



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

**JAQUELINE SANTOS DE SOUZA**

***THE BOOK IS ON THE TABLE! E O PROFESSOR?  
NO PALCO OU ATRÁS DAS CORTINAS?***

Salvador – BA  
2017

**JAQUELINE SANTOS DE SOUZA**

***THE BOOK IS ON THE TABLE! E O PROFESSOR?  
NO PALCO OU ATRÁS DAS CORTINAS?***

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

Orientadora: **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Maria de Oliveira Zoghbi**

Salvador – BA  
2017

Modelo de ficha catalográfica fornecido pelo Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA para ser confeccionada pelo autor

Souza, Jaqueline Santos de  
The book is on the table! E o professor? No palco ou atrás  
das cortinas? / Jaqueline Santos de Souza. -- Salvador, 2017.  
180 f. : il

Orientadora: Denise Maria de Oliveira Zoghbi.  
Dissertação (Mestrado - Língua e Cultura) -- Universidade  
Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2017.

1. Ensino-Aprendizagem. 2. Língua Inglesa. 3. Livro  
Didático. 4. Métodos. 5. Recursos. I. Zoghbi, Denise Maria de  
Oliveira. II. Título.



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

Dissertação defendida em 27 de janeiro de 2017 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Maria de Oliveira Zoghbi  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Orientadora

---

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

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adelaide Augusta Pereira de Oliveira  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)  
Examinadora Externa

Ao Bem mais precioso que por 9 meses carreguei no ventre, meu filho, meu Benjamin! Minha força para buscar sonhos cada vez maiores, vislumbrando o melhor futuro para nossa família! Capítulos produzidos com muita dedicação e, com vários chutinhos na barriga, o melhor carinho que uma mãe podia sentir nesse momento. Dedico essa Dissertação, que também considero um filho, a essa que é a minha mais valiosa cria, agora já em meus braços:

*Meu Ben.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre!

Pois não há, para mim, outro ser mais merecedor dos meus constantes agradecimentos. Como poderia ser aprovada e cursar o Mestrado lecionando 60 horas, tendo os três turnos ocupados e nos últimos semestres me dividir entre ser mestranda e gestante, se não fosse graças à força, proteção e luz que Deus nunca deixou se apagar em meus caminhos?;

À mainha e ao meu pai, Dina e Cal, os verdadeiros mestres de minha formação, que sempre se dedicam além do máximo, garantindo o melhor para mim e crendo na minha capacidade de atingir qualquer objetivo. São meus grandes espelhos, meus maiores incentivadores, meus exemplos de vida;

Ao meu companheiro Marcus, Amor. Pela persistência em me esperar para sair depois de tantas vezes ter recusado seus convites, alegando estar muito ocupada com os estudos, mas aí... uma greve. E, finalmente, o tempo para sair surgiu, foi mais que um encontro, resultou em um namoro, um casamento, um filho, uma família. Obrigada por ter sido tão paciente me vendo ler, digitar, pesquisar, falar dormindo sobre o que eu tinha que escrever, mas ficando sempre ao meu lado;

Aos meus melhores amigos: Joseane e Márcio.

Joseane ou Malú é aquela amiga que eu, filha única, sempre quis como irmã, e ela tem sido. Com certos traços que irmãs possuem: espaçosa, ciumenta, às vezes chataaaa, mas, sobretudo, parceira, fiel, amorosa, dedicada, Amiga da vida. Márcio é meu amigo desde a graduação, é um padrinho que tirou muitas dúvidas desde o anteprojeto até a conclusão deste trabalho; até hoje não devolvi os livros que ele me emprestou para eu estudar para as provas, mas eu vou, tá *honey*?! Ambos celebram minhas conquistas e eu me emociono muito com as deles;

Ao grupo que mais parecia uma torcida organizada, vibrando junto a cada etapa vencida, o EMMA News, amigas das quais me lembro de frases que marcaram meu período de seleção: “*Miga, vá lá fazer a prova que uma vaga já é sua!*” (Paty), “*Quando você passar, vou comemorar como se fosse eu!*” (Thai), “*Quem disse que você vai ter tempo pra dormir? kkkkkkkk Agora que passou, vista sua roupa de sapo e dê seus pulos!*” (Nai);

Às mulheres fortes e competentes que se mantêm a frente da gestão das escolas que ensinei ao longo desses onze anos: Jandira, Débora, Udinéia e Márcia. São grandes exemplos de profissionais, juntamente com aquelas que, no período dos meus estudos buscaram da melhor maneira adequar meus horários, de modo a conciliar o trabalho e a faculdade: Nilda, Hilda, Ana, Maura, Lane e Helen;

O espaço é curto para todos que gostaria de demonstrar minha gratidão, mas Daiane e Ramiles, colegas de trabalho; Taís, Jorge e Lú, ex-colegas da graduação, são pessoas que não poderiam deixar de estar aqui nos meus agradecimentos, já que contribuíram significativamente na minha vida acadêmica e profissional;

Aos amigos que o mestrado me trouxe, que muito suavizaram e alegraram momentos em que a caminhada ficava árdua, difícil, cansativa e muito faminta, mas alguém sempre carregava um chocolate. Dan, Robson, Nanda, Mari e Glau, sou grata pela parceria dos melhores *Linguistics*;

À minha orientadora Denise Zogbhi pelas valiosas considerações, pelo cuidado a cada intervenção, pelo respeito às minhas opiniões e por acreditar nessa pesquisa. Pró Denise é uma grande inspiração para mim;

Aos professores do Instituto de Letras e seus convidados que muito colaboraram dividindo seu vasto conhecimento, fortalecendo meus estudos e fazendo germinar projetos futuros dentro da Academia, além dos funcionários da secretaria, sempre dispostos a solucionar dúvidas e nos auxiliar;

Um agradecimento muito importante aos professores e alunos envolvidos neste estudo, somando-se como parceiros nessa grande empreitada, e que sem as suas contribuições esta pesquisa não seria mais do que só um esboço;

Por fim, sou grata aos meus alunos, aqueles por quem eu dedico meu aperfeiçoamento como professora, na tentativa de poder ensiná-los para além dos quadros, para a vida.

Eu tenho uma espécie de dever, dever de sonhar, de sonhar sempre, pois sendo mais do que um espetáculo de mim mesmo, eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso.

*Fernando Pessoa*



## RESUMO

Direcionada a ampliação dos estudos que valorizam a postura crítico-reflexiva do professor de inglês, esta pesquisa voltou-se para a utilização dos métodos de ensino de língua inglesa no que tange o emprego do livro didático e/ou outros recursos. A maneira como o docente se coloca diante das ferramentas para ministrar suas aulas consistiu, a *priori*, no nosso maior foco, a fim de perceber se os insumos pedagógicos disponíveis ocultaram o papel mediador pertinente ao professor e, em que medida cada opção metodológica incidiria na aprendizagem dos alunos. A investigação etnográfica, por se alinhar à leitura interpretativista, foi a opção metodológica mais adequada a um estudo cuja análise se deu no próprio contexto de ensino-aprendizagem dos participantes. A cidade de Lauro de Freitas, região metropolitana de Salvador, sediou as escolas, cenários da pesquisa de campo que tiveram como principais atores, dois professores de inglês e suas respectivas turmas. Através da técnica de observação, dos registros em diário de bordo e de questionários semi-estruturados, os dados foram coletados e triangulados, visando espelhar os resultados com maior clareza. Toda a pesquisa se sustenta em pilares da Linguística Aplicada, em consonância com a Política Linguística, o Estudo de Crenças e a Didática voltada ao ensino de línguas, a fim de propiciar um embasamento teórico correspondente à área estudada e contribuir com o fortalecimento de uma prática pedagógica que situe professores e alunos no centro das aulas como verdadeiros agentes de uma educação efetivamente emancipatória.

Palavras-Chave: Ensino-Aprendizagem. Língua Inglesa. Livro Didático. Métodos. Recursos.

## ABSTRACT

Focusing on expanding the studies that emphasize the importance of a critical-reflexive posture of the English teacher, this research focuses on English Language Teaching methods in what concerns the use of the textbook and/or other resources. The way that teachers use these materials in classes was, at first, our main focus, in order to understand if the available pedagogical inputs hid a proper mediating role of the teacher, and to what extent each methodological option would influence in the students learning process. Ethnographic research, more aligned to an interpretativist reading was the most appropriate methodological option for a study in which the object of analysis was taken inside the real teaching-learning context of the participants. The schools, scenarios of the field research, were located in the city of Lauro de Freitas, metropolitan region of Salvador. The main actors, two English teachers and their classes. The data were collected and triangulated using the observation technique, logbooks and semi-structured questionnaires, in order to reflect the results with greater clarity. The research is built under the pillars of Applied Linguistics, in accordance with Linguistic Policy, the Study of Beliefs and Didactics, all focused on language teaching. The goal is to provide a theoretical basis related to the studied area and also to contribute to the strengthening of a pedagogical practice that places teachers and students at the center of the classes, as real agents of an effectively emancipatory education.

Keywords: Teaching-Learning. English Language. Textbook. Methods. Resources.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios Organizadores Avaliados	93
Quadro 2 – Avaliação do Livro Didático Vontade de Saber Inglês – 6º ano	95
Quadro 3 – Avaliação do Suporte Complementar ao LD	96
Quadro 4 – Avaliação dos Materiais Didáticos Extras – PI	97
Quadro 5 – Avaliação dos Materiais Didáticos Extras – PII	98

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados dos Professores Participantes	37
Tabela 2 – Dados dos Alunos Participantes	37
Tabela 3 – Estrutura do Questionário I – Docente	39
Tabela 4 – Estrutura do Questionário II – Discente	40
Tabela 5 – Transcrição dos Diálogos	99
Tabela 6 – Respostas de 6 a 10 do Questionário Docente	115
Tabela 7 – Respostas de 1 a 3 do Questionário Discente	120
Tabela 8 – Respostas de 4 a 6 do Questionário Discente	122

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Total de Coleções de Inglês Seleccionadas e Excluídas	86
Gráfico 2 – Impressões dos professores sobre o LD	91
Gráfico 3 – Impressões dos alunos sobre o LD	93
Gráfico 4 – Usou o Livro Didático	107
Gráfico 5 – Usou outros recursos atrelados ao Livro Didático	108
Gráfico 6 – Propôs a realização de todas as atividades do capítulo estudado	108
Gráfico 7 – Transmitiu as instruções e comandos em Inglês	109
Gráfico 8 – Contextualizou as temáticas abordadas no Livro Didático e/ou outros MDs com a vivência da classe	110
Gráfico 9 – Trouxe o Livro Didático	111
Gráfico 10 – Respondeu aos comandos em Inglês	111
Gráfico 11 – Demonstrou interesse na aula	112
Gráfico 12 – Demonstrou maior interesse nas atividades advindas de outros recursos	113

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AC</b>	Abordagem Comunicativa
<b>ASPROLF</b>	Associação dos Professores de Lauro de Freitas
<b>CAAE</b>	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
<b>CD-ROM</b>	<i>Compact Disc Read Only Memory</i>
<b>CH</b>	Carga Horária
<b>CEPEE</b>	Comitê de Ética em Pesquisa-Escola de Enfermagem
<b>CONEP</b>	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
<b>DVD</b>	<i>Digital Video Disc</i>
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>GPS</b>	<i>Global Positioning System</i>
<b>IE</b>	Instituição de Ensino
<b>LA</b>	Linguística Aplicada
<b>LD</b>	Livro Didático
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LI</b>	Língua Inglesa
<b>MD</b>	Material Didático
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PC</b>	Pedagogia Crítica
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNE</b>	Plano Nacional da Educação
<b>PNLA</b>	Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização na EJA
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PNLEM</b>	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SEB</b>	Secretaria da Educação Básica
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TICs</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>ABRIRAM-SE AS CORTINAS!</b>	16
1.1	PROBLEMA E PROBLEMÁTICA	16
1.2	JUSTIFICATIVA	20
1.3	OBJETIVOS	23
1.4	PERGUNTAS DE PESQUISA	24
1.5	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	24
<b>2</b>	<b>EM CENA, OS ATORES.</b>	26
2.1	O ESTUDO ETNOGRÁFICO	27
2.1.1	A Natureza da Pesquisa	29
2.1.2	O Contexto da Pesquisa	32
2.1.3	Os Sujeitos da Pesquisa	36
2.1.4	Instrumentos de Geração de Dados	37
2.1.5	Registros de Dados	40
2.1.6	Critérios de Análise	40
<b>3</b>	<b>SER OU NÃO SER (IN)DISCIPLINAR? NÃO É BEM ESSA A QUESTÃO!</b>	42
3.1	A IMPORTÂNCIA DA LINGUÍSTICA APLICADA NA AULA DE LÍNGUAS	44
3.2	A LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA	46
3.3	UM BREVE ESTUDO DE CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA	49
3.3.1	Método de Ensino	52
3.3.2	Estilos de Aprendizagem	59
<b>4</b>	<b>O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: COADJUVANTE OU PROTAGONISTA?</b>	66
4.1	MEDIAÇÃO DIDÁTICA CRÍTICA	67
4.2	O LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA PÚBLICA	70
4.2.1	Representações Ideológicas no Livro Didático	75
4.2.2	Outros Materiais Didáticos no Ensino de Língua Inglesa	78
4.3	O ROTEIRO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: OS PCNs, O EDITAL E O PNLD	81
<b>5</b>	<b><i>THE BOOK IS ON THE TABLE!</i> E O PROFESSOR? NO PALCO OU ATRÁS DAS CORTINAS? UMA ANÁLISE.</b>	88

5.1	AS ESTRELAS	89
5.1.1	<b>Professores</b>	89
5.1.2	<b>Alunos</b>	90
5.2	LUZES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO	90
5.3	ANÁLISE DOS DADOS	94
5.3.1	<b>Um olhar sobre os outros materiais didáticos</b>	97
5.3.2	<b>Registros Etnográficos</b>	99
5.3.2.1	As aulas de PI na T6	100
5.3.2.2	As aulas de PII na T9	104
5.3.3	<b>Tabulação das Ações dos Roteiros de Observação</b>	107
5.3.4	<b>Leitura dos Questionários</b>	113
5.3.4.1	Questionários docentes	114
5.3.4.2	Questionário discente	120
5.3.5	<b>Triangulação dos Dados</b>	123
	<i>TO BE CONTINUED.....</i>	130
	<b>REFERÊNCIAS</b>	138
	<b>APÊNDICES</b>	145
	<b>ANEXOS</b>	167



## 1 ABRIRAM-SE AS CORTINAS!

Do mesmo modo como o teatro é o ponto onde todas as artes – música, literatura, cenografia, interpretação, dança, artes plásticas – se encontram e se tornam realidade, “a LA [Linguística Aplicada] constitui o ponto na qual todo o estudo da linguagem se encontra e se torna realidade”.

(KAPLAN, 1980, p. 10 *apud* CELANI, 1992, p. 19)

Foi-se o tempo em que o quadro e o giz eram os únicos recursos disponíveis para que os professores pudessem ministrar as aulas de suas respectivas disciplinas. Atualmente, dispomos de outras ferramentas que nos oferecem um suporte amplo para subsidiar a *práxis* pedagógica, promovendo a diversificação dos recursos voltados ao ensino e à aprendizagem de línguas.

Com o advento da tecnologia e seu vasto arsenal em prol da educação linguística, há equipamentos que tanto enriquecem as aulas quanto facilitam o trabalho docente, como, por exemplo: a TV, o DVD, o rádio, o microfone, a caixa de som, o *datashow*, o multiprojeto, o *notebook*, o *tablet*, a lousa interativa, enfim, vários aparelhos que contribuem com o processo de construção do conhecimento. Entretanto, ao nos situarmos no contexto de ensino inserido na escola pública, todo esse aparato ou é insuficiente ou, na maioria das vezes, grande parte dele inexistente.

### 1.1 PROBLEMA E PROBLEMÁTICA

No caminho entre o quadro de giz e a lousa digital há o Livro Didático (LD), um recurso largamente utilizado nas aulas e que, por vezes, consiste numa única ferramenta de apoio pedagógico. Conforme Lajolo (1996, p. 4), “didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”.

A mesma autora reitera que o LD:

[...] é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares (LAJOLO, 1996, p. 4).

A partir do Dec-Lei nº 91.542 de 19 de Agosto de 1985, instituiu-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que dispõe acerca da avaliação, escolha, compra e distribuição dos livros didáticos que subsidiariam a prática docente no país (BRASIL, 2014b). O Ministério da Educação e Cultura, MEC, estipula, por meio de edital público, um prazo para cadastramento das editoras e realiza posteriormente um estudo dos títulos inscritos como proposta de suplemento pedagógico. As coleções aprovadas passaram a integrar um guia, submetido a cada três anos à análise dos professores da rede pública em âmbito municipal e estadual para escolha do livro didático a ser adotado pela instituição ou por toda a rede.

Ao longo dos anos, esse programa foi sendo ampliado de modo que pudesse atingir o Nível Fundamental I e II; o Nível Médio, com o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e a EJA e sob a sigla PNLA que consiste no Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização dos Jovens e Adultos. Desta maneira, os educadores podem contar, em suas aulas, com o apoio dos livros outrora selecionados pelas áreas contempladas. No tocante à Língua Inglesa (LI), somente a partir de 2011 os livros de Língua Estrangeira (LE) passaram a integrar esse programa (BRASIL, 2014a).

A política governamental, por exemplo, avalia, classifica e dispensa um montante monumental de dinheiro para adquirir e distribuir os livros didáticos entre as escolas públicas do país como parte de uma política de assistência ao público carente. É uma incrível engrenagem, onde os consumidores finais, professores e alunos, parecem ser os últimos a tomarem conhecimento. [...] representa, antes de mais nada, um mercado rentável para os editores, um veículo ideológico possante e, sobretudo, um instrumento indispensável para professores que, na rede pública de ensino, não dispõem de outros recursos (D'ÁVILA, 2013, p.20).

O LD não é um recurso irrelevante, mas utilizado isoladamente não atinge todas as competências que precisam ser desenvolvidas pelos alunos e estimuladas pelos professores. Um método que supervaloriza um determinado insumo como centro orientador das aulas, deixando oculto o papel de agente mediador e crítico de seu ensino tende a multiplicar a visão preponderante de um material elaborado por pessoas que, geralmente, não vivem a sua realidade diária de trabalho.

Ao observar a rotina de algumas instituições escolares nota-se que, em muitas delas, o lugar ocupado pelo livro didático na aula de LE se tornou bastante amplo e, por conseguinte, o docente fica situado nos bastidores do processo de

ensino-aprendizado em que o ideal seria dividir o palco principal juntamente aos seus alunos. Em vez de representar um complemento que apoie a prática docente, o LD passa a ser o pilar estruturante do planejamento e da execução das aulas, condicionada, muitas vezes, a uma sequência que perpassa três etapas básicas, como: a abertura do livro em determinada página, a proposta de execução dos exercícios, geralmente na modalidade escrita e, a correção dessa atividade, através da oralidade ou do quadro.

É comum não haver a contextualização das atividades sugeridas pelo material, nem ocorrer a modificação delas, ainda que sejam distantes da realidade vivenciada pelas turmas. Além disso, há também a exigência do cumprimento de todos os exercícios fielmente para que se mantenha certa obediência ao que propõem os autores dos livros para cada lição. Esse rigor é extremamente dispensável, visto que ao professor cabe o papel de agente reflexivo das próprias aulas, pois é um profissional totalmente capaz de pensá-las e repensá-las, conforme as demandas que suas salas de aula impõem.

Faz-se preocupação primordial analisar de que maneira estas posturas vêm se tornando um ato recorrente, observando nuances específicas, por meio das quais é possível perceber se o uso do livro, seguindo a sequência supracitada: ocorre sem uma pré-discussão que contextualize o assunto a ser estudado; exclui o levantamento de conhecimentos prévios que podem ser questionados aos alunos; deixa de lado a relevância que justifique a temática abordada e o fator intercultural que relaciona os conteúdos existentes no livro aos interesses do público-alvo ou não promova um diálogo interdisciplinar.

Ao considerar as publicações de Moita Lopes (1998) destacamos que tratar de problemas relativos à linguagem fomenta um tipo de conhecimento direcionado à ação ou à prática social, e que sua solução será indispensável aos envolvidos nesse processo investigativo. Efetuar uma análise, nesse íterim, em que não só a postura como as concepções dos participantes serão essencialmente relevadas, requer a gestação de um estudo no campo da Linguística Aplicada sob a orientação de um viés interpretativo, o qual substancia as investigações de natureza etnográfica. No capítulo posterior, dedicado às considerações metodológicas, essa fundamentação será apresentada em maiores detalhes.

Focalizar a aula no LD ocasiona a substituição de uma das funções essenciais do educador que se refere à mediação crítica, cedendo seu espaço ao livro, pois ao se colocar nos bastidores, o livro passa a ser ponte exclusiva entre o conhecimento e o educando. Uma tomada de consciência que reverta esse panorama é para Freire (2007, p. 22) algo urgente e, a respeito disso, ele nos indica que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”. É a formação de um ensino legítimo e completo, pois: “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética [...]” (FREIRE, 2007, p. 24).

Diante do escopo apresentado, emerge um questionamento para dar corpo à pesquisa – O professor de inglês e o livro didático: uma relação de parceria ou dependência?

De acordo com Hadfield, J. e Hadfield, C. (2009), assim como cada aluno tem uma forma de aprender, o professor também possui o seu jeito de ensinar, e esse estilo de ministrar a aula tem relação direta com a personalidade de cada educador. Se for mais extrovertido, poderá ser mais aberto a inovações e mudanças em sua maneira de explanar; em contrapartida, se for mais metódico ou introspectivo, é mais provável que tenha seu plano mais fechado e tecnicamente “pronto” para ser posto em prática. Há também alguns profissionais que defendem o caráter autônomo e preferem que seus alunos tenham a iniciativa de buscar o saber por meio de uma motivação própria e não induzida pelo educador.

Propomos um olhar perante aos que creem ser indispensável o uso do livro didático para o ensino de línguas e, no caso do inglês, que, sem esse aparato, o aprendizado gramatical, a apropriação vocabular e a prática das competências comunicativas da língua possam encontrar dificuldades maiores sem esse suporte. É válido ressaltar que muitos professores sem acesso ou que optaram em não utilizar o LD podem estar presos a crenças que propiciam as mesmas concepções de ensino ao utilizarem outros materiais como verdadeiras âncoras, mantendo-se alheios ao compromisso de intermediar a aprendizagem.

A autora Barcelos (2007) discorre a respeito de uma crença específica que pode interferir na metodologia de ensino e no discurso do professor ao justificar sua prática:

[...] a crença saliente dos professores de que os alunos não sabem nada, são fracos, desinteressados e mal-educados acaba influenciando a sua cultura de ensinar com um ensino repetitivo, monótono, com uso de cópia e centrado na gramática descontextualizada e tradução de frases e textos (BARCELOS, 2007, p.37).

Nessa perspectiva, nota-se que vinculado ao ensino de línguas, além do comportamento dos alunos, coexistem outras crenças, tais como: o aluno só acompanha o estudo do inglês com o livro didático; só se aprende a língua estrangeira efetivamente em cursos de idiomas; a gramática ocupa a maior parte do tempo, sendo o estímulo ao desenvolvimento das competências comunicativas e à reflexividade desvalorizado, dentre outras. Porém, a consolidação destas crenças refletirá num método cada vez mais desinteressante para o aluno e para o professor.

Mesmo em salas geralmente superlotadas é comum discutir a respeito das especificidades dos alunos e que cada um tem seu perfil de aprendizagem, embora a percepção desse matiz seja um enorme desafio para o professor que intenta considerar traços individuais. Em contrapartida, ainda que cada docente também possua um modo específico de ensinar, que leva em conta as suas características particulares, “[...] raramente o professor se pergunta “quem ensina”” (OLIVEIRA, 2009, p.142).

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Fica mais claro perceber que o modelo de ensino orientado unicamente pelo quadro, por um livro ou quaisquer recursos que funcionem mais como correntes do que asas tendem a excluir aquele aluno que não será estimulado nem atingido apenas pelas inúmeras regras gramaticais e textos presentes em suportes como o LD. Não se pretende afirmar que o livro seja uma ferramenta irrelevante na construção dos saberes, identidades e posicionamentos, mas advogo que sem uma intervenção consciente quanto ao seu uso, despreza-se a reflexão e a natureza críticas tão fundamentais à prática pedagógica. É importante conferir ao educador

um papel de catalisador de saberes, obviamente amalgamado numa base teórica, mas completamente permeado pelo que a sua experiência didática lhe proporcionou.

A contemporaneidade dificulta a permanência de modelos de ensino tradicionais, escravizados em quaisquer recursos que inviabilizem a evolução da prática docente concomitante ao crescimento de uma sociedade plural e globalizada. Cavalcanti (2013) acrescenta a esta concepção que propor uma educação que contemple uma heterogeneidade e esteja adequada a tais exigências não é uma tarefa fácil, é algo que:

Demanda uma sofisticação que depende de estudo e dedicação para poder ser sensível aos alunos e a sua produção linguística. E essa sofisticação inclui também a predisposição para aprender com as novas gerações, o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor [...] Inclui ainda observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes. Para isso o (a) professor (a) precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina (CAVALCANTI, 2013, p. 215).

Sabe-se que, na modernidade, a escola precisa estar atenta e acompanhar as mudanças pelas quais todos os atores do processo educacional são afetados. Por isso é urgente compreender que não é apenas de livros didáticos, quadros e cadernos que se constrói de forma ampla e dinâmica todo conhecimento elencado no currículo escolar. Na mediação do processo de ensino-aprendizagem, o educador não deve distanciar-se do rápido crescimento da tecnologia ao nosso redor, já que com esse apoio, abre-se um vasto leque que contribui com o enriquecimento das aulas, constituindo numa das ferramentas que muitos já dominam, mas que não se apropriam no momento pedagógico ou, que não tendo acesso fora da escola, poderia ser oportunizado dentro dela.

Apropriar-se de outros insumos como as ferramentas tecnológicas para diversificar o modelo tradicional convergirá num enorme avanço, atraindo o alunado de outras maneiras, seja por curiosidade ou pela multimodalidade que este aparato oferece a exemplo das plataformas digitais com acesso à internet.

Despir-se de crenças que marginalizam as novas práticas é essencial para atingir o sucesso escolar. Focando no ensino LI, não só as novas Tecnologias de Informação e Comunicação<sup>1</sup> (TICs) bem como as atividades mais interativas

---

<sup>1</sup> No documento de introdução aos PCNs há uma seção dedicada às Tecnologias de Comunicação e Informação. Disponível do domínio: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

sugeridas pelos próprios livros didáticos formam um elo possível para o entendimento dos conteúdos e a sua problematização dentro de um contexto atual.

Segundo o documento oficial que estabelece os objetivos do nível fundamental, propõe-se:

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Ao tomar como base essa diretriz, percebemos que o LD fechado em si como instrumento para realização de atividades que focalizam a escrita e destacam a linguagem visual, não comporta o desenvolvimento dessa multiplicidade discutida nos PCNs. Cavalcanti (2013) nos alerta para duas questões fundamentais que merecem ser destacadas: a primeira consiste em saber que não adianta usar um computador com o mesmo intuito de uma máquina de escrever e, a segunda, que um documento que aponta para a aplicação de uma variedade de tecnologias deveria também ressaltar a importância de uma formação continuada a fim de proporcionar uma capacitação docente focada nesta finalidade. Porém, esta é uma ação dependente do interesse em implementar políticas públicas que visem melhorias na educação.

Ainda que nos PCNs possam constar propostas que abarquem a diversidade dessas linguagens, caso o educador não as correlacione à sua prática, o uso dos livros por parte dos alunos, sem direcionamento, justificativa e contextualização pode se tornar vazio e raso. Daí a importância da mediação crítica, pois conforme Rajagopalan (2009, p.105), “[...] o primeiro compromisso de um pedagogo crítico é com a comunidade, da qual a sala de aula é uma pequena, porém fiel, amostra”.

Bohn (2013) argumenta que a discussão sobre o ensino de língua estrangeira em nosso país não constitui uma atividade simples e prefere mirar seus estudos na prática em sala de aula, primordialmente, na relação entre docente e aluno. O autor não menospreza a teorização, mas prioriza “[...] as motivações pessoais e políticas de ensino e aprendizagem de línguas, o impacto do mundo digital sobre a sala de aula, a importância das políticas públicas propostas pelos órgãos governamentais” (BOHN, 2013, p. 80).

Há também diversos outros aspectos que sustentam a necessidade de atrelar a multiplicidade didática ao conteúdo apresentado nos livros. Dentre eles, destaco “[...] a formação do ser humano, do cidadão global” (GARRIDO, 2006, p.109).

A sociedade moderna impede qualquer tipo de sistematização blindada, o docente de língua inglesa traz em seu objeto de ensino o caráter da pluralidade cultural e da diversidade linguística intrínseco ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Esta apropriação demanda de um entendimento amplo de modos de vida e padrões sociais diferentes e que correlacionadas ao contexto local oportunizam um diálogo constante. Manter-se fechado ao LD ou a outros recursos como veículos exclusivos para o ensino de inglês é podar as chances de expansão, fazendo com que as possibilidades de apreender novos conhecimentos, praticar as habilidades comunicativas e conectar-se com o mundo além das páginas e muros das escolas sejam bastante reduzidas.

É preciso arriscar, inovar, criar e explorar o máximo dos sentidos e das possibilidades de entendimento da língua. Deste modo, será possível adequar o método de ensino às diferentes formas de aprendizagem, bem como desprender-se de crenças que só mantêm a continuidade de uma metodologia descontextualizada e de certa forma ineficaz.

Sobretudo, mais importante que o método é a reflexão sobre a própria prática: “*Good teaching cannot be reduced to technique; good teaching comes from the identity and integrity of the teacher.*”<sup>2</sup> (PALMER, 1998, p. 10)

### 1.3 OBJETIVOS

Temos como objetivo geral apresentar um estudo acerca do método de ensino entre dois professores de inglês e as estratégias que orientam o uso e o não uso do Livro Didático nas escolas em que atuam, além de analisar se suas posturas são as mesmas diante da apropriação de outros materiais didáticos.

São propostos como objetivos específicos da pesquisa:

- I. Compreender como o livro didático adotado, tem sido utilizado nas aulas;
- II. Perceber de que modo outros recursos pedagógicos se fazem presentes;

---

<sup>2</sup> “O bom ensino não pode ser reduzido à técnica; o bom ensino vem da identidade e integridade do professor.” (PALMER, 1998, p. 10, tradução nossa).



**III.** Discutir as crenças que subjazem ao uso desses insumos e em que medida essas concepções se materializam na prática docente;

**IV.** Verificar o impacto dos métodos utilizados no interesse dos alunos.

#### 1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA

Diante do escopo revelado, elaboro os seguintes questionamentos:

**I.** De que maneira esses educadores de Língua Inglesa da rede pública municipal de Lauro de Freitas estão utilizando o livro didático Vontade de Saber INGLÊS da Editora FTD? Suplemento ou Dependência?

**II.** De que outros recursos o docente e/ou a instituição em que leciona dispõem para diversificar suas aulas?

**III.** Quais crenças sobre o uso de recursos didático-pedagógicos podem ser inferidas através da prática e dos discursos dos professores?

**IV.** Qual a ressonância dos métodos de ensino no interesse dos alunos?

#### 1.5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Cabe inicialmente explicar que escolhi além do título da dissertação, a nomeação dos capítulos, seções e, ao longo da escrita, termos e citações que nos remetem ao teatro, pois vejo o momento pedagógico como um grande espetáculo em que a produção de conhecimentos é a maior protagonista. Nesse contexto, professores e alunos podem apresentar diversas nuances de um mesmo personagem, mas não há tempo para ensaios, é a vida real, com imposições reais e uma multiplicidade de demandas que dialogam a todo instante.

A sala de aula, a que faço alusão de um palco, é o espaço macro onde ocorrem grandiosos eventos. De fato, outros cenários cabem dentro dela, basta que os envolvidos se façam presentes, atuantes, e mesmo que se confrontem com as instabilidades que cercam a escola pública, não ocultem a importância de seus papéis e dispensem ficar nos bastidores ou serem reduzidos a meros coadjuvantes.

O título da dissertação consiste na indagação que motiva a pesquisa, no intuito de desvendar qual o lugar ocupado pelos docentes participantes, ou seja, se ao utilizarem quaisquer recursos didáticos por meio de uma intervenção se mantêm

no palco, atuantes e críticos ou concebendo-os como elementos centralizadores das aulas, ficando atrás das cortinas, à parte.

A pesquisa está dividida em nove partes que correspondem a seis Capítulos, além das Referências, Apêndices e Anexos.

No Capítulo 1 – **Abriram-se as cortinas!**, apresento um breve panorama do ensino e aprendizagem do inglês na escola pública e do percurso que levou à inserção do livro didático nas instituições, considerando o método de ensino, o leque de recursos didáticos e o contexto sócio-histórico em que se encontra a educação atual. As justificativas que sustentam a pesquisa, os objetivos, as perguntas norteadoras, bem como sua disposição estrutural formam este capítulo.

No Capítulo 2 – **Em cena, os atores.**, aponto para a importância do estudo etnográfico e de como esse viés agrega maiores contribuições para uma pesquisa de natureza qualitativa. A descrição dos cenários, participantes, instrumentos de coleta e a exposição de como os dados foram registrados e analisados também constam neste capítulo.

Os próximos capítulos correspondem à fundamentação teórica que sedimenta a pesquisa. O Capítulo 3, **Ser ou não ser (in)disciplinar? Não é bem essa a questão!**, apresenta o arcabouço teórico da Linguística Aplicada e o estudo das crenças a respeito do ensino de língua inglesa na escola pública. Já o Capítulo 4, **O livro didático de língua inglesa: coadjuvante ou protagonista?**, salienta a relevância da mediação crítica quanto ao uso do LD e/ou outros materiais didáticos.

No Capítulo 5, **The book is on table! E o professor? No palco ou atrás das cortinas? Uma análise.**, são apresentados e analisados os dados coletados ao longo do estudo de campo amalgamado ao aporte teórico que substancia essa investigação.

**To be continued...**, o último Capítulo, em que trago reflexões construídas ao longo de todo estudo, respondendo as perguntas de pesquisa, sobretudo sem a pretensão de expor resultados acabados que se encerram em uma conclusão, mas tentando gerar gatilhos que propiciem outras inquietações e, conseqüentemente, um estudo mais aprofundado possibilitando novas contribuições para o ensino-aprendizagem de línguas, especialmente no contexto investigado.

## 2 EM CENA, OS ATORES.

O propósito do teatro é fazer o gesto recuperar o seu sentido, a palavra, o seu tom insubstituível, permitir que o silêncio, como na boa música seja também ouvido, e que o cenário não se limite ao decorativo e nem mesmo à moldura apenas – mas que todos esses elementos, aproximados de sua pureza teatral específica, formem a estrutura indivisível de um drama.<sup>3</sup>

(Clarice Lispector)

Uma vez escolhido o objeto da minha pesquisa, imaginei que este seria o ponto mais difícil de definir. Entretanto, determinar qual poderia ser o cenário onde os dados seriam levantados, quem seriam os atores e, quanto tempo seria necessário para que este trabalho fosse exequível consistiram em passos muito importantes para o desenvolvimento deste estudo.

Então, pensar o que, onde, quem e quando foram elementos suficientes para dar corpo à dissertação?

Não! Não foi bem assim!

Conciliar o papel de professora e de pesquisadora é uma responsabilidade deveras importante. Consiste num desafio que gera impactos significativos em diversos campos de atuação, pois a pesquisa atrelada à *práxis* docente proporciona um maior compromisso com o ato pedagógico.

Franco (2012), ao considerar esse vínculo, aponta para uma prática que:

[...] como *práxis*, traz em sua especificidade a ação crítica e reflexiva do sujeito [...] e para esta ação a pesquisa é, inerentemente, um processo cognitivo, que subsidia a construção e a mobilização dos saberes, construídos ou em construção. Esse sentido lato da pesquisa é, portanto, inerente a prática docente (FRANCO, 2012, p. 127-128).

Além disso, o mais relevante consistiu em levantar os porquês, mas não exclusivamente as razões pelas quais esta pesquisa é importante para mim, professora-pesquisadora, ou para a Academia, já que o intuito nunca foi ser mais um material de prateleira, mas que contribuições poderiam ser oferecidas para todos os envolvidos nesse processo.

---

<sup>3</sup> Trecho de uma carta escrita por Clarice Lispector, extraído de uma coletânea que reuniu outras 128 cartas da autora. Fonte: LISPECTOR, C. **Correspondências**. In: MONTERO, T. (Org.) Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

Os sujeitos que participaram imbricados em seu cenário real de atuação, um contexto vivo, correspondem a uma parte essencial do trabalho e, muitas vezes, são reduzidos a mais um elemento da pesquisa quando, sem eles, poderia nem haver a pesquisa.

Em razão disto, corroboro com Telles (2002) ao sugerir que os participantes indaguem acerca dos ganhos qualitativos que seriam proporcionados na medida em que eles colaborassem com um trabalho acadêmico. Qual seria a contrapartida? Que retorno pode-se aguardar após a conclusão do trabalho?, ou seja,

“O que vou aprender com sua pesquisa?”; ou determinemos uma situação de troca logo no primeiro encontro de maneira clara e concreta: “Eu vou lhe dar meu tempo, minha sala de aula e os dados para o seu trabalho de pesquisa. Em troca, o que vou aprender com você para o benefício de meus alunos e o meu próprio desenvolvimento profissional?” (TELLES, 2002, p. 96)

Oferecer esse retorno intelectual aos parceiros dessa empreitada é imprescindível para contribuir positivamente com o campo que outrora serviu como base para a coleta de dados. Situá-los na pesquisa como peças fundamentais para substanciá-la, manter contato compartilhando os resultados do estudo do qual fizeram parte e que revelou contribuições importantes de posturas, técnicas e métodos de ensino que poderão subsidiar a sua prática e de outros docentes. São algumas das ações que podem ser tomadas para fazer com que a pesquisa não se encerre na apresentação em meios acadêmicos, mas que se inicie uma jornada de aprendizado constante.

Os cenários, os atores e as diversas narrativas de cada contexto são elementos que constituem esta pesquisa e funcionam simbioticamente para que assim possam contemplá-la em sua totalidade. Por esta razão, no ramo dos trabalhos que focalizam o ensino-aprendizagem de línguas, a etnografia foi o desdobramento metodológico que se revelou mais adequado, por permitir o entrelaçamento dessas partes, consistindo no todo indivisível da pesquisa.

## 2.1 O ESTUDO ETNOGRÁFICO

Araujo e Moura (2012) expõem que a assunção de:

[...] um posicionamento teórico-metodológico em uma pesquisa significa definir o lugar a partir do qual apresentamos nossos pensamentos. Significa defender uma posição teórica que, por opção política, ideológica e ética, elege determinados conceitos e instrumentos em detrimento de outros (ARAUJO; MOURA, p. 75-76).

Para fundamentação metodológica desta pesquisa, assumo o estudo etnográfico como melhor direcionamento de um trabalho que tem a sala de aula como cenário central, o palco principal, no qual as relações professor-aluno dialogam naturalmente com suas culturas, vivências e realidades, mantendo-se em diálogo constante com as situações reais de ensino e aprendizagem.

A etnografia é explanada por Watson-Gegeo e Ulichny (1988):

*[...] as the study of people's behavior in real settings and situations, with focus on cultural meaning. [...] In the study of second language acquisition, ethnography is directed towards examining basic questions of circumstances in which children and adults learn second languages [...]* (WATSON-GEGEO; ULICHNY, 1988, p. 1 – 2)<sup>4</sup>

Acerca das origens desse método, Marconi e Lakatos (2011) argumentam que há um consenso entre diversos autores ao discutirem sobre seu surgimento. Advinda das ciências humanas, especificamente no ramo da antropologia, essa modalidade investigativa foi cunhada como pesquisa etnográfica.

Sua gênese pode ser explicada aliando o fato de que para sedimentar uma pesquisa científica concentrada na obtenção de dados subjetivos, há informações que não podem ser convertidas numericamente. Desta forma, o método quantitativo se torna inviável, pois resultados numéricos não formam um *corpus* tão relevante nesse contexto, em virtude disto, a leitura interpretativista é um aparato imprescindível para a etnografia.

