes.

Portanto, para que o uso sistemático do livro didático de língua inglesa o transforme, efetivamente, em um instrumento que estimule a criatividade e a iniciativa dos docentes e permita que eles consigam adequá-lo aos seus interesses e necessidades, precisamos também pensar em uma preparação e orientação básica. De nada adianta ‘jogar’ esse material na mão do professor e não dar o apoio necessário.

Prosseguindo a triangulação de dados, exploraremos agora os relatos e registros do professor informante (P3). Quanto à falta de estrutura da EP, não podemos negar que isso é um fator que dificulta muito o trabalho do professor. Nos questionários e entrevistas, observamos que todos os nossos informantes relatam isso; entretanto, no registro de aula desse professor, tal aspecto fica ainda mais evidente. Vejamos seu exemplo:

### **Questionário**

As dificuldades são inúmeras, mais podemos destacar: a carga horária muito baixa, apenas duas aulas de cinquenta minutos semanais em cada turma, a falta de estrutura física das escolas, a falta de recursos como aparelho de som, TVs, DVDs, laboratórios de informática devidamente equipados, a iniciação tardia dos alunos ao aprendizado da língua, desinteresse dos alunos, material didático insuficiente, dentre muitas outras dificuldades.

#### **Entrevista**

Primeiro lugar, o ambiente; o espaço físico da escola não é o ideal para o aprendizado de uma segunda língua... Muito ruído, barulhos internos, na sala, externos, corredor, trânsito. A própria acústica da sala não é boa pra isso, a quantidade de alunos que você tem, e a falta de recursos, né, de material, de audiovisual, de livros, não só de material didático, mas de apoio, de suporte, a própria questão de aparelhagem de som, de DVD, tudo isso atrapalha muito.

#### **Aula 1, 9º ano, 9 de agosto de 2011, Escola Celina Pinho (P3)**

8:20 Os AA que estavam sem livro saíram da aula. P disse que todas as atividades de *listening* iriam ser puladas, pois ele estava sem som.

É interessante notar que esse professor não trabalha a habilidade de *listening*, pois a escola não disponibiliza o recurso necessário. Já o Guia Nacional do PNL (2011) afirma:

Cada aluno, agora, terá direito a receber em sua escola um livro consumível, das disciplinas Espanhol ou Inglês, acompanhado de um CD de áudio. Para o aluno, além do contato com o professor e da experiência de sala de aula, os livros e os CDs das coleções didáticas terão um papel importante no processo de aprendizagem da língua estrangeira em sua totalidade, servindo-lhe como instrumentos confiáveis e sempre à sua disposição. Esse material deve dar ao aluno condições de aprender a ler, escrever, ouvir e falar na língua estrangeira (BRASIL, 2011, p. 11).

Percebemos aqui que o professor fica de ‘mãos atadas’ diante dessa situação, pois deveria trabalhar essa habilidade, mas não possui condições para isso. Dessa forma, o projeto de implantação do LD na escola pública acaba não atendendo seus objetivos como o desenvolvimento de todas as habilidades da língua estrangeira.

Não podemos esquecer que os próprios PCNs minimizam a importância do desenvolvimento de todas as habilidades quando argumenta em favor de privilegiar o ensino de leitura em detrimento das outras habilidades, conforme o documento:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas,

pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes (PCN, 1998, p.20).

Existe, portanto, uma discordância entre esses documentos e o que observamos é o professor, no meio desse ‘fogo cruzado’, incapacitado de fazer o melhor para os seus alunos, que seria promover e incentivar o pleno desenvolvimento deles para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Outra situação observada com esse informante foi a análise do conteúdo cultural do livro didático. As respostas ao questionário e na entrevista demonstram que esse professor está consciente de que o LD não atende à sua realidade e tende a apresentar aspectos culturais como pacotes estanques de informação de almanaque e, muitas vezes, a promover a exaltação e reforço de valores da(s) cultura(s) alvo. Entretanto, foi na prática de sala de aula que observamos que, nesse aspecto, ainda há um longo caminho a ser percorrido, pois ele não utilizou o livro de forma crítica, como percebemos nessa análise:

#### **Entrevista**

Veja bem, essa é uma questão muito ampla. Pra mim, o contexto do livro não tem nada a ver com a escola. É um contexto da própria história, conta a história do livro pra região sudeste; as histórias do livro acontecem em uma escola particular, internacional, onde os personagens do livro, você já subentende que eles já dominam a língua inglesa; logo, não é um livro pra iniciantes, é um livro pra quem já tem certo conhecimento. Principalmente para o pessoal da sétima e oitava que não tiveram o livro e, de repente, apareceu um livro na frente deles. Então, para mim, o contexto é totalmente diferente daquilo que a gente precisaria e, em questão de vocabulário, eu achei que, na minha opinião, muito fora da realidade dos alunos. Você falar, por exemplo, de “Disneyworld” para um aluno de escola pública do Curuzu é uma coisa meio que, totalmente, fora da realidade dele; você pode até mostrar por curiosidade, cultura, mas não faz parte da realidade dele. Muito provavelmente esses meninos nunca vão ter oportunidade de ir à “Disney”. Talvez para um aluno de uma escola particular fosse interessante. Eu acho que o livro não foi pensado para a escola pública.

#### **Questionário**

Um material de apoio, importante, porém, desprezado muitas vezes pelos próprios professores. No caso específico da língua inglesa, representou um avanço, ainda que muito longe do ideal. Pela primeira vez, na rede pública, havia um material mínimo disponibilizado aos alunos, servindo de base para as atividades do professor, ainda que possamos tecer várias críticas a este material.

**Aula 1, 9º ano, 9 de agosto de 2011, Escola Celina Pinho (P3)**



8:55 P pede para eles abrirem o livro na página 48 e explica que os alunos devem dar uma olhada no texto das páginas 48 e 49. O professor reforça a importância da estratégia de olhar as palavras desconhecidas no glossário. Os AA estão lendo o texto. P está lendo o texto em sua mesa. Um A diz que já terminou de ler o texto. P pergunta se eles já terminaram de ler o texto.

9:00h P pergunta: 'Do que se trata o texto A?'. Os alunos respondem: 'Filmes da Walt Disney'. P pergunta: 'O texto retrata os parques ou os filmes?' P pede para um A mudar de lugar, mas ele prefere sair da sala. P continua falando do texto A; logo depois, ele pergunta aos AA: 'Do que se trata texto B?'

9:05 P pergunta se o texto B trata de paisagens e lugares do mundo. Ele já dá as respostas.

Ele não espera os alunos darem a resposta. P começa a enumerar o que trata o texto B: 'As pirâmides do Egito...'. Logo depois, P lê a questão 2 e pergunta quais AA gostariam de pesquisar sobre o tema do texto A. Alguns AA levantam a mão e P diz que eles podem pesquisar sobre a Disneylândia.

9:10 Alguns AA perguntam se a pesquisa deve ser feita em inglês ou em português. P diz que em português e que valerá ponto.

Nesse exemplo, fica claro que o professor deixou uma ótima oportunidade de desenvolver o componente intercultural em sua aula. Como afirma Mendes :

O foco central da educação intercultural, segundo Fleuri (2001), é o professor deixar de transmitir para o aluno uma cultura homogênea e coesa, e sim, preocupar-se na diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos, ou seja, proporcionar ao aluno “ver” a cultura do outro como heterogênea e, ao mesmo tempo, integradora de sua própria cultura. Sendo assim, através da perspectiva intercultural, o aprendiz de línguas reflete em sua própria cultura, bem como é levado a estimular a consciência das diferenças e das relações entre culturas (MENDES, 2007, p. 131).

Desse modo, esse professor demonstrou conhecimento quando afirmou que o LD não atendia aos interesses de seus alunos, mas, em sua prática, ele não criou situações através das quais seus alunos pudessem refletir sobre a própria cultura e também não estimulou a consciência das diferenças e das relações entre culturas; ao invés disso, ele seguiu o livro sem nenhuma adaptação. Nesse sentido, podemos buscar suporte na fala de Siqueira, quando ele diz:

De acordo com Oliveira (2008, p.1), “não existe livro-texto neutro e o conteúdo por ele apresentado revela, em geral, uma forma de ver o mundo

através das lentes culturais do autor”. A partir da condição do inglês como língua internacional, McKay (2002) adverte que o objetivo do ensino desse idioma na contemporaneidade não deve ser aquele de levar o aprendiz a internalizar e/ou aceitar os padrões da(s) cultura(s) alvo; ao contrário, os alunos devem ser encorajados a refletir sobre sua própria cultura em relação a outras culturas como uma forma de estabelecer o que Kramsch (1993) chamou de uma “esfera de interculturalidade” (SIQUEIRA, 2008, p. 15).

Finalizando nossa análise, iremos para a nossa última informante (P4). Ela é a professora mais experiente do nosso grupo de informantes. O que fica evidente nos seus relatos é que eles não tiveram nenhum treinamento e acompanhamento específicos para a utilização do novo material. Notamos também, nas observações de suas aulas, que P4 fez uso do material didático uma única vez, quando pediu aos alunos que fizessem os exercícios. Como podemos observar:

#### **Questionário**

Não houve treinamento específico para utilização do livro didático. Recebemos orientações da nossa coordenadora e há troca de experiências entre os colegas nas reuniões de AC.

#### **Entrevista**

Não houve treinamento. A pedido da coordenação, a editora realizou um workshop que tratou de forma bastante superficial o material e como usá-lo.

#### **Aula 1, 8º ano, 18 de outubro de 2011, Escola Candolina (P4)**

8:30h - P começa a aula entregando um aviso sobre a ida dos AA ao cinema.

P termina a explicação sobre o aviso e escreve no quadro:

VERB THERE TO BE

*There is a teacher in the class.*

*There are students in the class.*

Ela explica que a tradução do verbo *there to be* é “haver” e “existir” e continua explicando as frases que colocou no quadro. Ela diz que o *There is* é usado no singular e o *There are* é usado no plural.

