

Universidade Federal de Goiás

Faculdade de Letras

Programa de Pós- Graduação em Letras e Linguística

**CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E UTILIZAÇÃO DO LIVRO
DIDÁTICO DE INGLÊS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE
GOIÁS: UM ESTUDO DE CASO COM QUATRO PROFESSORAS**

Goiânia

2012

3. Informações de acesso ao documento: Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação. O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

_____ Data: ____ / ____ / ____
Assinatura do (a) autor (a)

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

BIANCA RIBEIRO MORAIS COSTA

**CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E UTILIZAÇÃO DO LIVRO
DIDÁTICO DE INGLÊS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE
GOIÁS: UM ESTUDO DE CASO COM QUATRO PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Carolina de Oliveira.

Goiânia

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Costa, Bianca Ribeiro Morais.

C837c Critérios de seleção e utilização do livro didático de inglês na rede estadual de ensino de Goiás [manuscrito]: um estudo de caso com quatro professoras / Bianca Ribeiro Morais Costa. - 2012. xv, 165 f. : figs,

Orientadora: Prof^a. Dr^a Eliane Carolina de Oliveira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2012.

Bibliografia.

Inclui lista de quadros e figuras.

Apêndices.

1. Inglês – Ensino – Livro didático. 2. Inglês - Ensino – Goiás (Estado). I. Título.

CDU: 811.111:37.02

BIANCA RIBEIRO MORAIS COSTA

**CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E UTILIZAÇÃO DO LIVRO
DIDÁTICO DE INGLÊS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE
GOIÁS: UM ESTUDO DE CASO COM QUATRO PROFESSORAS**

Dissertação defendida e aprovada em 28 de junho de 2012, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª Drª Eliane Carolina de Oliveira – UFG
(Presidente da Banca)

Prof Dr Ariovaldo Lopes Pereira - UEG

Profª Drª Lucielena Mendonça de Lima - UFG

Goiânia

2012

Dedico este trabalho aos meus queridos pais - Olavo e Deusélia Moraes - pelo amor e dedicação incondicionais, ao meu esposo Elias Costa pela compreensão e incentivo constantes, e a todos os meus familiares e amigos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu amor e bondade infinitos.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Eliane Carolina de Oliveira, por seu exemplo de competência, experiência e conhecimento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Prof^a Dr^a Eliane Carolina de Oliveira, Prof^a Dr^a Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, Prof^o Dr^o Francisco José Quaresma de Figueiredo, Prof^a Dr^a Lucielena Mendonça de Lima, Prof^o Dr^o Roberto Leiser Baronas e Prof^a Dr^a Rosane Rocha Pessoa, pelo conhecimento construído e compartilhado, nas disciplinas que cursei e que foram por eles ministradas.

Ao professor Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo e à professora Dr^a. Lucielena Mendonça de Lima, pelas valiosas sugestões dadas na qualificação deste trabalho. À direção e à coordenação das escolas pesquisadas, em especial às professoras participantes Bárbara, Cida, Fabíola, Flor e seus alunos, pela colaboração e confiança, que me permitiram fazer parte de suas realidades.

Aos colegas da Escola Municipal Maria Cândida Figueiredo, que se revelaram grandes amigos durante a execução desse trabalho, pela grande compreensão e apoio que demonstraram por mim.

A todos os alunos que tive ao longo da minha trajetória docente, que me fazem acreditar na relevância do meu trabalho.

A todos os professores de língua estrangeira de escolas públicas, que assim como eu, acreditam em um ensino de qualidade.

Ao meu pai, Olavo, à minha mãe, Deusélia, pelo exemplo de vida e caráter e por todas as oportunidades que tive na vida, e aos meus irmãos Breytner e Pâmela, pelo carinho, incentivo e apoio constantes.

Ao meu esposo Elias, pela presença e compreensão nos momentos de ausência e dificuldade.

Aos meus queridos amigos da Pós-Graduação, Gislane, Neide, Ricardo, Silvail, Ana Maria, Célia Márcia e Maria Letícia, pelos bons momentos vividos nas aulas e pela ajuda mútua em todas as horas.

Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (o livro) instrumento de aprendizagem.

LAJOLO (1996, p.04).

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	12
LISTA DE SIGLAS	13
LISTA DE QUADROS	14
RESUMO.....	15
ABSTRACT.....	16
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I	21
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 Panorama do ensino de inglês na escola pública.....	21
1.2 Materiais didáticos ou de ensino	26
1.3 Características gerais do livro didático e sua utilização na escola pública	29
1.4 O livro didático de inglês.....	33
1.5 A relação livro didático e prática docente	37
1.6 Critérios de seleção e avaliação do LD de inglês	41
1.7 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	44
CAPÍTULO II.....	49
FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	49
2.1 As bases metodológicas.....	49
2.1.1 Abordagem qualitativa de pesquisa.....	49
2.1.2 Estudo de caso	50
2.2. Procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados	51
2.2.1 Questionário	52
2.2.2 Notas de campo	52
2.2.3 Observação e gravação em áudio das aulas.....	53
2.2.4 Entrevista.....	53
2.3 O contexto da pesquisa.....	54
2.3.1 Local e duração da pesquisa	54
2.3.2 As participantes da pesquisa.....	54
2.3.2.1 Cida.....	55
2.3.2.2 Fabíola	55
2.3.2.3 Flor	55
2.3.2.4 Bárbara	56
2.4 Procedimentos utilizados na análise dos dados	57
CAPÍTULO III.....	59
ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	59
3.1. Processos de seleção do LD de língua inglesa	59
3.1.1 Características positivas do processo de seleção do LD de língua inglesa	60
3.1.2 Características negativas do processo de seleção do LD de língua inglesa.....	68
3.2 Aspectos da utilização do LD de língua inglesa.....	71
3.2.1 Expectativas em relação ao LD adotado.....	71
3.2.2 Aspectos positivos do LD adotado	79
3.2.3 Aspectos negativos do LD adotado	87
3.2.4 Adaptações e/ou complementações ao LD	92
3.2.5 Não-utilização do LD	107
CAPÍTULO IV	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
4.1 Perguntas de Pesquisa.....	112

4.1.1. Quais são os critérios adotados pelas professoras participantes para a seleção do LD de inglês?.....	112
4.1.2 Esse processo foi orientado pelas sugestões do documento <i>Guia Nacional do Livro Didático</i> – PNLD/2011 (BRASIL, 2010) ou por outros critérios? De que forma?.....	113
4.1.3 Como o LD selecionado é utilizado por essas docentes?	113
4.2 Implicações desse estudo.....	114
4.3 Limitações da pesquisa.....	114
4.4 Sugestões para pesquisas futuras	114
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE A.....	122
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (professor)	122
APÊNDICE B	126
QUESTIONÁRIO	126
APÊNDICE C	128
TRANSCRIÇÃO DAS AULAS.....	128
APÊNDICE D.....	146
NOTAS DE CAMPO	146
APÊNDICE E	149
ENTREVISTAS	149
APÊNDICE F	158
FICHA DE AVALIAÇÃO PNLD/2011	158

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 3.1 <i>Links</i> . MARQUES; SANTOS. São Paulo: Ática, 2010, p.20; 21.....	83
FIGURA 3.2 <i>Links</i> . MARQUES; SANTOS. São Paulo: Ática, 2010, p.29.....	85

LISTA DE SIGLAS

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE

Guia de Livros Didáticos- Língua Estrangeira Moderna – GLD-LEM

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN

Língua Estrangeira – LE

Língua Estrangeira Moderna - LEM

Livro Didático – LD

Ministério da Educação – MEC

Orientações Curriculares Ensino Médio – OCEM

Programa Nacional do Livro Didático – PNLD

Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental – PCNEF

Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio- PCNEM

Segunda Língua – L2

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.1 Argumentos favoráveis e desfavoráveis na utilização de materiais didáticos.....	28
QUADRO 1.2 Argumentos favoráveis e desfavoráveis à utilização de um LD.....	35
QUADRO 1.3 <i>Checklist</i> para análise de livros didáticos.....	43
QUADRO 2.1 Aplicação dos instrumentos de coleta de dados	
QUADRO 2.2 Informações sobre as participantes.....	56
QUADRO 2.3 Síntese das categorias de análise de dados.....	58

RESUMO

Os objetivos desse estudo são apontar, apresentar e discutir os critérios de seleção e avaliação do livro didático de língua inglesa na rede estadual de ensino de Goiás, considerando as sugestões apresentadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2011), bem como observar e analisar a posterior utilização do LD adotado em sala de aula.

A pesquisa, que segue os parâmetros da abordagem qualitativa, pode ser classificada como estudo de caso, e foi realizada durante o ano letivo de 2011, na cidade de Anápolis, Estado de Goiás, onde residem a pesquisadora e as participantes deste estudo. Os dados foram coletados por meio de questionário, entrevista, gravação das aulas em áudio e notas de campo da pesquisadora.

A fundamentação teórica do estudo está relacionada ao contexto do ensino de inglês na escola pública (COX; ASSIS-PETERSON, 2008; PAIVA, 2003; WALKER, 2003); às características gerais do livro didático e sua utilização na escola pública (ALMEIDA FILHO; CONSOLO, 1990; RAMOS, 2009; MAGNO; SILVA, 2009); às características específicas do livro de inglês (ANSARY; BABAAI, 2002; XAVIER; SOUZA, 2008; TOMLINSON, 2008); à relação entre livro didático e prática docente (CORACINI, 1996; PEREIRA, 2007; SILVA, 1996); aos critérios de seleção e avaliação do LD de inglês (DIAS, 2009; BROWN; RODGERS, 2002; RIBEIRO, 2008) e à execução do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2011 em relação ao componente curricular Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Espanhol (BRASIL, 2010; BRASIL, 2011).

Os resultados da análise evidenciam que os livros didáticos de língua inglesa, na maioria dos casos, foram selecionados tendo por base os critérios sugeridos pelo Guia Nacional do Livro Didático – Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2010) ou por outros critérios tidos como relevantes pelos docentes que realizaram a escolha. Em relação à utilização do LD adotado, podemos observar que esse material didático contribui para a realização satisfatória do processo ensino - aprendizagem de língua inglesa, pois, auxilia professor e aluno em suas atividades, apesar de apresentar características negativas segundo as participantes.

Palavras-chave: ensino de língua inglesa; critérios de seleção; livro didático.

ABSTRACT

The aim of this study is to point out the selection criteria and evaluation of English textbook in state schools of Goiás, considering the suggestions made by the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2011), and the subsequent use of the adopted textbook in the classroom.

The research, which follows the parameters of the qualitative approach, can be classified as a case study and was conducted in 2011 in the city of Anápolis, Goiás, where the researcher and the participants in this study live. Data were collected by means of questionnaires, interviews, audio recordings of classes and the researcher's field notes.

The theoretical basis of this study is related to the context of teaching English in public schools (COX; ASSIS- PETERSON 2008; PAIVA, 2003; WALKER, 2003), the general characteristics of textbooks and their use in public schools (ALMEIDA FILHO; CONSOLO, 1990; RAMOS, 2009; MAGNO and SILVA, 2009), the specific characteristics of English book (ANSARY; BABAAI, 2002; XAVIER; SOUZA, 2008; TOMLINSON, 2008), the relationship between textbook and teaching practice (CORACINI , 1996; PEREIRA, 2007; SILVA, 1996), the selection criteria and evaluation of English textbook (DIAS, 2009, BROWN & RODGERS, 2002; RIBEIRO, 2008) and the implementation of the Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/2011 in relation to the curriculum component: Modern Foreign Language - English and Spanish (BRASIL, 2010, BRASIL, 2011).

The analysis results show that the English textbooks, in most cases, were selected based on the criteria suggested by the Programa Nacional do Livro Didático – Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2010) or by other criteria considered relevant by the teachers who made the choice. Regarding the use of the adopted textbook, we can see that this teaching material contributes to English teaching – learning process, therefore, helping teachers and students in their activities, despite some negative features pointed out by the participants.

Keywords: English language teaching; selection criteria; textbook.

INTRODUÇÃO

O livro didático é uma ferramenta que está presente nos diversos níveis de escolarização, da educação básica até o ensino superior, e devido à sua ampla utilização, é um instrumento que precisa ser avaliado considerando suas limitações e potencialidades, e deve estar sempre a serviço de uma aprendizagem sólida e eficiente.

É nesse sentido que, desde o início da minha atuação como professora de língua inglesa, tenho refletido sobre a importância dada à utilização do livro didático nas aulas de inglês, sem o qual, muitas vezes, o processo ensino - aprendizagem pode ficar prejudicado, pois, em muitos contextos, este é o único recurso didático que muitos alunos e professores têm disponível. Mesmo não sendo utilizado em alguns contextos escolares, ainda assim, algum livro didático é adotado, geralmente em forma de compilações de vários materiais de ensino de língua estrangeira, como referência para a condução do processo de ensino - aprendizagem.

De acordo com Walker (2003), a situação do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras não conduz a uma aprendizagem eficiente, pois, neste contexto, predominam fatores negativos como carga horária insuficiente, salas lotadas, professores com pouca proficiência linguística, desinteresse dos alunos pela disciplina, entre outros fatores. Soma-se a isso, a falta de acesso a um material didático que possa atuar como suporte pedagógico para as aulas, o que dificulta o processo ensino - aprendizagem.

Por outro lado, ao se adotar e utilizar um livro didático, suas vantagens e desvantagens precisam ser consideradas, pois não há livro didático isento de incoerências e falhas. Conforme assinala Lajolo (1996), os livros didáticos podem ser inadequados pela irrelevância e incoerência dos conteúdos abordados, que nem sempre são pertinentes à realidade e ao nível de conhecimento do aluno, e também pela ausência de sentido das atividades sugeridas e, de tal forma, eles podem se tornar um instrumento pouco eficiente no contexto ensino - aprendizagem. Entretanto, é válido ressaltar que um livro didático precário é melhor do que nenhum livro, pois mesmo sendo pouco adequado, oferece alguma orientação para professores e alunos, enquanto um excelente livro pode se tornar contraproducente se utilizado sem adaptações e

complementações (MACHADO, 1996), isto porque não é possível que um livro didático se adapte perfeitamente aos diversos contextos e realidades em que é utilizado, embora seja um recurso didático tradicional e amplamente utilizado nos vários níveis de escolarização.

No caso específico do livro didático de inglês, alguns aspectos favoráveis à sua utilização são de acordo com Ansary e Babaii (2002): a definição do currículo e o suporte dado aos alunos, que se sentem mais orientados e menos dependentes do professor. Os aspectos desfavoráveis, por sua vez, são: a inibição da criatividade do professor que pode se tornar dependente do livro didático e não julgá-lo de forma adequada e a deficiência em atender às diversas necessidades dos alunos (ANSARY; BABAII, 2002).

Os livros didáticos de inglês, de acordo com Tomlinsom (2008), devem proporcionar ao aprendiz o uso autêntico da língua através de textos orais e/ou escritos, para que exista um vínculo cognitivo e afetivo do aluno com a língua estrangeira. Porém, um estudo realizado por Chiaretti (2005) revela a artificialidade dos diálogos contidos em livros didáticos, que são pretextos para a aprendizagem de um tópico gramatical específico. Assim, se um livro didático não proporciona condições favoráveis ao processo ensino - aprendizagem, isto pode dificultar o aprendizado da língua estrangeira e desestimular o aluno, portanto, é necessário repensar a sua escolha e a sua utilização. Ao selecionar um livro didático, para que este seja um instrumento a favor do processo ensino – aprendizagem é preciso que o docente utilize critérios de seleção, para que a sua escolha seja feita de forma fundamentada em aspectos que ele considere relevantes. Logo, ao selecionar um livro didático de inglês, o docente precisa analisar aspectos como: conteúdos e explicações, exemplos, exercícios e tarefas, apresentação e formato do livro (BYRD, 2001) e, dessa forma, poderá ter um material didático que contenha informações e atividades adequadas e que permita complementações e adaptações.

Nesse contexto, em que o livro didático é um recurso relevante no cenário educacional brasileiro, e em que, pela primeira vez, o livro didático de inglês é, de fato, adotado e distribuído nas escolas públicas, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2011), é que se situa a presente pesquisa. Nosso intuito é verificar quais os critérios de seleção para a adoção de um livro didático de inglês, bem como o seu processo de utilização em sala de aula. Para selecionar o livro didático de inglês, na ocasião desta pesquisa, cada participante poderia considerar as sugestões do Guia

Nacional do Livro Didático - PNLD/2011 Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2010) ou pautar-se em critérios que considerasse relevantes. Quanto à utilização, temos por intuito verificar como as professoras participantes deste estudo exploram o livro didático selecionado em suas aulas, durante o processo ensino - aprendizagem. Cabe ressaltar que somente após dez anos da execução deste programa, é que o componente curricular Língua Estrangeira Moderna - Espanhol e Inglês foi incluído na distribuição nacional de livros didáticos. Embora um pouco tardia, essa inclusão revela a importância que a língua estrangeira tem no atual cenário educacional e social, pois está presente nos diversos tipos de mídia, e o seu conhecimento hoje é fundamental para que o aluno possa vivenciar a experiência de se comunicar em uma língua estrangeira, construir uma consciência linguística e crítica acerca dos usos desse idioma (PCNEF, BRASIL, 1998) além de compreender as diversas formas de interpretação de um mesmo enunciado e eleger a variante linguística adequada a um determinado contexto de atuação (PCNEM, BRASIL, 2000).

O presente estudo justifica-se, portanto, pela importância do livro didático no contexto educacional brasileiro e, mais especificamente, no ensino de língua estrangeira. Justifica-se ainda pelo fato de que, pela primeira vez, professores e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas têm acesso ao livro didático por meio do PNLD, o que constitui um importante avanço no ensino desse componente curricular na rede pública. Assim, esta pesquisa pretende fazer um registro dessa experiência inicial de distribuição, seleção e utilização do livro didático de inglês, que até então era um recurso didático praticamente indisponível, principalmente aos alunos nesse contexto.

A presente pesquisa tem por objetivo geral a análise dos critérios utilizados pelas quatro participantes deste estudo para a seleção do livro didático de inglês, por meio do documento Guia Nacional do Livro Didático - Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2010) ou de outros eventuais critérios e a utilização do livro didático selecionado em sala de aula.

Como objetivos específicos, podemos elencar:

- descrever e analisar os critérios de seleção do livro didático (LD) de língua inglesa utilizado pelas professoras participantes deste estudo;
- verificar se as docentes tiveram acesso ao Guia do PNLD/2011 durante o processo de seleção do LD;

- observar e analisar a utilização do LD escolhido pelas docentes em sala de aula.

A fim de alcançarmos esses objetivos, as perguntas de pesquisa que norteiam o presente estudo são:

1. Quais são os critérios adotados pelas professoras participantes para a seleção do LD de inglês?
2. Esse processo foi orientado pelas sugestões do documento *Guia Nacional do Livro Didático – PNLD/2011* (BRASIL, 2010) ou por outros critérios? De que forma?
3. Como o LD selecionado é utilizado por essas docentes?

Como paradigma de pesquisa, optamos pela metodologia qualitativa, por ser aplicada em um ambiente natural e ter como característica o envolvimento dos participantes na coleta de dados, sendo, portanto, interpretativa e humanística (CRESWELL, 2007). Em relação ao método, esta pesquisa pode ser classificada como estudo de caso, que é o exame de um fenômeno específico, e o caso é estudado para que se tenha uma melhor compreensão acerca dele (SERRANO, 1998). Dessa forma, a presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, pois visa analisar os critérios adotados por um determinado grupo de professoras da rede estadual de ensino na seleção de livros didáticos de língua inglesa. Este grupo é composto por quatro professoras participantes, de diferentes unidades de ensino, e, com o intuito de analisar os critérios utilizados na seleção do LD e sua posterior utilização em sala de aula, entrevistamos as participantes para a obtenção de informações específicas sobre os critérios de seleção do LD adotado, bem como aspectos concernentes à sua utilização. Também foi aplicado um questionário para o levantamento de informações gerais sobre as participantes, para, em seguida, realizarmos a observação das aulas a fim de analisar como elas utilizam o LD selecionado, das quais se originam notas de campo que registram aspectos peculiares das aulas observadas.

Dessa forma, a categorização dos dados pode ser assim delineada:

- Quanto aos critérios de seleção do LD:
 1. Características positivas do processo de seleção;
 2. Características negativas do processo de seleção.

- Quanto à utilização do LD:
 1. Expectativas em relação ao LD adotado;
 2. Aspectos positivos do LD adotado;
 3. Aspectos negativos do LD adotado;
 4. Adaptações e/ou complementações;
 5. Não-utilização do LD.

Ao registrar essa primeira experiência do PNLD/2011 - Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2010) com a distribuição nacional de livros didáticos de inglês, esta pesquisa visa descrever e analisar o processo de seleção de livros didáticos pelas professoras participantes e o uso desse recurso didático em sala de aula. Pretendemos, portanto, proporcionar aos docentes uma reflexão sobre a análise e a seleção de livros didáticos para que possam dispor de um instrumento útil e adequado ao processo ensino- aprendizagem.

Após esta breve introdução, passemos, portanto, aos capítulos que fazem parte desta dissertação. No primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico acerca do livro didático e da sua utilização. No segundo, apresentamos a metodologia adotada para a coleta e a análise de dados e, no terceiro, analisamos os dados coletados junto às participantes deste estudo. Em seguida, apresentamos as considerações finais acerca desta pesquisa, bem como as implicações para outros estudos nesta área.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esse capítulo tem por objetivo atuar como sustentáculo teórico desta pesquisa e é constituído por sete partes. Na primeira, apresentamos um panorama geral do ensino de língua inglesa no Brasil, caracterizando-o. Na segunda, abordamos definições de material didático ou de ensino. Na terceira, apresentamos aspectos gerais relacionados à utilização do livro didático na escola pública, para então, na quarta, levantarmos características específicas do livro didático de inglês. Na quinta, ressaltamos algumas características concernentes à ação docente e livro didático que, frequentemente, é um elemento que condiciona a prática pedagógica. Na sexta, abordamos ainda os critérios de seleção e avaliação do livro didático de inglês e na sétima, finalizamos o presente capítulo com uma análise sobre a execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, BRASIL, 2010) em relação à língua inglesa.

Após esta breve apresentação, passemos, então, à primeira parte deste capítulo.

1.1 Panorama do ensino de inglês na escola pública

Pereira (2007) ressalta que, ao se pensar em ensino de língua estrangeira, doravante LE, no Brasil, a primeira opção que se tem é a língua inglesa, que é predominante em relação às demais línguas estrangeiras em nosso contexto educacional. Esse fator se deve à hegemonia linguística² do inglês, que é adotado nas escolas como a única ou uma das LEs ministradas.

² A hegemonia linguística do inglês se deve às políticas de expansão dessa língua, através do seu ensino e da difusão de sua cultura (RAJAGOPALAN, 2005).

Segundo Duarte (2007), o processo de globalização faz com que o inglês seja visto como *língua franca*³, internacionalizada. Os motivos para que o inglês seja uma língua global são, de acordo com Crystal (2003), a força política e militar de seu povo, neste caso, os estadunidenses. O inglês é o idioma utilizado na política, nas transações comerciais, na difusão da cultura, na Internet e nas outras áreas da vida social. O Brasil, especificamente, por ser um país que não faz fronteiras com países que têm a língua inglesa como idioma oficial, precisa estar inserido nesse mundo globalizado, em que a padronização do idioma facilita transações políticas e econômicas em diversas esferas. Dessa forma, a aprendizagem de uma LE não é vista apenas como simples instrumento de comunicação entre os homens, mas, sim, como uma forma de atender ao mercado deste século da globalização, que precisa se comunicar utilizando um código em comum.

Leffa (2005) assinala que o ensino de LE pode ser analisado sob dois pontos de vista distintos. O primeiro concebe o ensino desse componente curricular como um problema metodológico, que aborda questões como a atuação do professor em sala de aula, a ênfase na escrita ou na oralidade e o método mais adequado para se ensinar determinado conteúdo. No segundo ponto de vista, a língua é tratada como um problema político, e sob esse prisma, está voltada para a questão da hegemonia linguística, da escolha da LE a ser estudada e com o estabelecimento de linhas de atuação junto aos governos. Para Micolli (2007), a concepção de ensino de LE como um processo que necessita apenas do conhecimento da língua e da metodologia a ser utilizada está ultrapassada, porque o ensino tornou-se mais amplo, exigindo, além dos conhecimentos científicos, tradicionais, um conhecimento de mundo que precisa estar acessível aos alunos.

Walker (2003) assinala que o ensino de LE tende a acentuar a grande diferença entre ensino público e particular. Há uma crença fortemente arraigada em nossa cultura de que só se aprende língua inglesa em cursos particulares e não na escola regular, e isso confere a este idioma um caráter elitista e exclusivo. Os fatores que marcam esta disparidade estão nos dizeres da autora:

³ A expressão *inglês como língua franca* refere-se ao fato de esse idioma ser amplamente utilizado na comunicação e na difusão cultural em todo o mundo (DUARTE, 2007).

[n] a verdade, a carga horária reduzida, com uma média de noventa minutos de inglês por semana durante sete anos, não conduz a uma aprendizagem sólida. Os próprios alunos não acreditam que a escola seja o local adequado à aprendizagem da língua, e reclamam das aulas, recusando-se muitas vezes a adquirir o livro didático indicado pelo professor. (WALKER, 2003, p. 46)

Apesar desses problemas, Walker (2003) ressalta que o ensino de língua inglesa no Brasil tem dado sinais de uma mudança positiva. Para que esses sinais se concretizem em mudanças de fato, é necessário acreditar que é possível aprender uma LE no ensino regular, e que é necessária uma mudança nos currículos, que poderiam dar maior ênfase ao ensino desse componente curricular a partir de uma maior carga horária, distribuída de forma mais justa e satisfatória no horário escolar, além da adoção de outras medidas, tais como: formação continuada do professor; acesso aos diversos materiais didáticos e melhoria das condições gerais de trabalho na escola.

Há mais de dez anos, a situação do ensino de línguas nos três graus de escolarização reafirma a ideia de que aprender uma LE não é importante (CORACINI, 1996). Em relação a esse período, Almeida Filho (1999) afirma que, ao mesmo tempo em que a sociedade considera relevante o ensino de LE na escola, temos visto uma escolarização precária nessa área. Isso aconteceu e ainda acontece apesar de decorrido certo tempo, porque a prática pedagógica vigente apresentava e apresenta a língua como um sistema neutro de signos, de que a cultura dos falantes dessa língua não é carregada de ideologias e ainda gera preconceito do aluno em relação a uma cultura estrangeira. Assim, o ensino de línguas precisa permitir a participação efetiva do aluno, que deve assumir seu papel de sujeito enunciativo, sendo capaz de expor seus pontos de vista e confrontá-los com outros. Também é necessário que o ensino de LE proporcione reflexão e discussão, e que não esteja atrelado a uma visão instrumental, técnica, mas sim de natureza prática discursiva.

No intuito de rever e modificar o cenário do ensino de inglês na escola pública, algumas políticas educacionais têm sido adotadas pelos governos. A primeira delas é a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996), Lei nº 9.384/96, que reformula a educação básica brasileira, e estabelece que no ensino fundamental: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira Moderna (LEM), cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro

das possibilidades da instituição" (Art. 26, § 5º). Esta obrigatoriedade legal confere ao ensino de LE uma legitimação, que, de fato, se concretiza no ensino de inglês, que é a língua estrangeira mais adotada pelas escolas públicas brasileiras. Uma vez que a LDBEN (BRASIL, 1996) não especifica a LE a ser ofertada, a língua inglesa, por sua hegemonia linguística, tem espaço quase exclusivo nas escolas regulares. A língua espanhola, por sua presença constante devido às relações políticas e econômicas do Brasil com países cujo idioma oficial é o espanhol, é uma LE que também é ofertada, porém, foi apenas após a promulgação da Lei nº 11.611 (BRASIL, 2005), que regulamenta o ensino de espanhol na rede pública e o torna obrigatório para o ensino médio e facultativo para o ensino fundamental, é que essa LE passou a ser oficialmente considerada como componente curricular (OCEM, BRASIL, 2005).

Para complementar a LDBEN e definir de forma mais específica as políticas educacionais relacionadas ao ensino de língua inglesa, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNEF, BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, BRASIL, 2000), que são baseados em uma perspectiva transversal em que são considerados aspectos como a diversidade cultural e as relações sociais. Os PCNs, porém, não apresentam uma proposta metodológica específica, mas sugerem uma abordagem sociointeracionista, enfatizando o desenvolvimento da habilidade de leitura em detrimento das outras habilidades para o ensino fundamental (LEFFA, 1999; PAIVA, 2003) e, para o ensino médio, sugerem o ensino da LE para o desenvolvimento da competência comunicativa (PCNEM, BRASIL, 2000). Em relação aos PCNs, é válida a observação de Cox e Assis- Peterson (2008, p. 29):

[o]s PCNs pretendem inaugurar um novo tempo no ensino de língua estrangeira, estabelecendo uma ruptura com o ensino tradicional nas escolas de ensino regular, incapaz de atender as demandas das classes populares, intensificadas pela explosão de redes mundiais mercantis e financeiras e seus desdobramentos na vida social e cultural das populações da periferia, já que a elite sempre buscou a aprendizagem para seus filhos nos cursos de idiomas a partir dos anos 70.

Ainda em conformidade com Cox e Assis - Peterson (2008), o PCNEF orienta, para o ensino fundamental, contexto de realização de nossa pesquisa, o foco em, ao menos, uma habilidade comunicativa. Considerando, porém, problemas que dificultam a

prática da oralidade em salas de aula lotadas, com baixa carga horária, materiais didáticos restritos e baixa proficiência dos professores em relação à língua, o documento acredita que a habilidade mais viável é a de leitura, conforme podemos observar em seu próprio texto:

[...] é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz da Língua Estrangeira via leitura, podendo se considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. (BRASIL, 1998, p. 15)

No entendimento de Paiva (2003), o documento não oferece alternativas de mudança que visem à implementação de um ensino de qualidade, ao apresentar uma justificativa conformista com a realidade, pois, ao propor um ensino de LE pautado na habilidade de leitura, não reconhece a importância da oralidade em um contexto atual globalizado. Deo e Duarte (2004) consideram que, embora o documento tenha sido amplamente divulgado, ainda falta aceitação por parte dos professores e até mesmo casos de total desconhecimento sobre estes parâmetros, fatores que impedem que as estratégias propostas sejam executadas, a fim de que se possa estabelecer um juízo valorativo acerca de sua eficácia ou ineficácia no contexto escolar público.

Outra política educacional relevante para o ensino de LE na escola pública é a distribuição de livros didáticos deste componente curricular para o ensino fundamental-segunda fase, na modalidade Língua Inglesa em 2011 e para o ensino médio, nas duas línguas estrangeiras – inglês e espanhol, em 2012. Ressalta-se que há mais de dez anos, livros didáticos de várias outras disciplinas já são distribuídos aos estudantes e professores da rede pública de ensino por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que será abordado detalhadamente na seção 1.7. Este programa é executado pelo Governo Federal a cada três anos para prover as escolas de ensino fundamental e médio de livros didáticos, paradidáticos e dicionários. Porém, esta é a primeira vez que o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM) é incluído. Conforme o *Guia Nacional do Livro Didático – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010, p. 9), “trata-se, portanto, de um momento importante na história do ensino de LEM nas escolas públicas brasileiras, que reflete um reconhecimento do papel

que esse componente curricular tem na formação dos estudantes.” Dias (2009) ressalta que a ausência de uma política governamental específica, direcionada ao processo de avaliação e distribuição do livro didático deixava o professor sem nenhuma diretriz oficial, fundamentada em avaliações criteriosas que pudessem orientar o processo de seleção de um recurso básico no processo ensino - aprendizagem. Segundo a autora:

[t]al situação passa, então, a ser gradativamente revertida com a publicação do novo edital do PNLD (Brasil: MEC/SEF 2009), sinalizando mudanças nas políticas governamentais em relação ao reconhecimento da importância da LE para o crescimento social e cultural do aluno da escola pública (DIAS, 2009, p. 201).

Uma experiência semelhante a essa que o PNLD/2011 está proporcionando aos professores e alunos de LEM na escola pública, foi desenvolvida no Estado de Goiás, apenas com o componente curricular língua inglesa, por meio da distribuição da série de LDs *English Clips* (FERRARI; RUBIN, 2001) aos alunos da segunda fase do ensino fundamental da rede estadual no ano de 2002. Essa série de LDs foi selecionada dentre trinta outras coletâneas de diversas editoras, por uma comissão de especialistas formada por professores universitários e da própria rede estadual de ensino. Na ocasião, os docentes dessa rede participaram de cursos de capacitação para utilizarem este LD em sala. Porém, alguns professores e escolas não se adaptaram ao livro indicado pela Secretaria Estadual de Educação e deixaram de utilizá-lo (PEREIRA, 2007). Essa desistência em relação ao LD se deve, entre outros fatores, à dificuldade em compreender a metodologia utilizada, que considera a experiência e a realidade do aluno, e o nível de linguagem utilizado, pouco acessível aos docentes da rede pública.

Ao abordarmos o surgimento e a implementação de políticas públicas para o ensino de LE, percebemos a seguinte preocupação apontada por Almeida Filho (2007, p. 37):

[n]o caso específico das línguas estrangeiras, o governo do país ou dos seus estados terão de lidar frequentemente com questões sobre quais línguas estrangeiras devem ser ensinadas nas escolas, quais os seus objetivos gerais ou justificativas e quais os métodos mais fundamentados de implementação de suas decisões.

Ao incluir o LD de língua inglesa na distribuição nacional, percebemos a sinalização de mudanças no ensino dessa disciplina na educação pública, para que professores e alunos participem de um processo ensino - aprendizagem significativo e eficiente, que torne possível a aprendizagem efetiva desse idioma na educação básica, abordando as quatro habilidades⁴ de ensino de LE de forma integrada (Guia Nacional de Livros Didáticos- Língua Estrangeira Moderna, BRASIL, 2010).

Nesse contexto em que o ensino de língua inglesa está inserido em nosso país, a implementação de novas políticas públicas para o ensino desse componente curricular, precisa estar voltada para a melhoria da qualidade do ensino, que está relacionada, entre outros fatores, ao acesso e utilização de materiais didáticos. A utilização desses materiais e suas características específicas no processo ensino - aprendizagem de línguas são tratadas na seção seguinte.

1.2 Materiais didáticos ou de ensino

De acordo com Bandeira (2011), o material didático pode ser amplamente definido como qualquer produto pedagógico utilizado na educação, e de forma mais específica, como material instrucional elaborado com finalidade didática. Considerando a diversidade de materiais didáticos existentes atualmente, é possível classificá-los de acordo com o suporte ou forma de apresentação. Assim, há materiais impressos, audiovisuais e os advindos da utilização de novas tecnologias, como a Internet, e que vêm sendo utilizados de forma mais ampla atualmente devido à difusão do acesso a esse veículo de comunicação.

Rangel (2005) assinala que, quanto mais adequado o material didático escolhido estiver em relação a um determinado contexto de ensino - aprendizagem, melhor será o seu aproveitamento pedagógico. Dessa forma, os limites e potenciais de cada material estão relacionados aos seguintes fatores:

⁴ Leffa (1998) define as quatro habilidades de ensino de LE, que são: leitura, escrita, oralidade e audição como aspectos instrumentais de um idioma. Segundo o autor, estas habilidades não podem ser atingidas separadamente, mas apenas de forma integrada.

- Formação intelectual e pedagógica, criatividade didática e mesmo na presença de espírito de cada professor;
- Perfil sociocultural e escolar dos aprendizes;
- Características da escola e de seu projeto pedagógico particular;
- Diferentes situações de ensino - aprendizagem a que se recorre a este material. (RANGEL, 2005, p.26)

Carvalho (2005) ressalta que, em relação ao passado, em que o professor dispunha apenas de recursos básicos como quadro e giz, a situação atual é bem diferente, pois hoje há uma grande variedade de materiais didáticos, apresentados em diversos suportes e que, se bem utilizados pelo professor, podem enriquecer o processo ensino - aprendizagem. Consequentemente, essa diversidade de materiais causa dúvidas na hora da escolha, pois o professor precisa utilizar critérios de seleção nesse processo. Nesse sentido, o autor sugere que o professor tente agrupar os demais materiais didáticos em torno do LD, para que exista uma proposta pedagógica coerente e unificada em todos os materiais adotados. Villaça (2009) ressalta essa característica no contexto do ensino de língua inglesa, em que o emprego de outros materiais como complementação ao LD é bastante comum, uma vez que o próprio LD é acompanhado por materiais de apoio, como o CD de áudio, *posters*, entre outros.

Especificamente no processo ensino - aprendizagem de línguas, Tomlinson (1998) conceitua material didático como tudo o que é utilizado pelo professor ou por aprendizes para facilitar a aprendizagem da língua. Dessa forma, esses materiais podem ser: vídeos, CDs, DVDs, dicionários, gramáticas, livros literários, livros de exercícios, exercícios fotocopiados, *realias*⁵, *sites*, dentre outros. Salas (2004) apresenta definição semelhante a essa ao assinalar que material didático é qualquer recurso empregado por professores e alunos com o intuito de facilitar a aprendizagem.

Richards (2005) apresenta uma caracterização específica dos materiais de ensino de línguas que é constituída por uma série de fatores que incluem o professor, o aluno e as variáveis particulares de um contexto. Os fatores relacionados ao professor são o nível de proficiência, experiência profissional, *background* cultural e estilo de ensino. Em relação aos aprendizes, os fatores apontados são estilo de aprendizagem, necessidade de aprender a língua, interesse e motivação. Os fatores relativos ao contexto se referem à cultura escolar, às condições da sala de aula, tamanho da turma e a própria

⁵ O termo *realia* é definido por Smith (2007) como objetos ou itens da cultura - alvo trazidos para a sala de aula como exemplos para estimular a produção de língua falada ou escrita.

avaliação do professor sobre o material adotado. Além destes fatores, é necessário considerar a concepção de língua revelada pelo material e a teoria de aprendizagem de línguas em que ele se fundamenta, além da conexão entre teoria e prática apresentada por ele.

Ao considerar o processo de aquisição de língua pelo aprendiz, os materiais didáticos produzidos para estudantes de todos os níveis devem expor o aluno ao uso autêntico da língua, através de textos escritos e falados, para que ocorra um engajamento cognitivo e afetivo com a língua. Em relação à utilização real da língua, predomina uma linguagem artificial contida nos LDs de inglês, especificamente nos diálogos (TOMLINSON, 2008). Sobre este aspecto, Chiaretti (2005) assinala que os diálogos não são realistas nem funcionais, pois são apresentados como pretextos para a prática do tópico gramatical abordado pela lição. Se um material didático não apresenta condições concretas que favoreçam o processo ensino - aprendizagem, ele pode deixar de estimular o estudante ao longo do processo, além de não facilitar efetivamente a aquisição de uma L2⁶. Porém, adotar ou não qualquer material didático é uma decisão que, segundo o autor, acarreta em vantagens e desvantagens, conforme podemos observar no quadro abaixo:

QUADRO 1.1: Argumentos favoráveis e desfavoráveis na utilização de materiais didáticos (TOMLINSON, 2008, p. 35). Tradução nossa⁷

Argumentos favoráveis	Argumentos desfavoráveis
Proporcionam o contato com textos de vários tipos e gêneros;	Podem apresentar textos harmoniosos, porém distantes da realidade do aluno;
Podem apresentar aspectos estéticos positivos;	Podem apresentar problemas estéticos;
Podem ajudar os estudantes a se tornarem aprendizes independentes;	Podem dificultar a utilização da LE fora do contexto escolar;
Podem utilizar recursos multimidiáticos que enriquecem o aprendizado;	Podem utilizar recursos que exigem do estudante apenas a memorização;
Podem auxiliar o estudante a localizar e personalizar sua experiência como aprendiz.	Podem subestimar o aprendiz em relação ao nível de linguagem e à cognição.