Nesta perspectiva, coadunando com tais princípios, Pennycook (1998) indica que “precisamos entender as escolas como arenas culturais complexas, onde formas diversas estão em conflito permanente, e precisamos compreender, acima de tudo, a política cultural do ensino de línguas” (PENNYCOOK, 1998, p. 47). Diante disto, os pressupostos etnográficos que lidam com os comportamentos e as relações

---

<sup>4</sup> [...] como o estudo do comportamento das pessoas em seus contextos reais, tendo como foco o aspecto cultural. [...] Dentro do estudo de aquisição de segunda língua, a etnografia é direcionada a examinar questões básicas de socialização da língua e práticas de ensino, além das circunstâncias em que adultos e crianças aprendem uma segunda língua [...]. (WATSON-GEGEO; ULICHNY, 1988, p. 1-2, tradução nossa).

estabelecidas nos ambientes escolares podem ser analisados de modo mais apropriado.

### 2.1.1 A Natureza da Pesquisa

A Linguística Aplicada ou LA, durante muito tempo foi percebida como um braço da Linguística e reduzida à consumidora de teorias, vista de maneira equivocada como responsável por executar, na prática, os fundamentos de sua ciência-mãe. Além disso, custou a se estabelecer como campo de estudos fértil e autônomo para lidar com problemas relativos à linguagem, dialogando de modo interdisciplinar, para não ser mais apresentada como extensão da Linguística Geral.

Em virtude disso, Moita Lopes (1998) nos revela:

A consciência de que a realidade com que o linguista aplicado se defronta ao tentar resolver problemas da prática de uso da linguagem é complexa e já bastante comum na área. Isso levou à compreensão da importância de se trabalhar interdisciplinarmente e, portanto, à necessidade de se deslocar a LA da dependência única da Linguística (MOITA LOPES, 1998, p. 126).

Visando uma LA não só autônoma, mas que atenda às demandas da contemporaneidade, Moita Lopes (2008) declara ser proveitoso que:

[...] teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*<sup>5</sup>, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que o vivem (MOITA LOPES, 2008, p. 101).

Nesta mesma direção, Rajagopalan (2003) indica que:

A grande inovação, com a chegada da postura crítica no campo da linguística aplicada, tem a ver com a percepção crescente de que é preciso repensar a própria relação 'teoria/prática'. Aliás, é isso que torna uma postura genuinamente crítica. [...] E nesse sentido, a linguística aplicada do futuro não só englobará determinadas funções que eram monopólio da disciplina mãe, como ocupará o terreno perdido por ela, sobretudo nos anseios populares do dia a dia (RAJAGOPALAN, 2003, p.80).

<sup>5</sup> O termo *bricolage* advém do francês, podendo ser traduzido ao pé da letra como: Faça você mesmo! Em pesquisas qualitativas, conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 20 *apud* Nunes, 2014, p. 33) o *bricoleur* é aquele que desenvolve múltiplas tarefas, estas especialmente de cunho procedimentais, isto é, quando o pesquisador transita e trabalha utilizando as mais diferentes estratégias metodológicas em seu trabalho, utilizando “desde uma entrevista até uma auto-reflexão e introspecção intensivas.”

Fonte: <http://periodicos.ufsm.br/revislav/article/viewFile/15112/pdf> Acesso: 31 jul. 2016.

Essa urgência faz com que o professor-pesquisador, que também é linguista aplicado, esteja cercado de grandes responsabilidades como: produzir conhecimentos sobre o objeto foco de sua pesquisa; fortalecer essa área de estudos que, a todo o momento, necessita cada vez mais de reflexões críticas acerca das teorias e práticas concernentes à linguagem; comprometer-se em devolver aos envolvidos os resultados de suas contribuições; e debruçar-se sobre sua própria postura ao analisar como o trabalho que desenvolveu também enriquece as suas práticas de ensino-aprendizagem de línguas e culturas.

Sendo assim, apresento uma pesquisa no âmbito da LA cujo princípio metodológico é a etnografia de sala de aula, o que requer uma abordagem de natureza qualitativa e viés interpretativista, pois levantar os *corpora* a partir de um contexto escolar em que a *práxis* pedagógica e o comportamento dos discentes serão alvo de observação não são mensuráveis quantitativamente.

Conforme Marconi e Lakatos (2011), o método qualitativo distinguiu-se do quantitativo não apenas por sua técnica instrumental que envolve números, porcentagens e estatísticas, mas também pelo modo como se procede a coleta e análise dos dados, considerando que:

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece a análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 269).

O pesquisador disposto a realizar um estudo dessa natureza deve estar consciente da inevitabilidade de uma análise interpretativa. Ao consolidar a etapa do trabalho referente ao tratamento dos dados coletados para atender aos propósitos do método qualitativo é essencial ter em vista que:

A finalidade da pesquisa científica não é apenas a de fazer um relatório ou descrição dos dados pesquisados empiricamente, mas relatar o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 272).

Acrescento a esse posicionamento o exposto pela autora Bortoni-Ricardo (2013) ao apresentar que:

A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar

com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 42).

Diante dessas colocações, justifica-se um estudo investigativo que esteja circunscrito no paradigma interpretativo e, não à procura de teorias e fatos que comprovem ou refutem hipóteses, tão comuns de serem apontadas em trabalhos científicos orientados pelo positivismo, mas que, em vez disso, “[...] está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 34).

Tendo como finalidade estabelecer um parâmetro comparativo entre dois contextos de ensino, o levantamento de dados foi marcado por um olhar que pretendeu descrever as ações de docentes de LI dentro de suas respectivas unidades de ensino. E, de maneira integrada às ações dos professores, o comportamento dos discentes também foi alvo de observação, na medida em que suas atitudes fossem motivadas pelo decurso das aulas, para que outras posturas não interferissem no ato pedagógico e desviassem o foco do objetivo principal, a análise da metodologia docente, cujo suporte poderia ser o livro didático e/ou outros materiais de ensino.

Para agregar maiores informações, foi incorporada à pesquisa uma breve análise da coleção adotada pelas escolas, o LD utilizado nas aulas e seus suplementos (CD, Manual do Professor, Portal Eletrônico da Editora), além dos materiais didáticos complementares utilizados pelos professores. Em virtude disto e da revisão literária que sedimenta a pesquisa, o estudo passou a ter também um cunho bibliográfico e documental.

Knechtel (2014) diferencia de modo preciso esses aspectos tipológicos ao colocar que “a pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado e desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral” (KNECHTEL, 2014, p. 146). Em contrapartida, a pesquisa documental se utiliza de documentos específicos dos sujeitos envolvidos no estudo e, que também servem como base na obtenção de dados relativos a uma análise que, posteriormente, resultará numa produção de conhecimentos.



A autora sugere que esse modelo de pesquisa é indicado caso se pretenda “[...] ratificar ou validar informações obtidas por outras técnicas de coleta; e *quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos*” (KNECHTEL, 2014, p. 148, grifo nosso).

Então, extrair ao máximo a essência do trabalho e dedicação dos professores, em seus respectivos contextos de atuação, ainda que num recorte de sua trajetória docente, consistiu num pilar fundamental para a pesquisa.

### **2.1.2 O Contexto da Pesquisa**

Lecionar na rede pública de Lauro de Freitas, doravante Lauro, desde 2013, e estar em contato diário com a realidade que a cerca, presenciando as dificuldades e contratempos enfrentados nessa caminhada foram alguns dos fatores que contribuíram para que esse município fosse selecionado como cenário da pesquisa.

O município de Lauro faz parte da região metropolitana de Salvador, já foi chamado de Santo Amaro do Ipitanga e sua história foi bastante marcada pelo ciclo da cana-de-açúcar, que alcançou um status majestoso, infelizmente garantido pelo cruel trabalho escravo e exploração indígena pungentes na época. Uma parte significativa dos alunos encontrados nas instituições exploradas apresenta fortes traços físicos e culturais desses povos que contribuíram para a formação dos habitantes da cidade, assim como uma tradição religiosa herdada por seus antepassados seja nas manifestações católico-cristãs, seja no candomblé, marcando a diversidade étnica da região.

As praias Ipitanga e Buraquinho são algumas que integram a Costa dos Coqueiros, as quais compõem o aspecto paradisíaco desse litoral que está unido à cidade de Salvador pela Estrada do Coco. Esta ligação viabiliza não só o lazer, como o acesso ao ramo de serviços e ao comércio local bastante variados.

Como destaque no cenário nacional, Lauro, em 2015, foi eleita como uma das melhores cidades para se viver no Brasil, pela revista “Isto É”<sup>6</sup>. Entretanto, em esfera educacional pública, Lauro não vem apresentando o mesmo destaque.

---

<sup>6</sup> Os dados reunidos acerca da historiografia local foram pesquisados no site da prefeitura da cidade. Fonte: <http://www.laurodefreitas.ba.gov.br/paginas/2,a-cidade.html> Acesso em: 21 jul. 2016.

Nas cinco instituições visitadas foram perceptíveis problemas estruturais comuns em todas, a exemplo do difícil acesso para chegar às unidades; salas quentes, pois os ventiladores são insuficientes; carência de mesas e cadeiras de alunos, levando ao rodízio de turmas que compareceriam às aulas; escassez de material de apoio aos professores; recorrência da suspensão do fornecimento de água e energia elétrica no entorno; alto índice de violência nas regiões que circundam as escolas, e; em conversas iniciais com os docentes, também foi revelado que há pouco investimento em cursos de formação continuada, além de nenhum incentivo para aperfeiçoamento na área de LE.

Embates envolvendo o Sindicato dos Professores de Lauro de Freitas (ASPROLF), e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) também corroboraram para que o ano letivo de 2016 fosse marcado por outras problemáticas, pois a preocupação com a estrutura física inadequada das instituições, as negociações salariais congeladas, dentre outros fatores, contribuíram para que o ano letivo de 2016 já fosse iniciado em greve. Em virtude dessas e de outras razões como o processo lento com que se deram as reuniões entre representantes sindicais e o poder público, um panorama crítico da educação pública municipal em Lauro foi instaurado, fato amplamente noticiado pela imprensa local e nacional.<sup>7</sup>

Vale ressaltar que os problemas supracitados incidiram diretamente no cronograma dos estudos de campo, já que o contato com os docentes foi condicionado à ausência de adversidades que ocasionassem a suspensão das aulas.

A partir dos dados do Censo Escolar 2014 advindos da plataforma QEdú<sup>8</sup>, Lauro possui 101 escolas públicas municipais, sendo que 62 oferecem o Ensino Infantil (Creche e Pré-Escola); 50 atendem o Ensino Fundamental I (Anos Iniciais); 18, o Ensino Fundamental II (Anos Finais); e, 24 unidades que comportam as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

---

<sup>7</sup> Os informes se basearam nos conteúdos postados no blog do sindicato dos professores, ASPROLF. Fonte: <http://asprolfimprensa.blogspot.com.br/2012/04/repercussao-da-greve-na-imprensa-veja.html> Acesso em: 21 jul. 2016.

<sup>8</sup> Essas informações foram extraídas do portal QEdú, um projeto idealizado pela empresa catarinense Meritt e pela Fundação Lemann cujo objetivo foi reunir dados educacionais referentes ao IDEB, Censo Escolar, Prova Brasil, ENEM, dentre outros índices e avaliações, para auxiliar a sociedade interessada na busca de informações voltadas à educação no Brasil. Fonte: [www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br)

Inicialmente pretendi observar três docentes que lecionassem inglês no 9º ano do Fundamental II com o LD adotado pela rede de ensino numa mesma unidade escolar, a fim de que a estrutura física, pedagógica e o entorno fossem os mesmos para todos os envolvidos. Entretanto, devido à quantidade de turmas das instituições exploradas, média de salas e da curta carga horária (CH) semanal dedicada às aulas de língua estrangeira (2 horas/aula), é necessário um mesmo professor assumir seis turmas para que sua jornada mínima de trabalho seja cumprida. Uma questão preocupante e comum de se deparar foi a escassez de professores de LI ou que os encontrados atuassem como docentes de inglês enquanto disciplina correspondente a sua formação acadêmica, já que na falta de turmas para lecionar as matérias do núcleo comum, as disciplinas Inglês, Artes e Religião são constantemente oferecidas como um recurso para complementação de CH<sup>9</sup>.

Outro fator que interferiu no número de professores que seriam participantes foi ter verificado na pesquisa de campo que os docentes encontrados optam por não usar o livro adotado em quaisquer aulas, seja por ausência de material suficiente para todos os alunos; seja por desinteresse dos próprios alunos em levar o livro para a escola e, em outros casos, por assumirem que o LD tem uma linguagem ora muito avançada para o nível de formação básica para depreender os conteúdos de língua inglesa, ora por não contemplarem a realidade do contexto social da qual os discentes fazem parte.

Houve também uma barreira comum de ser encontrada nos trabalhos em que há observação de campo, ou seja, a resistência dos professores em abrir as portas de suas salas, “seus espaços sagrados”<sup>10</sup>, para alguém que mesmo sendo um colega de profissão, se encontra no lugar de pesquisador. Ser confundido como um observador de aulas invasivo e, em alguns casos até como um “[...] espião, que incomoda a todos na sala de aula” (CANÇADO, 1994, p. 56), é algo extremamente desagradável e que precisa ser quebrado.

Por esta razão, é notável que estabelecer uma relação de confiança, principalmente de troca e interação (quando requisitada) foi fundamental para

---

<sup>9</sup> Os dados que se referem às dificuldades encontradas na fase inicial da pesquisa de campo foram obtidos nas diversas escolas visitadas por meio de conversas preliminares com o corpo docente e gestão das instituições depois que os objetivos do projeto de pesquisa foram apresentados.

<sup>10</sup> Citação feita pelo professor Sávio Siqueira (2015) em algumas de suas aulas na disciplina Metodologia da Pesquisa, assistidas durante o andamento dos estudos no Mestrado no Instituto de Letras da UFBA.

manter um ambiente natural e agradável. Se o processo de pesquisa não se encaminhar desta forma, ao invés de sermos vistos como professores-pesquisadores que pretendem estabelecer uma parceria junto aos sujeitos da pesquisa, seremos, de fato, confundidos como o supervisor que fiscaliza, a gestão que cobra ou a família que atribui ao professor ainda mais responsabilidades. É por conta desse tratamento que é constantemente dedicado ao docente, que nos veem como mais alguém que se dispôs a julgar, a tecer críticas equivocadas ou a descrever de um modo um tanto injusto momentos que são um fragmento de uma ampla caminhada de ensino e, perante esta realidade, certos receios são plenamente justificáveis.

Das cinco escolas visitadas, duas se encaixaram como cenários para os estudos de campo, sendo identificadas como **EA** e **EB** (Escola A e B).

**EA**, considerada instituição de médio porte é composta por 10 salas de aula, uma sala da direção, uma da coordenação pedagógica, uma dos professores, uma de vídeo, uma secretaria, uma cozinha, uma biblioteca, um minilaboratório de Ciências, uma rádio, uma sala de informática inativa, quatro banheiros e uma garagem descoberta. Não há espaço de convivência para que alunos ociosos ou em intervalo possam interagir, já que a área em volta não possui bancos e nem há qualquer tipo de proteção que amenize o calor, pois o sol incide diretamente na escola, fator que interfere negativamente nas aulas, principalmente naquelas em cujas salas não há ventiladores funcionando.

**EB** é uma unidade escolar de grande porte, composta por 14 salas de aula, uma sala dos professores, uma sala da direção e coordenação pedagógica, uma sala de vídeo, uma biblioteca, uma cozinha, quatro banheiros, um espaço de apresentações com palco e miniarquibancada, uma garagem descoberta, uma portaria e um amplo espaço central para interação dos alunos, com bancos ao redor de árvores altas que contribuem com uma melhor ventilação dentro das salas de aula que cercam esse ambiente.

Sendo assim, diante do quadro que se apresentou durante a pesquisa, que inviabilizou a localização de três profissionais dentro do perfil inicialmente desejado, optamos por fazer um estudo comparativo entre esses dois contextos de ensino de instituições diferentes, em que um professor utilizou em todas as aulas observadas o LD e o outro não fez seu uso. Em ambas as situações o foco se ateve na postura do

professor perante os recursos didático-pedagógicos, analisando se sua utilização deu-se de maneira suplementar ou centralizadora.

### 2.1.3 Os Sujeitos da Pesquisa

Após pesquisar através de colegas da rede, da SEMED e de visitar um total de cinco instituições de Ensino Fundamental II, situadas nos bairros de Itinga, Vida Nova, Portão e Centro, consegui a participação de dois professores, um ensinando no 6º e o outro no 9º ano. De cada docente, cinco alunos foram aleatoriamente solicitados para participarem mais ativamente da pesquisa, pois além de fazer parte das turmas, eles colaboraram com o preenchimento de um questionário (a ser descrito na subseção posterior) entregue somente na conclusão do período observado.

O anonimato, condição garantida em pesquisas científicas envolvendo pessoas, é uma das exigências da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP<sup>11</sup> (dado que expusemos durante a apresentação do trabalho nas escolas visitadas), bem como um dos elementos fundamentais do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o TCLE (Apêndices A e B), que expõe os objetivos, a natureza e os procedimentos da pesquisa.

Em razão disso, tendo em vista a preservação do sigilo de seus dados pessoais como o nome dos participantes e das escolas em que frequentam, as Instituições, como já descrito anteriormente, foram identificadas como Escola A e B (**EA** e **EB**); os Docentes como Professor I e II (**PI** e **PII**); as Classes como Turma do 6º e do 9º ano (**T6** e **T9**) e; os Discentes como Aluno 1 até o 10 (**A1**, **A2**... **A10**). Logo a seguir, trago as Tabelas 1 e 2 a fim de sumarizar algumas informações que trazem dados mais detalhados dos atores da pesquisa:

---

<sup>11</sup> Através da Plataforma Brasil no site: <http://aplicacao.saude.gov.br>, esta pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa-Escola de Enfermagem (CEPEE) da UFBA vinculado ao CONEP em novembro de 2015, inscrita sob o número de registro do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 53968215.3.0000.5531, logrando status de Aprovada.

Tabela 1: Dados dos Professores Participantes

IDENTIFICAÇÃO	PI	PII
ESCOLA	EA	EB
IDADE	36 anos	49 anos
EXPERIÊNCIA DOCENTE	15 anos	3 anos
FORMAÇÃO ACADÊMICA	Licenciatura e Bacharelado em Letras e Línguas Estrangeiras: Inglês e Italiano	Jornalismo Licenciatura em Letras com Inglês
CARGA HORÁRIA	60 horas	60 horas
SÉRIE LECIONADA	6º ano	9º ano

Fonte: Elaborada pela autora

Tabela 2: Dados dos Alunos Participantes

IDENTIFICAÇÃO	ESCOLA	TURMA	IDADE
A1	EA	T6	12 anos
A2	EA	T6	12 anos
A3	EA	T6	12 anos
A4	EA	T6	13 anos
A5	EA	T6	14 anos
A6	EB	T9	14 anos
A7	EB	T9	14 anos
A8	EB	T9	14 anos
A9	EB	T9	15 anos
A10	EB	T9	15 anos

Fonte: Elaborada pela autora

#### 2.1.4 Instrumentos de Geração de Dados

Um estudo de bases etnográficas, em que o pesquisador está imerso num contexto real, onde as situações, alvo do trabalho, são vivenciadas ao longo da pesquisa, não prevê todas as dificuldades a que se pode ser exposto, pois a formação destes *corpora* é construída a partir das ações de todos os envolvidos e elas não são previsíveis nem ensaiadas.

As autoras Marconi e Lakatos (2011) acrescentam que, numa pesquisa em que o método qualitativo é aplicado “não se admitem regras precisas, como problemas, hipóteses e variações antecipadas, e as teorias aplicáveis deverão ser empregadas no decorrer da investigação” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 271).

Sobretudo, proceder aos estudos de campo requer do pesquisador já estar munido dos seus instrumentos para coleta de dados a fim de que possam atender aos seus objetivos e adequar-se ao contexto dos qual será integrante. Partindo dessas premissas, a técnica de observação e o questionário foram as opções mais adequadas para realizar o levantamento dos dados:

**a) Observação de Campo:** Ocorreu sob orientação de dois Roteiros – um Docente (Apêndice C) e um Discente (Apêndice D) – objetivando um maior controle dos fenômenos a serem percebidos, para que a observação fosse sistemática. As observações das aulas foram realizadas com os dois professores, em períodos letivos distintos, optou-se por não fazer ambas as observações no mesmo período para que cada uma fosse descrita sem influência de uma visão concomitante, já que o estudo comparativo seria realizado ao final dos estudos de campo. Nessa primeira etapa, a duração do período em que foram observados (correspondente a seis aulas) foi sugerida e acordada com cada professor, sendo previamente definidas: a data de início e finalização; a turma que seria acompanhada; a quantidade de aulas e que no decurso delas seriam feitos registros num diário de bordo, e que somente no último dia, haveria a aplicação de um questionário para o regente e os cinco alunos;

**b) Questionário I – Docente** (Apêndices E e F): Formulados com vinte questões, constando doze abertas, seis fechadas e duas semi-estruturadas, um para o professor que ministra aulas no 6º e outro para o 9º ano, diferindo apenas no foco das questões 5, 8 e 12 que foram específicas para o seriado ensinado. O cerne deste questionário foi extrair informações relativas ao objeto central de observação das aulas desde a formação acadêmica e profissional até às opiniões acerca do LD e/ou outros materiais didáticos;

**c) Questionário II – Discente** (Apêndice G): Elaborado com seis questões abertas, tendo como finalidade verificar as contribuições e interesse dos alunos na aprendizagem do Inglês.

Esses instrumentos foram construídos visando, posteriormente, o cruzamento das informações para ratificar, justificar ou corrigir posicionamentos analisados durante os estudos de campo. Martins e Theóphilo (2009) reúnem uma variedade de técnicas para levantamento de dados, mostrando também que é possível harmonizá-las para atingir, no processo de investigação, a qualidade almejada. No caso específico da Observação, os mesmos autores reforçam que “observar não é apenas ver. [...] a Observação é uma técnica de coleta de informações, dados e evidências que utiliza os sentidos para obtenção de determinados aspectos da realidade” (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p. 86).

Com a preocupação de sistematizar esse procedimento sensorial que foram elaborados os dois roteiros de observação a fim de estabelecer um direcionamento nos contextos analisados, pois na visão desses dois autores (2009), esse cuidado:

[...] delimitará o fenômeno a ser estudado, indicará o que se deve observar, as maneiras de se observar, a duração, a periodicidade, o modo de registros e controles para garantia da validade e confiabilidade do material levantado (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p. 86).

Além de fundamentar a elaboração do roteiro, tais orientações e as ações indicadas como alvos da observação estão amalgamados aos objetivos previstos nos questionários e ao aporte teórico que fundamenta a pesquisa.

As tabelas seguintes revelam o detalhamento desses questionários. Ambos estão divididos em partes que correspondem a uma determinada organização das perguntas e, assim, para cada grupo de questões houve uma finalidade específica:

Tabela 3: Estrutura do Questionário I – Docente

QUESTÕES	TIPOLOGIA	OBJETIVO
da 1 <sup>a</sup> a 5 <sup>a</sup>	Abertas	Investigar a formação acadêmica e experiência profissional.
da 6 <sup>a</sup> a 10 <sup>a</sup>	Fechadas	Recolher informações sobre as práticas que subsidiam as aulas.
da 11 <sup>a</sup> a 17 <sup>a</sup>	Abertas e Fechada	Analisar o modo como se apropria do livro didático.
da 18 <sup>a</sup> a 20 <sup>a</sup>	Semi-Estruturadas e Aberta	Verificar como reflete sobre a própria prática.

Fonte: Elaborada pela autora



Tabela 4: Estrutura do Questionário II – Discente

QUESTÕES	TIPOLOGIA	OBJETIVO
1ª, 2ª e 3ª	Abertas	Identificar o grau de interesse no aprendizado do inglês.
4ª, 5ª e 6ª	Abertas	Perceber a visão sobre os materiais didáticos utilizados e levantar sugestões que poderiam influenciar nas aulas.

Fonte: Elaborada pela autora

### 2.1.5 Registros dos Dados

A respeito das observações, Knechtel (2014) aponta que elas podem ser registradas através da escrita das notas, gravações sonoras, filmes, fotografias, dentre outros meios. A opção pelo diário de bordo para fazer as anotações foi no intuito de gerar o mínimo de desconfortos, os quais são passíveis de ser causados com a presença de gravadores e câmeras no local onde o pesquisador já se encontra presente.

Os questionários I e II foram os instrumentos de coleta utilizados que ofereceram suporte para garantir a escrita das informações captadas durante as aulas, revelando o ponto de vista dos envolvidos. Este mecanismo contribuiu para também validar as impressões obtidas no período observacional. Foram entregues diretamente aos participantes da pesquisa logo após o término das observações, no intuito de evitar que os sujeitos escrevessem e reescrevessem seus posicionamentos, preocupando-se demais com as possíveis “respostas adequadas” que poderíamos esperar. Ao serem mais espontâneos e imediatos, proporcionaram resultados mais fiéis e naturais.

### 2.1.6 Critérios de Análise

Moita Lopes (2008) nos relembra que as pesquisas orientadas pelo pensamento positivista tiveram suas bases sustentadas pelo distanciamento entre o pesquisador e o seu objeto de estudo, porém essa postura utópica só consolidou uma produção científica isenta de caráter político e ideológico que são inerentes à vida social. Entretanto, as pesquisas inseridas no campo de estudos da LA visam

estreitar as relações entre teoria e prática na tentativa de negar a “distância crítica” e de buscar a “proximidade crítica” (BOAVENTURA SANTOS, 2001, p. 4 *apud* MOITA LOPES, 2008, p. 101).

Trazendo maiores contribuições acerca da análise dos dados, Bortoni-Ricardo (2013) complementa que “[...] a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 58). A autora acrescenta que é ilusório pensar que o pesquisador não tenha influência no campo, haja vista que sua presença, inicialmente, conduz a uma preocupação dos sujeitos envolvidos, que tentam se conter em determinadas situações, ainda que no transcorrer da pesquisa, a naturalidade venha a imperar.

Para Gil (2002), “a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação” (GIL, 2002, p. 133).

E, por conta da impossibilidade de haver um observador inteiramente neutro num estudo de alcance social, Cançado (1994) propõe que:

[...] o pesquisador etnográfico, no momento de aplicação da pesquisa, deve ter um comportamento de não julgamento em relação ao seu foco de pesquisa, isto é, estudar a interação do jeito que ela ocorre no contexto, sob a perspectiva daqueles que estão sendo estudados (CANÇADO, 1994, p. 57).

Vale ressaltar que é preciso ser prudente ao analisar os dados, evitando a interferência de juízos de valor, interpretações rasas e fundamentações insuficientes, principalmente diante dos *corpora* que prescindem um viés subjetivo.

De acordo com Marconi e Lakatos (2011), a técnica da triangulação traduz-se na “[...] combinação de metodologias diversas no estudo de um fenômeno. Tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fato estudado” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 285). Triangular os dados é se valer de uma gama extensa de informações, obtidas a partir de fontes e instrumentos de coleta variados, a fim de poder atingir os fins almejados de modo mais fidedigno.

Sendo assim, o estudo em questão buscou confrontar as respostas advindas dos dois questionários e das observações feitas *in loco*. Além de considerar os diálogos com todos os que participaram direta ou indiretamente da pesquisa com informações que fossem relevantes para sua construção.

### 3 SER OU NÃO SER (IN)DISCIPLINAR? NÃO É BEM ESSA A QUESTÃO!

*To be, or not to be: that is the question:  
Whether 'tis nobler in the mind to suffer  
The slings and arrows of outrageous fortune,  
Or to take arms against a sea of troubles,  
And by opposing end them? To die: to sleep;  
No more; and by a sleep to say we end<sup>12</sup>*

(William Shakespeare)

O dilema shakesperiano em torno do ser ou não ser, em optar por assumir um lado seja ele bom ou mau, vilão ou herói, um posicionamento qualquer, que por vezes ao fazê-lo termina por negar, excluir ou desprestigiar outro lado. Essa inquietação, que situa o personagem Hamlet entre o pensar e o agir, é presente na vida e constante na prática docente.

Kumaravadivelu (1994, 2003, 2005 *apud* MILLER, 2013, p. 105) formula uma indagação a respeito da metodologia de ensino ao tratar da chamada “era pós-método”, expondo que “[...] existem pessoas ou instituições que, ainda hoje, no século XXI, estão presas à busca pelo melhor método<sup>13</sup> de ensino de línguas e de formação de professores”.

Então, conclui-se que não há uma receita pronta, nem deve haver instruções conclusas acerca do poder, ou não, formular um método de ensino ideal nas aulas de língua inglesa. As possibilidades de mecanismos para lecionar inglês são vastas e se, num dado momento, certo recurso não obtiver resultados desejados, em outra situação, com outros envolvidos ou, até mesmo com um insumo distinto, será que outras pretensões não menos importantes poderão ser alcançadas?

Quando o docente faz uma escolha entre uma ou outra abordagem pedagógica é possível que isto não defina um método específico, mas uma tentativa de adequar um método que amplie o modo como os conhecimentos acerca da língua serão compartilhados. Ou seja, não consiste apenas em adotar um método em detrimento do outro, mas adequar o método ao outro.

<sup>12</sup> Ser ou não ser – eis a questão. / Será mais nobre sofrer na alma / Pedradas e flechadas do destino feroz / Ou pegar em armas contra o mar de angústias – / E, combatendo-o, dar-lhe fim? Morrer; dormir; / Só isso. E com o sono – dizem – extinguir (*The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark*. SHAKESPEARE, W., 1599 ou 1601, tradução Millôr Fernandes). Disponível em: <http://shakespeare.mit.edu/hamlet/full.html> Acesso em: 04 jan. 2016.

<sup>13</sup> Partindo do princípio que o método de ensino é parte fundamental desta pesquisa, é válido destacar o conceito de método adotado, já que há várias concepções acerca disso, definindo-o como um caminho que perpassamos a fim de atingir objetivos específicos através dos recursos pedagógicos disponíveis. Logo adiante, será exposto o posicionamento teórico que amplia essa conceituação.

Este idioma que atinge níveis globais possui uma representatividade social, histórica e política fortes, o que barra um ensino focado nos códigos e estruturas linguísticas reunidas numa gramática ou livro didático que não dão conta desse panorama.

Kumaravadivelu (2008) apontou para a fase atual da globalização, na qual a distância espaço-temporal tem sido reduzida e os limites fronteiraços entre nações estão sumindo, explicitando que “[...] as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas, de um modo que nunca ocorreu antes” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 131).

Diante disso, o ensino de língua inglesa se torna inviável quando se dá de modo estanque e dissociado desse panorama. Perceber que o método de ensino preterido não reúne aspectos importantes para atingir os resultados esperados é uma característica do professor que se questiona além do que um livro didático ou do que um manual de estudo propõe, relevando as especificidades de suas turmas, o conhecimento advindo ao longo de sua prática em consonância com sua formação inicial e a importância de uma abordagem interdisciplinar. Para chegar a tal entendimento parte-se não somente do diálogo entre disciplinas, mas também entre docente e discente.

São múltiplas as situações em que se pode trabalhar de modo integrado, plural e diversificado e, em virtude disso, constitui-se como um dos pilares desta pesquisa, a Linguística Aplicada, uma área de estudo que proporciona um olhar favorável ao rompimento de barreiras disciplinares, herméticas e desvinculadas das situações reais em que se dão um ensino não exclusivamente linguístico, mas contextual. Nota-se por isso que “tal perspectiva tem levado à compreensão da LA não como conhecimento disciplinar, mas como INdisciplinar (Moita Lopes, 1998) ou como *antidisciplinar* e transgressivo (Pennycook, 2001)” (MOITA LOPES, 2008, p.19, grifos do autor).

Retomando a inquietação que intitula este capítulo – Ser ou não ser (IN)disciplinar? Não é bem essa a questão! – A questão não é centrar-se na escolha entre uma ou outra opção metodológica, ser indisciplinar permite quebrar limites em sala de aula das quais no mundo fora dela já foram dissolutas, ser indisciplinar é permitir que no ambiente em que a linguagem se dá como objeto de estudo ela também seja mecanismo de transformação, ser indisciplinar é possibilitar escolhas

que mesmo preteridas sirvam de exemplos para práticas discursivas relevantes à formação em línguas.

Moita Lopes (1998) reforça a necessidade “[...] da importância de se trabalhar interdisciplinarmente e, portanto, a necessidade de se deslocar a LA da dependência única da Linguística [...]”, pois “[...] os limites disciplinares não dão conta da complexidade do que se estuda” (MOITA LOPES, 1998, p. 126).

O ensino de línguas é um dos focos de estudo mais relevantes dentro da LA, haja vista que, Widdowson (1978), um dos pesquisadores nesta área,

[...] sublinha o objetivo do seu trabalho de pesquisa em LA como o de fornecer um tratamento coerente do ensino comunicativo de língua estrangeira, a partir de uma concepção de linguagem-discurso e de princípios explícitos de escolha de procedimentos de ensino e produção de material didático (WIDDOWSON, 1978 *apud* ALMEIDA FILHO, 2005, p. 26).

A contribuição deste campo do conhecimento abarca as formas de uso da linguagem, as metodologias de ensino e, também, a elaboração dos recursos pedagógicos. A conexão desses elementos se faz presente nas aulas, corroborando com as pesquisas nesta área.

### 3.1 A IMPORTÂNCIA DA LINGUÍSTICA APLICADA NA AULA DE LÍNGUAS

Inicialmente, a Linguística Aplicada era vista como um suplemento, um braço da Linguística Geral, a qual se responsabilizava pela elaboração de teorias acerca da linguagem, sendo que à LA caberia a parte prática, aplicação de seus postulados teóricos. Em razão também de seu nome, a LA foi vista como menor, dependente perante as considerações feitas sobre ela e sua relação com a Linguística. (MOITA LOPES, 1996).

Mas se a LA não é um apêndice dos estudos de natureza puramente linguística nem se caracteriza como disciplina, no que consiste?

Na tentativa de responder a tal indagação, é primordial destacar que:

[...] a melhor maneira de se identificar a LA (no sentido de estabelecê-la como área de investigação) é através do desenvolvimento de pesquisa. [...] não para demarcar os limites entre a Linguística e a LA, como áreas de investigação que já parecem claros, pelo menos para aqueles que se identificam como linguistas aplicados, mas para esclarecer os paradigmas sob os quais atuam (MOITA LOPES, 1996, p. 17).

A partir disso, Moita Lopes (1996) concebe a LA inclusa no campo das ciências sociais, de natureza autônoma, capaz de elaborar teorias próprias a fim de identificar e solucionar dificuldades relativas à linguagem. Ele a vê inserida neste espaço, pois “[...] seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele [...]” (MOITA LOPES, 1996, p. 20).

A Linguística Aplicada viabiliza a compreensão dessa problemática para que se torne possível a conciliação entre meios de abordagem e estilos de aprendizagem e para que uma transformação seja factível, já que a ampliação do olhar docente perante aos materiais que muitas vezes lhe é imposto utilizar, consiste tarefa urgente. O diálogo com a realidade que cerceia seu ambiente de ensino, a adequação dos recursos selecionados para integrar as aulas e a percepção de como suas classes respondem às abordagens do seu ensino estão diretamente ligadas às discussões em LA, “[...] cujo objeto é o problema ou a questão real de uso da linguagem colocados na prática social dentro ou fora do contexto escolar” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 23).

Em virtude disso, não é preciso um educador se autodeclarar linguista aplicado para que seja capaz de observar os embaraços que vêm a ser ocasionados nas aulas de inglês, mas a LA possui um arcabouço vasto que orienta na dissolução de contratempos.

Conforme Almeida Filho (2005):

[...] as implicações de uma abordagem de ensino de LE que priorize as formas ao nível de sistema de língua-alvo não se exaurem na crítica de pressupostos e materiais de ensino. Ao nível ideológico, também as experiências de linguagem que essa prática específica enseja a quem quer aprender uma língua estrangeira representam um alto custo. [...] O próprio contexto comunicativo é um conceito teórico potente que pressupõe outros conceitos correlatos como interação, competência comunicativa, função comunicativa, eventos de fala, propriedade discursiva e uso comunicativo (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 19 – 20).

Ainda referenciando Almeida Filho (2005), o autor destaca que uma parcela significativa de alunos de LE só estão em contato com a segunda língua nas escolas regulares e que, conforme suas pesquisas, a articulação entre:

[...] elementos necessários para a aprendizagem e a aquisição das línguas, não nos fornece ainda indicações concretas e inequívocas de como se armam os contextos comunicativos ricos que favoreçam os resultados de aprendizagem desejados (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 21).

Isto posto, faz-se necessário verificar as necessidades reais de aprendizagem do seu público-alvo consonante ao que o estudo da língua inglesa pode oferecer em âmbito local e global e como essas demandas interferem nas maneiras de ensinar e aprender o inglês. A questão é que nem sempre o cenário em que o ensino do inglês está circunscrito propicia a relevância do aprendizado desta língua estrangeira.

Lidar com um método de ensino que valorize as particularidades do contexto de aprendizagem e as suas exigências é um terreno fértil para o professor obter sucessos ao focar em atividades específicas da língua. Miller (2013) em seus estudos aponta alguns motivos para que as pesquisas centradas na formação docente sejam orientadas pela LA e, dentre elas, é relevante citar que uma de suas contribuições está “[...] no campo metodológico, a partir do momento em que as investigações na área têm desenvolvido inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais” (MILLER, 2013, p. 100).

Diante desta ótica, a LA tangencia as investigações acerca dos meios de ensino de línguas, possibilitando a prática pedagógica voltada para o inglês além do domínio do código e das habilidades comunicativas, mas como instrumento de compreensão como signo ideológico e instrumento que possibilita ocupar posições de poder dentro e fora do discurso.

### 3.2 A LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Discutir a temática da educação em nosso país não é tarefa fácil, principalmente em âmbito público, onde não há investimentos suficientes para direcionar o ensino de inglês no Brasil a um lócus de prestígio. Em se tratando da Base Nacional Comum<sup>14</sup>, dividida em Núcleo Comum e Parte Diversificada, que fornece as diretrizes curriculares do ensino no país, a Língua Estrangeira Moderna consta como integrante da parte diversificada, cujo ensino é obrigatório nos níveis

---

<sup>14</sup> Ainda que já houvesse discussões acerca da Nova Base Nacional Comum, no momento em que a pesquisa foi motivada, documentos como o PNLD e os PCNs de anos anteriores é que serviram de fonte para o estudo inicial. Atualizar essas informações comprometeria a análise dos dados e, conseqüentemente os resultados da pesquisa.

Fundamental e Médio, mas que cada instituição escolar pode optar qual LE será ofertada aos alunos, Brasil (2001)<sup>15</sup>.

As escolas, por sua vez, à luz desse e de outros documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96), o Plano Nacional da Educação (PNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dentre outros, formulam o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) com a participação de toda a equipe escolar. Neste documento, estão descritos: a realidade contextual da escola dentro da comunidade na qual está inserida; os projetos a serem executados em período também definido conjuntamente e, o regimento interno que define as normas de funcionamento da instituição, bem como os critérios de retenção e promoção dos alunos ao final do ano letivo.

Neste ponto é que disciplinas da parte diversificada como Artes, Educação Física e Língua Estrangeira são colocadas à margem por serem vistas como menores ou menos importantes, ainda que nos documentos nacionais sejam apresentadas sem distinção hierárquica. Todavia, na definição do tempo destinado a cada disciplina, nas políticas voltadas ao ensino de LE e nos materiais ofertados na área de línguas há muito que se avançar, como bem colocado por Leffa (2011):

Com as leis que restringem o acesso à língua estrangeira na escola pública, não dando as condições mínimas para sua aprendizagem, seja pela carga horária escassa, pela falta de materiais para o aluno, pela descontinuidade do currículo, deixa-se de dar ao aluno nem mesmo o conhecimento de uma única LE. Isso é responsabilidade do governo (LEFFA, 2011, p. 20).

Esse é um dos entraves com que os professores de inglês, por exemplo, se deparam em muitas escolas públicas. Isto incide diretamente na opinião da sociedade acerca da visão quanto à importância e validade desta disciplina e na postura dos alunos. Outros problemas que não são da esfera das políticas públicas, mas são comuns em diversos ambientes de aprendizagem de inglês como escolas particulares e cursinhos de idiomas, no entanto, vamos nos ater as salas de aula das escolas públicas regulares em que se fomentam as seguintes perguntas<sup>16</sup> dos:

---

<sup>15</sup> Cf. Brasil (2001). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb006\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb006_2001.pdf)  
Acesso em: 18 jan. 2016.