Ela volta ao quadro e completa a explicação do verbo *There to be*, agora no passado. Ela escreve:

*There was a teacher in class.*

*There were students in class.*

Ela explica que no passado, quando for singular, usaremos *there was* e, no plural, *there were*.

P continua a explicação das formas negativa e interrogativa e escreve no quadro:

*There isn't a teacher in class.*

*There aren't teachers in class.*

*There wasn't a teacher in class.*

*There weren't teachers in class.*

*Is there a teacher in class?*

*Are there teachers in class?*

*Was there a teacher in class?*

*Were there teachers in class?*

Ela explica que na forma negativa os alunos usarão o *not*, poderão fazer a contração e mostra no quadro.

Ela pede que os AA abram o livro nas páginas 76 e 77 e pede que eles observem o uso do verbo *there to be*. Ela enfatiza que no texto do livro os alunos podem encontrar o verbo *there to be* na forma contracta.

9:00 P faz a chamada e libera os alunos.

Assim, como a informante P2, essa professora não verificou se no material didático poderiam ser encontradas situações em que os alunos pudessem fazer parte do aprendizado e também se existiam contextos significativos para seus alunos praticarem a língua. O que observamos foi apenas uma visão estruturalista de língua. Naquele momento, os alunos eram apenas ‘copiadores’ do quadro. Será que através de um treinamento adequado e um acompanhamento mais específico, esses professores não iriam fazer uso desse material a fim de criar mais oportunidades de aprendizagem para seus alunos? Além disso, esse treinamento iria fazer com que nossos professores repensassem suas crenças sobre ensino e aprendizagem de LE e também formas de desenvolver um aprendizado transformador, preocupado com o ser humano e com o ambiente em que atua.

Nas nossas considerações finais a seguir, responderemos às perguntas de pesquisa, assim como apresentaremos as nossas conclusões e recomendações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após percorrer um caminho repleto de desafios e descobertas que teve origem nos nossos questionamentos frente ao impacto do uso sistemático do livro didático de língua inglesa na escola pública em Salvador (BA), acreditamos ter atingido o final da escrita deste trabalho. Porém, apesar de admitirmos que a procura pelo entendimento é contínua, de antemão, reconhecemos que o nosso trabalho de pesquisa nos proporcionou grandes oportunidades como: a) viajar através da história da língua inglesa até chegarmos à atualidade quando nos deparamos com a condição do inglês como língua franca; b) discutir o ensino de inglês no Brasil, em especial na EP; c) refletir sobre o papel que o LD assume nesse contexto e, através da análise de dados preciosos e reveladores, pudemos vislumbrar reais possibilidades do uso desse material para a tão sonhada melhoria do ensino público brasileiro.

Entendemos, também, que em se tratando de educação linguística (e de educação como um todo), nossas respostas apresentam um caráter provisório, nos revelando que ainda teremos muito que fazer.

Não podemos negar que nosso entendimento sobre ensino e aprendizagem de LE já não será o mesmo depois desse trabalho, pois quando se propõe uma investigação dessa natureza, que tem como uma de suas características principais o exercício constante de reflexão crítica, almejando algum tipo de transformação social, não há como alcançar o suposto final dessa empreitada e permanecer da mesma forma que começamos.

É nesse momento de conclusão, no qual agora nos encontramos, que iremos dispor as perguntas que fundamentaram essa pesquisa e que tiveram suas possíveis respostas a partir dos dados coletados e analisados:

1. Qual o impacto do uso sistemático do livro didático de língua inglesa na prática diária do professor da EP?

O estudo apontou evidências de que os professores entendem a mudança significativa que o livro traz no contexto de ensino de inglês na escola pública. Entretanto, todos os nossos informantes relatam que o livro não atingiu os objetivos esperados. Primeiramente, porque, como eles mencionam, e como foi observado em suas aulas, os alunos possuem dificuldade em acompanhar o livro, principalmente os de 8º e 9º anos, que receberam o livro ao final do Ensino Fundamental II. A coleção escolhida preconiza uma gradação de assuntos e os alunos, principalmente os do 9º ano, não tiveram acesso aos conteúdos dos anos iniciais. A

implantação do LD na escola pública deveria, portanto ter começado apenas no 6º ano e, partir daí, sua implementação ocorreria gradualmente, ano a ano, contemplando sempre a série seguinte, até o LD chegar ao 9º ano. Se esta tivesse sido a estratégia adotada, acreditamos que o impacto da chegada do LD não teria sido tão problemático como ocorreu. Os alunos dos 8º e 9º anos foram os mais prejudicados e tiveram muita dificuldade em acompanhar esse material. Além de não terem tido a chance de desenvolver paulatinamente as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar em inglês, estes aprendizes não foram apresentados a conteúdos importantes que integram as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Outro ponto discutido por nossos informantes foi o fato de eles não conseguirem dar conta do material em um ano. Todos eles concordam que é bastante difícil trabalhar o livro em sua totalidade no ano letivo, visto que, eles possuem duas aulas semanais e, muitas vezes, nem isso. Dessa forma, todo ano esses alunos chegarão com um déficit em relação ao conteúdo esperado no ano que se inicia. Esse problema poderia ser resolvido com a adoção de uma coleção que se encaixasse melhor nesse contexto, ou então esses professores poderiam, juntamente com a articuladora de área, definir os conteúdos essenciais para cada ano e, assim, esse grupo de professores saberia o que esperar dos seus alunos no começo de cada ano.

Além disso, a coleção escolhida por esses professores preconiza o desenvolvimento das quatro habilidades da LE: falar, ouvir, ler e escrever. Só que nos nossos registros não presenciamos nenhum dos professores desenvolvendo a habilidade de *listening*. Todos eles relataram que não possuem a estrutura necessária para o desenvolvimento dessa habilidade. Precisamos pontuar que as questões estruturais na EP praticamente aprisionam o professor na sua flagrante de transformar suas aulas em uma atividade mais significativa e essencialmente transformadora. Como esperar que a EP seja o local de se aprender uma LE, como afirma o Guia do PNLD (2011, p.10), e não existe uma estrutura básica para que isso aconteça? Será que diante do que foi exposto, essa coleção didática é a mais apropriada para esse contexto? Por que escolher um livro que desenvolve todas as habilidades da língua, sendo que elas, em tese não serão plenamente desenvolvidas?

Observamos, também, que todos os relatos indicam que os professores informantes possuem consciência de que o LD é apenas um instrumento de apoio para suas aulas e que este material não deve ditar tudo que deve ser feito em sala. Entretanto, notamos em alguns registros etnográficos, que os professores seguiram o livro à risca e não o adaptaram à sua realidade. Nesse pormenor, devemos ter consciência do poder ideológico trazido nesses materiais e no ‘perigo’ de usá-lo como único material em sala de aula de LE. Como tratamos nos capítulos anteriores, esses materiais institucionais são feitos para um grande público e,

muitas vezes, os conteúdos podem ser distorcidos e não se adequarem ao contexto da EP. Assim, cabe ao professor fazer as mudanças necessárias para que esse material atenda à sua realidade. É o professor que irá ativar o LD e não adiantará de nada livros supostamente ‘perfeitos’ se no final ele se tornar um fardo para professores e alunos. Diante do que foi explicitado, é de extrema importância que o professor tenha formação suficiente para criar dentro da sala de aula um espaço de (in)formação, reflexão e participação; de saber como preencher as lacunas do LD e de cortar as sobras por ele oferecidas.

Já outros informantes ignoraram a presença do LD. Nesses casos, o LD só foi usado para a realização de tarefas. Percebemos uma resistência por parte desses profissionais que estavam acostumados a preparar seus próprios materiais. Não podemos negar que o livro pode fornecer estrutura tanto para alunos quanto para professores, pois ajuda na sistematização dos conteúdos. Além disso, os alunos da EP poderão contar com um material de estudo em casa que antes eles não possuíam. Será que foi a melhor escolha ignorar totalmente o LD? Será que o material não poderia ter ajudado a criar oportunidades de aprendizado, mesmo que fosse adaptado? Sobre essas questões, discorreremos melhor na segunda pergunta de pesquisa, mas o que fica evidente é que esses professores não tiveram treinamento específico para o uso desse material. Por isso, o total esquecimento do livro.

Em se tratando de formação, é de extrema importância qualificar esses professores para o processo de escolha do LD. Sabemos que o Guia do PNLD tem como função ajudar os educadores nessa escolha, mas ele sozinho não valerá de nada se o professor não for crítico o suficiente para essa decisão. É preciso que esses professores participem de treinamento específico e também que eles dialoguem e reflitam com o grupo de professores sobre a melhor escolha. Essa decisão deve ser encarada com seriedade e cautela e deve ser obrigação de todo professor fazer parte dela, pois é ele/ela que irá interagir com esse livro e só ele conhece as peculiaridades de sua sala de aula.

2. Que tipo de treinamento esse professor precisará para utilização desse material, uma vez que as coleções escolhidas possuem CD de áudio e oportunizam a prática das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar?

Entendemos que tal questão é fundamental para que esse projeto de fato funcione como mencionado, nossos informantes não tiveram nenhum treinamento específico para a utilização desse material, apenas um *workshop* com uma representante da editora depois de quatro meses de uso do livro. O treinamento foi solicitado pelos professores que se viram ‘desnorteados’ com a mudança que esse material trouxe à EP. Entretanto, percebemos que um encontro anual não será suficiente para minimizar muitas das dúvidas dos docentes que ainda

não se sentem familiarizados com o uso do livro didático. Esses professores estiveram sem esse recurso até agora e nos parece natural que temam o desconhecido, que relutem em fazer uso do LD por insegurança de não saberem como lidar com as novas demandas impostas pelo material. Como salienta Santos,

A avaliação do livro não é suficiente para melhoria da qualidade de ensino. Para isso, faz-se necessário qualificar o professor, de maneira que ele possa ser atuante, pensante e reflexivo em todas as suas ações, das quais faz parte também um bom material didático(SANTOS, 2011, p.40).