⁶ Ellis (1997) define a aquisição de L2 (*Second Language Acquisition*) como a forma pela qual as pessoas aprendem uma segunda língua após aprenderem a língua materna, dentro ou fora do contexto escolar.

⁷ Todas as traduções são de responsabilidade da própria autora.

No contexto ensino - aprendizagem de LE é preciso analisar o quanto um material didático é ou não adequado a um determinado contexto. Neste sentido, Almeida Filho (1994) considera adequado aquele material didático que, primordialmente, colabore com o processo de formação da interlíngua⁸ e da competência linguístico - comunicativa dos aprendizes, oferecendo insumos⁹ para que esta competência seja adquirida. Além disso, o material adotado deve ser adequado ao nível dos alunos, e que lhes pareça interessante, além de auxiliar o professor na organização lógica das aulas, proporcionando a ele e aos alunos reflexão e autonomia.

Após apresentarmos as características dos materiais de ensino, de forma geral e também de forma particular em relação ao processo ensino - aprendizagem de línguas estrangeiras passamos à seção seguinte, que aborda a relevância e a função exercida por um material didático específico, o LD, no contexto da escola pública.

1.3 Características gerais do livro didático e sua utilização na escola pública

Almeida Filho e Consolo (1990) definem o LD como um texto de estudo produzido especificamente para alunos, aos quais se pretende ensinar conteúdos de um determinado componente curricular. Xavier e Souza (2008) definem LD como uma espécie de guia do professor, que geralmente pauta a sua atuação, e também a dos alunos, e tem por função principal determinar o conteúdo de ensino e os objetivos de aprendizagem. Lajolo (1996, p.4) fornece uma definição bem específica acerca de um LD:

[d] idático, 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. [...] Como sugere o adjetivo *didático*, (grifo do autor), que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal.

⁸ De acordo com Selinker (1972) a interlíngua é um sistema linguístico próprio baseado na produção observável do aprendiz, resultado da tentativa que faz de produzir a norma da língua - alvo.

⁹ O conceito insumo se refere às oportunidades dadas para a utilização da língua - alvo (Ellis, 1997).

Essas diversas definições apresentadas acerca do LD apontam para as suas características físicas e ressaltam seus aspectos metodológicos, ao enfatizar sua relevância e ampla utilização no contexto educacional e suas diversas funções.

Historicamente, de acordo com Batista (2005), os LDs começaram a ocupar uma posição relevante no cenário educacional quando o Estado, a partir do século XIX, assume a função de instruir a população, construindo, para essa finalidade, um sistema de ensino. Por apresentar uma seleção de conteúdos e uma proposta de transposição didática, o LD passa a ser um objeto de especial atenção, pois é dotado de mecanismos específicos que regulam sua produção, escolha e utilização, o que permite ao governo o controle sobre o que se ensina e como se ensina. Rangel (2005) corrobora esse posicionamento e ressalta que, no LD, são materializadas condições e referências ao processo ensino - aprendizagem, bem como à definição e à compreensão de elementos culturais. Assim, os livros se tornam foco de interesses políticos e ideológicos, devido ao seu potencial de influência na forma de compreensão e de condução do processo de apropriação do conhecimento e da cultura, na escola e também na sociedade. Esses fatores ocasionam a submissão sociocultural, relacionada a fatores econômicos e ideológicos, que fazem com que a produção e a comercialização de livros desconsiderem o desenvolvimento crítico, fundamentado, consciente e autônomo do conhecimento, bem como a escolha de LDs com essa orientação.

Segundo Oliveira (2008), o LD exerce influência direta sobre professores e alunos, e devido a este fator, esse tipo de material didático pode e até mesmo deve questionar e/ou introduzir valores, contribuindo para a formação crítica de alunos que, posteriormente, vão participar de processos sociais mais avançados, como a atual configuração das relações sociais, caracterizada pela busca de igualdade de gêneros, pelo avanço tecnológico, entre outros fatores.

Ao assumir a função de principal e até mesmo único recurso didático, de acordo com Dias (2009), o LD continua sendo a opção mais viável em muitas escolas públicas da educação básica, e se constitui em um material essencial por meio do qual se estabelecem a interlocução entre professor/aluno e o conteúdo programático da disciplina. Coracini (1999) ressalta que o sistema educacional brasileiro é fortemente baseado no livro - texto impresso que, em muitas escolas, é a única ou principal fonte de informação e, por isso, ocupa uma posição dominante e determinante nesse contexto.

Ramos (2009) assinala que o LD, ao fornecer conteúdos, textos e atividades, frequentemente define, molda e até mesmo “engessa” o que deve acontecer em sala de aula. Pessoa (2009) ressalta esses mesmos fatores e afirma que o LD é um elemento institucionalizado no contexto educacional brasileiro, pois pode definir o currículo e até mesmo constituir o processo de educação. Magno e Silva (2009) relaciona a presença unânime do LD à sua aparência de estabilidade na comunidade de aprendizagem, por ser um elemento que proporciona segurança aos professores e aos alunos.

Contraopondo-se a esse posicionamento de centralidade e dependência do LD, Bortoni-Ricardo (2008) afirma que um livro didático pode ser preciso, informativo, apresentando conteúdos atualizados da disciplina, sem ser opaco ou de difícil leitura, sendo, portanto, um instrumento relevante e facilitador da prática pedagógica. Nesse sentido, Pereira (2004) ressalta que o LD tem sido considerado um elemento orientador e enriquecedor da prática docente, o que é reforçado pela representação do LD enquanto veículo de apresentações sociais e culturais. Corroborando essa asserção, Pereira (2007) destaca que os LDs adotados pelos professores são elaborados por autores que se filiam a certas linhas de pensamento, com posturas ideológicas e políticas variadas, cujas crenças sobre aprender, ensinar, função do professor, dos aprendizes e da escola, se encontram refletidas no material que produzem, que é um produto comercializável. Consolo (1990) também ressalta essa característica comercial do LD, ao assinalar que esse material didático é visto como um produto, cuja propaganda é apresentada em suas páginas introdutórias, e que exaltam as vantagens de sua utilização. Porém, a discrepância entre o que o livro diz ser e o que ele realmente é compromete uma realização bem - sucedida do processo ensino - aprendizagem.

Machado (1996) apresenta quatro características acerca dos livros didáticos brasileiros: qualidade, quantidade, custo e atualização. O primeiro aspecto, que é a qualidade, diz respeito à apresentação e à adequação dos conteúdos, à filiação pedagógica, aos aspectos visuais, entre outros. Assim, é possível afirmar que há e sempre houve livros didáticos de boa e má qualidade disponíveis no mercado. Em relação à quantidade, cabe ao governo definir critérios que permitam a distribuição adequada dos livros às escolas, para garantir que todas possam ter acesso a esse material. Essas duas características - qualidade e quantidade - encontram-se naturalmente associadas a problemas financeiros, de custo. Apesar de o mercado editorial lidar com tiragens de dezenas e até mesmo centenas de milhares de livros, não há justificativa para um custo unitário alto. A última característica apresentada é a

atualização do LD, principalmente em sua relação com o universo extra - escolar, o que não permite uma desejável aproximação entre os conteúdos escolares e a realidade do aluno e da sociedade. Considerando estas características, Lajolo (1996) ressalta que todos os componentes do LD devem estar em função da realização bem - sucedida do processo ensino - aprendizagem. Assim, é preciso que as linguagens contidas no livro, tanto a verbal como a não verbal, sejam igualmente eficientes, de forma que o livro apresente imagens nítidas, ilustrações, diagramas e tabelas que complementem a compreensão do assunto. Também é necessário que o material em que o livro é confeccionado seja resistente, e que seja utilizada uma boa encadernação para garantir sua durabilidade e aproveitamento por parte dos estudantes.

Na escola pública, a utilização do LD é um fator marcante, pois é cobrada por toda a comunidade escolar, que acredita que o livro deve ser seguido integralmente. Sobre este aspecto, Magno e Silva (2009, p.75) ressalta que:

[é] preciso inverter a premissa de “precisamos dar conta do conteúdo do livro nesse ano letivo” para “precisamos ver o que dos conteúdos do livro dá conta de ser um suporte para os objetivos que meus alunos e eu queremos atingir nesse ano letivo”. O livro didático assume assim uma parte importante no processo, servindo de apoio e de recurso para que a aprendizagem ocorra.

Neste contexto, é necessário pensar na otimização e atualização do uso do LD, pois, segundo Ramos (2009, p.195):

[...] é preciso que os conteúdos recebam, por parte de seus usuários (os professores) e principalmente de seus autores, um tratamento mais contemporâneo, ou seja, que se privilegie a interação social como mola propulsora do processo de aprendizagem, situações de aprendizagem que sejam significativas e colaborativas, que situem o aprendiz no mundo em que vive e não deixem de, pelo menos, sinalizar para os professores possíveis diferenças de contextos sociais e culturais existentes no país.

Com base na afirmação de Ramos (op.cit) podemos concluir que é necessário que o papel do LD no contexto educacional seja redirecionado, para que ele deixe de ser

um elemento determinante e centralizador das ações pedagógicas e passe a exercer a função de um recurso didático cujo objetivo é facilitar e apoiar a prática pedagógica.

Após apresentarmos características gerais sobre o livro didático, passamos à seção seguinte, que aborda tópicos relacionados ao livro didático de inglês.

1.4 O livro didático de inglês

Ao realizar uma retrospectiva sobre a história do LD de inglês, Paiva (2009) assinala que, inicialmente, os livros eram escassos e, por esse motivo, predominavam métodos e técnicas pautados em diálogos e ditados. Com base nessa retrospectiva da autora, vimos que, na Idade Média, apenas o professor tinha acesso ao livro, e cabia ao aluno copiar os textos e comentários que eram ditados.

No final do século XVIII, surgiram os primeiros LDs que, na verdade, eram gramáticas normativas, que privilegiavam a língua escrita e sua estrutura linguística. A tradução se tornou popular juntamente com a difusão do acesso ao livro e, assim se constituía em uma base tradicional no ensino de LE. No início do século XX, foram desenvolvidos os primeiros materiais em áudio e, na década de 1940, os manuais de gramática e tradução foram sendo substituídos por livros que enfatizavam também a língua falada. Na década de 1970, esta tendência consolidou-se por meio da ênfase na oralidade em sala de aula sem o apoio da escrita. Esse foi um período extremamente fértil na produção de material didático, no qual tem início a preocupação com as necessidades específicas do aprendiz, surgindo, assim, variados livros para propósitos especiais de aprendizagem.

No Brasil, esse salto na produção de livros didáticos pode ser justificado pela expansão do ensino universitário e o rápido surgimento de cursos pré - vestibulares. Nesse contexto, podemos destacar a produção de Amadeu Marques, cujos primeiros livros são: *English* (1978), *Time for English* (1979), *English for life* (1989) e *Reading texts in English* (1989). Desde então, livros desse autor estão presentes no ensino de inglês, principalmente nas escolas públicas.

Com o melhoramento gráfico do livro, eles ficaram mais coloridos e passaram a ser editados em séries, principalmente nos anos 1980. Nessa década, também, apareceram no Brasil livros didáticos de inglês importados, desenvolvidos a partir da

concepção de ensino comunicativo¹⁰ de LE. Os livros nacionais, porém, não aderiram à nova tendência, com seus novos procedimentos, terminologia e pressupostos de ensino-aprendizagem de LE (ALMEIDA FILHO, 2002). Entre os anos de 1990 e 2000, percebemos a efetiva entrada de diversos livros importados no mercado brasileiro, bem como a sua integração com recursos audiovisuais, como CDs, *CDRom* e recursos da Internet.

Ao finalizar esse percurso histórico, Paiva (2009) ressalta que há uma infinidade de materiais didáticos filiados a diferentes filosofias de ensino em um contexto em que predominam duas abordagens opostas: a abordagem estrutural, que enfatiza a estrutura linguística, e a comunicativa, cuja ênfase recai sobre a comunicação que os falantes estabelecem. Assim, são duas as concepções de língua que o professor de inglês pode apresentar: a de língua enquanto conjunto de estruturas e a de língua como comunicação, e essas concepções são determinantes para a escolha e a utilização de um LD. Magno e Silva (2009) assinala que há uma grande variedade de livros disponíveis no mercado, e que diferem quanto às concepções ideológicas de ensino - aprendizagem e linguagem, voltados para propósitos diferentes e para um público geral ou específico. Assim, é necessário, de acordo com Ramos (2009), definir as várias funções e papéis que um LD pode oferecer, uma vez que este depende das diferentes concepções teóricas sobre a linguagem e o processo ensino - aprendizagem de cada autor, além de dependerem do uso que dele se pretende fazer.

Villaça (2009) ressalta a estreita relação entre LDs e programas de ensino. A respeito dessa relação, Richards (2011) assinala que o LD é um componente chave na maioria dos programas de ensino de línguas e que, em alguns contextos, ele atua como base para grande parte do insumo que os alunos recebem e para a prática de linguagem ocorrida em sala de aula, uma vez que a aula de inglês pode ser o único contato formal do aluno com a LE (CONSOLO, 1990). Corroborando este posicionamento, Silva (2010) ressalta que, no ensino de inglês, séries de livros didáticos são utilizadas como referencial na elaboração de programas e currículos. Salas (2004) ao constatar essa relação entre LD e elaboração do currículo, afirma que um curso de línguas sem um LD é como um barco sem destino certo, pois o LD oferece uma sequência de conteúdos,

¹⁰ De acordo com Almeida Filho (2002), ensino comunicativo de LE é aquele que explora as experiências de aprender em termos de atividades ou tarefas de real interesse ou necessidade do aluno para que ele se capacite a utilizar a língua - alvo para realizar ações concretas na interação com falantes e/ou usuários dessa língua.

sendo, assim, um suporte para o professor e um guia para o aluno, para que eles possam se orientar pelo livro.

Contra-pondo-se a este posicionamento, Magno e Silva (2009) considera que a utilização do LD deve ser feita de forma parcimoniosa e contextualizada, a fim de que esse material didático deixe de ser um elemento centralizador na definição do currículo. Ramos (2009) também considera o LD como um colaborador, um instrumento auxiliar para o processo ensino - aprendizagem e não como um vilão neste processo. Aspectos positivos e negativos à parte é importante trazer aqui o posicionamento de Lajolo (1996) que considera que o LD deve estar em função da aprendizagem que patrocina, para que o beneficiário final seja o aluno. Ansary e Babaii (2002, p. 2) ressaltam o fato de que não há um LD perfeito, e que, portanto, é necessário conhecer as vantagens e as desvantagens na adoção e utilização de um LD de língua inglesa. Os autores apresentam argumentos contra e a favor a essa prática, conforme podemos observar no quadro a seguir:

QUADRO 1.2: Argumentos favoráveis e desfavoráveis à utilização de um LD (ANSARY; BABAII 2002, p. 2).

Argumentos favoráveis	Argumentos desfavoráveis
Regula o programa;	Não atende às necessidades diversas dos alunos;
Atua como currículo;	Não atende aos diferentes estilos de aprendizagem;
Confere um caráter de seriedade ao aprendizado;	Inibe a criatividade do professor;
Permite ao aluno se sentir orientado e menos dependente do professor;	Os assuntos apresentados podem não ser interessantes e relevantes a todos os alunos;
Significa segurança, orientação e suporte para professores iniciantes.	O professor pode se tornar escravo do LD e não julgá-lo de forma adequada.

Richards (2011, p.1) pontua as seguintes vantagens e limitações de LDs, concordando, em alguns tópicos, com Ansary e Babaii (2002):

1. Estruturam um currículo para o programa;
2. Ajudam a padronizar as informações;
3. Sustentam a qualidade do processo ensino - aprendizagem;
4. Oferecem várias fontes de aprendizagem;
5. São eficientes;
6. Podem oferecer modelos efetivos de linguagem e *input*;
7. Podem treinar professores;
8. Apresentam apelo visual.

Após levantar as características acima, o autor elenca os efeitos negativos advindos da adoção e utilização de um LD no contexto de ensino de LE:

1. O LD pode conter linguagem não - autêntica;
2. Pode apresentar distorções de conteúdo;
3. Pode não refletir as necessidades dos estudantes;
4. Pode reduzir a atuação do professor;
5. São caros.

(RICHARDS, 2011, p. 1)

Xavier e Souza (2008) também ressaltam vantagens e desvantagens na utilização do LD de inglês, que é um recurso que pode ser importante para professores e alunos, porém pode ser limitado de acordo com a forma como é utilizado e do conceito de língua apresentado. Algumas das limitações, citadas pelas autoras, diferem das apresentadas por Ansary e Babaii (2002) e Richards (2011) e são: a linguagem artificial, que constitui em amostras não reais de utilização da língua; a visão idealizada de mundo e o escopo de atuação social, pois o LD é escrito para um mercado global, e, portanto, não atende às necessidades, interesses e realidades específicas de um contexto escolar local.

Almeida Filho e Consolo (1990) questionam a eficiência da adoção de um LD no ensino de LE na escola pública, uma vez que o livro não parece ser um instrumento que proporcione uma experiência profunda com a língua - alvo e suas características culturais. Assim, é necessária a adoção de outros materiais didáticos, que visem a apoiar e a complementar o processo ensino - aprendizagem, tais como *CDs*, dicionários, revistas, entre outros. Consolo (1990) ressalta que, ao adotar um LD, o docente deve se posicionar como “co-autor” do livro, na medida em que implementa alterações à proposta original de uso e complementa o uso linguístico do material, na tentativa de adaptá-lo ao seu contexto específico de atuação. Nesse sentido, Dias (2009) assinala que o LD de LE deve incentivar professores e alunos a criar e ir além dele, inserindo conteúdos de outros materiais didáticos, ou seguindo as sugestões apresentadas pelo livro, em relação a *sites*, filmes sobre os temas discutidos em sala, projetos educacionais, entre outros.

Tomlinson (2008) assinala que um LD para o ensino de Inglês como Língua Estrangeira ou Segunda Língua¹¹ não deve ter como único foco o auxílio ao aluno, mas também deve ser capaz de auxiliar o professor no desempenho de suas funções. Também é necessário incluir atividades que permitam ao aluno explorar a língua inglesa fora do contexto escolar, para que o aprendiz tenha a oportunidade de se comunicar e interagir nesta LE. Ainda segundo o autor, é fundamental que um LD, em qualquer nível de aprendizagem da língua, forneça ao aluno condições para utilizar a LE de forma autêntica, através de textos orais e escritos que permitam o engajamento cognitivo e afetivo do aprendiz com a língua. Assim, se um determinado LD não estimula a aprendizagem, ou seja, não permite aos alunos pensar e refletir sobre a sua experiência com a língua, provavelmente, sua contribuição para o aprendizado será pequena. Podemos constatar, portanto, que os papéis e funções do LD são bastante variados, pois dependem das diferentes concepções teóricas de linguagem e do processo ensino - aprendizagem que subjazem ao trabalho de cada autor, bem como o uso que cada docente deseja fazer de um determinado LD.

Dessa forma, é necessário que o professor reflita sobre a decisão de adotar um LD em detrimento de outro, pois há vantagens e desvantagens decorrentes desta ação e que vão caracterizar o processo ensino - aprendizagem de língua inglesa em seu contexto específico de atuação. Esta relação que se estabelece entre a prática docente e a utilização de um LD é abordada na seção seguinte.

1.5 A relação livro didático e prática docente

A presença institucionalizada do LD no contexto educacional brasileiro é algo comum, de forma que comumente associamos a figura do professor à do LD: “não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis” (SILVA, 1996, p.11). Assim, se configura a relação livro didático e

¹¹ Segundo Leffa (1998) o ensino de inglês como segunda língua (*English as a Second Language*) é caracterizado pelo uso da língua - alvo fora da comunidade do aluno, enquanto o ensino de inglês como língua estrangeira (*English as a Foreign Language*) ocorre quando a língua é estudada apenas no contexto escolar e não é utilizada pelo aprendiz.

prática docente, em que, frequentemente, há uma dependência excessiva do professor em relação ao LD utilizado, uma vez que este está presente diariamente na sala de aula e é um elemento básico na organização do trabalho pedagógico (BATISTA, 2005). Deo e Duarte (2004) destacam que essa dependência existe por parte não só dos professores, mas também dos alunos, o que dificulta o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e até mesmo da capacidade de ensinar e aprender a língua inglesa, características que configuram uma alienação constante, diariamente reproduzida em sala de aula. Pereira (2007) corrobora essa posição ao assinalar que um LD que apenas produz ou reproduz ideias e valores questionáveis, mas que não proporciona atitudes críticas diante do conteúdo apresentado, utilizado por professores que não apresentam senso crítico, pode contribuir para a formação de aprendizes competentes na língua - alvo, mas que podem ser incapazes de utilizar essa língua de maneira consciente e responsável em suas relações pessoais e sociais.

Lajolo (1996) assinala que a história do LD e de sua utilização na escola brasileira é caracterizada pela precariedade das condições de exercício do magistério, o que acarreta na falta de autonomia na utilização desse recurso didático. Dessa forma, professores despreparados e mal remunerados não conseguiam analisar e escolher de forma crítica um LD, e devido a esse fator, circulavam, no mercado editorial e nas escolas, livros inadequados e de baixa qualidade. Para que ocorra autonomia de professores e alunos em relação ao LD e que esta situação seja modificada pelo senso crítico do docente, é necessário observar a seguinte assertiva de Magno e Silva (2009, p. 75):

[o]s livros didáticos podem servir aos propósitos do professor em fomentar comportamentos autônomos em sala de aula, mas para que isso ocorra é preciso que eles deixem de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem e passem a ser um apoio para tal finalidade.

Uma provável razão para a flagrante dependência do professor em relação ao LD são as deficiências em sua formação pedagógica. Tal constatação é feita por Silva (1996) ao afirmar que na falta do LD não há avanços cognitivos, pois não há conteúdos para se ensinar, uma vez que a força do LD se origina da falta de conhecimento teórico do professor em relação ao conteúdo que ensina. E essa questão é evidente no ensino de

inglês, em que os professores em formação, em sua grande maioria, aprendem desde o início da graduação em Letras, a se apoiarem no LD. Este fato, de acordo com Paiva (2003), provoca deficiências na formação destes docentes, que frequentemente não tem competência necessária para atuar, o que contribui para um ensino de inglês de pouca qualidade. A esses fatores, somam-se a centralização das ações na figura do professor e a sua dificuldade em executar essas ações, conforme afirma Coracini (1996, p. 2) acerca das condições de formação docente:

[a] liás, o professor foi e é formado para isso: para controlar, para decidir, para assumir os turnos principais, para avaliar. E talvez por isso mesmo, quando o professor não se sente capaz de fazê-lo, transfere grande parte da responsabilidade, se não toda, para o livro didático, como a única maneira de se sentir seguro e de transmitir essa segurança com relação aos conteúdos e às atividades; ou limita a disciplina sob sua responsabilidade aos conteúdos de mais fácil controle, como a gramática ou os exercícios estruturais ou as chamadas perguntas de compreensão que não exigem do aluno senão a localização das respostas, ou melhor, das palavras no texto.

A fim de tentar modificar esta realidade em que o professor depende excessivamente do LD, Machado (1996, p. 38) sugere que:

[o]s cursos de formação de professores devem procurar influir na constituição de uma forma de utilização mais adequada dos livros didáticos. As universidades devem incrementar a participação, através de seus docentes, na produção de materiais didáticos atualizados, sobretudo no que se refere à sintonia com os paradigmas emergentes relativos à concepção de conhecimento. Tais materiais, no entanto, devem ser oferecidos ao público em geral, podendo ser adotados ou não, em decorrência de seus eventuais méritos.

Outra medida de caráter mais específico, que visa à diminuição dessa dependência é sugerida por Paiva (2009, p. 53):

Apesar da imensa quantidade de materiais e de todos os recursos gratuitos na *web*, espera-se, também, que o professor seja capaz de adaptar e complementar o livro adotado, e, até mesmo, de produzir material didático para seu contexto específico.

De acordo com Dely e Mota (2004), é consensual entre os professores a ideia de que o LD facilita o processo de decisão sobre quais e como serão ministrados os conteúdos, além de definirem um modelo para a prática didática. Contrapondo-se a essa posição típica do professor, Ur (1996) assinala que o LD, exatamente por ser útil e, em algumas situações, primordial, tende a inibir a criatividade e a iniciativa do professor. Apesar dessas diferentes visões, o ponto central da relação professor - LD parece estar em tentar justificar os critérios utilizados nas escolhas feitas por autores e professores em relação ao conteúdo e à forma de utilização de um determinado LD. Nesse sentido, Xavier e Souza (2008) consideram que, ao adotar efetivamente um LD em sala de aula ou utilizá-lo como material de apoio, ele tem a função de delimitar e nortear o trabalho do professor. Assim, a partir das atividades e conteúdos apresentados pelo livro didático, bem como as sugestões por ele apresentadas, é possível conhecer a abordagem de ensinar e aprender¹² subjacente ao LD. Ao concordar ou não com a abordagem apresentada pelo LD, o docente estabelece o seu campo de ação e o dos alunos.

Ticks (2005) aponta para a necessidade de desconstrução de ideologias e valores subjacentes ao LD, para que, dessa forma, ele seja considerado pelos docentes como material didático, e não mais como elemento principal em sua prática. Assim, a formação do professor é uma questão relevante nesse contexto, pois conforme assinala Coracini (1996) o professor de língua inglesa, em alguns casos, se apresenta como “repetidor do livro didático”, pois até mesmo quando tenta implementar atividades a partir de textos de outras esferas comunicativas, como jornais e revistas, por exemplo, tende a formular perguntas que não diferem das que seriam feitas pelos autores do LD, o que caracteriza uma internalização desse material ou das técnicas recebidas. Nesse sentido, Magalhães (2002) ressalta a função tecnicista do professor de inglês, cujas ações são pautadas na aplicação das técnicas apresentadas pelo LD. Esse material didático, geralmente, sugere atividades centradas nas decisões do professor, que desempenha grande parte do trabalho cognitivo e faz com que o aluno se comporte de forma passiva e espere receber as informações dadas pelo docente. Segundo a autora, é necessário que os papéis atribuídos ao professor, aos alunos e ao LD sejam revistos, para que o professor possa se tornar um profissional crítico e reflexivo, consciente da

¹² Para Almeida Filho (2002), a abordagem de aprender de um aluno é caracterizada pelas maneiras de estudar e de se preparar para o uso real da língua - alvo. A abordagem de ensinar é composta por um conjunto de disposições que um professor possui para orientar suas ações ao ensinar uma LE.

importância da sua atuação na escola e na sociedade como um todo. De acordo com Consolo (1990), a relação entre a prática docente e o LD poderá ser favorecida se a formação de professores proporcionar aos docentes conteúdos, instrumentos e oportunidades de reflexão, para que tenham uma postura mais crítica em relação ao LD adotado.

No entanto, não basta apenas criticar o docente e cobrar dele resultados eficientes de aprendizagem ou uma boa formação, pois é necessário, segundo Cox e Assis - Peterson (2008), compreender que qualquer mudança no sentido de melhorar a qualidade de ensino de inglês deve considerar a figura do professor, valorizando-o com uma remuneração condigna, ao invés de considerá-lo um missionário ou apóstolo. Assim, a atuação do professor em sala de aula precisa ser fruto de uma formação sólida, mas também de condições salariais e de trabalho condizentes à docência.

Dentre as várias funções atribuídas ao docente, é comum a tarefa de avaliar e escolher o LD de uma disciplina. Na seção seguinte, caracterizamos esse processo de avaliação e seleção de um LD, bem como fornecemos critérios variados em que o professor de língua inglesa pode se pautar para realizar essa atividade.

1.6 Critérios de seleção e avaliação do LD de inglês

Ribeiro (2008) assinala que o processo de seleção e escolha de materiais de ensino é determinado pelos seguintes fatores: perfil dos alunos, especificidade do contexto em que será utilizado, necessidades de aprendizagem, metodologia de ensino, tempo designado, custos, entre outros. Assim, a seleção e a escolha desses materiais pressupõem a análise e a avaliação, que são dois processos distintos e, constituem um ponto chave para uma escolha adequada que, para tanto, deve ser feita a partir de critérios objetivos e que visem a um enquadramento satisfatório do material ao perfil do grupo, e não o oposto. A avaliação, de acordo com Tomlinson (2003), visa mensurar o valor do material didático a partir de um julgamento sobre os efeitos de sua utilização nas ações de professores e de alunos. De acordo com Rangel (2005), a avaliação de um material didático é um processo que considera fatores históricos, sociais e políticos, que devem ser também observados pelo docente. Leffa (2003) assinala que a análise, por outro lado, tem como princípio norteador as necessidades dos alunos, incluindo o

conhecimento que já possuem e o que ainda precisam aprender. Dessa forma, a análise volta-se para a observação do material e a avaliação considera o impacto da utilização do material pelos usuários.

Consideramos, nesse trabalho, que a avaliação é um processo mais adequado, pois leva em conta os efeitos da utilização do material pelos usuários. Portanto, podemos constatar que a adoção de um LD necessariamente exige sua avaliação pelo docente. No caso específico da avaliação e seleção do LD de inglês, Cunningsworth (1995, citado por RICHARDS, 2012, p. 4) propõe quatro critérios para orientar o docente nesse processo:

1. O LD deve corresponder às necessidades dos alunos;
2. Deve refletir o uso (atual ou futuro) que os alunos vão fazer da língua;
3. O LD deve dar conta das necessidades dos alunos enquanto aprendizes e deve facilitar o processo de aprendizagem, sem imposição de nenhum método;
4. Deve ser um suporte para a aprendizagem.

Byrd (2001) apresenta critérios de avaliação e seleção de um LD de inglês considerando fatores relacionados ao contexto ensino - aprendizagem, tais como a relação que o aluno estabelece com o livro, que é feito para ele, e a relação entre o professor e o LD adotado. Em cada uma dessas situações, o professor ou o corpo docente da mesma disciplina, precisa observar aspectos como: conteúdos e explicações, exemplos, exercícios e tarefas, apresentação e formato do livro. Ao participar de um criterioso processo de seleção e avaliação de um LD, o professor certamente terá um livro com conteúdos e atividades apropriadas, que contenha informações uniformes e que permita adaptações e complementações durante a sua utilização.

Dias (2009) aponta os seguintes critérios a serem considerados pelo docente: visão de linguagem, visão de aprendizagem, aspectos gráfico - editoriais, autonomia, conhecimento sobre textos, capacidades de linguagem, atividades de aprendizagem e o manual do professor. Ao avaliar segundo esses critérios, a autora acredita que o professor pode julgar se o LD em questão incorpora princípios fundamentais à aprendizagem de LE e se ele reproduz esses princípios em forma de atividades

significativas para o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, bem como de produção e compreensão oral em inglês.

Brown e Rodgers (2002) apresentam um *checklist* de características gerais que devem ser observadas pelo docente ao avaliar um LD. Nesta lista, estão incluídas características básicas e sugestões sobre o que o professor deve procurar no LD em questão, além de conter espaços em branco para a anotação de ideias que possam surgir durante a avaliação, conforme vemos no Quadro 1.3. Esse aspecto é corroborado por Byrd (2001) ao ressaltar que os *checklists* são modelos que apresentam categorias a serem consideradas durante o processo de avaliação, mas que podem e devem ser adaptados de acordo com o contexto de ensino em que serão utilizados.

QUADRO 1.3 *Checklist* para análise de livros didáticos (BROWN; RODGERS, 2002, p. 238)

<p>A <i>Background</i> dos Materiais</p> <p>1 Qualificações do Autor</p> <p>2 Reputação do Editor</p> <p>3 _____</p> <p>B Adequação às Necessidades</p> <p>1 Necessidades do Aluno</p> <p>a Conteúdo</p> <p>b Estilo de Aprendizagem</p> <p>c _____</p> <p>2 Necessidade do Professor</p> <p>a Conteúdo</p> <p>b Estilo de Ensinar</p> <p>c _____</p> <p>C Características Físicas</p> <p>1 Organização</p> <p>a Lógica de Organização</p> <p>b Quadro de conteúdos</p> <p>c Índice</p> <p>d Chaves de respostas</p> <p>e _____</p>	<p>2 Leiaute físico</p> <p>a Leiaute do texto</p> <p>b Espaçamento</p> <p>c Destaques</p> <p>d _____</p> <p>3 Qualidades Físicas</p> <p>a Capa</p> <p>b Papel</p> <p>c Encadernação</p> <p>d _____</p> <p>4 Qualidades Editoriais</p> <p>a Conteúdo correto e legível</p> <p>b Instruções claras e fáceis de seguir</p> <p>c Exemplos claros</p> <p>d _____</p> <p>5 Escrita</p> <p>a Leitura agradável</p> <p>b Interesse</p> <p>c Lógica</p> <p>d Compreensão</p> <p>e _____</p> <p>D Características Logísticas</p> <p>1 Disponibilidade</p> <p>2 Preço</p> <p>3 _____</p>
---	---

No processo de avaliação e seleção do LD de língua inglesa, é necessário, portanto, que o docente utilize critérios que permitam realizar uma escolha coerente com seu contexto particular de ensino, considerando as características dos alunos e os objetivos estabelecidos para a prática pedagógica deste componente curricular. Dessa

forma, ele terá à sua disposição um recurso didático que, utilizado de forma crítica por ele e por seus alunos, pode ser altamente relevante no processo ensino - aprendizagem de inglês na educação básica.

No contexto desta pesquisa, o professor, ao avaliar e selecionar o LD de inglês pode (ou não) utilizar critérios pautados em sua experiência profissional ou considerar as orientações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2011), contidas no documento *Guia de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010) para executar esta ação. A seção seguinte aborda aspectos desse programa de distribuição nacional de LDs para escolas públicas e suas sugestões para a adoção de um livro didático de inglês.

1.7 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que, desde 1996, tem por função prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio de livros didáticos, dicionários e obras complementares. Cada unidade escolar escolhe livremente, entre os livros indicados pelo documento Guia de Livros Didáticos, aquele que deseja adotar, levando em conta a sua orientação e planejamento pedagógico (BRASIL, 2011).¹³

A execução do programa, que ocorre em ciclos trienais alternados, ou seja, atendendo em um ano, aos ciclos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio, é realizada em doze fases. Inicialmente, ocorre a adesão, que é realizada por cada escola; em seguida, os editais para a divulgação das regras para a inscrição do LD são publicados. Logo após, é aberto o período para a inscrição das editoras; e, em seguida, tem início a triagem/avaliação, em que os LDs são analisados. Logo após, ocorre a apresentação do Guia Nacional do Livro Diático, que é o documento que orienta a escolha do livro a ser adotado pela escola, a qual realiza o pedido, que é a formalização de sua escolha. Terminada esta fase, ocorre a aquisição,

¹³ Informações obtidas no site <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>. Acesso em 11, setembro 2011.

que é a negociação com as editoras e, em seguida, a análise de quantidade física, que se refere ao processo de confecção do LD e, por fim, a distribuição e o recebimento do LD escolhido em cada escola. O período de utilização de cada livro é de três anos, o que beneficia a mais de um aluno, exceto os LDs de LE, que, de acordo com o *Guia de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010) são consumíveis e permanecem com o estudante ao final do ano letivo, e são entregues livros novos aos alunos no início do ano letivo seguinte. Durante o período de utilização do LD, há o processo de alternância, para manter a quantidade de livros através de reposições em casos de perda, extravio ou aumento do número de matrículas. Há também o processo de remanejamento, que é baseado no censo escolar que, frequentemente, oscila durante o tempo, devido a transferências, evasões e aumento de matrículas em cada unidade escolar (BRASIL, 2011).

O último programa, realizado em 2011, cujo processo teve início em 2010, foi direcionado à aquisição e à distribuição integral de livros aos alunos dos anos finais do ensino fundamental e também à reposição e complementação do PNLD/2010, para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e do PNLD/2009 para o Ensino Médio. Nesse ciclo, também houve a aquisição de obras complementares. Para tanto, foram investidos 893 milhões de reais, o que permitiu o atendimento a quase 30 milhões de alunos, beneficiando aproximadamente 130 mil escolas, que receberam 118.891.723 de LDs, além de 1.640.043 obras complementares (BRASIL, 2011).

O PNLD representa um avanço relevante na política educacional brasileira, devido à sua dimensão de alcance nacional e promoção do acesso do estudante ao material didático (BORTONI-RICARDO, 2008). Suas principais finalidades são, de acordo com Batista (2005), avaliar, adquirir e distribuir, de forma universal e gratuita, livros didáticos para serem utilizados por alunos da educação básica em escolas públicas. As obras são criteriosamente avaliadas por especialistas de cada área, com o intuito de criar melhores condições para uma educação de qualidade no primeiro e segundo ciclos da educação básica (DIAS, 2009).

Entretanto, o LD de LE não era submetido a essa avaliação, e nem tampouco distribuído aos alunos das escolas públicas. A partir de 2011, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Espanhol passou a ser incluído no PNLD, e as avaliações dos especialistas, em forma de resenhas, são publicadas no documento *Guia de Livros Didáticos - Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010), o qual é elaborado pela Secretaria de Educação Básica (SEB). Nesse documento, constam as resenhas das

obras selecionadas para a análise do professor, as quais podem servir de auxílio na escolha do LD.

Ao incluir a LEM no PNLD/2011 e, conseqüentemente, realizar a seleção e distribuição dos LDs de LE para alunos das escolas públicas, há o reconhecimento, por parte das altas instâncias educacionais, de que a escola pública é um espaço para se aprender outra língua, e que a oferta de livros didáticos do componente curricular LEM- Inglês e Espanhol pode, efetivamente, contribuir, juntamente com a execução de outras políticas públicas, para a melhoria da qualidade do ensino de LE na escola pública. Assim, o *Guia de Livros Didáticos – LEM* (BRASIL, 2010) ressalta:

[e] spera-se que a universalização da distribuição de livros didáticos de espanhol e de inglês para escolas públicas contribua também para que seja possível a essas escolas elaborar projetos político -pedagógicos que integrem ao máximo o ensino dessas línguas em suas grades, com propostas de trabalho de qualidade, garantindo, para as línguas estrangeiras, distribuição de carga horária justa e adequada. (BRASIL, 2010, p. 11)

Portanto, ao considerarmos a escola pública enquanto *locus* privilegiado de aprendizagem de uma LE, mais especificamente da língua inglesa (WALKER, 2003), é necessário analisar o processo de avaliação e seleção do LD de inglês para assim compreendermos melhor a sua utilização em sala de aula pelo docente e por seus alunos.

Como vimos na seção anterior, o processo de seleção de um LD a ser adotado pela escola durante o ano letivo não constitui uma tarefa fácil para o professor, que deve analisar de forma criteriosa as obras disponíveis no mercado (BYRD, 2001; DIAS, 2009; LAJOLO, 1996). Assim, para realizar tal escolha, o professor deve se basear em critérios de avaliação e de seleção que julga relevantes ou considerar o que aponta o documento *Guia de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010). Este foi uma ferramenta cujo objetivo era auxiliar o docente em sua escolha, ao apresentar resenhas de dois livros selecionados pelo Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD) ¹⁴, bem como os critérios básicos e específicos de seleção que foram utilizados pela equipe de especialistas designada para este fim.