<sup>16</sup> Esses questionamentos foram elencados a partir não só das conversas com outros professores, mas também de ter percebido essas indagações ao longo de um período de dez anos de do.



(I) Alunos que questionam seus professores – *Por que eu tenho que aprender a falar inglês se eu não vou pros Estados Unidos? Lá nos Estados Unidos eles não aprendem a falar português, então porque eu tenho que aprender Inglês? Por que tem que ser tudo em inglês? Não entendo nada de inglês. Inglês reprova? Vai usar o livro? Posso consultar o dicionário para responder?;*

(II) Professores que questionam os pais dos alunos – *Como posso dar aula se seu filho não traz o livro? Como vou poder ensinar mais assuntos se não sabem nem o verbo To Be? Sem estudar em casa, não vai aprender. Já sentou com ele pra ajudar a responder os deveres? ;*

(III) Pais que questionam os filhos – *Já aprendeu a falar inglês? Fala alguma coisa em inglês pra mim? Esse professor não passa dever de casa? Por que seu livro está em branco? Por que não teve aula hoje?...*

É importante notar que todos aqueles que formulam essas e tantas outras perguntas cujas respostas costumam, ou não, serem suficientes ou, até mesmo, nem terem respostas, estabelecem um ciclo em que o Aluno questiona o Professor, o Professor questiona o Pai e o Pai questiona o Aluno que, posteriormente, reiniciará esse ciclo.

Mas ninguém SE questiona?

Isso conduz a uma reflexão sobre até que ponto insucessos no ensino, frustrações no aprendizado de inglês e cobranças na busca de algum culpado que deva dar conta de um ensino-aprendizagem de qualidade. Esse último questionamento é essencial para que todos os envolvidos nesse processo educador em mediar esse processo de modo eficaz.

Perceber que o domínio dessa língua global com *status* de língua franca<sup>17</sup>, não é de interesse puramente linguístico, mas cultural e, principalmente de cunho político e ideológico, só será possível mediante a junção dos envolvidos em prol de uma parceria e não de perguntas que visam um ataque, já que “a escola sozinha não reúne as condições necessárias para que alguém aprenda uma língua, e as experiências de aprendizagem não podem ficar restritas à escola [...]” (PAIVA, 2011, p. 39).

<sup>17</sup> “Concebemos uma língua franca como o idioma de contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos em relações de comércio internacional e outras interações mais extensas. A visão que aqui adotamos trata o inglês como uma língua franca internacional, mas não como uma língua neutra, desnudada de suas cargas política, ideológica e cultural” (SIQUEIRA, 2010, p.233).

Fazer com que diante de tantas indagações seja realizado um ensino de língua inglesa que transforme recusas, impedimentos e preconceitos em matéria essencial, no mundo em que estamos inseridos, configura tarefa árdua, mas possível de ser concretizada.

### 3.3 UM BREVE ESTUDO DE CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

Experiências anteriores, reflexos de como se deu a apropriação do que fora lecionado nas aulas de inglês (como aluno ou professor em formação), conhecimentos oriundos da própria postura profissional, concepções pré-estabelecidas que relacionem o contexto social do aprendiz com a capacidade de apreensão de uma língua estrangeira são aspectos que, individuais ou atrelados, corroboram com as crenças dos professores de instituições públicas a respeito do ensino de língua inglesa.

Ainda que seja uma exposição sucinta, crença no âmbito do ensino e aprendizagem é algo bastante discutido e possui uma ampla significação. Sendo assim, é importante estabelecer o seu conceito de maneira clara, propondo como referencial Barcelos (2004, 2006, 2007), que concebe crenças como:

[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2007, p.5).

Essas crenças incidem direta ou indiretamente na metodologia de ensino, podendo gerar efeitos positivos caso influenciem um percurso significativo, ou negativos na medida em que interferem no quanto se deve avançar na formação dos conhecimentos do inglês, causando limitações, preconceitos ou inadequações.

Barcelos (2011) ainda acrescenta que:

A importância desse conceito relaciona-se com a abordagem do aprendizado dos alunos e sua relação com fatores como: motivação, estratégias, expectativas, ansiedade, autoestima, dentre outros; com a abordagem de ensino e com a tomada de decisão dos professores, além do processo de mudança educacional (BARCELOS, 2011, p. 148).

Selbach (2010) fala de barreiras que fortalecem pensamentos ultrapassados e que podem comprometer uma prática de ensino consonante ao quadro político e pedagógico contemporâneo ao expor que:

Existem no ensino brasileiro, em todos os níveis, dificuldades significativas em se separar antigos conceitos sobre o bom ensino e os conceitos atuais que emergem da reflexão e preparação dos professores [...]. Essa dificuldade faz com que certas crenças se mantenham e caminhem ao lado de pensamentos lúdicos e coerentes (SELBACH, 2010, p. 28).

Convém ao docente, no ato pedagógico, a ponderação entre aquilo em que se acredita (mesmo que já pareça estar sedimentado) e o público-alvo de suas aulas, pois face cada contexto com que se depara, suas influências podem contribuir na formação de crenças do seu educando, como outrora já foi.

Mirar o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública para um ponto em comum imputará nas relações professor/aluno e aluno/aluno uma noção do que é o ensino, a aprendizagem e a importância de ser responsável na validação desses construtos, pois “a falta de convergência pode resultar em resistência na aprendizagem dos alunos. Assim, é preciso que professores e alunos tenham consciência de suas respectivas culturas de aprender e ensinar” (BARCELOS, 2007, p. 33).

Aquilo em que se acredita e se julga como o correto a ser seguido, sem que haja a relevância do meio, dos envolvidos e do momento sociohistórico-cultural dão origem a posturas que, num contexto mais atual, podem ser incoerentes. Algumas crenças voltadas ao ensino de inglês em instituições públicas de ensino fundamental, em que a disciplina é obrigatória, são percebidas constantemente, ainda que não estejam amplamente reveladas porque “[...] as crenças podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e na maioria das vezes são implícitas” (SILVA, 2007, p. 13).

Dentre as inúmeras crenças, podemos enumerar que:

- Sem o livro não se consegue dar uma boa aula;
- Deve-se imitar os sons do nativo porque ele é o “falante ideal”;
- O sotaque atrapalha a pronúncia, causando incorreção;
- Só se desenvolve a fluência oral em cursinhos de idiomas;
- Há estruturas gramaticais muito complexas para os alunos da rede pública;
- É difícil prosseguir se assuntos importantes não foram ensinados;

- O uso da língua materna nas aulas dificulta a apreensão dos conteúdos;
- Na escola pública não se consegue ensinar bem inglês.

Mesmo diante de tantas crenças que possam parecer enraizadas na postura do educador de LE, transformações são possíveis de acontecer. Esse é “[...] o papel da reflexão na conscientização das crenças e talvez, na sua possível mudança ou ressignificação” (BARCELOS, 2007, p. 61).

A mesma autora, em outros trabalhos (2004, 2006, 2007), reitera que pode haver uma mudança tanto na crença quanto na ação e que ambas se dão em reciprocidade. Em suas pesquisas, ela aborda que, para isso ocorrer, são necessárias situações que desencadeiem uma atitude reflexiva, considerando válido existir:

[...] espaço e oportunidade tanto para alunos quanto para professores para desafio e questionamento das crenças, para que possam assim surgir “*momentos catalisadores de reflexão*”, ou seja, “*gatilhos* promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e no fazer” (BARCELOS, 2007, p. 19, grifos da autora).

Tal reflexão não vem do acaso, pode partir da capacitação constante, mas “[...] parece não sobrar tempo (e recursos, claro) para alguns professores buscarem formação e qualificação contínuas, repensarem crenças, reverem conceitos, derrubarem preconceitos em relação aos alunos das classes populares [...]” (SIQUEIRA, 2011, p. 102).

A importância da reflexividade é ratificada por Zoghbi (2015) ao afirmar que:

É fundamental que os professores desenvolvam o domínio teórico-prático sobre as concepções de ensino e aprendizagem – aperfeiçoamento de sua prática – e que administrem sua própria formação contínua – pensar o ensino a partir de uma atitude aberta, flexível e reflexiva em relação à própria prática educacional [...] (ZOGHBI, 2015, p. 18).

É este ser reflexivo debruçado sobre sua própria prática que se torna capaz de produzir transformações em suas concepções de ensino, as quais incidirão na aprendizagem discente.

Diante de tudo que foi exposto, a afirmação de Cruz e Lima (2011) é totalmente plausível, ao colocarem que “é preciso reenfatar a importância da formação continuada do professor para que ele possa ressignificar suas crenças e

comportamentos, provocar mudanças na escola [...]” (CRUZ; LIMA, 2011, p. 196). Depreende-se, assim, que as crenças podem interferir nas ações e essas ações podem (re)criar novas crenças. Todavia, essa é uma prática que produz ciclos, mas também propicia mudanças e rompimentos com paradigmas que circundam a prática pedagógica.

### 3.3.1 Método de Ensino

Faz-se tarefa importante tratar nesta seção de algumas definições importantes para levar ao entendimento mais completo deste capítulo, *a priori*, no que consiste o processo de ensino.

De acordo com Libâneo (2013) esse processo ao qual nos referimos é do que se ocupa a Didática,

[...] uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na Pedagogia; é assim, uma disciplina pedagógica (LIBÂNEO, 2013, p. 13-14).

Esta é uma definição bastante ampla e, no que tange especificamente à didática de língua inglesa, soma-se a esse entendimento que a didática consiste em ligações explícitas, ou não, entre: “[...] **um aluno ou um grupo de alunos, [...] e um sistema educativo que tem a finalidade de conseguir que esses alunos se apropriem de um saber constituído ou em vias de constituição**” (SELBACH, 2010, p. 139, grifos da autora).

E neste processo, o que é ensinar?

É, conforme Oliveira (2014):

[...] conceber o ato de ensinar como o ato de facilitar a aprendizagem faz com que o professor veja os estudantes como seres ativos e responsáveis pela construção dos seus conhecimentos [...] (OLIVEIRA, 2014, p. 27).

E, a autora Holden (2009) reitera acerca do professor que:

Seu papel é, em primeiro lugar, identificar os objetivos de aprendizagem para cada grupo de alunos no contexto da escola em particular ou do sistema de avaliação, tendo os próprios objetivos e pressuposições dos

alunos em relação a aprender inglês. Também é necessário identificar caminhos realistas para alcançar esses objetivos (HOLDEN, 2009, p. 16).

Essas definições supracitadas vão de encontro às explicações que são ditas quando se pretende dar respostas acerca do que é ensinar. Dentre elas, as mais comumente proferidas são: que o professor é aquele que passa conteúdos ou dá lições.

Contudo, essas respostas só ratificam o ponto de vista Freiriano (2007) acerca da ‘educação bancária’, a qual se orienta através de um ponto de vista em que o aprendiz é tido como um elemento paciente, um mero receptor de informações adicionadas pelo professor, que tende a ser colocado como elemento central e superior numa situação pedagógica. Porém, em total oposição a isto, Freire (2007) traz uma afirmação de grande importância “*saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (FREIRE, 2007, p. 47, grifo do autor).

E Marcuschi (2008) nos alerta para o reconhecimento de que:

Sempre que ensinamos algo, estamos motivados por algum interesse, algum objetivo, alguma intenção central, o que dará o caminho para a produção tanto do objeto como da perspectiva. Esse fato esclarece a pluralidade de teorias e a impossibilidade de se dizer qual é a verdadeira. Todas têm a sua motivação, algumas podem estar mais bem fundamentadas e outras podem ser mais explicativas. Mas nenhuma vai ser capaz de conter toda a verdade (MARCUSCHI, 2008, p. 50-51).

Baseando-se na explicação do que vem a ser ensinar e de que essa ação pode seguir diferentes perspectivas e fundamentações, lidaremos com três conceitos que podem gerar conflitos na sua compreensão, por muitas vezes serem considerados sinônimos – Abordagem, Método e Técnica – mas que são operados em confluência no processo de ensino, a fim de que as metas de estudo de uma língua estrangeira sejam alcançadas. Para dirimir possíveis dúvidas, partiremos de uma definição hierárquica e totalmente correlacionada do autor Anthony (1963) acerca dessas categorias:

Primeiramente, vamos tomar o termo *abordagem*. Vejo uma abordagem, qualquer abordagem, como um conjunto de pressupostos correlacionados tratando da natureza da língua e da natureza do aprendizado de línguas. Tal abordagem é axiomática e descreve a natureza do assunto a ser ensinado. [...]

Vamos então para a segunda definição – a de *método*. O método é um plano global para a apresentação ordenada do material de linguagem.

Nenhuma parte dele contradiz e ele se baseia na *abordagem* selecionada. A *abordagem* é axiomática, o *método* é procedimental. [...] O último termo a ser discutido é a *técnica*. Uma *técnica* é algo que se implementa – é aquilo que de fato acontece em sala de aula. É um truque específico, um estratagema ou um artifício utilizado para se atingir um objetivo imediato. As *técnicas* devem ser consistentes com um *método* e, por conseguinte, estar em harmonia com uma *abordagem* (ANTHONY, 1963, grifos do autor).<sup>18</sup>

Em linhas gerais, pode se depreender que a Abordagem consiste na razão pela qual ensinamos o que lecionamos e da maneira como ministramos uma aula; o Método seria de que forma colocamos nossa abordagem em prática através de procedimentos, um passo a passo como numa sequência didática, tendo em vista a aplicação de uma teoria; e, a Técnica, é o que usamos para atingir os fins pedagógicos.

Para exemplificar, citaremos a *Communicative Approach*, a Abordagem Comunicativa (AC), que é um tipo de *Abordagem* que preza o ensino/aprendizado da língua-alvo através da comunicação efetiva, que não está centrado num modelo específico de ensino como a exploração do léxico ou a memorização das regras gramaticais. Leffa (1988) cita que “esse estudo pressupunha não apenas a análise do texto – oral ou escrito – mas também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado” (LEFFA, 1988, p. 19).

É tratar a língua como meio para se comunicar, de maneira que ela só será efetiva caso o estudo dela ultrapasse o âmbito linguístico e atinja o âmbito intercultural, político, o extralinguístico. Para que isso saia da esfera teórica, a Abordagem, o Método e a Técnica refletem as concepções de língua e de ensino de línguas que se propõem a consolidar essas expectativas.

Ter conhecimento nocional do que trata a abordagem de ensinar é permitir-se chegar a uma compreensão não só de como se ensina, mas como se aprende e como se lida com os métodos de ensino. É fazer uma autorreflexão e ter um olhar que abrace as diversas técnicas de ensino haja vista que a prática pedagógica em tempos atuais bloqueia quaisquer formas de modelos padronizados, já que eles não vão se encaixar em todas as situações e contextos de aprendizagem.

Almeida Filho (1993) traz contribuições importantes a respeito do conceito de abordagem de ensino ao apontar que:

---

<sup>18</sup> Este trecho foi extraído da tradução de um artigo de Edward M. Anthony feita por Andreza Meireles, Vânia Rodrigues e Almeida Filho, os quais mantiveram os grifos originais feitos pelo autor.

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

Cada realidade impõe uma abordagem que reúna as necessidades atuais. As exigências institucionais, o programa curricular e os conteúdos do livro didático são adicionados às demandas que se fazem mais urgentes. Para que se elabore uma metodologia que atendam essas exigências, Freire (2007) nos traz algumas indagações extremamente relevantes para provocar uma transformação:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]? Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2007, p. 30).

Buscar respostas para estes questionamentos suscita uma reflexão sobre o próprio ato de lecionar, que vai *do que*, passa pelo *por que*, indo até o *como* ensinar e de que modo colocar em prática os conhecimentos a que se pretende construir juntamente ao aprendiz. Os métodos que são advindos de uma determinada abordagem não precisam ser antagônicos ou excludentes, nem definidos como certos ou errados, haja vista que podem ser inadequados para um dado momento, mas se complementarem em outras situações.

A partir disso, ressalto um posicionamento do autor Leffa (1988) ao concluir em seu artigo que:

A solução proposta por alguns metodólogos é a do ecletismo inteligente, baseado na experiência de sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento (LEFFA, 1988, p. 25-26).

De acordo com a ótica de Richards e Rodgers (2001), há uma reunião de elementos e subelementos que compõem um método. Além da abordagem, há o *design* e os procedimentos que vão estruturá-lo, pois toda metodologia se apoia num alicerce teórico sobre a linguagem e em torno de crenças a respeito de como se aprende uma língua, seja de natureza cognitiva ou psicolinguística. Segundo os



autores, isto constitui uma abordagem ligada ao *design*, que contém os objetivos metodológicos gerais e específicos, os tipos de atividades, tarefas e materiais que serão utilizados, bem como o contexto linguístico, o papel do aluno e do professor que nortearão o ensino. E, por fim, os procedimentos que são as técnicas, práticas e comportamentos observados enquanto o método está sendo posto em prática.

As aulas de língua inglesa requerem métodos que agreguem desde a multiplicidade das turmas, às especificidades do meio em que cada unidade escolar está intrínseca, além da realidade sociopolítica em escala local e globalizada. Essa sumarização elaborada por Richards e Rodgers (2001) permite uma visão mais ampla da metodologia utilizada, seus efeitos positivos e inadequações, ainda que, em determinado momento, Paiva (2009) nos alerte que:

A sala de aula, geralmente não oferece atividades de uso da língua, mas apenas exercícios sobre determinados itens gramaticais onde a língua é tratada de forma artificial ou, ainda, a tradução de textos escolhidos pelo professor e que nem sempre são de interesse do aluno (PAIVA, 2009, p. 33).

Claro que haverá técnicas, que num dado momento, não corresponderão aos anseios da abordagem escolhida, bem como métodos que dificultem a prática. Perceber o como e o porquê se ensina inglês e analisar o contexto de cada aula incidirão na escolha do método que não é o melhor, mas sim o que melhor se adequa a cada realidade, além dos efeitos gerados por essa prática que proporcionará um debruçar-se sobre o papel do que é ser professor de LE.

Sandei (2007) corrobora com esse entendimento ao relatar:

[...] a necessidade da reflexão crítica sobre a prática de ensino como elemento crucial para a sua transformação e para a autonomia e emancipação do professor. Por isso, o educador precisa desenvolver sua atividade profissional, observando o que ocorre nas salas de aula e no contexto onde atua (SANDEI, 2007, p. 171).

Neste mesmo trabalho a autora destaca a importância de se relevar as raríssimas vezes que os docentes da área de línguas estrangeiras se capacitam, a exemplo da formação continuada. Assim, ressaltou o que Miller (2013) defende, indicando que: “Na contemporaneidade, a pesquisa reflexiva é considerada mola propulsora para a aprendizagem em geral e para a formação inicial, ou continuidade

do professor, com vistas à formação do professor crítico, reflexivo e ético” (MILLER, 2013, p. 115).

A atualização pedagógica é de extrema relevância. Uma abertura para o diálogo com o profissional que lida com o ensino de LE favoreceria transformações em defesa da qualidade da educação pública advindas de quem está vivenciando, na prática, o convívio escolar. Caso tais proposições fossem viabilizadas, na tentativa de enriquecer o método que vem sendo aplicado na realidade de cada sala de aula, um valor em maior escala seria agregado.

Esta urgência leva Oliveira (2014) indicar que:

[...] para que o professor de inglês possa construir suas próprias teorias de ensino e filosofia de ensino, e, conseqüentemente, se autoavaliar, ele precisa ter um mínimo de informações sobre teorias, sobre conceitos e sobre técnicas. Daí a necessidade de se ler minimamente sobre questões teóricas (OLIVEIRA, 2014, p. 22).

Contudo, percebendo esses entraves da educação pública brasileira, restamos adquirir a consciência do próprio fazer pedagógico a fim de que os métodos de ensino estejam em renovação constante para

[...] atinar com alternativas para o que está acontecendo na sala de aula de línguas, é imprescindível ao professor conhecer o sentido geral do que faz repensar a sua prática e o papel da interação no ensino-aprendizagem (SANDEI, 2007, p. 174-175).

Nesse ínterim, é indispensável ao profissional que lida com o ensino do inglês ativar a sua capacidade de refletir crítica e teoricamente sobre sua prática, o que irá convergir no que Sandei (2007) explora dentro do sentido de plausibilidade que, segundo ela:

[...] não é apenas a compreensão subjetiva sobre como e por que ensinamos, mas envolve uma autopercepção de todas as ações por nós desenvolvidas, ou seja, envolve também uma reflexão sobre o material que produzimos (SANDEI, 2007, p. 175).

Tendo esse entendimento acerca do que acontece dentro de suas aulas, na interação com outros professores e na ressonância da metodologia escolhida no aprendizado e interação com os alunos, a este professor compete o papel de intervir para mudar, adaptar e/ou reelaborar o método que está sendo aplicado. Todas as

atitudes voltadas para a qualidade do ensino constituirão num sujeito agente e consciente de seu papel como educador que, preocupado com os efeitos de sua didática, tem em vista que “[...] decidir o que fazer ou não fazer a partir do que já fizemos depende profundamente da nossa reflexão crítica sobre o que fizemos, a qual por sua vez, está estreitamente vinculada aos nossos conhecimentos teóricos” (OLIVEIRA, 2014, p. 13).

Transpor o lugar-comum proposto por um livro didático ou material imposto e quebrar com metodologias que não cabem em todas as turmas, em todas as aulas, após fazer um exame do que deve ser modificado para obter novos resultados, é característica do ser crítico, do bom senso, do profissional atuante. Ser um professor de inglês competente vai além da proficiência oral, do domínio de técnicas de memorização ou da repetição de exercícios que privilegiam o estruturalismo linguístico, já que:

A prática pedagógica envolve alguns elementos fundamentais: o livro didático adotado pela escola; a metodologia que o professor acredita ser a melhor para os alunos aprenderem no contexto em que se encontram; as atividades que ele leva para a sala de aula; a relação do professor com os alunos e dos alunos entre si; a relação entre o professor e a instituição em que trabalha (OLIVEIRA, 2014, p. 11).

A soma desses elementos propiciará a evolução constante do educador e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem. Basta ter acesso às múltiplas fontes de conhecimento para pautar as transformações de seus métodos e compreender que a atitude reflexiva não se dá de maneira isolada.

Estar em contato com outros docentes mesmo que em reuniões dentro das instituições de ensino e não ficar alheio a realidade em que a mudança é imperativa possibilita uma alteração nos preceitos antigos, uma quebra de métodos herméticos e de técnicas que podem não ser necessariamente ultrapassadas, mas inadequadas para um aluno e/ou contexto de ensino específico, pois,

A história nos mostra que diferentes definições de língua-linguagem produzem diferentes propostas de ensino. Neste sentido, a noção de método soberano parece ser bastante transitória. Assim como as identidades hoje são vistas como transitórias, móveis, fluidas, tendo as carteiras de identidade uma validade bastante limitada, assim também parecem ser os métodos: furtivos, descentrados, múltiplos, porque assim são os sujeitos aos quais se aplicam (BOHN, 2010, p. 174-175).

Com isso, evita-se a minimização de um público, inserido numa realidade dinâmica e diversificada, capaz de associar o valor de se estudar a língua inglesa de modo amplo. Assim, pode-se viabilizar a compreensão do aprendizado de uma LE como algo de muito mais sentido, mais do que a memorização de um vasto vocabulário.

A imitação de um sotaque nativo ou o preenchimento de lacunas em atividades repetitivas e descontextualizadas, mas a percepção de que não há limites geográficos para a língua e que o diálogo intercultural se dá quando as representações identitárias de outras regiões estão imbricadas na nossa cultura e que ao nos reconhecemos como parte dela, propiciamos a valorização de uma identidade tanto local quanto globalizada sem marginalizar a cultura do outro.

### 3.3.2 Estilos de Aprendizagem

“A história tem mostrado incansavelmente que só a diversidade, a mestiçagem e o hibridismo de raças e ideias conseguem sobreviver. Isso também vale para a sala de aula; uma turma em que todos fossem iguais seria muito chata” (LEFFA, 2011, p. 30). Diante do exposto, lidar com os variados estilos de aprendizado é um desafio que remonta a tempos antigos, mas que é discussão constante e sempre atual.

De acordo com Bohn (2010), as metodologias de ensino são pautadas em bases científicas, fundamentos linguísticos e teorias de aprendizagem. Sendo assim, será preciso lançar um olhar específico para a aprendizagem, com o objetivo de situar a adequação de um método em concomitância ou em detrimento de outro.

Assim como ao se tratar de *Método*, é possível gerar uma confusão com o conceito de *Abordagem*, os termos *Aprendizagem* e *Aquisição* também ocasionam dúvidas a respeito do que cada uma delas se ocupa e, muitas vezes, são igualmente entendidas como sinônimos. Almejando dirimir quaisquer dúvidas que possam brotar a partir desses dois conceitos, trago a explicação de Leffa (1988) acerca deles:

Entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo

conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua (LEFFA, 1988, p. 2-3).

Quando se opta por lidar com estes conceitos de modo mais amplo, Leffa (1988) também coloca que entre os pesquisadores da área, cunhou-se o termo *Desenvolvimento* para que possamos nos referir às definições supracitadas.

Há um aparato teórico que embasa as concepções de aprendizagem. Holden (2009) nos traz noções acerca dos fatores que permeiam o aprendizado de uma LE, abordando que:

Aprender um idioma estrangeiro requer tanto a aprendizagem formal – uma compreensão da estrutura do idioma e seu uso em contexto – quanto oportunidades para a prática mais informal, a experimentação e a criatividade. [...] Atividades como ler por prazer, pesquisas na internet em busca de informações ou simples trabalhos com base no próprio ambiente dos alunos podem suprir e enriquecer a aprendizagem de sala de aula. Essa abordagem ajuda a personalizar o aprendizado de cada indivíduo e estimulá-lo a assumir a responsabilidade por tal aprendizado (HOLDEN, 2009, p. 25).

A aprendizagem é um processo que envolve muito mais do que ampliar o leque de conhecimentos. Esse processo contínuo envolve necessidade, interesse, compromisso, motivação e autonomia para saber que o aprendiz é o grande responsável para atingir resultados significativos em cima do que lhe foi proposto a aprender. Por isso, é válido “[...] trabalhar com eles para definir objetivos de aprendizagem e incentivá-los em seus esforços. Também envolve ajudá-los a assumir a responsabilidade pelo seu aprendizado” (HADFIELD, J; HADFIELD, C., 2010, p. 12).

É relevante explicar que, nessa configuração, a autonomia concernente ao aprendizado do aluno deve constituir um fator a ser encorajado, mas sem a pretensão de estabelecer uma modalidade de estudo isolada que visa deixar o educador à margem dessa dinâmica. Assim, trago a proposta de “[...] uma sala de aula onde o professor organize as oportunidades de aprendizagem e na qual o aluno tenha um papel ativo” (GIMENEZ, 2010, p. 110). É permitir uma relação dialógica em que o aluno não seja caracterizado como elemento passivo, mas atuante na construção de seus conhecimentos.

Paiva (2010) aponta para a importância de remodelar as relações de poder no intuito de apoiar ações mais independentes por parte dos alunos. Em virtude disso,

percebe-se que o docente é um mediador que pode facilitar esse desenvolvimento, mas não deve ser visto como peça determinante no sucesso do que e do como um dado assunto está sendo estudado, partindo do entendimento que “o professor não é responsável pela aprendizagem do aluno, mas pode ajudá-lo a ser mais autônomo” (PAIVA, 2010, p. 35).

Na aula, a abordagem funciona como um arcabouço teórico, gerando métodos e técnicas de ensino, os quais serão voltados a um público com características diversas, desde a origem, idade, gostos, necessidades, etnias, formação cultural, grau de conhecimento, dentre outras. Mas, na escola, tem um fato em comum, o de não poder escolher quais matérias, nem quais conteúdos terão de aprender, seja pra cumprir uma carga horária específica ou para realizar um exame.

As pessoas compõem o elemento central nesse processo de desenvolvimento da língua inglesa, então, as tendo como foco é que se faz pertinente considerar os diversos estilos de aprendizagem. É imprescindível destacar o que os autores Hadfield J. e Hadfield, C. (2009) trazem acerca deste assunto, quando abordam que:

Pessoas diferentes usam sentidos diferentes para ajudá-las a aprender. Você pode ter um:

**Estilo de aprendizagem auditivo:** o aprendizado é mais eficaz quando há o uso de estímulos auditivos, como a língua falada, músicas ou sons.

**Estilo de aprendizagem visual:** o aprendizado é mais eficaz quando há o uso de materiais, como figuras, gráficos ou escrita.

**Estilo de aprendizagem cinestésico:** o aprendizado é mais eficaz quando usamos movimentos (HADFIELD. J; HADFIELD, C., 2010, p. 9).

Compete ao docente, nas suas aulas de inglês, perceber a necessidade de adequação do seu método com técnicas capazes de abraçar uma gama maior de estilos de aprendizagem ou ser sensível em identificar quando uma técnica pode contemplar os conteúdos ministrados. Embora, não gere aderência de uma parcela considerável de seus alunos. Por isso, é necessário “[...] ter alguns princípios que norteiem a nossa abordagem de ensino. Esses princípios definirão quais técnicas e atividades devemos selecionar e quais devemos rejeitar” (HADFIELD. J; HADFIELD, C., 2010, p. 11).

Neste sentido, caso o método esteja apoiado tendo em vista tais finalidades, conhecer o aluno mais a fundo levará a compreender a importância em relevar que há aqueles que aprendem de modo mais fácil, mais ágil, e outros mais devagar ou com certa dificuldade, que pode ser cognitiva ou de atenção, mas todos estão

situados num contexto pedagógico em comum – a sala de aula. Outra alternativa capaz de influenciar as aulas é oportunizar aos discentes uma reflexão acerca de “[...] sua própria língua na medida em que aprende outra, um propósito que beneficia o desenvolvimento linguístico na língua materna, o professor abre portas mesmo para aqueles estudantes que, inicialmente, resistem” (MICCOLI, 2011, p. 183).

Essas demandas situam o educador frente à multiplicidade da classe a que destina o ensino de sua disciplina, impõe um respeito que perpassa pelos vários perfis de aprendizado e vai até a pluralidade cultural e de opiniões que cada discente possui, principalmente quando se colocam em questão classes de ensino fundamental, em que os adolescentes se mostram tão mutáveis e ávidos por saberem cada vez mais. Selbach (2010) trata das implicações dessa diversidade, justificando que esses alunos:

[...] passam por um processo de reconstituição da identidade e, como adolescentes que são, vivenciam junto a acentuadas transformações corporais, mudanças emocionais, cognitivas e sócio-culturais (SELBACH, 2010, p.146).

Perante a tantas especificidades, Hadfield J. e Hadfield, C. (2009) contribuem quando partem da asserção de que um aluno aprende de modo distinto de outro aluno e que não há uma fórmula certa de aprendizagem de uma língua, mas há um parâmetro ideal no qual nota-se que:

É impossível ensinar de uma forma que instintivamente sente estar errada, embora também tenha um dever em relação aos seus alunos: respeitar a individualidade deles e oferecer diferentes técnicas de ensino e atividades que se ajustem aos diferentes estilos de aprendizagem. Na prática, isso significa ser eclético, mas com princípios. Ser eclético significa poder selecionar técnicas e atividades para a sala de aulas em vez de se ater a um único “método” (HADFIELD, J.; HADFIELD, C., 2010, p. 11).

Corroborando com o exposto sobre os diferentes estilos de aprendizagem, Holden (2009) adiciona que os indivíduos aprendem de modo distinto. Para a autora, uns “[...] respondem melhor a explicações factuais, enquanto outros se lembram de sons ou imagens. Eles se sairão melhor como estudantes de idioma se puderem se conscientizar do que é mais eficaz para o seu caso em particular” (HOLDEN, 2009, p. 30).

Por isso que o ensino do inglês deve ser promovido de uma maneira espontânea e construtiva, levar em conta o contexto de formação desses estudantes e a personalidade dos grupos que são evidentes em cada classe é conferir um maior valor às aulas. É óbvio que na realidade de ensino dos professores de escolas públicas, cuja carga horária de LE corresponde a, no máximo, duas horas/aula, este profissional para atingir o total mínimo exigido de horas de trabalho tem que assumir muitas turmas, mas destinar uma atenção aos perfis com os quais se depara ao longo das unidades como um dos elementos importantes na construção de sua prática contribuirá positivamente no desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, ou seja, “[...] a aprendizagem com sentido e necessária para que com ela se façam outras aprendizagens” (SELBACH, 2010, p.140).

O professor que se encontra na posição de facilitador do aprendizado de seus alunos não está dispensado de manter-se em contínuo processo de desenvolvimento de sua própria aprendizagem, ele também é aprendiz, haja vista que ocupa um lugar em que não apenas ensina como aprimora sua capacidade de lecionar cada vez melhor, já que “não existe ensino sem aprendizagem. Professores e alunos são parceiros nesse processo e talvez o que falte seja essa consciência por parte de ambos” (GIMENEZ, 2010, p. 111).

Geralmente, ao observar os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, determinam-se papéis bem desenhados para cada um deles – ao aluno cabe à função de apreender os conhecimentos compartilhados pelo professor e a este compete ministrar tais saberes de maneira que todos entendam. Contudo,

Aprender é o processo de construção de conhecimentos, de desenvolvimento de habilidades e de aquisição e/ou mudança de comportamentos e atitudes. Em outras palavras, aprender é um processo de transformação do indivíduo (OLIVEIRA, 2014, p. 27).

O caminho do aprendiz pode ser percorrido por todos os atores da sala de aula, seja pelo docente comprometido com sua *práxis* ao demonstrar interesse em assimilar métodos de ensino que atribuirão um progresso em suas aulas, seja pelo discente que não ter seu papel resumido à recepção de conteúdos, mas intervém no andamento dessas aulas no que concerne um aprendizado autônomo e responsável.



Perceber que a aprendizagem é uma via de mão dupla contribuirá com a evolução de cidadãos críticos, ativos e conscientes de seu papel social e o modo como suas ações refletem no meio em que estão envolvidos, preconizando não uma aprendizagem alheia ao docente, mas “[...] uma sala de aula onde o professor organize as oportunidades de aprendizagem e na qual o aluno tenha um papel ativo” (GIMENEZ, 2010, p. 110).

No seio do ambiente pedagógico encontram-se livros, manuais, dicionários, CDs, dentre tantos outros materiais didáticos aos quais um vasto estudo é destinado no que diz respeito aos aspectos que orientam desde a elaboração até a aplicação desses insumos. Não há a pretensão de desvalorizar a atenção dedicada a estes recursos, todavia, o elemento humano é que deve ser o centro das atenções, tendo em vista que, sobretudo,

[...] a sala de aula é um lugar para interação pessoal. Há atividades de aprendizagem importantes que podem ser feitas aqui. Por exemplo, viver uma interação professor-aluno e aluno-aluno pode ser muito proveitoso para o aspecto “humano” da sala de aula (HOLDEN, 2009, p. 15).

Advém daí a importância em interagir com os alunos a partir de uma visão ampla para reconhecê-los como integrantes de um mundo que transpõe a sala e os coloca como parte de uma realidade em que todos interagem.

Essa ligação pode ser feita interdisciplinar e interculturalmente, o que para o ensino-aprendizagem da LI constitui tarefa essencial. É primordial comunicar-se com outras disciplinas e estabelecer um diálogo com outras culturas, as quais não são exclusivas dos países onde essa LE é falada, mas também com a cultura do aluno, pois, “ao conectá-lo com o que é realizado na sala de aula, você pode mostrar que o mundo dos alunos é relevante para o que fazem em inglês” (HOLDEN, 2009, p. 26).

O método de ensino, a abordagem, as técnicas, os recursos, os perfis de estudantes, as políticas de formação docente, enfim, há diversos aspectos que incidem sobre os sucessos e insucessos na aprendizagem do inglês. Bohn (2010) consegue reunir em seus estudos algumas conclusões que partem dessas variáveis que podem interferir no aprendizado de uma LE, revelando que:

É na variável independente de ensino que se inclui a discussão do método, juntamente com o currículo, os materiais didáticos, os recursos, os insumos e a avaliação das atividades do ensino e da aprendizagem. Nas variáveis do aprendiz, a literatura destaca a inteligência, a atitude, os estilos cognitivos,

as crenças, a capacidade de memória e as necessidades de aprendizagem. [...] O método de ensino parece estar condicionado, ou ele se constitui nesse emaranhado de variáveis que podem tornar bem-sucedida a tarefa de aprender uma língua, uma empreitada prazerosa, ou pode desenvolver-se dentro de uma relação conflituosa [...] (BOHN, 2010, p. 171-172).

São diversos os fatores que recaem sobre a aprendizagem, então ater-se em um deles, como as demandas de aprendizagem e seus múltiplos estilos face a todas essas proposições já auxilia na composição de um método que possa desenhar recursos apropriados a cada momento pedagógico. Posteriormente, a análise de cada variável recairá na adequação do ensino de inglês e, conseqüentemente, na evolução da relação professor e aluno.

Segundo Prabhu (1990) não há método perfeito, “[...] there is no best method therefore means that no single method is best for everyone, as there are important variations in the teaching context that influence what is best.”<sup>19</sup> (PRABHU, 1990, p. 162)

É necessário ter em vista que é imperativo não haver uma escravização num ou noutro método de ensino, já que tantas especificidades a ser ponderadas jamais poderiam formular uma “prática ideal”, pois se não há um único tipo de aluno, logo não há um único meio para ensinar.

---

<sup>19</sup> “[...] não há melhor método o que significa portanto que não há um único método melhor para todos, pois há variações importantes no contexto de ensino que influenciam o que é melhor.” (PRABHU, 1990, p. 162, tradução nossa.)

#### 4 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: COADJUVANTE OU PROTAGONISTA?

As autoridades fingem que investem nos lugares certos, os professores fingem que estão ensinando, os alunos fingem que estão aprendendo. Parece que no lugar de ensino, o que temos é encenação.<sup>20</sup>

(Kanavillil Rajagopalan)

Imbuída de um teor bem denso, mas bastante perceptível e crescente na realidade de grande parte do que vem sendo revelado nas pesquisas centradas no ensino de língua inglesa nas escolas públicas, a afirmação que introduz este capítulo é real, constante e extremamente incômoda. Esse cenário de fingimento trazido por Rajagopalan (2014) denuncia uma enorme cadeia, que se forma no momento em que esses três elementos (governo, professores e alunos) importantes para o funcionamento do ensino e aprendizagem do inglês, fazem de conta que cumprem com seu papel, ao passo que, na verdade, tudo não passa de uma peça, uma ficção, pois a realidade e as atitudes são mascaradas, incompletas ou encenadas.

O profissional que lida com o ensino de língua inglesa, hoje em dia, dispõe de uma infinidade de recursos que podem auxiliá-lo na mediação de suas aulas de maneira dinâmica, múltipla e instigante, os quais perpassam pelos livros, manuais, dicionários, apostilas etc. e vão até às ferramentas que se enquadram nas Tecnologias de Informação e Comunicação. Entretanto, o enfoque será direcionado ao modo que o Livro Didático vem sendo utilizado nas aulas de inglês, observando se ele, ao se fazer presente, está no centro do trabalho pedagógico, protagonizando a aula, ou se é apropriado como ferramenta complementar no processo de ensino, que necessita de uma mediação crítica a fim de que ao professor e ao aluno não caiba o papel secundário de coadjuvantes.

São as decisões do professor que ditam os rumos do processo de ensino e sua postura diante do LD podem determinar a maneira como estão sendo construídos os conhecimentos dos alunos. Por isso, é primordial refletir acerca do como fazer uso deste material, pois a “[...] prática docente crítica, implicante do

---

<sup>20</sup> Extraído do livro: Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares. 2014, p. 58.

pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2007, p. 38).

Permitir a centralidade de um material de apoio pedagógico pensado para atender a uma demanda coletiva e que, muitas vezes, expressa uma ideologia de uma classe em particular, pode trazer efeitos nocivos para a formação do pensamento e na concepção de mundo dos educandos. O educador perante o LD adotado na escola deve fazer valer sua posição de articulador do processo de ensino que estabelece uma ponte para intermediar a aprendizagem dos seus alunos, evitando se colocar à margem do livro.