Entretanto, quando esse projeto foi implementado, parece que essa questão não foi considerada. O que observamos nessa nossa empreitada é que existe uma carência de iniciativas que visem ao acompanhamento da nova situação, pois não existe nenhuma proposta do MEC em orientar e/ou acompanhar os professores. Dessa forma, os resultados que obtivemos não foram satisfatórios, visto o enorme investimento do Governo com a implantação do PNLD de LE. Em 2011, o valor dos investimentos em LD atingiu 880.263.266,15, negociados com as editoras para o PNLD e PNLEM, de acordo com o sítio do FNDE. É triste perceber que tanto foi investido e que poucos são os frutos desse investimento. Acreditamos que não existiu um planejamento para esse projeto que somente ‘jogou’ o livro nas mãos dos professores e esperou resultados positivos. Leffa (2006, p. 116-117) colabora com o que foi dito. Segundo ele, “a lei garante a liturgia do ensino, não a aprendizagem efetiva. Não dá garantias mínimas de tempo e infraestrutura básica para que o aluno aprenda”. E completa: “o que interessa, do ponto de vista político, é afirmar a inserção; não realizá-la” (LEFFA, 2006, p.117).

Mais uma vez, o professor aparece como o ‘salvador da pátria’ que deveria dar conta de toda essa mudança e transformar essa realidade caótica. Como assinala Cox e Assis-Peterson:

Começamos pelo aviltante salário do professor da escola básica. O professor precisa ganhar por um turno de trabalho o que ganha trabalhando três turnos. Só assim teria tempo para preparar seu próprio material didático; para acompanhar individualmente o processo (não o produto) de aprendizagem dos seus alunos, realizando avaliações de cunho formativo; para estudar sempre e manter-se atualizado em sua área de especialidade (COX; ASSIS-PETERSON 2008, p.46).

O que as autoras narram é algo que deveria acontecer, mas, infelizmente esta não é a situação em que os professores encontram. Como esperar que esses profissionais façam um trabalho que provoque alguma mudança? Em se tratando da implantação do PNLD de LE, o que percebemos é que esse projeto poderia funcionar se esse professor fosse assistido de maneira eficiente. Só assim, eles conseguiriam desenvolver um trabalho de qualidade.

Propomos então que o MEC, ao fazer o edital de escolha do LD, adicione o treinamento dos professores nesse pacote. As editoras, então, inscrevem suas coleções e explicitam o treinamento específico para os professores. Este treinamento deve estar explicado no Guia do PNLD e o professor poderá escolher, além da coleção, o treinamento mais apropriado para sua realidade. Tal proposta também estimularia o diálogo entre as editoras e os professores, fazendo com que as primeiras produzissem um material que atendesse melhor à EP. É evidente que quando falamos em treinamento, não estamos falando de um *workshop* anual. Estamos falando de uma capacitação que os habilite a lidar com esse material, transformando-o em uma ferramenta eficaz em sua sala de aula. Já que esses professores encontram tantos desafios em seu contexto, nada mais justo do que um acompanhamento sistemático a esses docentes. Só assim, conseguiríamos resultados satisfatórios para, de fato, afirmar que “lugar de aprender LE é na Escola Pública” (BRASIL, 2011, p.10).

Ainda em relação a essa questão, é importante ressaltar que as universidades públicas também podem participar dessa capacitação e, assim, ajudar nesse processo de mudança. Como afirma Cox e Assis-Peterson (2008, p.50): “Nós, professores universitários de cursos de Letras, temos de fazer nossa parte para tirar o ensino de LE da crise crônica em que se encontra”. Acreditamos que a Academia poderia desenvolver pesquisas que acompanhassem de perto o treinamento de docentes atuando em tal realidade. Além disso, seria bastante positivo se os pesquisadores desenvolvessem projetos junto às editoras para que os LD fossem produzidos mais de acordo com as necessidades do ensino público e também poderiam contemplar o desenvolvimento de uma sequência de capacitação mais apropriada para os professores da EP.

### 3. Como o manual do professor irá auxiliá-lo no preparo de suas aulas?

Verificamos que a coleção escolhida, além do livro do aluno mais o CD, possuía um Manual do Professor. O Guia do PNLD (2011, p.10) descreve que esse manual traz, além de respostas para as atividades propostas, sugestões de como os professores podem explorar os conteúdos e ampliar o trabalho com os temas propostos através de indicações de leituras e fontes de consultas bibliográficas e webgráficas, sempre levando em consideração a sua



criatividade e autonomia. Entretanto, o que percebemos é que o Guia deixa muito a desejar, pois hoje em dia, o mercado do LD vem se especializando cada vez mais para produzir manuais que facilitem o seu uso através de: CDs, DVDs, sites, provas e até *call centers*. Este manual, entretanto, aparece ao final de cada livro da coleção com poucas sugestões e não apresenta o suporte necessário para o professor.

Sendo assim, as editoras poderiam desenvolver manuais que efetivamente facilitassem e ajudassem os professores a transformarem suas aulas em um ambiente em que o aprendizado significativo acontecesse. Além disso, esses professores iriam conseguir usar o LD mais de acordo com o contexto da EP.

Para concluirmos, como contribuição, acreditamos que foi possível através das nossas descobertas e de todos os procedimentos adotados ao longo do trabalho, delinear alguns rumos que indicam que a chegada do LD à EP trouxe mudanças positivas para este contexto, porém é necessário que analisemos os pontos levantados para que essa mudança de fato ocorra. Acreditamos também que encarar essas transformações como reais e necessárias significa reconhecermos que o ensino público deve ser analisado e tomado com seriedade e que sua melhoria, virá sem sombras de dúvidas, contribuir decisivamente para as mudanças e o salto de qualidade que o país tanto necessita e demanda.

## REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University, 1991(a).
- ALWRIGHT, R. L. *What do we need teaching materials for?* ELT Journal, New York, v. 36/1, p. 5-18, october, 1981.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil*. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 19 - 34.
- AMADEU, Marques; SANTOS, Denise. *Links English for teens 6º ano*. São Paulo: Editora Ática, 2009.
- AMADEU, Marques; SANTOS, Denise. *Links English for teens 7º ano*. São Paulo: Editora Ática, 2009.
- AMADEU, Marques; SANTOS, Denise. *Links English for teens 8º ano*. São Paulo: Editora Ática, 2009.
- AMADEU, Marques; SANTOS, Denise. *Links English for teens 9º ano*. São Paulo: Editora Ática, 2009.
- ANTHONY, E. M. *Approach, method and technique: English language teaching*. v.17, 1963.
- ASSIS, S. N. L. de & ASSIS, R. E. de. *Livro didático: Yes, Sir!* In: *Anais do V Seminário de Línguas: a formação do professor de línguas estrangeiras*. Goiânia: Editora Vieira, 2003.
- BARCELOS, A. M. F. *Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês*. In: *Linguagem & Ensino*, v. 9, n 2, p. 145-175, 2006.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa*. In: LIMA, D.C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 147-158.
- BATISTA, M. L. W. & PORTO, M.A.R. *Um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil*. In: SANTANA, Givaldo. et al. *Questões de línguas estrangeiras*:

línguas estrangeiras em questão. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

BERNS, M. *English as lingua franca and English in Europe*. World Englishes, v. 28, n. 2, 2009, p.192-199.

BOHN, H. I. *Avaliação de materiais*. In: BOHN, H. I; VANDRESEN, P (Orgs.). *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: EDUFSC, 1988.

BOHN, H. I. *The educational role and status of English in Brazil*. World Englishes, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003.

BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: língua estrangeira moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: [n.d.], 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 91.542 de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12178 Seção 1*.

BRASIL. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais + Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEB, 2002.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental; língua estrangeira*. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEC, 1998.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1997.

BROWN, H. D. *There is no best method – why?* Tesol Quarterly: vol. 24, n. 2, 1990. p.161-176.

CANÇADO, M. *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula*. Trabalhos em linguística aplicada, n. 23, Jan./Jun., Campinas, SP, 1994. p.55-69.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L.P. da. *Implementação da pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro*. Trabalhos em linguística aplicada, v. 17, Campinas, SP, 1991, p. 133-144.

CELANI, Maria Antonieta Alba. “*Não há uma receita no ensino da língua inglesa*”. Revista Nova Escola, Ed. 222, maio de 2009.

CHAGAS, V. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Editora Nacional, 1957.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A. *O drama do ensino de Inglês na escola pública*. In: COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON. (Orgs.). *Línguas Estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A. *O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação*. Linguagem & Ensino, v. 4, n. 1, 2001 p.11-36.

CRUZ, D. T. *Alienação e mimetismo cultural no ensino de línguas estrangeiras*. In: Estudos linguísticos e literários, n. 23-24:43-58, jun-dez, 1999.

DENDRINOS, B. *The EFL textbook and ideology*. Athens, Greece: Grivas, 1992.

DUARTE, R. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. EDUCAR, n. 24. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004, p.213-225.

FARIA, A. L. G. de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Atlas, 2000.

FREIRE, M. M.; LESSA, A. B. C. *Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações*. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GEE, J. P. *Orality and literacy: from the savage mind to ways with words*. TESOL Quarterly, v. 20, n.4, p. 720, 1986.

GIMENEZ, Telma. *Prefácio*. In: DIAS, R.; CRISTÓVAO, V.L.L. (Orgs.) *O livro didático de língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 270.

GRADDOL, D. *English Next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. Disponível em < [www.britishcouncil.org/learning-research](http://www.britishcouncil.org/learning-research) > Acesso em 19 out. 2009.

GRADDOL, D. *The future of English?*. Londres: British Council, 1997.

HUTCHINSON, T. & TORRES, E. *The textbook as agent of change*. *ELT Journal*, New York, v. 48/4, p. 315-328, October 1994.

HYMES, D. H. *On Communicative Competence*. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

JENKINS, J. *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2007.

JENKINS, J. *Points of view and blind spots: ELF and SLA*. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 16, n. 2, 2006, p.137-162.

JENKINS, J. *The phonology of English as an international language*, Oxford: OUP, 2000.

JORGE, Miriam Lucia dos Santos; TENUTA, Adriana Maria. *O lugar de aprender língua estrangeira é na escola: o papel do livro didático*. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 121-132.