Segundo o documento, os critérios gerais se referem à coerência com a legislação educacional pertinente ao ensino fundamental, bem como entre a abordagem teórico - metodológica e a proposta didático - pedagógica apresentada. Os critérios específicos, por sua vez, estão relacionados à apresentação de uma linguagem atualizada, que permita o desenvolvimento das quatro habilidades em uma LE, condições para a formação de um ser autônomo e reconhecimento das marcas identitárias, tais como: gênero, raça e classe social. Conforme afirma Silva (2010), a análise de livros pelo MEC, a partir de critérios que revelam visões de língua e ensino mais atuais, faz com que cresça o interesse pelo que o LD representa para a prática pedagógica, para a relação professor - aluno e seus efeitos na formação do educando. Assim, os critérios gerais e específicos, apresentados na ficha de avaliação do Guia de Livros Didáticos PNLD/2011 (BRASIL, 2010), contida no anexo E, são úteis para fundamentar a escolha da coleção mais adequada ao contexto particular de ensino em que o docente atua, pois consideram os mais variados aspectos relacionados à utilização de um LD de LE na escola pública.

Em relação aos aspectos didático - metodológicos, às concepções de linguagem e de mundo, o documento considera a necessidade do desenvolvimento das quatro habilidades na língua - alvo (*reading, writing, listening e speaking*) pelos alunos da escola regular e pública, a formação da cidadania e do senso crítico do aluno, bem como suas características socioculturais. Em relação aos aspectos físicos, relacionados à qualidade gráfica do LD, das ilustrações, e também do CD de áudio, o Guia apresenta critérios que permitem ao docente analisar detalhadamente a coleção no que concerne a esses aspectos. Assim, ao considerar os critérios sugeridos pelo documento, ou se baseando em outros critérios tidos como relevantes, o docente poderá fazer uma escolha séria, adequada e consciente e, a partir dela, poderá tentar desenvolver, de forma satisfatória, um trabalho efetivo com a LE que ensina. Independentemente de quais critérios serão utilizados, é necessário, portanto que os professores escolham o LD considerando sua experiência em sala de aula e convicções, de modo que as propostas

¹⁴ Segundo o *Guia de livros Didáticos- PNLD 2011*, das 37 coleções participantes do processo de avaliação (11 de espanhol e 26 de inglês) duas de cada uma das línguas foram aprovadas. As demais foram excluídas por não cumprirem os critérios do Edital, o que, em alguns casos, poderia tornar inviável o seu uso em sala de aula.

formais, apresentadas pelas instâncias educacionais superiores não sejam excludentes e não impeçam a discussão e a reflexão sobre o LD em questão.

Dessa forma, é necessário que o processo de seleção do LD permita ao professor o exercício da sua autonomia, para que ele, fundamentado em sua experiência profissional, e considerando os fatores específicos do seu contexto de atuação (BYRD, 2001; DIAS, 2009; LAJOLO, 1996; SILVA, 2010) possa optar pelo LD que julgar mais pertinente. Tal escolha deve ser, portanto, livre de imposições, para que o LD escolhido possa ser um instrumento adequado e útil ao processo ensino - aprendizagem de LE.

Tendo apresentado a revisão teórica que fundamenta este estudo, abordamos, no capítulo a seguir, o referencial metodológico utilizado na realização deste trabalho.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Esse capítulo tem por finalidade descrever as etapas de realização desse estudo. Na primeira parte, tratamos de forma breve sobre a abordagem qualitativa, paradigma de pesquisa eleito para a realização dessa pesquisa. Na segunda parte, fazemos uma discussão sucinta sobre o método utilizado, que é o estudo de caso. Em seguida, trazemos um relato geral sobre a pesquisa, descrevendo os contextos de realização do presente estudo e suas participantes, e finalizamos esse capítulo com a definição dos instrumentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados na análise.

2.1 As bases metodológicas

Nos itens seguintes, tratamos da pesquisa qualitativa e do estudo de caso, que são, respectivamente, a abordagem de pesquisa e o método utilizados neste estudo.

2.1.1 Abordagem qualitativa de pesquisa

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a abordagem qualitativa pode ser genericamente definida como uma atividade que localiza o pesquisador no mundo, pois consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que permitem vislumbrá-lo, transformando-o em uma gama de interpretações advindas da observação da realidade, no ambiente natural em que o objeto de estudo se situa. Assim, a pesquisa qualitativa é interpretativista e naturalística, pois visa interpretar os fenômenos de acordo com o significado que as pessoas a eles conferem no próprio ambiente em que se realiza.

Corroborando este posicionamento, Creswell (2007) assinala que a pesquisa qualitativa é realizada em um ambiente natural e emprega métodos múltiplos que são interativos e humanísticos e tem ainda como característica o envolvimento dos participantes na geração de dados, sendo, portanto, essencialmente interpretativa e holística, pois lida com dados coletados junto aos participantes envolvidos, para a melhor compreensão do objeto de estudo.

A metodologia qualitativa, segundo Serrano (1998), caracteriza-se pela observação intensa por parte do pesquisador, fazendo com que ele tenha um contato direto com a realidade, o que possibilita a formulação de categorias de análise que, gradativamente, são interpretadas de acordo com a observação do fenômeno em questão.

Guba e Lincoln (2006) ressaltam que a abordagem qualitativa e, de forma mais específica, os seus métodos, chegam mais facilmente ao ser humano quando este exerce o papel de instrumento em uma pesquisa. Assim, a pesquisa em educação, de forma geral, ao considerar o homem como instrumento e objeto de estudo, tem frequentemente utilizado a abordagem qualitativa de pesquisa para analisar fenômenos relativos à educação (ANDRÉ, 1995; LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim, o presente estudo se situa nos parâmetros da abordagem qualitativa, pois busca compreender um fenômeno específico, ou seja, o processo de seleção e utilização do LD de inglês, por meio da observação intensa do fenômeno pesquisado e da coleta de dados que geram categorias de análise, diretamente com as participantes envolvidas, que são quatro professoras de língua inglesa do ensino fundamental e seus alunos, em um ambiente natural, a sala de aula.

2.1.2 Estudo de caso

Dentre os métodos típicos da abordagem qualitativa, o estudo de caso pode ser definido como o exame de um fenômeno específico, como um programa, um evento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social, e o caso é estudado para que se tenha uma melhor compreensão acerca dele (SERRANO, 1998). Nesse tipo de pesquisa, o foco é um determinado evento pedagógico, que pode ser um único caso que tem sua origem no próprio ambiente profissional (TELLES, 2002). Dessa forma, um

estudo de caso pretende relatar a realidade de forma complexa e profunda, revelando as várias dimensões de um mesmo problema, focalizando-o como um todo, além de revelar uma experiência vicária, advinda do que é observado em campo. Por tais motivos, o estudo de caso é frequentemente adotado em pesquisas na área educacional, pois se aproxima da realidade em que o caso em questão está inserido (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Dessa forma, optamos pela realização de um estudo de caso, pois temos por objetivo compreender o processo de seleção e utilização do LD de inglês pelas quatro professoras participantes dessa pesquisa, para então indicarmos os critérios de seleção adotados por elas, bem como a maneira que o LD selecionado é utilizado em sala de aula.

Durante o processo de pesquisa, adotamos o papel de observadora não participante, perspectiva em que, de acordo com Lopes (2006), não há interferências nem envolvimento direto com as situações ocorridas. Tal posicionamento de observação foi tomado afim de que as observações fossem feitas livremente, sem a necessidade de interagir com o grupo pesquisado.

2.2. Procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados

No início do ano letivo de 2011, visitamos alguns colégios estaduais da cidade de Anápolis, Goiás, com o objetivo de encontrar participantes para esse estudo. Após solicitar e obter autorização dos gestores das escolas, bem como das participantes, foi assinado um termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A) e logo após, aplicamos um questionário (Apêndice B) para o levantamento de informações prévias sobre cada participante e também sobre os critérios que foram adotados na seleção do LD de inglês.

Logo em seguida, iniciamos a primeira fase de observação das aulas, período em que assistimos cinco aulas de cada participante e tomamos notas de campo (Apêndice C). Após um intervalo de quinze dias, dado para não interferir no andamento normal das aulas, retornamos ao campo para observarmos mais cinco aulas de cada participante, e novamente fizemos anotações de campo. Finalizado o período de observação, as aulas foram transcritas (Apêndice D). Ressalta-se que, nos apêndices C e D constam apenas

uma nota de campo e a transcrição de uma aula de cada participante escolhidas aleatoriamente. O processo foi finalizado com a realização de uma entrevista com as participantes (Apêndice E) para elucidarmos as respostas dadas no questionário e obtermos as percepções de cada uma acerca do LD adotado e utilizado.

De acordo com Serrano (1998), a utilização de diversas fontes de dados apresenta muitas vantagens, porque ao utilizar diferentes instrumentos de investigação, estes atuam como filtros através dos quais o pesquisador capta a realidade de modo mais seletivo, e a diferença entre estes instrumentos proporciona ao pesquisador um maior grau de confiança para triangular os dados. Nos itens seguintes, temos a apresentação e a descrição de cada instrumento utilizado.

2.2.1 Questionário

O questionário aplicado às professoras participantes (Apêndice B) foi o primeiro instrumento de coleta de dados utilizado, a fim de obtermos informações básicas sobre as participantes e os critérios que foram adotados na seleção do LD de inglês. As perguntas contidas neste questionário são, de acordo com Bell (2008), abertas, uma vez que permitem ao participante expressar sua opinião sobre um determinado assunto. Esse instrumento foi utilizado para o levantamento de informações iniciais, pois possibilita obter dados genéricos capazes de responder aos objetivos gerais da pesquisa (THUMS, 2003).

2.2.2 Notas de campo

As notas de campo foram tomadas durante a observação das aulas das professoras participantes, com o intuito de fazer um registro escrito simultâneo às observações, inicialmente de forma genérica, e posteriormente ressaltando a utilização do LD de inglês (Apêndice C). De acordo com Serrano (1998), as notas de campo são úteis para relatar situações, reflexões e ações durante a observação das aulas.

2.2.3 Observação e gravação em áudio das aulas

A observação das aulas das quatro professoras participantes ocorreu em duas etapas: a primeira, em que cinco aulas foram observadas de forma geral, sem o intuito de analisar um aspecto específico da prática docente de cada participante; e na segunda fase, foram observadas mais cinco aulas, em que analisamos especificamente a utilização do LD selecionado. De acordo com Ludke e André (1986), a observação permite um contato direto do pesquisador com o fenômeno pesquisado, devido à maior proximidade com o objeto de estudo.

A gravação de todas as aulas observadas foi feita em áudio e estes dados foram integralmente transcritos. Uma aula de cada participante consta no apêndice D.

2.2.4 Entrevista

A entrevista, gravada em áudio, foi realizada com cada uma das professoras participantes nas escolas em que atuam, ao final do período de observação das aulas, com o intuito de verificar a percepção sobre o LD utilizado. Optamos pela entrevista semiestruturada, pois permite a inclusão de outras perguntas durante a conversa. A transcrição de cada entrevista encontra-se no apêndice E. Segundo Ludke e André (1986), a entrevista é um instrumento que possibilita a captação imediata da informação desejada, com vários tipos de informantes e acerca de variados assuntos.

No quadro abaixo, apresentamos a ordem de aplicação de cada instrumento de coleta de dados:

QUADRO 2.1 Aplicação dos instrumentos de coleta de dados

Instrumento	Ordem de aplicação
Questionário;	1º
Notas de campo;	2º

Observação e gravação em áudio das aulas;	3°
Entrevista	4°

2.3 O contexto da pesquisa

Nos itens seguintes, descrevemos o local e a duração da pesquisa, bem como as quatro professoras participantes deste estudo.

2.3.1 Local e duração da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com quatro professoras de língua inglesa, da rede pública estadual de ensino, na cidade de Anápolis, Goiás, durante o ano letivo de 2011, nos colégios estaduais em que atuam em turmas da segunda fase do ensino fundamental no turno vespertino.

2.3.2 As participantes da pesquisa

Participaram deste estudo quatro professoras de língua inglesa da rede estadual de ensino, em Anápolis, Goiás, e seus respectivos alunos. As participantes foram escolhidas de acordo com a disponibilidade em participar da pesquisa e também conforme a proximidade entre as escolas e a distribuição satisfatória das aulas de inglês no horário de cada escola, o que tornou mais ágil o processo de coleta de dados. A fim de preservarmos a identidade das participantes, elas são identificadas nesta pesquisa por pseudônimos, por elas escolhidos, e os alunos, por números, devido à grande quantidade de discentes em cada uma das quatro turmas observadas. A seguir, temos uma breve descrição de cada participante.

2.3.2.1 Cida

A participante Cida tem cinquenta anos de idade, possui graduação em Letras Português/Inglês por uma instituição particular de ensino superior de Anápolis e especialização em Ensino de Língua Inglesa, pela mesma instituição. Atua como professora há vinte e cinco anos, dos quais vinte são de trabalho com a língua inglesa. A turma de nono ano demonstrou-se, durante as aulas observadas, bastante agitada, porém participativa e interessada.

2.3.2.2 Fabíola

A participante Fabíola tem vinte e seis anos de idade, possui graduação em Letras Português/Inglês por uma universidade pública do Tocantins, e não possui curso de pós - graduação. É recém - concursada da rede estadual de ensino, e atua há dois anos como professora de língua inglesa. A turma observada é de oitavo ano e os alunos demonstraram-se dispersos e desinteressados.

2.2.2.3 Flor

A participante Flor tem quarenta anos de idade, possui graduação em Letras Português/Inglês e especialização em Docência no Ensino de Língua Portuguesa, ambas por uma instituição particular de ensino de Anápolis. Atua como professora da rede estadual de ensino há dezoito anos, dos quais quinze são de trabalho com a língua inglesa. Seus alunos de sexto ano são interessados, participativos e apresentam um bom aprendizado da língua inglesa.

2.2.2.4 Bárbara

A participante Bárbara tem vinte e sete anos de idade, possui graduação em Letras Português/ Inglês e especialização em Docência Universitária, ambas por uma universidade pública estadual de Anápolis. É recém - concursada da rede estadual de ensino, na qual atua há um ano com língua inglesa. Seus alunos estão no oitavo ano e demonstram-se desinteressados e dispersos.

O quadro 2.2 apresenta uma síntese das principais informações sobre as participantes desta pesquisa:

QUADRO 2.2 Informações sobre as participantes

Professora	Idade	Graduação	Pós-Graduação	Experiência profissional	Turma
Cida	50	Universidade privada	Especialização em Ensino de Língua Inglesa- Universidade privada	25 anos (20 anos com Língua Inglesa)	9º ano (participativa; interessada)
Fabíola	26	Universidade pública do Tocantins	Não possui curso de Pós-Graduação	2 anos (com Língua Inglesa)	8º ano (desinteressada; dispersa)
Flor	40	Universidade privada	Especialização em Docência em Língua Inglesa- Universidade privada	18 anos (15 anos com língua inglesa)	6º ano (participativa; interessada)
Bárbara	27	Universidade pública estadual	Especialização em Docência Universitária- Universidade pública estadual	1 ano (com língua portuguesa e com língua inglesa)	8º ano (desinteressada; dispersa)

Com base nas informações apresentadas pelo quadro acima, notamos que as participantes têm perfis contrastantes, uma vez que, duas delas, Cida e Flor, têm mais tempo de experiência profissional e cursos de pós - graduação, ao passo que Fabíola e

Bárbara, são recém - concursadas e apenas esta última tem um curso de pós - graduação. Observamos também que há diferenças entre as turmas observadas, que são de séries e características distintas, o que torna específico o contexto de atuação de cada participante desta pesquisa.

Tendo traçado o perfil das participantes deste estudo, apresentamos, na próxima seção, os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados.

2.4 Procedimentos utilizados na análise dos dados

Com a finalidade de apontar os critérios de seleção do LD de língua inglesa e as características relativas a esse processo, bem como a sua utilização em sala de aula pelas participantes, optamos por utilizar os procedimentos de análise descritos a seguir. Cabe ressaltar que, para a transcrição dos dados orais e/ou escritos, não foi utilizada nenhum tipo de convenção, ou seja, a transcrição foi realizada livremente.

Após a leitura das respostas das participantes, os dados obtidos por meio de cada instrumento de coleta foram codificados com cores que representam cada aspecto pertinente à análise, com o intuito de categorizar e organizar os dados (CRESWELL, 2007). De tal forma, em relação à categoria de escolha do LD, a legenda utilizada foi: verde, para identificar os processos de seleção com características positivas, e vermelha, para identificar os processos de seleção com características negativas. Em relação à categoria de utilização do LD, os dados foram codificados de acordo com as seguintes cores: amarelo, para identificar as expectativas das participantes em relação ao LD; azul, para assinalar os aspectos positivos do LD adotado; lilás, para destacar os aspectos negativos do LD; laranja, para mostrar as situações em que ocorreram adaptações e/ou complementações e rosa, para identificar as situações de não - utilização do LD.

O primeiro instrumento de coleta de dados analisado foi o questionário, aplicado para a obtenção de informações gerais sobre as participantes, tais como: experiência, formação profissional e os critérios de seleção utilizados na escolha do LD de inglês. Em seguida, foi realizada uma leitura minuciosa e exaustiva das transcrições das aulas, bem como das respectivas notas de campo, que contêm aspectos relativos à utilização do LD em sala de aula, e por fim, analisamos a transcrição das entrevistas de cada participante, em que elas fazem uma análise sobre o LD escolhido e sobre sua utilização em sala. A análise de cada instrumento foi realizada com o intuito de assinalar os

aspectos recorrentes em relação à escolha e à utilização do LD de inglês. Dessa forma, elaboramos a categorização dos dados considerando os aspectos encontrados nos instrumentos analisados.

Assim, as categorias de análise em relação ao processo de seleção do livro didático de língua inglesa são: a primeira, em que a escolha apresenta características positivas, tendo por base os critérios sugeridos pelo *Guia de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010), e uma segunda, em que a seleção deste material didático apresenta características negativas, devido à urgência em realizar a escolha.

Apresentamos também na análise a categoria relativa aos aspectos da utilização do LD de língua inglesa em sala de aula pelas participantes, tais como: as expectativas em relação ao LD adotado; os aspectos positivos e negativos desse material; as adaptações e/ou complementações realizadas pelas participantes e as situações em que o LD não é utilizado. O quadro 2.3 apresenta uma síntese das categorias de análise dos dados deste estudo:

QUADRO 2.3 Síntese das categorias de análise de dados

Escolha do LD	Utilização do LD
<ul style="list-style-type: none"> • Características positivas do processo de seleção do LD; • Características negativas do processo de seleção do LD. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas em relação ao LD adotado; • Aspectos positivos do LD adotado; • Aspectos negativos do LD adotado; • Adaptações e/ou complementações; • Não - utilização do LD

Concluído este capítulo, em que apresentamos a metodologia utilizada, o contexto, as participantes da pesquisa e os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, passemos, portanto, ao próximo capítulo, em que os dados são apresentados, analisados e discutidos.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Esse capítulo tem por objetivo apresentar a análise e a discussão dos dados obtidos durante a realização dessa pesquisa e consta de duas partes. Estabelecemos, inicialmente, duas categorias de dados, nas quais analisamos primeiramente o processo de seleção do LD, e a segunda, em que analisamos aspectos relacionados à sua posterior utilização em sala de aula. Em relação à primeira categoria, analisamos primeiramente quais foram os critérios utilizados no processo de seleção do LD de língua inglesa que conduziram a uma escolha satisfatória. Em seguida, abordamos o processo de seleção que apresenta características negativas, devido à urgência na realização da escolha. A segunda categoria, em que abordamos os aspectos relacionados à utilização do LD, está dividida em cinco partes: expectativas em relação do LD adotado; aspectos positivos do LD utilizado; aspectos negativos do LD utilizado; adaptações/complementações do material e situações de não - utilização do LD em sala. Buscamos responder às três perguntas de pesquisa que norteiam esse estudo ao longo dos itens apresentados nesse capítulo.

3.1. Processos de seleção do LD de língua inglesa

Na ocasião dessa pesquisa, o documento *Guia Nacional de Livros Didáticos- Língua Estrangeira Moderna PNLD/2011*, selecionou, para a escolha final dos professores de língua inglesa de todo o país, apenas duas coletâneas, haja vista que as demais coleções não atendiam aos critérios gerais e específicos previstos em edital, e, portanto, foram eliminadas.

De tal forma, o documento apresenta resenhas das coleções *Keep in mind* (CHIN; ZAOROB, 2009) e *Links* (MARQUES; SANTOS, 2010). A primeira coletânea

apóia-se nas quatro habilidades de ensino de línguas, que são trabalhadas de forma integrada inclusive com a gramática, além de proporcionar ao aluno oportunidades de reflexão sobre diversidade, cidadania e consciência crítica em diversas situações. A segunda coleção também tem por intuito o trabalho com as quatro habilidades, porém apresenta falhas na articulação entre as habilidades, pois grande parte das atividades precisa de adaptações e/ou complementações por parte do professor, que em algumas situações, também deve utilizar atividades extras. A coletânea também oferece ao aluno a oportunidade de refletir sobre diversidade, cidadania e consciência crítica, porém em momentos específicos.

Nos itens seguintes, apresentamos os processos de seleção do LD de língua inglesa relatados pelas participantes desse estudo.

3.1.1 Características positivas do processo de seleção do LD de língua inglesa

De acordo com Byrd (2001), a adoção de critérios de seleção de um livro didático é fundamental para a escolha adequada de um LD de língua inglesa, o que torna o processo de seleção positivo e efetivo. Nessa pesquisa, a participante Cida, que possui vinte e cinco anos de experiência profissional, participou ativamente desse processo, conforme relata no fragmento a seguir:

[1] De que forma o LD de língua inglesa foi selecionado? A atual gestão nos convocou, e percorreu sobre algumas coleções colocadas à apreciação. Depois separou os docentes por área e habilidade, onde cada dupla analisou uma coleção. Depois, em seguida, nós apresentamos os pontos positivos e negativos, e só depois nós escolhemos realmente a coleção.

[Participante Cida - Entrevista]

Conforme o relato dessa participante, o processo de seleção do LD na escola em que atua, foi um trabalho conjunto dos professores, que, de acordo com a disciplina, escolheram o LD a ser utilizado. Dessa forma, podemos afirmar que o processo pelo qual o LD de língua inglesa foi selecionado apresenta características positivas, pois, os professores puderam discutir sobre os aspectos satisfatórios e insatisfatórios de cada coletânea, para, então, efetivamente realizar a escolha.

Considerando as coletâneas apresentadas pelo documento *Guia de Livros Didáticos* – PNLD/2011, a coletânea *Keep in mind* (CHIN; ZAOROB, 2009) foi selecionada pelos docentes. Essa coletânea é organizada em unidades temáticas, nas quais são contempladas as quatro habilidades, contando ainda com revisões a cada duas unidades, atividades lúdicas e um projeto que sintetiza o assunto abordado. No excerto seguinte, a participante Cida justifica a escolha desta coletânea:

[2] *Como o livro didático foi selecionado por você/ pelos professores desta disciplina?* A princípio pela contextualização entre gramática e temas sociais de relevância, abordagens artísticas, vocabulário atualizado, ortografia, interdisciplinaridade, apresentação diversificadas em cada tema e ilustrações capazes de desenvolver habilidades de analisar, interpretar e relacionar. [Participante Cida- Questionário]

Devido à realização satisfatória do processo de seleção, podemos observar que foram adotados critérios para a adoção do LD, pois, segundo o relato acima, a participante Cida bem como os colegas de língua inglesa que realizaram a escolha, observaram os aspectos didático - metodológicos e linguísticos apresentados pelas coletâneas em análise. Eles se orientaram também pelas sugestões apresentadas pelo documento *Guia de Livros Didáticos* – Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2010), uma vez que os critérios por eles utilizados constam na ficha de avaliação de livros do PNLD/2011, contida no documento e também no apêndice F. Entre os critérios apresentados pela ficha de avaliação, encontram-se: a análise dos conhecimentos linguístico - discursivos, que englobam a gramática e o vocabulário; adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático - pedagógicos da coleção, que se refere à forma de apresentação dos conteúdos e temas; e aspectos relacionados à diversidade, cidadania e consciência crítica, que visam à abordagem de temas sociais atuais. Acerca da utilização das diretrizes contidas nesse documento, a participante declara que

[3] a proposta do PNLD/2011 nos remete ao cruzamento entre as várias linguagens, levando o educando a inteirar-se e situar-se num mundo comunicativo que os leve a desenvolver as várias capacidades de compreensão da realidade. [Participante Cida - Questionário]

Nesse excerto, a participante Cida ressalta que os critérios sugeridos pelo documento do PNLD/2011 revelam uma preocupação com a inserção do aluno na sociedade por meio da compreensão das diversas linguagens atuais, como as advindas da mídia, e, mais especificamente, pela utilização da Internet. Esses critérios também prezam pelo desenvolvimento, por parte do aluno, da capacidade de compreender a realidade em que vive e sentir-se como parte integrante e transformadora dessa realidade. De acordo com Lajolo (1996), o LD precisa apresentar elementos que estejam em função da aprendizagem dos conteúdos, mas também de valores e atitudes, de forma que essa aprendizagem não ocorra apenas pela leitura das informações que o livro fornece, mas que proporcione ao aluno a conexão desses conteúdos com a realidade em que está inserido.

Porém, mesmo adotando os critérios sugeridos pela ficha de avaliação contida no documento *Guia de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010), a participante Cida relata a utilização de critérios complementares, como podemos verificar no seguinte excerto:

[4] *O que você acha desses critérios que o Guia apresenta?* Olha, ele não foi seguido à risca não. Mas no caso de língua inglesa, por exemplo, não aprovei as duas coleções totalmente, porque eu achei que foi imposto, e por outro motivo: eles fogem um pouquinho da sequência dos conteúdos propostos pelo currículo, porque foge um pouquinho da realidade. [Participante Cida - Entrevista]

Nesse trecho, podemos observar que a participante Cida não considera, em sua totalidade, os critérios apresentados pelo *Guia de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010) por acreditar que estes critérios não conduziram à seleção de uma coletânea ideal ao processo de ensino - aprendizagem de inglês, fato que é justificado por ela ao ressaltar a imposição das duas coletâneas, a sequência inadequada dos conteúdos e a falta de coerência das coletâneas com a realidade. Podemos afirmar que essa aprovação parcial das duas coletâneas pode ser atribuída à vasta experiência profissional da professora participante, que após vinte e cinco anos de trabalho docente, conhece a realidade da sala de aula de língua inglesa na rede pública e dos seus alunos, e, portanto, é capaz de analisar as características de um

material didático, bem como as consequências advindas de sua adoção para a prática pedagógica. Além da experiência profissional da participante e da relevância desse fator no processo de seleção do LD, nota-se a presença de senso crítico na reflexão acerca da utilização dos critérios adotados. Por não considerar adequados os critérios apresentados pelo documento, a participante relata a utilização paralela de outros critérios em relação aos do PNLD/2011, conforme observamos no trecho seguinte:

[5] *Se a escolha não foi fundamentada nos critérios apresentados pelo PNLD 2011, que outro (s) critério (s) foram utilizados?* Além do PNLD/2011, utilizamos os critérios de dinamismo, temas para a faixa etária a que se destina, a indução da própria hipótese, pesquisa e crítica espontânea.
[Participante Cida- Questionário]

Nesse processo de seleção descrito pela participante Cida, podemos observar a utilização dos critérios apresentados pelo documento *Guia de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010) e de outros critérios considerados relevantes pela equipe de professores de inglês que participou dessa seleção, como a autonomia do aluno no processo ensino - aprendizagem (DIAS, 2009; MAGNO E SILVA, 2009) e a adequação do material didático escolhido às necessidades e características dos alunos (CUNNINGSWORTH 1995, citado por RICHARDS *online*; BROWN; RODGERS, 2002). A utilização de tais critérios revela que a escolha do LD foi realizada tendo como foco a aprendizagem do aluno, ou seja, o processo do qual a professora Cida e seus colegas participaram foi de avaliação do LD, e não de análise, uma vez que na avaliação os efeitos da utilização do material didático por seus usuários são mensurados (TOMLINSON, 2003) e a análise volta- se apenas para a observação do material (LEFFA, 2003).

Dessa forma, podemos concluir que o processo de seleção do LD de língua inglesa do qual participaram a professora Cida e seus colegas teve características positivas, devido à consideração do perfil dos alunos de escola pública e do uso da língua pelos alunos (CUNNINGSWORTH, 1995, apud RICHARDS, 2011, p. 4), bem como da oportunidade de discutir com os demais colegas sobre as coletâneas apresentadas e fazer uma avaliação sobre elas, para, então, efetivamente realizar a escolha.

Em outro contexto, a participante Bárbara, por ser recém - concursada, não participou do processo de seleção do LD de inglês na unidade escolar em que atua, porém apresenta um relato positivo desse processo, conforme podemos observar no fragmento seguinte:

[6] *De que forma o LD de língua inglesa foi selecionado?* Não participei, mas foi escolhido no ano anterior ao que eu entrei.
[Participante Bárbara- Entrevista]

[7] *Como o livro didático de língua inglesa foi selecionado por você/ pelos professores dessa disciplina?* O livro foi selecionado durante o trabalho coletivo, onde estavam presentes diretora, coordenadora e professores, no início do ano de 2011. Foram observados os guias de cada livro, os textos, atividades e o tipo de abordagem do mesmo. [Participante Bárbara-Questionário]

De forma semelhante ao processo do qual a participante Cida e seus colegas realizaram a seleção do LD de inglês, o processo relatado pela participante Bárbara apresenta aspectos favoráveis. Embora ela não tenha participado desse processo, é possível verificar que houve a participação dos demais docentes de língua inglesa na seleção do livro, que foi escolhido coletivamente, o que permitiu a esses docentes a oportunidade de refletirem em conjunto acerca das coletâneas propostas. Conforme o relato da participante, os docentes selecionaram o LD tendo por base as resenhas das coletâneas apresentadas pelo documento *Guia de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010), que apresenta uma visão geral das coleções e uma análise da obra. Além das coletâneas, alguns critérios sugeridos pelo PNLD/2011, tais como aspectos textuais, didáticos e metodológicos foram considerados pelos docentes, que analisaram os textos, as atividades e a abordagem de cada coleção. Tais critérios de seleção são sugeridos por Byrd (2001) e Brown e Rodgers (2002) com o intuito de direcionar aspectos centrais e decisivos no processo de seleção do LD de inglês, como a metodologia e a abordagem dos LDs em análise.

Sobre a utilização dos critérios apresentados pelo documento, a participante descreve a forma de utilização do *Guia de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010):

[8] *De que forma o LD de língua inglesa foi selecionado? Vocês utilizaram o Guia de Livros Didáticos, de acordo com os critérios que ele apresentou, ou foram utilizados outros critérios pra essa escolha?* Foi utilizado o Guia do Livro Didático, né, o PNLD/2011, e os critérios para a utilização foram bem definidos, priorizando a realidade do professor e do aluno, assim como o seu ambiente cultural. Outro fator importante, é que ele atendeu, né, aos alunos público alvo da educação especial, como por exemplo, o livro do oitavo ano traz uma cadeirante. [Participante Bárbara- Entrevista]

A utilização dos critérios sugeridos pelo *Guia de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010) em relação à cidadania, diversidade e consciência crítica, no que concerne à pluralidade cultural, às diferenças sociais e à inclusão, justifica-se pelo fato de a escola em que atua a participante Bárbara ser inclusiva e realizar um trabalho diferenciado com alunos portadores de necessidades especiais, tanto educacionais quanto físicas. Devido a essas especificidades contextuais em relação à educação inclusiva, foi selecionada a coletânea *Links* (MARQUES; SANTOS, 2010) que aborda temas relacionados à diversidade, cidadania e consciência crítica, o que é uma característica positiva da coletânea, proporcionando aos alunos oportunidades de reflexão e discussão sobre tais assuntos. Assim, é possível considerar que o LD em questão foi selecionado através da avaliação, pois tem como foco o usuário, nesse caso o aluno (LEFFA, 2003).

A participante Bárbara ressalta a importância desses critérios no processo de seleção, que, de acordo com a participante, foi realizado de maneira fundamentada, conforme verificamos no excerto seguinte:

[9] *A escolha do livro didático foi fundamentada nos critérios apresentados pelo PNLD/2011? Se sim, justifique porque você achou importante usá-los.* Sim. Foi importante, pois o Plano Nacional do Livro Didático orienta adequadamente a análise e a escolha, para uma boa utilização dos livros, por professores e, conseqüentemente, com seus alunos. [Participante Bárbara- Questionário]

Ao ressaltar a importância da utilização dos critérios apresentados pelo *Guia de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna* no processo de seleção do LD de inglês, que são critérios que têm por objetivo fundamentar e facilitar a escolha do LD pelo professor, a participante Bárbara reconhece que a utilização de tais critérios

permite que o LD seja escolhido de forma adequada e possa ser posteriormente utilizado de maneira satisfatória em sala de aula, uma vez que os processos de escolha e utilização do LD são processos interdependentes, pois, de acordo com Magno e Silva (2009), uma seleção adequada e crítica permite uma utilização satisfatória do LD escolhido.

Podemos afirmar, portanto, que embora a participante Bárbara tenha apenas um ano de experiência docente, e mesmo não tendo participado do processo de seleção do LD de inglês, que esse processo também apresenta características positivas, pois foi realizado por meio de avaliação (LEFFA, 2003) como já mencionado e junto ao coletivo de professores, os quais consideraram as resenhas e os critérios sugeridos pelo *Guia de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010).

A participante Fabíola, assim como a participante Bárbara, não chegou a participar do processo de seleção do LD de língua inglesa, pois é recém - concursada e o LD já havia sido escolhido, no ano anterior, por outra docente dessa disciplina, que utilizou as resenhas contidas no documento *Guia de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010) para fundamentar a sua escolha.

Nos excertos seguintes, a participante descreve o processo de seleção do LD realizado por outra professora da área, que considerou a análise de cada coletânea contida nas resenhas, embora não tenha tido acesso aos livros:

[10] *De que forma o LD de língua inglesa foi selecionado aqui na escola?* Então, na verdade, eu não participei desse processo de seleção do livro, né? Então, uma colega minha, que participou disso. Ela que selecionou, na verdade, ela sozinha, nenhum outro colega porque na verdade não veio material. Não veio os livros, né?
[Participante Fabíola- Entrevista]

[11] *Como o livro didático de língua inglesa foi selecionado por você/ pelos professores dessa disciplina?* Através das resenhas.
[Participante Fabíola - Questionário]

De acordo com o relato da participante Fabíola, é possível observar que, por ter ingressado na rede após a seleção do LD, ela desconhece os critérios que nortearam essa escolha, sabendo apenas informar que outra professora de língua inglesa fez a seleção do LD com base nas resenhas do PNL/2011. Além de desconhecer os critérios de

seleção adotados nesse processo, a participante relata que o mesmo foi realizado de forma individual, desconsiderando assim, a participação dos outros docentes de língua inglesa da escola no processo de seleção do LD, desconsiderando a oportunidade de reflexão coletiva acerca das coletâneas em análise.

Nos excertos seguintes, a participante apresenta a justificativa dada pela colega para a escolha da coletânea, que foi pautada na adequação do LD aos critérios exigidos pelo edital do PNLD/2011:

[12] *A escolha do livro didático foi fundamentada nos critérios apresentados pelo PNLD/2011? Se sim, justifique porque você achou importante usá-los.* Sim, principalmente pelo conteúdo das resenhas. [Participante Fabíola-Questionário]

[13] *Que critérios ela utilizou pra essa escolha? Em que critérios essa escolha foi fundamentada? Por quê?* Então, segundo os critérios que ela me informou, é... a escolha do livro foi feita baseando nas informações contidas nessa resenha. E ela falou assim que o documento falava muito bem do livro, que ele atendia bem às propostas do PNLD. Ela disse que lá falava muito bem do conteúdo, que é rico, né, então, segundo ela, esse livro era excelente, de acordo com o que a resenha falava. [Participante Fabíola - Entrevista]

Nesse processo de seleção do LD de inglês, realizado por outra professora, podemos observar que ela considerou o conteúdo das resenhas, ou seja, a análise de cada coletânea, e optou pela que era apresentada como a mais completa e abrangente. Mesmo considerando as resenhas apresentadas pelo documento, a docente que selecionou o LD considerou outros critérios para fundamentar a sua escolha, conforme podemos observar no fragmento abaixo:

[14] *Se a escolha não foi fundamentada nos critérios apresentados pelo PNLD/2011, que outro (s) critério (s) foram utilizados?* Foi considerado que o livro traz temas atuais, propõe estratégias de compreensão e produção oral e escrita, e atividades variadas, além de proposta atual com inovações e vocabulário adequado à série. [Participante Fabíola - Questionário]

O processo de seleção do LD de inglês em questão, além de considerar as resenhas apresentadas pelo *Guia de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna*

(BRASIL, 2010) foi fundamentado também nos seguintes critérios de seleção: temas abordados pelo livro, por meio de atividades diversificadas, focadas tanto na oralidade quanto na escrita (DIAS, 2009) bem como considerou a adequação do vocabulário a cada unidade (BROWN; RODGERS, 2002) e a proposta atualizada do livro. Considerando a análise apresentada pela resenha, bem como os critérios de seleção tidos como relevantes, a docente que realizou a escolha optou pela coletânea *Keep in mind* (CHIN; ZAOROB, 2009) por acreditar que essa coleção atende satisfatoriamente aos critérios de seleção utilizados. Assim, percebemos que a adoção dos critérios apresentados pelo documento e de outros critérios tidos como importantes pelo professor são utilizados de forma complementar na realização dessa escolha, uma vez que a docente considera as resenhas e seus próprios critérios para selecionar o LD de língua inglesa. O processo pelo qual o LD foi selecionado é o de análise, pois considerou os aspectos relativos ao conteúdo apresentado, desconsiderando seus efeitos na utilização em sala de aula (LEFFA, 2003) de forma a privilegiar a atuação do professor e não a utilização do LD pelo aluno, que é o usuário principal desse material didático.

Em outros contextos, porém, o processo de seleção do LD de língua inglesa caracterizou-se de forma negativa, devido a fatores como a urgência da escolha, conforme descrito na seção seguinte.

3.1.2 Características negativas do processo de seleção do LD de língua inglesa

Diferentemente dos processos de seleção ocorridos nas escolas em que atuam as participantes Cida, Bárbara e Fabíola, a participante Flor caracteriza de forma negativa o processo de seleção do LD de inglês do qual participou em sua escola, conforme podemos observar no excerto a seguir:

[15] *De que forma o LD de língua inglesa foi selecionado?* Os livros chegaram bem rapidamente, nós só folheamos o livro, não tivemos nem condição de avaliar nada, e foi tudo muito rápido, a gente olhou o quê? A capa, fomos folheando e olhando mais ou menos, aí fomos vendo, porque a gente já tem essa experiência, a gente sabe mais ou menos... Mas não foi nada assim com tempo, com avaliação, discussão, não houve nem tempo pra isso. [Participante Flor - Entrevista]

O processo de seleção do LD de inglês descrito pela participante Flor não propiciou aos docentes uma oportunidade válida para a escolha, pois foi realizado de forma rápida, imediatista e acrítica, pois os professores apenas olharam os livros e decidiram por um deles. Nesse processo, a experiência docente de dezoito anos da professora e também a experiência dos demais docentes de língua inglesa que participaram da seleção, é um aspecto que confere consistência a esse processo, embora tenha sido realizado de forma subitânea e sem reflexão.

Devido às características negativas desse processo de seleção, como a urgência na escolha e a ausência de reflexão acerca das coletâneas apresentadas, a participante Flor e seus colegas não utilizaram os critérios de seleção apresentados pelo *Guia Nacional de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010) para fundamentar a sua escolha.