A respeito disso, D’ávila acertadamente propõe que é

[...] o professor que, em tese, deve assinar a autoria da sua obra pedagógica; assim sendo, mesmo um manual de má qualidade, quando decifrado criticamente, pode vir a ser um bom recurso didático na sala de aula. O problema se situa na mediação didática praticada por professores que o colocam à frente do processo de ensino-aprendizagem (D’ÁVILA, 2013, p.27).

Fazer uso de um LD não significa tolher a capacidade criativa e autônoma para conduzir as aulas, mas, por vezes, podemos perceber isso através de certos direcionamentos que são dados no percurso delas.

#### 4.1 MEDIAÇÃO DIDÁTICA CRÍTICA

Assim como há vários tipos de alunos e estilos particulares de aprendizagem, também existem diversos tipos de professores e, conseqüentemente, de modos distintos de ensinar. A Didática é uma vertente da Pedagogia, cuja origem etimológica vem do grego *techné didatiké*, podendo ser traduzida como a arte ou técnica de ensinar<sup>21</sup>.

Conforme Libâneo (2013), ao se referir à Didática,

[...] a ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p.25).

<sup>21</sup> Definição extraída do domínio: <http://www.dicionarioinformal.com.br/did%C3%A1tico/> Acesso em: 22 jan. 2016.

Ampliando esse pensamento, Martinez (2009) nos traz uma noção de didática em que

[...] não são apenas os instrumentos didáticos que precisamos interrogar, mas as próprias metodologias subjacentes, ou seja, os princípios diretores desses procedimentos refletidos, apoiados em informações e intercâmbios, em suma, em todo um mundo exterior (MARTINEZ, 2009, p. 43).

Uma das competências docentes consiste em articular essa organização de conhecimentos e técnicas a favor do processo de ensino-aprendizagem e, contribuindo com a formação política dos educandos. Para o ensino de língua inglesa, nos deparamos com uma enorme gama de recursos que auxiliam na viabilização da construção desses saberes, sendo o livro didático um dos insumos que se faz presente nas aulas e, muitas vezes, é posto num lugar central, de destaque, assumindo o papel de orientador.

Giroux (2005), fundamentando-se nos estudos da Pedagogia Crítica (PC), advoga que o professor é basilar não somente como mediador de uma atividade educativa, mas como agente político que fomenta a formação de um alunado que promove a democracia social e a transformação dos espaços. O fazer pedagógico é um ato extremamente político e orientador, responsável pela provocação de mudanças internas e estruturais, mas que não é impassível de ressignificações constantes.

Face ao escopo apresentado, acrescento a fala de Guilherme (2002) que aprofunda os estudos da PC ao colocar que:

CP also redefines the link between theory and practice. Theory is not simply considered as preparation for practice, theory proceeds from practice, interrelates with it, informs and reforms practice, and vice-versa. As a result, it intervenes with ways of knowing and ways of living thus being a cultural enterprise as well as an educational one.<sup>22</sup> (GUILHERME, 2002, p. 21)

É um movimento de renovação contínuo que ao partir de um exame crítico condiciona o fazer pedagógico a vincular aspectos políticos e culturais capazes de

---

<sup>22</sup> A PC também redefine a ligação entre teoria e prática. A teoria não é considerada simplesmente uma preparação para a prática, a teoria antecede a prática, se inter-relaciona com ela, informa e a reforma e vice-versa. Como resultado, ela intervém como formas de conhecimento e modos de viver, sendo um empreendimento cultural assim como educativo. (GUILHERME, 2002, p. 21, tradução nossa).

proporcionar aos alunos um nível de criticidade mais elevado, pois a PC cuida da “[...] relationship between the self, the others and the world and by leading the pupils to critically examine these relationships it makes them believe that they can make a difference and, in so doing, the pedagogical and cultural become political too.”<sup>23</sup> (GUILHERME, 2002, p. 21)

A didática estabelece uma conexão direta entre alunos, professores, recursos e conteúdos, visando à apropriação de habilidades e competências concernentes à língua e a compreensão do todo que a cerceia, indispensável para a vida real.

São muitas as ligações possíveis de serem conectadas no ambiente de aprendizagem, porém, essas vinculações necessitam de uma observação atenta quanto aos seus elos para que os objetivos pretendidos com o uso de um ou outro recurso se deem significativamente. Para tal, esses vínculos podem se manter fortalecidos desde que seja através de uma mediação crítica.

A respeito da mediação didática de maneira crítica, D’ávila (2013) nota que:

Nessa concepção, os fenômenos não são vistos isoladamente, o conceito de mediação implica em conexão dialética entre as partes de um todo. [...] Em síntese, as mediações são como guias das ações, abrindo espaço para a concretização de teorias. As mediações, assim, expressam relações sociais concretas e iluminam a prática social (D’ÁVILA, 2013, p.20).

O livro didático por si só, já carrega orientações, técnicas e conteúdos que em conjunto fornecem direcionamentos que condicionam tanto o ensino quanto a aprendizagem. Segundo a autora, conforme os objetivos do LD, ele funciona muito mais como um manual do que especificamente um livro, devido a sua padronização.

Então, fica sob responsabilidade do professor:

- ser criterioso quanto à seleção dos conteúdos a serem ministrados;
- observar a correspondência entre o currículo adotado pela escola e esses conteúdos;
- perceber se a sequência didática atende aos níveis de dificuldade para assimilação;
- contextualizar os conteúdos elencados à realidade dos alunos;
- garantir uma abordagem interdisciplinar, e;

<sup>23</sup> [...] relação entre si, os outros e o mundo e leva os alunos a avaliar criticamente essas relações fazendo-os acreditar que podem fazer a diferença e, ao fazê-la, pedagógica e culturalmente se torna política também (GUILHERME, 2002, p. 21, tradução nossa).

- principalmente, analisar ideologia contida não só no LD, mas em quaisquer materiais didáticos usados como suporte, a fim de se coibir a difusão e multiplicação de ideais que são segregadores, doutrinários e que impedem um ensino capaz de permitir uma atitude emancipatória perante as desigualdades que imperam na nossa sociedade.

Em seus estudos, Giroux (2005) também defende que:

[...] a pedagogia crítica não se interessa apenas em oferecer aos estudantes novas formas de pensar criticamente e de agir com autoridade na sala de aula, também trata de preparar professores e alunos com as necessárias competências e conhecimentos que lhes permitam questionar crenças e mitos de raízes profundas que legitimam as mais arcaicas e discriminatórias práticas sociais que, por sua vez, estruturam todos os aspectos da sociedade, e ainda de os responsabilizar para sua intervenção no mundo (GIROUX, 2005, p. 136).

Não se pretende dizer que há uma receita, na qual se instrui como ensinar, como pensar e como agir criticamente, mas que, no ordenamento da percepção de professores responsáveis pelo caráter autoral de suas aulas por conferir a sua didática uma autonomia indispensável à mediação de caráter dialógico compreenda-se que mediar criticamente não se reduz a “[...] tão somente, efetuar uma passagem, mas intervir no outro polo, transformando-o [...] naquilo que ele tem de mais essencial: a relação entre os alunos e os objetos de conhecimento” (D’ÁVILA, 2013, p.30).

#### 4.2 O LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA PÚBLICA

E, no meio do caminho tinha um livro, tinha um livro no meio do caminho. Convém explicar que embora tenha sido utilizado no lugar da pedra, fazendo-se uma alusão ao poeta Drummond, o livro, no meio do processo de ensino, foi colocado como algo que pode ser marcante. Não uma barreira, um empecilho que vá atrapalhar. A não ser que seu uso se dê acriticamente, deste modo, sim, ele irá convergir numa pedra, um entrave, pois essa ferramenta pedagógica que surge na passagem pelos conteúdos pode impedir uma ultrapassagem necessária quando se caminha pelo processo de ensino-aprendizagem.

A partir disso, como fazer uso de um recurso que agrega uma importância para o ensino de línguas sem deixá-lo ocultar os conhecimentos essenciais do professor?

D'ávila (2013) adverte sobre a utilização do livro e seus efeitos quando ele deixa de ser um subsídio que fortalece a prática pedagógica e se torna um 'eclipse', que coloca o professor a sua sombra. Na verdade, o professor se deixa permanecer oculto quando coloca o LD no cerne das atividades pedagógicas, levando, desta forma "[...] a obscurecer o processo de mediação didática que o professor poderia levar a cabo a partir de situações de ensino-aprendizagem instigantes na sala de aula" (D'ÁVILA, 2013, p.58).

A mesma autora reitera que:

[...] a formulação das intenções pedagógicas quando pré-determinadas pelo manual didático, representa risco à autonomia do trabalho docente, pois que, se não há um questionamento interno a esse respeito, o trabalho pedagógico, então reproduzido a partir de tais prescrições, deixa de pertencer ao professor (D'ÁVILA, 2013, p.59).

Só que nem o educador nem o aluno devem ser meros espectadores de um processo de ensino e aprendizagem do qual são peças fundamentais.

A depender do uso que se dê aos livros didáticos, eles podem ser como *pés*, um suporte no qual se pode fixar ou dele se desprender na medida em que seja necessário e, auxiliando no caminhar, pois permite uma grande mobilidade; podem ser apropriados como *raízes*, com as quais se estabelece um vínculo mais intenso desde se obter os conteúdos a serem lecionados a partir dele, bem como seus direcionamentos acerca do modo de lecionar, uma base da qual se extrai saberes que ainda necessitam de complementação ou; *âncoras*, que prendem, imobilizam e delimitam o espaço até onde se deva ir, funcionando como um peso que torna a tarefa de ensinar e de aprender exaustiva e desinteressante.

Uma mediação didática crítica possibilita verificar a maneira de utilizar este instrumento pedagógico para que não se deixe guiar cegamente por um material que pode constituir numa base lacunar para o público ao qual é destinado. Não podemos perder de vista que há a possibilidade de este material chegar às instituições públicas sem ter tido uma escolha prévia do profissional que irá usá-lo, ou seja, de não ter sido submetido a uma análise criteriosa dos professores cuja preocupação



esteja à luz dos objetivos didático-pedagógicos ou se aproxime o mais fiel possível do currículo escolar da instituição que irá adotá-lo.

É válido ressaltar a importância da formação docente no que diz respeito a ter essa visão mais clara, já que “paralelamente à qualidade do livro didático, existe a preocupação do professor, pois é ele quem dá vida a esse material, o responsável por didatizar o conteúdo apresentado, transformando-o em conhecimento” (XAVIER; URIO, 2006, p. 30).

Muitas vezes, o professor opta por uma abordagem de ensino que prioriza a construção de saberes de modo interdisciplinar, dialógico e intercultural. Contudo, o livro adotado pela instituição pode estar dissonante com suas concepções. Ser autônomo em meio aos recursos disponíveis é fazer do livro um parceiro, ainda que, em sua totalidade não seja um aporte rico, colocar-se de maneira atuante, entre ele e a aula é que fará uma enorme diferença. Entretanto, se em contrapartida baseia-se “[...] que o conhecimento que está posto no livro é o que vale, se o que está escrito é o que guia a sua ação, ele empresta sua autoridade, sua autoria a um instrumento que não é ele. O manual escolar fala *por* e *através* do professor” (D’ÁVILA, 2013, p.158).

É comum identificar nos LDs de língua inglesa exercícios que priorizam a memorização, visando à fixação de regras de funcionamento linguístico e ampliação do vocabulário, além de textos que são pretextos para se estudar estruturas gramaticais e situações comunicativas vividas em contextos dissociados da realidade vivenciada em âmbito local. Todavia, um profissional atento às necessidades dos múltiplos perfis de alunos com os quais se depara é capaz de adequar a sua abordagem, métodos, técnicas, e por fim, o recurso escolhido para lecionar.

Soares (2015) é acertivo ao elaborar uma metáfora que descreve as formas do professor conceber o livro didático. Segundo o autor, o professor enxerga o LD como

[...] uma bússola, que indica o norte ao viajante, mas deixa por sua conta a trajetória e o destino; um mapa em papel, no qual se vê a autopista sugerida, mas também atalhos e estradinhas vicinais que é possível tomar; ou um GPS, que seleciona a rota por você e ordena, detalhadamente, o caminho até o destino (SOARES, 2015, p. 16).

Assumir o livro como uma bússola é optar para ter sempre uma mesma direção a ser seguida; visto como um mapa que já avança ao trazer representações imagéticas de rotas que indicam por onde se deve ir para chegar a algum lugar, amplia seu uso provendo mais opções de trajetos e fornece maiores orientações, e; tal qual um *GPS*<sup>24</sup> capaz de descrever temporal e kilometricamente cada rota percorrida, a localização atual, condições climáticas e geográficas com uma precisão impressionante até que se chegue ao destino pretendido. Nota-se que o LD tratado como elemento indispensável às aulas e, conseqüentemente ao sucesso da aprendizagem, assemelha-se ao *GPS*. Então, é necessário reavaliar a conduta frente a esta ferramenta e as diversas variáveis que incidem neste processo.

Essa associação nos permite concluir, que independente de como o LD seja apropriado – bússola, mapa ou *GPS* – no domínio de qualquer um desses instrumentos de localização está alguém por trás que o ativa, que o usa como guia e que é capaz de transformá-lo conforme seus objetivos, os quais determinam desde a escolha da coleção até o peso do seu uso. Sobre isso, Soares (2015) adiciona que:

A seleção da obra é apenas o primeiro passo. A regulação de seu uso no dia a dia é o desafio a superar. Novamente, a tarefa é do professor, que, pelo contato direto com os alunos, é quem está mais apto a entender quais dificuldades eles têm, o que já sabem, o que ainda precisam aprender, como aprendem melhor etc. (SOARES, 2015, p. 19).

Há um roteiro oficial que direciona os objetivos gerais do ensino. Cada instituição escolar possui diversos palcos – salas de aulas – em que os atores – professores e alunos – elementos essenciais à formação dos conhecimentos e consolidação de posturas críticas se relacionam, ao menos deveriam de fato, se comunicar e se retroalimentarem. Esse aspecto mútuo foi abordado por Guilherme (2012) ao explicitar que “ao decodificar as relações entre língua, comunicação e pedagogia, é impossível ignorar as questões de identidade e de cidadania que se desenrolam no contexto educativo e como elas se influenciam reciprocamente” (GUILHERME, 2012, p. 14).

Percebido ora como material indispensável às aulas de línguas, ora como recurso que limita a atuação docente, o livro didático não é um vilão que deve ser

---

<sup>24</sup> *Global Positioning System* é uma sigla inglesa que significa Sistema de Posicionamento Global. Um sistema de navegação via satélite que através de um aparelho móvel e narração sonora dá coordenadas para que se possa chegar a um local desejado.

aniquilado, mas também não deve ser visto como o herói, aquele que, na última hora, salva as aulas não planejadas, que resolve o problema do tempo escasso destinado à realização de tarefas por reunir inúmeros exercícios ou, que, sem ele, é inviável ensinar ou aprender inglês. Em virtude disso, reafirmo juntamente a Siqueira (2012) que “[...] em algumas situações, com suas vantagens e desvantagens, eles servem como fonte principal de insumo linguístico e cultural recebido pelo aprendiz, assim como, base para uma porção importante da prática de sala de aula” (SIQUEIRA, 2012, p. 322), principalmente porque, para muitos alunos, ele é o único material concreto de difusão dessa língua estrangeira e não é justo que alunos e professores consolidem uma única visão do inglês, muitas vezes transmitida de maneira estereotipada e servindo de apoio para transmissão de interesses políticos hegemônicos.

Relevando seus aspectos positivos e negativos e as consequências de seu uso sem uma interpelação crítica, não há dúvidas de que o LD constitui um recurso importante no ensino de línguas, desde que reúna um conjunto de informações que extrapolem o caráter estrutural de língua e aborde traços essenciais que possibilitem um diálogo entre a cultura de origem dos alunos e a língua-alvo. Assumir uma atitude crítica diante deste recurso, mesmo que essa característica não seja pungente, tornará possível tecer conexões com a realidade da qual o ambiente de ensino faz parte, a fim de que os educandos se reconheçam como indivíduos atravessados por múltiplas culturas, vendo-se, inclusive, através dos olhos do outro, daquele que em um dado momento pode ter sido percebido como estranho, como o mundo de fora, agora pode ser parte do seu mundo interior.

Essa postura crítica irá podar a ideia de que é necessário o apagamento ou distanciamento de sua realidade para que se consiga construir conhecimentos a partir de uma língua estrangeira. No caso específico do inglês, uma língua estrangeira que rompe fronteiras temporais e geográficas, a qual se atribui o status de língua franca, não se coaduna com uma prática de ensino hermético.

Este posicionamento é imprescindível visto que:

[...] apesar de significativas mudanças na maneira de se ensinar e aprender línguas planeta afora, o “mundo plástico” do livro didático de LE manteve (e ainda mantém) firmes laços de fidelidade a realidades que buscam se distanciar daquelas de grupos sociais marginalizados e/ou invisibilizados, evitando, assim, tratar de assuntos que possam desestabilizar o ambiente

de “Disneilândia pedagógica” que muitos desses materiais ainda insistem em perpetuar (SIQUEIRA, 2012, p. 326).

Possibilitar esse reconhecimento dentro do LD é tarefa do professor que percebe a importância de fundar pontes entre esse material e no que o aluno tem a dizer, validando a sala de aula como espaço fundamental para se interagir e fazer trocas. Ainda que tal instrumento pedagógico não dê conta de tratar de assuntos relevantes para efetivar uma aprendizagem significativa ou que seja focado isoladamente na estrutura linguística, o professor de inglês cumpre seu papel de formador crítico ao impulsionar mentes críticas e pensamentos transformadores. Contribuir com a formação de alunos capazes de dominar uma língua estrangeira e de compreender a realidade que o cerca para que sua influência interfira nos rumos de uma sociedade que envolve toda a comunidade escolar é estar sempre atento aos objetivos de uma educação em nível global.

#### 4.2.1 Representações Ideológicas no Livro Didático

Nenhum discurso é neutro, o que faz com que toda prática pedagógica seja revestida de intencionalidade. Reconhecer o ensino de língua inglesa como um ato preponderantemente político e ideológico é essencial para favorecer um ensino-aprendizagem comprometido com o cenário histórico e social que o inglês representa.

Chauí (2004) apresenta uma concepção de ideologia que corresponde à

[...] produção de **imagens** e **ideias** que pretendem representar a realidade. As imagens formam um imaginário social invertido – um conjunto de representações sobre os seres humanos e suas relações, sobre as coisas, sobre o bem e o mal, o justo e o injusto, os bons e os maus costumes, etc. (CHAUÍ, 2004, p. 220).

O conjunto dessas imagens ressaltam aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que são revelados e concretizados através da propagação dos inúmeros discursos. Grupos que ocupam uma posição de destaque legitimada pelas relações de poder difundem uma ideologia de classes dominantes que também está presente nos livros didáticos.

Para o filósofo Bakhtin (2014), de todo signo emerge uma ideologia, “a *palavra é um signo ideológico por excelência*” (BAKHTIN, 2014, p. 36, grifo do

autor), remetendo a uma realidade que lhe é externa. Então, a escala de abordagem preocupada com os estudos que tratam a ideologia extrapola o nível puramente lexical a fim de atribuir um sentido e uma interação com o contexto ao redor dessa língua. Os estudos bakhtinianos completam que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2014, p. 42).

E, em razão disto, reafirmo que “[...] o ensino de língua inglesa já não pode mais ser visto como um empreendimento isento de conotações ideológicas e políticas [...] sempre presentes no ensino de *qualquer* língua [...]” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 22).

Apoiando-se ainda em Rajagopalan (2012), o autor contribui com a definição de ideologia, ressaltando o modo como ela se apresenta,

[...] em larga medida, inconsciente, silencioso e furtivo. Em outras palavras, as marcas nítidas e inconfundíveis de um posicionamento ideológico aparecem onde menos se espera sua presença, quando ninguém, via de regra, suspeita do seu funcionamento. Talvez o que venha ser mais importante ainda é que a ideologia se faz presente, tanto na forma como ela nos orienta em momentos críticos e canaliza as nossas atenções para certas coisas em detrimento das outras quanto na forma como ela ofusca nossa capacidade de discernimento e percepção do significado real das coisas que dizem respeito apenas à superfície das questões ou questões relevantes a uma determinada visão do mundo (RAJAGOPALAN, 2012, p.68).

Em virtude dessa forma não tão clara de ser identificada é que o professor de LE, ao se debruçar sobre o planejamento de suas aulas, deve preocupar-se não apenas em lecionar os conteúdos, visando esgotar todo o material adotado, mas em lidar com a ideologia que está, muitas vezes velada, no LD utilizado na escola e que é recorrente nos textos escritos ou imagéticos de língua inglesa, principalmente porque seus autores expõem uma visão dos países que ainda se consideram detentores de uma língua que há tempos é do mundo e não exclusividade de um ou de outro país.

Chauí (2004), Rajagopalan (2012) e Bakhtin (2014) trazem conceitos importantes e indispensáveis ao entendimento das representações ideológicas cunhadas no livro didático. Desde as relações de poder entre as classes hegemônicas até o sentido de se colocar em pauta debates que rompam com as imagens disseminadas nesse material que visa à formação do estudante de línguas.

Apoiando-se em Libâneo (2013), concordamos que os

[...] conteúdos não podem ser tomados como estáticos, imutáveis e sempre verdadeiros. É preciso, pois confrontá-los com a prática de vida dos alunos e com a realidade. Em certo sentido, os livros, ao expressarem o modo de ver de determinados segmentos da sociedade, fornecem ao professor uma oportunidade de conhecer como as classes dominantes explicam as realidades sociais e como dissimulam o real; e podem ajudar os alunos a confrontarem o conteúdo do livro com a experiência prática real em relação a esse conteúdo (LIBÂNEO, 2013, p. 157).

Emerge daí a extrema relevância de uma mediação crítica, pois o professor não pode esperar que os conteúdos do livro didático apoiados num viés etnocêntrico de língua e cultura sejam fidedignos ao contexto vivenciado por suas turmas e que atenda às expectativas de um ensino transformador, visto que:

[...] os livros didáticos se prestam a sistematizar e difundir conhecimentos, mas servem, também, para encobrir ou escamotear aspectos da realidade, conforme modelos de descrição e explicação da realidade, conforme modelos de descrição e explicação da realidade consoantes com os interesses econômicos e sociais dominantes na sociedade (LIBÂNEO, 2013, p. 154).

Esse panorama que é apresentado constitui uma representação ideológica cunhada em moldes percebidos frequentemente em diversos LDs, tendo em vista que “[...] mesmo diante de uma evolução técnica espetacular, o viés ideológico que marca o poder de quem, em tese detém os valores culturais da língua alvo, sempre esteve presente, embora muitas vezes apresentado de forma subliminar” (SIQUEIRA, 2012, p. 326).

As imagens que são compartilhadas nesses materiais omitem parcela importante que forma os pilares da sociedade como um todo, mas que, ao longo da história, foi excluída, como é o caso dos negros, das mulheres, das comunidades rurais, dos homoafetivos, dos pobres e de quaisquer grupos minoritários. Acerca da violência configurada por meio dessa ótica, que insiste em perdurar, Scheyerl (2012) afirma que:

[...] torna-se imperiosa a necessidade de se desconstruir a estrutura hierárquica de uma educação que continua a privilegiar o homem branco, o modo americano e europeu de pensar e saber, não obstante o crescimento da educação linguística nos países não-centrais e periféricos, onde outras etnias e estilos de vida deveriam ser legitimados nesses espaços didáticos (SCHEYERL, 2012, p. 46).

Compete ao professor a tarefa de dar voz a esses grupos, tornando-os presentes nas discussões, inclusive trazendo à tona um debate que gire em torno das razões pelas quais essas classes não estão presentes nos materiais como os livros e outros materiais didáticos, haja vista que esses segmentos da sociedade integram as classes de várias unidades escolares. Representá-los nas aulas de línguas é possibilitar reconhecer-se como parte delas e não que estão à parte.

Fairclough (2001) contempla em suas afirmações que:

[...] na linguística crítica se concebe a interface linguagem-ideologia muito estreitamente. Primeiro, além da gramática e do vocabulário, outros aspectos dos textos que podem ter significância ideológica – por exemplo, a estrutura argumentativa ou narrativa geral de um texto (FAIRCLOUGH, 2001, p. 50).

E, conforme Pennycook (1998), num trabalho inserido na LA nos envolvemos com linguagem e educação concomitantemente, uma relação política fundamental, principalmente para lidar com organizações socialmente desestruturadas e:

[...] dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. [...] a aprendizagem de línguas está intimamente ligada à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-las. Assim, é dever da Linguística Aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos (PENNYCOOK, 1998, p. 24).

Diante das concepções dos autores, constatamos que ao se amparar pelo viés da Linguística Crítica, é extremamente possível e fundamental haver um casamento entre as concepções ideológicas e as manifestações da linguagem. Ainda que os LDs utilizados apresentem determinadas limitações, essa discussão deve ser incitada nas aulas, proporcionando, assim, a quebra de preconceitos, estereótipos e aculturações.

#### **4.2.2 Outros Materiais Didáticos no Ensino de Língua Inglesa**

CDs, DVDs, CD-ROMs, manual do professor, dicionários, livros literários e teóricos, lousa digital, caneta leitora, *flashcards*, redes sociais via internet, apostilas de autoria do professor ou em grupo, dentre outros, são materiais didáticos que, além do livro do aluno, devem consistir em suporte para o ensino-aprendizagem de

língua inglesa. Sabe-se que, no contexto de escola pública, muitas vezes as unidades não dispõem de todos esses recursos ou não promovem a capacitação técnica e didática para utilizá-los.

Leffa e Irala (2012) complementam que “[...] os recursos digitais de áudio e vídeo, como o próprio papel de impressão, não deixam de ser suportes textuais – apenas mais dinâmicos, extremamente menos dispendiosos [...]” (LEFFA; IRALA, 2012, p. 106) e, num ambiente como a internet, de onde podem ser extraídos, eles além de constituírem fontes de bases linguísticas, carregam dados sociohistórico-culturais que os LDs podem ocultar. Esses recursos outros, por meio de uma facilitação de aprendizagem modulada criticamente, possibilitam que “[o aluno] não seja um mero receptor, mas também produtor/autor de discursos, sentidos e vivências, muitas vezes desvalorizados ou estigmatizados socialmente” (LEFFA; IRALA, 2012, p. 106).

Essa multiplicidade de recursos torna mais amplo o alcance por parte dos alunos, que demonstram maior interesse à medida que os recursos digitais, já tão presentes em seu cotidiano, também sejam inseridos na escola como veículos facilitadores de sua aprendizagem.

De modo sucinto, mas extremamente válido, Lima (2012) aponta o contexto em que esses materiais didáticos para o ensino de línguas foram originados:

É interessante notar que, num primeiro momento, os materiais didáticos utilizados para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, por exemplo, tinham uma abordagem estruturalista, pois visavam à aprendizagem da estrutura da língua, à gramática e à tradução através do vocabulário. Foi a partir da mudança de conceito do que seria língua, e da finalidade de aprender uma língua, ou seja, da Abordagem Comunicativa, que o material audiovisual se tornou importante como forma de contemplar o estudo de língua estrangeira juntamente com o livro didático (LIMA, 2012, p. 150-151).

Há de se destacar que, ao utilizar outros materiais para o ensino, pode-se ampliar as visões de língua e de contextos que se propõe levar para a sala de aula. A construção de materiais próprios e a variedade de suportes textuais que são agregados ao plano de ensino conferem ao educador uma maior autonomia no tocante à diversificação de suas aulas, mas não se pode esquecer que a postura crítica deve se fazer presente não apenas na mediação com o LD, mas também com esses materiais de apoio, principalmente quando eles são elaborados pelo docente



e que sua responsabilidade, devido ao caráter autoral, deve ser ainda mais consistente.

Ratificando este viés com a opinião de Guilherme (2012), expomos que:

O desenho e elaboração de materiais didáticos<sup>25</sup> raramente faz parte dos programas de estudo na formação de professores, inicial ou contínua, no entanto, esta é uma actividade que não só abre uma janela criativa do/a professor/a, mas também coloca uma série de desafios para os quais os/as professores/as não são formalmente preparados (GUILHERME, 2012,p.15).

Deve-se, assim, observar sob quais crenças e à luz de quais teorias fundamentaram-se essas criações, além de verificar se os objetivos de ensino-aprendizagem estão contemplados nos materiais utilizados, para que a interação conteúdo – material – aluno não se estabeleça de modo dissociado e sem representatividade para os discentes. Acerca da importância e da validade de um ensino que abarca um grande leque de materiais didáticos, em virtude de não se escorar num livro que certamente não contempla as demandas e urgências da contemporaneidade, Alvarez (2012) sintetiza tanto a função destes insumos quanto do professor que os abraça:

Os materiais didáticos (MD) representam se não a principal, uma das mais importantes fontes de conteúdo relevante que promovem a aprendizagem, mas podem, por outro lado, servir como bloqueio para o desenvolvimento da interação e, conseqüentemente da aprendizagem. A maior parte dos materiais disponíveis não dá conta da diversidade exigida para um ensino-aprendizagem de LE que incentive relações interculturais e tenha uma base comunicativa. [...] O papel do professor diante dessa situação é, primeiramente, aprender a ter uma nova visão e atitude pedagógica com relação ao material existente, compreendendo realmente o que o ensino-aprendizagem intercultural de LE pode englobar e procurar informação cultural em outras fontes: na mídia (TV, artigos de revista, comerciais etc), na literatura (teatro, romance, fábulas, poemas etc) (ALVAREZ, 2012, p.500).

Consonante às ideias de Alvarez (2012), defendemos que é na sala de aula que opiniões, crenças e conceitos pré-estabelecidos devem ser compartilhados, à guisa de formar e transformar posicionamentos passíveis de interpelações. Nesse ínterim é que identidades, valores e ideologias vão sendo construídos, fundamentando-se numa realidade múltipla que não é exclusividade da esfera local,

---

<sup>25</sup> Os organizadores da obra de onde foi retirada a citação optaram por manter a ortografia do texto da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Manuela Guilherme (Coimbra) em português europeu.

mas que ao romper fronteiras geográficas irá alcançar diversos contextos que, ao mesmo tempo, se integram e se confrontam.

É utópico achar que haverá um material didático para o ensino de LE que seja ideal, completamente adequado aos moldes pedagógicos, que preze pela interação, autonomia, que desperte a criticidade e valide posturas heterogêneas, contemplando toda a diversidade linguística e cultural que cerca o inglês. Mendes (2012) é bastante assertiva ao colocar que, além de

[...] desejarmos um material ideal, o que devemos buscar é o material que possa se ajustar a variados contextos e necessidades de aprendizagem, visto que está centrado nos sujeitos em interação e não em programas ou padrões estabelecidos previamente, sem qualquer reflexo no que fazemos quando ensinamos e aprendemos línguas (MENDES, 2012, p. 367).

Ao docente de inglês também cabe este papel, independentemente de qual suporte seja apresentado, usar a língua-alvo como gatilho que despertará o olhar crítico dos alunos no intento de compreender e ler os vários mundos, inclusive o seu, que são contemplados (ou não), por esses materiais didáticos.

#### 4.3 O ROTEIRO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: OS PCNs, O EDITAL E O PNLD

Já destacamos que toda prática educativa é eminentemente política e, por consequência, ideológica. A escolha de um livro didático em detrimento do outro leva em conta (ou via de regra, deveria levar) os aspectos políticos e as representações ideológicas que estão impregnadas, de maneira clara ou velada, nesse recurso pedagógico.

Antes que chegue às mãos dos professores para que estudem as coleções aprovadas pelo MEC, outros educadores e técnicos voltados à área de educação analisam os volumes que são submetidos a uma avaliação estrutural, estética, curricular e, lógico, política. Vários documentos oficiais como a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Plano Nacional da Educação (PNE), o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são validados por instâncias governamentais que prescrevem e descrevem as orientações e regras

que devem ser consideradas pelas editoras para que o livro didático chegue ao seu destino final respeitando as normas pré-estabelecidas.

Rajagopalan (2009) alerta que lecionar línguas, especialmente o ensino de língua estrangeira, deve ser pensado para além das bases linguísticas teóricas no tocante aos métodos e técnicas de ensino, pois o ato educativo não é apenas metodológico. Em decorrência de a *práxis* pedagógica ser orientada também pelo fator sociopolítico, é fundamental atentar para o contexto em que o país tanto da língua materna quanto da língua-alvo se encontra, as relações que estabelecem entre si e com outros povos e como suas posições são vistas perante o mundo.

Os direcionamentos, implementações e decisões que envolvem o ensino de línguas são definidos por meio de políticas linguísticas. Certas vezes, as proposições concernentes às línguas podem ser oriundas dos interessados em mudanças para seus próprios grupos, mas também devem ser originadas pelas instâncias governamentais através de suas Secretarias, Ministério da Educação, Divisões de Ensino Regional e das próprias Unidades Escolares a partir do Projeto Político Pedagógico, que é o documento construído pela comunidade escolar a fim de contemplar no currículo o que é definido em escala nacional e local.

Em decorrência das pesquisas de Savedra e Lagares (2012), em sentido mais amplo, compreendemos política linguística como:

[...] um conjunto de decisões tomadas pelo poder público a respeito de quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas; de quais funções as línguas terão ou deveriam ter, de que espaços ocuparão (CALVET, 1987, 1993, 1996, 2002 *apud* SAVEDRA; LAGARES, 2012, p. 15).

A política linguística determina em larga medida quais os impactos causados pela escolha de estudo de uma língua e das visões disseminadas em sala de aula, através dela e também mediada pelo LD adotado. É indiscutível que o ensino de língua inglesa reúne as características de um ato político, pedagógico e ideológico e integra o contexto do local de onde suas aulas são ministradas. Rajagopalan (2009) conclui nesse sentido que:

É inútil buscar os subsídios para a elaboração de um plano de ensino de línguas nesta ou naquela teoria linguística. Sem negar a importância das contribuições advindas da Linguística e das demais disciplinas acadêmicas, é preciso não esquecer que o ensino de línguas deve ater-se às demandas

impostas pelas relações políticas nas quais se encontra o país, tanto no âmbito interno quanto na esfera externa (RAJAGOPALAN, 2009, p. 22).

Poder atingir esse objetivo, promovendo um ensino-aprendizagem dentro dessa escala mais abrangente requer perpassar

[...] por uma política educacional que invista através de medidas concretas na valorização da educação, o que se traduz na qualificação profissional do educador (salário, inclusive e sobretudo), problema no qual se inscrevem as faces mais desalentadoras da relação entre livro didático e qualidade de ensino (LAJOLO, 1996, p. 8).

Os pilares linguísticos são relevantes, pois a apreensão dos saberes que viabilizam o desempenho das competências orais e escritas depende dessa base. No entanto, o aspecto interacional, as bases comunicativas e o caráter reflexivo acerca do que está por trás da língua e de sua função social, se concretizam quando os elementos políticos e as representações ideológicas atravessadas pelos discursos são reconhecidos e interpretados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no âmbito de suas prescrições apresentam na introdução desse documento que “[...] é preciso considerar aspectos da história dos alunos, da comunidade e da cultura local como critérios para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo” (BRASIL, 1998a, p. 63). Uma *práxis* orientada por este princípio parte de um pensamento que pretende abraçar a todos que integram o processo de construção de saberes em torno de uma LE.

A escola que emprega em seu currículo essas orientações contribui para a redução das desigualdades e do apagamento dos alunos diante de livros que deveriam seguir à risca essas especificações, mas que nem sempre dialogam com as culturas locais. O docente perante esse quadro é que deve se posicionar reflexivamente para contornar tal situação.

Dentre os dez objetivos do Ensino Fundamental II, é válido destacar:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais [...] (BRASIL, 1998b, p. 7).

Ensinar uma língua estrangeira envolve ter conhecimentos estruturais e extralinguísticos para que a aprendizagem se efetive fundada no entendimento dessa finalidade político-pedagógica.

Considero polêmico e incômodo um documento oficial do governo revelar, em seu conteúdo, problemas relacionados à educação que ainda persistem tais como: “[...] a falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente” (BRASIL, 1998b, p. 24). Esses fatores são circunstâncias que incidem negativamente no desenvolvimento das aulas de inglês, haja vista que, para que uma LE possa atingir um grau desejável de assimilação, é necessário dispor de um tempo maior de exposição à língua, além do investimento em cursos de formação docente continuada que devem ser proporcionados pelo poder público, mas que não costumam atingir a toda classe de educadores.

Frente a tal cenário, elaboram-se as seguintes indagações: Se os PCNs descrevem um modelo de ensino ideal para atingir um padrão de qualidade tão almejado, por que ele não se concretiza? No que consiste esse padrão de qualidade desejado? Que intervenções precisam ser realizadas para que isto seja viável? Por que assumir aspectos deficientes na educação nacional e não dar conta de minorá-los?

No intuito de responder esses questionamentos, recorremos a Oliveira (2014), considerando que “o problema está na incongruência entre a realidade almejada pelas leis que regem o ensino, inclusive o de LE, e as medidas públicas – ou a falta delas – voltadas para o funcionamento do sistema público de educação” (OLIVEIRA, 2014, p. 80). Ressalto, além disso, que as legislações educacionais regidas pelo governo, sobrevivem a uma política de ‘faz de conta’ que “[...] não está apenas em ignorar a lei que ele mesmo cria, mas em omitir-se às especificidades da LE e mesmo às peculiaridades da língua e do seu uso em sociedade” (OLIVEIRA, 2014, p. 85).

Percebe-se, então, que não faltam bases legais que orientem um ensino de LE pluri-inter-multidisciplinar e transcultural, mas sim o interesse em alinhar políticas públicas que favoreçam a consolidação desses direcionamentos.

Os documentos oficiais foram pensados para atender às demandas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, na prática, suas finalidades, por vezes, não são concretizadas, seja por desinteresse do poder público em viabilizá-las, seja por lacunas na formação profissional docente.

Os LDs passam por algumas etapas imprescindíveis até que cheguem às mãos dos professores. Uma delas é a convocação de editoras para submeter livros didáticos prováveis de serem escolhidos pelas escolas públicas, que se dá mediante publicação de um edital público a cada três anos. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Educação Básica (SEB), estipula um perfil norteado pelos documentos oficiais emitidos por órgãos governamentais, a fim de compor o Guia de Livros Didáticos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que, posteriormente será divulgado nas instituições públicas de ensino básico.

Para chegar às mãos do aluno, esse material passa por um processo de avaliação que é conduzido, de forma sigilosa e criteriosa, por uma equipe de profissionais selecionada, que se baseia em critérios de um edital, tanto gerais, relacionados a todos os componentes curriculares, quanto específicos, relacionados ao componente curricular Língua Estrangeira Moderna (JORGE; TENUTA, 2014, p. 125).

E, a fim de se enquadrarem nos padrões definidos no edital, “[...] as coleções devem contribuir efetivamente para a construção da cidadania. Nessa perspectiva, as obras didáticas devem representar a sociedade na qual se inserem [...]” (BRASIL, 2011, p. 53), sendo rejeitadas deste processo seletivo, por exemplo, obras didáticas que:

1. veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos;
2. fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
3. utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais (BRASIL, 2011, p. 55).

Os livros didáticos que são elaborados para o ensino de línguas em âmbito público não podem, ao menos em tese, não poderiam, estar ligados a esses aspectos negativos, sob pena de serem recusados. Havendo coleções desta natureza seria preciso verificar se o entrave está no respeito às regras, na ausência

de materiais de qualidade ou num grupo que possa avaliar melhor essas obras e escute as vozes dos educadores de línguas atuantes na educação pública.