KACHRU, B. B. *The Alchemy of English: the spread, models and functions of non-native Englishes*. Oxford: Pergamon Press, 1990.

KACHRU, Braj B. *Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle*. In: QUIRK, Randolph; WIDDOWSON, Henry G. (Ed.). *English in the world: teaching and learning the language and literatures*. London e New York: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KACHRU, Braj B. *The alchemy of English: the spread, functions, and models of non-native Englishes*. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 1990. 200 p. (English in the global context).

KACHRU, Braj B. *The other tongue: English across cultures*. 2nd ed. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 1992. 384 p. (English in the global context).

KACHRU, Braj B; KACHRU, Yamuna; NELSON, Cecil L. (Ed.). *The handbook of world Englishes*. Malden e Oxford: Blackwell Publishing, 2009. p. 811.

KUMARADIVELU. *A linguística aplicada na era da globalização*. In: MOITA LOPES, L. Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: editora Parábola, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. *The post-method: (e)merging strategies for second/foreign language teaching*. In: TESOL Quarterly 28, p. 27-48, 1994.

LACOSTE, Yves (Org.); RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LADO, R. *Language teaching, a scientific approach*. New York: Mcgraw- Hill, Inc, 1964.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press. 1986.

LEFFA, V. J. *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, RS: Educat, 2001, p.333-355.

LEFFA, V.J. *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*. In: LEFFA, V.J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2006.

LEFFA, V. J. *Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional*. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p. 10-25.

LEFFA, Vilson J. *Metodologia do ensino de línguas*. In BOHN, H. I; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, Vilson J. *O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência*. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250.

LEFFA, V. J. *Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional*. In: KARWOSKI, Acir Mario; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). *Tendências contemporâneas no ensino de inglês*. União da Vitória, PR: Karwoski. 2006, P. 10-25.

MATOS, Ana Gonçalves. *Literary texts and intercultural learning: exploring new directions*. Berlin: Peter Lang, 2012.

McKAY, S. L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: OUP, 2002.

MELO, Alexandre de; URBANETZ, Sandra Terezinha. *Fundamentos de didática*. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

- MENDES, E. *A Perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”*. In: ORTIZ e SILVA (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007, p.119-154.
- MICOLLI, L. *O ensino na escola pública pode funcionar, desde que...* In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. P 171-184.
- MOITA LOPES, L. P. da. “*Yes, nós temos bananas*” ou “*Paraíba não é Chicago não*”: um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: MOITA LOPES, L.P. da. (Ed.). *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p.37-62.
- MOITA LOPES, L. P. da. *A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política*. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico, 25-26 de abril de 2005, p.1-15.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 1996. p.192.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- MOTA, K. *Incluindo as diferenças, resgatando as coletivo-novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras*. In: MOTA & SCHEYREL (Orgs.). *Recortes interculturais na sala de aula de língua estrangeira*. Salvador: EDUFBA, 2004. P. 35-60.
- NICHOLLS, Susan Mary. *Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês*. Maceió: EDUFAL, 2001.
- NUNAN, David. *Teaching grammar in context*. *ELT Journal*, 52 (2), 101-109, 1998.
- OLIVEIRA, Adelaide P. *Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor*. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 67-78.
- OLIVEIRA, Roberval A. *A matrix da LE NO Brasil: a legislação e a política do fingimento*. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 79-92.
- PAIVA, V. L. M. O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M. J. *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PAIVA, V.L.M.O. *A identidade do professor de inglês*. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: an introduction*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001a.

PENNYCOOK, A. *Critical pedagogy and second language education*. System, v. 18, n. 3, 1990, p.303-314.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. *English in the world / The world in English*. In: BURNS, A.; COFFIN, C. (Orgs.). *Analysing English in a global context*. Sydney: Routledge, 2001b, p.78-89.

PENNYCOOK, A. *English in the world / The world in English*. In: TOLLEFSON, W. J (Ed.). *Power and inequality in language education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995, p.34-58.

PENNYCOOK, A. *Introduction: critical approaches to TESOL*. Tesol Quarterly, v. 33, n. 3, 1999, p. 329-348.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994.

PESSOA, R. R.; SEBBA, M. A. Y. *Mudança nas teorias pessoais e na prática pedagógica de uma professora de inglês*. In: BARCELOS, A. M.; ABRAHÃO, Vieira, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 43-64.

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford, 1987.

PRABHU, N.P. *There is no Best Method – Why?*. TESOL Quarterly, v. 24/2, 1990.

RAJAGOPALAN, K. *A nova pragmática: fases e feições de um fazer*. São Paulo: Parábola, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva*. In: LACOSTE, Yves (Org.); RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.135-159.

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

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. 9 ed. Cambridge: Cambridge University, 1993.

RICHARDS, J.C. & Rodgers, T.S. *Method: approach, design and procedures*. TESOL Quarterly, v. 16/2, 1982.



RICHARDS, J.C. *Beyond training: perspectives on language teacher education*. London: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J.C. *The role of textbooks in a language program*. NEW ROUTES, DISAI, p. 26-30, abril. 2002.

ROBERTSON, Robbie. *The three waves of globalization: a history of developing global consciousness*. Londres: Zed Books, 2003.

ROGERS, Carl. *Client-centered therapy: its current practice, implications and theory*. London: Constable, 1951.

SANTOS, Antonio Carlos . *Conceitos sociológicos fundamentais / processos sociais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

SANTOS, Juliana Alves dos. *O papel colaborador de livros didáticos de LE na construção da identidade cultural do aprendiz*. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, educação e linguagens) - UESB, Vitória da Conquista: Bahia, 2011.

SANTOS, Ricardo Luiz de. *O significado social do ensino de língua estrangeira para alunos de escola pública*. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) - UNIGRANRIO, Duque de Caxias: Rio de Janeiro, 2011.

SEIDLHOFER, Barbara. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University press, Oxford, 2011.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado*. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Orgs.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011, p.87-115.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Salvador: Bahia, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. In: SILVA, K. A. da. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas, SP: Pontes, 2010, p.25-52.

SIQUEIRA, D. S. P. *O papel do professor na desconstrução do 'mundo plástico' do livro didático de língua estrangeira*. In: ASSIS-PETERSON, A. A.; BARROS, S. M. (Orgs.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2010, p.225-253.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. dos. *Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento*. Revista Muitas Vozes, Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR). 2012.

- SIQUEIRA, Sávio. *O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês*. In: Revista Inventário. 4. ed., jul/2005.
- SIQUEIRA, Sávio. *O ensino de inglês como língua internacional no Brasil e o lugar da cultura*. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON. (Orgs.). *Línguas Estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- SODRÉ, M. G. *Consumo e globalização*. In: SÃO PAULO (Estado). *Educação ambiental, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências*. São Paulo: SMA/CEAM, 1998. p. 103-106.
- SPRADLEY, J. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.
- STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- SWAN, M. 1992. *'The textbook: bridge or wall?': applied linguistics and language teaching* 2/1: 32-5.
- TEIXEIRA, A. *Porque "Escola Nova"*. Boletim da Associação Bahiana de Educação. Salvador, n.1, 1930. p. 2-30.
- TREVISANI, A. P.; GIL, G. *Implementação de atividades de leitura em inglês como LE: um estudo das relações entre professor, alunos e texto*. In: GIL, G. (Org.). *Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizado de língua estrangeira: a sala de aula e o professor*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 55-68.
- VIVIAN, Márcio. *A influência do aspecto afetivo na aprendizagem da Língua Inglesa em escolas públicas*. Revista Voz das Letras. Concórdia/Santa Catarina: Universidade do Contestado, n. 3, 2005.
- WATSON-GECEO, K. A. *Ethnography in ESL: defining the essentials*. Tesol Quarterly, v.22, n.4, 1988. p.575-92.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Questionário 1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
 Instituto de Letras  
 Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura



Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA  
 Tel.: (71) 283 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)

Salvador, 15 de setembro de 2011

Caro professor,

Como parte da minha pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da UFBA, sob a orientação do professor Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira, gostaria de contar com sua colaboração no sentido de responder da forma mais natural possível às perguntas abaixo. Suas respostas irão contribuir muito com esta pesquisa que buscará analisar e discutir o impacto do uso sistemático do livro didático de inglês como LE no contexto da escola pública a partir do PNLD (2011).

Atenciosamente,

*Íris Fortunato*  
 (Mestranda)

### QUESTIONÁRIO

1. Como é vista a língua inglesa no seu contexto, seja por alunos e professores?

---



---



---



---



---

2. Quais as dificuldades enfrentadas por você para ensinar língua inglesa na escola pública?

---



---



---



---



---

3. Considerando sua realidade profissional, qual o papel do livro didático no ensino de línguas, em especial de língua estrangeira (inglês)?

---

---

---

---

---

---

**4.** Antes da adoção do livro didático de língua inglesa por sua escola, que material instrucional você usava para ministrar suas aulas?

---

---

---

---

---

---

**5.** Com a inclusão de LE no PNL (2011), como foi o processo de adoção do livro didático na sua escola? De que forma o corpo docente participou da escolha?

---

---

---

---

---

---

**6.** Que tipo de treinamento você recebeu para a utilização sistemática do livro didático nas suas aulas a partir do ano letivo de 2011?

---

---

---

---

---

---

**Muito obrigado!**

## APÊNDICE B – Entrevista semi-estruturada



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
 Instituto de Letras  
 Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura



Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA  
 Tel.: (71) 283 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)

### ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- ✓ Fale um pouco sobre a sua formação acadêmica e sua experiência profissional.
- ✓ Como é vista a língua inglesa no seu contexto, seja por alunos e professores?
- ✓ Quais as dificuldades enfrentadas por você para ensinar língua inglesa na escola pública?
- ✓ Considerando sua realidade profissional, qual o papel do livro didático no ensino de línguas, em especial de língua estrangeira (inglês)?
- ✓ Antes da adoção do livro didático de língua inglesa por sua escola, que material instrucional você usava para ministrar suas aulas e que forma você utilizava esses materiais?
- ✓ Com a inclusão de LE no PNL (2011), como foi o processo de adoção do livro didático na sua escola? De que forma o corpo docente participou da escolha?
- ✓ Que tipo de treinamento você recebeu para a utilização sistemática do livro didático nas suas aulas a partir do ano letivo de 2011?
- ✓ O que você observou no tocante à coleção escolhida pela sua escola? A série selecionada atende as necessidades do seu contexto? Sim? Não? Por quê?
- ✓ Em sua opinião, quais os pontos positivos e negativos da escolha dessa coleção didática?