O fato de não ter tido acesso ao documento, embora ele seja disponibilizado *online* na página do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)¹⁵, e conseqüentemente, não ter utilizado os critérios de seleção por ele apresentados, fez com que a participante Flor e seus colegas que participaram do processo de seleção, utilizassem outros critérios, conforme observamos nos fragmentos seguintes:

[16] *De que forma o livro didático de língua inglesa foi selecionado? Pelo Programa Nacional de Livros Didáticos/ PNLD, as resenhas foram utilizadas nessa seleção ou foram utilizados outros critérios?* Bom, na verdade, não houve nada disso não assim. Nós fomos comentando, abrindo o livro, os exercícios, os conteúdos, assim, questão de vocabulário, essas coisas, mas não deu tempo como deve ser olhado. A gente tem que olhar com mais atenção, com mais tempo, eu acho que foi muito pouco tempo. [Participante Flor - Entrevista]

[17] *Se a escolha não foi fundamentada nos critérios apresentados pelo PNLD/2011, que outro critério (s) foram utilizados?* Só tivemos tempo de folhear os livros, e como eram só duas coleções, optamos pela coleção que tinha textos mais interessantes e assuntos mais atualizados. [Participante Flor - Questionário]

Podemos observar que, mesmo não utilizando os critérios apresentados pelo *Guia de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010) e não dispondo de tempo suficiente para realizar essa escolha, a participante Flor e os outros

¹⁵ <http://www.fnnde.gov.br/>

docentes da área de língua inglesa, tiveram por critérios de seleção o conteúdo dos textos (DIAS, 2009), além da análise dos exercícios propostos (BYRD, 2001), dos conteúdos previstos para aquela série e o vocabulário apresentado em cada unidade. A utilização desses critérios de seleção acarretou na escolha da coletânea *Links* (MARQUES; SANTOS, 2010), que apresenta o vocabulário de forma contextualizada e uma progressão de conteúdos adequada a cada série, atendendo, portanto, às exigências apresentadas pelos docentes. Nesse processo de seleção, houve um processo de análise voltado para a observação do material, desconsiderando seus efeitos na utilização pelos alunos (TOMLINSON, 2003). A escolha dos docentes considerou a utilização do LD adotado pelo professor, que inicialmente seria o usuário principal desse material didático, devido à dependência excessiva de alguns profissionais em relação a esse recurso (CORACINI, 1996) em detrimento do aluno, a quem o LD de fato se destina.

Dessa forma, podemos observar que, mesmo em um processo de seleção de um LD, em que o tempo disponível foi inadequado, e em que não houve acesso às diretrizes oficiais do *Guia Nacional de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010) foi possível fazer uma escolha pautada em critérios tidos como relevantes pelos docentes que participaram deste processo. Nesse sentido, ressalta-se a importância da utilização de critérios de seleção (BYRD, 2001; BROWN; RODGERS, 2002; DIAS, 2009; RIBEIRO, 2008) para que a posterior utilização do LD em sala de aula possa ser satisfatória no que concerne à contribuição efetiva do LD ao processo ensino - aprendizagem de língua inglesa na escola pública.

Podemos observar, portanto, que o processo de seleção de um LD, no escopo deste estudo, ocorreu de duas formas distintas: uma na qual houve acesso ao *Guia Nacional de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010) o que proporcionou aos docentes a oportunidade de analisar as resenhas de cada coleção, considerando suas características e o contexto em que seriam utilizadas; e outra em que os docentes tiveram acesso às coleções, porém havia uma necessidade urgente de fazer a escolha devido a questões de prazos. Assim, é possível constatar que, no processo de seleção de um LD, é necessário que fatores como iniciativa do corpo administrativo para organizar um processo de análise mais completo, tempo para a análise, adequação do material ao processo ensino - aprendizagem e a reflexão, individual ou coletiva, acerca dos LDs colocados à apreciação, coexistam para que seja realizada a escolha de um material didático que possa ser uma ferramenta útil para a prática docente e para o aprendizado dos alunos. Independentemente da forma pela qual o processo de seleção

do LD ocorra, é necessário, de acordo com Rangel (2005), que os critérios de seleção e utilização de LDs, para que este se torne um recurso didático eficiente, sejam bem definidos pelo professor avaliador, que deve considerar suas experiências e convicções.

Conforme assinala Magno e Silva (2009), os processos de seleção e utilização do LD são interdependentes, ou seja, uma escolha adequada gera uma utilização satisfatória do LD, enquanto que uma escolha realizada sem a adoção de critérios de seleção pode acarretar na utilização inadequada do LD selecionado. Nas seções seguintes, analisamos os diversos aspectos relacionados à utilização do LD escolhido em sala.

3.2 Aspectos da utilização do LD de língua inglesa

Nos itens seguintes, apresentamos as principais características da utilização do LD de língua inglesa pelas participantes desse estudo.

3.2.1 Expectativas em relação ao LD adotado

De acordo com Batista (2005), ao selecionarem um LD, os professores possuem expectativas e interesses bastante diversos, principalmente em relação aos conteúdos apresentados pelo livro e às propostas de transposição didática. Nesse sentido, as participantes desse estudo foram inicialmente indagadas acerca de suas expectativas em relação ao LD selecionado e, após utilizarem efetivamente esse material em sala, foram novamente questionadas sobre a forma pela qual o LD em questão atendeu ou não a essas expectativas.

A participante Cida, que possui vinte e cinco anos de experiência docente, e que havia se acostumado a não utilizar o LD de língua inglesa em sala de aula, relata inicialmente que esperava que o LD escolhido fosse uma ferramenta que facilitasse a compreensão e a aprendizagem do aluno. Porém, ao utilizar efetivamente o LD em sala de aula, a participante ressalta que o LD não corresponde à realidade dos alunos, principalmente no que tange à progressão dos conteúdos. Nos excertos seguintes, a

professora participante descreve suas expectativas em relação ao LD e à experiência com esse material em sala de aula:

[18] *Quais são as suas principais expectativas em relação ao livro didático selecionado? Que seja mais um instrumento de compreensão da realidade, participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas, cada vez mais amplas e fundamentais para o exercício da cidadania, na construção de uma sociedade mais inclusiva.* [Participante Cida - Questionário]

[19] *E quais eram as suas expectativas iniciais sobre o LD? Quando você pegou o livro pela primeira vez, o que que você pensou? Como ele seria?* No início, eu achei que conseguiria mais atenção, mais interesse com a presença do livro em sala de aula. No entanto, há um entrave, pois foge um pouquinho da realidade da turma que se aplica. A série, o ano, que geralmente não estão aptos. Isso é geral. [Participante Cida - Entrevista]

Considerando o relato da participante Cida, podemos observar que a utilização do LD em sala de aula revelou a falta de coerência com o contexto específico da escola pública, pois segundo ela, os livros da coletânea *Keep in mind* (CHIN; ZAOROB, 2009) apresentam conteúdos que destoam do currículo da escola, não estando, portanto, em harmonia com a série a que se destinam. Isso se deve ao fato de o livro apresentar uma progressão de conteúdos que ocasiona dificuldades por parte dos alunos que, por terem um conhecimento linguístico mais elementar, têm dificuldades em compreender os tópicos gramaticais apresentados, por exemplo. Embora leve em conta esses fatores negativos da utilização do LD selecionado em sala de aula, a participante ressalta a importância da inclusão do componente Língua Estrangeira Moderna – Inglês na distribuição de livros do PNLD/ 2011, porém atenta para a necessidade de utilização das novas tecnologias no ensino de língua inglesa, embora a coletânea apresente, na seção *Project*, sugestões para a utilização da Internet nas aulas de inglês:

[20] *O LD selecionado corresponde a essas expectativas? Sim, por quê? Ou não, e por que não corresponde?* Em parte sim, porque já é uma conquista a doação do livro didático de língua inglesa, que é válido ressaltar isso. Por outro lado, deve se atentar para um novo modo de ensinar a língua inglesa, mais atraente, mais jovial, mais do dia-a-dia, de Internet, de celular. [Participante Cida - Entrevista]

Desde o início da execução do PNLD, em 1985, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna – Inglês nunca havia sido incluído no Programa, e tal inclusão, citada pela participante, é de extrema relevância ao ensino desse idioma na escola pública (DIAS, 2009; SILVA, 2010) que tem finalmente a sua importância reconhecida para a formação dos alunos. Por outro lado, em uma sociedade que se caracteriza pela ampla utilização da tecnologia, a educação, de forma geral, não pode desconsiderar a relevância do computador, da Internet e de outras ferramentas à aprendizagem, e tampouco o ensino de inglês, que atualmente, encontra nas novas tecnologias, formas diversas e atuais de trabalho com essa língua (PAIVA, 2009).

A participante Fabíola, que possui pouco tempo de experiência na docência, uma vez que atua há apenas dois anos, apresentou inicialmente as seguintes expectativas em relação ao LD adotado:

[21] Quais são as suas principais expectativas em relação ao livro didático selecionado? Esperamos que a experiência de ensino-aprendizagem seja positiva, que os alunos desenvolvam, com o uso do livro escolhido, as competências e habilidades que lhes são exigidas no Ensino Fundamental. [Participante Fabíola - Questionário]

Conforme observamos no relato apresentado, a participante apresentava inicialmente expectativas positivas em relação ao uso do material, afirmando que ele poderia contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades em língua inglesa previstas para o ensino fundamental, das quais podemos citar: a construção de uma consciência lingüística e crítica; a experiência de comunicação em língua estrangeira; o reconhecimento da necessidade de aprender uma ou mais línguas, entre outras (PCNEF, 1998). Ao iniciar o trabalho em sala de aula com os alunos, a participante considerou que o LD escolhido seria de fato um estímulo à aprendizagem de inglês, devido às vantagens advindas de sua utilização, como a qualidade gráfica e o acesso do aluno ao material, conforme observamos no próximo excerto:

[22] E quais eram as suas expectativas iniciais sobre o LD? Assim que o livro chegou aqui na escola, e você teve o primeiro contato com ele, o que você achou que poderia ser feito a partir da utilização desse livro? Então, quando não se tem material é muito mais difícil. Ter o material, já cria uma expectativa melhor. Material é um estímulo pro aluno. Ainda mais quando é

um material colorido, né? E ele tem isso, né? O livro tem figuras, e isso facilita o aprendizado da língua inglesa. Então, a primeira expectativa foi boa. A gente pensa que o trabalho vai ser melhor porque o aluno agora tem um material, né? A proposta do livro é boa, e os alunos iriam se envolver com todas as atividades propostas. [Participante Fabíola - Entrevista]

Conforme Salas (2004), a adoção de um LD é fundamental para que ocorra um processo de ensino - aprendizagem de língua inglesa bem sucedido, portanto, a utilização de um LD tende a ser um aspecto positivo, pois tem por objetivo sustentar a qualidade desse processo. Porém, a participante ressalta que os alunos nem sempre se interessam pelas atividades propostas e atribui essa dificuldade à inadequação do conteúdo abordado pelo livro ao nível dos alunos, como podemos observar no excerto seguinte:

[23] *O LD selecionado corresponde a essas expectativas?* Apenas parcialmente, porque algumas atividades propostas não são adequadas à realidade dos alunos, principalmente, quando se trata de níveis mais avançados, né? Como o nono ano, né? Mais pro final do livro, às vezes ele se adequa, às vezes não, às vezes ele eleva um pouco o grau de conhecimento que é cobrado do aluno, e ele não tem esse conhecimento por quê? Esse material “tá” sendo trabalhado agora. Então, o aluno não tem uma... ele não tem conhecimento baseado nessa metodologia de ensino. Então, algumas atividades, às vezes a gente demora muito, sabe? Às vezes, não é aquela atividade tão importante, e a gente acaba gastando um tempo muito grande com ela, em detrimento de outros conteúdos que seriam mais importantes. [Participante Fabíola - Entrevista]

Considerando o relato acima, podemos observar que a participante, ao realizar efetivamente o trabalho em sala de aula com a coletânea *Keep in mind* (CHIN; ZAOROB, 2009) constata que o LD não apresenta o conteúdo de forma coerente e gradativa, adequada à série, o que prejudica a compreensão do aluno, que geralmente não consegue entender as atividades propostas, o que causa o desinteresse pelas aulas e ainda demanda tempo extra na aplicação do conteúdo. A participante Fabíola, assim como a participante Cida, considera a progressão de conteúdos inadequada, o que dificulta a aprendizagem, pois geralmente o aluno ainda não está apto à compreensão de um determinado tópico, o que caracteriza distorções de conteúdo (RICHARDS, 2011).

A participante Flor, que apresenta dezoito anos de experiência docente em língua inglesa, e que participou de um processo de seleção imediato e sem reflexão, apresentava inicialmente as seguintes expectativas em relação ao LD selecionado:

[24] Quais são as suas principais expectativas em relação ao livro didático selecionado? Que ele auxilie de forma divertida e interessante o desenvolvimento do aprendizado de língua inglesa, enriquecendo o vocabulário e despertando o interesse pelo aprendizado da língua.
[Participante Flor - Questionário]

Antes de efetivamente começar o trabalho com o LD selecionado em sala de aula, a professora esperava encontrar nele oportunidades para que os alunos enriquecessem o vocabulário e pudessem aprender de forma mais significativa, tornando-se assim, mais motivados para aprenderem inglês, uma vez que, com a utilização do LD, o aluno se sente mais orientado e interessado pela língua (ANSARY; BABAIL, 2002). Os alunos, que até então nunca haviam tido acesso ao LD de língua inglesa, também apresentavam expectativas positivas, conforme a participante relata no excerto seguinte:

[25] Quais eram as suas expectativas iniciais sobre o LD? Quando você viu o livro pela primeira vez, como você pensou que seria? Na realidade foi assim, foi uma expectativa, a maior alegria, se foi doado, ia ser muito bom porque todos teriam. Eles ficaram muito felizes também, quando souberam que ganhariam o livro, quando a gente comentou na sala, foi assim, quase todo mundo ficou contente, então assim, a maior expectativa foi nesse sentido. Vai melhorar, vai ficar muito bom, a gente ficou feliz, muito contente. [Participante Flor - Entrevista]

O interesse dos alunos da participante Flor em relação à utilização do LD de inglês se deve ao fato da facilidade do acesso ao material, que é gratuito, e também à motivação particular para aprender a língua. O próprio aluno entende que a adoção do LD facilita a sua aprendizagem, uma vez que a utilização desse material direciona de forma mais eficiente e objetiva a aprendizagem (SALAS, 2004).

Apesar das expectativas positivas da professora e dos alunos, a coletânea *Links* (MARQUES; SANTOS, 2010) não corresponde de forma satisfatória aos interesses iniciais, conforme observamos no excerto seguinte:

[26] *Esse LD corresponde a essas expectativas?* Na parte gramatical, eu acho que ele deixa muito a desejar, no sentido assim de organização de conteúdos, acho que falta, acho que os exercícios são assim, são bem poucos, tem que acrescentar bastante coisa, eu acho que ele deixa a desejar nessa parte, na parte da gramática, né? Eu achei que deixou muito a desejar, eu acho que não, por exemplo, sexto e sétimo e oitavo, que são as turmas que eu dou aula, não tem todos os conteúdos inerentes aqueles anos, os essenciais e os básicos. [Participante Flor - Entrevista]

A participante Flor assinala que a coletânea apresenta problemas quanto ao trabalho com a gramática, que é apresentada de forma descontextualizada, com as lacunas em branco de um quadro para o aluno responder, e também em relação às atividades, que são restritas. Nas aulas observadas, percebemos que a professora opta por explicar os tópicos gramaticais utilizando o quadro ao invés do livro, que é posteriormente utilizado apenas para que os alunos façam os exercícios, o que revela uma abordagem de ensino mais tradicional e com ênfase na gramática. Assim como as participantes Cida e Fabíola, Flor ressalta a questão da apresentação inadequada dos conteúdos, pois a coletânea não traz os conteúdos básicos às séries, o que dificulta a organização lógica do conteúdo e a compreensão do aluno. Devido aos problemas da coletânea apontados pela professora, é possível perceber o anseio por um livro perfeito, embora ele não exista, pois qualquer LD apresenta vantagens, desvantagens e falhas (LAJOLO, 1996).

Mesmo apresentando características negativas, o LD adotado, de acordo com a participante, contribui de forma relevante ao processo ensino - aprendizagem de inglês, conforme observamos no excerto seguinte:

[27] *De que forma o LD contribui ou não contribui para o processo ensino-aprendizagem de língua inglesa no seu contexto específico de atuação? Por quê?* Contribui para a melhora do vocabulário, contribui para a criatividade, tem muitos textos interessantes, sobre coisas atuais, então assim, contribuiu nesse sentido. Despertou o interesse, eles ficaram perguntando: “É o mesmo, vai mudar?” [Participante Flor - Entrevista]

No excerto anterior, percebemos que o LD utilizado pela participante é responsável por grande parte do insumo que os alunos recebem em sala de aula, uma vez que a aula de inglês pode ser a única oportunidade de contato formal do aluno com a língua (CONSOLO, 1990), pois, através do livro, o aluno pode participar de um processo ensino - aprendizagem mais contextualizado. Apesar dos problemas apresentados pela coletânea, os dados apontam uma utilização que se mostrou satisfatória, pois possibilita ao aluno um contato mais amplo com a LE.

A participante Bárbara, que atua como professora há um ano, por ser recém-concursada, apresentou as seguintes expectativas iniciais acerca da utilização do LD de língua inglesa em suas aulas:

[28] Quais são as suas principais expectativas em relação ao livro didático selecionado? Espera-se com a escolha do livro didático, que o conhecimento da cultura e língua inglesa possa ser facilitado e melhor contextualizado através dos temas, figuras, textos e atividades propostos. Espera-se que os alunos estabeleçam semelhanças e contrastes com a língua materna, desenvolvendo seu senso crítico e autonomia. [Participante Bárbara - Questionário]

A participante Bárbara relata uma preocupação com um ensino contextualizado de língua inglesa, que considera o texto como unidade de ensino, e não mais a palavra ou a frase (DIAS, 2009). O LD auxilia esse trabalho, uma vez que apresenta conexões entre os conteúdos e os temas apresentados, o que torna o aprendizado mais sólido e significativo.

A coletânea *Links* (MARQUES; SANTOS, 2010) foi adotada pela participante, e suas expectativas iniciais acerca desse LD se confirmaram parcialmente, pois de acordo com Silva (1996) não há LD perfeito, como podemos observar no fragmento a seguir:

[29] O LD selecionado corresponde a essas expectativas? Sim, de que forma? Ou não, por que não corresponde? Acho que ele corresponde, mas não totalmente, o que seria muito, né? Esperar que um livro fosse perfeito. Sim, mas ele é um bom livro, basta saber trabalhá-lo, explorando bem o que vai atingir melhor o aluno, gerando conhecimento, promovendo o conhecimento. Mas, às vezes, não dá pra trabalhar todas as atividades, ele é interessante, mas é extenso em algumas partes. [Participante Bárbara - Entrevista]

Com o intuito de trabalhar o livro de forma mais eficiente, a participante atenta para a necessidade de adaptar o material, para que não se despreze os seus aspectos positivos, úteis para a promoção do conhecimento, em detrimento de aspectos negativos como o trabalho exaustivo com o conteúdo, por meio de atividades extensas e enfadonhas.

Embora o LD adotado corresponda de forma parcial às expectativas da participante, ela relata que sua utilização em sala de aula é satisfatória, conforme percebemos no excerto seguinte:

[30] De que forma o LD contribui ou não contribui para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em seu contexto específico de atuação? Por quê? Na sua sala de aula, de que forma ele tem ou não contribuído? Ele contribui bastante, de forma a despertar interesse nos alunos, com suas figuras, os textos, né, que são da atualidade, reflexões com abordagem jovem, algumas brincadeiras, palavras de vocabulário, e o aluno, pelo menos às vezes, ele gosta de ficar olhando coisas de outro capítulo, perguntando, né? Então vai trazendo essa interatividade pro aluno, com o professor, né? E para o meu trabalho como professora, também é muito interessante, porque eu tenho esse roteiro, uma boa base pra nortear o meu trabalho. [Participante Bárbara - Entrevista]

De acordo com o relato da participante, observamos que o LD adotado contribui para despertar o interesse do aluno pela língua inglesa, por ser um material didático que pela primeira vez é acessível a todos os alunos, e por apresentar assuntos pertinentes a esse público, possibilitando reflexão e desenvolvimento do senso crítico acerca dos temas abordados. Outra função do LD é conduzir o trabalho da professora, que por ser iniciante, tem nesse material didático segurança e orientação para realizar sua prática pedagógica (ANSARY; BABAI, 2002), que será aperfeiçoada através da experiência em sala de aula.

Considerando os relatos das participantes acerca de suas expectativas iniciais acerca da utilização do LD, de que este seria uma ferramenta útil no processo ensino - aprendizagem, pois todos os alunos teriam acesso e o utilizariam efetivamente em sala de aula, o que poderia contribuir também para despertar o interesse deles, é possível constatar que as duas coletâneas sugeridas pelo *Guia de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010) não corresponderam totalmente às expectativas das participantes, uma vez que ambas apresentaram aspectos considerados negativos

que dificultaram a sua utilização em sala de aula, tais como: a inadequação dos conteúdos à série, o trabalho incipiente com a gramática e a pequena quantidade de exercícios, que são às vezes extensos e enfadonhos. Porém, os aspectos positivos elencados pelas participantes são: o acesso do aluno ao LD, que é algo inédito; a contextualização do processo ensino - aprendizagem e a qualidade gráfica do material. O tempo de experiência de cada participante e a formação também são fatores que influenciam diretamente na utilização do LD, pois revelam a abordagem de cada professora e o seu estilo de atuação em sala de aula, que são características individuais e determinantes na prática docente (ALMEIDA FILHO, 2002).

Apesar das dificuldades encontradas na utilização do LD selecionado, que assim como qualquer material didático apresenta aspectos positivos e negativos, no item seguinte, as participantes relatam as vantagens oferecidas pelas coletâneas.

3.2.2 Aspectos positivos do LD adotado

Ramos (2009) aponta para a necessidade de se considerar as potencialidades de um LD, bem como as suas limitações. Nesse sentido, é importante que o docente aproveite os aspectos positivos do LD e tente contornar as dificuldades apresentadas com o auxílio de outros materiais de apoio. Nessa seção analisamos os aspectos positivos do LD selecionado e como as participantes, em sala de aula, exploram essas potencialidades.

Nesse sentido, a participante Cida ressalta os aspectos positivos da coletânea *Keep in mind* (CHIN; ZAOROB, 2009), conforme podemos observar no excerto a seguir:

[31] Mas, tem contribuído de forma lúdica, porque é bem ilustrado, tem algumas brincadeiras, tem algumas curiosidades, né? [Participante Cida-Entrevista]

Nesse excerto, a participante elogia a qualidade gráfica do livro, que por meio de boas ilustrações, facilita a compreensão do aluno. De acordo com Lajolo (1996), os

recursos gráficos apresentados pelo LD devem ter por objetivo refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos. Outro aspecto positivo ressaltado pela professora são as curiosidades sobre o tema de cada unidade, apresentadas na seção *Cool*, que mesmo sendo vista como uma característica positiva do LD adotado, não é abordada em sala de aula pela professora.

A participante Fabíola também adotou a coletânea *Keep in mind* (CHIN; ZAOROB, 2009) e ressalta as atividades de interpretação de texto e de vocabulário como aspectos positivos da coletânea:

[32] Mas, o livro contribuiu sim em algumas atividades, de interpretação de texto são muito boas, de vocabulário são muito boas também. [Participante Fabíola - Entrevista]

Nesse contexto, a participante explora estes aspectos positivos relacionados às atividades de interpretação de texto e de vocabulário em suas aulas, conforme podemos observar nos excertos seguintes, em que a participante explica os exercícios de interpretação de um mapa:

[33] [...] a professora retoma o livro, na página 16, que contém três atividades de leitura, mais especificamente sobre a interpretação de um mapa. Alguns alunos apresentam dúvidas e ela os atende individualmente. Para ajudar os alunos com dificuldades, ela coloca a tradução de algumas informações do mapa no quadro. Após tentarem fazer as atividades, alguns alunos pedem o auxílio da professora, que vista os livros dos alunos que realizaram as atividades. [Participante Fabíola - Notas de campo 25/04/11]

[34] *Fabíola*: Pessoal, página 16, a maioria tá conversando. Vamos pegar o livro na página 16. Então vamos lá. *Number one*. Tá dizendo, aí, psiu! *Find the hostel on the map*. Você vai encontrar a hospedaria no mapa. Aluna 4, senta no seu lugar. Depois, você vai completar essas informações, aqui, ó! Da letra 'a' até a letra 'e' sobre... As informações estão aqui, então você vai ler as informações e completar. Na número dois você vai escrever as abreviações pra esses lugares aí. Qual é a abreviação para *West*? E na 3, é pra você dar a sua opinião, tá? Psiu, será possível? Na letra 'a' da número 3, tá perguntando o seguinte: *Is it easy, easy* é fácil. É fácil ou difícil pra você ler um mapa? Então você vai dizer se é fácil ou difícil. Vai responder o que você acha. E a letra b: Qual estratégia você usa para ler um mapa? Qual a estratégia que você usa? Tá? Então é pra responder da 1 a 3.

[Transcrição das aulas Participante - Fabíola Aula 3 25/04/11]

A atividade proposta pelo livro solicita que os alunos localizem alguns pontos no mapa e abrevie os pontos cardeais apresentados. Ao conduzir essa atividade, a professora utiliza o recurso da metalinguagem e não aborda a língua em um contexto específico de uso, pois há um evento simulado de comunicação. Na terceira atividade, em que o livro sugere uma conversa entre os colegas sobre as estratégias utilizadas na leitura do mapa e o grau de dificuldade apresentado pelos alunos, a professora pede para que eles respondam a essas questões por escrito no próprio livro, e assim, não permite que os alunos conversem entre si sobre o assunto, o que proporcionaria maior interação, discussão e reflexão.

A participante Flor aponta como aspectos positivos da coleção *Links* (MARQUES; SANTOS, 2010) os diálogos que são úteis ao desenvolvimento da oralidade e a utilização do livro como material didático consumível e que foi recebido por todos os alunos, conforme podemos verificar no fragmento seguinte:

[35] Então, esse aí eu gosto muito dele, na parte oral, que é a oralidade, dos diálogos, igual você viu lá. [...] E outra coisa que eles gostaram muito do livro de inglês foi a questão de poder responder no livro, a maior parte dos livros não podem, tem que devolver. [Participante Flor - Entrevista]

Um dos aspectos característicos da prática pedagógica da professora Flor é a ênfase na pronúncia das palavras, o que ela acredita contribuir para o desenvolvimento da habilidade de *speaking*, mas que na verdade são *drills*, que é uma técnica típica do Método Áudio-Lingual (LARSEN-FREEMAN, 2000). Assim, a professora lê os diálogos do livro, que são repetidos várias vezes pelos alunos, conforme podemos verificar nos excertos seguintes e também na própria atividade:

[36] Nas páginas 20 e 21, os alunos repetem as falas do diálogo ditas pela professora, que também encena o texto junto com os alunos. Ela repete as falas por duas vezes e chama alguns alunos para apresentar o diálogo para a turma. O diálogo é realizado várias vezes e com diferentes alunos. Para encerrar, os alunos leem sozinhos o diálogo e com excelente pronúncia. [Participante Flor - Notas de campo]

[37] Flor: Vamos treinar mais uma vez, vamos lá? *Do it now!*
Alunos: *Do it now!*
Flor: *In the morning...*
Alunos: *In the morning...*
Flor: *in the classroom.*

Alunos: in the classroom.
Flor: Hey you.
Alunos: Hey you.
Flor: Come here!
Alunos: Come here!
Flor: Don't sit down!
Alunos: Don't sit down!
Flor: Stand up.
Alunos: Stand up.
Flor: Do this exercise again.
Alunos: Do this exercise again.
Flor: Do it four times.
Alunos: Do it four times.
Flor: But, Mr. Blue...
Alunos: But, Mr. Blue...
Flor: Shh! Don't talk.
Alunos: Shh! Don't talk.
Flor: Hey, you! Come here!
Alunos: Hey, you! Come here!
Flor: Wait class, vocês estão indo na minha frente, calma! Hey you, come here!
Alunos: Hey you, come here!
Flor: In the evening...
Alunos: In the evening...
Flor: in Bobby Blue's house.
Alunos: in Bobby Blue's house.
Flor: Hey you, come here!
Alunos: Hey you, come here!
Flor: Came to the kitchen!
Alunos: Came to the kitchen!
Flor: Time to cook.
Alunos: Time to cook.
Flor: Now!
Alunos: Now!
Flor: Wash the dishes.
Alunos: Wash the dishes.
Flor: Now!
Alunos: Now!
Flor: But, Rosie...
Alunos: But, Rosie...
Flor: Shh...
Alunos: Shh...
Flor: Don't talk! Don't say a word!
Alunos: Don't talk! Don't say a word!
Flor: Just do it!
Alunos: Just do it!
[Participante Flor - Transcrição das aulas Aula 1 14/04/11]

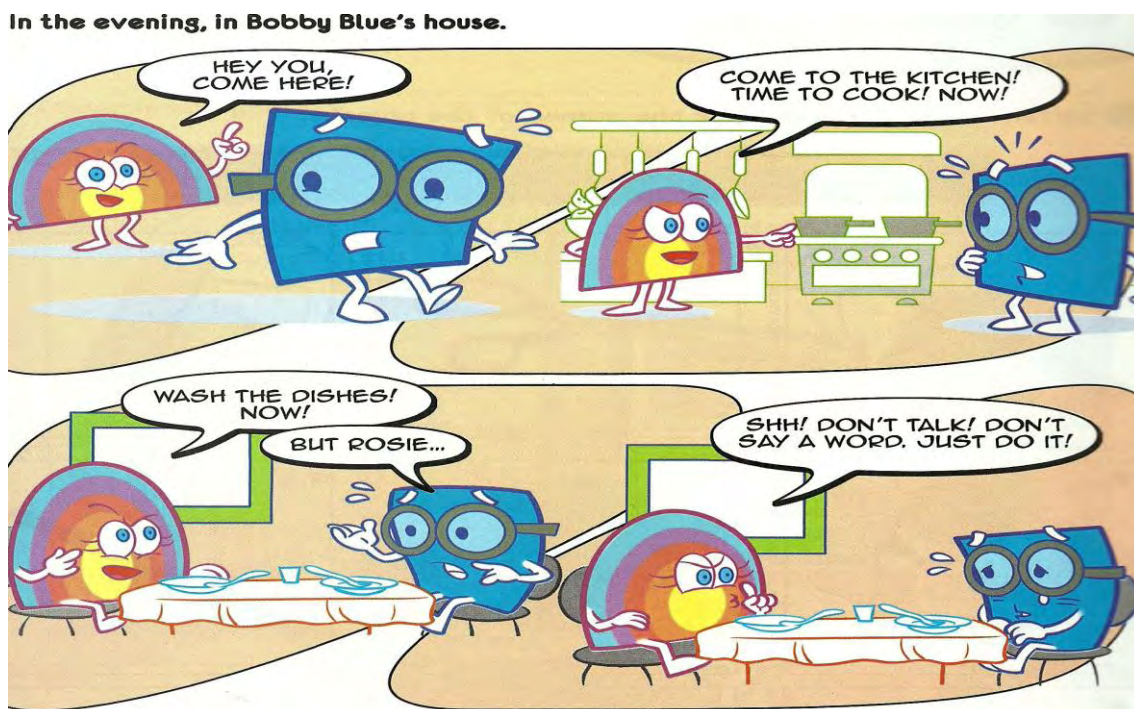
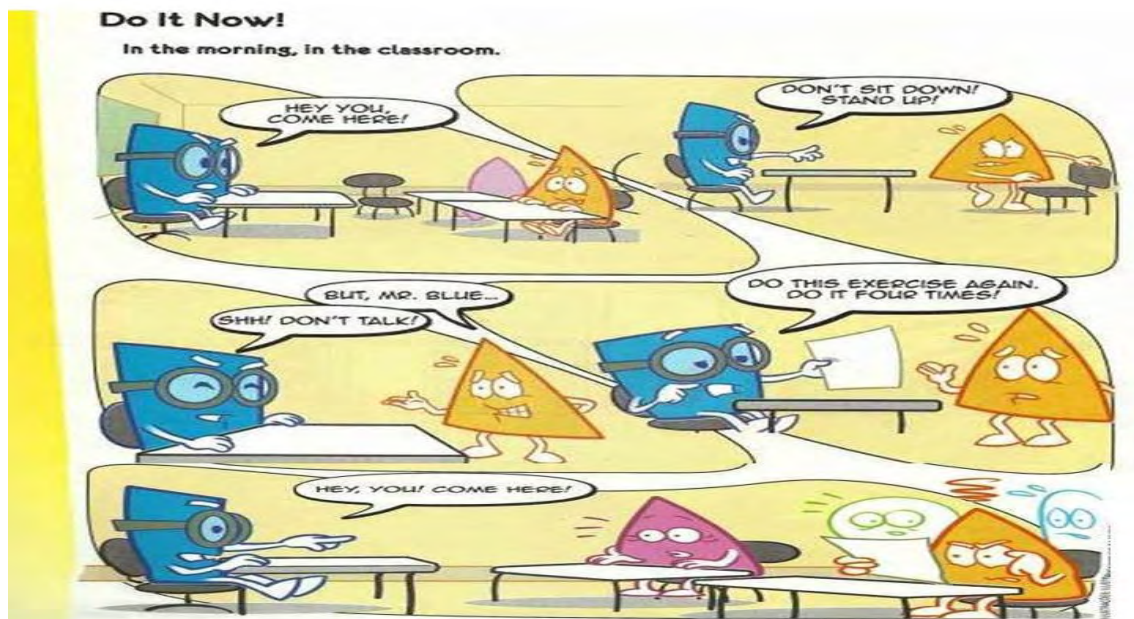


Figura 3.1 MARQUES; SANTOS. *Links*. Ática, 2010, p. 20, 21.

A participante Flor lê as frases de um diálogo, em que a personagem Bobby Blue, que aparece ao longo de toda a coletânea, é apresentada como um professor autoritário e exigente, mas que, ao chegar em casa, recebe ordens expressas de sua esposa Rosie. Como os alunos gostam dos diálogos, a professora os explora

constantemente em suas aulas por meio de *drills* que, de fato, não desenvolvem a habilidade de *speaking*, e nem permitem a utilização da língua em um evento real de comunicação, mas contribuem para que os alunos aprendam a pronúncia correta das palavras.

A utilização do livro como material didático consumível é outro aspecto positivo ressaltado pela professora, por acreditar ser fundamental que o aluno possa responder aos exercícios no próprio livro, o que facilita e amplia a compreensão do aprendiz.

A participante Bárbara também adotou a coleção *Links* (MARQUES; SANTOS, 2010) e aponta como aspectos positivos da coleção a qualidade gráfica do livro, a temática dos textos e as atividades de vocabulário propostas, além da contribuição do LD como estímulo para o aluno aprender a língua inglesa, conforme podemos observar nos fragmentos seguintes:

[38] Ele contribui bastante, de forma a despertar interesse nos alunos, com suas figuras, os textos, né, que são da atualidade, reflexões com abordagem jovem, algumas brincadeiras, palavras de vocabulário, e o aluno, pelo menos às vezes, ele gosta de ficar olhando coisas de outro capítulo, perguntando, né? Então vai trazendo essa interatividade pro aluno, com o professor, né?
[Participante Bárbara - Entrevista]

Nesse sentido, a participante discute os temas abordados com seus alunos com o intuito de promover reflexão e conscientização. Por exemplo, na unidade dois, em que os temas trabalhados são alimentação, artes e turismo, a participante utiliza um diálogo entre uma personagem, a professora Jane, e seus alunos, em que eles conversam sobre arte, mais especificamente sobre museus, como podemos observar nos excertos seguintes e também na figura:

[39] Assim que os alunos terminam, ela pede para que eles abram o livro na página 29, para lerem um diálogo entre a professora Jane e seus alunos sobre museus de arte. Primeiro, ela lê o diálogo e os alunos apenas ouvem, e depois ela pergunta se há algum aluno que já visitou um museu. Alguns disseram que sim e relataram suas experiências. [Participante Bárbara - Notas de campo]

[40] *Bárbara*: Página vinte e nove. Alguém aqui sabe me dizer o que é um UFO?

Aluno 3: O que que é?

Bárbara: O que é um UFO. Alguém sabe o que é um UFO?

Aluna 3: Que página que é?

Bárbara: Vinte e nove. Em português, alguém sabe o que é um óvni? O que que é um óvni?

Aluna 4: Não sei.

Aluno 5: Objeto voador não identificado.

Bárbara: Isso. Muito bem. Objeto voador não identificado. Em inglês, *Unidentifie Flying Object*. UFO, né? Então nós vamos ver, olha a figura, olha eses objetos. Com o que vocês acham que eles se parecem? Página 29. Parece uma nave, né? Nave extraterrestre, voadora, né? *Let's stop and think. Observe the scene and answer the question*. Psui, silêncio! Então, é um dialogo entre a professora Jane, vamos lembrar o nome dos personagens? A professora Jane, essa daqui na cadeira de rodas é a Simone, a loirinha, a Rosana, o de camisa branca, Adão e o negro é o Zedu. Bonitão, ele né, alto, forte, né? Então esse moreno é o Zedu. Então, a professora Jane fala: *So, next week we are visiting the Museum of Contemporary Art in Niterói*. Ela fala então que...?

Aluna 2: Vão ao Museu de Arte Contemporânea em Niterói.

Bárbara: Então, eles vão visitar o museu na próxima? O que que é *week*? Semana. Nós estaremos visitando o Museu de Arte Contemporânea em Niterói. E a Simone fala: *Cool!* O que que é *Cool*?

Alunas 2 e 3: Legal!

Bárbara: Legal! *It's an awesome building!* É uma construção? O que que é *awesome*? É coisa boa. Para com isso, eu já pedi! *Awesome building* é uma construção incrível, né? *It looks like a UFO ready for take off*. Ele se parece com um UFO, né, um óvni, pronto para, psui! o que que uma nave, em português, faz? *Take off*, decolar. *Oh, no... museums are so boring!* O Adão fala: Museus são tão? O que que é *boring*?

Aluna 2: Chato.

Bárbara: Vamos separar os três, aí. Senta aqui na frente, pega o seu material. Então ele fala: *museums are so boring!* *Boring* é o quê mesmo? Chato. Aí a Roxanna diz: *Museums are sometimes boring*. Então, o que que é *sometimes*? *Some*, algumas; *time*, vezes. Então *sometimes*, algumas vezes, de vez em quando. Museus às vezes são chatos. Não, o que que é *always*? *Always*? Sempre, nem sempre. E o Zedu conclui aqui: *The Museum of the Portuguese Language in São Paulo is awesome!* O Museu da Língua Portuguesa em São Paulo é incrível, fantástico! Então, olha só a pergunta aí no finalzinho do texto: *What do you think? Why?* O que que você achou desse texto e por quê? Quem aqui já visitou um museu? Aluno 4, aluno 5, quem mais? O que que vocês acharam?

Aluna 4: Muito divertido.

Bárbara: Muito divertido. Não é ruim assim também não, né?