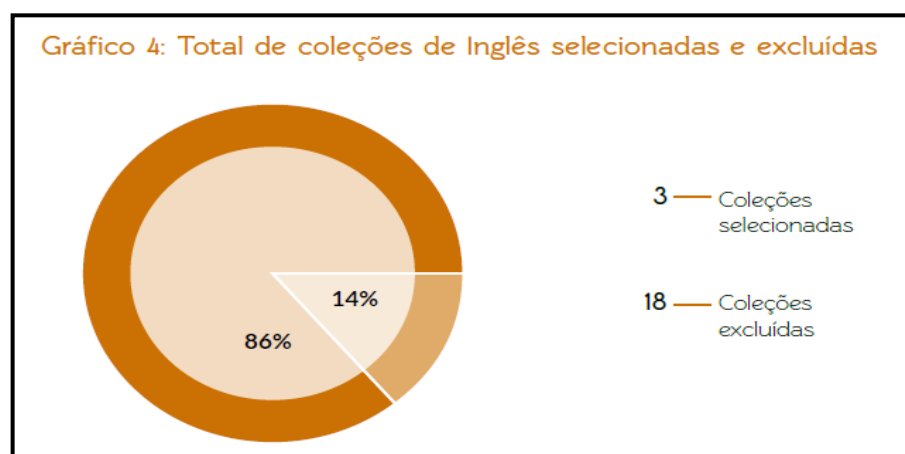
O Programa Nacional do Livro Didático é o precursor na entrega de livros didáticos consumíveis e não-consumíveis (que precisam ser conservados e entregues ao final do ano na escola para serem utilizados por outros alunos nos anos subsequentes) aos alunos da rede pública de ensino em esfera municipal e estadual. Excetuando o nível infantil, o programa atende ao ensino médio e fundamental, na educação regular e de jovens e adultos e, somente a partir de 2011, os LDs de língua estrangeira (inglês e espanhol) foram incluídos no programa (PORTAL MEC, s. d.).

Em se tratando do componente curricular inglês, o PNLD entende que para se tecer saberes em língua estrangeira torna-se indispensável ao livro didático:

[...] proporcionar o acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e expressar-se no e sobre o mundo; e articular ações que permitam romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. Esses princípios devem estar articulados ao caráter educativo da língua estrangeira, de modo que essa possa ocupar seu espaço na escola pública e participar do esforço conjunto de garantir uma formação cidadã (BRASIL, 2013, p. 11-12).

Eis um gráfico que revela um índice altíssimo de reprovações das coleções didáticas de LI:

Gráfico 1:



Fonte: Ilustração extraída do Guia de livros didáticos, p. 10, 2013.

Integram essas coleções o Livro Didático, o Manual do Professor e um Recurso Multimídia (CD, CD-ROM ou DVD). Das 21 coleções didáticas submetidas à avaliação do PNLD, apenas 3 foram aprovadas para compor o guia levado às escolas para que professores e coordenadores pudessem optar, em conjunto, por uma obra completa a ser adotada pela instituição. Essa porcentagem mínima nos apresenta que coexiste uma variedade de LDs que não prezam por aspectos fundamentais a um processo de ensino-aprendizagem (re)construtor de identidades, pensamentos e saberes não isolados ou presos a conteúdos puramente linguísticos.

Pensando nisso, as autoras Jorge e Tenuta (2014) demonstram uma inquietação ao afirmar “[...] que as coleções didáticas selecionadas possam contribuir para o rompimento com a tradição de se tratar, na escola, a língua estrangeira como um componente curricular marginal” (JORGE; TENUTA, 2014, p. 125). E, assim, não ser posta numa posição menos importante perante as demais disciplinas.



## 5 THE BOOK IS ON THE TABLE! E O PROFESSOR? NO PALCO OU ATRÁS DAS CORTINAS? UMA ANÁLISE.

*Teacher:* What is on the table?

*Pupils:* There is a book on the table.

*Teacher:* What is on the floor?

*Pupils:* There is a bag on the floor.

*Teacher:* Where is the bag?

*Pupils:* The bag is on the floor.

*Teacher:* Where is the book?

*Pupils:* The book is on the table.<sup>26</sup>

(Henry Widdowson)

A análise é uma etapa do estudo que procede não somente de uma fundamentação teórica amalgamada aos dados levantados, mas de um cuidado em evitar considerações que encaixem os atores da pesquisa em moldes herméticos, nos quais suas ações sejam expostas de maneira estanque e definitiva.

*The book is on the table!* é uma expressão que se popularizou no ensino da língua inglesa, principalmente nas aulas em que o objetivo consistia em lecionar sobre o uso e variedade das Preposições. Tal sentença é reproduzida para além das instituições escolares, já que muitas vezes quando alguém é questionado acerca dos seus conhecimentos sobre saber falar/entender Inglês tornou-se corriqueiro escutar a resposta: “Sim, *the book is on the table*”, ou seja, em sentido conotativo: “Não sei nada ou quase nada de inglês!”.

Desejei com este título, que também nomeia a Dissertação, poder usar essa expressão cotidiana como um gatilho para gerar as indagações que são o embrião desta pesquisa. No centro localiza-se a análise da postura dos docentes diante do livro didático de língua inglesa e, por conseguinte, de quaisquer outros materiais didáticos que lhes sirvam de recurso pedagógico.

Coube investigar se “O livro está sobre a mesa”, onde está o professor na sala de aula?

---

<sup>26</sup> Professor: O que está sobre a mesa? / Alunos: Há um livro sobre a mesa. / Professor: O que está no chão? / Alunos: Há uma bolsa no chão. / Professor: Onde está a bolsa? / Alunos: A bolsa está no chão. / Professor: Onde está o livro? / Alunos: O livro está sobre a mesa. (WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. New York: Oxford University Press, 1978, p. 5, tradução nossa).

Esse excerto é a reprodução de um diálogo em sala de aula, cujo objetivo de Widdowson foi discutir o paralelo entre forma e uso, em que destacou que essas elaborações frasais são possíveis, mas não em situações de comunicação efetiva. Assim, foi possível estabelecer uma relação com a pesquisa, já que advogamos uma aula de inglês que vise uma metodologia adequada aos contextos reais de aprendizagem, como o autor propõe.

## 5.1 AS ESTRELAS

Seguindo a trajetória do pensamento de Rajagopalan (2003), é válido expor que “[...] a linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diversos momentos da sua história e onde são travadas constantes lutas” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 125). É neste palco em que professores e alunos cotidianamente atuam no intuito de transpor os entraves a que são expostos dentro e fora das salas de aula. Ambos são as estrelas que se complementam e integram os *corpora* da pesquisa.

### 5.1.1 Professores

Os professores aos quais nos referimos são os protagonistas desta pesquisa e foram denominados de **PI** e **PII**. Docentes cuja formação acadêmica corresponde ao curso de Letras com Língua Estrangeira–Habilitação em Língua Inglesa e que dedicam 60 h/semanais ao ensino de Inglês em instituições de ensino (IE) público.

**PI**, com 36 anos de idade, atua como docente de LI há 15 anos e dispõe de 20h de sua CH total lecionando na instituição **EA**. **PII** tem 49 anos, veio de outra cidade, onde trabalhava na área de Jornalismo e, tem ministrado aulas de inglês há pouco mais de 3 anos na instituição **EB**, perfazendo 40h nessa mesma escola. Ambos fracionam a sua CH em outra IE em Salvador.

A partir de dois Roteiros de Observação, um voltado para os Docentes (Apêndice C) e outro para os Discentes (Apêndice D), as aulas foram observadas no segundo semestre de 2016, no período diurno. Nos dois cenários, tendo sido acordado previamente, foram acompanhadas seis aulas numa mesma turma.

A partir de conversas ao longo do período de observação, identifiquei que ambos ensinavam em múltiplos seriados, lidando com planejamentos, avaliações e objetivos distintos. A conservação dos alunos num mesmo ano foi outro ponto a ser considerado, pois este fato resulta na distorção idade-série, em que numa mesma turma a faixa etária dos discentes é variada, o que também impõe métodos de ensino diferentes, a fim de que as aulas sejam adequadas a um público bem diversificado.

Com a escassez de recursos básicos como papel ofício e tinta para as impressoras, adaptar-se a esta realidade plural não é uma tarefa simples. Essa dificuldade de material a ser ofertado pelas instituições foi percebida nas duas escolas, pois havia uma disponibilização mínima de cópias para os materiais impressos, mas que não contemplavam o total de alunos, já que para ensinar em salas com uma média de 25 estudantes, numa soma de 6 turmas, grande parte das atividades eram propostas em dupla, inclusive aquelas em que se requisitava o uso do livro didático, pois nem todos tinham a posse desse insumo.

Em decorrência deste panorama, tal condição levou os professores a adquirirem seus próprios materiais, pois **PI** compra revistas de apoio (Anexo 01) e CD-Roms interativos e; **PII** tem seu *datashow* e microfone de uso particular.

### 5.1.2 Alunos

Os alunos, também participantes da pesquisa, corresponderam a uma parte fundamental do trabalho, pois foram não só observados no período dos estudos de campo, como também foi requisitada a contribuição deles na exposição de seus posicionamentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem que vivenciam. Escutá-los foi fundamental ao estudo, já que as ações docentes diante dos seus materiais de ensino incidem diretamente no aprendizado e interesse pelas aulas.

Em ambos os cenários, as turmas acompanhadas foram do Ensino Fundamental II. Na instituição **EA**, as aulas foram para o 6º ano, que apresentou uma variação etária de 12 a 14 anos de idade, revelando a distorção idade-série; e, na **EB** as aulas foram para o 9º ano, com alunos de 14 e 15 anos. As turmas foram identificadas sob as siglas **T6** e **T9** e, de cada uma, cinco alunos (do **A1** ao **A10**), aleatoriamente escolhidos. Ao final do período observado, responderam ao questionário (Apêndice G), um dos instrumentos aplicados para coletar os dados.

## 5.2 LUZES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Que livro é esse que está sobre a mesa?

O livro didático adotado pela rede municipal de ensino de Lauro de Freitas é único. Ainda que cada instituição de três em três anos possa escolher por meio dos

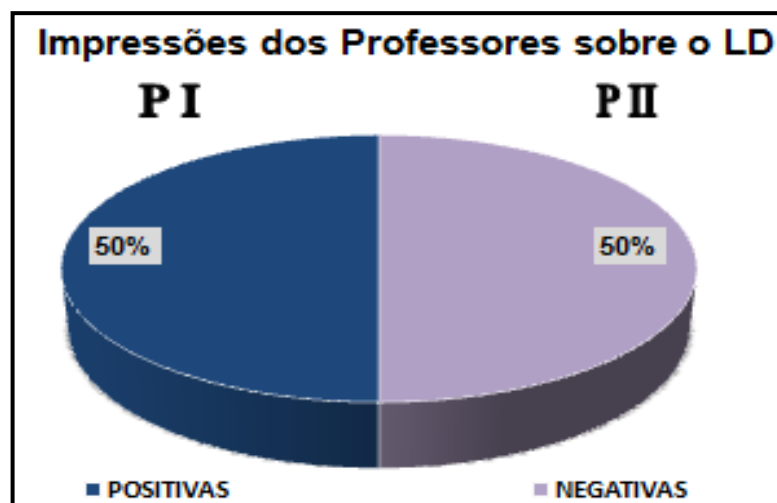
professores, a partir do Guia do PNLD, a obra que deverá ser adotada na IE, ao final de um prazo pré-estabelecido, quantificam-se as escolhas e a que recebe mais votos é a que será adotada por todas as escolas.

Conforme o edital, “as coleções didáticas serão livremente escolhidas pelas escolas participantes, por meio de seu corpo docente e dirigentes, com base na análise das informações contidas no guia de livros didáticos” (BRASIL, 2011, p. 13).

No período dos estudos de campo, o LD focado foi o Vontade de Saber Inglês da FTD, cujas autoras Killner e Amancio (2012) produziram uma coleção voltada para o Ensino Fundamental II. Entretanto, o alvo da análise se voltou para o livro que foi utilizado nas aulas, o do 6º ano, além de um breve olhar sobre o material complementar que integra a coleção, como o Manual do Professor, CD e *site*.

A partir dos dados levantados por intermédio dos roteiros de observação das aulas (Apêndices C e D), foram elaborados os gráficos seguintes que revelam as impressões dos professores acerca deste LD:

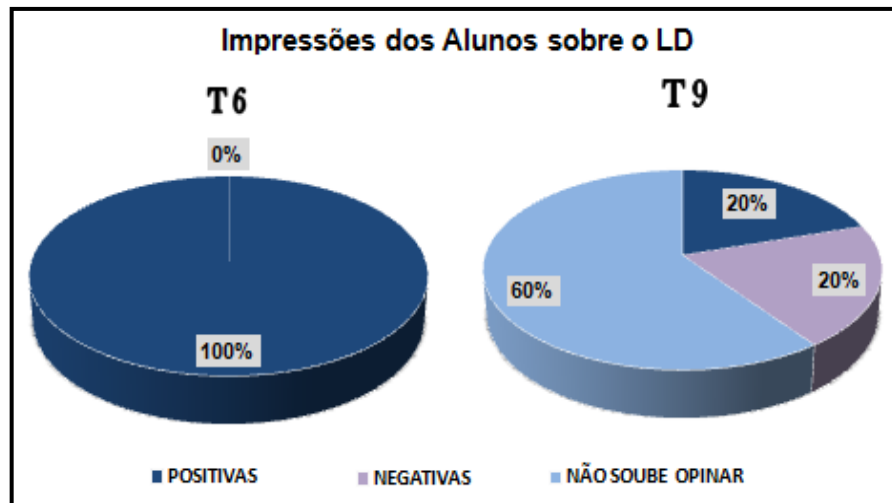
Gráfico 2:



Como já explanado, foi escolhido um professor que fazia uso do livro em suas aulas e outro que não o utilizou. **PI** destacou pontos positivos a respeito do LD, mas com determinadas ressalvas e **PII** observou aspectos negativos o bastante para não usá-lo em quaisquer aulas.

Nestes outros gráficos consta o mesmo dado; contudo, eles mostram a visão dos alunos perante este livro:

Gráfico 3:



Todos os alunos da **T6** possuem impressões positivas sobre o LD, já que se apropriaram deste aparato nas aulas e também fora delas. Em contrapartida, 60% da **T9** não soube emitir uma opinião seu respeito, visto que esse material não lhes foi apresentado e parte da turma que o apontou como bom ou ruim o acessou em uma situação extraclasse.

O livro, também alvo de uma breve análise, com fins de complementação para os estudos de campo foi o do 6º ano. Composto por 128 páginas e dividido em 8 unidades temáticas, apresenta como parte integrante, um dicionário ilustrado com vocabulário e quadros-resumo com o conteúdo de cada seção, além de indicações de referências bibliográficas para ampliação do conhecimento dos alunos.

No que diz respeito ao livro do professor, o edital para seleção dos LDs preconiza que seja um:

[...] instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o livro deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da coleção, quanto no da pedagogia e da didática em geral (BRASIL, 2011, p. 56-57).

O manual docente além dos conteúdos e exercícios destinados aos alunos, conta com mais 80 páginas, apresentando ao longo do LD: as respostas dos exercícios propostos; dicas do que pode destacar nas questões e; observações que revelam as diferenças entre o inglês americano e o inglês britânico. Acerca disso, Garrido (2009) nos alerta que:

O professor, no contexto atual, precisa estar atento ao registro dos diferentes 'inglês' que convivem hoje no mundo; estar ciente de que, por necessidade de inserção do vocabulário local, de gírias e pronúncias, já se fala não em apenas inglês britânico e americano, mas também em inglês asiático, inglês australiano, inglês caribenho e inglês sul-africano. Acrescente-se ainda a essas variedades o que tem sido chamado de inglês internacional *English as an International Language (EIL)* ou inglês global, utilizado entre falantes não nativos (GARRIDO, 2009, p.107, grifos do autor).

Da perspectiva do ensino de um inglês global e que valoriza a identidade dos aprendizes, ressaltar os traços de um mundo multi e intercultural são essenciais para compor um material de qualidade, já que nem todos os dados linguísticos, culturais e sugestões de métodos de aula estarão presentes num manual do professor. Todavia, há aspectos do fazer docente que podem proporcionar o planejamento, execução e readaptação das aulas conforme as necessidades que o contexto social e pedagógico em que o professor está inserido lhe exigir, como: sua formação inicial, a experiência profissional e o contato direto com suas turmas que contribuem para a relação entre os MDs e possíveis adequações.

A ilustração seguinte lista todas as coleções de LE aprovadas pelo PNLD, com os aspectos analisados pela equipe que elaborou o Guia 2014, a fim de aferir a qualidade do material e, nos revelou que o LD escolhido pela maioria do corpo docente de LI em Lauro (27492COL44), obteve o último lugar na avaliação do MEC:

Quadro 1: Critérios Organizadores Avaliados

O quadro a seguir oferece uma visão sintética do conjunto das coleções aprovadas, em ordem numérica de inscrição. Quanto mais intenso o matiz da cor, melhor a coleção atende os critérios de avaliação especificados no edital.

LÍNGUA ESTRANGEIRA	CÓDIGOS DAS COLEÇÕES	CRITÉRIOS ORGANIZADORES AVALIADOS								
		PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL	SELEÇÃO DE TEXTOS	COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA	COMPREENSÃO ORAL	PRODUÇÃO ORAL	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS	QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	MANUAL DO PROFESSOR
ESPAÑHOL	27329COL43	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	27355COL43	■	■	■	■	■	■	■	■	■
INGLÊS	27320COL44	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	27394COL44	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	27492COL44	■	■	■	■	■	■	■	■	■

(+) níveis de qualificação (-)

Fonte: Guia de Livros Didáticos, 2013, p. 13.

Tal preferência nos conduziu a identificar um aspecto importante que se destacou entre os educadores participantes que escolheram o livro, ao não optar por um material que atende critérios mais elevados de qualidade, segundo seu crivo e/ou do MEC, é eleger um recurso que não vai além das capacidades cognitivas do público ao qual leciona, fortalecendo, assim, a crença pungente de que determinado LD possui um nível muito alto, superando as expectativas de um ensino público estruturalmente deficitário e, contribuindo, assim, com a manutenção desse sistema.

Ao negar possibilidades de acesso a um material que atenda melhor aos interesses linguísticos e políticos que cercam a aprendizagem do inglês, a tendência é fortalecer “[...] o papel das crenças no ciclo vicioso que se instala, principalmente, em contextos de escola pública” (BARCELOS, 2007, p. 62).

Na apresentação do Manual Docente que integra essa coleção, as autoras Killner e Amancio (2012) iniciam seu texto com a seguinte mensagem ao professor:

As transformações que estão ocorrendo no mundo globalizado têm exigido, cada vez mais, mudanças na educação. [...]. Pensando nisso, elaboramos esta coleção com o objetivo de oferecer a você, professor, uma ferramenta de qualidade para a sua formação profissional e para a formação de seus alunos (KILLNER; AMANCIO, 2012, p. 3).

Na seção posterior, foram elaborados quadros com o propósito de sublinhar aspectos importantes para o desenvolvimento metodológico das aulas e desenhar um panorama do que foi apresentado no LD e em seu material suplementar, além de ratificar, ou não, o posicionamento dessas autoras diante de sua produção.

### 5.3 ANÁLISE DOS DADOS

Na visão de Telles (2002), o pesquisador “[...] produz sentidos sobre aqueles produzidos pelo professor, construindo, assim, quadros de significados que compõem o conjunto de conhecimentos adquiridos através da pesquisa” (TELLES, 2002, p. 98).

Realizar a análise dos dados requer um cuidado e um respeito perante todos os sentidos desencadeados, para que a construção da pesquisa não seja apoiada em impressões rasas e entrecortadas de uma realidade maior. Sendo assim, a avaliação feita através dos quadros e a descrição dos próximos dados requer a fidelidade das informações registradas.

Quadro 2: Avaliação do Livro Didático Vontade de Saber Inglês – 6º ano

ÍTEM	ASPECTO	CONCEITO			
		Ruim • Regular • Bom • Ótimo			
<b>LAYOUT</b>	Qualidade de Impressão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Disposição do Conteúdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Estrutura da Formatação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Composição do Papel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Observações:</b> A nitidez, o tamanho das fontes, o colorido das ilustrações e o modo como os conhecimentos foram organizados resultaram num bom <i>design</i> .					
<b>GRAMMAR</b>	Contextualização	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Variedade de Descritores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Grau de Dificuldade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ordem do Conteúdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Observações:</b> Das oito unidades constantes no livro, metade foi apresentada de modo isolado e a outra parte foi contextualizada. Foram propostas atividades com múltiplos comandos e complexidade adequada ao seriado.					
<b>TEXTS</b>	Atualidades	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Seleção de Imagens	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Diversidade de Gêneros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Estímulo à Reflexão	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Observações:</b> Seis unidades são desatualizadas, não revelam discussões acerca da vivência dos alunos. Os textos apresentam uma variedade de gêneros, mas não são atrelados a questões que despertam o senso crítico, bem como as imagens não espelham a diversidade étnica e cultural em nível local e global.					

Fonte: Elaborado pela autora



Quadro 3: Avaliação do Suporte Complementar ao LD

ÍTEM	ASPECTO	CONCEITO			
		Ruim	Regular	Bom	Ótimo
<b>CD</b>	Variedade de Sotaques	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Extensão dos Textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Velocidade dos Diálogos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Interação com o Ouvinte	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Observações:</b> Preponderância dos mesmos interlocutores, privilegiando um único falar em textos com duração adequada para aulas curtas de 50 min. Não dialoga com quem está ouvindo os áudios, somente com as atividades propostas no LD.					
<b>TEACHER'S BOOK</b>	Sugestão de outra Fonte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Dicas para Aulas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Atividades Extras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Indicação de Projetos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Observações:</b> Aponta uma ampla gama de <i>sites</i> , livros e revistas para extensão do conhecimento docente. Enumera alguns passos a serem seguidos e sugere dinâmicas e atividades lúdicas para inserir nas aulas. Não gera a possibilidade do desenvolvimento de projetos que poderiam explorar a interdisciplinaridade.					
<b>SITE</b>	Acesso ao LD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Banco de Questões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Apoio Docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Apoio Discente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<b>Observações:</b> Mediante cadastro com o código que consta no fim do livro, é possível acessar um acervo digital amplo e diversificado tanto para professores quanto alunos, cujo acesso à seção de seu interesse é livre na plataforma <sup>27</sup> .					

Fonte: Elaborado pela autora

<sup>27</sup> Cf. <http://digital.ftd.com.br/index.php>

### 5.3.1 Um olhar sobre os outros materiais didáticos

Quadro 4: Avaliação dos Materiais Didáticos Extras – PI

IDENTIFICAÇÃO: P I – EA / T6			
MATERIAL DIDÁTICO	ASPECTOS OBSERVADOS		
	Objetivos da Atividade	Qualidade da Apresentação	Estímulo às Habilidades Comunicativas
<b>Crosswords</b> (Anexo 04)	Localizar os nomes dos animais em inglês no caça-palavras como extensão da atividade proposta no LD (Anexo 01) e alternativa para diversificação do modelo de exercícios já propostos.	Cópia em preto e branco e de baixa qualidade devido às manchas no papel que dificultaram visualizar as ilustrações e os vocábulos.	Material restrito à localização de palavras.
<b>Text I</b> (Anexo 05)	Transcrever o texto sobre a história do Matemático Pi no caderno e traduzí-lo extraclasse.	Cópia nítida em preto e branco.	Material limitado ao exercício da reprodução escrita.
<b>Text II</b> (Anexo 06)	Associar vocabulário em inglês dos jogos e brincadeiras à sua tradução, indo ao quadro e à medida que acertassem ganhavam um pirulito e ponto de participação, a fim de promover uma atividade lúdica.	Texto exposto em quadro branco de fórmica, garantindo visualização adequada.	Material que estimulou a prática da audição e pronúncia ao se propor a repetição oral do vocabulário.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 5: Avaliação dos Materiais Didáticos Extras – P II

IDENTIFICAÇÃO: P II – EB / T9			
MATERIAL DIDÁTICO	ASPECTOS OBSERVADOS		
	Objetivos da Atividade	Qualidade da Apresentação	Estímulo às Habilidades Comunicativas
<b>Exercises I</b> (Anexo 07)	Sequenciar as imagens de acordo com as ações descritas no texto que fala sobre a cidade de Porto Seguro (Bahia), destacando o <i>Simple Past</i> .	Cópia nítida em preto e branco.	Material restrito à tradução para realizar associação entre imagens e palavras.
<b>Exercises II</b> (Anexo 08)	Completar e criar novas sentenças, no caderno, usando o <i>Simple Past</i> , a partir das ações ilustradas imageticamente.	Cópia nítida em preto e branco com desenhos e fonte em negrito e tamanho reduzido, dificultando um pouco a leitura.	Material que estimulou à escrita.
<b>Exercises III</b> (Anexo 09)	Preencher abaixo das figuras o nome dos lugares ilustrados.	Cópia nítida em preto e branco.	Material limitado à reprodução escrita.
<b>Slides</b> (Anexo 10)	Ministrar aulas com o conteúdo passado simples a fim de otimizar o tempo e melhorar a qualidade das aulas.	Exibição com imagens e fontes ideais para a quantidade de alunos e iluminação da sala.	Material focado na explanação do assunto e realização de atividades escritas.

Fonte: Elaborado pela autora

### 5.3.2 Registros Etnográficos

No segundo semestre de 2016 iniciaram-se os estudos de campo. Foram assistidas 6 aulas divididas em 3 momentos, pois a cada encontro semanal os professores lecionaram em dois tempos consecutivos de 50 min. Nessa primeira parte, elenquei na tabela seguinte uma seleção de diálogos entre os participantes da pesquisa. A escolha das falas que foram transcritas<sup>28</sup>, as quais nas seções posteriores serão contextualizadas e analisadas, deu-se por salientarem aspectos importantes diretamente ligados ao aprofundamento do estudo:

Tabela 5: Transcrição dos Diálogos<sup>29</sup>

PROFESSOR AULAS	PI	PII
n° 01 e 02	<i>Hello class! How are you? Today, we are going to use the book! Please, open the book on page 63, 64, 115 and 116. They're the animals!</i>	<i>Good morning! Let's go! Very good! Pay Attention! Take it easy! Yes! No! Bye!</i>
		Vamos treinar a pronúncia pra não dizer que na escola pública não se aprende a falar inglês.
		<b>Aluno I:</b> A senhora está xingando a gente!
		Tem que memorizar para aprender. A gramática é chatinha, mas é necessária!
n° 03 e 04	Não dá para usar o livro didático sempre, mas selecionar o que pode ser contextualizado. O CD quase não é usado porque em casa ele se perde, os textos e materiais extras é bom para reforçar os assuntos do livro, criando um <i>link</i> . Lá na minha outra escola, mesmo, foi um representante de CDs interativos, cheio de atividades de inglês, vídeos, planos, avaliações que a gente pode editar, eu comprei dois, mas tem que ter um equipamento bom para usar nas aulas.	Nessa semana teremos avaliação, então é bom estudar mais o assunto que vai cair na prova e os deveres no caderno valem ponto.

<sup>28</sup> Conservamos a forma original das falas registradas no diário de bordo e a das respostas obtidas por meio dos questionários [*sic*].

<sup>29</sup> A tabela 5 apresenta os dados da transcrição das falas, cujo registro foi feito no diário de campo através de notas observacionais, as quais são excertos de alguns diálogos entre alunos e seu professor ao longo das aulas.

	Deixa eu ver quantos minutos faltam para término da <i>class</i> . <b>Aluno I</b> – <i>Four</i> . <b>Aluno II</b> – <i>Five</i> . <b>Aluno III</b> – <i>Sex</i> . <b>Aluno III</b> – <i>Teacher</i> o que significa <i>WTF</i> ? <b>PI</b> – Vocês podem fazer essas brincadeiras entre vocês já que sabem o significado!	
<b>n° 05 e 06</b>	Todos estão aprendendo e, quem não vem perde dois pontos.	Um computador sem internet é um computador capenga!

Fonte: Elaborada pela autora

Posteriormente, seguiremos relatando uma síntese dessas seis aulas, apresentando os pontos de maior relevância para a pesquisa. Os registros etnográficos foram divididos em três partes, já que a descrição dos encontros foi organizada em blocos de aulas duplas.

#### 5.3.2.1 As aulas de PI na T6

#### Aulas n° 01 e n° 02

As aulas na **T6** foram observadas às quintas-feiras, no turno vespertino, em uma sala ampla, sem ventiladores e com quatro janelas, o que num período de tempo com alta incidência do sol não permitiu uma circulação de ar ideal para a temperatura do ambiente. Os encontros tiveram uma média de alunos bastante variável, de 19 a 26 discentes, ainda que no diário de chamada constassem 32 matriculados. Atribuo essa frequência bastante irregular a algumas intercorrências que ocasionaram a suspensão de algumas aulas na IE como falta de merenda escolar e paralisações promovidas pelo sindicato dos professores, na tentativa de solucionar os problemas já citados, dentre outras questões fundamentais para a educação no município.

**PI** utilizou uma linguagem direta e que se aproximou bastante dos adolescentes que compuseram a turma. Iniciando suas aulas e sempre cumprimentando os alunos na língua-alvo, bem como no decorrer delas, em que utilizou sentenças curtas estimulando que as respostas fossem dadas em inglês:

*“Hello class! How are you? Today, we are going to use the book! Please, open the book on page 63, 64, 115 and 116. They’re the animals!”<sup>30</sup>*

Ao propor a execução dos exercícios, algumas adaptações foram solicitadas. **PI** sugeriu que, após responderem às questões 5, 1, 2 e 3 das páginas 63 e 64 (Anexo 01) que escrevessem no caderno o vocabulário das páginas 115 e 116 (Anexo 02) correspondentes ao tema da aula, juntamente com sua tradução. Essa atividade foi realizada em dupla para que os livros pudessem ser compartilhados, já que nem todos costumavam levá-lo para a escola. Assim como na tarefa seguinte ao usar um material extra (Anexo 04) de mesmo assunto, a proposta foi continuar em pares, neste caso, devido à insuficiência de cópias para atender a turma individualmente.

Outro recurso utilizado em todas as aulas foram alguns prêmios (balas, adesivos, lápis coloridos) que eram distribuídos aos alunos quando cumpriam com as atividades propostas. Além disso, o próprio jeito irreverente de o professor conduzir as aulas juntamente a essas premiações contribuiu com uma atmosfera bem animada, engraçada e lúdica, proporcionando uma grande interação entre o docente e a sua turma.

Após a finalização dos exercícios pedidos, a aula prosseguiu com um assunto não vinculado ao livro, a explanação sobre meses do ano, relacionando-os à data de nascimento em que a história do nome de cada aluno deveria ser contada através de uma redação. Como exemplo, **PI** relatou a origem de seu próprio nome e ressaltou que a tarefa poderia ser iniciada na aula, redigida em língua portuguesa, mas sua continuação como dever de casa seria a tradução para o inglês com auxílio do site *Google Translator*<sup>31</sup>.

#### **Aulas nº 03 e nº 04**

Nesse bloco de aulas foi complicado retomar o que fora ensinado e requerido no encontro anterior, pois devido a um número reduzido de alunos na escola e turmas ociosas pela ausência de alguns professores neste dia, a gestão da escola

---

<sup>30</sup> Oi, turma! Como estão? Hoje, vamos usar o livro! Por favor, abram o livro na página 63, 64, 115 e 116. São os animais! (tradução nossa)

<sup>31</sup> Portal de internet bastante usado para realizar traduções em diversos idiomas. Domínio: <https://translate.google.com.br/?hl=pt-BR>

solicitou a **PI** que reunisse as três turmas de 6° ano que lecionaria nesta tarde para não haver alunos nos corredores, atrapalhando com o barulho, as demais aulas.

Os alunos realizaram exercícios do livro página 114 (Anexo 03), reescrevendo outra lista de vocabulário no caderno sobre Materiais Escolares. Ao finalizarem, solicitou-se a cópia por escrito de um texto (Anexo 05) que foi distribuído às duplas e cujo objetivo foi realizar a tradução para o português como atividade extraclasse.

Enquanto faziam as tarefas, **PI** que já conhecia os objetivos do nosso estudo desde o momento do convite para sua participação, aproveitou para fazer um relato:

Não dá para usar o livro didático sempre, mas selecionar o que pode ser contextualizado. O CD quase não é usado porque em casa ele se perde, os textos e materiais extras é bom para reforçar os assuntos do livro, criando um *link*. Lá na minha outra escola, mesmo, foi um representante de CDs interativos, cheio de atividades de Inglês, vídeos, planos, avaliações que a gente pode editar, eu comprei dois, mas tem que ter um equipamento bom para usar nas aulas.

**PI** acrescentou que está disposto a investir uma quantia razoável para comprar um multiprojeto, caixa de som e microfone para enriquecer suas aulas com vídeos, clipes, jogos, dentre outros materiais didáticos que dependem de um suporte tecnológico.

Toda a aula se transcorreu com uso do LD e caderno do aluno, sem intervenção docente, apenas quando era solicitado para tirar dúvidas do que fazer depois que realizassem as atividades propostas ou nos momentos em que era chamado à atenção por conta de brincadeiras entre alguns alunos, como por exemplo, na contagem dos minutos restantes para o término da aula:

**PI** – Deixa eu ver quantos minutos faltam para término da *class*.

**Aluno I** – *Four*.

**Aluno II** – *Five*.

**Aluno III** – *Sex*. (em lugar de *six*)

Ou em intervenções esporádicas com perguntas advindas dos mesmos alunos como:

**Aluno III** – *Teacher* o que significa *WTF*<sup>32</sup>?

**PI** – Vocês podem fazer essas brincadeiras entre vocês já que sabem o significado!

<sup>32</sup> *WTF* ou *What The \*uck!*? é uma expressão que corresponde a uma gíria grosseira, um xingamento que em português equivale a *Que diabo é isso?!* (tradução nossa)

O aluno envergonhado porque não conseguiu deixar seu professor constrangido ou irritado, só fez com que a gargalhada dos colegas dominasse a sala. Afora esse caso isolado e alguns momentos de desatenção por conta principalmente do uso do celular durante a aula, não foram percebidos problemas maiores quanto ao comportamento da turma.

### **Aulas nº 05 e nº 06**

O último encontro foi marcado por um clima de bastante animação. Desde o início com a apresentação do assunto do dia – Jogos e Brincadeiras em inglês (Anexo 06) e também ao revelar o prêmio da aula, pirulitos, que seriam oferecidos aos que acertassem a tradução deste vocabulário, baseando-se na relação cognata ou sorte, adivinhando-os. **PI** seguiu cinco passos que o guiaram nestas aulas:

- 1 – Solicitou que copiassem no caderno a lista que escreveu no quadro;
- 2 – Questionou sobre com quais jogos e brincadeiras se divertiam;
- 3 – Propôs a realização da escuta e repetição dos vocábulos ditos por ele;
- 4 – Sugeriu que tentassem identificar aqueles que já conheciam;
- 5 – Sorteou no diário de chamada os alunos que iriam ao quadro fazer a atividade de associação dos jogos em inglês à sua tradução.

Esta aula se desenvolveu com aderência quase total da turma, num clima de muita descontração e muitas risadas. Aqueles que relutavam em ir ao quadro para responder mudaram de ideia quando expostos aos argumentos do professor:

Todos estão aprendendo e quem não vem perde dois pontos.

Ao término da atividade, **PI** fez as correções e distribuiu os doces restantes para todos os alunos da sala, incluindo aqueles que não tinham acertado as respostas. Para a aula posterior **PI** reforçou que todos deveriam levar os livros.



### 5.3.2.2 As aulas de PII na T9

#### Aulas nº 01 e nº 02

As aulas na **T9** foram alvo de observação por três segundas-feiras consecutivas durante o turno matutino. Em uma sala grande, mas com muitos alunos que deixavam os corredores apertados, dificultando um pouco o trânsito entre eles. Neste ambiente, constavam seis janelas amplas e um ventilador ao fundo, permitindo assim, uma boa ventilação.

Desde o primeiro encontro, percebi que **PII** era bastante agradável, pontual e organizada. Levava sempre consigo um apoio tecnológico que ofereceu suporte às aulas, tanto para seu desempenho no cuidado com a voz, como o microfone labial, tanto para o enriquecimento das explicações com o *datashow* e *notebook*, todos, equipamentos de seu acervo particular.

Dos 41 matriculados na turma, uma média de 30 alunos se fizeram presentes, os quais ao serem interpelados em inglês, respondiam na mesma língua. Contudo, essa comunicação se deu de modo brando, com uso de comandos e expressões curtas como:

*Good morning! Let's go! Very good! Pay Attention! Take it easy! Yes! No! Bye!*

Desde a apresentação dos objetivos e justificativas desta pesquisa de campo **PII** informou não usar o livro didático por conta da insuficiência de exemplares para toda a turma e do seu grau de dificuldade que vai além da compreensão dos alunos. Diante disso, as aulas se desenvolveram a partir da realização de atividades advindas de um material impresso (Anexo 07) pela docente, pois devido à quantidade que solicitaria na instituição era provável não haver cópias suficientes e, já as levando poderia distribuí-las à turma individualmente.

Num primeiro momento, **PII** retomou o conteúdo explanado na aula anterior para que pudesse corrigir as atividades e dar continuidade ao programa que focou o assunto *Simple Past* no que tange sua aplicação e formas verbais.

Ao solicitar a repetição de alguns verbos, **PII** ressalta para a turma:

Vamos treinar a pronúncia pra não dizer que na escola pública não se aprende a falar inglês!

Alguns alunos questionam porque **PII** não leciona toda aula em inglês, mas quando ela tenta, eles reagem, dizendo:

A senhora está xingando a gente!

E, nesse momento **PII** reitera que:

Tem que memorizar para aprender. A gramática é chatinha, mas é necessária!

Aos quinze minutos finais, alguns alunos solicitaram que fossem liberados mais cedo, em razão de estarem cansados de resolver os exercícios. Mesmo assim, após insistência da docente, a última atividade foi concluída. Ao término dessas aulas, diversos estudantes solicitaram que os *slides* (Anexo 10) fossem enviados por *e-mail* para estudos posteriores e também para encaminhá-los aos colegas ausentes. Já outros, fotografaram a exibição no quadro para não ser necessária a escrita de tudo no caderno, ainda que essa tenha sido a orientação da professora.

#### **Aulas nº 03 e nº 04**

Seguindo a mesma temática das aulas anteriores, o *Simple Past* continuou sendo o assunto presente no próximo exercício proposto (Anexo 08). **PII** destacou a importância de estudá-lo mais para que obtivessem êxito na avaliação final, destacando que às atividades feitas nos cadernos seria atribuído um valor quantitativo.

Nessa semana teremos avaliação, então é bom estudar mais o assunto que vai cair na prova e os deveres no caderno valem ponto.

**PII** precisou se ausentar por alguns minutos para entregar atividades impressas em outra turma onde perdeu algumas aulas por conta da insuficiência de cadeiras na escola, o que ocasionou um rodízio de turmas. Então, em certos dias os

alunos ficaram impossibilitados comparecer à escola, coincidindo com suas aulas e atrasando o planejamento. Ao retornar foi um pouco difícil reaver a concentração dos alunos, pois alguns já estavam com fones de ouvido conectados ao celular, conversando sobre assuntos diversos e levantando-se das carteiras.

Ainda assim, foi possível dar continuidade a resolução dos exercícios, com a preocupação constante de **PII** em solucionar dúvidas e enaltecer o trabalho daqueles que responderam corretamente.

Essas aulas intermediárias foram caracterizadas por uma determinada inquietação. Havia outras turmas sem professor, o que levou alunos dessas salas a ficarem do lado de fora tentando conversar com aqueles que estavam em aula, através das janelas, cuja estrutura física não permitia fechá-las. Além disso, na **T9**, foram matriculadas duas novas alunas que, por não terem tido contato com os assuntos ministrados, ficaram alheias e sem saber o que fazer, resultando em conversas durante a aula. Outro momento difícil se deu com um desentendimento entre quatro alunas, gerando discussões em tom bastante alto, o que levou **PII** a encaminhá-las para o lado externo da sala, chamando-as a atenção quanto ao incômodo gerado.

Para finalização dessas aulas, os alunos responderam à atividade no quadro com as devidas correções feitas por **PII**.

### **Aulas nº 05 e nº 06**

O último momento observado iniciou-se com a cobrança dos alunos para saberem as notas que obtiveram na avaliação conclusiva da unidade, mas a professora os informou que sem o diário de notas que ainda não havia sido entregue pela escola, isso não seria possível naquele momento, pois ainda não as tinha registrado, além do período curto que não permitiu a correção de todas as avaliações. Também nestas aulas foram solicitadas as atividades que ainda precisavam ser entregues para fechamento das médias.

Iniciado o conteúdo da unidade seguinte, *Places*, houve um debate que contextualizou a aula, cuja sensibilização se deu a partir de perguntas acerca dos locais que os alunos gostam de frequentar. Muitos citaram as *Lan Houses*, levando **PII** a questionar:

Quem tem computador em casa? Quem tem internet em casa?

A partir desta discussão inicial, um aluno fez a seguinte colocação:

Um computador sem internet é um computador capenga!