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Modelo do questionário 1 respondido por P1



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
 Instituto de Letras  
 Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura



Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA  
 Tel.: (71) 283 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)

Salvador, 15 de setembro de 2011

Caro professor,

Como parte da minha pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da UFBA, sob a orientação do professor Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira, gostaria de contar com sua colaboração no sentido de responder da forma mais natural possível às perguntas abaixo. Suas respostas irão contribuir muito com esta pesquisa que buscará analisar e discutir o impacto do uso sistemático do livro didático de inglês como LE no contexto da escola pública a partir do PNLD (2011).

Atenciosamente,

*Íris Fortunato*  
 (Mestranda)

### QUESTIONÁRIO

1. Como é vista a língua inglesa no seu contexto, seja por alunos e professores?

Ao meu ver, a língua inglesa é uma ferramenta indispensável para comunicação internacional hoje – uma vez que estamos vivendo em um elevado grau de globalização. Os alunos têm uma certa consciência disso, mas os seus recursos e o suporte familiar não lhes favorecem de certa forma.

2. Quais as dificuldades enfrentadas por você para ensinar língua inglesa na escola pública?

Primeiro, a quantidade de alunos por turma é um dos problemas mais craves no processo de aquisição da língua, tenho turmas que variam de 35 a 47 alunos – é muita gente para se ter um determinado controle; os recursos oferecidos pela escola nem sempre ficam a nossa disposição(digo, por exemplo, fotocópias, aparelho de DVD, data-show, etc.) e, para mim, o que de fato inviabiliza ou dificulta mais é a ausência do ente\_familiar no âmbito escola, se os pais fossem mais participativos, não teríamos tantos problemas de outras ordens como também a aprendizagem seria, ao meu ver, muito mais produtiva.



**3.** Considerando sua realidade profissional, qual o papel do livro didático no ensino de línguas, em especial de língua estrangeira (inglês)?

Na escola pública, de certa forma, o livro de inglês foi uma excelente idéia para atrair a atenção dos alunos. Nas primeiras semanas de aula era uma maravilha, as crianças traziam os livros para escola, faziam as atividades e houve um certo avanço no processo de aprendizagem. Mas, já no final do ano(2011), percebo que a realidade descrita nos livros que faço uso não é compatível com a que as crianças de escola pública estão familiarizadas.

**4.** Antes da adoção do livro didático de língua inglesa por sua escola, que material instrucional você usava para ministrar suas aulas?

Nas articulações de classe, os professores se reuniam e definiam os assuntos e temas que deveria ser trabalhados em cada unidade. Eu, particular mente, utilizava o livro “Our way” da editora Moderna por achar que a abordagem aos temas e assuntos era mais acessível ao nível dos alunos. Como eles não tinham o livro, as vezes eu fazia algumas cópias e em outras copiava os textos no quadro.

**5.** Com a inclusão de LE no PNLD (2011), como foi o processo de adoção do livro didático na sua escola? De que forma o corpo docente participou da escolha?

Eu não participei do processo de escolha do livro que atualmente uso ( links). Essa escolha foi realizada um ano antes de meu ingresso na rede pública

**6.** Que tipo de treinamento você recebeu para a utilização sistemática do livro didático nas suas aulas a partir do ano letivo de 2011?

Não foi realizado nenhum treinamento com objetivo de preparar o professor para manusear o livro didático em sala.

**Muito obrigado!**

## ANEXO B – Modelo do questionário 1 respondido por P2



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
 Instituto de Letras  
 Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura



Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA  
 Tel.: (71) 283 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)

Salvador, 15 de setembro de 2011

Caro professor,

Como parte da minha pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da UFBA, sob a orientação do professor Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira, gostaria de contar com sua colaboração no sentido de responder da forma mais natural possível às perguntas abaixo. Suas respostas irão contribuir muito com esta pesquisa que buscará analisar e discutir o impacto do uso sistemático do livro didático de inglês como LE no contexto da escola pública a partir do PNLD (2011).

Atenciosamente,

*Íris Fortunato*  
 (Mestranda)

### QUESTIONÁRIO

**1.** Como é vista a língua inglesa no seu contexto, seja por alunos e professores?

A língua inglesa é vista como um desafio, pois muitas vezes os alunos possuem dificuldades em língua portuguesa e estes alunos sempre citam uma frase terrível: “professora eu não sei português como vou saber inglês?”.

**2.** Quais as dificuldades enfrentadas por você para ensinar língua inglesa na escola pública?

Uma das grandes dificuldades enfrentada é a falta de material didático e tecnológico, além da não valorização da disciplina.

**3.** Considerando sua realidade profissional, qual o papel do livro didático no ensino de línguas, em especial de língua estrangeira (inglês)?

O livro didático é um suporte, e é de grande valor para as aulas, porém, este por si só não é suficiente, precisamos estar antenados.

4. Antes da adoção do livro didático de língua inglesa por sua escola, que material instrucional você usava para ministrar suas aulas?

TV pen drive , cd player e apostilas.

5. Com a inclusão de LE no PNLD (2011), como foi o processo de adoção do livro didático na sua escola? De que forma o corpo docente participou da escolha?

Durante uma das ACs, na Escola Parque fizemos a escolha do livro “LINKS”. Cada professor opinou e houve um consenso, pois o livro que escolhemos estava mais condizente com a realidade dos alunos.

6. Que tipo de treinamento você recebeu para a utilização sistemática do livro didático nas suas aulas a partir do ano letivo de 2011?

Não foi realizado nenhum treinamento com objetivo de preparar o professor para manusear o livro didático em sala.

No início da utilização do livro, não tivemos nenhum treinamento, após alguns meses fora solicitada pela coordenadora do núcleo pedagógico à editora que viesse dar um treinamento ao grupo de professores.

**Muito obrigado!**

## ANEXO C – Modelo do questionário 1 respondido por P3



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
 Instituto de Letras  
 Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura



Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA  
 Tel.: (71) 283 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)

Salvador, 15 de setembro de 2011

Caro professor,

Como parte da minha pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da UFBA, sob a orientação do professor Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira, gostaria de contar com sua colaboração no sentido de responder da forma mais natural possível às perguntas abaixo. Suas respostas irão contribuir muito com esta pesquisa que buscará analisar e discutir o impacto do uso sistemático do livro didático de inglês como LE no contexto da escola pública a partir do PNLD (2011).

Atenciosamente,

*Íris Fortunato*  
 (Mestranda)

### QUESTIONÁRIO

**1.** Como é vista a língua inglesa no seu contexto, seja por alunos e professores?

Infelizmente sem a importância que deveria ter. Os alunos por não compreenderem os benefícios do aprendizado de uma segunda língua e transferem as suas dificuldades com o aprendizado da língua materna para a língua inglesa e os professores porque tratam como uma disciplina apenas para preencher os horários ociosos.

**2.** Quais as dificuldades enfrentadas por você para ensinar língua inglesa na escola pública?

As dificuldades são inúmeras, mais podemos destacar: a carga horária muito baixa, apenas duas aulas de cinquenta minutos semanais em cada turma, a falta de estrutura física das escolas, a falta de recursos como aparelho de som, TVs, DVDs, laboratórios de informática devidamente equipados, a iniciação tardia dos alunos ao aprendizado da língua, desinteresse dos alunos, material didático insuficiente, dentre muitas outras dificuldades.

**3.** Considerando sua realidade profissional, qual o papel do livro didático no ensino de línguas, em especial de língua estrangeira (inglês)?

Um material de apoio, importante, porém, desprezado muitas vezes pelos próprios professores. No caso específico da língua inglesa, representou um avanço, ainda que muito longe do ideal. Pela primeira vez, na rede pública, havia um material mínimo disponibilizado aos alunos, servindo de base para as atividades do professor, ainda que possamos tecer várias críticas a este material.

**4.** Antes da adoção do livro didático de língua inglesa por sua escola, que material instrucional você usava para ministrar suas aulas?

Não havia nenhum material institucional disponível. Todo material utilizado nas aulas eram elaborados pelos próprios professores, ou fruto de sua pesquisa pessoal.

**5.** Com a inclusão de LE no PNL (2011), como foi o processo de adoção do livro didático na sua escola? De que forma o corpo docente participou da escolha?

Nós recebemos no final do ano de 2010 as duas coleções selecionadas pelo PNL e os professores da área avaliaram e, conjuntamente, optaram pela coleção que entendemos ser melhor, dentro da nossa realidade.

**6.** Que tipo de treinamento você recebeu para a utilização sistemática do livro didático nas suas aulas a partir do ano letivo de 2011?

Apenas uma consultoria pedagógica, com uma representante da editora, que veio a Salvador por convite da articulação de área do Polo das Escolas ligadas a Escola Parque.

**Muito obrigado!**

## ANEXO D – Modelo do questionário 1 respondido por P4



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
 Instituto de Letras  
 Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura



Rua Barão de Geremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-BA  
 Tel.: (71) 283 - 6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> - E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)

Salvador, 15 de setembro de 2011

Caro professor,

Como parte da minha pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da UFBA, sob a orientação do professor Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira, gostaria de contar com sua colaboração no sentido de responder da forma mais natural possível às perguntas abaixo. Suas respostas irão contribuir muito com esta pesquisa que buscará analisar e discutir o impacto do uso sistemático do livro didático de inglês como LE no contexto da escola pública a partir do PNLD (2011).

Atenciosamente,

*Íris Fortunato*  
 (Mestranda)

### QUESTIONÁRIO

**1.** Como é vista a língua inglesa no seu contexto, seja por alunos e professores?

Acredito que a disciplina língua inglesa, para muitos colegas, é apenas mais uma das matérias da grade curricular. Devido a falta de esclarecimento da verdadeira finalidade, para alunos e professores, o ensino da língua inglesa tem sido alvo de críticas, desmerecimento e desprestígio.