[...] *Bárbara:* Vamos pessoal, silêncio. Psui, silêncio! Então, no museu você vê várias coisas sobre a história da cidade, do povo, né? Você vai ver lá as primeiras, é... por exemplo, ver o primeiro computador no museu de Anápolis, que era dos irmãos Dwyer. Então, ele é maior que uma geladeira, bem grandão, bem precário ainda. [Participante Bárbara - Transcrição das aulas Aulas 3 e 4 09/05/1

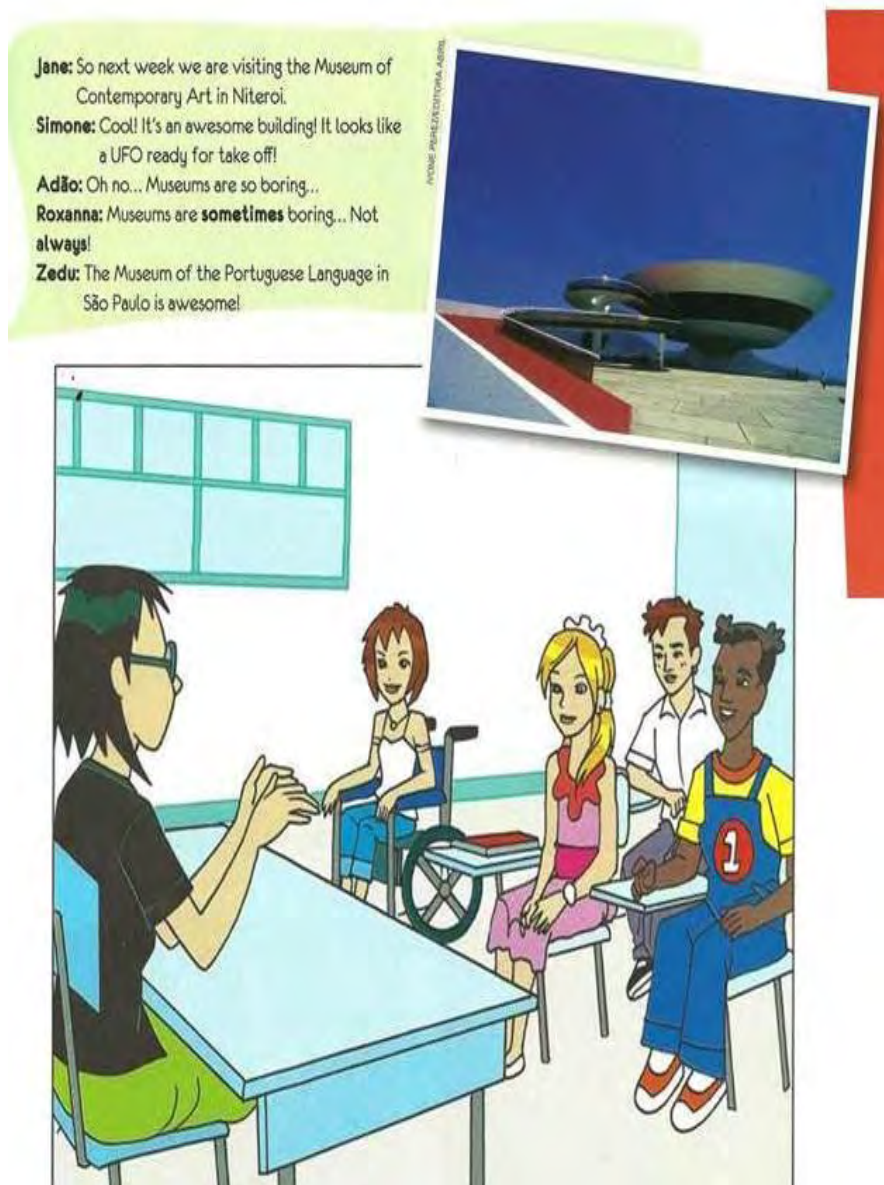


Figura 3.2 MARQUES; SANTOS. *Links*. Ática, 2010, p. 29.

Ao discutir junto com os alunos sobre a visita a museus de arte, que é um assunto que os alunos conhecem pouco, mas que mesmo assim lhes provoca interesse, a professora tenta fazer com que eles entendam que visitar um museu é uma experiência cultural bastante rica, e dá como exemplo o Museu da Língua Portuguesa, citado pelo livro, e também o museu da cidade de Anápolis. A proposta apresentada pelo livro seria a formação de pequenos grupos, em que os alunos deveriam conversar entre si sobre o assunto e anotar os argumentos que tornam a visita ao museu agradável ou não, para posteriormente, apresentar esse resumo para a turma. A professora, no entanto, opta por coordenar a discussão de forma aberta e com toda a classe, o que proporciona uma

reflexão coletiva sobre o assunto, em que ela e os alunos estabelecem um diálogo sobre o tema proposto, embora a participante utilize, para tal finalidade, a metalinguagem em suas explicações sobre algumas palavras do texto.

Dessa forma, podemos observar que as participantes exploram de forma satisfatória os aspectos positivos da coletânea, pois os colocam a serviço do processo ensino - aprendizagem, colocando-os a serviço de sua prática pedagógica, uma vez que não há LD perfeito e todos apresentam aspectos positivos, mas também negativos, como veremos na seção seguinte.

3.2.3 Aspectos negativos do LD adotado

De acordo com Lajolo (1996) por melhor que seja um LD, ele apresenta falhas, incoerências e inadequações em relação ao conteúdo e à transposição didática, e assim, podemos afirmar que não existe LD perfeito, isento de problemas e erros.

Nesse sentido, as coletâneas adotadas apresentam aspectos que são considerados negativos pelas participantes desse estudo. A participante Cida, que adotou a coletânea *Keep in mind* (CHIN; ZAOROB, 2009) aponta como características negativas da coleção o trabalho incipiente com o vocabulário, que para ser realizado de forma satisfatória necessita ser complementado com outros materiais:

[41] E o vocabulário do livro também, ele traz algumas palavras lá no glossário, que no texto, às vezes o menino não sabe, ele vai procurar e não acha no glossário. Isso também é um empecilho. [...] O texto não tem nada sobre isso. Eu tenho que lançar mão de pegar dicionários na biblioteca, ou trazer já prontos, colocar no quadro... [Participante Cida - Entrevista]

No excerto acima, podemos observar que a participante considera difícil e inadequado o trabalho da coletânea com o vocabulário, que não apresenta o glossário de forma completa e tampouco de forma coerente ao significado específico do texto, o que faz com que a professora pesquise o significado dessas palavras no dicionário ou solicite isso aos alunos. Essa necessidade constante de complementação do LD é assinalada por Lajolo (1996) e Ramos (2009), pois, segundo as autoras, as atividades

propostas não podem ser aplicadas da mesma forma em diversos contextos. Um exemplo das dificuldades encontradas pela professora ao realizar as atividades de vocabulário apresentadas pela coletânea pode ser visto nos excertos seguintes, em que os alunos devem encontrar no Mapa Mundi alguns pontos geográficos:

[42] Em seguida, ela explica os exercícios da página 57. Enquanto os alunos respondem, ela tenta descobrir de quem são os testes sem nome. Ao perceber que os alunos não conseguem responder as atividades, porque não entenderam, ela explica exaustivamente o que deve ser feito. Nessa atividade, o aluno deve retirar do Mapa Mundi alguns nomes de montanhas, ilhas, desertos e rios. Após explicar, ela passa em todas as carteiras tirando as dúvidas. [Participante Cida - Notas de campo]

[43] *Cida*: [...] Então nós fizemos o texto aqui, fizemos as atividades relativas ao texto, dizendo o que era verdadeiro e o que era falso. Lembraram disso aí agora? Vamos para a página 57. Gente olha a conversa paralela. Na página 57, nós temos um mapa mundi. *The World* é o mapa mundi. Aqui, nós temos: América do Norte, América Central, América do Sul, Continente Asiático, Continente Africano, não é isso? O Hemisfério Norte e o Hemisfério Sul. O que vocês vão fazer? Vamos praticar. *Let's practice. Complete with two more examples.* Complete com dois exemplos ou mais. Se conseguir três exemplos, está bom. Como são esses exemplos? Então tem aqui: *Mountain ranges: the Andes.* Então o que que é? As montanhas da Cordilheira dos Andes. Então vocês vão localizar aqui, nesse mapa pequenininho. Localizar e colocar aí em inglês o nome de pelo menos duas montanhas da Cordilheira dos Andes. A Cordilheira dos Andes é uma série de montanhas. Pelo menos dois nomes. Vocês vão localizar no mapa e colocar aqui em baixo. Depois: Ilhas da Austrália. Então, olha no mapa e coloca duas. Deserto da Patagônia. Dois rios da Amazônia, do Brasil. Façam isso agora.

Os alunos realizam a atividade.

Cida: Vamos lá, gente. Quem conseguiu fazer?

Aluna 1: Eu não.

Cida: Gente é só localizar no mapa. Onde está os Andes? A Cordilheira dos Andes? No Peru? Peru está na América do Norte, Central ou do Sul?

Aluno 2: Na América do Sul.

Cida: Então, é só olhar na América do Sul, perto do Brasil. Gente é fácil de localizar. Procura que você acha, tá escrito aí. Por exemplo: quem se lembra dos rios da Amazônia Brasileira?

Aluno 3: Mississipi.

Cida: Mississipi é no Brasil, gente? Eu acho que não, né? Não tem o Rio Solimões? Rio Negro, Solimões.

Aluna 2: São Francisco é?

Cida: Olha aí pra nós o Rio São Francisco. Gente vou explicar novamente. Prestem atenção na aula. Você vai pegar o mapa mundi e colocar pelo menos duas das sentenças que eles pedem. Por exemplo: a Cordilheira dos Andes não é um amontoado, não é um conjunto de montanhas? Acharam aí agora? Eu quero duas aqui. Depois, ilhas da Austrália. Vai lá na Austrália e tenta pesquisar duas. Depois, Deserto da Patagônia. Dois. Depois, Rios da Amazônia, dois. É pra você localizar no mapa. Gente, tem escrito em preto, e tem escrito em azul pequenininho.

Aluna 3: E o que que é isso?

Cida: É os nomes que você vai procurar. Gente, tenham um pouquinho de boa vontade e procurem. Quem procurar vai achar. Aluna 4, cadê o seu livro?

Rivers é o quê gente?

Alunos: Rios.

Cida: O tempo foi suficiente. Nós vamos corrigir. Pronto? Pelo menos dois está bom. Então tá. Vamos corrigir. Pay attention. Preste atenção. A aula termina.

[Participante Cida - Transcrição das Aulas Aula 6 31/05/11]

Nos fragmentos apresentados, podemos observar que os alunos têm dificuldades em compreender o que está sendo solicitado no exercício, além de não terem o vocabulário necessário para isso, e, portanto, alguns se sentem desmotivados para responder a atividade, havendo a necessidade de intervenção da professora, que explica várias vezes, porém não responde para os alunos, o que oferece a eles a oportunidade de desenvolver a autonomia enquanto aprendizes (MAGNO E SILVA, 2009). Além disso, falta aos alunos o conhecimento geográfico básico para interpretar o mapa e localizar nele os pontos em questão.

A participante Fabíola, que também utiliza a coletânea *Keep in mind* (CHIN; ZAOROB, 2009) ressalta como aspecto negativo desse LD a dificuldade dos alunos em compreenderem as atividades propostas, conforme podemos observar no excerto seguinte:

[44] *Fabíola: Em algumas atividades eles participam, em outras não, então, eles ficam assim apáticos, porque eles tem que saber, e a gente também, meio que falando assim uma coisa estranha pra eles. Porque eles não se envolvem...*

[...]

Fabíola: Não “tá” no nível deles, é uma coisa às vezes que desestimula o aluno, porque ele não tem aquele conhecimento, e é muito difícil, sabe?

[Participante Fabíola - Entrevista]

Em algumas atividades, a forma pela qual o conteúdo é abordado torna mais difícil a compreensão do aluno, pois, geralmente os exercícios são difíceis para eles, que na maioria dos casos, têm pouco conhecimento da língua e também não estão acostumados a usarem um LD de inglês.

A participante Flor, que utiliza a coletânea *Links* (MARQUES; SANTOS, 2010) aponta como aspectos negativos da coletânea a pequena quantidade de exercícios do *workbook*, que é um caderno de atividades extras para os alunos, uma vez que o LD também propõe poucos exercícios, conforme podemos observar no fragmento abaixo:

[45] Falta, eu acho os exercícios do *workbook* assim difíceis, os meninos tem hora que eles não entendem, você precisa explicar com bastante antecedência, mesmo sendo a revisão de um conteúdo que já foi dado, se você mandar pra casa e não esmiuçar cada exercício daquele, eles não dão conta. Então, tinha que ser um tipo de exercício que tivesse assim, condição dele entender, tem exercício que dá duplo sentido, que não é bem elaborado, assim, eu não gosto da forma como é, fica difícil pra eles entenderem, outros já são fáceis demais. [Participante Flor - Entrevista]

Segundo a participante, a inadequação das atividades propostas, que ora são muito fáceis, ora são muito difíceis, além de apresentarem problemas na elaboração, podem não ser eficientes para que os alunos ponham em prática o conteúdo abordado. Nos excertos a seguir, a professora faz a correção de uma atividade do *workbook*, que é extremamente simples:

[46] A correção das páginas 108 e 109 do *workbook* é retomada. O primeiro exercício, que é uma cruzadinha com os números em inglês, é corrigido oralmente e depois no quadro. Ela lê o enunciado dos exercícios e os alunos repetem. Novamente, a segunda atividade é corrigida oralmente e depois no quadro. O mesmo procedimento é realizado na correção das demais atividades, que são detalhadamente explicadas. [Participante Flor - Notas de campo]

[47] *Flor*: Ok? Na página 109 agora é complicado porque não dá pra desenhar tudo, tá gente? Então a gente vai falando e vai escrevendo. *Write the names of the objects. Number one. Tesoura?*

Alunos: Scissors.

Flor: Se eu for desenhar a tesoura aqui, vai sair muito lindo, tá? Eu não vou desenhar não, não sou muito boa pra desenhar.

Aluno 4: A régua, tia.

Flor: Dois. Régua. Como é que é a régua?

Alunos: Ruler.

Flor: Depois, a cola.

Alunos: Glue stick.

Flor: Olha, muito bem. *Glue stick.*

Aluno 5: Onde é que tá a cola?

Flor: É essa daqui. Tô desenhando de um jeito mais fácil, tá? O livro?

Alunos: Book.

Flor: Book. Eraser é a borracha. Computador é o computer.

Aluno 6: Ah não, tia, não tô entendendo mais nada!

Flor: Calma.

Aluno 7: E o caderno, professora?

Flor: Calma. Vamos fazer o caderno agora. *Notebook.* É porque aí tem que desenhar, aí eu vou avisando que eu não sou boa desenhista, aí é um pouco complicado. Engraçado, que há uns quinze anos atrás eu sabia desenhar, não pratiquei mais e esqueci. Lápis?

Alunos: Pencil.

Flor: Pencil. Vamos olhar no livro pra saber o que que tá perguntando. O sonzinho, lá em cima?

Alunos: CD player.

Flor: Ótimo, lá em cima?
Alunos: Board.
Flor: No, bulletin board.
Aluno 7: Professora, falta o computador.
Flor: Calma, só um minutinho, presta atenção aí. Vocês estão gritando, falando alto demais, esperem. Vamos lá. Scissors é o quê?
Alunos: Tesoura.
Flor: Todos anotaram?
Alunos: Sim.
Flor: Computer.
Alunos: Computador.
Flor: Esse é fácil, porque é uma palavra cognata, vocês lembram das palavras transparentes, que parecem com o português ou é igual? Lembram que eu falei disso? Palavras transparentes, que se parecem com...
Alunos: Português.
Flor: Ruler.
Alunos: Régua.
Flor: A régua. Good. Glue stick.
Alunos: Cola.
Flor: Book é o quê?
Alunos: Livro.
Flor: Eraser.
Alunos: Borracha.
Flor: Tem alguém que não fez ou que tá atrasado? Se tiver alguém atrasado é só falar. Colocou borracha? Eraser é borracha. Pen é o quê?
Alunos: Caneta.
Flor: Todos colocaram?
Alunos: Sim.
Flor: Faz um favorzinho pra gente? Conversa não. Vire pra frente por favor. Borracha, caderno, cola, livro. Tem alguém atrasado?
Alunos: Não.
Flor: Pen é o quê?
Alunos: Caneta.
Flor: Good, class. Pencil.
Alunos: Lápis.
Flor: Todos fizeram?
Alunos: Yes.
Flor: Você faz um favorzinho pra mim? Você vai sentar nessa cadeira agora.
Aluno 8: Eu?
Flor: Sim, você. CD player?
Alunos: Rádio.
Flor: Ou CD player, lembra? CD player a gente sabe que é o quê? É o aparelho de som. Bulletin board.
Alunos: Quadro de avisos.
 [Participante Flor - Transcrição das aulas Aula 2 26/04/11]

Nos fragmentos apresentados, o exercício que está sendo corrigido consiste em colocar os nomes dos materiais escolares conforme indicado na figura, e foi solicitado aos alunos como tarefa de casa, devido à sua baixa complexidade, o que corrobora a afirmação da professora sobre o grau de dificuldade dos exercícios propostos. Ao realizar a correção, Flor conta com a participação de todos os alunos, que, em sua grande maioria, realizam as atividades propostas pelo livro, que no contexto específico

daquela turma, cumpre com a função de proporcionar insumo aos aprendizes (CONSOLO, 1990).

A participante Bárbara, que também adotou a coletânea *Links* (MARQUES, SANTOS, 2010) ressalta como aspecto negativo do livro a extensão de algumas atividades, que acabam se tornando maçantes para os alunos, conforme podemos observar no excerto seguinte:

[48] Mas, às vezes, não dá pra trabalhar todas as atividades, ele é interessante, mas é extenso em algumas partes. [Participante Bárbara-Entrevista]

Segundo a participante, as atividades são extensas, e por isso, não há condições de realizar todos os exercícios propostos pelo livro, sendo eles relevantes ou não. Percebe-se, assim, a necessidade de concluir o livro, de chegar ao final dele ao término do ano letivo, sem, contudo, analisar o que de fato é necessário ser estudado pelos alunos (MAGNO E SLIVA, 2009). Essa preocupação ainda é comum entre os docentes, principalmente os que estão em início de carreira, como a participante Bárbara, que ainda não se sentem suficientemente seguros para deixar de trabalhar algum conteúdo ou atividade sugeridos pelo LD.

Conforme pudemos observar nos relatos das participantes desse estudo, realmente não há um LD perfeito, capaz de atender a todas as necessidades de professores e alunos, pois nenhum LD está isento de falhas, equívocos e inadequações, e, portanto, carece de adaptações e complementações por parte de um de seus usuários, o professor. Esse processo de adaptação e/ou complementação realizado pelas participantes ao longo desse estudo é analisado na seção seguinte.

3.2.4 Adaptações e/ou complementações ao LD

Ramos (2009) assinala que qualquer que seja o uso que se faz de um LD de língua inglesa, esse envolve necessariamente os processos de complementação e/ou adaptação, pois nenhum LD é completo e abrangente a ponto de ser o único material

didático adotado. Nesse sentido, apresentamos exemplos de adaptações e/ou complementações observadas nas aulas das professoras participantes deste estudo.

A participante Cida, que considera a coletânea *Keep in mind* (CHIN; ZAOROB, 2009) pouco acessível a seus alunos, justifica a necessidade de adaptações e complementações à coleção adotada, conforme observamos no excerto seguinte:

[49] E tem coisas assim, tem o texto, a gramática, e geralmente uma atividade que foge um pouquinho daquela gramática que tá aplicando, você tem que tá indo e voltando, às vezes adiantando o outro conteúdo. [Participante Cida-Entrevista]

Conforme relatado anteriormente pela participante, a coletânea adotada não apresenta a progressão dos conteúdos de forma adequada em relação à série, mas isso também ocorre com a sequência dos conteúdos ao longo do livro, principalmente em relação à gramática. Devido a tais incoerências, a participante precisa complementar algum tópico gramatical que o livro não apresenta ou adaptar as atividades propostas. No fragmento seguinte, a professora está trabalhando o tópico gramatical *Simple Past Tense* com seus alunos, e mesmo utilizando o LD, faz as seguintes complementações ao material:

[50] A aula começa de fato quando a professora explica o exercício 1, na página 14, que consiste em uma cruzadinha com verbos no passado, que traz os verbos trabalhados na unidade 1, apresentados de forma estrutural pelo livro, que nesta unidade aborda pontos turísticos ao redor do mundo. [...] A professora explica detalhadamente o exercício, exemplificando ao resolver o primeiro espaço da cruzadinha e revisando as regras dos verbos regulares no *Simple Past Tense*. [...] Enquanto os alunos fazem a atividade, ela anota no quadro as principais regras dos verbos regulares no *Simple Past Tense* e enfatiza que os verbos irregulares requerem memorização. Depois que terminarem a atividade, os alunos devem copiar as regras do quadro, que podem ser consultadas para facilitar a resolução do exercício. [Participante Cida - Nota de campo/ Aula 1 14/03/11]

[51] *Cida*: Nós vamos ver essa cruzadinha rapidinho nesse momento, e depois nós vamos trabalhar alguns pontos turísticos do Brasil. Página 14, *pay attention*. Tá, na última aula eu dei pra vocês os pontos turísticos, é os *places*, não foi isso? Os lugares.

Aluno 3: Foi.

Cida: Então coloca a data de hoje no caderninho e nós vamos trabalhar um pouquinho essa atividade da página 14, *Act 4, page fourteen, number one*.

Aluno 1: Hã?

Cida: O que eu falei?

Aluno 1: Não sei.

Aluna 2: Repete.

Cida: Page fourteen, página 14, Act 4, number one.

Aluna 1: Que atividade, que página?

Cida: Gente, esse cantinho aí, hein? Nós vamos colocar a página 14, atividade 4, exercício número 1.

Vamos rever o *Simple Past Tense*. O que é *Simple Past Tense*? Passado simples. Então vamos ver o *Simple Past Tense*, eu vou repetir as regrinhas. Então aqui eu tenho um exemplo. Pra não tomar muito tempo da aula, a cruzadinha, vocês podem fazer só o tracinho, e em casa você fecha a cruzadinha à sua maneira. Ok? O exercício número 1.

Aluno 2: Não entendi não.

Cida: Você copia a frase, você copia todas as frases, depois pulem duas ou três linhas para a cruzadinha. Não faça ela fechada porque toma muito tempo. Coloca só os tracinhos, em casa você fecha.

[...]

Pera aí, que eu vou explicar. Nós temos o primeiro tracinho que é pra completar a frase e a cruzadinha com os verbos que estão entre parênteses. Só que os verbinhos que estão entre parênteses, estão no infinitivo, ou seja, estão no presente. O que que nós vamos fazer? Passar para o *Simple Past*. O que é *Simple Past*, mesmo? Passado simples. Então, a primeira frase eu irei fazer, então é assim, pode enumerar ou colocar letras. Então eu vou fazer a primeira, e é assim: Rita , o espaço em branco, *to Salvador to visit...* O que ela foi visitar? Ela foi visitar *a grandma*. A avó, não é isso? Na próxima frase, tem o verbo *go*. O que é o verbo *go* mesmo? Ir, é o verbo ir. Só que aqui nós estamos trabalhando com o *Simple Past*. Se ele é passado, já aconteceu, vai acontecer ou está acontecendo?

Aluno 3: Já aconteceu.

Cida: É passado, gente.

[...]

Então vamos fazer o exercício.

Aluna 4: Como é que é mesmo?

Cida: Você vai pegar o verbo e cada frase e vai usá-lo no passado simples completando o espaço em branco indicado, ok?

Aluno 2: Não entendi não.

Cida: Você copia a frase, você copia todas as frases, depois pulem duas ou três linhas para a cruzadinha. Não faça ela fechada porque toma muito tempo. Coloca só os tracinhos, em casa você fecha.

[Participante Cida - Transcrição das aulas Aula 1 14/03/11]

Nessa situação de trabalho com a gramática, a professora complementa o conteúdo, apresentado de forma incipiente pelo livro, com a utilização do quadro para abordar as regras de formação de verbos no *Simple Past Tense*, e também para realizar as atividades, que o livro traz em pouca quantidade e que nem sempre são acessíveis à compreensão do aluno, conforme verificamos no excerto apresentado, em que os alunos demonstraram dificuldades em compreender como a cruzadinha deveria ser completada. Observa-se também a utilização da metalinguagem para a explicação do significado dos verbos, que são ensinados fora de um contexto de uso, ou seja, de um evento de comunicação. Cabe ressaltar também a utilização do LD como material didático não-

consumível, uma vez que essa atividade é realizada no caderno, embora o livro seja consumível e de propriedade do aluno. Esse procedimento da participante, que orienta seus alunos a utilizarem o caderno para responderem à atividade, se deve à incerteza em relação à devolução do LD de inglês no final do ano juntamente com os outros LDs não- consumíveis o que acabou não acontecendo, uma vez que novos livros foram enviados à escola no início do ano letivo seguinte.

Em outras situações, as atividades do livro são adaptadas, conforme vemos no excerto seguinte, em que a professora adapta uma dinâmica apresentada pelo livro:

[52] Ela pede para que os alunos abram o livro na página 21, unidade 2, em que serão abordadas as fases da vida e seus principais eventos. Ela pede para que os alunos façam o exercício 1, no qual devem adivinhar quais são os pássaros representados nos desenhos em origami, sem contudo relacioná-los às diferentes fases da vida, conforme sugerido pelo livro. [Participante Cida-Nota de campo/ Aula 4 05/04/11]

[53] *Cida*: Abra o livrinho de vocês, vamos pegar o material, tá? Gente, tem uma dinâmica pra fazer aí com vocês, olha aqui. Ela cresceu em Macapá. *She grew up in Macapá*. Só que isso aqui é uma dinâmica. Essa dinâmica nós vamos trabalhar um pouquinho do que nós já sabemos. Vocês vão colocar a lápis, bem de levezinho pra não estragar o livro, vocês vão colocar em português que tipos de ave nós temos nesse painel aqui, nesta página. Então, nós estamos na *Unit 2, Page 21. Unit 2, Page 21*. Unidade 2, página 21. Vocês vão tentar descobrir que tipos de aves nós temos. Não comente com o colega. Vamos ver quem acerta. Não ajude o colega. Faça a lápis. Dois minutinhos. Eu não vou ajudar, você vai colocar o nome do animal.

Aluna 2: Tem que ser em inglês, professora?

Cida: Tem que ser em inglês, no próprio livro, a lápis e devagar, bem de leve. Gente, são aves, são aves. Tem asas? Tem.

[...]

Cida: Não pode falar. O objetivo da dinâmica é justamente acertar o maior número de gravuras possíveis. Eu não vou ajudar. É só ver. Tente achar. Psiu, senta! Eu não posso falar, a dinâmica é essa. Quem terminou, não fala pro colega. Presta atenção na aula, que que você tem? Em português primeiro, depois nós vamos passar os mesmos nomes para o inglês. Não comente, não comente. Não ajuda não. Vamos.

[...]

Então aqui no livro de vocês, tem assim, ó: Primeiro, que tipo de pássaros são? Como são chamados em inglês? Nós fizemos em português, tentamos adivinhar e depois nós vamos passar essas mesmas palavrinhas para o inglês, tá? Primeiro animalzinho. Como é que chama essa técnica mesmo, gente?

Alunos: Origami.

Cida: Origami. O que que é origami?

Alunos: Dobradura.

[...]

Tarefa: vocês vão responder a página 21, 21, da unidade 2, passando do português para o inglês. [Participante Cida - Transcrição das aulas Aula 4 05/04/11]

Para a realização dessa atividade, que a professora faz como uma dinâmica, as orientações contidas no livro do professor sugerem que o docente apenas peça que os alunos identifiquem os pássaros retratados em origami, relacionando-os às diferentes fases da vida, que é o tema abordado na unidade. Além de solicitar aos alunos que identifiquem os pássaros, a professora pede que eles traduzam do inglês para o português os nomes dos pássaros e como tarefa de casa, pede para que os alunos traduzam do português para o inglês, embora essa seja uma atividade que exige do aluno apenas a tradução de palavras isoladas, fora de um contexto específico. Ao proceder de forma diferente do que o livro orienta, a professora adapta a atividade, através dos exercícios de tradução dos nomes dos pássaros, a fim de ampliar o vocabulário dos alunos. De acordo com Lajolo (1996), nenhum livro didático pode ser utilizado sem adaptações e/ou complementações, isso porque o LD não tem condições de se adaptar a todos os contextos e também porque o professor precisa reforçar a sua posição de sujeito em todas as práticas que constituem a sua tarefa docente, na reescrita diária do LD utilizado.

A participante Fabíola considera a coletânea *Keep in mind* (CHIN; ZAOROB, 2009) pouco acessível aos alunos e justifica a necessidade de adaptar as atividades propostas:

[54] Então, algumas atividades, às vezes a gente demora muito, sabe? Às vezes, não é aquela atividade tão importante, e a gente acaba gastando um tempo muito grande com ela, em detrimento de outros conteúdos que seriam mais importantes.

[...]

Então a gente acaba fazendo o quê? Às vezes, tendo que excluir algumas... E priorizando aquelas que são mais importantes. Porque se for seguir tudo o que o livro propõe, a gente não chega nem na metade do livro no final do ano. [Participante Fabíola - Entrevista]

No excerto 54, podemos observar que a participante opta por excluir algumas atividades mais extensas e consideradas por ela de menor relevância, para terminar o conteúdo do livro no final do ano. Essa preocupação pode ser atribuída à pouca experiência da participante como professora e também à ideia de que o livro didático deve ter o conteúdo esgotado até o final do ano, como se o docente tivesse por obrigação finalizar os conteúdos apresentados pelo LD, sem, contudo, refletir acerca

dessa utilização, que deve ser feita de forma contextualizada, proporcionando autonomia ao professor e aos alunos (MAGNO E SILVA, 2009).

Mesmo considerando que o LD deve ser concluído no final do ano, a participante realiza adaptações em relação à gramática, assim como a participante Cida, conforme observamos nos seguintes excertos:

[55] Após concluir a chamada, a professora pede para que os alunos abram o livro na página 24, que aborda o tópico gramatical *There is/ There are*. A professora explica o significado desse verbo e pede para que os alunos anotem a tradução no livro e também a situação de uso desses verbos. [...] Em seguida, ela explica o uso das preposições *in, on, at* quando se quer dizer a localização de um certo ponto, através de exemplos dados pelos próprios alunos. A professora pede para que os alunos escrevam no caderno três frases com as preposições [Participante Fabíola - Nota de campo/ Aula 6 23/05/11]

[56] *There is* e *there are* tem uma única tradução. Os dois têm o mesmo sentido, ok? Significa há ou existe, ok? Então você vai usar o verbo *there is* e *there are* quando você quiser dizer, falar sobre a existência de pessoas, lugares ou objetos. Certo? Então escreve aí no livro porque não tem a tradução aí. Então escreve a tradução, ok?

[...]

Agora, olha só, nós vamos ver três preposições, psiu, três preposições. A tradução delas é a mesma: em, no, na. Então olha só, quando eu vou usar o *in*? Olha esse garotinho aí, ele está dentro, não é isso? Ele está dentro do quadrado, né, cercado, então ele está *in*. Então eu vou usar o *in* para dizer, por exemplo: eu estou no Brasil, né? Então, pra se referir a país, né? *I am in Brazil*. Ok, então é esse caso aqui: *in country*. O que que é *country*? País, ok? *Country* é país. Então, dentro do país, você vai usar o *in*. Na cidade, também você vai usar o *in*. *In the city, ok?* Então, na cidade. E quando for aí na vizinhança, então, por exemplo, o nome do bairro, né, então você vai usar *in*. Então, olha só: *I live in Brazil. I live in Rio de Janeiro. I live in Anápolis*. Ok? O *on*, olha só. *On* é para se referir à rua, então quando você vai dizer: Eu estou na Rua Mato Grosso, nós vamos falar: *We are*, nós estamos na, *on Mato Grosso Street*, porque está se referindo à rua. Quando for só o nome da rua, sem número, tá. Agora, se tiver o número, se tiver o número, nós vamos usar o *at*, ok? Ok, então, por exemplo: Eu estou, aí você fala o nome da sua rua e o número da sua casa. Então você vai dizer: *I live at*, aí coloca o número e o nome da rua. Olha só, ele está dizendo o número e o nome da rua, então qual que é a preposição? É *in, on* ou *at*?

[...]

I live at 22 Main Street. Então, eu moro na rua principal, número 22. Vamos fazer três frases aqui. Escreve aí no seu livro, ou no seu caderno, vamos fazer três frases usando essas preposições. Olha só, vocês vão escrever no caderno essas três frases aí, psiu! Colocando as preposições corretas. Escreve aí rapidinho no caderno. [Participante Fabíola - Transcrição das aulas Aula 6 23/05/11]

Nos fragmentos apresentados, percebemos a complementação do tópico gramatical abordado por meio da realização de uma atividade que não está no livro, embora seja estruturalista, mas que é solicitada aos alunos pela própria professora, uma

vez que o LD em questão apresenta exercícios gramaticais considerados por ela em pequena quantidade e de difícil compreensão, o que torna o trabalho com a gramática incipiente da forma como é apresentado pelo livro.

Em outras situações, ao invés de adaptar as atividades, a participante Fabíola faz complementações, utilizando outros recursos didáticos, conforme vemos nos excertos seguintes:

[57] Em seguida, ela conduz os alunos ao laboratório de informática para que eles assistam a um pequeno vídeo sobre direções, que é projetado em um *data show*. Na medida em que o filme é exibido, a professora pausa para dar explicações. Os alunos conversam um pouco, mas se demonstram interessados. [Participante Fabíola - Nota de campo/ Aula 3 25/04/11]

[58] *Fabíola*: Gente é rapidinho. A gente vai pro laboratório.

A professora se dirige com a turma para o laboratório de informática.

Fabíola: Silêncio! Silêncio! Todos aqui, ó. Pronto gente? Olha, nesse vídeo, a gente vai ver, é... uma pessoa dando direções, perguntando como ela faz pra chegar em um determinado lugar. Eles vão falar a frase toda em inglês. Só que aí, é... mesmo que você não entende tudo, vai aparecer as direções: vire à direita, vire à esquerda, escrito, e a gente já conhece. Então vai ter duas coisas pra você entender.

Fabíola: Aqui tá perguntando *Where is the library?* Onde é a?

Aluna 1: A livraria.

Fabíola: A biblioteca. Livraria é *bookstore*. *It is close to Second Street*. *Close* quer dizer perto. Então ele está dizendo que é perto da Rua 2, ok? Então ele tá perguntando onde é o cinema. Ele quer saber onde é o cinema. Psiu! *What is the meaning? Turn right? Vire à?*

Alunos: Direita.

Fabíola: *Turn left?*

Alunos: Vire à esquerda.

Fabíola: *Good. Go straight ahead.*

Aluna 1: Siga em frente.

Fabíola: *Good. Walk for two blocks.*

Alunos: Ande dois quarteirões.

Fabíola: Ande dois quarteirões. Aluno 4, vire para a frente! E olha o jeito que ele falou com ela: *Hey, where is the beach?* Ele devia ter falado: *I'm looking for the beach*. Eu gostaria de saber onde é a praia. Ele chega a ser sem educação, porque ele não pede, por favor, e nem nada. Então quando você for pedir por direções, a gente primeiro tem que pedir *excuse-me*. É o quê? O que é *excuse-me*?

Alunos: Com licença.

Fabíola: Com licença, não é? *What is the tourist looking for?* Vamos traduzir? *What* é o quê?

Alunos: Qual.

Fabíola: O que, qual. Então, *for* lá no final, que é a preposição, é? Para, por, pelo. Nesse caso é pelo que o turista está *looking*, o turista está procurando.

Aluna 1: Então é pelo que o turista está procurando.

Fabíola: Sim, *the tourist is looking for the Capitol*. Naquele lá, era diferente, ele estava procurando pela praia. E agora, ele está procurando o quê? O *Capitol*. *Where does the man tell her to go?* O que é *where*? Onde. *Man?* Homem. *Tell*. Dizer. *Tell her*. Dizer a ela. Então, onde que ele diz, o homem

diz, pra ela ir, né? *Go right along for Big Street for two blocks and turn your left. Go right along* é ir direto. Por quantas quadras?

Alunos: Duas.

Fabiola: Duas quadras. E *turn left*. Então ele tá dizendo, é... pra ela ir direto duas quadras e depois que ela caminhar duas quadras, aí o *Capitol* vai estar do lado?

Aluno 3: Esquerdo.

Fabiola: Sim, do lado esquerdo dela. *Turn your left*. Então ela perguntou o quê? *Where is the square?* Onde é a praça, ok? Ele vai dizer pra ela. Vou voltar aqui um pouquinho, tá? Ele fala que é *It's close to Month Street*, perto da rua *Month*, ok? *Excuse-me. Where is the beach?* Então, ele perguntou onde que é a praia aí ele fala: *Go straight and you will see the beach*. Vá reto e você verá a praia. *See* é ver. Você verá a praia. É só ele ir direto na rua que ele tava. Gostaram do vídeo, gente? Então, quem tiver computador em casa, ou acessa na lan house, pode entrar porque tem vários vídeos na Internet que você pode usar pra estudar inglês, tá? Então, pessoal, esse vídeo aqui deu para vocês entenderem?

Aluno 2: Deu.

Fabiola: Quer que passa mais uma vez?

Alunos: Não.

Fabiola: Olha, eu vou passar mais uma vez e depois a gente vai pra sala.
[Participante Fabiola - Transcrição das aulas Aula 3 25/04/11]

Nos excertos apresentados, a participante Fabiola exhibe um vídeo do site *YouTube* em que uma pessoa solicita informações para chegar aos lugares em que deseja, e é orientado por outra pessoa, que lhe passa as coordenadas. A professora ressalta a indelicadeza do personagem que pede a informação de forma ríspida, agindo assim de forma deseducada, como faz grande parte dos alunos. O vídeo aborda os conteúdos de *directions* e *places of the town*, e é utilizado pela professora para complementar o trabalho com esses conteúdos em sala de aula, embora para isso, a professora utilize a metalinguagem, só que em um evento de comunicação bastante comum, que é a solicitação de informações para se chegar a um local. Através da utilização desse vídeo, percebemos a inserção das novas tecnologias no ensino de línguas, cada vez mais presentes nesse contexto e que precisam ser conhecidas e utilizadas de forma adequada pelos professores, uma vez que a *web* disponibiliza vários recursos gratuitos ao professor, que pode utilizá-los para adaptar e complementar o LD adotado (PAIVA, 2009). A professora também incentiva os alunos a utilizarem a Internet como recurso à aprendizagem de inglês, pois é uma ferramenta atualmente acessível, diversificada e interessante a essa faixa etária.

A participante Flor considera que a coleção *Links* (MARQUES; SANTOS, 2010) apresenta aspectos positivos, como o trabalho com a oralidade, mas apresenta

poucos exercícios gramaticais, que são de difícil compreensão, conforme verificamos no fragmento abaixo:

[59] Então, esse aí eu gosto muito dele, na parte oral, que é a oralidade, dos diálogos, igual você viu lá. Na parte gramatical, eu acho que ele deixa muito a desejar, no sentido assim de organização de conteúdos, acho que falta, acho que os exercícios são assim, são bem poucos, tem que acrescentar bastante coisa, eu acho que ele deixa a desejar nessa parte, na parte da gramática, né? [...] Então, o que eu mais gostei foram os textos mesmo. Na realidade, se fosse por opção, e eu tivesse que usar outro livro, eu usaria os textos daquele livro e outro livro complementar como eu tenho feito. [Participante Flor-Entrevista]

No excerto anterior, a professora ressalta as vantagens e desvantagens da utilização do LD selecionado em sala de aula e aponta para a necessidade de complementação e adaptação desse livro, pois ele deve ser usado de forma consciente e crítica, possibilitando ao professor o exercício da autonomia para trabalhar com esse LD, para que ele seja um suporte à aprendizagem e não mais o centro das atenções do professor e seus alunos (MAGNO E SILVA, 2009).