Isso levou vários colegas a concordarem com ele, ainda que alguns tivessem assumido não ter acesso à internet em sua residência.

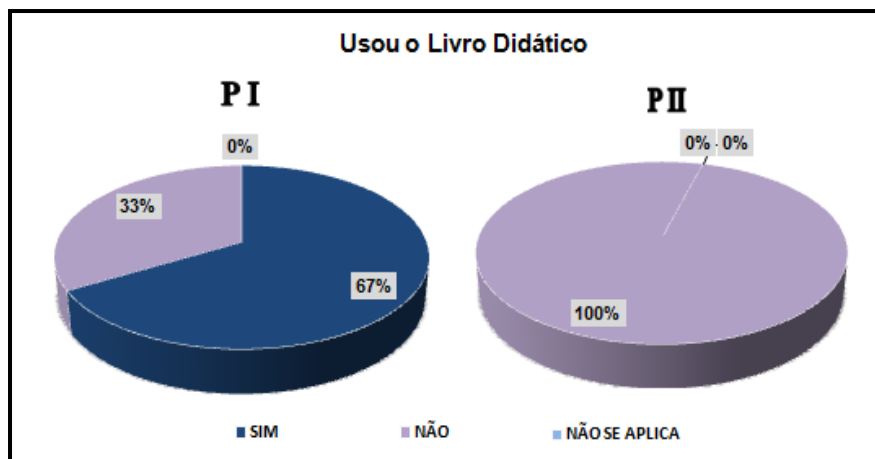
Prosseguindo com a aula, **PII** forneceu orientações de como realizar o exercício proposto (Anexo 09), sanou dúvidas acerca do conteúdo e, ao final, também solicitou que determinados alunos fossem ao quadro apresentar as respostas, seguidas das devidas correções. Alguns deles foram os mesmos que compareceram nas aulas anteriores, pois grande parte não se manteve disposta para ir à frente da turma e responder à atividade.

Ao longo das observações, notei a mesma postura bastante carinhosa e próxima dos alunos e que a docente desenvolveu suas aulas seguindo um padrão metodológico específico, respeitando uma determinada sequência em suas ações.

### 5.3.3 Tabulação das Ações dos Roteiros de Observação

As próximas representações gráficas (Gráfico 4 a 9) apresentam um quadro comparativo entre as ações docentes, a partir dos principais dados levantados no período de observação, o qual foi orientado por dois roteiros (Apêndice C e D).

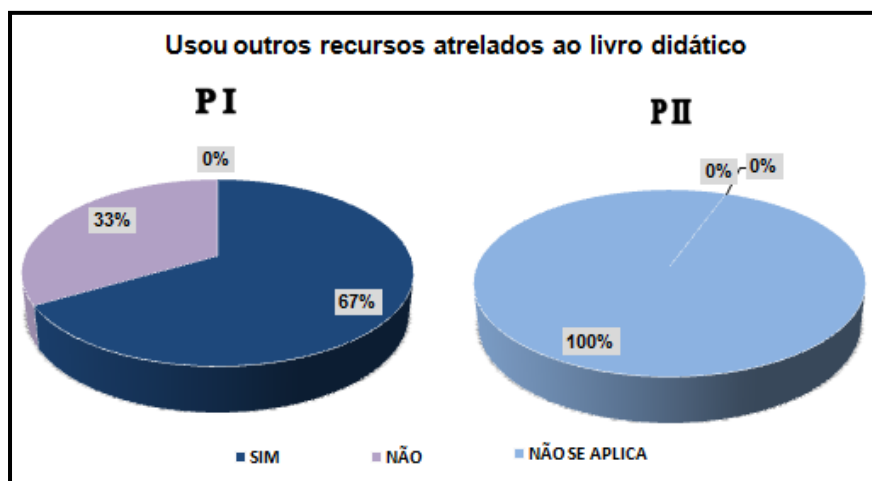
Gráfico 4:



D'ávila (2013) propõe que “[...] mesmo um manual didático de má qualidade, se utilizado *crítica e criativamente* como uma referência, dentre outras, no trabalho pedagógico, poderia ser um aliado no processo didático.” E conclui que “[...] não é infelizmente o que se vê nas escolas” (D'ÁVILA, 2013, p. 165, grifos da autora).

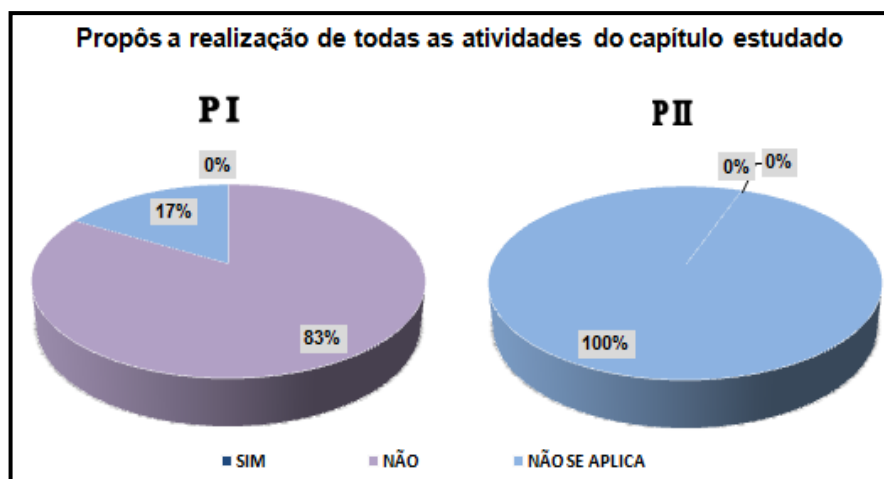
Esse panorama foi identificado nos contextos analisados a partir da prática de **PII**, que não fez sua utilização em classe, nem propôs suas atividades como extensão das aulas. Por outro lado **PI**, como representado anteriormente no gráfico, em 67% das aulas solicitou o uso do livro didático.

Gráfico 5:



Como **PII** não utilizou o LD, somente **PI** fez uso de outros recursos vinculados ao livro a maior parte das aulas e, em outros momentos, os empregou isoladamente.

Gráfico 6:

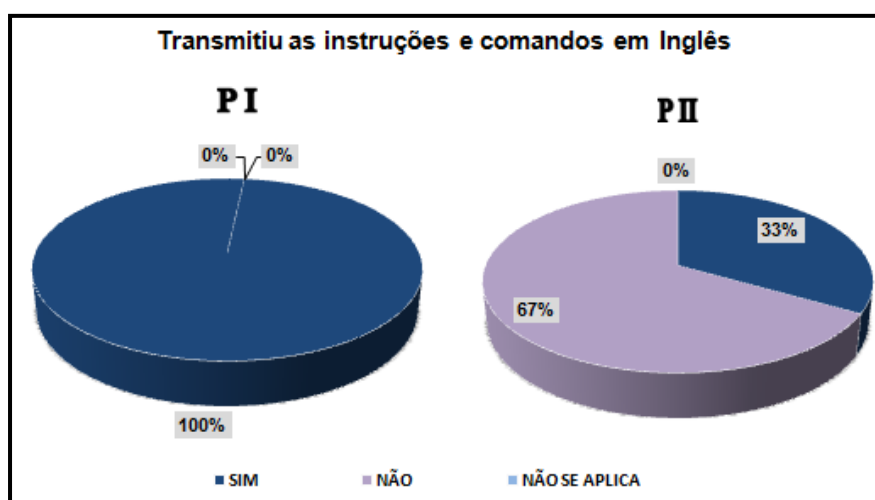


Em nenhum momento **PI** solicitou que os exercícios do assunto lecionado fossem respondidos em sua totalidade ou seguindo fielmente as orientações contidas nos capítulos do livro.

As ações representadas nos gráficos 5 e 6 corroboram com o ponto de vista defendido por Martinez (2009) ao ressaltar que “[...] o aprendiz deve ser reconhecido em sua especificidade e que os dispositivos didáticos devem ser diversificados e adaptados” (MARTINEZ, 2009, p. 103).

Para **PII**, este aspecto não se aplicou, visto que não se apropriou do LD.

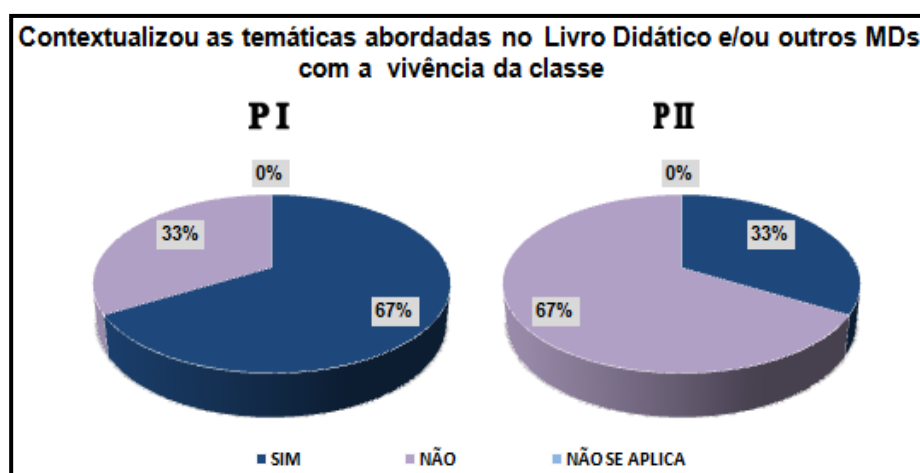
Gráfico 7:



Há alguns mitos que cercam a aprendizagem oral de uma LE. Um deles que é apresentado por Oliveira (2014), que consiste em comparar essa aprendizagem com o desenvolvimento da fala em língua materna que precede as habilidades da leitura e escrita. Entretanto, argumento que essa seja uma proposição rasa, pois conforme esse autor “[...] são processos diferentes que acontecem em contextos sociais, psicológicos e biológicos diferentes, nos quais os sujeitos da aprendizagem encontram-se em fases distintas de maturação cognitiva” (OLIVEIRA, 2014, p. 92).

Em todas as aulas, **PI** dialogou com seus alunos, intercalando as falas em português e inglês. Todavia, **PII** se ateu em lecionar, comunicando-se em inglês por um período mais sucinto, em apenas 33% das aulas. Isto posto, é válido ressaltar que a interação oral em LI, visando o desenvolvimento da oralidade, foi um dos elementos que integraram as aulas, mas que não convergiu um ponto central.

Gráfico 8:



A contextualização foi algo que não foi agregado tacitamente às aulas em ambas as situações. **PI** relevou o contexto dos alunos, na maior parte dos encontros, estabelecendo vínculos atuais com os temas abordados, enquanto que **PII** ministrou os conteúdos de seu planejamento sem estabelecer quaisquer relações com a vivência de sua turma em 67% das aulas.

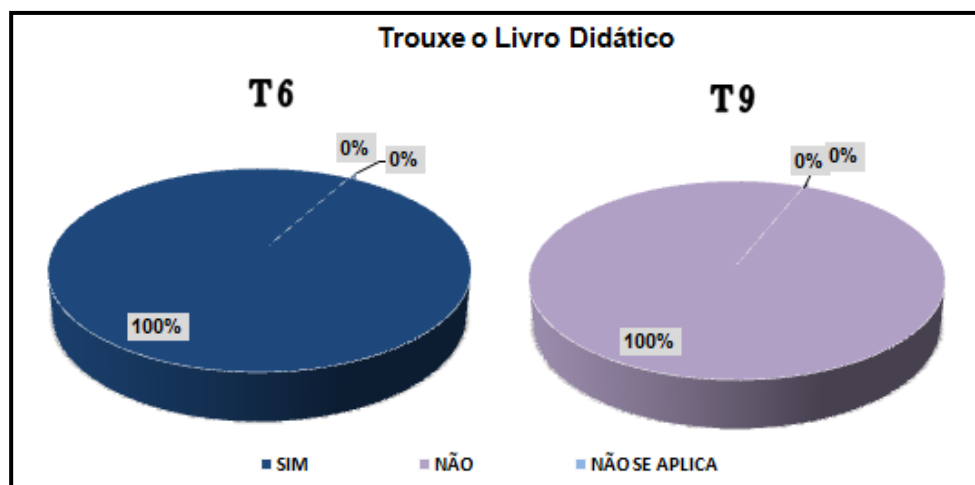
O fator contextual é considerado importante para que a linguagem seja explorada além da vertente funcionalista, sendo instrumento de interação social e comunicativa. Refletindo acerca disto, Holden (2009) destaca um panorama bastante atual:

Hoje, porém, em função de o inglês estar tão amplamente disponível na internet e pelo fato de seu uso ter se tornado uma realidade – e até mesmo uma exigência – para tantas pessoas, é muito mais fácil ver a conexão entre o que é realizado em sala de aula e o uso do idioma no mundo lá fora (HOLDEN, 2009, p. 15).

Isso confirma a importância de estabelecer vínculos com a realidade que nos é apresentada além dos livros, outros MDs e, também, das salas de aula de línguas.

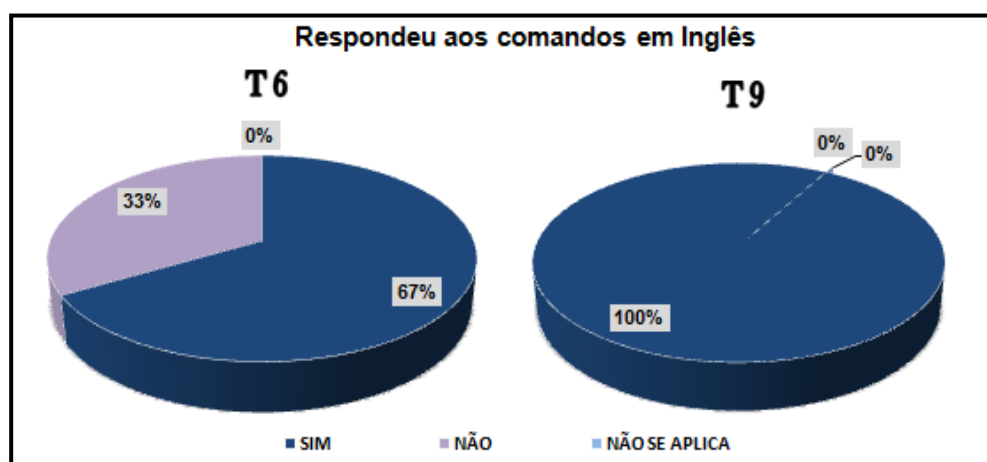
Nos Gráficos de 9 a 12 estabelecemos uma análise comparativa entre as ações observadas nos alunos das classes **T6** e **T9**:

Gráfico 9:



Por estar adaptados a utilizar o LD nas aulas de inglês este resultado já era esperado, pois grande parte dos alunos da **T6** o levou para todas as aulas, o que não ocorreu na **T9**, já que **PII** não fez uso deste livro.

Gráfico 10:



Ainda que **PI** durante todas as aulas lecionasse em língua materna e intercalasse as instruções em inglês, os alunos da **T6** nem sempre responderam aos comandos em LI. Contudo, o seu retorno a partir do estímulo advindo de questionamentos totalmente em inglês gerou interações nessa mesma língua na maioria das aulas.

Essa prática não representou uma constante nas aulas de **PII** que lidou com uma comunicação em inglês num menor período, apenas em 33% das aulas. Ainda assim, ao interagir com a **T9** na língua-alvo, obteve 100% do retorno esperado.

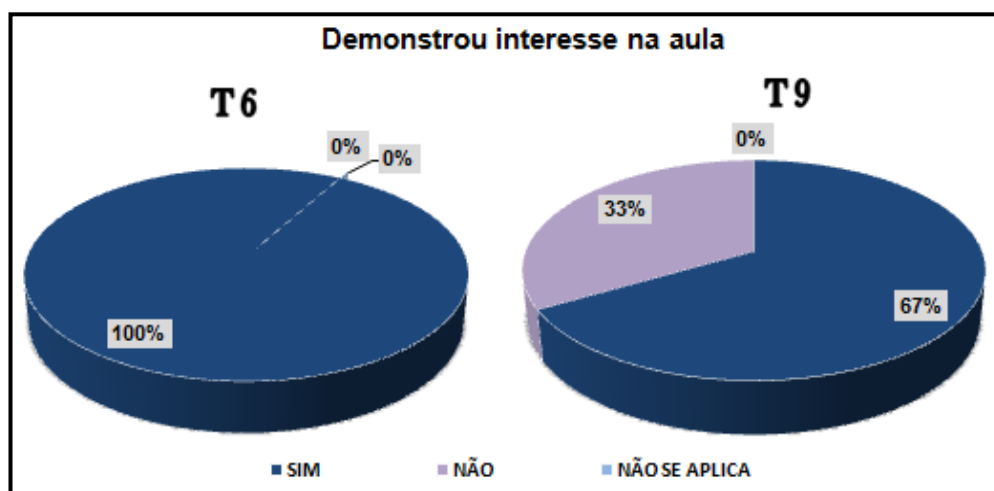


Levar sempre o LD e quaisquer outros MDs não é o suficiente, mas o uso que deles é feito e de que maneira a aprendizagem de língua inglesa se materializa. Estudar uma língua requer trocas, língua é interação! Proporcionar nas aulas o que pode ser o único momento para desenvolver a competência oral, uma comunicação em inglês, é fundamental para oportunizar essa prática, indo além da elaboração frasal, como sugerem Hadfield. J e Hadfield, C. (2010):

A interação envolve mais do que simplesmente montar uma mensagem; ela envolve responder aos outros [...] ao que eles dizem, revezando-se na conversa, incentivando o outro a falar, expressando interesse, mudando de assunto da conversa, pedindo para responder ou explicando o que está dizendo, etc (HADFIELD. J; HADFIELD, C., 2010, p. 121).

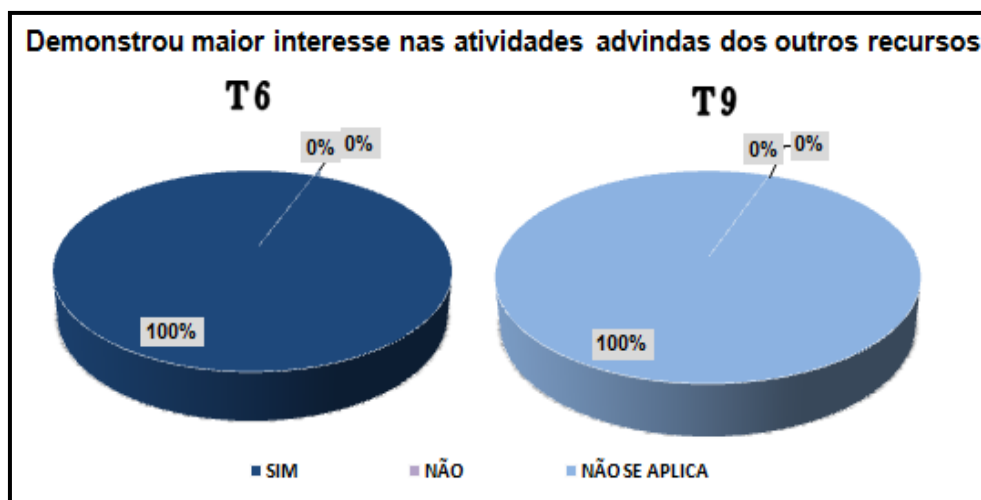
Na direção em que caminha a pesquisa, é válido ressaltar que mais do que desenvolver a oralidade, destacar o uso da língua como instrumento comunicativo e contextualizado, a fim de praticar a interação social, é ter em vista que “[...] *não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas*” (MARCUSCHI, 2008, p. 23, grifos do autor).

Gráfico 11:



Em todas as aulas a **T6** revelou-se bastante interessada no aprendizado dos assuntos que estavam sendo ensinados por **PI**. E, na maior parte das aulas de **PII**, esse interesse também foi perceptível.

Gráfico 12:



Embora a **T6** tenha demonstrado enorme vontade de participar das aulas em que fora proposto o uso do LD, esse interesse se revelou ainda maior quando outros recursos foram utilizados por **PI**. Em contrapartida, não foi possível aferir esse dado na **T9** porque os alunos de **PII** não tinham como fazer a comparação com um material que nunca foi usado.

Em ambas as situações representadas por esses dois últimos gráficos, despertar a motivação consistiu em um aspecto relevante a ser citado, pois:

O professor que conduzir as atividades pedagógicas, participando ativamente das tarefas realizadas por seus alunos, oferecendo sugestões, motivando, questionando e compartilhando com eles suas observações sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem, seguramente os levará a desenvolver uma relação positiva com suas emoções (MICOLLI, 2011, p.181-182).

#### 5.3.4 Leitura dos Questionários

No segundo capítulo, dedicado às considerações metodológicas da pesquisa, foram elaboradas duas tabelas<sup>33</sup> (3 e 4) que organizaram as perguntas dos questionários de acordo com a finalidade de cada grupo de perguntas. Nas próximas seções, as questões foram divididas respeitando esses objetivos.

<sup>33</sup> Cf. página 39 e 40.

### 5.3.4.1 Questionários docentes

Os questionários voltados para os professores (Apêndices E e F) contemplam as questões<sup>34</sup> iniciais que visaram investigar a experiência profissional de cada docente envolvido:

**Questão 3:** Por que escolheu ser Professor (a)?

**PI** – Por vocação, por opção, por acreditar na educação.  
**PII** – Por amor.

**Questão 4:** O que te fez optar por ser Professor de Inglês?

**PI** – Pela facilidade com a língua desde criança.  
**PII** – Amo línguas.

**Questão 5:** Qual a responsabilidade lecionando Inglês para o 6º ano do Ensino Fundamental II? Esse momento que marca o início dos estudos que dão continuidade ao Nível I.

**PI** – Extrema responsabilidade lecionar neste seriado, pois, seria a continuidade dos estudos em L.E. do fundamental I. Deveria marcar a continuidade do Nível I, todavia o 6º ano do E.F. é o início do aprendizado dos alunos em L.E. nas escolas públicas do município.

**Questão 5**<sup>35</sup>: Qual a responsabilidade lecionando Inglês para o 9º ano do Fundamental II? Esse momento que marca a transição para o Ensino Médio?

**PII** – Motivar os alunos a buscar seu aprendizado é meu objetivo.

Percebi a partir das razões que determinaram a escolha da carreira que **PI** e **PII** escolheram seguir assemelham-se, pois perpassam pelo gostar do ofício docente e pela aproximação com as línguas.

<sup>34</sup> As duas primeiras perguntas do questionário docente que trazem a formação acadêmica e a atuação docente tiveram suas respostas apresentadas neste capítulo, seção 5.1, na qual descrevemos o perfil dos professores.

<sup>35</sup> A questão 5, assim como a 8 e a 12 foram repetidas com as devidas alterações no seriado, pois os docentes ensinavam em anos distintos.

Suas ações em sala de aula puderam refletir esse contato prévio com a LE, como revelado nos PCNs de língua estrangeira:

Tradicionalmente, pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores freqüentemente compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores (BRASIL, 1998b, p. 109).

A tabela seguinte reúne as questões em que mais de uma resposta poderia ser escolhida e que objetivaram recolher informações sobre as práticas que subsidiaram as aulas:

Tabela 6: Respostas de 6 a 10 do Questionário Docente

<b>QUESTÕES</b> <b>PROFESSORES</b>	<b>PI</b>	<b>PII</b>
<b>Questão 6:</b> <b>De que maneira planeja suas aulas de Língua Inglesa?</b>	Só; Com os professores da área de linguagens; Com outros professores de Inglês.	Só.
<b>Questão 7:</b> <b>Qual a base do planejamento?</b>	Projeto Político Pedagógico; Parâmetros Curriculares Nacionais; Outros Livros; Temas da Atualidade.	Parâmetros Curriculares Nacionais; Outros Livros; Temas da Atualidade.
<b>Questão 8:</b> <b>De que maneira os conteúdos de Inglês do 6º ano foram elencados?</b> <b>Questão 8:</b> <b>De que maneira os conteúdos de Inglês do 9º ano foram elencados?</b>	Apoiando-se em outros LDs; De acordo com o que você acha essencial para a formação crítica do aluno; Conforme o que você pensa ser indispensável para desenvolver as 4 competências linguísticas; Refletindo sobre o que a turma pode acompanhar.	Em conjunto com os demais professores de Inglês.
<b>Questão 9:</b> <b>Participa de estudos de Formação Continuada?</b>	Sempre.	Raramente.
<b>Questão 10:</b> <b>Quem selecionou o LD adotado pela rede?</b>	Os professores de Inglês.	Os professores de Inglês.

Fonte: Elaborada pela autora

Foi perceptível quanto ao embasamento teórico que fundamentou as aulas de **PI** uma interação com diversos recursos e o auxílio de outros professores. Todavia, destacamos um ponto em oposição ao identificar que **PII** pouco participou de cursos de aperfeiçoamento voltados para a docência e que planeja sozinho, sem dialogar com outros profissionais, revelando sua visão individual.

Diante desse quadro, Oliveira (2014) ressalta que:

[...] a experiência não é resultante apenas do tempo de exercício da função, mas, sim, do tempo de exercício da função somado a um processo contínuo de reflexão crítica sobre esse exercício. Em outras palavras, experiência não é o que fizemos: é o que fazemos ou não fazemos a partir do que já fizemos (OLIVEIRA, 2014, p. 12-13).

O momento de planejar a partir de bases teóricas que sustentam um planejamento pedagógico é importante para compor essa postura reflexiva acerca da *práxis* docente, pois:

[...] para resistir, tomar decisões e fazer escolhas, o professor precisa ter um repertório de leituras feitas com um olhar crítico. Sem conhecimentos, sem reflexão, o professor terá dificuldade para tomar decisões pedagógicas embasadas em princípios teóricos coerentes (OLIVEIRA, 2014, p. 207).

Na parte posterior, expomos o grupo de questões cuja intenção foi analisar as opiniões dos professores e o modo como se apropriaram do LD:

**Questão 11:** Você participou da escolha do Livro Didático (LD) da rede? Caso a resposta seja afirmativa, que critérios foram utilizados para a seleção?

PI – ( ) SIM                    ( x ) NÃO  
PII – ( x ) SIM                ( ) NÃO

Sim, mas não escolhi o livro que está em uso. A minha escolha não obteve votos suficientes.

**Questão 12:** Quais as suas impressões sobre o LD do 6º ano?

PI – NEGATIVAS: Não contempla a realidade dos alunos e não satisfaz as necessidades linguísticas de L.E. dos mesmos.  
POSITIVAS: Aprender vocabulário, atividades de *Homework* (dever de casa).

**Questão 12:** Quais as suas impressões sobre o LD do 9º ano?

**PII** – NEGATIVAS: Vai além do nível dos alunos da minha turma.  
POSITIVAS:<sup>36</sup>

**Questão 13:** Com que frequência utiliza o LD nas aulas?

**PI** – Frequentemente.  
**PII** – Nunca.

**Questão 14:** Qual a importância do LD para as aulas de Inglês?

**PI** – Dar um suporte/apoio a outras atividades para desenvolver o aprendizado em L.E.  
**PII** – Quando é um livro nivelado com a habilidade dos alunos, é bem-vindo.

**Questão 15:** Ele deve ser usado em todas as aulas? Por quê?

**PI** – Não. Acredito que deve ser usado com apoio a outras técnicas e materiais de aprendizado em L.E.  
**PII** – Não. Deve ser usado como suporte. Mas acho que devemos usar outros recursos didáticos.

**Questão 16:** Que orientações considera imprescindíveis fornecer aos seus alunos quando faz uso do LD?

**PI** – Explorar as possibilidades de conhecer o LD e aprimorar os conhecimentos em L.E.  
**PII** – Não uso.

**Questão 17:** Os conteúdos do livro atendem à realidade do seu alunado? De que maneira você aproxima o LD do mundo dos alunos?

**PI** – Não. Trazendo e utilizando outros materiais que possam interagir com o LD e a realidade dos alunos.  
**PII** – Não uso.

Captei neste momento que ambos os participantes concordam que é importante o uso de outros materiais didático-pedagógicos para o ensino de LI, desde que atendam às necessidades dos alunos e, que ao fazerem uso do LD, para

---

<sup>36</sup> **PII** informou oralmente não achar pontos positivos, logo deixaria esse campo em branco.

**PI**, ele não é fundamental, mas também não constitui recurso dispensável. Felizmente, considerando adaptações imprescindíveis para os alunos que irão usá-lo como uma de suas ferramentas de estudo. Também neste grupo de questões pudemos comprovar o total afastamento do uso do LD nas aulas de **PII**.

O que gera preocupação ao apropriar-se de outros MDs é que eles podem ser uma repetição do que é proposto pelo livro didático entregue à escola e, nesse caso, passar pelos mesmos entraves que cercam os LDs, como alerta Scheyerl (2012):

[...] o problema dos livros didáticos é com o que eles omitem, na verdade, com a história que a crônica oficial, que poderia expor a natureza social do conhecimento, deixa de contar. [...] Tal lacuna poderia, então ser preenchida com atividades atreladas a conteúdos linguísticos que, por sua vez, estejam vinculados a cenários multiculturais, multiétnicos, *multigeneri*, mediadores da conscientização crítica no contexto da aula (SCHEYERL, 2012, p. 51, grifo da autora).

No último bloco de questões, pretendo verificar como cada docente percebe e orienta sua própria *práxis*:

**Questão 18:** Numa escala do 1º ao 10º em que o 1º atinge a maior importância, numere somente os recursos pedagógicos que acha essenciais nas suas aulas de Inglês (os que não costuma usar deixe em branco):

- PI** – ( 5 ) Quadro  
 ( 10 ) Livro Didático Vontade de Saber Inglês 6ºano  
 ( 4 ) Outros Livros (teóricos, didáticos, dicionários etc.)  
 ( 3 ) Som  
 ( 9 ) Televisão  
 ( 1 ) Notebook e Datashow  
 ( 8 ) Microfone  
 ( 2 ) Materiais Extras (apostilas, textos etc.)  
 ( 6 ) Material de Papelaria (lápis de cor, cola, tesoura etc.)  
 ( 7 ) Jogos

- PII** – ( 3 ) Quadro  
 ( ) Livro Didático Vontade de Saber Inglês 6ºano  
 ( 5 ) Outros Livros (teóricos, didáticos, dicionários etc.)  
 ( ) Som  
 ( ) Televisão  
 ( 1 ) Notebook e Datashow  
 ( 2 ) Microfone  
 ( 4 ) Materiais Extras (apostilas, textos etc.)  
 ( ) Material de Papelaria (lápis de cor, cola, tesoura etc.)  
 ( ) Jogos

**Questão 19:** Numere de 1 a 5 conforme a legenda, indicando seu nível de satisfação com o:

① Insatisfeito   ② Pouco Satisfeito   ③ Satisfeito   ④ Muito Satisfeito   ⑤ Muito Satisfeito, mas é preciso melhorar

**PI –**

- LD Vontade de Saber Inglês – FTD 6º ano: ②
- nível de interesse da turma quando o LD é utilizado: ③
- rendimento dos alunos ao final das atividades feitas com o LD: ①
- desenvolvimento prático das habilidades comunicativas: ④
- seu próprio método de ensino: ⑤

**PII –**

- LD Vontade de Saber Inglês – FTD 9º ano: ①
- nível de interesse da turma quando o LD é utilizado: ○
- rendimento dos alunos ao final das atividades feitas com o LD: ○
- desenvolvimento prático das habilidades comunicativas: ③
- seu próprio método de ensino: ⑤

**Questão 20:** O que melhoraria no seu método de ensino de Inglês quando faz uso do LD?

**PI –** Uso de uma sala multimídia para o uso do LD.

**PII –** Não uso o LD. O que melhoraria: gostaria de ter oportunidade de usar computadores para ministrar aulas com *software* pedagógico.

Ao final do questionário, evidenciou-se nas respostas dos dois professores que o aparato tecnológico se constituiu numa ferramenta imprescindível às aulas e que os recursos voltados à tecnologia colaboram de modo eficaz na melhoria da prática docente, que também geram reflexos positivos na aprendizagem dos alunos.

Leffa e Irala (2012) ressaltam a importância das TICs e redes sociais como via de mão dupla, em que o professor pode utilizá-las como instrumento de ensino e que o aluno se aproprie delas não sendo reduzidos a espectadores, mas como geradores de conhecimento, explorando as mídias e produzindo outras atividades.

Os autores não excluem o lado negativo dessa proposta que consiste nas IEs não fomentarem práticas tão autônomas, além de não serem equipadas com tal aparato para possibilitar um projeto dessa natureza e destaca que:

Trabalha-se para que a escola, ainda que lentamente, passe a atrapalhar menos a aprendizagem do aluno, principalmente no caso da língua estrangeira, que precisa também de outros suportes, incluindo recursos de áudio e vídeo, tão legítimos como o material impresso tradicional (LEFFA; IRALA, 2012, p. 107).



## 5.3.4.2 Questionário discente

As questões voltadas para os alunos também foram organizadas mediante fins específicos. Dividido em duas partes, o questionário voltado para os alunos (Apêndice G), inicialmente, visou identificar o interesse deles no aprendizado da língua inglesa e, posteriormente, as outras perguntas buscaram investigar o conhecimento acerca dos recursos didáticos usados e suas opiniões sobre o desenvolvimento das aulas de inglês:

Tabela 7: Respostas de 1 a 3 do Questionário Discente

<b>QUESTÕES</b> <b>ALUNOS</b>	<b>Questão 1:</b> <b>Gosta de Inglês? O que acha mais importante no estudo dessa Língua?</b>	<b>Questão 2:</b> <b>Que atividades, atualmente, você curte fazer nas aulas de Inglês? Por quê?</b>	<b>Questão 3:</b> <b>E quais as que não gosta? Por quê?</b>
<b>T6</b>			
<b>A1</b>	Quando o professor dá atividade engraçada.	Quando ele dá aula de Português.	Nenhuma porque ele brinca demais.
<b>A2</b>	Sim, aprender.	As cores porque é bom fazer brincadeiras.	Eu não gosto das fáceis só da dificuldade.
<b>A3</b>	Porque vou aprender muito na vida de hoje.	A aula de inglês é divertida e legal.	Eu não gosto de história porque é difícil.
<b>A4</b>	De tudo.	Português.	Inglês.
<b>A5</b>	Sim. É muito bom aprender inglês e saber dos significado das palavras.	Textos, porque eu gosto muito de escrever inglês é muito bom.	Das atividades porque são muito complicadas.
<b>T9</b>			
<b>A6</b>	Sim, acho uma das línguas mais importante de se aprender. Porque é essencial para a vida da gente e não é todo que tem a oportunidade de estudá-la.	A que eu mais curto é os verbos passado e presente são bem interessantes de aprender.	Por enquanto ainda não tem nenhuma que eu não gosto.
<b>A7</b>	Sim, eu acho tudo importante principalmente os verbos tanto o <i>to be</i> quanto outros, pois é fácil e prático e realmente fundamental.	As atividades do <i>siple past</i> , pois é fácil e prático e realmente fundamental.	Até hoje não tem nenhuma atividade que não gostei da matéria de inglês.
<b>A8</b>	Sim. Aprender a pronunciar mas não só ficar na teoria mas também na prática.	As regras são mais importantes de se aprender.	Eu mesma não tem nada que eu não gosto porque a minha professora fais com que eu goste das coisas mais chatas.

<b>A9</b>	Sim. Gosto de Inglês porque a cada fase do estudo do Inglês, eu estou aprendendo a frase no passado e no presente.	As atividades da frase do Presente e Passado porque é uma atividade muito legal de aprender.	<i>Irregular e regular verb</i> porque eu ainda não aprendi muito sobre essa frase.
<b>A10</b>	Sim. Eu acho importante porque é uma língua comercial, global e ela facilita o meio de comunicação caso eu vá para outros países.	Gosto de responder o dever no quadro, curto as aulas com slides da professora. Porque quando eu vou no quadro é sinal que eu aprendi e estou disposto a aprender caso eu erre, e com os slides fica mais fácil de aprender.	Tem umas regrinhas que não gosto. Porque é meio chato decorá-las. Mas fora isto eu não tenho nada que não goste em Inglês.

Fonte: Elaborada pela autora

Ficou claro nas respostas dos alunos da **T6** que a atmosfera lúdica que envolveu a prática de **PI** convergiu no aspecto de maior valor motivacional para gostarem e se interessarem pelas aulas de inglês. A partir das opiniões da **T9** percebeu-se que o gosto pelas aulas se deu pela aprendizagem dos conhecimentos mediada por **PII**. O interesse dessa amostra da turma partiu da vontade de os alunos se apropriarem dos conteúdos ensinados independentemente do método utilizado para esse fim, ainda que fossem observados, na classe como um todo, momentos de maior dispersão em comparação à **T6**.

Tais conclusões fizeram emergir uma proposição bastante assertiva do autor Prabhu (1990) a respeito da variedade dos métodos e da efetividade de cada um deles, levando-nos a refletir acerca do

[...] what is best depends on whom the method is for, in what circumstances, for what purpose, and so on. That there is no best method therefore means that no single method is best for everyone, as there are important variations in the teaching context that influence what is best.<sup>37</sup> (PRABHU, 1990, p. 162)

Justifica-se a partir destas afirmações que a assunção de momentos pedagógicos distintos também não produzirá uma metodologia perfeita, mas contribuirão com o caráter híbrido que haverá de prevalecer nos métodos de ensino.

As perguntas seguintes revelam a visão que os alunos emitiram acerca dos materiais didáticos utilizados e as sugestões que poderiam influenciar nas aulas:

<sup>37</sup> [...] que é melhor depende de qual é o método, em que circunstâncias, com que finalidades, e assim por diante. Não haver melhor método portanto significa que não há um método único que seja melhor para todos, pois há variações importantes no contexto de ensino que influenciam o que é o melhor (PRABHU, 1990, p. 162, tradução nossa).

Tabela 8: Respostas de 4 a 6 do Questionário Discente

QUESTÕES  ALUNOS	<b>Questão 4:</b> Você conhece o livro Vontade de Saber Inglês do 6º ano? O que acha dele quando é usado nas aulas?	<b>Questão 5:</b> O que acha das aulas de Inglês quando outros materiais diferentes deste livro são usados?	<b>Questão 6:</b> Que outras atividades você sugere para aprender Inglês cada vez melhor?
<b>T6</b>			
<b>A1</b>	Muito bom.	Poucos.	Pela internet.
<b>A2</b>	Sim eu uso em casa é bom saber das coisas.	Várias coisas.	O livro é bom estudar de manhã até a noite.
<b>A3</b>	A vontade de aprender a saber mais.	Eu acho bela.	Filosofia porque é boa.
<b>A4</b>	Saber de tudo que eu gosto.	Eu acho que as aulas são boas.	Português.
<b>A5</b>	Sim. A gente usa muito pouco.	Muito bom.	Brincadeiras de inglês.
<b>T9</b>			
<b>A6</b>	Até então ele ainda não foi usado.	Acho bem interessante, porque a facilidade de aprender é bem melhor.	Mais aulas práticas e mais aulas na sala de vídeo.
<b>A7</b>	Até hoje não usamos livro de inglês e também ainda não estudei o livro.	Eu acho muito bom as aulas porque a professora sempre tem uma maneira fácil de explicar, fácil tanto para ela quanto para os alunos.	Aulas praticadas na rua, pois assim não será só quem esta na escola ou em casa que aprende inglês.
<b>A8</b>	Sim. Eu acho que esse livro é bom mas o conteúdo é um pouco afasado.	A minha professora quase não usa o livro mas tira com base as atividades no livro.	As aulas de inglês ser em projeto também tem folhas para imprimir para poder aprender mais.
<b>A9</b>	Acho esse livro muito legal porque é bem melhor nós ter um livro porque aprende mais.	Acho mais legal ainda porque ensina várias outras frases.	As atividades de inglês é muito Bom!
<b>A10</b>	Sim. Bom eu não posso dizer se é bom ou ruim porque a professora que me dá aula quase não usa este livro, só tira algumas coisas baseadas no livro.	Como eu disse anteriormente eu gosto e acho super legal quando a professora usa o projetor para passar atividades, slides, vídeos etc...	Viagens pra Europa ou outros lugares que possam nos ensinar outras formas de aprender o Inglês e talvez descobrir diferentes formas de se pronunciar e escrever diferente do que se aprende no Brasil.