**2.** Quais as dificuldades enfrentadas por você para ensinar língua inglesa na escola pública?

As principais dificuldades são: falta de interesse por parte do aluno, grande número de alunos em sala de aula, ausência de um ambiente propício para aprendizagem, carência de materiais de apoio como dicionários, CDs, revistas, acesso a internet e insuficiência de recursos como, por exemplo, laboratório, sala de áudio e vídeo.

**3.** Considerando sua realidade profissional, qual o papel do livro didático no ensino de línguas, em especial de língua estrangeira (inglês)?

O livro didático constitui um elemento fundamental a prática docente, principalmente nas escolas públicas em que há escassez de materiais didáticos.

4. Antes da adoção do livro didático de língua inglesa por sua escola, que material instrucional você usava para ministrar suas aulas?

Utilizava e ainda utilizo materiais preparados com recursos próprios, como: Flash-cards, textos e diálogos, resumos, tarefas e exercícios fotocopiados. Uso também vídeos, CDs de áudio, DVDs, TV Pen-drive, dicionários, além do quadro e do marcador para quadro branco.

5. Com a inclusão de LE no PNLD (2011), como foi o processo de adoção do livro didático na sua escola? De que forma o corpo docente participou da escolha?

Infelizmente, não participei da escolha do livro didático.

6. Que tipo de treinamento você recebeu para a utilização sistemática do livro didático nas suas aulas a partir do ano letivo de 2011?

Não houve treinamento específico para utilização do livro didático. Recebemos orientações da nossa coordenadora e há troca de experiências entre os colegas nas reuniões de AC.

**Muito obrigado!**

## ANEXO E – Registros etnográficos

### Aula 1, 7º ano, 26 de agosto de 2011, Escola Candolina (P1)

9:15 P faz a chamada e diz que na aula passada eles estavam trabalhando com pronomes demonstrativos e pede que eles abram o livro na pág. 23

Ele escreve a data no quadro:

*Friday, Aug 26th , 2011*

*Pag 23*

*This* - esta, estas, isto

*These* - estes, estas

*That* - aquela , aquilo, aquele

*Those* - aqueles, aquelas

P pede para os AA abrirem na pag. 23 e explica as histórias.

P pede que os AA façam a tradução do texto e pede que eles anotem.

P escreve no quadro:

- Estes não são meus sapatos (quadro 4)

Rosie, estes são meus sapatos.

P pergunta o que eles observam na tira 3 do livro. P escreve no quadro:

Estes não são minhas calças. De quem são estes jeans?

P pergunta: “*Whose backpack is is this?*”

Os AA respondem: “De quem é essa mochila?”

P pergunta qual o sentido de *of course* na tira 3 e ele mesmo responde : “É claro que eles são de Mark.”

E escreve no quadro:

São de Mark, é claro!

P pergunta o que eles entenderam na tira 5 de no quadro ele escreve:

Eles estão no quarto de Mark.

9:35 P pede que os alunos abram na pág. 112 e que eles formem duplas e respondam o exercício da pág. 112 a questão 2.2.

P pede que os AA copiem o enunciado da pergunta 2.2 e escreve no quadro:

2.2 Escreva no plural:

P explica que a letra “a” está respondida e que os AA poderiam seguir o modelo respondido.

P diz que os AA deverão trocar o pronome, o substantivo e o verbo para o plural.



9:40 P vai até as duplas e tira dúvidas.

P pergunta se eles têm mais alguma dúvida e diz que eles estão liberados.

## **Aula 2 (aulas geminadas)**

10:20 P pede para fazer a correção do exercício e pede que uma A venha até o quadro e corrija o exercício.

A aluna escreve:

a. *Those parks are cool.*

P explica que para realizar esse exercício, os AA deverão colocar o substantivo e o verbo no plural.

O próximo A vai ao quadro e escreve:

b. *These houses are old.*

A outra A escreve no quadro:

c. *These games are amazing.*

d. *Those schools are nice.*

O próximo A vai ao quadro e escreve a letra “e”:

e) *Those pictures are impressive.*

P pergunta: “Quem quer responder no quadro”?

Uma outra A vai ao quadro e escreve:

f) *Those singers are rich.*

P pede que eles observem os substantivos das frases.

A A escreve:

*These beaches are wonderful.*

P explica o plural de *beach* e explica a regra do plural.

A outra A escreve a letra “h”.

a) *These cities are lovely.*

P explica a regra do plural de *city*.

P pede para eles voltarem para a pág. 24 e pede para eles observarem o *possessive case*.

P escreve no quadro:

*Matt has a new computer game.*

P diz e escreve a seguinte frase no quadro :

*This is Matt’s new computer game.*

Ele explica aos AA que as duas frases querem dizer a mesma coisa e depois pergunta quais foram as mudanças que ocorreram nas frases.

P traduz as frases e lê as regras que estão no livro na pág. 24.

Depois de ler as regras ele volta ao quadro e escreve:

*Gideon's car* = o carro de gideon

*Alex's backpack* = a mochila de Alex

P pede que os AA abram o livro na pág. 113 e façam a questão 2.4

P escreve a tradução do enunciado da questão no quadro:

Ele escreve:

Escolha a forma correta para completar as frases abaixo.

P diz que quando os AA terminarem eles estarão liberados.

P volta a explicar o exercício 2.4, pois muitos AA não conseguem fazer o exercício.

P escreve no quadro.

a. \_\_\_\_\_ are Ricardo e Laura.

*My parent's names/ my parents' names*

P pede para os AA voltarem para a pág. 24 e revisarem a teoria do possessivo.

Os AA tentam fazer a atividade e depois P informa qual o dever de casa, ele diz:

“Vocês deverão traduzir as palavras das págs. 25 e 26 e fazer os exercícios das págs. 112 e 113.”

10:55 Os AA saem da sala.

### **Aula 3, 7º ano, 2 de setembro de 2011, Escola Candolina (P1)**

P pede às atividades que passou para nota que foram a tradução das págs. 25 e 26 e a resolução dos exercícios das págs. 112 e 113.

P diz que essas atividades valerão 2 pontos.

P pede para os AA abrirem o livro na pág. 29 e escreve no quadro:

Pág. 29 – Para casa traduzir o texto da pág. 29

P avisa aos AA que fará perguntas sobre o texto na próxima aula.

P também informa que provavelmente esse texto estará na prova.

Um A pergunta: “Como traduziremos o texto?”.

Uma A responde: “Usando o *Google* tradutor ou o dicionário de Inglês.”.

P pede que eles abram o livro na pág. 33 e escreve no quadro e diz que o gerúndio é o tempo verbal que usamos para falar do que estamos fazendo no momento:

Gerúndio

Sujeito + verbo *to be* + verbo principal + *ing*

O professor continua escrevendo no quadro:

*What are you doing?* = O que você está fazendo?

*She is Reading* = Ela está lendo

P diz que na pág. 33 existem alguns quadros que precisam ser completados pelo verbo *to be* e ai ele continua escrevendo no quadro:

*I am studying*

*You are studying*

*He is studying*

*She is studying*

*It is studying*

*We are studying*

*You are studying*

*They are studying*

P explica aos alunos que quando o verbo está no gerúndio e que precisa ter *-ing* no final.

9:45 P completa o quadro gramatical do livro da pág. 33 no quadro.

Depois disso, P repete o dever de casa e libera os AA.

### **Aula 1, 6° ano, 8 de novembro de 2011, Escola Classe II (P2)**

Chove muito e a aula que deveria começar 7:30, começa 7:50.

7:50 P pergunta aos alunos sobre a apresentação dos trabalhos.

7:55 P pede que os AA peguem o caderno e coloquem o cabeçalho. Ela usa várias expressões em inglês com os alunos como: *open your notebook, let's go, come on guys, ready....*

Muitos AA não vieram por conta da chuva forte que caia. P diz que por conta do número pequeno de alunos na sala, ela não começará o assunto novo e fará uma revisão. Ela começa a revisar o verbo *can* e escreve no quadro:

*I can play vídeo game, but I can not smoking.*

P pede que os AA façam uma frase no presente usando *can*.

Eles fazem a frase no caderno e ela pede que eles falem para toda a turma, cada um fala a sua e ela corrige quando necessário. Depois disso, ela começa a escrever um exercício no quadro e pede que eles copiem.

No quadro:

- 1) Transforme as frases afirmativas em negativas e depois traduza:
  - a) *They can swim in the sea.*
  - b) *You can study every day.*
  - c) *My mother can dance rap.*

d) *We can use the computer.*

e) *The students can go to school.*

P sai da sala para pegar a autorização do cinema, os AA copiam a atividade.

Quando P chega, um A vai até ela e mostra a atividade feita, ela dá o visto no dever.

Enquanto os outros AA fazem o dever, P entrega a autorização.

Ela pede voluntários para irem ao quadro fazer a correção. Um A vai até o quadro e começa a correção. P pede para que outro A vá até o quadro para corrigir a outra questão.

8:20 O sinal bate e P faz a chamada e libera os AA.

## **Aula 2, 6º ano, 9 de novembro de 2011, Escola Classe II (P2)**

7:55 P pede as autorizações aos AA.

Muitos AA não trouxeram o livro.

P pede que eles peguem o caderno, pois olhou o livro e não encontrou exercícios e diz que é melhor usar o caderno.

8:10 P escreve no quadro:

*Date: November 9 th , 2011*

1) Transforme a seguinte frase para a forma negativa e interrogativa:

a) *You can watch tv.*

Ela revisa o verbo *can*, diz que esse verbo em português é o verbo poder e pede que os AA respondam o que ela escreveu no quadro.

Os AA respondem e P completa no quadro:

*You can't watch tv.*

*Can you watch tv?*

A professora continua escrevendo no quadro:

b) *They can eat chocolate cake.*

N-

I-

c) *He can drive the bus.*

N-

I-

d) *The cat can sleep all day.*

N-

I-

P pede que os AA leiam as frases em inglês, ela incentiva que eles falem em inglês.