Nesse sentido, a participante Flor, que é consciente da necessidade de adaptar e/ou complementar o LD adotado, realiza um procedimento de complementação conforme podemos observar nos seguintes excertos:

[60] [...] Em seguida, ela retoma a aula anterior a partir das *question words*, que os alunos leem no caderno. A professora ressalta a diferença entre *why* e *because* e pede para os alunos lerem os pronomes demonstrativos, vistos também na aula anterior. O próximo tópico são os adjetivos possessivos. Um exercício que ficou como tarefa para casa também foi lido pelos alunos. [Participante Flor - Nota de campo Aula 3 17/05/11]

[61] *Flor*: [...] Aula passada, nós revisamos os possessivos e eu treinei com vocês os *question words*. Nós vamos revisar hoje de novo. Então vamos para os *question words* primeiro. O quê, quanto, que. Todo mundo, pega o caderno aí.

[...] Não se preocupe com a pronúncia, tá? Ok, pegaram aí na parte das *question words*? Vamos lá, treinando. *Why*.

Alunos: *Why, when, where, what, how, how old, how often, how long*.

[...]

Flor: Ok, vamos ver qual é a diferença. Tem o porquê da pergunta e o porquê da resposta. Qual é o da pergunta?

Aluna 1: *Why*.

Flor: E o porquê da resposta?

Alunos: *Because*.

Flor: Because. Então fala certinho. *Because.*
Alunos: Because.
Flor: Pronomes demonstrativos. Vamos lá então. This.
Alunos: This.
Flor: That.
Alunos: That.
Flor: These.
Alunos: These.
Flor: Those.
Alunos: Those.
Flor: Então vamos ver. This é o quê?
Alunos: Esse, essa.
Flor: Pra coisas que estão?
Alunos: Perto.
Flor: Perto e no singular. E that?
Alunos: Aquele, aquela, aquilo.
Flor: Pra coisas que estão?
Alunos: Longe e no singular.
Flor: Singular. E a outra do these? Que a pronúncia é longa?
Alunos: Esses, essas. Perto e no plural.
Flor: Então vamos repetir de novo. Again. These.
Alunos: These.
Flor: Estes?
Alunos: Estes, estas, plural.
Flor: Those.
Alunos: Aqueles, aquelas, longe e no plural.
Flor: Ok, agora vamos para os possessivos adjetivos que a gente revisou na aula passada. Leiam pra mim, vamos pegar o caderninho. I- mine. Continua.
Alunos: You- Your. He- His. She- Her. It-Its. We- Our. You- Your. They- Their.
Flor: Possessivo adjetivo dá a ideia de?
Alunos: Posse.
Flor: Alguém é dono de?
Alunos: De alguma coisa.
Flor: Ou é meu ou é?
Alunos: Seu.
Flor: Ou é?
Alunos: Dele.
Flor: Ou é?
Alunos: Dela.
Flor: Ou é?
Alunos: Nosso.
Flor: Ou é?
Alunos: Deles.
Flor: Very good!
 [Participante Flor - Transcrição das aulas Aula 3 17/05/11]

A professora opta por trabalhar esses tópicos gramaticais sem o apoio do LD porque a forma pela qual a coletânea aborda a gramática não é plenamente acessível aos alunos de sexto ano, pois o livro apresenta um quadro para o aluno completar com os pronomes, sem, contudo, trabalhar esse conteúdo anteriormente. Dessa forma, a participante prefere utilizar quadro e giz para explicar esse conteúdo, e utiliza

novamente a estratégia da metalinguagem, para que o conteúdo que seja facilmente compreendido pelos alunos.

Em outras situações, a participante adapta a atividade proposta pelo livro, conforme verificamos nos excertos seguintes:

[62] A professora pede para que os alunos abram o livro na página 27, que aborda o tema da vida na escola. A professora tenta fazer com que os alunos compreendam um pequeno texto relacionado a isso, e ao não acertarem o significado da palavra *schedule*, ela pede para que eles consultem o glossário do livro. Depois, ela pede para que os alunos descrevam uma escola nos Estados Unidos, e eles dão as suas percepções sobre isso. Em seguida, a professora analisa, junto com os alunos, o horário escolar da personagem Sayumi, e fazem a atividade solicitada, que é a correção do horário. Quando os alunos terminam, a professora faz a correção oralmente. [...] Depois, a professora pede para que os alunos passem o seu próprio horário para o inglês, explicando detalhadamente como isso deverá ser feito.
[Participante Flor- Notas de campo Aula 4 20/0511]

[63] *Flor: Page twenty- six, vinte e seis, pessoal. School life. Vida escolar. Dá uma olhadinha na figura aí. Vocês já imaginam o que que é isso. O que é school life? O que seria school?*

Alunos: Escola.

Flor: Como que vocês sabem que é escola? Pelo nome ou pelo desenho?

Alunos: Pelo nome.

Flor: Vamos avaliar o desenho agora e vamos tentar lembrar quem é essa menina aí na escola, na história anterior. Essa aí é quem?

Aluno 3: Sayumi.

Flor: Onde Sayumi está?

Alunos: Na escola.

Flor: E que lugar é esse na escola?

Alunos: O corredor.

Flor: O que que a Sayumi está olhando?

Aluno 2: O quadro informativo.

Aluno 3: O quadro de informação.

Flor: Quadro informativo. O que que vocês acham que tem nesse quadro informativo?

Alunos: O horário.

Flor: Por que vocês acham que é o horário?

Aluna 2: Porque está escrito aí.

Flor: Bom, se vocês acham que é o horário, e isso é verdade, a gente vai ver sobre isso agora.

[...]

Flor: O que vocês acham que é schedule? O que é schedule? Ninguém sabe? O que que vocês estão vendo, o que vocês acham que é schedule?

Aluno 1: É... o horário?

Flor: É o horário. Mas o que que seria a palavra schedule mesmo? É o quê do horário?

Aluno 2: Que hora que vai ser as aulas.

Flor: Isso, isso. Mas tem uma palavrinha que define isso. Quando a gente não encontra, o que que a gente faz? Procura a resposta nas figuras, e também no vocabulário. Vamos ver lá. Olhar o que é schedule. Nós tentamos pela figura, mas vocês chegaram perto, esquentaram, quase.

Alunos: Horário.

Flor: O horário, né? O horário de quê?

Alunos: De aulas.

Flor: Das aulas. Vamos ver se as aulas aí tem alguma coisa a ver com as nossas. Como que vocês imaginam uma escola nos Estados Unidos, hein, gente? Alguém sabe como é?

Aluno 2: Cheio de armário.

Flor: Tem só os armários, ou tem alguma outra coisa diferente nas escolas americanas?

Aluno 2: Eles moram na escola.

Flor: Eles moram na escola, é?

Os alunos conversam ao mesmo tempo.

[...]

Flor: Sim, com certeza. Vamos ver quais são as salas? Vamos ver aí no horário de aulas da Sayumi. Leiam comigo e vão me dizendo que aula que é. Vamos ver se vocês sabem.

[...]

Então, agora o que que eu quero que vocês façam: já pedi pra vocês colocarem quais são as diferenças entre o horário de vocês e o da Sayumi. Mas eu quero saber de uma coisa a mais. Um exercício que eu criei: eu quero que vocês montem uma tabela com o horário de vocês em inglês, tá? Peguem o horário de vocês normal, e transformem ele em uma tabelinha dessa aqui. Ou seja, onde estiver escrito inglês você vai escrever? *English*. E põe os dias da semana correto. Como assim? Por exemplo, você vai pegar o seu horário e vai colocar: segunda. Quais são as aulas que tem na segunda? Aí você vai colocar todas elas em inglês. Entenderam?

Alunos: Sim.

Flor: Transforme o seu horário de aula, normal, do dia a dia, em uma tabela dessa daqui, com os dias da semana. [Participante Flor - Transcrição das aulas Aula 4 20/05/11]

Inicialmente, a professora pede para que os alunos observem as figuras, analisem o texto e tentem identificar a que gênero textual ele pertence, e assim desenvolve um trabalho de leitura utilizando estratégias típicas no desenvolvimento dessa habilidade. Ao propor essa atividade adaptada, a professora Flor tem por objetivo aproximar o conteúdo à realidade específica daqueles alunos, que vão transferir o seu próprio horário de aulas do português para o inglês. Embora essa seja uma atividade em que o aluno traduz os nomes das disciplinas escolares, baseada na utilização do próprio LD, há a intencionalidade de abordar o contexto escolar específico desses alunos.

A participante Bárbara considera que a coleção *Links* (MARQUES; SANTOS, 2010) apresenta aspectos positivos, pois desperta o interesse do aluno pela língua inglesa, através de elementos gráficos e da própria temática do LD, que aborda temas atuais e interessantes à faixa etária dos alunos da segunda fase do ensino fundamental. Além disso, a participante considera que o LD é um importante instrumento de trabalho, mas não é utilizado como única ferramenta, conforme observamos no excerto seguinte:

[64] Ele contribui bastante, de forma a despertar interesse nos alunos, com suas figuras, os textos, né, que são da atualidade, reflexões com abordagem jovem, algumas brincadeiras, palavras de vocabulário, e o aluno, pelo menos às vezes, ele gosta de ficar olhando coisas de outro capítulo, perguntando, né? Então vai trazendo essa interatividade pro aluno, com o professor, né? [...] E para o meu trabalho como professora, também é muito interessante, porque eu tenho esse roteiro, uma boa base pra nortear o meu trabalho... [...] E não uso o livro como única ferramenta, mas ele é um suporte, né? [Participante Bárbara - Entrevista]

Embora possua pouca experiência como professora, a participante Bárbara considera que o LD é um importante recurso em sala de aula, pois é um material didático que facilita o aprendizado dos alunos, tornando-o mais agradável e significativo e norteia o trabalho docente em sala de aula sem, contudo condicioná-lo de forma determinante, constituindo-se assim em único instrumento a ser seguido pelo professor. Ao compreender que o LD atua como um suporte ou apoio pedagógico, a professora diz ter autonomia em relação a esse material didático, pois afirma que não pauta a sua ação pedagógica apenas nele, utilizando também outros LDs e/ou materiais didáticos (MAGNO E SILVA, 2009). Porém, a utilização que a participante faz do LD adotado, parece não considerar as suas potencialidades como recurso didático, uma vez que este instrumento é utilizado de forma não - consumível, mesmo sendo consumível. Nos excertos seguintes, em que a participante adapta uma atividade do livro, podemos observar que a atividade se torna descontextualizada e estruturalista, pelo fato de o aluno não poder utilizar o LD para responder à atividade:

[65] Assim que os alunos terminam de copiar e responder às atividades da página 25, eles iniciam o exercício da página 26, que consiste em associar as frases às fotos sobre o texto lido, mas a professora pede para que os alunos traduzam as frases do exercício. O tempo verbal trabalhado é o *Simple Present Tense*. Ela traduz a primeira sentença como exemplo e passa observando quem está fazendo a atividade.

[...] A professora inicia a correção das atividades, pedindo para que os alunos digam quais frases se relacionam a cada imagem. Ao perceber que poucos alunos participam da correção, ela simplesmente escreve as respostas no quadro. [Participante Bárbara - Nota de campo 02/05/11]

[66] *Bárbara*: Na página 26, ao invés de relacionar, como vocês vão fazer no caderno, vocês vão colocar a tradução de cada frase. Por exemplo: *letter a*, letra a, *The girl is gettin up*. *Quem sabe o que é get up? Get up*. Você acorda de manhã e você *get up*, você levanta. Então, *gettin up*, a garota está se levantando. Você vai olhar qual dessas figuras corresponde. É a quarta. É a quarta figura. Mas, no caderno, você coloca a tradução. As palavras que vocês tiverem dúvida, olhem no final do livro no *glossary*.

[...] Vocês já terminaram de fazer? Vamos corrigir então? *First sentence, ok? One.*

Aluno 3: Não, professora!

Bárbara: Qual foi a frase, silêncio! Qual foi a frase da primeira imagem? Leia pra mim. Ok. Então, tem um grupo de pessoas no restaurante. A frase correta é: *They always eat at Pancinha's*. Eles sempre comem, né, lá no Pancinha. *Number two. Second sentence.* Segunda sentença. O que vocês colocaram? Psiu! Segunda frase. O que que vocês colocaram?

Aluna 1: *Fat Joe is having lunch at Pancinha's every day.*

Bárbara: Isso. Letra c. Vou colocar aqui. E agora *class*. A última. Qual que foi a frase? *Fat Joe likes to eat at Pancinha's every day.* Silêncio! *Letter d.* Psiu! Gente, silêncio! Vocês querem ficar aqui de novo igual naquele dia? Não, então dá um tempo! Vai pro seu lugar! Não quero saber de ninguém levantando. *Livia is turning on the radio. Turn on* é ligar. Então, pessoal, sempre que tiver a palavrinha *on* é algo que está começando, ligado. Se ele tiver *on* é algo que está começando agora. Por exemplo: *turn on* é ligar. E *off* é quando está terminando, acabando. *Turn on* ligar, *turn off*, desligar. Qual é a tradução da letra c? Olha, eu vou terminar de corrigir isso aqui e eu quero silêncio.

Aluno 2: O homem está desligando o rádio.

Bárbara: *What is woman?* A mulher.

Aluna 1: Mas é homem, professora!

Bárbara: Não, *woman* é mulher.

Aluno 3: A mulher está procurando o seu telefone celular.

Bárbara: Ok. *Looking for* significa procurar. Então, se ela está *looking for* o seu *cellphone*... *The boy is getting on the bus.* O garoto está entrando no ônibus. E a última? Vamos ver aí? *Get off* é sair. Paulo está saindo. Vou passar vistando os cadernos, certo?

[Participante Bárbara - Transcrição das aulas Aulas 1e 2 02/05/11]

Nos excertos acima, podemos observar que a participante Bárbara, ao invés de utilizar o LD para que os alunos respondam a atividade, opta por adaptar o exercício para que este seja feito no caderno. Na atividade em questão, os alunos deveriam associar as frases às imagens com o objetivo de conhecer alguns *phrasal verbs*, porém, a professora solicita a eles a tradução das frases do exercício. Essa adaptação acaba por tornar o exercício descontextualizado e sem sentido, pois sem a utilização do LD, a atividade se torna estruturalista, exigindo do aluno apenas a tradução das sentenças.

No primeiro ano de utilização das coletâneas de língua estrangeira em sala de aula, havia uma insegurança em torno da utilização dos LDs como consumíveis, uma vez que não se sabia ao certo se no final do ano letivo, haveria o processo de reposição desses livros, para que os alunos que já o estivessem utilizando, pudessem ficar com eles sem prejuízo para os alunos que o utilizariam no ano letivo seguinte. Nas unidades escolares em que realizamos a pesquisa, os LDs foram recolhidos no final do ano, e no ano seguinte, foram enviados novos livros às escolas, e dessa forma, os estudantes não ficaram com o LD no fim do ano conforme havia sido previsto. Nas escolas em que a

LE ministrada é o Espanhol, não houve essa reposição, e os livros estão sendo reutilizados pelos alunos. Por esse motivo, a participante Bárbara utilizou o livro de forma não - consumível, porque não tinha certeza se eles seriam ou não utilizados no ano letivo seguinte.

Em relação ao processo de complementação, a participante Bárbara parte de um assunto abordado pelo próprio livro, que é a utilização da Internet pelos adolescentes, e apresenta aos alunos alguns *emoticons*, que são os rostinhos utilizados para expressar sentimentos em uma conversa *online*. A professora conversa com os alunos sobre a utilização desses *emoticons*, apresentando a eles os que o livro traz e complementando com outros, conforme podemos observar nos excertos seguintes:

[67] Nessa ocasião, o livro apresenta alguns *emoticons* e a professora traz outros que não foram apresentados pelo livro para os alunos conhecerem. Após desenhar os *emoticons* no quadro e passar a sua significação em inglês, a professora observa se os alunos fizeram ou não a atividade. Ela pede para que os alunos pesquisem o significado dos *emoticons* na Internet e tragam na próxima aula. [Participante Bárbara - Nota de campo 09/05/11]

[68] *Bárbara*: Então, na lição dois, nós temos duas amigas conversando e de que jeito?

Aluno 1: No computador.

Bárbara: Na Internet, no MSN. No computador não é? Psiu! Nós temos aí duas amigas conversando pela Internet. E aí nós temos também os *emoticons*, as carinhas. Para elas, foi de pensativa, na página 20, *twenty*, nós temos aí os *emoticons* e as mensagens. E a outra foi sorridente, é o *smile*, sorrindo, não foi, pra quem acompanhou? Então agora, eu vou passar pra vocês, no quadro, mais alguns *emoticons*. Psiu!

Aluna 2: Mais o quê, professora?

Bárbara: *Emoticons*. Vou passar em inglês e você vai fazer a tradução pro português, olhar no dicionário. Alguns você já vai saber. Então, peguem o caderno e vamos desenhar a carinha e colocar o nome em inglês.

Os alunos copiam do quadro.

Bárbara: Vamos copiar no caderno que eu vou passar olhando.

Enquanto os alunos copiam, a professora percorre a sala observando-os.

Bárbara: Observa direitinho o significado da palavra. Esse último, lá no MSN, o significado dele em português é nauseado. O que que é nauseado?

Aluno2: Enjoado.

Bárbara: É.

Aluna 2: Qual que é o 7?

Bárbara: *Embarrassed*. É a pessoa que tá envergonhada, constrangida. O que você já sabe, vai colocando, psiu! E o que não, você vai trazer na aula que vem. Quantos aqui tem MSN?

Aluno 1, Aluna 2: Eu, eu!

Bárbara: A maioria. Você pode tá olhando lá, lá tem em português todas essas. Alunos 4, 5 e 6, é pra fazer! Vou fazer a chamada enquanto vocês terminam. [Participante Bárbara - Transcrição das aulas Aulas 3 e 4 02/05/11]

Nessa atividade em que a professora faz uma complementação do assunto a partir do livro, ela mesma elabora um exercício em que os alunos devem pesquisar, no dicionário e na própria Internet, o significado dos *emoticons*. Como esse é um assunto pertinente à realidade dos adolescentes, os alunos se sentem interessados em responder à atividade proposta, o que é extremamente positivo, principalmente ao contexto de ensino da professora Bárbara, em que a maioria dos alunos se mostra desinteressada para aprender a língua inglesa.

De acordo com Machado (1996), a forma mais frequente de utilização do LD, que é considerada inadequada, superestima o papel deste em relação a outros recursos didáticos, contribuindo assim, para que o LD seja elemento central na prática pedagógica de professores que tendem a escolher um livro que apresente mais facilidades. Nesse sentido, o professor não pode deixar de projetar o rumo das ações pedagógicas, concordando sempre com aqueles oferecidos pelo livro didático, ainda que estes sejam coerentes. É necessário, portanto, que o professor reflita de forma crítica acerca da sua utilização particular do LD adotado, deixando de considerá-lo como ponto de partida e de chegada de suas ações (SILVA, 1996), mas sim como um instrumento que pode e deve ser adaptado e complementado de acordo com as situações específicas de ensino.

3.2.5 Não-utilização do LD

O LD é um importante recurso didático, porém não pode ser fielmente utilizado de forma litúrgica e sem reflexão por parte do professor (SILVA, 1996), pois em algumas situações esse instrumento pode se revelar inadequado e incoerente (LAJOLO, 1996). Nesse sentido, as participantes desse estudo optam por não utilizar o LD adotado principalmente para o trabalho com a gramática, que é apresentada de forma incipiente e às vezes inadequada pelas duas coletâneas.

A participante Cida relata que a coletânea *Keep in mind* (CHIN; ZAOROB, 2009) aborda a gramática sem observar a progressão de conteúdos, o que torna difícil a sua utilização em sala, pois dificulta a compreensão dos alunos, conforme podemos observar no fragmento abaixo:

[69] E tem coisas assim, tem o texto, a gramática, e geralmente uma atividade que foge um pouquinho daquela gramática que tá aplicando, você tem que tá indo e voltando, às vezes adiantando o outro conteúdo. [Participante Cida - Entrevista]

No excerto acima, a participante resalta a inadequação na progressão dos conteúdos, que no caso da gramática, é essencial à compreensão do aluno. Essa incoerência faz com que a professora tenha que adiantar ou voltar o conteúdo, fazendo com que o trabalho com a gramática se torne pouco linear. As atividades gramaticais propostas pelo livro são também criticadas pela professora, que as considera desvinculadas do tópico gramatical que está sendo trabalhado.

Devido às incoerências da coletânea em relação ao trabalho com a gramática, a professora geralmente opta por não utilizar o LD, conforme podemos observar nos fragmentos abaixo:

[70] [...] Logo em seguida, a professora anota no quadro as palavras indefinidas e pede para que os alunos copiem para que ela possa explicar. [...] Ela inicia a explicação sobre as palavras indefinidas, mas a aula termina. [Participante Cida - Nota de campo 28/03/11]

[71] [...] Então vamos lá. Pessoal, vocês vão copiar, eu vou explicar pra vocês. Pessoalzinho! Gente, nós vamos conhecer um pouquinho das funções das palavras indefinidas em inglês hoje. As palavras, as três primeiras palavras que vocês vão rever, ou para alguns conhecer, são: *some, any, no*. São as três primeiras de uma série de outras palavras. *Some, any, no*. Então, eu vou pedir pra vocês copiarem e eu vou fazer a explanação de cada uma. Ok? [...] Então vamos lá. Nós temos hoje as palavras indefinidas ou *indefinite words*. Que que são as palavras indefinidas? São aquelas que não definem claramente a situação. Por exemplo, em português, eu falo assim: Ninguém me telefonou hoje. [Participante Cida - Transcrição das aulas Aula 2 28/03/11]

O tópico gramatical abordado pela professora, as palavras indefinidas, não é apresentado pelo LD, o que faz com que ela opte por trabalhá-lo no próprio quadro, sem a utilização de qualquer outro livro didático. A professora passa o conteúdo e o aluno copia no caderno, o que torna o trabalho com a gramática descontextualizado e sem sentido algum para o aluno.

A participante Flor resalta também as dificuldades em se trabalhar a gramática com o LD selecionado e relata que a coleção *Links* (MARQUES; SANTOS, 2010)

apresenta uma abordagem gramatical incipiente e incoerente, conforme podemos observar no seguinte excerto:

[72] Na parte gramatical, eu acho que ele deixa muito a desejar, no sentido assim de organização de conteúdos, acho que falta, acho que os exercícios são assim, são bem poucos, tem que acrescentar bastante coisa, eu acho que ele deixa a desejar nessa parte, na parte da gramática, né? [...] Eu achei que deixou muito a desejar, eu acho que não, por exemplo, sexto e sétimo e oitavo, que são as turmas que eu dou aula, não tem todos os conteúdos inerentes aqueles anos, os essenciais e os básicos. [Participante Flor - Entrevista]

Novamente, a participante ressalta a inadequação na progressão dos conteúdos e o trabalho superficial com a gramática, mas, no entanto, utiliza o LD selecionado ao ensinar gramática em suas aulas, conforme observamos nos excertos seguintes:

[73] A correção das páginas 108 e 109 do *workbook* é retomada. O primeiro exercício, que é uma cruzadinha com os números em inglês, é corrigido oralmente e depois no quadro. Ela lê o enunciado dos exercícios e os alunos repetem. Novamente, a segunda atividade é corrigida oralmente e depois no quadro. O mesmo procedimento é realizado na correção das demais atividades, que são detalhadamente explicadas. [Notas de campo - Participante Flor 26/04/11]

[74] Então, hoje a gente vai fazer a correção das atividades porque na aula passada foi prova. Então, são as páginas...

Aluno 1: 108 e 109.

Flor: Pessoal que faltou, as correções você tem que acompanhar também. Quem fez, vamos responder a primeira parte. Quais os números que vocês encontraram? Leiam para mim aí.

Aluna 1: *One, five, fifteen, forty, eleven.*

Flor: Só um que respondeu? Cadê o resto? Quais são os números aí, quais são? [...] *Class,* agora eu vou passar a correção no quadro e vocês vão copiar, não precisa copiar a cruzada toda não, é só pra colocar os números, tá? Eu não vou desenhar tudo não. [Transcrição das aulas - Participante Flor Aula 2 26/04/11]

Embora a participante considere inadequada e incipiente a forma que o LD apresenta a gramática, de forma incoerente e com pequena quantidade de exercícios, ela o utiliza para trabalhar com esse aspecto. De acordo com Ramos (2009), nenhum LD é perfeito, e, portanto, suas limitações têm que ser consideradas pelo docente, que deve tentar supri-las com o auxílio de outros materiais didáticos.

A participante Fabíola utiliza o LD com frequência no trabalho com a gramática, embora o considere pouco eficiente para essa finalidade, conforme podemos observar nos fragmentos seguintes:

[75] A professora lê as frases do exercício e pede para que os alunos repitam, e em seguida ela faz a tradução oralmente e enfatiza o uso das preposições. Alguns alunos participam e prestam atenção, enquanto a maioria está alheia à aula. Após a explanação, ela pede para que os alunos respondam o segundo exercício, que consiste em observar um mapa e empregar corretamente as preposições para localizar os lugares citados. [Participante Fabíola - Nota de campo 11/04/11]

[76] *Fabíola: Ok, very good.* Então vamos traduzir, vamos traduzir agora as frases que a gente leu. Tá falando a localização desses lugares. Então, na primeira frase, *The main square*, que que é mesmo a *main square*? A praça principal. A praça principal está na *Second Street*, na rua, na segunda rua, que é essa rua aqui, né. *Between Atlantic and Main Avenue*. O que é *between*, quem sabe? *Between* quer dizer entre. Então, é verdade o que tá falando aí? Vamos conferir. A *Main Square* está entre a Avenida Atlântica e Avenida *Main*, a principal. Tá certo, gente, essa informação? Olhando aqui entre a *Atlantic Avenue* e a *Main Square*, tá vendo o nome da rua? Entenderam o que que a frase tá dizendo? Que que é *between*? É entre. A aluna um está *between* as alunas dois e três. Quer dizer, ela está entre as alunas dois e três. A outra frase, tá dizendo *Rob's Burguer Shop is on the corner of Second Street and Main Avenue*. Localiza aí a *Rob's Burguer Shop*. Ela tá na *Second Street*?

Aluna 3: Tá.

Fabíola: Então, *in the corner of* quer dizer que tá na esquina, ok? Traduz aí no seu livro pra você não esquecer, tá? Então, tá dizendo aí que a lanchonete do Rob está na esquina da *Second Street* com a *Main Avenue*. Ok? Entenderam, gente? Tá dando pra entender?

Alunos: Tá. [Participante Fabíola - Transcrição das aulas Aula 2 11/04/11]

Nessa aula, em que a participante está trabalhando o tópico gramatical preposições, a utilização do LD se torna essencial à compreensão do aluno, que pode associar o significado e a situação de uso de cada preposição à figura apresentada. Ao enfatizar o significado de cada preposição por meio da tradução, a professora reforça a compreensão do aluno sobre o assunto.

A participante Bárbara também utiliza o LD com frequência no trabalho com a gramática, conforme podemos observar nos fragmentos seguintes:

[77] Após a correção, a professora pede para que os alunos abram o livro na página 30, unidade 3, que aborda o tema televisão. A professora explica que, nessa unidade, o tópico gramatical trabalhado são os pronomes adjetivos.

Para facilitar a explicação, ela utiliza exemplos da língua materna, para em seguida, introduzir exemplos em inglês. Após finalizar a explicação, ela pede para que os alunos copiem do livro uma tabela com os pronomes adjetivos, que ela mesma passa no quadro e traduz os pronomes pessoais e explica os respectivos pronomes adjetivos. [Participante Bárbara - Notas de campo 16/05/11]

[78] O adjetivo, o pronome adjetivo, que corresponde a *I*, é o *my*, significa meu, minha, certo? Se você tiver com dificuldade, coloque aí na frente: meu, minha. *You*, pra me referir a uma coisa que você possui, eu vou usar o pronome possessivo adjetivo: *your*, que significa seu ou sua. Pra ele, que é *He*, qual que é o pronome adjetivo? Nós usamos *his*. *His* significa dele. Pra ela, pra dizer que alguma coisa pertence a ela, nós usamos o pronome? Nós usamos o *her*. *Her* então significa um objeto que é dela. Para animais ou objetos: *its*, que significa seu ou sua, dele ou dela. Nós. Como que pronuncia isso aqui? *Our*.

Aluna 2: *Our*.

Bárbara: *Ok? Our* significa algo que é de todo mundo, que é nosso. Nossa ou nosso. Silêncio! Pra vocês, eu uso o mesmo pronome que pra você. Seus, suas. *Your*. E a última pra *They*, que são eles ou elas, nós usamos o *their*. *Their*, que significa deles ou delas. [Participante Bárbara - Transcrição das aulas Aulas 5 e 6 16/05/11]

Ao trabalhar o tópico gramatical adjetivo possessivo, a professora explica detalhadamente a sua forma de utilização, e inclusive revisa os pronomes pessoais. Embora sua turma seja de nono ano, alguns alunos apresentam dificuldades nesse conteúdo, sem o qual não é possível avançar na categoria dos pronomes.

Devido à pouca experiência docente, que gera insegurança para ministrar alguns conteúdos, professores iniciantes como as participantes Fabíola e Bárbara tendem a utilizar o LD como ferramenta única e essencial à orientação da aprendizagem (RICHARDS, 2011; SILVA, 1996), o que oferece aos alunos a abordagem dos autores da coletânea em detrimento da abordagem do próprio docente.

Nesse sentido, é válido ressaltar que, em determinadas situações, conforme as relatadas pelas participantes, principalmente em relação ao trabalho com a gramática, parece ser mais adequado utilizar o quadro - negro e o giz, que também são materiais didáticos, para a explanação dos tópicos gramaticais, que são apresentados de forma inadequada pelas duas coletâneas na opinião das participantes. Assim, as participantes compreendem que a utilização do LD não deve ser realizada de forma litúrgica (SILVA, 1996), mas, sim, de forma crítica e adaptada a um contexto específico de ensino.

Embora seja uma conquista inédita e de extrema relevância ao ensino de inglês na escola pública, vimos, durante esse capítulo que os processos de seleção apresentaram características positivas, em que houve oportunidade de reflexão e

discussão acerca das coletâneas apresentadas, mas também apresentaram características negativas, como a necessidade urgente de realização da escolha. Em relação à utilização, as coletâneas não corresponderam totalmente às expectativas das participantes, devido a aspectos negativos como: o trabalho incipiente com a gramática e com o vocabulário, além da pequena quantidade de exercícios propostos. Em relação aos aspectos positivos, as participantes ressaltam a excelente qualidade gráfica do material e o acesso do aluno ao livro, porém, em algumas situações, a utilização do LD tornou-se desnecessária, principalmente devido à falhas na abordagem de conteúdos gramaticais.

No capítulo seguinte, apresentamos as considerações finais desse estudo e respondemos às perguntas de pesquisa que norteiam esta pesquisa.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse capítulo, retomamos as perguntas de pesquisa que norteiam esse estudo, e que são respondidas à luz dos resultados das análises dos dados apresentados no capítulo anterior. Além disso, apresentamos também algumas implicações desse trabalho para o processo ensino - aprendizagem de língua estrangeira, bem como as limitações dessa pesquisa e sugestões para estudos futuros que envolvam o tema pesquisado.

As perguntas elaboradas na introdução desse estudo tiveram por objetivo direcionar a investigação, orientando-o para que os principais aspectos relativos ao fenômeno pesquisado fossem elucidados e são respondidas nos itens seguintes:

4.1 Perguntas de Pesquisa

Retomamos, nos itens a seguir, as perguntas de pesquisa que norteiam esse estudo.

4.1.1. Quais são os critérios adotados pelas professoras participantes para a seleção do LD de inglês?

No escopo desse estudo, as quatro participantes consideraram critérios como a apresentação de temas sociais relevantes; a qualidade gráfica do LD; as estratégias de compreensão e produção oral e escrita; as atividades diversificadas; a adequação à faixa etária; a progressão de conteúdos; os textos e a abordagem da coletânea. Com base na adequação a esses critérios e, na maioria dos casos, considerando as sugestões dadas

pelo documento *Guia Nacional de Livros Didáticos – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010), o LD de língua inglesa foi selecionado pelas docentes participantes dessa pesquisa ou por outros docentes das unidades escolares em que atuam.

4.1.2 Esse processo foi orientado pelas sugestões do documento *Guia Nacional do Livro Didático – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010) ou por outros critérios? De que forma?

Nos processos de seleção investigados nessa pesquisa, apenas um não foi orientado pelas sugestões apresentadas pelas resenhas contidas no documento *Guia Nacional do Livro Didático – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010) devido à dificuldade de acesso ao documento e à necessidade de urgência na seleção. Nos demais casos, essas sugestões foram consideradas pelos docentes que realizaram a escolha, porém não como critérios obrigatórios, uma vez que os docentes também utilizaram outros critérios por eles considerados relevantes. Assim, houve dois tipos de processos de seleção: um que apresentou características positivas, que são discussão e reflexão coletiva, tempo adequado para a escolha e organização pedagógica para a realização desse processo, e outro que apresentou características negativas, como a necessidade de urgência na escolha e a ausência de discussão e reflexão.

4.1.3 Como o LD selecionado é utilizado por essas docentes?

O LD selecionado é utilizado com frequência pelas participantes em sala de aula, apesar de não corresponder totalmente às expectativas iniciais apresentadas por elas, de que o LD seria um instrumento altamente eficiente no processo ensino - aprendizagem de língua inglesa. Isso se deve ao fato de que, qualquer LD apresenta limitações e potencialidades, que devem ser igualmente analisadas pelo professor, que precisa adaptar e/ou complementar o material adotado sempre que necessário, pois ele também é um “co-autor” do livro, uma vez que o utiliza diariamente com seus alunos. Em algumas situações, como o trabalho com a gramática, as participantes, na maioria dos casos, optam por não utilizar o LD selecionado, que, na avaliação delas, não apresenta

uma proposta satisfatória para essa finalidade. Assim, as duas opções de coletâneas apresentadas para a escolha e utilizadas pelas participantes desse estudo, precisam ser aprimoradas e coerentes ao contexto específico do ensino de inglês na escola pública, apesar de serem consideradas pelas participantes um instrumento que facilita e orienta a prática pedagógica.

4.2 Implicações desse estudo

O presente estudo contribui para o registro dessa experiência inicial de distribuição e utilização do LD de inglês na escola pública e também para discutir os critérios de seleção de um LD, uma vez que o componente curricular Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Espanhol, foi, pela primeira vez, incluído na distribuição nacional de livros didáticos realizada pelo PNLD/2011, o que significa o reconhecimento da importância desse componente curricular na formação dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

4.3 Limitações da pesquisa

Durante a realização dessa pesquisa, encontramos algumas limitações. A primeira refere-se à falta de abertura de algumas unidades escolares, cujos gestores não permitiram a realização desse estudo junto aos seus professores e alunos. A segunda refere-se ao atraso no início da coleta de dados, pois em algumas escolas, o LD chegou três meses após o começo do ano letivo.

4.4 Sugestões para pesquisas futuras

Como sugestões para pesquisas futuras, podemos citar: a investigação sobre o processo de seleção e utilização do LD de inglês no Ensino Médio, que será atendido pelo Programa Nacional do Livro Didático em 2012; bem como uma análise sócio-

cultural e/ou político - ideológica das coletâneas sugeridas pelo documento *Guia Nacional do Livro Didático – Língua Estrangeira Moderna* (BRASIL, 2010).

Pelo relevante papel que o LD tem na educação brasileira, especificamente na educação básica, em todas as disciplinas, é necessário que o processo de escolha desse material didático seja realizado de forma consciente, com reflexão e autonomia dos docentes, que devem, no ato da escolha, analisar se aquele livro colocado à apreciação pode vir a ser um instrumento relevante para eles e seus alunos. Dessa forma, a escolha e a utilização do LD são etapas de um processo, em que o LD deve ser um suporte pedagógico ao professor e uma ferramenta útil ao aluno, para que, dessa forma, esteja a favor de um processo ensino - aprendizagem satisfatório para ambos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P; CONSOLO, D. A. A pesquisa analítica sobre o livro didático nacional de língua estrangeira. *Letras*, vol. especial, 1990.

_____. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. *Contexturas: ensino crítico de língua Inglesa*. São Paulo: APLIESP, 1994. v. 2.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: _____. *O professor de língua estrangeira em formação*. São Paulo: Pontes, 1999. p.11-27.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes, 2002.

_____. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. São Paulo: Pontes, 2007.

ANDRÉ, M. A. de. E. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papyrus, 1995.

ANSARY, H; BABAI, E. Universal characteristics of EFL/ ESL textbooks: a step towards systematic textbook evaluation. *The Internet TESL Journal*, v.8, n.2, fev. 2002, p. 1-12. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks/>. Acesso em: 19 jul. 11.

BANDEIRA, D. *Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração*. Disponível em: <http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/24136.pdf>. Acesso em: 16 ago.11.

BATISTA, A. A. G. Política de materiais didáticos, do livro e da leitura no Brasil. In: *Materiais didáticos: escolha e uso. Boletim 14*, 2005. p. 12-24. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf> Acesso em: 15 jul. 2011.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 14 jun.11.

_____. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2349-guia-pnld-2011>. Acesso em: 14 jun.11.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

_____. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2006.

_____. Programas - Livro Didático (Apresentação). Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>. Acesso em: 11 set.11.

_____. Programas - Livro Didático (Funcionamento). <http://www.fn.de.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem>. Acesso em: 11 set. 11.

_____. Programas - Livro Didático. (Dados estatísticos). <http://www.fn.de.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>. Acesso em: 11 set.11.

BELL, J. Estudos de observação. In: BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.159-170.

BORTONI- RICARDO, S. M. A leitura de livros didáticos: uma situação negligenciada. *Linguagem em (Dis) curso*, v.8, n.3, p. 613-640, set. /dez. 2008.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. S. Course evaluation: combining research types. In: _____. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 227-56.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BYRD, P. Textbooks: evaluation for selection and analysis for implementation. In: CELCE- MURCIA, M. (Ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. United States: Heinle & Heinle, 2001. p. 415-427.

CARVALHO, J. B. P. de. Impressos e outros materiais didáticos em sala de aula. In: Materiais didáticos: escolha e uso. *Boletim 14*, 2005. p. 44 -49. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf> Acesso em: 15 jul. 2011.

CHIARETTI, A. V. A performance do diálogo no livro didático de inglês. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.) *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: 2005. p. 123-136.

CONSOLO, D. A. *O livro didático de inglês como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública*. 1990. (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

CORACINI, M. J. R. F. *O professor de línguas: repetidor ou educador?* I Encontro sobre Política de LE. Florianópolis, 1996.

_____. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. In: _____. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p.17-26.

COX, M.I. P; ASSIS - PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: _____ (org). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: Ed. da UFMT, 2008. p.19-54.

CRESWELL, J.W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DELY, R. C. S. F.; MOTA, M. B. A teoria, o livro didático e o professor. *Linguagem e Ensino*, vol. 07, n.2, 2004, p. 65-98.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre, Artmed, 2006, p. 15-41.

DEO, A. R. de; DUARTE, L. M. *Análise de livro didático: as diversas abordagens e métodos aplicados ao ensino de língua estrangeira*. 2004. Disponível em: http://www.unibero.edu.br/download/revistaeletronica/Set04_Artigos/An%20E1lise%20de%20Livro%20Did%20E1tico%20-%20TI.pdf. Acesso em: 20 jul. 11.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático de língua estrangeira. In: _____. CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p.199-234.

DUARTE, M. S. A reforma do ensino de Língua Inglesa no Brasil no contexto da reestruturação produtiva. *Inter-Ação*, América do Norte, v. 32, n.1, 2007, p.173-199.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.) A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: _____ *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p.11-46.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto*, v.16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>. Acesso em: 19 jul.11.

LARSEN - FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998. p. 211-236.

_____. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003. p.15-41.

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/ Pontes, 2005, p.203-218.

LINCOLN, Y. S; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre, Artmed, 2006. p. 169-192.