Fonte: Elaborada pela autora

O dado que se verificou, nesse momento, foi a consonância entre alunos e professores quanto ao agregar cada vez mais no ensino e aprendizagem do inglês os recursos tecnológicos. Todavia, Selbach (2010) faz um alerta a respeito de algo importante, “um primeiro sentimento que deve estar ao lado de qualquer professor ou do gestor que pensa investir nesses recursos é indagar até que ponto, efetivamente, cooperam os mesmos com uma aprendizagem significativa [...]” (SELBACH, 2010, p. 116).

Isso nos conduz ao entendimento de que dispor dessas ferramentas não é o bastante, é preciso uma apropriação crítica do seu uso.

### 5.3.5 Triangulação dos Dados

“Quando há um tríplice enfoque no estudo de um fenômeno social, descrito, explicado ou compreendido, tem-se a Técnica da Triangulação” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 285).

Após descrição dos registros etnográficos, da tabulação das ações previstas nos roteiros de observação e da transcrição das respostas obtidas através dos questionários, chegamos à etapa correspondente à triangulação dos dados. Essa última fase do estudo foi composta por um recorte das informações coletadas ao longo da pesquisa de campo para que, a partir do cruzamento dos dados levantados, fosse possível localizar pontos de contato entre a observação das aulas, o questionário voltado para os professores e o questionário destinado aos alunos.

Esses dois instrumentos almejam ratificar ou contrapor os fatores que orientaram a postura docente, seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem do inglês e, também, o comportamento dos alunos.

A primeira técnica aplicada para coleta dos dados foi a observação das aulas, cujo objetivo consistiu em acompanhar com proximidade o desenvolvimento pedagógico *in loco*, vivo e atual. Visando aprofundar as informações que sedimentam a *práxis* dos professores, o questionário docente foi o veículo utilizado para este levantamento e, para completar o triângulo de análise, o questionário discente permitiu um olhar sobre os efeitos que a metodologia provocou nos alunos. Considerando os aspectos mais relevantes para a pesquisa, eis os registros do primeiro cenário estudado:

Acerca da realização das atividades propostas no livro didático, notei que:

**Aulas nº 01 e nº 02, EA / PI / T6**

Ao propor a execução dos exercícios, algumas adaptações foram solicitadas, **PI** sugeriu que após responderem as questões 5, 1, 2 e 3 das páginas 63 e 64 (Anexo 01) que escrevessem no caderno o vocabulário das páginas 115 e 116 (Anexo 02) correspondentes ao tema da aula juntamente com sua tradução.

**Questionário Docente**

**Questão 14:** Qual a importância do LD para as aulas de Inglês?

**PI** – Dar um suporte/apoio a outras atividades para desenvolver o aprendizado em L.E.

**Questionário Discente**

**Questão 4:** Você conhece o livro Vontade de Saber Inglês do 6º ano? O que acha dele quando é usado nas aulas?

**A2** – Sim eu uso em casa é bom saber das coisas.

Lajolo (1996) traz que o LD por vezes não atinge as finalidades de um material ideal para atender os propósitos das aulas e que ao docente compete utilizá-lo desde que sejam feitas as adaptações necessárias, ressaltando que a:

Substituição, alteração e complementação de exercícios e atividades propostos pelo livro didático adotado em classe não ocorrem apenas a propósito de livros didáticos insatisfatórios. O melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe (LAJOLO, 1996, p. 8).

Este argumento conduz ao entendimento de que o docente tem a competência para usar o LD a serviço das necessidades impostas pelas suas aulas e não ser guiado unicamente por livros ou materiais produzidos para uma coletividade.

Sobre o uso do livro didático nas aulas, percebi que:

**Aulas nº 01 e nº 02, EA / PI / T6**

O uso de um vocabulário diferente, a distribuição de brindes quando os alunos finalizam as atividades (balas, adesivos, lápis coloridos) e o próprio jeito irreverente do professor conduzir as aulas contribuíram com uma atmosfera bem animada, engraçada e lúdica, proporcionando uma grande interação entre o docente e a sua turma.

**Questionário Docente**

**Questão 15:** Ele deve ser usado em todas as aulas? Por quê?

**PI** – Não. Acredito que deve ser usado com apoio a outras técnicas e materiais de aprendizado em L.E.

**Questionário Discente**

**Questão 1:** Gosta de Inglês? O que acha mais importante no estudo dessa Língua? **A1** – Quando o professor dá atividade engraçada.

**Questão 2:** Que atividades, atualmente, você curte fazer nas aulas de Inglês? Por quê?

**A2** – As cores porque é bom fazer brincadeiras.

**Questão 6:** Que outras atividades você sugere para aprender Inglês cada vez melhor?

**A5** – Brincadeiras de inglês.

Concordo com o posicionamento de Paiva (2009) quando ao ser questionado sobre qual metodologia seria mais ideal em um contexto de ensino público, defende que “[...] a melhor metodologia é aquela que atende ao desejo da maioria dos alunos, digo maioria porque temos que admitir que existem alunos que não querem aprender outra língua” (PAIVA, 2009, p. 32).

Então, partindo deste pressuposto, o autor adiciona que alcançando uma grande parcela da turma, até aqueles que se mostrem mais difíceis podem ser conquistados. Nesse ponto, uma escolha metodológica permeada por uma esfera lúdica atrai a maior parte das atenções, proporcionando um diálogo mais interativo.

A respeito da utilização de outros materiais didático-pedagógicos, observei que:

**Aulas nº 03 e nº 04, EA / PI / T6**

Enquanto faziam as tarefas, **PI** que já conhecia os objetivos do nosso estudo de campo desde o momento do convite para sua participação, aproveitou para fazer um relato:

“Não dá para usar o livro didático sempre, mas selecionar o que pode ser contextualizado. O CD quase não é usado porque em casa ele se perde, os textos e materiais extras é bom para reforçar os assuntos do livro, criando um *link*. Lá na minha outra escola, mesmo, foi um representante de CDs interativos, cheio de atividades de Inglês, vídeos, planos, avaliações que a gente pode editar, eu comprei dois, mas tem que ter um equipamento bom para usar nas aulas.”

**PI** acrescentou que está disposto a investir uma quantia razoável para comprar um projetor, caixa de som e microfone para enriquecer suas aulas com vídeos, clipes, jogos, dentre outros materiais didáticos que dependem das TICs.

**Questionário Docente**

**Questão 18:** Numa escala do 1º ao 10º em que o 1º atinge a maior importância, numere somente os recursos pedagógicos que acha essenciais nas suas aulas de Inglês (os que não costuma usar deixe em branco):

**PI ( 1 )** *Notebook e Datashow*

**Questionário Discente**

**Questão 6:** Que outras atividades você sugere para aprender Inglês cada vez melhor?

**A1** – Pela internet.

A internet, os recursos digitais e a crescente informatização são componentes cujo domínio se estabeleceu em escala global e que já é mais comum de ter um amplo acesso nas camadas mais periféricas da sociedade. A escola que deve refletir os avanços tecnológicos não pode estar alheia a essa demanda, em razão disto Miccoli (2011) aponta o real panorama das IEs e, ao mesmo tempo, propõe que certos entraves que atravessam o ensino de línguas sejam dirimidos:

Turmas grandes, carga horária reduzida e professores nem sempre qualificados parece ser o denominador comum quando se lê a bibliografia e quando professores relatam suas experiências. Nessas condições, superar os desafios exige convicção, persistência, conhecimento e disponibilidade para começar de novo a cada tropeço. Em vez desse caminho, os PCNs orientam professores a priorizar o desenvolvimento da habilidade leitora, justificando que nossa realidade social não exige mais que isso (MICCOLI, 2011, p. 179).

Por esta razão, a autora salienta que atualmente “[...] a importância da língua estrangeira dá lugar a sua necessidade num contexto de distâncias encurtadas e, cada vez mais transnacional” (MICCOLI, 2011, p. 179). Assim, vai-se de encontro à quaisquer propostas de limitação que se encontre no ensino de LE, a fim de alcançar um objetivo maior – a ampliação do conhecimento e a sua aplicabilidade.

No segundo cenário, foram destacados traços característicos da realidade que o envolve, apresentando pontos fundamentais para a análise dos dados:

Acerca das crenças que permeiam a metodologia docente, verifiquei que:

#### **Aulas nº 01 e nº 02, EA / PII / T9**

Desde a apresentação dos objetivos e justificativas desta pesquisa de campo **PII** informou não usar o livro didático por conta da insuficiência de exemplares para toda a turma e do seu grau de dificuldade que vai além da compreensão dos alunos. Diante disso, as aulas se desenvolveram a partir da realização de atividades advindas de um material impresso (Anexo 07) pela docente, pois devido à quantidade que solicitaria na instituição era provável não haver cópias suficientes e, já as levando poderia distribuí-las à turma individualmente.

#### **Questionário Docente**

**Questão 12:** Quais as suas impressões sobre o LD do 9º ano?

**PII – NEGATIVAS:** Vai além do nível dos alunos da minha turma.

**POSITIVAS:**

**Questão 14:** Qual a importância do LD para as aulas de Inglês?

**PII –** Quando é um livro nivelado com a habilidade dos alunos, é bem-vindo.

#### **Questionário Discente**

**Questão 4:** Você conhece o livro Vontade de Saber Inglês do 6º ano? O que acha dele quando é usado nas aulas?

**A7 –** Até hoje não usamos livro de inglês e também ainda não estudei o livro.

A opção pelo uso de um ou outro método, de um recurso em detrimento do outro, enfim, o ato de escolher as direções a ser percorridas nas aulas é extremamente permeado pelo que se crê como ideal ou inadequado. Contudo, Barcelos (2011) nos alerta para que:

[...] desconstruamos crenças perniciosas, como a de que não é possível aprender, pois essa crença alija e nega a possibilidade de aprendizagem de línguas por parte de boa camada da população brasileira, obviamente a população mais carente (BARCELOS, 2011, p. 157).

Daí a importância em evitar negar aos estudantes a possibilidade de outros recursos de aprendizagem, pois ainda que um material seja tido como incompleto, ao docente cabe a autonomia para fazer as devidas adequações a fim de que ao seu grupo discente seja oportunizado o acesso a outros insumos.

Sobre os conteúdos a serem ministrados nas aulas, identifiquei que:

#### **Aulas nº 01 e nº 02, EA / PII / T9**

Num primeiro momento, retomou-se o conteúdo explanado na aula anterior para que pudesse corrigir as atividades e dar continuidade ao programa que focou o assunto Passado Simples no que tange sua aplicação e formas verbais.

Ao solicitar a repetição de alguns verbos, **PII** ressalta para a turma:

“Vamos treinar a pronúncia pra não dizer que na escola pública não se aprende a falar inglês!”

Alguns alunos questionam porque **PII** não leciona toda aula em inglês, mas quando ela tenta, eles reagem, dizendo:

“A senhora está xingando a gente!”

E, nesse momento **PII** reitera que:

“Tem que memorizar para aprender. A gramática é **chatinha**, mas é necessária!”

#### **Questionário Docente**

**Questão 15:** Ele deve ser usado em todas as aulas? Por quê?

**PII** – Não. Deve ser usado como suporte. Mas acho que devemos usar outros recursos didáticos.

#### **Questionário Discente**

**Questão 1:** Gosta de Inglês? O que acha mais importante no estudo dessa Língua?

**A8** – Sim. Aprender a pronunciar mas não só ficar na teoria mas também na prática.

**Questão 3:** E quais as que não gosta? Por quê?

**A10** – Tem umas regrinhas que não gosto. Porque é meio **chato** decorá-las. Mas fora isto eu não tenho nada que não goste em Inglês.



Frente a esse quadro, Martinez (2009) é assertivo ao apontar que:

O papel desempenhado pela gramática na didática das línguas é dos mais controversos. Uma razão para isso decorre sem dúvida da fluidez de sua *definição*, que abarca a descrição das regras de funcionamento geral de uma língua, ou um conjunto de prescrições impostas àqueles que a falam [...] As descrições que as gramáticas tradicionais nos oferecem estão voltadas para os grandes textos, elas negligenciam o oral. Imagina-se que elas sejam mais convenientes para os professores e os aprendizes (MARTINEZ, 2009, p. 84).

Soma-se a tal proposição o argumento de Paiva (2009) ao defender que:

[...] a língua deve ser ensinada em toda a sua complexidade comunicativa, sem restringir se estudo a uma tecnologia (leitura) ou a aspectos formais (gramática). A língua deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais (PAIVA, 2009, p. 32-33).

E, Oliveira (2014) compreende que o ensino da estrutura gramatical não se encerra na gramática por si só, mas funciona como um veículo que possibilita o desenvolvimento da interação, ressaltando que “a gramática é um meio importante, mas apenas um meio, para atingir os fins comunicativos” (OLIVEIRA, 2014, p.15).

Deste modo, ratifico o quanto é imprescindível o ensino da forma a favor da significação em escala ampla e não supervalorizar o ensino de regras estruturais.

A respeito da apropriação de outros MDs, notei que:

#### **Aulas nº 01 e nº 02, EA / PII / T9**

Ao término dessas aulas, diversos estudantes solicitaram que os *slides* (Anexo 10) fossem enviados por *e-mail* para estudos posteriores e também para encaminhá-los aos colegas ausentes, já outros, fotografaram a exibição no quadro para não ser necessária a escrita de tudo no caderno, ainda que essa tenha sido a orientação da professora.

#### **Questionário Docente**

**Questão 18:** Numa escala do 1º ao 10º em que o 1º atinge a maior importância, numere somente os recursos pedagógicos que acha essenciais nas suas aulas de Inglês (os que não costuma usar deixe em branco):

**PII ( 1 )** Notebook e Datashow

#### **Questionário Discente**

**Questão 5:** O que acha das aulas de Inglês quando outros materiais diferentes deste livro são usados?

**A10** – Como eu disse anteriormente eu gosto e acho super legal quando a professora usa o projetor para passar atividades, slides, vídeos etc...

Com essas descrições e posicionamentos, percebo uma intersecção entre **PI**, **PII** e suas respectivas turmas – o caráter essencial que representou a presença tecnológica na realidade de ambos os contextos.

Ainda citando Martinez (2009), o autor contribui com outras informações relevantes, nesse momento, acerca das TICs:

O uso das tecnologias modernas na aprendizagem de línguas [...] evoca avanços técnicos, esforços pedagógicos e um aumento de reflexão. [...] é preciso relativizar seu impacto efetivo em sala de aula, em vista das realidades materiais e talvez da lentidão com que se promove uma evolução, porque o encantamento da mudança nada vale sem formação pedagógica para uma prática efetiva (MARTINEZ, 2009, p. 97).

Contudo, esse não deve ser um esforço unilateral, em que professores realizam investimento financeiro próprio em materiais que o sistema educacional deveria dispor para se enquadrar às demandas de uma sociedade mergulhada na era digital. As políticas públicas voltadas ao ensino de LE precisam ser eficazes para assegurar às instituições não só o aparato tecnológico necessário às aulas, como também a formação docente voltada ao uso físico e didático das TICs, pois:

O fato de a legislação reconhecer que a escola precisa ser de qualidade não basta para que a realidade espelhe a lei. É preciso que o estado, através de ações do Executivo, faça valer a lei. [...] Para ser concreta, a lei exige a intervenção do trabalho humano. Nesse caso, o trabalho há que ser coletivo e governamental (OLIVEIRA, 2014, p. 92).

Alinhando essas proposições com a fala de Cavalcanti (2013), podemos citar que “ao pensar sobre a formação atual de professores, pode-se dizer que ela não compreende (mas deveria compreender) a interação em um mundo globalizado e digitalizado [...]” (CAVALCANTI, 2013, p. 223).

Em vista disso, o investimento estrutural e instrucional oriundo dos órgãos competentes e a busca dos professores pela atualização profissional são fundamentais ao aperfeiçoamento da prática docente, estimulando a polidez, atualização e consciência de seu papel mediador.

**TO BE CONTINUED.....**

Algumas reflexões primeiras em torno do ser humano me abrem o caminho para o entendimento da educação como prática permanente.

Ressaltamos inicialmente a sua condição de ser histórico-social, experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser e de estar sendo não apenas o que herda, mas também o que adquire e não de forma mecânica. Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo.<sup>38</sup>

(Paulo Freire)

História de um homem é sempre mal contada. Porque a pessoa é, em todo o tempo, ainda nascente. Ninguém segue uma única vida, todos se multiplicam em diversos e transmutáveis homens.<sup>39</sup>

(Mia Couto)

Chegando ao término desta pesquisa, percebo que ainda há um longo caminho a se percorrer e, diante disso, faço alusão ao pensamento freiriano em torno da consciência do ser inconcluso. Por isso, considero que o estudo em âmbito macro não se encerra aqui, já que pode proporcionar outros questionamentos para germinar trabalhos futuros, tendo como parâmetro que estamos em constante processo de construção.

Em consonância à citação de Mia Couto, somos muitos, variáveis, plurais e, em sala de aula, estar no palco ou atrás das cortinas pode não ser uma escolha, mas um processo de transição.

A análise da metodologia docente para o ensino de inglês contemplou um estudo além da postura diante do livro e de outros materiais didáticos, levou-nos à convicção de que não se pode assumir uma posição dicotômica e definitiva acerca de um ou outro método, já que esses também são diversos, bem como as personalidades, os contextos, os alunos e as demandas sociais.

---

<sup>38</sup> Citação do educador Paulo Freire. Fonte: FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. Vol. 23, 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

<sup>39</sup> Trecho do conto *O apocalipse privado do tio Geguê*, do autor Moçambicano Antônio Emílio Leite Couto, conhecido como Mia Couto. Fonte: COUTO, M. **Cada homem é uma raça**. 3 ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1994.

Logo, imperiosa é a constatação de que se numa situação uma escolha didática for ineficaz, em outra conjuntura, a metodologia poderá ser adaptável, novamente rejeitada ou, até mesmo, ideal. É o momento pedagógico, os envolvidos e as concepções de cada professor que determinarão o método mais coerente.

Ao nos situar no campo de conhecimento da LA contemporânea, percebemos a relevância de um estudo que permitiu ao ensino-aprendizagem de língua inglesa alinhar-se à pesquisa etnográfica no intento de ressaltar a importância de um docente que sustentasse suas opções metodológicas, conforme Miller (2013), com reflexividade, teor crítico e ética a fim de manter-se “em sintonia com a crescente preocupação com a transformação social na educação e com a urgência de encontrar novas formas de produzir conhecimento [...]” (MILLER, 2013, p. 103).

Corroborando com esse posicionamento, Moita Lopes (2008) prioriza o fazer inserido numa LA que “[...] deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam” (MOITA LOPES, 2008, p. 21). As concepções citadas contribuíram com a validação de uma pesquisa que objetivou ampliar as investigações sob a égide da Linguística Aplicada, fortalecendo a área que proporciona um olhar claramente dialógico e interdisciplinar.

A temática deste estudo girou em torno de uma questão, título da pesquisa – *The book is on the table! E o professor? No palco ou atrás das cortinas?*

Bem como a definição do aporte teórico, todos os instrumentos de pesquisa foram aplicados tendo em vista o cerne deste questionamento. Pretendo responder a partir do escopo apresentado ao longo das considerações que deram corpo ao trabalho e dos estudos de campo, às perguntas orientadoras da pesquisa:

I. De que maneira os educadores de Língua Inglesa da rede pública municipal de Lauro de Freitas estão utilizando o livro didático Vontade de Saber INGLÊS da Editora FTD? Suplemento ou Dependência?

Percebi que ao realizar as investigações preliminares acerca daqueles que seriam convidados a participar do estudo, um aspecto inicialmente visto como um entrave: a dificuldade de encontrar docentes que utilizassem o livro didático de inglês em suas aulas. Entretanto, notou-se que a realização de uma análise comparativa entre um professor totalmente distanciado deste recurso e outro que o utilizou em sincronia com as ferramentas pedagógicas disponíveis poderia convergir num levantamento de dados mais rico e diversificado.

Esta decisão conferiu um olhar mais abrangente acerca de que maneira os docentes se colocaram diante dos recursos disponíveis, com isso pudemos verificar que independente dos materiais didáticos empregados nas aulas, o mais relevante é não se deixar ocultar frente a tais ferramentas cuja função é ser mais um suporte às aulas do que subsídios que centralizam o foco dos estudos.

**PI** se apropriou dos recursos de que dispunha, de maneira suplementar, em grande parte dos encontros, ainda que durante o acompanhamento das aulas tenham sido observados alguns momentos nos quais os alunos, ao serem expostos ao livro, se mantivessem focados em seguir as orientações prévias fornecidas pelo livro, sem quaisquer outras intervenções no decorrer da realização das atividades. Em contrapartida, **PII** não utilizou o LD, porém, em relação aos demais recursos usados observou-se um foco amplo, contribuindo com a manutenção de materiais didáticos no centro das aulas, ainda que não se possa afirmar um vínculo de extrema dependência.

A partir da inquietação com a possível ausência de uma postura mediadora diante do LD, objetivamos lançar um olhar específico sobre o uso deste insumo, haja vista que “[...] o manual, através das prescrições metodológicas que apresenta e dos exercícios e atividades didáticas que sugere, já estabelece uma mediação entre o conteúdo sistematizado e o aluno” (D’ÁVILA, 2013, p.25). A autora reitera que por desconhecer alternativas ou conformar-se com as proposições do livro empregado, o docente se deixa ocultar quando deveria assumir uma postura calcada na intervenção crítica no intuito de coibir quaisquer reproduções ideológicas dominantes não representativas do contexto ao qual se faz presente.

Por conta dessas nuances, se fez notável a relevância de um estudo comparativo analisando a apropriação de outros recursos didáticos a fim de perceber se esta postura é mantida em estado dependente ou torna-se uma prática emancipatória.

**II.** De que outros recursos o docente e/ou a Instituição em que leciona dispõem para diversificar suas aulas?

No primeiro contexto de ensino, instituição **EA**, o docente **PI** utilizou além do LD, uma revista com atividades bastante diversificadas cuja proposta foi complementar os exercícios sugeridos pelo livro, além de material impresso extraído de outras fontes. Juntamente a esses MDs, **PI** costumava levar para suas aulas

prêmios a ser distribuídos entre seus alunos, os quais, a partir de sua avaliação processual, eram os mais atuantes nas aulas, não apresentavam problemas comportamentais e obtinham as notas mais elevadas. Já no segundo cenário, unidade **EB**, o docente **PII** fez uso do notebook, *datashow*, microfone e caixa de som em todas as aulas, além de materiais impressos cujo objetivo consistiu em fixar os conteúdos ministrados através desse aparato tecnológico.

Ainda que o LD adotado tenha sido validado pelo MEC e aprovado pela maioria dos professores que participaram da sua escolha, foi importante compreender que:

Ser realista sobre o que é possível não significa que os professores não queiram o melhor para os alunos, ou que não sejam ambiciosos em termos de qualidade e nível de realização. É, antes, uma questão de analisar os recursos disponíveis e determinar como podem ser usados de forma mais proveitosa. E também, quando apropriado, uma questão de pleitear mais recursos (HOLDEN, 2009, p. 21).

Diante tal constatação, percebi que uma variedade de instrumentos pedagógicos amplia as possibilidades do atendimento às turmas em seu caráter múltiplo, assim como pode melhor se adequar aos objetivos das aulas. Mas essa é uma demanda que não depende dos professores. Por isso, alinhando-me ao posicionamento de Oliveira (2014) sobre os documentos oficiais que orientam o ensino público, definindo as diretrizes pedagógicas e institucionais, saliento que “enquanto projeto, os documentos são um resultado louvável do esforço dos especialistas consultados pelo MEC. É preciso criticar o hiato entre a educação idealizada pelos especialistas e a escola vivenciada pelos educandos brasileiros” (OLIVEIRA, 2014, p. 82).

Aponto para os fatores que atravessam a realidade em que as IEs estão imersas, como a escassez de investimentos que visam não só às condições de aprendizagem dos alunos, mas também ao aperfeiçoamento docente. São muitos os envolvidos responsáveis por proporcionar um ensino-aprendizado de língua inglesa efetivo, mas pouco é o que se nota a favor da educação pública de qualidade.

**III.** Quais crenças sobre o uso de recursos didático-pedagógicos podem ser inferidas através da prática e dos discursos dos professores?

Diversas foram as concepções que cercaram a escolha pelo uso completo, parcial ou inexistente dos recursos de ensino dispostos nas duas situações pedagógicas acompanhadas, mas “[...] não basta que as escolas tenham todos os

recursos materiais existentes; é preciso que o professor e o educando sejam capazes de fazer uso vantajoso desses recursos” (OLIVEIRA, 2011, p. 84).

Verifiquei, desde as investigações preliminares para escolha dos campos para estudo e participantes da pesquisa que houve muitos posicionamentos contra o uso do LD adotado pelas escolas, como identificado em **PII** através de suas justificativas, como estar além dos conhecimentos prévios dos alunos, não estar equiparado ao nível de aprendizagem da turma e, também, consistir num material fraco e descontextualizado que se afasta totalmente da realidade dos discentes.

Também foi observado que a perpetuação dessas crenças restringiu o acesso da turma à outra fonte de conhecimento, bem como a oportunização do professor em adequar o recurso, mesmo percebido como inapropriado, aos anseios de suas classes e necessidades de sua prática. Mas para que isso fosse possível, seria preciso discutir, trocar ideias, relacionar-se dialogicamente para melhor direcionar sua ação pedagógica. Contudo, “o professor, mesmo em um contexto onde há outros que ensinam a mesma disciplina, raramente discute suas crenças e os princípios que regem seu ensino” (OLIVEIRA, 2009, p. 142). Tornando esta uma ação comum, poderia coibir-se a reprodução do mesmo olhar no momento em que outros materiais didáticos fossem empregados.

Em relação à **PI**, sua ação pedagógica condicionou a participação mais efetiva da turma ao retorno quantitativo e aos prêmios distribuídos, concebendo que o interesse da classe seria despertado à medida que houvesse uma contrapartida. Ainda que nesse processo de troca tenha lidado com uma variedade de estratégias a fim de atingir um quantitativo maior de alunos para compreender e aplicar os conhecimentos lecionados, foi perceptível na prática de **PI** cuja multiplicidade dos recursos utilizados apoiou-se no aprendizado como pano de fundo. Entretanto, o que ficou evidente aos alunos, num primeiro momento, foram os ganhos materiais e avaliativos mais imediatos.

Fluência, domínio de conteúdo e controle de turma são alguns dos muitos aspectos que almejam de um professor de línguas. Neste ponto, evidencio uma colocação de Siqueira (2011) bastante oportuna acerca de uma característica essencial que o docente da escola pública urge deter, a

[...] capacidade de refletir criticamente sobre sua prática, visando ao aprimoramento constante do processo de ensino e aprendizagem de LE,

assim como contribuindo para combater e jogar por terra todos os mitos e preconceitos que ainda pairam sobre a capacidade de aprender LE dos alunos das classes menos privilegiadas (SIQUEIRA, 2011, p. 108).

#### IV. Qual a ressonância dos métodos de ensino no interesse dos alunos?

Contribuir com a aprendizagem do inglês, motivar a interação professor-aluno e aluno-aluno, estimular o diálogo extraescolar e, inserir recursos que aproximem cada vez mais o mundo dos discentes ao contexto das aulas foram alguns dos objetivos almejados pelos professores que direcionaram parte de seus encontros pedagógicos. O interesse dos alunos pela aprendizagem da LI desenvolveu-se de modo distinto em grande parte das aulas acompanhadas.

A **T6** revelou um encantamento por uma abordagem lúdica que foi aparente tanto no perfil do professor da turma quanto na opção por atrelar recursos didáticos que ofereceram possibilidades mais dinâmicas e interativas que o LD isoladamente não oferecia. Mesmo que entre a participação ou realização das atividades propostas não houvesse como elemento central o aprendizado da língua, suas competências e intenção comunicativa, mas uma premiação específica, o interesse dos alunos em sentido amplo foi bastante significativo, pois contagiou até mesmo quem aparentemente se manteve outrora afastado. Na **T9** constatou-se que o foco em determinado conteúdo e a permanência de um método que utilizou os mesmos recursos, ainda que voltados ao contexto digital, incentivaram a participação dos discentes. Contudo, foi perceptível a interação partindo dos mesmos alunos, o que não influenciou outros mais distanciados a se fazerem ativos no decorrer das aulas.

Para que se pense em métodos de ensino adequados aos fins de cada aula e ao seu público, não é preciso ser a inovação, a descoberta do método perfeito, o qual já se percebeu como inexistente, mas dando início a quebra de um pensamento condenado por Oliveira (2011) ao ressaltar que “a filosofia de que o trabalho do professor se reduz ‘a dar aula’ ainda impera em nossa cultura” (OLIVEIRA, 2011, p. 83). Esse é um pensamento equivocado, pois o aperfeiçoamento profissional, a formação continuada entre os docentes de línguas e de outras áreas, é imprescindível ao favorecimento de um diálogo interdisciplinar que gere as rupturas necessárias ao contexto social vivenciado.

Objetivando realizar uma análise comparativa entre dois docentes de língua inglesa e suas posturas diante do uso do livro didático e outros recursos voltados ao ensino-aprendizado de língua inglesa, observei como foi engendrada toda ação



pedagógica num contexto de escola pública em que não há instrumentos didáticos a contento, nem apoio à formação docente em caráter contínuo que vise à atualização e discussão para proporcionar uma reflexão crítica que possa ressignificar a *práxis* dos professores, haja vista a perpetuação de tantas ideias pré-concebidas e a ausência de políticas públicas direcionadas à melhora do ensino de língua inglesa no nível fundamental.

Ainda nesse ínterim, os grupos discentes, mesmo com suas especificidades (a faixa etária, o ano cursado e o espaço físico distinto) apresentaram aspectos semelhantes quanto às preferências por um ou outro método, revelando que seus contextos se cruzam e suas necessidades por uma aprendizagem que extrapole livros, quadros e muros escolares são urgentes.

Outro dado importante, levantado na pesquisa, condiz com um posicionamento visto entre os docentes que, mesmo estando em desacordo com o material oferecido pelo sistema de ensino no qual lecionam, eles optaram por métodos que dependiam de recursos próprios. Reconhecendo, assim, a insuficiência institucional, mas persistindo numa educação que, para acontecer efetivamente, depende do interesse deles, ainda que tal postura, obrigatoriamente, não lhes coubesse.

É fundamental destacar que, em ambos os contextos, os professores realizaram investimento financeiro particular para adquirir seus recursos extras, evidenciando a fragilidade do sistema público do ensino em que se inserem, revelando, assim, haver pouco ou nenhum incentivo. No que tange a diversificação dos insumos didáticos a serem incorporados às aulas de inglês.

Os pilares teóricos que sustentam a pesquisa, os estudos de campo e a análise dos dados levantados a partir das observações e dos questionários nos revelaram que alunos diferentes anseiam por métodos de ensino diferentes e, que se faz imprescindível alcançá-los em larga escala.

Uma atitude docente reflexiva e não passiva diante dos recursos de que o professor dispõe, contribuirá com a formação e transformação dos estudantes, os quais, por sua vez, ao se debruçarem sobre esses materiais serão capazes de questionar a validade das temáticas abordadas, assim como discutirem acerca do porquê de serem apresentadas à sua realidade, visto que nenhum material produzido para uma coletividade respeitará as demandas específicas de cada contexto em particular, quiçá de cada aluno.

Para atingir a essa demanda, concluo que sobre a mesa devem estar todas as opções possíveis para se atingir uma meta fundamental à aprendizagem do inglês em seu sentido amplo: aliar as competências linguísticas, intenção comunicativa e seu contexto sociocultural de maneira que atenda às necessidades do público diverso ao qual nos direcionamos.

É possível, entretanto, que na busca por esta meta, o professor não consiga alcançá-la sozinho. Ao sistema governamental, cabe à tarefa fundamental de garantir subsídios indispensáveis ao sucesso pedagógico desde a estrutura física até à social da qual as instituições integram.

No palco, traduzido pela sala de aula, professores e alunos precisam agir concomitantemente para que nenhuma situação os deixe omissos, atrás de cortinas que os impeçam de concretizar o processo de ensino-aprendizagem do qual são os maiores protagonistas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada: ensino de línguas & comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 11-33.

ALVAREZ, M. L. O. Uma nova visão e atitude pedagógica com relação ao material didático de LE. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, 497-522.

ANTHONY, E. M. Abordagem, Método e Técnica. **Revista HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil**. Brasília: Ed. da UnB. Ano 5, n. 5, jan. 2011. Trad.: Andreza J. Meireles; Vânia M. Albuquerque Rodrigues; José Carlos Paes de Almeida Filho. Disponível em: [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=187:abordagem-metodo-e-tecnica&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=187:abordagem-metodo-e-tecnica&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16)>. Acesso em: 06 jan. 2016 às 16:07.

ARAÚJO, E. S.; MOURA, M. O. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.) **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação**. Vol. 1, 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 75-101.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16 ed., São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Orgs.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 27-69.

\_\_\_\_\_. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 147-158.

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/06.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016 às 13:40.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 79.

\_\_\_\_\_. O método “soberano” para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. 1 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 169-178.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC / SEB, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3963-pnld-2014-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 18 jan. 2016 às 22:52.

\_\_\_\_\_. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico?Itemid=889&highlight=YToxOntpOjA7czo0OiJwbmxiIj9>>. Acesso em 01 out. 2014a às 12:54.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais**. Brasília: MEC / SEB, 2013, 56 p. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>>. Acesso em: 18 jan. 2016 às 22:46.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998a, 174 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em: 18 jan. 2016 às 22:48.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998b, 120 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 04 jan. 2016 às 21:33.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com\\_contentview=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article)>. Acesso em 01 out. 2014b às 00:01.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Vol. 23. Campinas, jan. / jun. 1994, p, 55-69. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2524>>. Acesso em: 30 jul. 2016 às 17:39.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 211-226.

CHAUÍ, M. **Filosofia**. São Paulo: Ática, 2004, 220-222.

CRUZ, G. F. da; LIMA, J. R. Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar? In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 185-196.

D'ÁVILA, C. M. **Decifra-me ou te devorarei**: o que pode o professor frente ao livro didático? 2 ed. Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. Trad.: Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UnB, 2001, 31-57.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.) **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação. Vol. 1, 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 103-138.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARRIDO, M. L. O papel do professor de inglês na sociedade globalizada. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). **Espaços Linguísticos**: resistências e expansões. 2ª Ed., Salvador: EDUFBA, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, T. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. 1 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 107-112.

GIROUX, H. A. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? [dezembro, 2005]. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 73, 131-143. Entrevista concedida a Manuela Guilherme. Disponível em: <<https://rccs.revues.org/962#ftn1>>. Acesso em: 25 jan. 2016 às 15:25.

GUILHERME, M. Prefácio. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, 13-23.

\_\_\_\_\_. **Critical Citizens for an Intercultural World**: Foreign Language Education as Cultural Politics. Languages for Intercultural Communication and Education: 3. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sidney: Multilingual Matters LTD, 2002, p. 1-51.

HADFIELD, J.; HADFIELD, C. **Manual Oxford de introdução ao ensino da língua inglesa**. Trad.: Sueli Monteiro. Curitiba: Positivo, 2009, p 5-12.

HOLDEN, S. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. 1 ed., São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

JORGE, M. L. dos S.; TENUTA, A. M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 121-132.

KILLNER, M.; AMANCIO, R. G. **Vontade de saber inglês**, 6º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2012.

KNECHTEL, M. do R. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: InterSaberes, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 131.

LAJOLO, M. LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996, p. 3-9. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061>> Acesso em: 21 set. 2016 às 09:15.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso na escola pública. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-31.

\_\_\_\_\_. 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. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2016 às 19:56.

LEFFA, V.; IRALA, V. O vídeo e a construção da solidariedade na aprendizagem da LE. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, 83-108.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, D. C. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação de professor de LE. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, 139-164.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia para as ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. Trad. Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, 355-378.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 171-184.

MILLER, I. K. de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Questões e perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 113-128.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, p. 17-23.

\_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2 ed., São Paulo: Parábola, 2008, p. 85-105.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo com linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 13-42.

OLIVEIRA, A. P. de. Abordagens alternativas no ensino de inglês. In: \_\_\_\_\_. LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial. Série Estratégias de Ensino 11, 2009, p. 141-147.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, R. A. A *Matrix* da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 79-92.

PAIVA, V. L. M de O. e. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33-54.

PAIVA, V. L. M de O. e. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial. Série Estratégias de Ensino 11, 2009, p. 31-38.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Questões e perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 23-47.

PERISSÉ, G. A qualidade da tradução shakesperiana de um autor que virou referência na crítica nacional. **Revista Língua Portuguesa**. 79 ed., mai. 2012. Disponível em: <<http://revistalingua.com.br/textos/79/millor-tradutor-259453-1.asp>>. Acesso em: 04 jan. 2016 às 13:15.

PORTAL MEC. **Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 05 fev. 2016 às 00:01.

PRABHU, N. S. There Is No Best Method-Why? **TESOL Quarterly**. Vol. 24, n. 2. Summer, 1990, p. 161-176. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.6857&rep=rep1&type=pdf>> Acesso em: 18 set. 2016 às 10:58.

QEDU. **Lista completa de escolas, cidades e estados**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>> Acesso em: 21 jul. 2016 às 19:25.

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

\_\_\_\_\_. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, 57-82.

\_\_\_\_\_. **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**. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2001, p. 19-35.

SANDEI, M. de L. da R. O papel do sentido de plausibilidade na formação em serviço dos professores de língua estrangeira. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Orgs.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 167-184.

SAVEDRA, M. M. G.; LAGARES, X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Gragoatá**. n. 32, 1. sem. Niterói: EdUFF, 2012, p. 11-27. Disponível em: <[www.uff.br/revistagragoata](http://www.uff.br/revistagragoata)>. Acesso em: 27 jan. 2016 às 21:35.

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



SELBACH, S. **Língua Estrangeira e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, K. A. da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino**. Vol. 10, n. 1, jan. / jun. 2007, p. 235-271. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/162/129>>. Acesso em: 15 jan. 2016 às 01:34.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. **Estudos Linguísticos e Literários**. N. 52, ago. / dez. 2015, p. 231-256. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/15557/10678>> Acesso em: 19 ago. 2016 às 11:46.

\_\_\_\_\_. O ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 93-110.

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

SOARES, W. Em busca de equilíbrio. Conhecer vantagens e limites do livro didático é o melhor caminho para saber usá-lo bem. **Revista Nova Escola**. Ano 30, n. 282, mai. 2015, p. 16-23.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**. Vol. 5, N. 2, 2002, p. 91-116. Disponível em: <<http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/238/205>> Acesso em: 07 jul. 2016 às 22:06.

WATSON-GECEO, K. A.; ULICHNY, P. Ethnographic Inquiry into Second Language Acquisition and Instruction. **Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages**, 22 ed, Chicago: Educational Resources Information Center, 1988. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED295466.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2016 às 17:16.

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Vol. 45, n. 1. Campinas, jan. / jun. 2006, p. 29 – 54. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v45n1/a03.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016 às 18:51.

ZOGHBI, D. M. O. Formação de professor e educação inclusiva. In: ALMEIDA, A. A. D.; ZOGHBI, D. M. O.; SANTOS, E. S. (Orgs.) **Formação de professores e interconexões da sala de aula no ensino de língua**. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 9-19.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor



**Universidade Federal da Bahia**  
**Instituto de Letras**  
**Pós-Graduação em Letras**  
**Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura**  
 Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290  
 Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA  
 Fone/Fax.: (71) 32836256 E-mail: pglletba@ufba.br

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Projeto de Pesquisa:** *THE BOOK IS ON THE TABLE! E, O PROFESSOR?  
 NO PALCO OU ATRÁS DAS CORTINAS?*

Prezado (a) Professor (a):

Eu, Jaqueline Santos de Souza, estudante do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, em nível de Mestrado, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, matrícula n.º 215115144 e e-mail para contato [jaquelinenglish@hotmail.com](mailto:jaquelinenglish@hotmail.com), venho convidá-lo (a) para participar da pesquisa nomeada *THE BOOK IS ON THE TABLE! E, O PROFESSOR? NO PALCO OU ATRÁS DAS CORTINAS?*, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Maria Oliveira Zoghbi.

A presente pesquisa é sobre o ensino de língua inglesa através do uso do livro didático. O objetivo principal é analisar o uso do livro didático nas aulas de inglês e/ou outros materiais e recursos pedagógicos, para notar o impacto dessa metodologia no desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, na formação dos alunos.