P incentiva voluntários para irem ao quadro corrigir o exercício, o clima da sala é bastante agradável, pois a professora tem um relacionamento bastante positivo com os alunos.

Ela desenha uma casinha e coloca o dever de casa:



P pede que os AA vão até o quadro fazer a correção, mas nenhum A vai, então ela mesma corrige o exercício.

8:25 P faz a chamada e libera os AA.

### **Aula 3, 6° ano, 10 de novembro de 2011, Escola Classe II (P2)**

8:40 P pede para ver os trabalhos.

Ela pede que abram os cadernos, pois ela irá passar um exercício para que eles façam em classe.

P pergunta quantos AA trouxeram o livro.

Três alunos respondem que trouxeram.

8:45 P escreve no quadro.

*Date: November 9th, 2011*

*Exercise*

1) Complete com o verbo *can* (poder) e traduza as frases:

a) *The woman \_\_\_\_\_ smoking.*

b) *My mother \_\_\_\_\_ dance rap;*

c) *We \_\_\_\_\_ use the computer.*

d) *The teacher \_\_\_\_\_ drive.*

2) *Transforme as frases em negativas e interrogativas:*

a) *Marcio can play soccer.*

N-

I-

b) *Lucy can cook very well (muito bem).*

N-

I-

c) *They can swim.*

N-

I-

9: 05 P pede para uma A recolher as autorizações.

9: 10 P pede para um A corrigir o exercício no quadro.

O sinal bate e P libera os AA.

### **Aula 1, 9º ano, 9 de agosto de 2011, Escola Celina Pinho (P3)**

8:20 Os AA que estavam sem livro saíram da aula. P disse que todas as atividades de *listening* iriam ser puladas, pois ele estava sem som. P pediu aos AA a pesquisa sobre comparativos que ele passou aula passada. P deu visto no caderno de dois AA que fizeram a pesquisa. P perguntou se podia apagar o quadro e pediu para os AA abrirem o livro na pág. 118 e perguntou se eles já fizeram o exercício 4.1 Muitos AA falaram que já foi feito, mas que não tinha sido corrigido.

P espera alguns AA que estão copiando o exercício. P pede para eles abrirem o livro na pag. 44 e que eles se juntem em pares para a resolução do exercício. P explica o exercício. Os AA se arrumam e começam a fazer o exercício.

8:40 Alguns AA estão fazendo só e outros em duplas. P apaga o quadro enquanto os AA fazem o exercício. Um A olha o glossário e diz que não encontra muitas palavras para fazer o exercício.

8:45 P monitora os AA e tira dúvidas sobre o exercício.

P interrompe os AA para explicar o exercício. Coloca as palavras que estão em negrito no quadro e começa a traduzir.

*Save* - salvar

*Cool* - fresco/ legal

*Rock* - pedra ou rocha

*Right* - direito / correto

Uma A pergunta como se pronuncia *cool* e P diz que não é isso que eles estão pensando.

P fala para dois alunos que estão ao meu lado que se eles continuarem conversando ele irá tirá-los da sala.

P explica como o exercício deve ser feito e começa a correção.

8:50 P continua corrigindo o exercício.

Os AA vão falando as respostas do exercício e P confere se eles conseguiram a ordem correta.

8:55 P pede para eles abrirem o livro na pág. 48 e explica que os AA devem dar uma olhada no texto da págs. 48 e 49. P reforça a importância da estratégia de olhar as palavras desconhecidas no glossário.

Os AA estão lendo o texto e P está lendo o texto em sua mesa.

Um A diz que já terminou de ler o texto.

P pergunta se eles já terminaram de ler o texto.

9:00 P pergunta o que o texto A fala:

Os AA respondem: “Filmes da Wald Disney”.

P diz o que a A disse que o texto trata sobre a Disneylândia e pergunta: “O texto retrata os parques ou os filmes?”

P pede para um A mudar de lugar, mas ele prefere sair da sala.

P fala sobre o que se trata o texto A e pergunta o que se trata o texto B.

9:05 P pergunta se o texto B trata de paisagens e lugares do mundo. Ele já dá as respostas. P começa a enumerar o que trata o texto B: “As pirâmides do Egito....”

Logo depois, P lê a questão 2 e pergunta quais AA gostariam de pesquisar sobre o tema do texto A.

Alguns AA levantam a mão e P diz que eles podem pesquisar sobre a Disneylândia.

9:10 Alguns AA perguntam se a pesquisa deve ser feita em inglês ou em português e P diz que é para ser feita em português e que valerá ponto.

9:13 P pede para abrir o livro na pág.53 e diz que irá adiantar algumas págs., pois semana que vem não haverá aula.

P fala que aula passada eles viram o modo comparativo e que hoje eles estudariam o modo superlativo.

P pede que eles leiam o texto de Simone.

9:15 P diz que nunca viu alguém conversar e ler ao mesmo tempo.

Os AA estão lendo o texto e P faz a chamada.

9:17 P pergunta: “Já leram, né? Tão conversando...”P informa que esse assunto estará na avaliação e que é assunto dado.

P pede para eles abrirem na pág. 54 e traduz o enunciado do exercício e espera o silêncio para começar a explicar o exercício.

P diz: “Observe como Simone usa os adjetivos e depois completem as frases.”

P lembra aos AA que as frases estão no texto e diz que os AA tentem completar o exercício e depois, ele juntamente com os AA, completariam as regras no quadro.

9:23 Os AA estão fazendo o exercício e P circula pela sala e observa a execução do exercício.

9:25 P pergunta se os AA já terminaram.

Um A mostra a regra e P pede que ele aguarde.

P começa a corrigir o exercício no quadro e Os AA começam a responder.

No quadro ele escreve:

- a) *The greatest*
- b) *The strongest*
- c) *The youngest*
- d) *The finniest*
- e) *The thinnest*
- f) *The fattest*
- g) *The most famous*

P começa a explicação do superlativo comparando com a explicação que foi dada na aula passada sobre comparativos.

P tira um A na sala, pois o A estava atrapalhando.

P, no quadro, explica que podemos usar *-ER ou MORE .... THAN* no comparativo de superioridade.

P escreve no quadro:

*ER*

*MORE....THAN*

*Jonh is younger than Sarah.*

*Jonh is less young than Sarah.*

*As ..... as*

P começa a explicação do superlativo e pede que os AA completem as regras que estão no livro na pág. 54.

9:35 P diz as regras para os alunos e escreve no quadro:

*FAT - FATTEST*

*Cvc*

9:40 P continua a explicação das regras e pede para os AA completarem a segunda coluna da regra e traduz a regra.

P pede a uma A que explique o que ele acabou de explicar.

A A vai ao quadro e repete o que o P explicou.

P pergunta se eles entenderam e fala da última regra do superlativo dos adjetivos irregulares e traduz os exemplos.

9:45 P diz que na próxima aula eles farão exercícios sobre o superlativo.



P informa que a aula terminou e relembra os AA sobre a pesquisa dos textos que será cobrada próxima aula.

**Aula 2, 9º ano, 23 de agosto de 2011, Escola Celina Pinho (P3)**

8:50 P apaga o quadro e pergunta se os AA fizeram o trabalho passado na aula anterior.

P pede que os AA peguem os livros e checa o dever de um A.

P pede que os alunos abram os livros na págs. 120 e 121 e respondam o exercício 5.2 e 5.3.

P explica o exercício 5.2 e pede que eles façam o exercício 5.3.

P explica o exercício e pede que os AA reconheçam as palavras que eles já sabem e as palavras que eles não conhecem, eles devem procurar no glossário que fica no final do livro.

8: 55 P checa se os AA fizeram o trabalho da aula passada.

9:11 Enquanto os AA fazem o exercício, P folheia o livro em sua mesa.

P pergunta se pode corrigir.

Os AA estavam conversando e P diz que pode não corrigir essa questão e colocá-la na prova.

P traduz as frases do exercício 5.2.

P continua traduzindo as frases e vai corrigindo a questão.

P diz que corrigirá a questão 5.3 e que não é necessário traduzir o texto.

P pergunta: “O que se trata o texto?”. Um A pede que o P leia o texto.

P diz que o texto será tarefa de casa para a próxima aula e diz que os AA deverão traduzir o texto no caderno.

P pede que eles abram o livro na pág. 55 e pergunta se eles sabem o que é um *Quiz*.

Depois ele mesmo responde que é um jogo de perguntas e respostas.

Logo depois, ele pede que os AA se reúnam em duplas.

P explica que nas perguntas eles terão os adjetivos no grau superlativo que eles estudaram na aula passada e pede que as duplas respondam as perguntas.

8:35 P faz a chamada.

9:40 O P pergunta se pode corrigir.

P corrige o *Quiz* e finaliza a aula dizendo que os AA devem trazer a tradução do texto para a próxima aula.

**Aula 3, 9º ano, 27 de setembro de 2011, Escola Celina Pinho (P3)**

8:50 P explica o projeto da quarta unidade e diz que na próxima aula ele trará a prova corrigida.

P pede que os AA abram o livro na pág. 62 e começa a traduzir o enunciado do exercício. Ele pergunta: “Quando você faz um bolo que ingredientes você precisa”?

Os AA respondem: “farinha, ovos, manteiga ,etc...”

P continua a tradução do enunciado do *Grammar in action*. Ele pede que os AA procurem os ingredientes do bolo presente no texto. P fala que os AA terão 5 min para isso.

9:15 P pede para os AA olharem as palavras que eles não conhecem no glossário.

P começa a ler o texto e vai traduzindo ao mesmo tempo e coloca as palavras no quadro:

*Sugar*

*Eggs*

*Flour*

*Butter*

P que os AA abram o livro na pág. 63 e coloquem as palavras que estão no quadro na categoria certa no livro na parte de *Grammar Notes*.

P explica o que são substantivos contáveis e incontáveis e usa o livro do professor para explicar esse conteúdo.

P começa a explicação e fala que os substantivos contáveis são: *eggs* e *oranges* e os incontáveis são *flour* e *sugar*.