LOPES, J. *O fazer do trabalho científico em Ciências Sociais Aplicadas*. Ed. Universitária da UFPE, 2006.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, N. J. Sobre livros didáticos: quatro pontos. *Em aberto*, v.16, n. 69, p. 30-38, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1036/938>. Acesso em: 14 jul. 2011.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002. p. 39-58.

MAGNO E SILVA, W. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L.(Org.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p.57-78.

MICCOLI, L. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.1, p. 47-68, jan./jul. 2007.

OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.47, n.01, p. 98-117, jan./jun. 2008.

PAIVA, V. L. M. de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: TEIXEIRA, M. C.; CUNHA, M. J. C. (Org.) *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil*. Brasília: Ed. UnB, 2003. p. 53-84.

_____. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R; CRISTÓVÃO, V. L. L.(Org.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p.17-56.

PEREIRA, A. L. *Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos na sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PEREIRA, C. F. As várias faces do livro didático de língua estrangeira. In: SARMENTO, S.; MULLER, V. (Org.) *O ensino de inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS, 2004. p. 195-210.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, n.1, p.53-69, jan./jun. 2009.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (Org.) *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

RAMOS, R. de C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p.173-198.

RANGEL, E. O. de. Avaliar para melhor usar: avaliação e seleção de materiais didáticos. In: *Materiais didáticos: escolha e uso. Boletim 14*, 2005. p. 25-34. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf> Acesso em: 15 jul. 2011.

RANGEL, M. Qualidade do livro didático: dos critérios da literatura acadêmica aos do Programa Nacional do Livro Didático. *Linhas críticas*, v. 11, n.21, p.187-200, jul./dez. 2005.

RIBEIRO, I. Da avaliação à produção de materiais e ensino de línguas. *Pleiade*, v. 2, n.1, p. 127-139, jan. / jun. 2008.

RICHARDS, J. C. Materials development and research: making the connection. *TESOL Convention*, San Antonio, March, 2005.

_____. *The role of textbooks in a language program*. Disponível em: <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks.pdf>. Acesso em: 19 jul.11.

SALAS, M .R. English teachers as material developers. *Actualidades investigativas en educacion*, v. 04, n. 2, 2004, p. 2-17.

SELINKER, L. *Interlanguage*. In: IRAL, v.10, n.33, 1979, p. 209-231.

SERRANO, G.P. El método de estudio de casos. Aplicaciones prácticas. In: _____. *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Murallla, 1998. p. 79-136.

_____. El problema de la fiabilidad y la validez. In: _____. *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Murallla, 1998. p. 71-97.

SILVA, E. T. da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. *Em aberto*, v.16, n. 69, p. 11-15, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1034/936>. Acesso em: 20 jul. 11.

SILVA, R. C. da. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n.1, p. 207-226, 2010.

SMITH, B. Virtual realia. *A Internet TSEL Journal*, vol. 3, jul. 2007. Disponível em: <http://translate.google.com.br/translate?hl=pBR&langpair=en|pt&u=http://iteslj.org/Articles/Smith-Realia.html>. Acesso em: 30 jul. 11.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem”! Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v.5, n.2, 2002, p.91-116.

TICKS, L. O livro didático sob a ótica do gênero. *Linguagem e ensino*. v. 08, n. 1, 2005, p. 15-49.

THUMS, J. *Acesso à realidade: técnicas de pesquisa e construção do conhecimento*. Canoas: Ed. Ulbra, 2003.

TOMLINSON, B. *Materials Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1998.

_____. *Developing materials for language teaching*. UK: Cromwell Press, 2003.

_____. *English Language Learning Materials: a critical review*. New York, Continuum, 2008.

VILLAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 08, n.03, p.1-14, jul/ set. 2009.

XAVIER, R.P; SOUZA, D. T. de. O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, n.1, p. 65-89, jan. /jun. 2008.

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WALKER, S. Visão geral do ensino de línguas no Brasil. In: TEIXEIRA, M. C.; CUNHA, M. J. C. (Org.) *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil*. Brasília: Ed. UnB, 2003.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (professor)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa. Meu nome é Bianca Ribeiro Morais Costa, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ensino - aprendizagem de línguas estrangeiras.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável nos telefones: (62) 92635077 ou (62) 33240608. Em caso de dúvida **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título: Critérios de seleção e utilização do livro didático de inglês na rede estadual de ensino de Goiás.

Justificativa: Esta pesquisa se justifica pela necessidade de investigar quais são os critérios de seleção e utilização do livro didático de inglês distribuído pelo PNLD/2011 às escolas da rede pública de Goiás.

Objetivo geral: Analisar os critérios adotados por professores de língua inglesa da rede pública de ensino de Goiás para a seleção de um LD, considerando as sugestões apontadas pelo PNLD/2011, bem como a utilização posterior do LD selecionado em sala de aula.

Procedimentos: Coleta de dados através de entrevista e observação das aulas dos participantes, além da análise documental do PNLD/2011.

Duração: Serão analisados os dados coletados durante o primeiro semestre de 2011.

Prerrogativas dos/as participantes: Mesmo assinando este termo, o/a participante possui o direito de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade e/ou prejuízo.

Sigilo: Para assegurar o sigilo sobre a identidade dos/as participantes envolvidos/as, serão utilizados pseudônimos, cuja escolha ficará a critério de cada participante.

Despesa: Não haverá qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa.

Nome e assinatura do pesquisador:

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF/ n.º de prontuário/ n.º de matrícula _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo *Critérios de seleção e utilização do livro didático de inglês na rede pública de ensino de Goiás*, como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Bianca Ribeiro Morais Costa sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso).

Local e data:

Nome e Assinatura do sujeito:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (alunos)

O professor de Língua Inglesa de seu filho (a) foi convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa, e como o pedido foi aceito, peço autorização para que seu filho (a), na condição de aluno (a) deste professor, possa ter sua participação nas aulas documentada por meio de gravações em áudio. Meu nome é Bianca Ribeiro Morais Costa, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Ensino - aprendizagem de línguas estrangeiras.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de autorizar a participação de seu filho (a) neste estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, seu/ sua filho (a) não será penalizado (a) de forma alguma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável nos telefones: (62) 92635077 ou (62) 33240608. Em caso de dúvida **sobre os direitos de seu filho (a)** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título: Critérios de seleção e utilização do livro didático de inglês na rede estadual de ensino de Goiás.

Justificativa: Esta pesquisa se justifica pela necessidade de investigar quais são os critérios de seleção e utilização do livro didático de inglês (LD) distribuído pelo PNLD/2011 (Programa Nacional do Livro Didático) às escolas da rede pública de Goiás.

Objetivo geral: Analisar os critérios adotados por professores de língua inglesa da rede pública de ensino de Goiás para a seleção de um LD, considerando as sugestões apontadas pelo PNLD/2011, bem como a utilização posterior do LD selecionado em sala de aula.

Procedimentos: Coleta de dados através de entrevista e observação das aulas dos participantes, além da análise documental do PNLD/2011.

Duração: Serão analisados os dados coletados durante o primeiro semestre de 2011.

Prerrogativas dos/as participantes: Mesmo assinando este termo, o pai ou responsável pelo aluno (a) possui o direito de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade e/ou prejuízo.

Sigilo: Serão utilizados pseudônimos quando houver necessidade de identificar o participante.

Despesa: Não haverá qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa.

Nome e assinatura do pesquisador:

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____, RG/ CPF _____, abaixo assinado, responsável pelo aluno (a) _____, autorizo sua participação no estudo _____. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador (a) _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/assistência/tratamento prestado ao participante.

Local e data:

Nome e Assinatura do responsável:

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO

Caro (a) professor (a), meu nome é Bianca Ribeiro Morais Costa e estou realizando esta pesquisa, que resultará em minha dissertação de mestrado pelo Programa de Pós - Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás e intitula-se *Critérios de seleção e utilização do livro didático de inglês na rede pública de ensino de Goiás*. Desse modo, gostaria de contar com a sua colaboração para responder ao questionário a seguir. A sua participação nesta pesquisa é de suma importância e, desde já, agradeço.

Nome: _____
Idade: _____ **Telefone:** _____
Formação: _____
Escola: _____
Pseudônimo: _____

1. Como o livro didático de Língua Inglesa foi selecionado por você/ pelos professores desta disciplina?

2. Durante o processo de seleção do livro didático, você/ seus colegas tiveram acesso ao documento do PNLD/2011?

3. A escolha do livro didático foi fundamentada nos critérios apresentados pelo PNLD/2011? Se sim, justifique porque você achou importante usá-los?

4. Se a escolha não foi fundamentada nos critérios apresentados pelo PNLD/2011, que outro (s) critério (s) foram utilizados?

-
-
5. Quais são as suas principais expectativas em relação ao livro didático selecionado?

APÊNDICE C

TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

Participante: Cida

Aula: 1

Data: 23/03/10

Cida: Pessoal, antes da gente iniciar, nós vamos pegar o caderninho e eu vou olhar os livros que foram encapados, sem bagunça.

Aluna 1: Ah, professora, a coordenadora falou que podia encapar e trazer quarta- feira.

Cida: Pois é, mas eu estou cobrando o da minha aula.

Aluna 1: Ah, mas e daí?

Cida: Abram os livros então.

Aluna 2: Ah, professora, eu não vim sexta-feira.

Cida: E qual é a postura de quem não veio? Chega mais cedo, ir atrás do colega e saber o que perdeu.

Os alunos discutem ao mesmo tempo com a professora.

Cida: Gente, eu não vou discutir. Ninguém fala junto comigo. Nós vamos ver a atividade da página 14, *Act 4*. Eu passei uma atividadezinha, não?

Aluno 1: Foi a cruzadinha.

Aluno 2: Não foi a cruzadinha não!

Cida: Já, já vocês vão entender. Nós vamos ver essa cruzadinha rapidinho nesse momento, e depois nós vamos trabalhar alguns pontos turísticos do Brasil. Página 14, *pay attention*. Tá, na última aula eu dei pra vocês os pontos turísticos, é os *places*, não foi isso? Os lugares.

Aluno 3: Foi.

Cida: Então coloca a data de hoje no caderninho e nós vamos trabalhar um pouquinho essa atividade de página 14, *Act 4, page fourteen, number one*.

Aluno 1: Hã?

Cida: O que eu falei?

Aluno 1: Não sei.

Aluna 2: Repete.

Cida: *Page fourteen*, página 14, *Act 4, number one*.

Aluna 1: Que atividade, que página?

Cida: Gente, esse cantinho aí, hein? Nós vamos colocar a página 14, atividade 4, exercício número 1. Vamos rever o *Simple Past Tense*. O que é *Simple Past Tense*? Passado simples. Então vamos ver o *Simple Past Tense*, eu vou repetir as regrinhas. Então aqui eu tenho um exemplo. Pra não tomar muito tempo da aula, a cruzadinha, vocês podem fazer só o tracinho, e em casa você fecha a cruzadinha à sua maneira. Ok? O exercício número 1.

Aluno 1: Como?

Cida: Pera aí, que eu vou explicar. Nós temos o primeiro tracinho que é pra completar a frase e a cruzadinha com os verbos que estão entre parênteses. Só que os verbinhos que estão entre parênteses, estão no infinitivo, ou seja, estão no presente. O que que nós vamos fazer? Passar para o *Simple Past*. O que é *Simple Past*, mesmo? Passado simples. Então, a primeira frase eu irei fazer, então é assim, pode enumerar ou colocar letras. Então eu vou fazer a primeira, e é assim: Rita , o espaço em branco, *to Salvador to visit...* O que ela foi visitar? Ela foi visitar a *grandma*. A avó, não é isso? Na próxima frase, tem o verbo *go*. O que é o verbo *go* mesmo? Ir, é o verbo ir. Só que aqui nós estamos trabalhando com o *Simple Past*. Se ele é passado, já aconteceu, vai acontecer ou está acontecendo?

Aluno 3: Já aconteceu.

Cida: É passado, gente. Presente está acontecendo, futuro vai acontecer e passado já aconteceu. Então quem lembra como que é o verbo *go* no passado simples?

Aluno 4: *Going*?

Cida: Não, *going* é *Continuous Tense*. Lembram? Ele é um verbo regular ou irregular?

Aluno 1: Irregular.

Cida: Irregular, parabéns. Então o *go* no passado simples fica *went*. Então eu vou no espaço branco, e coloco, vou mudar a cor do giz e coloco *went*. Então é isso que nós vamos fazer, preencher cada frasezinha com o verbo entre parênteses e no *Simple Past Tense*. Se tiver dúvida, já, já eu vou passar as regrinhas no quadro, novamente revisando o passado simples dos verbos regulares e irregulares. Então vocês vão passar para o caderno, coloca a data de hoje e um lembrete. Pessoal que estudou comigo ano passado, quem aqui ainda tem a lista dos verbos irregulares?

Aluna 2: Eu tenho.

Cida: Certeza que tem? Ok. Quem não foi meu aluno ano passado, ou não estudava aqui na escola, e pretende adquirir a lista que nós vamos usar durante o ano todo?

Aluno 3: Eu quero.

Cida: Então eu vou mandar fazer as cópias, certo gente? E quem tem, sabe que é dos dois lados. Frente e verso, ok? E também nós já vamos providenciar pra vocês a primeira listinha em que vocês vão começar a elaborar o caderno dicionário do final do ano. Então vão ser três xérox: duas frente e verso dos verbos e uma do caderno dicionário. Sobre o projeto nós temos três temas: *environment*, o que é *environment*?

Aluna 3: Meio ambiente.

Cida: Meio ambiente. Qual é o tema da Campanha da Fraternidade desse ano?

Aluno 1: Meio ambiente.

Cida: Vida no planeta. Fraternidade e vida no planeta. Precisamos preservar. Temos também *Drugs* ou *Bullying*. Lembrando: precisamos ter pelo menos dois grupos de cada tema, tá? Pelo menos dois de *bullying*, dois de *drugs* e dois de *environment*. Ok, minha gente? Grupos de quantos alunos que eu pedi?

Aluna 2: De quatro.

Cida: De quatro?

Alunos: De três.

Cida: Tá ok. Todo mundo já se organizou aí, pronto? Já escolheu, não é o momento agora, depois vocês acabam combinando os detalhes aí. Vou marcar pra semana que vem, tá. De que cor que é a tinta?

Alunos: Preta.

Cida: De um lado você vai escrever seu tema e do outro vai ser o símbolo da reciclagem. Então, ok gente? Se alguém tiver dificuldade com o símbolo da reciclagem, me procure pra mim providenciar a xérox e eu entrego pra vocês, e se alguém quiser colorir fica bom, porque o preto com a tinta colorida, ela fica mais destacada, né? Então vamos fazer o exercício.

Aluna 4: Como é que é mesmo?

Cida: Você vai pegar o verbo e cada frase e vai usá-lo no passado simples completando o espaço em branco indicado, ok?

Aluno 2: Não entendi não.

Cida: Você copia a frase, você copia todas as frases, depois pule duas ou três linhas para a cruzadinha. Não faça ela fechada porque toma muito tempo. Coloca só os tracinhos, em casa você fecha.

Cida: Meu gato, porque você não trouxe o livro?

Aluno 4: Porque não usa.

Cida: Pessoal, eu não uso livro? E agora, é bilhetezinho, né? Menino tem que olhar no horário e trazer o seu material.

Aluna 5: Professora, eu também não trouxe não.

Cida: Me dá aí seu caderno, vou colocar um bilhetezinho aí também. Pessoal, vamos fazer a atividade.

Aluno 2: Professora, é essa cruzadinha aí? É pra fazer ela?

Cida: Gente, primeiro vocês vão copiar as orações, as frases. Pula duas ou três linhas e faz a cruzadinha só com tracinhos, pra não tomar muito tempo. Copia as frases. Pessoal, quem não trouxe material, o pai vai ser avisado. Enquanto vocês vão fazendo, eu vou lembrando as regrinhas no quadro. Deixa eu fazer uma pergunta: quem lembra qual é a diferença dos verbos regulares e irregulares? Como que eu reconheço um verbo regular e um verbo irregular? Quem lembra? Os regulares tem regras? Tem ou não? Tem sim, os verbos regulares possuem regrinhas e os irregulares é memorização. Nós vamos usar a listinha como apoio, não é isso? Então vamos lá. Terminem a atividade, e depois que vocês terminarem, copiem do quadro. Os verbos irregulares, gente, nós vamos usar a lista, mas é claro que nós precisamos memorizar a maioria dos verbos utilizados, os mais comuns, os corriqueiros. Andar, falar, comer, dormir, beber, não é isso? Trabalhar. E agora, os verbos regulares nós temos que memorizar as regras. Já, já, nós vamos corrigir e tirar as dúvidas.

(Os alunos realizam a atividade, e logo após, a professora retoma a aula).

Cida: Prontinho, gente olha no quadro pra ajudar vocês. Então vamos lá. Vamos ler as regrinhas? Quem conseguiu responder sem a ajuda do quadro? Pessoal, vocês já esqueceram todas as regras? Ninguém lembra das regras do ano passado? Da regra anterior? Então vamos olhar no quadro. O que eu faço quando eu estou trabalhando com os verbos irregulares? Olha no quadro. O que que eu uso? A lista. Essa lista é para auxiliar vocês no dia-a-dia, mas nós devemos memorizar os verbos mais usados, não é isso?

Então os verbos irregulares nós vamos usar a lista como apoio, mas nós temos que memorizá-los. E quando os verbos são regulares? Qual é a nossa postura? Memorizar as regras. Vamos lembrar as quatro regras? Vamos lembrar? Qual é a primeira regra? Acrescenta-se -d aos verbos regulares terminados com a letra -e. No caso aqui, nós temos o verbo *love*. Que verbo é esse?

Aluna 2: Amor.

Cida: Sim é o verbo amar. Então se amar é *love*, e termina com a vogal -e, o que que eu faço? Acrescento -d. *Love*+ d= *loved*. Não é isso? Então a primeira fica *loved*. Vamos supor que você tem um cachorrinho, e esse cachorrinho morreu. Então eu amei o meu cachorrinho. Então o passado é um fato já acontecido, expressa o passado. Então todo verbo terminado em -e eu acrescento a consoante -d, então no caso de *love*, fica *loved*. Certo, gente? *Live*, verbo morar. *Live* não é o verbo morar? *Live* não termina em -e? O que que eu faço? Mais -d e fica *lived*. Certo, moçada? *Like*, não termina em -e? Mais -d, *liked*. Morar, morei, gostar, gostei, amar, amei. Todo mundo entendeu a primeira regra? Vamos para a segunda regra: acrescenta-se -ed aos verbos regulares terminados em consoante muda. O que é consoante muda? Em inglês, o que que é consoante muda?

Aluna 4: É aquela que não tem som.

Cida: É aquela que não vem acompanhada de nenhuma vogal, ela vem sozinha. Então é o caso do verbo *work*. O que quer dizer *work* mesmo?

Aluno 2: *Work* é trabalhar.

Cida: Isso, trabalhar, muito bem. *Work* é o verbo trabalhar. *Work* terminou com a consoante -k, não foi isso? Que que eu posso fazer pra colocar ele no passado? Acrescentar -ed. *Work* + ed= *worked*. Então, quando eu acrescento -ed, eu uso a segunda regrinha. Ou seja, quando o verbo terminar em consoante muda, o que é consoante muda mesmo, gente?

Aluno 3: Que não vem acompanhada de nenhuma vogal, ok?

Cida: Todos entenderam? Perfeito? Tem alguma pergunta sobre a primeira ou segunda regra? Quem não entendeu? Então vamos para a terceira? Qual é a terceira regra?

Alunos: Acrescenta-se -ied aos verbos regulares terminados em -y, precedidos de vogal.

Cida: O que é precedido, gente? O que que é precedido? O que vem antes. Antes do -y vem uma vogal, então todo verbo que terminar em -y e antes desse -y vier uma vogal, que que eu faço? Acrescenta-se -ed.

Aluna 2: Também?

Cida: Normalmente, igual à segunda regra. Ok? Agora a quarta e última e a mais importante das regras. Vamos ler?

Alunos: Os verbos terminados em -y precedidos de consoante, retira-se o -y e coloca-se -ied.

Cida: No caso de *try*, quem sabe o que é o verbo *try*? Não é *Trident*, não, gente. Não virou goma de mascar, não. É o verbo tentar, não é isso? Tentar, experimentar, não é? Quem tenta alguma coisa, experimenta. *Try*. Ele tem -y e vem precedido, antes desse -y eu tenho uma consoante. Qual é a regra? Tirar o -y e acrescentar -ied. Por que eu fiz dessa forma? Troquei o -y pelo -ied? Eles tem o mesmo som? É a mesma fonética? O -y tem som de -i em inglês. O -y tem o som de -i. *Try*, *tried*. Não é *Trident* não, gente. Então vamos de novo? Lê a primeira regra. Vamos repassar. Acrescenta-se -d aos verbos regulares terminados com a letra -e.

Aluna 1: Exemplo.

Cida: Exemplo.

Alunos: *Love*+ d= *Loved*.

Cida: Segunda regrinha.

Alunos: Acrescenta-se -ed aos verbos regulares terminados em consoante muda.

Cida: O que é consoante muda? Aquela que não vem acompanhada de uma vogal. Exemplo: *Work* + ed= *worked*. Terceira regrinha.

Alunos: Acrescenta-se -ied aos verbos regulares terminados em -y, precedidos de vogal. Exemplo: *play*=*played*.

Cida: E a última regrinha?

Alunos: Os verbos terminados em -y precedidos de consoante retira-se o -y e coloca-se -ied. Exemplo: *try*= *tried*.

Cida: O -y tem o mesmo som do -i?

Alunos: Tem.

Cida: Então agora a última pergunta do exercício.

Aluna 4: Professora, eu posso copiar?

Cida: Então vamos corrigir, depois nós vamos copiar. A cruzadinha você pode completar em casa porque aqui não vai dar tempo. O que é importante neste momento? Completar a frase. Vamos fazer, então? A primeira frase nós já fizemos, nós já fizemos. A segunda: *She acarajé for the first time* e o verbo *try*. O verbo *try* está no quadro, ele é tentar ou experimentar. *She* não é ela? Ela foi para Salvador em viagem de

férias. O que aconteceu com o acarajé? Ela experimentou o acarajé. Nós temos a resposta: *try* no passado é *tried*, então essa é a resposta, certinho? A segunda: *She with her mother. Travel*, quem sabe o que é *travel*?

Aluno 2: Viajar.

Cida: Isso, é o verbo viajar, parabéns. O *travel* é um verbo regular ou irregular?

Aluno 1: Irregular.

Cida: Não senhor, ele é regular, por isso é que eu revisei as regrinhas aqui. *Travel, travel* termina em consoante muda gente?

Aluno 3: Não.

Cida: Não? –L é consoante ou vogal? Consoante, não é? Então o que vai acontecer? Só vai tirar a letra quando se tratar do –y. Então, -l não é uma consoante? Ela está acompanhada de uma vogal?

Alunos: Não.

Cida: Não, então *travel* mais –ed é *traveled*. Quem acertou? Ah, ta, tem a letra c, eu pulei uma. Essa do *travel* é a letra d. A letra c é: *She last Sunday*. Então esse verbo *come*, é regular ou irregular?

Aluno 2: Regular.

Cida: Não, ele não é regular. Ele é irregular. Ele vai ficar *came*. Ele é irregular. Pessoal, quem tem a listinha, colar na beiradinha do caderno e trazer com vocês. Nós temos que memorizar. Pessoal aí parece que esqueceu tudo? A letra d nós já fizemos, é o *travel*. Vamos para a letra e. Guga *the T-shirt*. Qual é o verbo entre parênteses aí? *Love*. No passado como é que fica? *Loved*. Então, *Guga loved the T-shirt*. Guga amou a camiseta dele. O Guga, na lição anterior, era amigo da menina que viajou. E ela trouxe de presente pra ele uma camiseta, foi ou não foi? Foi. Isso. Então vamos lá. Depois, *She to visit Bahia*. Ela gostou ou não gostou?

Aluno 2: Gostou, uai.

Cida: Então como é o verbo gostar? *Like*. Muito bem. Então a próxima frase. *She and her sister many things in Salvador*. Então nós temos entre parênteses o verbo *do*. O verbo fazer, no sentido geral, ele também é um auxiliar, mas aqui ele é um verbo normal. O *do*, no passado, quem lembra?

Aluno 3: *Don't*.

Cida: Não, *don't* é negativo. No passado. Ele só tem uma forma no passado. Lembram? Gente...

Aluno 4: Eu esqueci. Não é *don't*, não?

Cida: Não, *don't* é negativo. *Doesn't* é negativo. Gente, o passado de *do* é *did*. O auxiliar *did*, o verbo *did*. O verbo fazer no passado é *did*.

Aluno 5: E *go*?

Cida: *Go* é irregular também. Fica *went*. Foi o primeiro que eu fiz no quadro, viu? Próxima frase. Pronto, todo mundo lembrou do *did* agora? Ok. *They two weeks there. Spend. Spend* é um verbo regular ou irregular?

Alunos: Irregular.

Cida: Irregular, ele vai modificar? Vai sim. Vai ficar *spent*. Próxima aula todo mundo com a listinha quem já tem. Quem não tem, eu vou trazer as cópias para a sala e vou distribuir para os que não tem. Tá ok, gente? Essa é a penúltima? Última frase: *Rita souvenirs for everybody. Buy. Buy* é um verbo regular ou irregular?

Aluna 1: Irregular.

Cida: Ele é irregular. Irregular. Como que ele fica?

Aluna 2: *Bought*.

Cida: Isso, muito bem, ela lembrou. *Buy* fica *bought*. Gente, as regrinhas que estão no quadro, que eu queria que vocês lembrassem, são somente para os verbos regulares ou irregulares? Pessoal, no quadro nós temos as regrinhas dos verbos?

Aluno 3: Irregulares.

Cida: Não, regulares. Os irregulares não possuem regras, só possuem regras os verbos regulares. Os verbos irregulares nós vamos ter na lista pra memorizar e trabalhar com ela. Só existe regrinha pros verbos regulares. Agora vocês podem copiar as regrinhas. Estudem para a prova na próxima aula. Gente, e aquele que diz assim: “Já esqueci”! Vamos puxar um pouquinho pela memória, como é que vai fazer quando tiver no Ensino Médio? Então eu vou pedir a vocês que na próxima aula venham preparados com as regrinhas, que vocês viram no ano anterior. Já deviam saber de cor. Esqueceu? Então vamos dar uma estudadinha pra não esquecer mais, tá bom? Pronto? Vamos, gente, copiem rápido. O livro de vocês prestem atenção: na página 14, de tarefinha, tem um exercício aqui que explica novamente o passado. Verbo no presente e verbo no passado simples. E do lado de cá, tem um exercício que tem um pequeno texto em inglês que traz um cartão postal em que uma pessoa manda pra outra falando de suas férias e como foi. Aí vem os lugares turísticos do Brasil. Vem aqui, dá uma olhadinha nessa foto aqui. Que lugar é este? Havaí, né? Aqui tem um farol, quem sabe como chama esse farol? Quem já ouviu falar nesse farol? É na Bahia. Depois tem o Elevador Lacerda, não tem? Então é o Farol da Barra.

Aluno 4: Olha o sinal.

Professora: Não esqueçam de estudar. Gente, não esqueçam de estudar.

A aula termina.

Participante: Fabíola

Aula: 2

Data: 11/04/11

Fabíola: Vou esperar vocês sentarem, daqui dez minutos quem sabe, né? Ok, gente, silêncio para a chamada. (*Optamos por não transcrever este trecho da gravação, pois os alunos são nominalmente citados.*)

(*Após doze minutos, a professora se dirige aos alunos.*)

Fabíola: Pessoal, nós vamos continuar aí o exercício da aula anterior. A gente parou nas informações sobre a cidade. Então, a gente vai começar novamente. Gente, psiu! Então vamos lá. Pronto! Silêncio! Por favor, silêncio! Então a gente vai ler, nós vamos ler mais uma vez. Aliás, vamos só ler uma vez mesmo. O primeiro lugar que aparece aí *fire station*, quer dizer o quê? Que lugar é o *fire station*? Alguém aí lembra o que é *fire*?

Aluno 1: Fire é fogo.

Fabíola: Fogo. *Fire station* é?

Alunos: Bombeiro.

Fabíola: Corpo de bombeiros. É aonde fica o corpo de bombeiros. Tá bom? Então tem aí o posto dos bombeiros. *Joe's ice cream*. O que é?

Aluna 1: Sorvete.

Fabíola: Sorveteria do Joe. *Post Office*.

Aluna 1: É correio?

Fabíola: Isso, *very good, ok. Movie theater*.

Aluna 1: É teatro?

Fabíola: Não.

Aluna 1: Cinema?

Fabíola: Cinema, isso. *Shopping mall*.

Alunos: Shopping.

Fabíola: Shopping. *Bus stop*.

Aluna 1: É, estação de ônibus.

Fabíola: Ponto de ônibus. *Kim's music store*.

Aluna 1: Loja de música?

Fabíola: É a loja de música do Kim, né? *City hall*, o que é *city hall*?

Alunos: Prefeitura.

Fabíola: É aonde o prefeito trabalha, a prefeitura. *Taxi stand*. É o ponto de táxi. Ah, *Main Square*. *What's the meaning? Main Square?* É a praça principal, ok? *Saint Mary's Church*.

Aluno 2: É Igreja Católica?

Fabíola: É a Igreja de Santa Maria. E *library*?

Aluna 1: Livraria.

Fabíola: Não, é biblioteca pública. Ok? *Newsstand?* O que é *newsstand?* *What's the meaning?* Dá pra definir o que é?

Aluno 3: Não.

Fabíola: É a banca de jornais, ok? Banca de jornais, né? *Municipal Theater*. O que é esse aí? Teatro Municipal. *Grand Hotel*, qual que é?

Aluna 1: Grande Hotel.

Fabíola: *Snack bar*.

Alunos: Pit dog.

Alunos: Lanchonete.

Fabíola: É onde vende hambúrguer, né? Então seria lanchonete mesmo. *National Bank*.

Alunos: Banco Nacional.

Fabíola: Banco Nacional. *Train station*. É o terminal de trem. Então agora a gente vai ler, nossa, mas tá difícil, não tá, gente? A falta de educação de vocês tá grande.

Aluna 2: Vocês?

Fabíola: Lá no meio da aula passada eu tive que falar com vocês, agora eu vou ter que falar de novo? Senta no seu lugar, por favor. Quem tá sem livro aí? Cadê o seu livro, aluna 4?

Aluna 4: Ah, eu não trouxe o livro hoje não.

Fabiola: Não pode esquecer o livro de jeito nenhum, tá? Então gente, agora a gente vai ler essas frases aqui, ok? Então eu vou ler e vocês vão repetir. Em seguida a gente faz a tradução oral, tá? Então *let's repeat*. Aqui ó, é nessa parte aqui que é pra ler. *The main square...* Vocês escutaram o que eu falei?

Aluno2: É pra falar depois da senhora.

Fabiola: Eu falei, mas vocês não escutaram. Vamos começar de novo, então? Aqui ó, é nessa página aqui, essas frases aqui, tá? *The main...*

Alunos: *The main...*

Fabiola: *square...*

Alunos: *square...*

Fabiola: *is on...*

Alunos: *is on...*

Fabiola: *Second Street...*

Alunos: *Second Street...*

Fabiola: *between...*

Alunos: *between...*

Fabiola: *Atlantic...*

Alunos: *Atlantic...*

Fabiola: *and...*

Alunos: *and...*

Fabiola: *main...*

Alunos: *main...*

Fabiola: *Avenues.*

Alunos: *Avenues.*

Fabiola: Tá, segunda frase agora. Quero ouvir mais alto agora. *Rob's burger...*

Alunos: *Rob's burger...*

Fabiola: *Shop...*

Alunos: *Shop...*

Fabiola: *is on...*

Alunos: *is on...*

Fabiola: *the corner of...*

Alunos: *the corner of...*

Fabiola: *Second Street...*

Alunos: *Second Street...*

Fabiola: *and...*

Alunos: *and...*

Fabiola: *Main...*

Alunos: *Main...*

Fabiola: *Avenue.*

Alunos: *Avenue.*

Fabiola: *St. Mary's Church...*

Alunos: *St. Mary's Church...*

Fabiola: *is in...*

Alunos: *is in...*

Fabiola: *the main square.*

Alunos: *the main square.*

Fabiola: *The post office...*

Alunos: *The post office...*

Fabiola: *is...*

Alunos: *is...*

Fabiola: *across from...*

Alunos: *across from...*

Fabiola: *the movie theater...*

Alunos: *the movie theater...*

Fabiola: *The newsstand...*

Alunos: *The newsstand...*

Fabiola: *is in front of...*

Alunos: *is in front of...*

Fabiola: *the public...*

Alunos: *the public...*

Fabiola: *library.*

Alunos: *library.*

Fabiola: *The taxi stand...*

Alunos: *The taxi stand...*

Fabiola: *is...*

Alunos: *is...*

Fabiola: *behind...*

Alunos: *behind...*

Fabiola: *the City Hall.*

Alunos: *the City Hall.*

Fabiola: *The fire station...*

Alunos: *The fire station...*

Fabiola: *is next to ...*

Alunos: *is next to...*

Fabiola: *Joe's ice cream shop.*

Alunos: *Joe's ice cream shop.*

Fabiola: *Ok, very good.* Então vamos traduzir, vamos traduzir agora as frases que a gente leu. Tá falando a localização desses lugares. Então, na primeira frase, *The main square*, que que é mesmo a *main square*? A praça principal. A praça principal está na *Second Street*, na rua, na segunda rua, que é essa rua aqui, né. *Between Atlantic and Main Avenue*. O que é *between*, quem sabe? *Between* quer dizer entre. Então, é verdade o que tá falando aí? Vamos conferir. A *Main Square* está entre a Avenida Atlântica e Avenida *Main*, a principal. Tá certo, gente, essa informação? Olhando aqui entre a *Atlantic Avenue* e a *Main Square*, tá vendo o nome da rua? Entenderam o que que a frase tá dizendo? Que que é *between*? É entre. A aluna um está *between* as alunas dois e três. Quer dizer, ela está entre as alunas dois e três. A outra frase, tá dizendo *Rob's Burguer Shop is on the corner of Second Street and Main Avenue*. Localiza aí a *Rob's Burguer Shop*. Ela tá na *Second Street*?

Aluna 3: Tá.

Fabiola: Então, *in the corner of* quer dizer que tá na esquina, ok? Traduz aí no seu livro pra você não esquecer, tá? Então, tá dizendo aí que a lanchonete do Rob está na esquina da *Second Street* com a *Main Avenue*. Ok? Entenderam, gente? Tá dando pra entender?

Alunos: Tá.

Fabiola: Agora vamos para a próxima frase. Tá dizendo aí que a *St. Mary's Church is on the main square*. Quem é esse *is* aqui? Então a igreja, tá realmente na praça principal?

Alunos: Tá.

Fabiola: *The post office is across from the movie theater*. O que que é *across from*? Que está do outro lado da rua. Então olha aí, vê se isso é verdadeiro. Então você tem que atravessar a rua pra chegar no cinema?

Aluna 3: Tem.

Fabiola: Então está *across from*. Ok? Continuando, a próxima frase fala aí da banca de jornal. *The newsstand is in front of the public library*. Então, olha aí. A *newsstand* é a banca de jornal. Ela e a *library* estão na mesma quadra, não estão? Uma está em frente à outra, ok? *In front of*, em frente a alguma coisa. A próxima frase: *The taxi stand is behind the City Hall*. Então, olha aí. *The taxi stand is behind the City Hall*. Então você vai olhar aqui o ponto de táxi, que está atrás da *City Hall*, né? Você poderia dizer que tá em frente ou que tá atrás. Pode usar as duas preposições, tá. Então só pra você saber: *behind* é o que? Atrás, tá. Então aluna 1 está *behind* aluna 2, tá? A outra frase. *The fire station is next to Joe's ice cream shop*. Então olha aí, ó: *fire station is next to*. O que que é *next to*? Por exemplo: posso dizer que a aluna 3 *is next to* aluna 4. Então ela está próxima da aluna 4. Então agora, eu quero saber se realmente vocês entenderam. Vocês vão escrever as preposições nessa frase aqui, ó, nesse parágrafo, tá? Então olha no mapa e escreve as preposições correta nas frases, certo? Vamos lá. Mãos à obra. Gente, vocês copiaram a tradução das preposições?

Aluno 2: Copiei.

Fabiola: Tem que copiar pra saber usar. Quem vê assim, pensa que você não tem nada pra fazer. Pode sentar.

Aluna 3: Professora, professora!

Fabiola: Já vou te ajudar.

A aula termina antes que os alunos realizem a atividade.

Participante: Flor

Aula: 1

Data: 14/04/11

Aluno 1: May I go to the bathroom?

Flor: Sorry baby, you may not. Olha, esses minutinhos eu estou marcando aqui, viu? Good afternoon.

Alunos: Good afternoon.

Flor: How are you, dears?

Alunos: I am fine, thanks.

Flor: Ok, very good. Class, take your notebook. Vamos pegar o caderno pra fazer o treino oral de novo? Comecem a leitura. Start.

Alunos: Excuse-me. May I came in? May I go out? May I go to the restroom? May I drink water? Sorry, I don't understand. Speak slowly. Sit down. Stand up. Go to the blackboard. Nice to meet you. Nice to meet you too. How are you? I am fine, thanks. More or less. So, so. Thank you. You are welcome. Spell it please: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, w, x, y, z.

Flor: Congratulations, mas eu ainda ouvi um pequi, aí, viu? Agora, the commands, do you understand? Eu vou falando em português e vocês em inglês. Levante-se.

Alunos: Stand up.

Flor: Venha até aqui, por favor.

Alunos: Came here, please.

Flor: Saia.

Alunos: Go out.

Flor: Volte.

Alunos: Came back.

Flor: Venha até o quadro.

Alunos: Go to the blackboard.

Flor: Pegue o giz.

Alunos: Take a chalk.

Flor: Escreva o seu nome.

Alunos: Write your name.

Flor: Pare.

Alunos: Stop.

Flor: Volte.

Alunos: Came back.

Flor: Sente-se.

Alunos: Sit down.

Flor: Pegue o seu livro.

Alunos: Take your book.

Flor: Leia a página 10.

Alunos: Read the page 10.

Flor: Agora nós vamos fazer com alguns alunos, tá? Não fica levantando a mão e nem pedindo porque você sabe que eu não gosto. Ok? You. Choose your classmate. Don't talk. Quickly. Rapidinho. So, talk in English: stand up, came in. Stand up. Class, help!

Alunos: Stand up. Came here, please. Go to the blackboard. Take a chalk. Write your name. Stop. Você agora.

Aluno 2: Write your name. Stop.

Flor: Came back. Ok, very good. Class, vocês podem usar os outros comandos. Dance, jump. Quando a gente não sabe o que a gente fala?

Aluno 3: What does a mean?

Flor: E quando eu quero dizer uma palavra que eu não sei?

Alunos: How do I say?

Aluno 4: E quando ele falar uma coisa que eu não quero fazer?

Flor: No, I don't.

Aluno 5: (Dirigindo-se ao aluno 6) Stand up. Came here, please.

Flor: Se esquecer, vocês ajudam ok?

Aluno 5: Go out.

Flor: Good, good.

Aluno 5: Came back.

Flor: Slowly.