Uma das justificativas desta pesquisa é valorizar a relação entre professor e aluno nas aulas de inglês para que a diversidade cultural seja fortalecida e as várias formas de aprendizagem sejam abraçadas.

Sua participação será de forma totalmente **voluntária** e antes de concordar em participar desta pesquisa é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento, solucionando com a pesquisadora, todas as dúvidas que possam surgir. Sua colaboração se dará

através do preenchimento de um questionário e ao permitir que algumas aulas sejam assistidas e registradas num diário de campo.

Essas informações coletadas serão guardadas em arquivo pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora durante o período de elaboração da pesquisa e, por 5 anos após a conclusão e, caso queira, poderá ter acesso aos resultados.

Não haverá despesas pessoais para o participante da pesquisa em qualquer fase do estudo e também não terá nenhum tipo de pagamento ou compensação financeira relacionada à sua participação. A presença da pesquisadora nas aulas ou alguma pergunta do questionário pode lhe deixar tímido (a) ou ansioso (a) e, se isso ocorrer, as observações e respostas ao questionário serão imediatamente interrompidas. Não haverá riscos físicos ou psicológicos por causa da sua participação na pesquisa, mas havendo-os é possível requerer indenização aos responsáveis pela pesquisa. Lembre-se que ao sinal de qualquer desconforto ou razão pessoal **poderá desistir** de participar da pesquisa em qualquer etapa sem que haja nenhuma penalidade.

A pesquisadora se compromete com o máximo de benefícios com a sua participação nesta pesquisa, o que trará maior conhecimento sobre o tema e contribuirá para que as relações professor/aluno e aluno/aluno se tornem cada vez mais ricas, produtivas e que o conhecimento seja ainda melhor construído. A partir deste estudo, tanto o ensino quanto a aprendizagem da língua inglesa poderá ser mais significativo e, com a sua contribuição, outros ambientes em que o inglês é ensinado poderá ter acesso aos métodos de ensino que facilitam e enriquecem o estudo dessa língua.

As informações fornecidas por você serão **sigilosas**, você terá sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os participantes da pesquisa não terão seus dados pessoais, como nome, escola em que trabalha, mostrados ao público e, também, em nenhum momento quando os resultados forem divulgados em quaisquer meios, que serão a defesa da Dissertação e apresentações em eventos na área, como seminários, congressos, na produção de artigos científicos e publicações em revistas eletrônicas e/ou impressas especializadas.

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

Com este documento fornecemos informações sobre a pesquisa, para a sua compreensão e possível participação. Você receberá o termo de consentimento livre e esclarecido em duas vias, para as quais solicito sua assinatura e rubrica em todas as páginas, caso concorde em participar.

**Ciência e acordo do participante da pesquisa:**

Ciente e de acordo com o que foi exposto eu, \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este termo de consentimento em duas vias, rubricadas em todas as páginas (não será oferecido cópia), sendo uma do participante e uma da pesquisadora, ficando com a posse de uma delas. Acrescento que solucionei possíveis dúvidas com a pesquisadora responsável, Jaqueline Santos de Souza, em relação aos objetivos desse estudo, aos procedimentos metodológicos a serem aplicados, à ausência de benefício financeiro, à divulgação dos resultados em meio científico-acadêmico e à garantia quanto ao anonimato dos participantes, além de poder desistir em qualquer momento sem ter nenhum prejuízo. Reforço que não fui submetido(a) a coação, indução ou intimidação para colaborar com a pesquisa.

Lauro de Freitas – BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa/ representante legal

**Ciência dos pesquisadores envolvidos no projeto:**

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

Lauro de Freitas – BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da orientadora

**APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Aluno**

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

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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Projeto de Pesquisa:** *THE BOOK IS ON THE TABLE! E, O PROFESSOR?  
NO PALCO OU ATRÁS DAS CORTINAS?*

Prezado (a) Aluno (a):

Eu, Jaqueline Santos de Souza, estudante do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, em nível de Mestrado, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, matrícula n.º 215115144 e e-mail para contato [jaquelinenglish@hotmail.com](mailto:jaquelinenglish@hotmail.com), venho convidá-lo (a) para participar da pesquisa nomeada *THE BOOK IS ON THE TABLE! E, O PROFESSOR? NO PALCO OU ATRÁS DAS CORTINAS?*, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Maria Oliveira Zoghbi.

Essa pesquisa é sobre o ensino de inglês e o uso do livro. O objetivo principal é observar o uso do livro didático nas aulas de inglês e/ou outros materiais e recursos usados para aprendizado, para ver como isso ajuda na sua formação. A pesquisa será feita por acharmos importante a ligação entre professor e aluno nas aulas de inglês e para que as diferentes formas de cada um aprender sejam respeitadas.

Você pode participar somente se quiser, é **voluntário**, mas antes de concordar em colaborar com esta pesquisa é muito importante que você tenha entendido todas as informações e instruções que estão neste documento, tirando todas as dúvidas que possa ter com a pesquisadora. Sua colaboração será preenchendo um questionário e permitindo que algumas aulas sejam assistidas e registradas num diário de anotações.

As informações observadas serão guardadas em arquivo pessoal com a responsabilidade da pesquisadora durante o tempo que a pesquisa for feita e, por 5 anos depois que terminada e, se você quiser, poderá ver os resultados.

Não haverá nenhuma taxa, custo ou despesa para você em qualquer fase do estudo e também não terá nenhum tipo de pagamento ou compensação financeira pela sua participação. A presença da pesquisadora nas aulas ou alguma pergunta do questionário pode lhe deixar tímido (a) ou ansioso (a) e, se isso acontecer, poderá desistir de responder as questões e a pesquisadora irá finalizar a observação porque a intenção não é causar nenhum incômodo.

Não haverá riscos físicos ou psicológicos por causa da sua participação, e se tiver algum, você pode pedir uma indenização aos responsáveis pela pesquisa, lembre-se de que se acontecer qualquer desconforto ou razão pessoal **poderá desistir** de participar da pesquisa em qualquer etapa sem que haja nenhum castigo ou punição.

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

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

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

Com este documento damos todas as informações sobre a pesquisa, para entender e participar se você quiser. Você receberá este termo de consentimento livre e esclarecido em duas vias, peço sua assinatura e rubrica em todas as páginas, caso concorde em participar.



**Ciência e acordo do participante da pesquisa:**

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

Lauro de Freitas – BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa/ representante legal

**Ciência dos pesquisadores envolvidos no projeto:**

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

Lauro de Freitas – BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da orientadora

**APÊNDICE C: Roteiro de Observação das Aulas I – PERFIL DOCENTE**
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

MESTRANDA: *Jaqueline Santos de Souza*
**Roteiro de Observação das Aulas I – PERFIL DOCENTE**
**IDENTIFICAÇÃO**

NOME: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_

AULA n° \_\_\_\_\_ : ( ) Expositiva ( ) Dialogada

ORGANIZAÇÃO: ( ) Individual ( ) Dupla ( ) Grupo

<b>AÇÕES</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>NÃO SE APLICA</b>
Usou o Livro Didático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usou outros recursos isoladamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usou outros recursos atrelados ao Livro Didático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Retomou a aula anterior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propôs a realização de todas as atividades do capítulo estudado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientou sobre como as atividades deveriam ser feitas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transmitiu as instruções e comandos em Inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seguiu as orientações do Manual do Professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contextualizou as temáticas abordadas no Livro Didático e/ou outros MDs com a vivência da classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Solucionou as dúvidas da turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concluiu as atividades propostas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redirecionou a aula em momentos em que não houve o retorno esperado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

***Anotações Extras:***


---



---



---



---



---



---

**APÊNDICE D: Roteiro de Observação das Aulas II – PERFIL DISCENTE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
**MESTRANDA:** *Jaqueline Santos de Souza*

**Roteiro de Observação das Aulas II – PERFIL DISCENTE**

**IDENTIFICAÇÃO**

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_  
 AULA n° \_\_\_\_\_ : ( ) Expositiva ( ) Dialogada SÉRIE: \_\_\_\_\_  
 ORGANIZAÇÃO: ( ) Individual ( ) Dupla ( ) Grupo

<b>AÇÕES</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>NÃO SE APLICA</b>
Trouxe o Livro Didático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seguiu as instruções para realizar as atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizou as atividades propostas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizou atividades através de outros recursos didáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respondeu aos comandos em Inglês	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Demonstrou interesse na aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Demonstrou maior interesse nas atividades advindas dos outros recursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participou da aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concluiu as atividades propostas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tirou dúvidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sugeriu alguma alteração no percurso da aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

***Anotações Extras:***

---



---



---



---



---



---

**APÊNDICE E:** Questionário Docente – 6º ano



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
**MESTRANDA:** *Jaqueline Santos de Souza*

*Hello, Colega!*

Este questionário juntamente com a observação das suas aulas integram minha pesquisa sobre o uso do livro didático nas aulas de inglês no 6º ano, em escolas públicas de Lauro de Freitas – BA, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Zoghbi. Sua participação é muito importante para contribuir com o estudo acerca da nossa prática docente. Desde já, agradecemos pela sua colaboração.

**Questionário I – DOCENTE**

**IDENTIFICAÇÃO**

NOME: \_\_\_\_\_  
 (Seu nome não será divulgado no trabalho, foi solicitado apenas para localizar as informações, já que outros docentes também participam desta pesquisa) IDADE: \_\_\_\_\_  
 INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_ TEMPO DE ENSINO: \_\_\_\_\_

**1º) Qual a sua formação acadêmica?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**2º) Que disciplinas leciona, para quais séries e qual sua carga horária total?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**3º) Por que escolheu ser Professor (a)?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**4º) O que te fez optar por ser Professor de Inglês?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

---

5º) Qual a responsabilidade lecionando Inglês para o 6º ano do Ensino Fundamental II? Esse momento que marca o início dos estudos que dão continuidade ao Nível I.

---

---

# Nas questões de 6 a 8 é possível assinalar mais de uma alternativa:

6º) De que maneira planeja suas aulas de Língua Inglesa?

- (a) Só.
- (b) Com todos os professores.
- (c) Com os professores da área de linguagens.
- (d) Com outros professores de inglês.
- (e) Com a coordenação pedagógica.
- (f) Outros: \_\_\_\_\_

7º) Qual a base do planejamento?

- (a) Projeto Político Pedagógico (PPP).
- (b) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).
- (c) Livro Didático Vontade de Saber Inglês – FTD.
- (d) Outros Livros (Teóricos da Educação, Especialistas em Língua Estrangeira, Livros Didáticos de outros autores).
- (e) Temas da Atualidade (Extraídos de Jornais, Revistas, Internet etc.).
- (f) Outros: \_\_\_\_\_

8º) De que maneira os conteúdos de Inglês do 6ºano foram elencados?

- (a) Seguindo o LD adotado.
- (b) Apoiando-se em outros LDs.
- (c) Em conjunto com os demais professores de Inglês.
- (d) De acordo com o que você acha essencial para a formação crítica do aluno.
- (e) Conforme o que você pensa ser indispensável para desenvolver as 4 competências linguísticas (*listening / reading / speaking / writing*).
- (f) Refletindo sobre o que a turma pode acompanhar.
- (g) Outros: \_\_\_\_\_

9º) Participa de estudos de Formação Continuada (cursos, seminários, palestras...)?

- (a) Nunca
- (b) Raramente
- (c) Às vezes
- (d) Frequentemente
- (e) Sempre

**10°) Quem selecionou o LD adotado pela rede?**

- (a)** Os Professores de Inglês.
- (b)** Professores de outras disciplinas.
- (c)** A Coordenação Pedagógica.
- (d)** A Gestão.
- (e)** O Colegiado Escolar.

**11°) Você participou da escolha do Livro Didático (LD) da rede? Caso a resposta seja afirmativa, que critérios foram utilizados para a seleção? ( ) SIM ( ) NÃO**

---

---

---

**12°) Quais as suas impressões sobre o LD do 6° ano?**

**NEGATIVAS:** \_\_\_\_\_

---

---

**POSITIVAS:** \_\_\_\_\_

---

---

**13°) Com que frequência utiliza o LD nas aulas?**

- (a)** Nunca
- (b)** Raramente
- (c)** Às vezes
- (d)** Frequentemente
- (e)** Sempre

**14°) Qual a importância do LD para as aulas de Inglês?**

---

---

---

---

**15°) Ele deve ser usado em todas as aulas? Por quê?**

---

---

---



---

**16°)** Que orientações considera imprescindíveis fornecer aos seus alunos quando faz uso do LD?

---



---



---



---

**17°)** Os conteúdos do livro atendem à realidade do seu alunado? De que maneira você aproxima o LD do mundo dos alunos?

---



---



---



---

**18°)** Numa escala do 1° ao 10° em que o 1° atinge a maior importância, numere somente os recursos pedagógicos que acha essenciais nas suas aulas de Inglês (os que não costuma usar deixe em branco):

- ( ) Quadro
- ( ) Livro Didático Vontade de Saber Inglês 6°ano
- ( ) Outros Livros (teóricos, didáticos, dicionários etc.)
- ( ) Som
- ( ) Televisão
- ( ) Notebook e Datashow
- ( ) Microfone
- ( ) Materiais Extras (apostilas, textos etc.)
- ( ) Material de Papelaria (lápis de cor, cola, tesoura etc.)
- ( ) Jogos

**19°)** Numere de 1 a 5 conforme a legenda, indicando seu nível de satisfação com o:

① Insatisfeito   ② Pouco Satisfeito   ③ Satisfeito   ④ Muito Satisfeito   ⑤ Muito Satisfeito, mas é preciso melhorar

- LD Vontade de Saber Inglês – FTD 6° ano:
- nível de interesse da turma quando o LD é utilizado:
- rendimento dos alunos ao final das atividades feitas com o LD:
- desenvolvimento prático das habilidades comunicativas:
- seu próprio método de ensino:

20) O que melhoraria no seu método de ensino de Inglês quando faz uso do LD?

---

---

---

---

*Sucesso em sua caminhada, colega!*



**APÊNDICE F:** Questionário Docente – 9º ano

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**INSTITUTO DE LETRAS**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

**MESTRANDA:** *Jaqueline Santos de Souza*

*Hello, Colega!*

Este questionário juntamente com a observação das suas aulas integram minha pesquisa sobre o uso do livro didático nas aulas de inglês no 9º ano, em escolas públicas de Lauro de Freitas – BA, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Zoghbi. Sua participação é muito importante para contribuir com o estudo acerca da nossa prática docente. Desde já, agradecemos pela sua colaboração.

---

**Questionário I – DOCENTE**

---

**IDENTIFICAÇÃO**

NOME: \_\_\_\_\_

(Seu nome não será divulgado no trabalho, foi solicitado apenas para localizar as informações, já que outros docentes também participam desta pesquisa)

IDADE: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO: \_\_\_\_\_ TEMPO DE ENSINO: \_\_\_\_\_

**1º) Qual a sua formação acadêmica?**

---



---

**2º) Que disciplinas leciona, para quais séries e qual sua carga horária total?**

---



---

**3º) Por que escolheu ser Professor (a)?**

---



---



---

**4º) O que te fez optar por ser Professor de Inglês?**

---



---

---

5°) Qual a responsabilidade lecionando Inglês para o 9° ano do Fundamental II? Esse momento que marca a transição para o Ensino Médio?

---

---

# Nas questões de 6 a 8 é possível assinalar mais de uma alternativa:

6°) De que maneira planeja suas aulas de Língua Inglesa?

- (a) Só.
- (b) Com todos os professores.
- (c) Com os professores da área de linguagens.
- (d) Com outros professore de inglês.
- (e) Com a coordenação pedagógica.
- (f) Outros: \_\_\_\_\_

7°) Qual a base do planejamento?

- (a) Projeto Político Pedagógico (PPP).
- (b) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).
- (c) Livro Didático Vontade de Saber Inglês – FTD.
- (d) Outros Livros (Teóricos da Educação, Especialistas em Língua Estrangeira, Livros Didáticos de outros autores).
- (e) Temas da Atualidade (Extraídos de Jornais, Revistas, Internet etc.).
- (f) Outros: \_\_\_\_\_

8°) De que maneira os conteúdos de Inglês do 6°ano foram elencados?

- (a) Seguindo o LD adotado.
- (b) Apoiando-se em outros LDs.
- (c) Em conjunto com os demais professores de Inglês.
- (d) De acordo com o que você acha essencial para a formação crítica do aluno.
- (e) Conforme o que você pensa ser indispensável para desenvolver as 4 competências linguísticas (*listening / reading / speaking / writing*).
- (f) Refletindo sobre o que a turma pode acompanhar.
- (g) Outros: \_\_\_\_\_

9°) Participa de estudos de Formação Continuada (cursos, seminários, palestras...)?

- (a) Nunca
- (b) Raramente
- (c) Às vezes
- (d) Frequentemente
- (e) Sempre

**10°) Quem selecionou o LD adotado pela rede?**

- (a)** Os Professores de Inglês.
- (b)** Professores de outras disciplinas.
- (c)** A Coordenação Pedagógica.
- (d)** A Gestão.
- (e)** O Colegiado Escolar.

**11°) Você participou da escolha do Livro Didático (LD) da rede? Caso a resposta seja afirmativa, que critérios foram utilizados para a seleção? ( ) SIM ( ) NÃO**

---

---

---

**12°) Quais as suas impressões sobre o LD do 6° ano?**

**NEGATIVAS:**\_\_\_\_\_

---

---

**POSITIVAS:**\_\_\_\_\_

---

---

**13°) Com que frequência utiliza o LD nas aulas?**

- (a)** Nunca
- (b)** Raramente
- (c)** Às vezes
- (d)** Frequentemente
- (e)** Sempre

**14°) Qual a importância do LD para as aulas de Inglês?**

---

---

---

---

**15°) Ele deve ser usado em todas as aulas? Por quê?**

---

---

---



---

**16°)** Que orientações considera imprescindíveis fornecer aos seus alunos quando faz uso do LD?

---



---



---



---

**17°)** Os conteúdos do livro atendem à realidade do seu alunado? De que maneira você aproxima o LD do mundo dos alunos?

---



---



---



---

**18°)** Numa escala do 1° ao 10° em que o 1° atinge a maior importância, numere somente os recursos pedagógicos que acha essenciais nas suas aulas de Inglês (os que não costuma usar deixe em branco):

- ( ) Quadro
- ( ) Livro Didático Vontade de Saber Inglês 6°ano
- ( ) Outros Livros (teóricos, didáticos, dicionários etc.)
- ( ) Som
- ( ) Televisão
- ( ) Notebook e Datashow
- ( ) Microfone
- ( ) Materiais Extras (apostilas, textos etc.)
- ( ) Material de Papelaria (lápis de cor, cola, tesoura etc.)
- ( ) Jogos

**19°)** Numere de 1 a 5 conforme a legenda, indicando seu nível de satisfação com o:

① Insatisfeito   ② Pouco Satisfeito   ③ Satisfeito   ④ Muito Satisfeito   ⑤ Muito Satisfeito, mas é preciso melhorar

- LD Vontade de Saber Inglês – FTD 9° ano:
- nível de interesse da turma quando o LD é utilizado:
- rendimento dos alunos ao final das atividades feitas com o LD:
- desenvolvimento prático das habilidades comunicativas:
- seu próprio método de ensino:

20) O que melhoraria no seu método de ensino de Inglês quando faz uso do LD?

---

---

---

---

*Sucesso em sua caminhada, colega!*

## APÊNDICE G: Questionário Discente



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
MESTRANDA: *Jaqueline Santos de Souza*

**Questionário II – DISCENTE****IDENTIFICAÇÃO**

NOME: \_\_\_\_\_  
(Seu nome não será divulgado no trabalho, foi solicitado apenas para localizar as informações, já que outros alunos também participam desta pesquisa) IDADE: \_\_\_\_\_  
ESCOLA: \_\_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_

1º) Gosta de Inglês? O que acha mais importante no estudo dessa Língua?

---

---

2º) Que atividades, atualmente, você curte fazer nas aulas de Inglês? Por quê?

---

---

---

3º) E quais as que não gosta? Por quê?

---

---

---

4º) Você conhece o livro **Vontade de Saber Inglês** do 6º ano? O que acha dele quando é usado nas aulas?

---

---

---

5º) O que acha das aulas de Inglês quando outros materiais diferentes deste livro são usados?

---

---

---

**6°)** Que outras atividades você sugere para aprender Inglês cada vez melhor?

---

---

---

*Valeu por sua participação ;)*

---

---

## **ANEXOS**



**ANEXO 01:** Páginas 63 e 64 do Livro Vontade de Saber Inglês – 6º ano

**5** What are these animals? Read their descriptions and write their names.



It lives in the water, but it is not a fish. It is a mammal.

\_\_\_\_\_



It likes to eat fresh vegetables, especially carrots. It is quiet and it can be a lovely pet.

\_\_\_\_\_



It likes to eat plants, honey, insects, fish, and small animals. It can be brown, black. There is also a polar species that is considered vulnerable, almost endangered.

\_\_\_\_\_



It looks like a horse and it has black and white stripes. It usually lives in the African Savanna.

\_\_\_\_\_



It is from Australia and it's very fast. It can carry its babies in a pouch.

\_\_\_\_\_



It is a flying mammal and it can hang upside down when it sleeps.

\_\_\_\_\_

endangered ■ ameaçado de extinção  
pouch ■ bolsa  
hang ■ pendurar-se

**Describing animals**

**1** Read the classified ads below and answer the questions.

**LOST DOG**



Rex is a small and beautiful brown dog. He runs very fast. Please help us find him.

**REWARD**  
554 5335

Fotomontagem de Luciane Mori a partir de: Photodisc/Getty Images

**Lost cat**

Our beautiful white cat Annie is lost. It is old and very slow, but she's a very good cat. Please, help us find her. It would mean the world to us.



**REWARD** 552 6756

Fotomontagem de Luciane Mori a partir de: Digital Vision/Getty Images

small ■ pequeno  
beautiful ■ lindo  
fast ■ rápido  
old ■ velho  
slow ■ lento, devagar

- a) Para que esses cartazes são feitos?
- b) Qual o sentimento do dono em relação ao animal, segundo o que pode ser observado nos cartazes acima?
- c) Há alguma recompensa para quem encontrar esses animais?

Some animal shelters take care not only of abandoned animals, but also lost animals. So, in case you lose your pet, contact shelters in your area. They may be able to help you.

**2** What information can be seen in these flyers? Check.

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> name of the pet            | <input type="checkbox"/> characteristics of the owner |
| <input type="checkbox"/> characteristics of the pet | <input type="checkbox"/> contact information          |
| <input type="checkbox"/> a picture                  |   |

**3** In your opinion, what are the characteristics of the animals below? Choose adjectives from the box to describe them.

weak    fast    big    slow    beautiful  
 small    strong    heavy    light    old



Hippopotamus



Elephant



Ostrich



Dolphin



Fox



Snail



Monkey












Eagle



ANEXO 02: Páginas 115 e 116 do Livro Vontade de Saber Inglês – 6º ano

**Track 38**









### School subjects

 Art	 Computer Science	 English
 Music	 Physical Education	 Science
 Geography	 History	 Math

**Track 39**

### unit 5

### Animals

 Ant	 Bat	 Bear	 Bird
 Bull	 Camel	 Cat	 Chick

**dictionary**

**115**



Dog



Elephant



Fish



Fly



Giraffe



Goose



Guinea pig



Hippopotamus



Iguana



Kangaroo



Kitten



Lion



Monkey



Mouse



Rabbit



Parrot



Penguin



Puppy



Sheep



Sloth



Snail



Whale



Wolf



Zebra



ANEXO 03: Página 114 do Livro Vontade de Saber Inglês – 6º ano

Track 37 **unit 4**

### School supplies

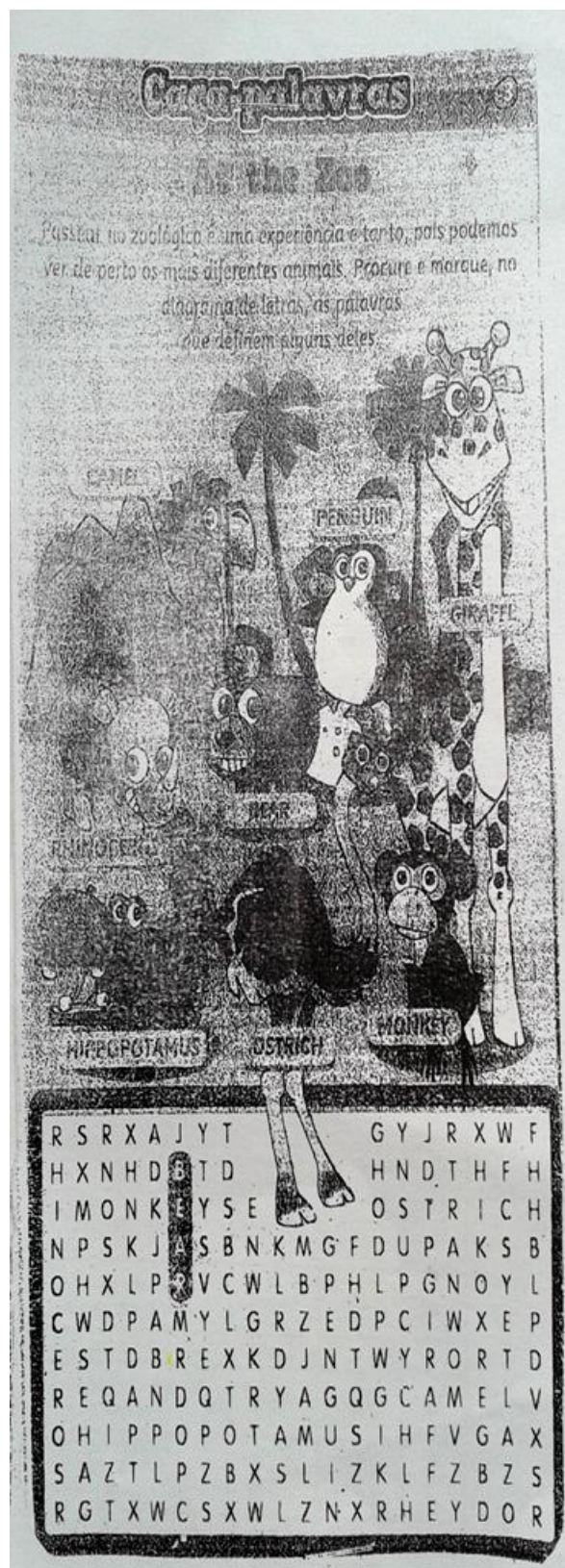
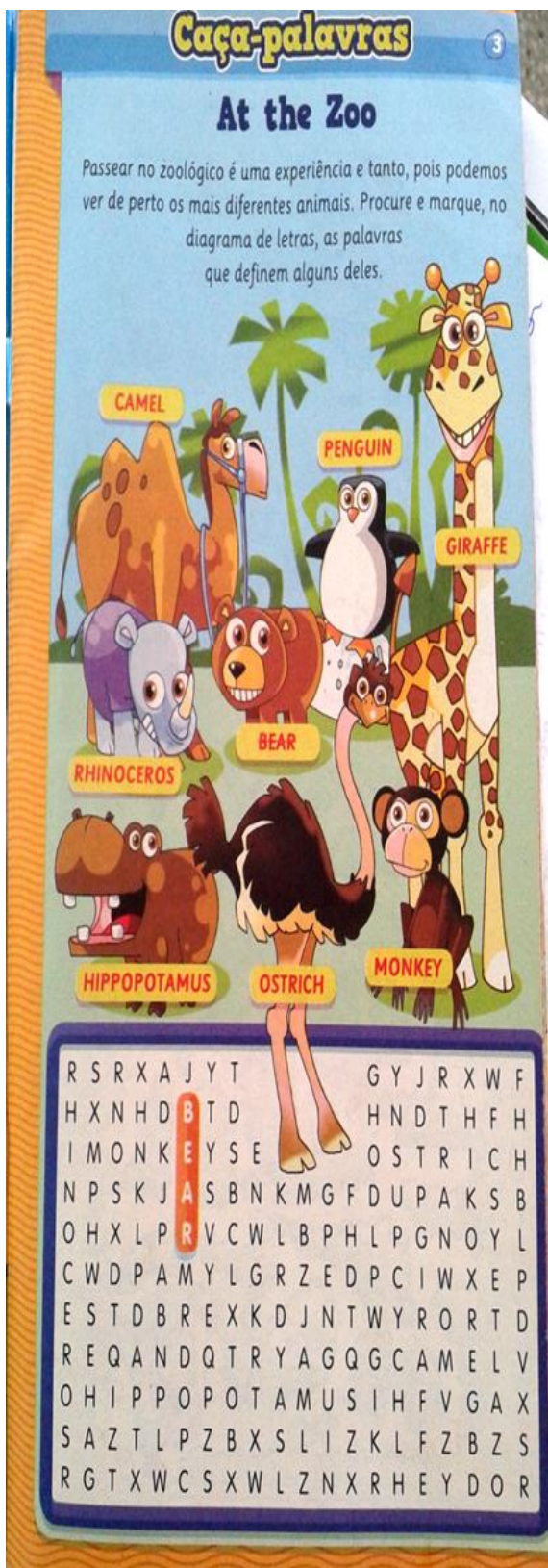
Labels in the illustration: Bulletin board, Dictionary, Computer, Stapler, Glue stick, Glue, Eraser, Pencil case, Scissors, Notepad, Notebook, Desk, Pencil sharpener, Calculator, Ruler, Backpack, Book, Chair.

Labels for individual supplies: Pen, Pencil, Mechanical pencil, Crayons, Highlighter, Chalk, Marker.

114



ANEXO 04: Crosswords<sup>40</sup>



<sup>40</sup> À esquerda, para oferecer melhor visualização, expomos o material original extraído da revista Coquetel, Picolé Crosswords, nº 2 e ao lado, a versão xerocopiada que foi entregue aos alunos.

**ANEXO 05: Text I****A HISTORY OF PI**

1       The history of Pi, says the author, though a small part of the history of mathematics, is nevertheless a  
 mirror of the history of man. Petr Beckmann holds up this mirror, giving the background of the times when  
 Pi made progress - and also when it did not, because science was being stifled by militarism or religious  
 fanaticism. The mathematical level of this book is flexible, and there is plenty for readers of all ages and  
 interests.

5

**ABOUT THE AUTHOR**

Petr Beckmann was born in Prague, Czechoslovakia, in 1924. Until 1963, he worked as a research  
 scientist for the Czechoslovak Academy of Sciences, when he was invited as a Visiting Professor to the  
 University of Colorado,  
 10       where he decided to stay permanently as professor of electrical engineering.

Dr. Beckmann has authored 11 books and more than 50 scientific papers, mostly on probability  
 theory and electromagnetic wave propagation. History is one of his side interests; another is linguistics  
 (he is fluent in five languages and he has worked out a new generative grammar which enables a  
 computer to construct trillions of grammatical sentences from a dictionary of less than 100 unprocessed  
 words).

15       He also publishes a monthly pro-science, pro-technology, pro-free enterprise newsletter Access to  
 Energy, in  
 which he promotes the viewpoint that clean energy can be made plentiful, but that access to it is  
 blocked by government interference and environmental paranoia.

BECKMANN, Petr. A History of Pi. New York: Barnes & Noble  
 Books, 1983.



## ANEXO 06: Text II

## Brinquedos e Brincadeiras em inglês

Olá Pessoal! Vejam a seguir uma relação de alguns brinquedos e brincadeiras comuns aqui no Brasil e no exterior. Espero que gostem:

**1. Amarelinha:** Hopscotch

Ex.: The kids played hopscotch for two hours and then went home. (As crianças jogaram amarelinha durante duas horas e depois foram para casa.)

**2. Cabra-cega:** Blind man's bluff

Ex.: When was the last time you played Blind Man's bluff and what happened? (Quando foi a última vez que você jogou cabra-cega e o que aconteceu?)

**3. Esconde-esconde:** Hide-and-seek

Ex.: We used to play hide-and-seek late at night on weekends. (Nós costumávamos brincar de esconde-esconde tarde da noite nos finais de semana.)

**4. Queimada:** Dodgeball

Ex.: When I was younger, teachers used to let students play dodgeball in physical education classes. (Quando eu era mais novo, os professores costumavam deixar os alunos jogarem queimada nas aulas de educação física.)

**5. Bola-de-gude:** marbles

Ex.: He plays marbles better than anyone else. Nobody can beat him. (Ele joga bola-de-gude melhor que todo mundo. Ninguém consegue vencê-lo.)

**6. Pião:** spinning top

Ex.: He cried all day long when he noticed he had lost his spinning top. (Ele chorou o dia inteiro quando percebeu que tinha perdido o pião.)

**7. Pipa:** Kite

Ex.: I learned to fly a kite when I was seven and soon got addicted to it. (Eu aprendi a soltar pipa aos sete anos e logo fiquei viciado.)

**8. Bola:** Ball

Ex.: He bought a new ball and formed a team that soon became the best one in town. (Ele comprou uma bola e formou um time que logo se tornou o melhor da cidade.)

**9. Vídeo game:** videogame

Ex.: Jack was hooked on video games but it never got in the way of his studies. (Jack era louco por videogame mas isto nunca atrapalhou seus estudos.)

**10. Jogo da memória:** memory game

Ex.: Next class, there will be a memory game. (Na próxima aula vai ter jogo da memória.)

**11. Jogo da Velha:** Tic-tac-toe

Ex.: She knows all the tricks to winning at tic-tac-toe. (Ela sabe todos os truques para vencer no jogo da velha.)

**12. Pular corda:** Jump rope

Ex.: Jumping rope is good for you. (Pular corda faz bem para a saúde.)

**13. Jogo de bete:** street cricket

Ex.: Street cricket is very popular in Brazil; children love this game. (Bete é muito popular no Brasil; as crianças adoram este jogo.)

Bons estudos!



ANEXO 07: Exercises I

Simple past

My friend Elisa and I traveled to Porto Seguro on vacation last year. We stayed at beautiful hotel by the beach. It was sunny and we played ball in the blue ocean every morning. Porto Seguro is a lot of fun. The hotel organized a party and invited us. We listened to Axé music, danced and talked to many people. They cooked delicious food like acarajé and muqueca. In the afternoon, we walked along the beach coast and watched a Samba show. We didn't study there, only enjoyed ourselves very much.

Number the pictures to put them in the correct order.

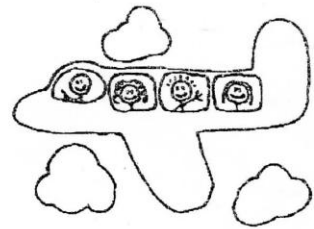
( )



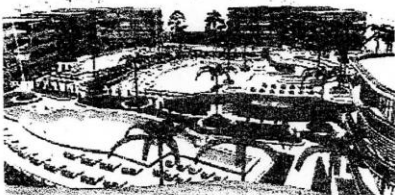
( )



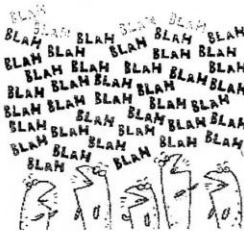
( )



( )



( )



( )



( )



( )



( )




© Corbis Sincro 03/04/02/03

ANEXO 08: Exercises II

**What did Jack do yesterday?**

1 Yesterday morning ... 7.00



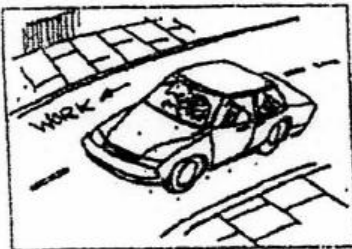
2 Then ...



3



4



5 7.45



6 After that ...



7 and ...



8 8.15 to 4.15



9 Then ...



10 5.30



11 6.00



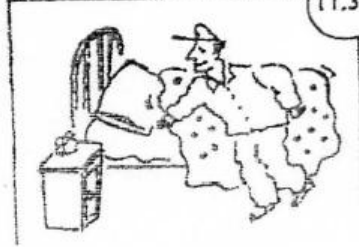
12 After that ...



13 In the evening ...



14 and ... 11.30









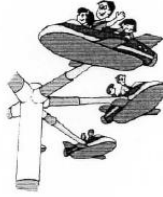















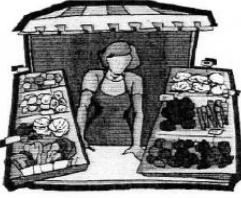

ANEXO 09: Exercises III

## PLACES IN A CITY MATCHING WORKSHEET

LOOK AT THE WORDS IN THE LIST BELOW AND WRITE THEM UNDER THE CORRECT PICTURES

<ul style="list-style-type: none"> <li>• bank</li> <li>• airport</li> <li>• museum</li> <li>• hospital</li> <li>• theatre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cinema</li> <li>• butchers</li> <li>• fire station</li> <li>• hotel</li> <li>• gym</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• florist's</li> <li>• cafe</li> <li>• greengrocer's</li> <li>• hairdresser's</li> <li>• bus stop</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• chemist's</li> <li>• police station</li> <li>• book shop</li> <li>• park</li> <li>• amusement park</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• petrol station</li> <li>• stadium</li> <li>• baker's</li> <li>• library</li> <li>• school</li> </ul>
--	--	---	--	---

				
1) _____	2) _____	3) _____	4) _____	5) _____
				
6) _____	7) _____	8) _____	9) _____	10) _____
				
11) _____	12) _____	13) _____	14) _____	15) _____
				
16) _____	17) _____	18) _____	19) _____	20) _____
				
21) _____	22) _____	23) _____	24) _____	25) _____

Copyright © 2013. [englishworksheets.com](http://englishworksheets.com). All rights reserved.

## ANEXO 10: Slides (Adaptado)

### SIMPLE PAST

### VERBOS REGULARES

**Verbos regulares** (regular verbs) são aqueles que, quando no **Simple Past** terminam em

**"ED"**.

#### Exemplo conjugação verbo "To Work"

I work <b>ed</b>	Eu trabalhei
You work <b>ed</b>	Você trabalhou
He work <b>ed</b>	Ele trabalhou
She work <b>ed</b>	Ela trabalhou

It work <b>ed</b>	Ele / Ela trabalhou ( <b>para objeto, animal sem nome próprio e bebê que não sabemos o sexo</b> )
-------------------	---

We work <b>ed</b>	Nós trabalhamos
You work <b>ed</b>	Vocês trabalharam
They work <b>ed</b>	Eles trabalharam

### USO DO SIMPLE PAST

### USAMOS O SIMPLE PAST QUANDO:

Queremos descrever uma ação completamente terminada no passado.

I work**ed** a lot **yesterday**.

(Eu trabalhei muito ontem.)

O Simple Past é geralmente acompanhado por advérbios ou locuções adverbiais que indicam tempo passado.

- Yesterday – ontem
- last night – noite passada
- last month – mês passado
- last year – ano passado
- a year ago – um ano atrás
- a few hours ago – poucas horas atrás
- a month ago – um mês atrás

**Forma Negativa (Negative form):**

SUJEITO + "DID" + NOT + VERBO FORMA NATURAL (SEM O "TO")

I + DID NOT + WORK .  
(DIDN'T)

(Eu não trabalhei)

**Forma Interrogativa (Interrogative form):**

"DID" + SUJEITO + VERBO FORMA NATURAL + ? (SEM O "TO")

DID + YOU + WORK + ?

(Você trabalhou?)

### Regular verbs

Forma-se o passado destes verbos acrescentando **-ed, -d** ou **-ied** ao infinitivo.

- Acrescenta-se **-ed** se o verbo terminar numa consoante.
- Acrescenta-se **-d** se o verbo no infinitivo terminar em **-e**.

Ex: Play + ed → played  
visit + ed → visited  
Dance + d → danced

- O **y** desaparece e acrescenta-se **-ied**, se o **y** for precedido de consoante.
- Dobra-se a consoante dos verbos de uma só sílaba quando a consoante final é precedida de uma vogal.

Ex: stop + p + ed → stopped  
plan + n + ed → planned

2



### Vamos praticar

Copia para o teu caderno os verbos indicados. Consulta a informação no slide 2. Escreve a forma do Past Simple Tense. Quando terminares segue para o slide 4 e verifica o teu trabalho.

wash _____	shave _____	marry _____
study _____	open _____	start _____
cook _____	end _____	need _____
like _____	stop _____	stay _____
decide _____	try _____	live _____
enter _____	visit _____	watch _____

3

**CHECK IT OUT**  
**IRREGULAR VERBS**

<b>Write</b> 	<b>Read</b> 
<b>Sleep</b> 	<b>Run</b> 