P pede que os alunos abram o livro na pág. 126 e façam o exercício 6.2. Ele traduz o enunciado desse exercício.

P faz a chamada e começa a correção. Os AA vão dizendo as palavras de cada coluna.

Um A pede que ele repita a correção.

P repete e diz que a aula acabou.

### **Aula 1, 8º ano, 18 de outubro de 2011, Escola Candolina (P4)**

8:30 P começa a aula entregando um aviso sobre a ida dos AA ao cinema.

P termina a explicação sobre o aviso e escreve no quadro:

*VERB THERE TO BE*

*There is a teacher in the class*

*There are students in the class.*

Ela explica que a tradução do verbo *there to be* é “haver” e “existir” e continua explicando as frases que colocou no quadro. Ela diz que o *there is* é usado no singular e o *there are* é usado no plural.

Ela volta ao quadro e completa a explicação do verbo *there to be* , agora no passado.

Ela escreve:

*There was a teacher in class.*

*There were students in class.*

Ela explica que no passado quando for singular usaremos *there was* e no plural *there were*.

P continua a explicação das formas negativas e interrogativas e escreve no quadro:

*There isn't a teacher in class.*

*There aren't teachers in class.*

*There wasn't a teacher in class.*

*There weren't teachers in class.*

Ela explica que na forma negativa os alunos usarão o *not* e poderão fazer a contração e mostra no quadro.

Ela pede que os AA abram o livro nas págs. 76 e 77 e pede que os AA observem o uso do verbo *there to be*. Ela enfatiza que no texto do livro, os AA podem encontrar o verbo *there to be* na forma contracta.

9:00 P faz a chamada e libera os AA.

## **Aula 2, 8º ano, 19 de outubro de 2011, Escola Candolina (P4)**

10:20 P cobra dos AA a autorização da ida ao cinema que ela entregou na aula passada.

P informa que preparou uma apostila e começa a entregar aos AA. Ela retoma o assunto da aula passada.

Ela diz que já explicou o assunto, mas gostaria que eles anotassem os advérbios de frequência na apostila que ela acabou de entregar. Ela começa a ler a apostila e escreve os advérbios no quadro:

*There was one flower in the vase.*

*There were ten flowers in the vase.*

P pergunta quem fez a tarefa de casa. Ela pediu na aula passada para os alunos sublinharem no texto das págs. 76 e 77 o verbo *there to be*.

Um A responde que fez a tarefa. Ela diz que dará o visto no livro dele ao final da aula.

Ela continua lendo a apostila.

Ela escreve no quadro:

*N - There wasn't one flower in the vase.*

*I- Was there one flower in the vase?*

P pergunta se algum aluno gostaria de ir ao quadro e fazer as formas negativas e interrogativas de *there were*.

Uma A vai ao quadro e escreve:

*I were there tem flowers in the vase?*

P se aproxima dela e corrige no quadro:

*Were there ten flowers in the vase?*

Outro A vai ao quadro e escreve a forma negativa:

*N: There weren't ten flowers in the vase.*

10:45 P continua lendo a apostila. Ela pede que eles peguem o caderno para anotar, mas o sinal toca. Ela diz que o sinal está errado e que a aula termina às 11:00.

Ela diz que prefere que os alunos completem a apostila em sala de aula, então ela pede que eles não esqueçam essa apostila para próxima aula, pois continuará a explicação.

Depois disso, ela começa a dizer as médias dos AA.

11:00 Os AA são liberados.

### **Aula 3, 8º ano, 20 de outubro de 2011, Escola Candolina (P4)**

10:20 P pede a apostila da aula passada e diz que eles precisarão copiar no caderno a explicação que ela colocará no quadro para que eles consigam fazer o exercício 1 da apostila.

Ela escreve no quadro:

*PRESENT*

*PAST*

*now- agora*

*yesterday- ontem*

*At this moment- nesse momento*

*Last year- ano passado*

*Today- hoje*

*Last month- mes passado*

*Last week- semana passada*

*Last night- Noite passada*

*.... Ago- atrás*

P pergunta quais frases do exercício possuem *now*. Os AA respondem. E ela diz que nessas frases eles usarão *There is* e *there are*, pois as frases estão no presente.

10:45 Os AA estão fazendo o exercício e P olha o exercícios de alguns AA.

P começa a correção do exercício no quadro. Ela escreve:

- a) *Were there*
- b) *There is*
- c) *There was*
- d) *There is*

e) *Are there*

f) *Was there*

g) *There are*

h) *There were*

10:50 Ela pede que agora os AA façam as questões 2 e 3.

Eles fazem as questões.

11:00 O sinal bate e ela acaba a aula.

## ANEXO F – Apostila usada por P4

### VERBO THERE TO BE (VERBO HAVER) – TEMPO PASSADO

O inglês utiliza um recurso que substitui o verbo **haver**, mas apenas no sentido de **existir**. Trata-se da combinação da palavra **there** (que normalmente significa **lá, ali**, mas aqui não tem significado) com o verbo **to be**: **there to be**.

Em português, o verbo **haver**, com sentido de **existir**, é impessoal e, portanto, não tem sujeito. O verbo fica na 3ª pessoa do singular.

Há **uma flor** no vaso.

Há **dez flores** no vaso.

Em inglês, porém, a concordância se faz com o substantivo que segue **there to be**, ou seja, se o substantivo estiver no plural, o verbo **to be** também deverá estar no plural.

**There is one flower** in the vase.

**There are ten flowers** in the vase.

	Presente			Passado		
	Afirmativa	Negativa	Interrogativa	Afirmativa	Negativa	Interrogativa
Singular	There is (Há)	There is not	Is there?	There was (Havia)	There was not	Was there?
Plural	There are (Há)	There are not	Are there?	There were (Havia)	There were not	Were there?

Formas abreviadas: there's (there is), there isn't (there is not), there aren't (there are not), there wasn't (there was not), there weren't (there were not)

#### 1. Complete com a forma correta do verbo **There To Be**:

- \_\_\_\_\_ cars in front of the house yesterday?
- \_\_\_\_\_ a lot of sugar in the jar now.
- \_\_\_\_\_ a dog here last night.
- \_\_\_\_\_ a teacher between the students at this moment.
- \_\_\_\_\_ many pencils on the desk today?
- \_\_\_\_\_ a house among the buildings five years ago?
- \_\_\_\_\_ six cassettes on the sofa now.
- \_\_\_\_\_ any cakes in the fridge last night.

#### 2. Mude as frases para o **Tempo Passado**:

- There is a CD player here now. \_\_\_\_\_
- There are two T-shirts on the bed at this moment. \_\_\_\_\_
- There is an apple pie on the stove today. \_\_\_\_\_
- There are a lot of oranges in the kitchen now. \_\_\_\_\_

#### 3. Mude para as formas negativa e interrogativa:

- There were many boys at that restaurant.  
N. \_\_\_\_\_  
I. \_\_\_\_\_
- There was a ball in the bedroom.  
N. \_\_\_\_\_  
I. \_\_\_\_\_

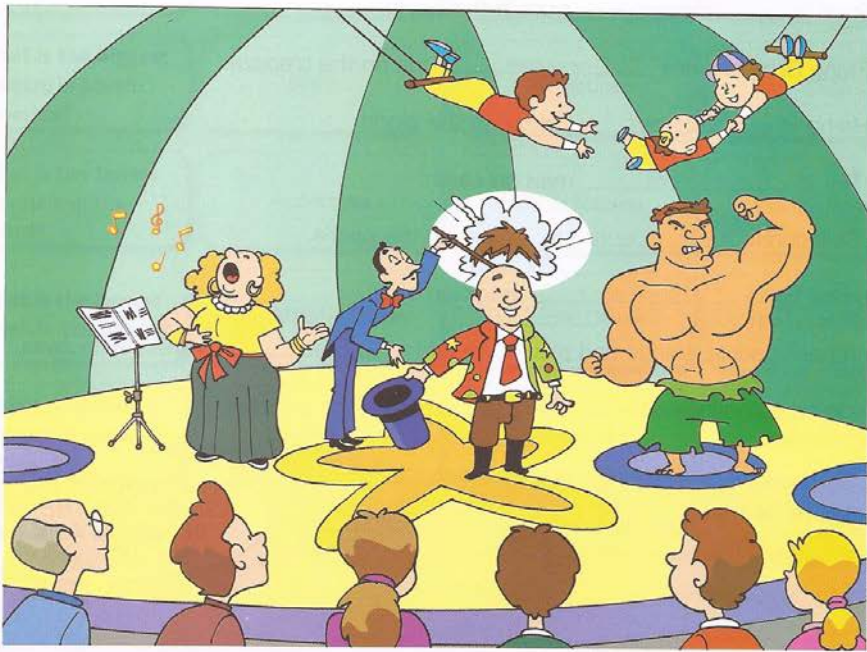
## ANEXO G – Pág. 53 do livro do livro do 9º ano

**G Grammar in Action**

**Simone has a story about another neighbor. Let's read it.**  
 Antes da leitura, peça aos alunos que observem a foto de Mr. Piccadilly e façam previsões a respeito do que irão ler: *What is Simone going to write about her neighbor Mr. Piccadilly?* Em seguida, leia a história com os alunos, incentivando-os a verificar suas previsões.

**LET'S GET TO KNOW MR. PICCADILLY!**

My blog today is about Mr. Piccadilly.



Mr. Piccadilly is an interesting man. He has a famous circus (the Piccadilly Circus) and he travels around the world with his show. When the circus is in Rio he often brings some of his friends to his house, and he usually invites me to meet his friends.

Here I am, on a special show of the Piccadilly Circus. There's the incredible Slim Tim, the thinnest man on earth, and then Joe Ha-ha, the funniest clown in the world. They're fantastic. I love the circus!

'Ladies and gentlemen! Here comes the Piccadilly Circus! The greatest show on earth! Presenting: Mr. Steel, the strongest man in the world! And the Flying Brothers, the youngest kids on the trapeze!'

'And Aida Belladonna, the fattest lady in the opera! And finally... the great Professor Fix, the most famous magician of all, doing the most difficult tricks!'

UNIT 5 Our Small World

53