Aluno 5: *May I came in? Stop.*
Flor: *Ok, terrific! Cadê o thank you que ninguém tá usando? Thank you...*
Alunos: *You are welcome.*
Flor: *Everybody. Thank you.*
Alunos: *You are welcome.*
Flor: *Você fez os comandos, o colega fez também e respondeu. E nice to meet you, como que é a resposta?*
Alunos: *Nice to meet you too.*
Aluna 1: *(Dirigindo-se ao aluno 7) Stand up. Go to the blackboard. Take a chalk. Write your name. Stop. Take your book.*
Flor: *Vocês não estão esquecendo os outros comandos não, né? Só essa e agora mais uma, tá?*
Aluna 2: *Stand up. Go to the blackboard. Write you name. Take your notebook. Go out. Came back. Jump.*
Flor: *Good.*
Aluna 2: *Dance.*
Flor: *Dance.*
Aluna 2: *Sit down.*
Flor: *You don't talk with your classmate.*
Aluno 8: *Stand up. Sit down. Go to the blackboard. Take a chalk. Write your name. Stop. Jump.*
Alunos: *Pula, pular.*
Aluno 8: *Dance.*
Flor: *Dance.*
Aluno 3: *Ih, esse é pior.*
Os alunos aplaudem.
Flor: *Class, now Bob Blue. (Os alunos se agitam para participar). Vamos repetir algumas regrinhas, vamos ver algumas regrinhas da aula. Pode falar todo mundo ao mesmo tempo?*
Alunos: *Não.*
Flor: *E o tom de voz?*
Alunos: *Baixo.*
Flor: *E a gente grita por três motivos ...*
Alunos: *Doido, surdo...*
Flor: *ou...*
Alunos: *Mal educado.*
Flor: *Bob Blue number 1. Você. Wait, wait, todo mundo junto. Não quero ninguém na frente do outro.*
Alunos: *I love you, Rosie! In Shapeland... Hi, I'm Rita Red. I love Bobby Blue. Sigh.... Hi, my name's Yasmin Yellow. I love Bobby Blue. Sigh... Hi, my name's Belinda Black. I love Bobby Blue. Sigh... I love you. What's your name? Where are you from? Hi, I'm Rosie Rainbow. I'm from Colorland.*
Flor: *Ok, terrific, class! Congratulations! Aluno 1, be polite! Tem gente gritando e eu já falei que eu não quero. Ok. Only listen now. Pay attention.*
Alguns alunos vão à frente para apresentar o diálogo.
Flor: *Remember: Don't talk, don't say a word. Class, read!*
Alunos: *I love you, Rosie! In Shapeland...*
Aluna 1: *Hi, I'm Rita Red. I love Bobby Blue. Sigh...*
Aluna 2: *Hi, my name's Yasmin Yellow. I love Bobby Blue. Sigh...*
Aluna 3: *Hi, my name's Belinda Black. I love Bobby Blue. Sigh...*
Aluno 1: *I love you. What's your name? Where are you from?*
Aluna 4: *Hi, I'm Rosie Rainbow. I'm from Colorland.*
Flor: *Ok, congratulations! Você já foi, você, você (apontando para alguns alunos). Vamos fazer igual a Rose Rainbow fez: Don't talk. Todo mundo. Don't talk.*
Alunos: *Don't talk.*
Flor: *Don't say a word.*
Alunos: *Don't say a word.*
Alunos: *I love you, Rosie! In Shapeland...*
Flor: *Vamos falar de novo porque tem um menino ali conversando ainda. Vira pra frente por favor, vira. Vamos começar de novo. Todo mundo. Já.*
Alunos: *I love you, Rosie! In Shapeland...*
Aluna 5: *Hi, I'm Rita Red. I love Bobby Blue. Sigh...*
Aluna 6: *Hi, my name's Yasmin Yellow. I love Bobby Blue. Sigh...*
Aluna 7: *Hi, my name's Belinda Black. I love Bobby Blue. Sigh...*
Aluno 2: *I love you. What's your name? Where are you from?*

Aluna 8: *Hi, I'm Rosie Rainbow. I'm from Colorland.*
Flor: *Ok, terrific!*
Os alunos aplaudem.
Flor: *Você, você, você (apontando para alguns alunos).*
Aluno 3: *Professora, depois deixa eu ir.*
Flor: *Vamos depois para a vingança da Rosie.*
Alunos: *I love you, Rosie! In Shapeland...*
Flor: *Espera aí, aluno 3. É para ler todo mundo junto. Começa de novo.*
Alunos: *I love you, Rosie! In Shapeland...*
Aluna 9: *Hi, I'm Rita Red. I love Bobby Blue. Sigh...*
Aluna 10: *Hi, my name's Yasmin Yellow. I love Bobby Blue. Sigh...*
Aluna 11: *Hi, my name's Belinda Black. I love Bobby Blue. Sigh...*
Aluno 3: *I love you. What's your name? Where are you from?*
Aluna 13: *Hi, I'm Rosie Rainbow. I'm from Colorland.*
Flor: *Ok, terrific! Congratulations! Cadê as palmas pra eles?*
Os alunos aplaudem.
Flor: *E agora, vamos para a vingança da Rosie.*
Alunos 2 e 3: *Deixa eu, deixa eu!*
Flor: *Class, repeat after me. Do it now!*
Alunos: *Do it now!*
Flor: *In the morning...*
Alunos: *In the morning...*
Flor: *in the classroom.*
Alunos: *in the classroom.*
Flor: *É o Bobby Blue agora.*
Flor: *Hey you.*
Alunos: *Hey you.*
Flor: *Come here!*
Alunos: *Come here!*
Flor: *Don't sit down!*
Alunos: *Don't sit down!*
Flor: *Stand up.*
Alunos: *Stand up.*
Flor: *Wait class. Wait, wait, wait, wait. Aí, depois dessa parte aí, ele já tinha mandado o garotinho fazer o exercício quatro vezes seguidas. Então vamos lá: Do this exercise again.*
Alunos: *Do this exercise again.*
Flor: *Do it four times.*
Alunos: *Do it four times.*
Flor: *Esse é bravo, vamos de novo comigo. Do this exercise again.*
Alunos: *Do this exercise again.*
Flor: *Do it four times.*
Alunos: *Do it four times.*
Flor: *But, Mr. Blue...*
Alunos: *But, Mr. Blue...*
Flor: *Shh! Don't talk.*
Alunos: *Shh! Don't talk.*
Flor: *Hey, you! Come here!*
Alunos: *Hey, you! Come here!*
Flor: *Vamos ensaiar essa primeira parte lembrando o seguinte: o primeiro que ele vai chamar vai levantar e vai mostrar o caderno e ele vai pegar a tarefa dele e vai fazer o quê? Olha aí no desenho. Ele pega a tarefa, mostra pra ele e fala o quê?*
Aluno 3: *Manda ele fazer de novo.*
Flor: *Refaça quatro vezes. Aí ele fala o quê? But, Mr. Blue... E o que ele diz?*
Alunos: *Shh!*
Flor: *Don't...*
Alunos: *Don't talk.*
Flor: *Don't talk, né? Aí ele chama o segundo. Hey you, come here! Ele tá muito bravo. De manhã na sala de aula ele é o quê?*
Alunos: *Professor.*
Flor: *E ele tá bravo demais, tá certo? Calma, esperem.*

Aluno 5: É escola de tempo integral, professora?

Flor: Parece, porque a noite ele tá em casa, né?

Aluno 5: Cedo e de tarde?

Flor: In the classroom. De manhã é na sala de aula. À tarde não sei. Vamos para a outra parte agora. In the evening...

Alunos: In the evening...

Flor: in Bobby Blue's house.

Alunos: in Bobby Blue's house.

Flor: Olhe aí como ele vai chegar. Prestem atenção. Vamos lá?

Flor: Hey you, came here!

Alunos: Hey you, came here!

Flor: Não precisa gritar, não! Came to the kitchen!

Alunos: Came to the kitchen!

Flor: Time to cook.

Alunos: Time to cook.

Flor: Now!

Alunos: Now!

Flor: Wash the dishes.

Alunos: Wash the dishes.

Flor: Now!

Alunos: Now!

Flor: But, Rosie...

Alunos: But, Rosie...

Flor: Shh...

Alunos: Shh...

Flor: Don't talk! Don't say a word!

Alunos: Don't talk! Don't say a word!

Flor: Just do it!

Alunos: Just do it!

Flor: Vamos treinar mais uma vez , vamos lá? Do it now!

Alunos: Do it now!

Flor: In the morning...

Alunos: In the morning...

Flor: in the classroom.

Alunos: in the classroom.

Flor: Hey you.

Alunos: Hey you.

Flor: Come here!

Alunos: Come here!

Flor: Don't sit down!

Alunos: Don't sit down!

Flor: Stand up.

Alunos: Stand up.

Flor: Do this exercise again.

Alunos: Do this exercise again.

Flor: Do it four times.

Alunos: Do it four times.

Flor: But, Mr. Blue...

Alunos: But, Mr. Blue...

Flor: Shh! Don't talk.

Alunos: Shh! Don't talk.

Flor: Hey, you! Come here!

Alunos: Hey, you! Come here!

Flor: Wait class, vocês estão indo na minha frente, calma! Hey you, come here!

Alunos: Hey you, come here!

Flor: In the evening...

Alunos: In the evening...

Flor: in Bobby Blue's house.

Alunos: in Bobby Blue's house.

Flor: Hey you, came here!

Alunos: Hey you, came here!
Flor: Came to the kitchen!
Alunos: Came to the kitchen!
Flor: Time to cook.
Alunos: Time to cook.
Flor: Now!
Alunos: Now!
Flor: Wash the dishes.
Alunos: Wash the dishes.
Flor: Now!
Alunos: Now!
Flor: But, Rosie...
Alunos: But, Rosie...
Flor: Shh...
Alunos: Shh...
Flor: Don't talk! Don't say a word!
Alunos: Don't talk! Don't say a word!
Flor: Just do it!
Alunos: Just do it!
Flor: Bom, aí a gente vai analisar a primeira parte: a primeira parte falou que ele era o quê na sala?
Alunos: Professor.
Flor: Aí ele chega em casa e o quê que acontece: a Rosie está o quê?
Alunos: Brava.
Flor: O que que ela mandou ele fazer?
Alunos: Lavar a louça.
Flor: Então quando chegar a vez da Rosie falar assim: Came to kitchen! Time to cook! Now! A menina vai ter que ficar brava, tá? Wash the dishes. O que é wash the dishes?
Alunos: Lavar a louça.
Flor: Now! Então tem que ser agora. E aí ele vai reclamar. O que que ele vai dizer?
Aluno 1: But Rosie!
Flor: But Rosie! Né, ele fala. E ela: Shh... Don't talk. Don't say a word.
Alunos: Não fale. Não diga nenhuma palavra.
Flor: Ele não pode falar nada. Just do it.
Alunos: Just do it.
Flor: Somente...
Alunos: faça.
Flor: Somente faça isso. Então ele vai obedecer a Rosie. Bem feito! O que aconteceu antes?
Os alunos respondem ao mesmo tempo.
Flor: Ele escolheu a Rosie. O que que ele fez com as outras meninas lá?
Alunos: Ignorou.
Flor: Do it now!
Alunos: Do it now!
Flor: In the morning...
Alunos: In the morning...
Flor: in the classroom.
Alunos: in the classroom.
Aluno 1: Hey you. Come here! Don't sit down! Stand up. Do this exercise again. Do it four times.
Aluno 2: But, Mr. Blue...
Aluno 1: Shh! Don't talk.
Aluno 1: Hey, you! Come here!
Flor: Agora o Bobby Blue vai pra casa. Presta atenção, hein? In the evening...
Alunos: In the evening...
Flor: in Bobby Blue's house.
Alunos: in Bobby Blue's house.
Aluna 1: Hey you, came here! Came to the kitchen! Time to cook. Now! Wash the dishes. Now!
Aluno 1: But, Rosie...
Aluna 2: Shh... Don't talk! Don't say a word! Just do it!
Os alunos aplaudem.
Flor: Você é o próximo, viu? Class, wait! One, two, three, four. Don't talk. Don't say a word. Eu falei don't say a word como a Rosie Rainbow. Pronto aí? Todo mundo comigo. Shh...

Alunos: *Shh...*
Flor: *Dont' talk.*
Alunos: *Dont' talk.*
Flor: *Don't say a word.*
Alunos: *Don't say a word.*
Flor: *Don't say a word.*
Alunos: *Don't say a word.*
Aluno 2: *Hey you, came here!*
Flor: *Wait, wait! Vamos lá todo mundo: Do it now!*
Alunos: *Do it now!*
Flor: *In the morning...*
Alunos: *In the morning...*
Flor: *in the classroom.*
Alunos: *in the classroom.*
Aluno 3: *Hey you. Come here! Don't sit down! Stand up. Do this exercise again. Do it four times.*
Aluno 4: *But, Mr. Blue...*
Aluno 3: *Shh! Don't talk.*
Aluno 4: *Hey, you! Come here!*
Flor: *In the evening...*
Alunos: *In the evening...*
Flor: *in Bobby Blue's house.*
Alunos: *in Bobby Blue's house.*
Aluna 2: *Hey you, came here! Came to the kitchen! Time to cook. Now! Wash the dishes. Now!*
Aluno 3: *But, Rosie...*
Aluna 2: *Shh... Don't talk! Don't say a word! Just do it!*
Flor: *Olha a tristeza do Bobby Blue agora! You, you and you! Wait, wait, wait!*
Flor: *Do it now!*
Alunos: *Do it now!*
Flor: *In the morning...*
Alunos: *In the morning...*
Flor: *in the classroom.*
Alunos: *in the classroom.*
Aluno 1: *Hey you. Come here! Don't sit down! Stand up. Do this exercise again. Do it four times.*
Aluno 2: *But, Mr. Blue...*
Aluno 1: *Shh! Don't talk.*
Aluno 1: *Hey, you! Come here!*
Alunos: *In the evening...in Bobby Blue's house.*
Aluna 1: *Hey you, came here! Came to the kitchen! Time to cook. Now! Wash the dishes. Now!*
Aluno 1: *But, Rosie...*
Aluna 2: *Shh... Don't talk! Don't say a word! Just do it!*
Flor: *Ok, depois a gente continua na próxima aula. Vamos só mais essa vez. Só vocês agora:*
Alunos: *Do it now!*
Alunos: *In the morning...*
Alunos: *in the classroom.*
Alunos: *Hey you. Come here! Don't sit down! Stand up. Do this exercise again. Do it four times.*
Alunos: *But, Mr. Blue...*
Alunos: *Shh! Don't talk.*
Alunos: *Hey, you! Come here!*
Alunos: *In the evening...in Bobby Blue's house.*
Alunos: *Hey you, came here! Came to the kitchen! Time to cook. Now! Wash the dishes. Now!*
Alunos: *But, Rosie...*
Alunos: *Shh... Don't talk! Don't say a word! Just do it!*
Flor: *Ok, very good. Muito bom. Vamos fazer a correção agora, das atividades? Eu quero todo mundo me acompanhando com o livro. Vocês sabem que é importante a participação de vocês, não é? Fourteen. Na penúltima aula que nós tivemos, nós trabalhamos sobre esse texto. Quem é esse garoto aí? Garoto não, jogador, né?*
Alunos: *Ronaldinho.*
Flor: *Então vamos ver aqui. Who am I?*
Alunos: *Who am I?*
Flor: *I am a famous...*

Alunos: *I am a famous...*
Flor: *personality.*
Alunos: *personality.*
Flor: *My name is...*
Alunos: *My name is...*
Flor: Qual que é a resposta?
Alunos: Ronaldinho.
Flor: Quem não trouxe o livro, e eu já falei que não pode fazer isso, esquecer o livro em casa, vai corrigir no caderno por favor, tá? O que está certo vai colocando certo na frente. Dois. *I am not from. Assis, I am from...*
Alunos: Porto Alegre.
Flor: Precisa colocar Rio Grande do Sul não, tá, só Porto Alegre. Terceira. Próxima. *I play in...*
Alunos: Europa.
Flor: *I am not from...*
Alunos: Europa.
Flor: *I am from...*
Alunos: Brasil.
Flor: *Brazil.*
Alunos: *Brazil.*
Flor: Aluno 3, volte para o seu lugar agora. *My number is seventeen.* Próximo. O segundo vamos ler comigo. *Classroom.*
Alunos: *Classroom.*
Flor: *Language.*
Alunos: *Language.*
Flor: *Read the text.*
Alunos: *Read the text.*
Flor: *Write the answers...*
Alunos: *Write the answers...*
Flor: *on you notebook.*
Alunos: *on you notebook.*
Flor: *Talk to your friends.*
Alunos: *Talk to your friends.*
Flor: *Answer the questions.*
Alunos: *Answer the questions.*
Flor: *Work in pairs.*
Alunos: *Work in pairs.*
Flor: *Look at the pictures.*
Alunos: *Look at the pictures.*
Flor: *Get your books.*
Alunos: *Get your books.*
Flor: *Open your books.*
Alunos: *Open your books.*
Flor: *Look at the page 9.*
Alunos: *Look at the page 9.*
Flor: *Close your book.*
Alunos: *Close your book.*
Flor: *Don't chew gum.*
Alunos: *Don't chew gum.*
Flor: *Don't write on the wall.*
Alunos: *Don't write on the wall.*
Flor: *Can you repeat that, please?*
Alunos: *Can you repeat that, please?*
Flor: O que vocês entenderam? Esse quadradinho é sobre o quê?
Aluna 2: É sobre a sala de aula.
Flor: Sobre coisas que a gente faz na sala. *Read the text.*
Aluna 1: Leia o texto.
Flor: *Write the answers on your notebook.* Escreva...
Alunos: Escreva no seu caderno.
Flor: *Answers são as respostas. Talk to your friend.* Fale?
Alunos: Com os seus amigos.

Flor: *Work in pairs.* O que é *work in pairs*? Trabalhe... de dois, em pares, né? Depois, *Look at the picture.*

Aluna 4: Olhe a figura

Flor: Isso! *Get your books.*

Alunos: Abra o livro.

Flor: Não, não.

Aluno 3: Pegue o livro na página nove.

Flor: Não. É só você pegar o livro. *Open your book on page 9.*

Alunos: Abra o livro na página 9.

Flor: O próximo. *Close.*

Alunos: Feche o livro.

Flor: *Don't chew gum in class.*

Aluno 5: Não mastigue chiclete na sala.

Flor: Depois. *Don't write on the wall.*

Aluno 5: Não escreva nas paredes.

Flor: *Can you repeat that, please?*

Aluno 1: Pode repetir?

Flor: Pode repetir, por favor? Aí a primeira pergunta do texto: *What kind of text is it?* O texto é um cartaz dentro da sala. *What kind of information the text presents? What kind?*

Alunos: A.

Flor: Exemplos de linguagem. Eu estou escutando três alunos conversarem com os colegas. Cadê o seu livro? Vamos agora para a frente. *Page 21.* Afirmativa ou negativa. Tem que olhar as diferenças. Pode ser qualquer frase. Então vamos fazer uma aí. Pode ser o *wait*, o *listen*, o *sit down*, pode ser qualquer um.

Aluno 6: Que página, professora?

Flor: 21. Eu pedi pra quem não trouxe o livro, corrigir no caderno. Próximo. Na negativa. Como fica na negativa?

Aluno 2: *Don't sit down.*

Aluna 1: Pode ser *don't talk.*

Flor: Pode ser *don't talk* também. Vamos lá. 22. Objetos da sala. *Letter a.* O que é isso aí?

Aluno 3: Caneta.

Flor: Isso, mas em inglês, como é que fala?

Alunos: *Pen.*

Flor: *Pen.* A, B, *letter b*, qual que é? *A pair of scissors.* Mas pode colocar só *scissors.* *Eraser.*

Alunos: Borracha.

Flor: Depois.

Alunos: *CD player.*

Flor: *Notebook.* Muito bem, tô gostando de ver! Agora só falta um pra terminar: *pencil.*

Alunos: *Pencil.*

Flor: *Book.*

Alunos: *Book.*

Flor: *Wait, wait!* *Bulletin board.* *Computer.*

Alunos: *Computer.*

Flor: *Eveybody: computer.*

Alunos: *Computer.*

Aluno 5: *Teacher, may I go to the restroom?*

Flor: *Wait.* Próxima.

Alunos: *Glue stick.*

Flor: *Glue stick.* Dúvidas? *Doubts, doubts, doubts?*

Alunos: Não.

Flor: A próxima agora: cento e sete. *Complete the sentences using the words from the box.* Então é pra completar as sentenças usando as palavras do quadrado aí, né, da caixinha. Vamos ver a frase de cima primeiro. Qual é essa frase aí? Como é que a gente monta essa frase?

Alunos: *My name is Bread.*

Flor: Próxima.

Alunos: *Hello! I am Jane. What is your name!*

Flor: *Very good, boy! Congratulations!* Que pronúncia bonita! Muito bem! Participação é importantíssima, vocês já sabem disso. Podem pintar as figuras tá, o livro é de vocês. Não tem que devolver. 1.2, 106. Completar o exercício com as palavras do quadrado. *Letter a.* Letra a. *Where are you...*

Alunos: *from.*

Flor: Isso. *Where are you from? I am...*

Alunos: *from...*

Flor: *I am from Brazil. Leiam comigo. I am from Brazil. Olha, essa sala tá boa mesmo! Congratulations, class! Próxima. Is your name? What's. Letter b. I am Felipe. I am from Curitiba. Where you from?*

Alunos: *Are.*

Flor: *Where are you from? O que que ele responde? I am from Curitiba too. Quer dizer o quê, vocês lembram? Também, eu sou de Curitiba também. Vamos ler agora o texto pronto, todo mundo? Where are you from?*

Alunos: *Where are you from?*

Flor: *I am from Brazil.*

Alunos: *I am from Brazil.*

Flor: *My name is Peter.*

Alunos: *My name is Peter.*

Flor: *What is your name?*

Alunos: *What is your name?*

Flor: *I am Suzane.*

Alunos: *I am Suzane.*

Flor: *I am Felipe.*

Alunos: *I am Felipe.*

Flor: *I am from...*

Alunos: *I am from...*

Flor: *Curitiba.*

Alunos: *Curitiba.*

Flor: *Where are you from?*

Alunos: *Where are you from?*

Flor: *I am from Curitiba too.*

Alunos: *I am from Curitiba too.*

Flor: Do outro lado, a correção vai ser só oral na primeira parte, porque é só a pintura. E qual que é o círculo?

Alunos: Azul.

Flor: O quadrado?

Alunos: Amarelo.

Flor: O retângulo?

Alunos: Vermelho.

Flor: A cruzadinha, se eu fosse desenhar, ia demorar muito. Vou colocar só as respostas. Calminha, vou terminar aqui. Tarefa de casa. Anotem aí a tarefa de casa. 108 e 109, tá. *Homework. Goodbye, dears!*

Alunos: *Goodbye!*

Participante: Bárbara

Aulas: 1 e 2

Data: 02/05/11

Bárbara: Vocês trouxeram o papel da Bianca assinado?

Aluno 1: Não trouxe não.

Bárbara: Quem não trouxe, sexta-feira eu vou passar pra recolher. Esse trabalho é de alguém dessa sala? Está sem nome. Alguém pega para o aluno 2? Psiu! Silêncio! Na aula anterior, psiu, silêncio! Na aula anterior eu pedi que vocês fizessem a página 25 e 26 do livro no caderno. Foi aquela aula curtinha, lembram?

Aluna 1: Professora, pode buscar livro na outra sala? Professora!

Bárbara: Quem tá sem livro?

Aluno 3: Eu.

Aluno 4: Eu.

Aluno 5: Eu.

Bárbara: Busca uns cinco, né? Na página *twenty-five*, 25, é pra vocês colocarem a frase de acordo com a imagem. Então vamos ver novamente? *Read the sentence above and observe the scene and write the*

sequence. Então é pra você ler cada frase, são quatro frases, são quatro figuras, não é? Página 25. *Twenty-five*. Vinte e cinco. Olha a primeira frase: Psiu! Aluno 3. *First sentence*. *He is having lunch at Pancinha's tomorrow again*. Ele irá almoçar, estará almoçando, no Pancinhas amanhã novamente. É a primeira frase.

Aluna 1: Quem tá precisando do livro?

Alunos 3, 4 e 5: Eu.

Aluno 6: Eu não tenho livro.

Bárbara: Senta com alguém que tem. Então eu falei para vocês, na aula anterior, *What is the meaning of having lunch?* O que significa *having lunch*? *Lunch* é uma das refeições do dia. Café da manhã: *breakfast*, *lunch* é almoço; *dinner* é jantar. Então, o *Fat Joe*, ele vai almoçar no Pancinhas. Certo? Pancinhas é o nome do restaurante. Olhe a primeira figura: o Restaurante Pancinhas e uma fila enorme aguardando para entrar, tá vendo? Página 25. A segunda imagem é o *Fat Joe* fazendo o prato. A terceira imagem o *Fat Joe* tá comendo. Na quinta imagem, ele tá sonhando com o momento do almoço. Vamos ver as frases novamente. *First sentence: He is having lunch at Pancinha's tomorrow again*. O que nós vemos que significa *tomorrow*? O que significa *tomorrow*?

Aluno 1: *Every day*.

Bárbara: *No, every day* é todos os dias. *Tomorrow* significa hoje, amanhã ou ontem?

Aluno 3: Semana que vem.

Aluno 4: Hoje.

Bárbara: As duas aí no fundo, vamos separar?

Aluna 2: Não, é porque a gente tá usando o livro.

Bárbara: *Tomorrow* significa amanhã. Vamos pegar o caderno. *He always eat at Pancinha's*. Então *tomorrow* significa amanhã, certo? O que significa o advérbio *always*? *Always* significa sempre. *He always eat at Pancinha's*. Então, ele sempre come no Pancinha's. Terceiro: *Fat Joe is having lunch at Pancinha's now*. Olha a conversa! *Fat Joe* está almoçando no Pancinha's *now*.

Aluna 3: Agora.

Bárbara: Agora. Qual dessas imagens representa esse momento?

Aluna 3: A terceira.

Bárbara: A terceira. Na terceira imagem você vai colocar: *Fat Joe is having lunch at Pancinha's now*. E a quarta imagem, ele já tá pensando no momento em que ele vai almoçar, comer. Olha só: *Fat Joe eats at Pancinha's every day*. Qual dessas vai encaixar: *every day* ou *never*?

Aluno 4: Todos os dias.

Bárbara: Qual dessas você vai encaixar aqui: todos os dias ou nunca? Todos os dias, né? Coloque a imagem ou o nome do restaurante do *Joe* e coloque a frase embaixo, certo? Quem já fez? Já fez? Então vai fazer agora. Depois que você terminar, você vai completar embaixo usando *simple present* ou *present progressive*, *ok*? Só essas duas. Coloque a imagem, o desenho bonitinho no caderno.

Aluna 2: Professora.

Bárbara: Oi. É pra copiar cada frase do quadro perto de cada figura. Vocês viram aí qual foi o almoço dele? *Hamburguer ice cream, chocolate cake*. Não foi? Pessoal, tem um nome... silêncio que nós usamos pra falar de comida que a gente chama de besteira, sanduíche...

Aluno 1: Besteira, uai!

Bárbara: *No, in English. Junk food*. Quem é que gosta de *junk food*? Acho que todo mundo, né? É o contrário de *health food*. *Health food* é comida saudável. *Junk food* é aquela comida que faz mal, que engorda, né, que aumenta o colesterol, tem muitas calorias. Vamos fazer, então? Nós tivemos muitas notas vermelhas nessa sala, muito três, dois e meio, eu dei o trabalho valendo quarenta, é quatro pontos e teve gente que ainda não fez, não quis fazer nem depois, vocês se liguem, porque Inglês, quem tá pensando que Inglês não reprova, tá muito enganado. Você me ouviu, né Aluno 6? Continua com graça pra você ver. Fazer o dois também, tá? Psiu, silêncio! Chamada, gente!

Optamos por não transcrever este trecho da gravação porque os alunos são nominalmente citados.

Bárbara: Quem terminar é pra traduzir as palavras, agora! Na página 26, ao invés de relacionar, como vocês vão fazer no caderno, vocês vão colocar a tradução de cada frase. Por exemplo: *letter a*, letra a, *The girl is gettin up*. Quem sabe o que é *get up*? *Get up*. Você acorda de manhã e você *get up*, você levanta. Então, *gettin up*, a garota está se levantando. Você vai olhar qual dessas figuras corresponde. É a quarta. É a quarta figura. Mas, no caderno, você coloca a tradução. As palavras que vocês tiverem dúvida, olhem no final do livro no *glossary*.

Bárbara: Silêncio, vamos lá pessoal, tem atividade pra fazer. As palavras que vocês tiverem dúvida, olhem no final do livro no *glossary*. Psiu! Nós usamos um deles pra falar de coisas que acontecem todos os dias: é o *Simple Present* ou Presente Progressivo? *Simple Present*.

Professora: Posso vistar?

Aluno 1: Não.

Aluna 2: Pode.

Aluno 4: Ah, nem professora! Inglês é difícil demais!

Bárbara: Psiu! Mais cinco minutinhos.

Aluno 5: Professora. *Looking for*.

Bárbara: Quando você perde alguma coisa, você vai *looking for* até encontrar.

Aluno 6: Professora, a c eu não sei fazer não.

Aluno 4: Professora, pode dar o visto aqui.

Bárbara: Vocês já terminaram de fazer? Vamos corrigir então? *First sentence, ok? One.*

Aluno 3: Não, professora!

Bárbara: Qual foi a frase, silêncio! Qual foi a frase da primeira imagem? Leia pra mim. Ok. Então, tem um grupo de pessoas no restaurante. A frase correta é: *They always eat at Pancinha's*. Eles sempre comem, né, lá no Pancinha. *Number two. Second sentence.* Segunda sentença. O que vocês colocaram? Psiu! Segunda frase. O que que vocês colocaram?

Aluna 1: *Fat Joe is having lunch at Pancinha's every day.*

Bárbara: Isso. Letra c. Vou colocar aqui. E agora *class*. A última. Qual que foi a frase? *Fat Joe likes to eat at Pancinha's every day.* Silêncio! *Letter d.* Psiu! Gente, silêncio! Vocês querem ficar aqui de novo igual naquele dia? Não, então dá um tempo! Vai pro seu lugar! Não quero saber de ninguém levantando.

Livia is turning on the radio. *Turn on* é ligar. Então, pessoal, sempre que tiver a palavrinha *on* é algo que está começando, ligado. Se ele tiver *on* é algo que está começando agora. Por exemplo: *turn on* é ligar. E *off* é quando está terminando, acabando. *Turn on* ligar, *turn off*, desligar. Qual é a tradução da letra c? Olha, eu vou terminar de corrigir isso aqui e eu quero silêncio.

Aluno 2: O homem estará desligando o rádio.

Bárbara: *What is woman?* A mulher.

Aluna 1: Mas é homem, professor!

Bárbara: Não, *woman* é mulher.

Aluno 3: A mulher está procurando o seu telefone celular.

Bárbara: Ok. *Looking for* significa procurar. Então, se ela está *looking for* o seu *cellphone*... *The boy is getting on the bus.* O garoto está entrando no ônibus. E a última? Vamos ver aí? *Get off* é sair. Paulo está saindo. Vou passar vistando os cadernos, certo? Número dois, letra a, vocês completaram com?

Aluna 2: *Simple Present.*

Aluna 3: *Simple Present.*

Bárbara: *Simple Present.*

Aluno 3: Professora, o meu caderno.

Aluna 4: Professora, olha aqui, ó!

Bárbara: Não é pra sair ainda.

A

aula

termina.

APÊNDICE D

NOTAS DE CAMPO

Participante: Cida

Aula: 1

Turma: 9º B

LD selecionado: *Keep in mind*

Data: 14/03/11

A professora inicia a aula colocando a data em inglês no quadro e verificando se os livros foram encapados. Em seguida, pede para que os alunos abram o livro na página 14 e resolve alguns problemas de indisciplina, tais como conversas paralelas e alterações no mapa de sala, ação que realiza com bastante domínio e eficiência. A aula começa de fato quando a professora explica o exercício 1, na página 14, que consiste em uma cruzadinha com verbos no passado, que traz os verbos trabalhados na unidade 1, abordados de forma estrutural pelo livro. Primeiramente, ela pede aos alunos que copiem a cruzadinha no caderno, embora o livro seja consumível. A professora explica detalhadamente o exercício, exemplificando ao resolver o primeiro espaço da cruzadinha e revisando as regras dos verbos regulares no *Simple Past Tense*. Para facilitar o trabalho, ela solicita aos alunos que estudaram com ela no ano anterior que trouxessem uma lista dos verbos irregulares e pede para que os novatos a providenciem. Enquanto a atividade é realizada, ela relembra os alunos sobre os trabalhos que serão desenvolvidos ao longo do ano, como o caderno dicionário e o projeto interdisciplinar realizado pela escola, cujos temas são: meio ambiente, drogas e *bullying*, fornecendo todas as informações necessárias à realização do projeto. Ao ver que os alunos se agitam para combinarem o que será feito, a professora pede para que eles separem os grupos em outra ocasião e que continuem fazendo a atividade. Um aluno não trouxe o livro e foi advertido por meio de um bilhete destinado aos responsáveis. A professora anota no quadro as principais regras dos verbos regulares no *Simple Past Tense* e enfatiza que os verbos irregulares requerem memorização. Depois que terminarem a atividade, os alunos devem copiar as regras do quadro. Então, ela toma como exemplo os verbos *love, like, live, work e try*, explicando claramente as particularidades para a formação do passado simples com cada verbo. Em seguida, os alunos leem as regras do quadro. Ao acertar, o aluno recebe reforço positivo da professora, que pede aos alunos que tragam a lista dos verbos irregulares na próxima aula e enfatiza a necessidade de memorização dos verbos irregulares, para que no Ensino Médio, eles tenham maior facilidade. Como tarefa de casa, os alunos devem fazer o exercício 1, página 15 sobre os pontos turísticos brasileiros. A aula termina e ela pede para que os alunos não se esqueçam de estudar os verbos.

Participante: Fabíola

Aula: 2

Turma: 8º B

LD selecionado: *Keep in mind*

Data: 11/04/11

A professora tenta iniciar a aula, mas os alunos estão agitados e conversam o tempo todo. Assim que o silêncio é estabelecido, ela faz a chamada. Logo após, ela pede para que os alunos abram o livro na página 13, porém os alunos voltam a conversar e o lanche é servido. Os alunos vão em fila até a porta da sala para lancharem. A professora aguarda os alunos comerem, e logo em seguida, retoma o conteúdo da unidade 1, cujo foco são os lugares típicos de uma cidade. Ela relembra com os alunos os lugares já vistos e alguns participam bastante, mas a maioria conversa ininterruptamente. A professora lê as frases do exercício e pede para que os alunos repitam, e em seguida ela faz a tradução oralmente e enfatiza o uso das preposições. Alguns alunos participam e prestam atenção, enquanto a maioria está alheia à aula. Após a explanação, ela pede para que os alunos respondam o segundo exercício, que consiste em observar um

mapa e empregar corretamente as preposições para localizar os lugares citados. Para facilitar, a professora escreve as preposições utilizadas no exercício e a respectiva tradução. A maioria dos alunos não se preocupa em responder a atividade, mas a professora auxilia os que estão fazendo, atendendo-os individualmente. A aula termina.

Participante: Flor

Aula: 1

Turma: 6° B

LD selecionado: *Links*

Data: 14/04/11

A professora inicia a aula cumprimentando os alunos em inglês e pede para que eles peguem o caderno para dar início ao treino oral, que é feito em todas as aulas. Os alunos lêem os comandos em inglês com uma pronúncia excelente, bem como as letras do alfabeto. Em seguida, ela fala os comandos em português e os alunos respondem em inglês, e alguns alunos são chamados para ir à frente e executar os comandos. Todos querem participar, mas se mostram disciplinados, de forma que não há tumulto. O treino oral continua, só que dessa vez utilizando o livro na página 11, em que os alunos lêem o diálogo *I love you, Rosie!* Em seguida, ela escolhe alguns alunos para irem à frente e ler o diálogo. A participação é constante, pois os alunos gostam muito das atividades orais. Logo após, outro diálogo do livro é lido. Nas páginas 20 e 21, os alunos repetem as falas do diálogo ditas pela professora, que também encena o texto junto com os alunos. Ela repete as falas por duas vezes e chama alguns alunos para apresentar o diálogo para a turma. O diálogo é realizado várias vezes e com diferentes alunos. Para encerrar, os alunos leem sozinhos o diálogo e com excelente pronúncia. Após trabalhar o *speaking*, a professora corrige os exercícios da aula anterior, em que foi trabalhado um texto da página 14, que apresenta algumas lacunas para o aluno completar com informações sobre o jogador de futebol Ronaldinho Gaúcho. Na unidade 2, página 16, há um texto sobre os comandos utilizados na sala de aula. Em seguida, as atividades da página 17 são corrigidas no quadro. O primeiro exercício foca na forma imperativa do verbo, nas formas afirmativa e negativa. O exercício seguinte tem por foco o vocabulário da lição, que é sobre materiais escolares. O *workbook* é utilizado na página 104, para rever o conteúdo visto até então, o mesmo acontecendo com o exercício da página 106, que após ser corrigido, foi lido pela professora e pelos alunos, por ser um diálogo. Os demais exercícios também foram corrigidos no quadro. Mesmo batendo o sinal, ela termina a correção e deixa como tarefa para casa as páginas 108 e 109. Ela se despede dos alunos em inglês e a aula termina.

Participante: Bárbara

Aulas: 1 e 2

Turma: 8° C

LD selecionado: *Links*

Data: 02/05/11

A professora inicia a aula pedindo para que os alunos, que acabaram de retornar do recreio, sentem-se e façam silêncio. Em seguida, ela devolve os trabalhos que compõem parte da nota do bimestre e retoma a aula anterior, fazendo a correção das páginas 25 e 26. Algumas alunas não trouxeram o livro e foram autorizadas a buscar na outra turma. Enquanto a correção é realizada oralmente, a professora revisa os nomes das refeições em inglês. Ela lê as sentenças do exercício e aproveita para revisar os advérbios de tempo, que poucos alunos conheciam. Ao perceber que só alguns alunos fizeram as atividades, a professora concede alguns minutos para a realização dessa tarefa, que deve ser feita no caderno, embora o livro seja consumível. A unidade que está sendo trabalhada aborda viagens, pontos turísticos e alimentação. Aproveitando o tema alimentação, a professora explica aos alunos que ao tipo de comida pouco saudável dá-se o nome de *junk food*. Enquanto os alunos fazem a atividade, a professora conversa com eles sobre as notas baixas da turma e pede para que eles levem os estudos mais à sério. Ela também observa os alunos que estão fazendo as atividades e esclarece as dúvidas deles. Um aluno pede permissão para fazer a atividade no livro, mas a professora não autoriza. Em seguida, a professora faz a chamada dos dois horários, pois as aulas são geminadas. Assim que os alunos terminam de copiar e responder as atividades da página 25, eles iniciam o exercício da página 26, que consiste em associar as frases às fotos, mas a professora pede para que os alunos traduzam as frases do exercício. O tempo verbal trabalhado é o

Simple Present Tense. Ela traduz a primeira sentença como exemplo e passa observando quem está fazendo a atividade. Para facilitar o trabalho dos alunos, a professora sugere que eles utilizem o glossário no final do livro. Ela se ausenta por alguns instantes para ir à sala ao lado, e durante esse tempo, os alunos continuam fazendo as atividades normalmente. Ao retornar, ela pergunta se os alunos concluíram a tarefa, e como eles ainda não haviam terminado, ela concede mais cinco minutos. Durante este tempo, ela continua atendendo os alunos com dúvidas. A professora inicia a correção das atividades, pedindo para que os alunos digam quais frases se relacionam a cada imagem. Ao perceber que poucos alunos participam da correção, ela simplesmente escreve as respostas no quadro, mas ao iniciar a correção da página 26, ela explica que as expressões acrescidas de *-on*, indicam algo que está começando, e as que contém *-off*, se referem a algo que está acabando. Após finalizar a correção, ela passa vistando os cadernos. A aula termina.

APÊNDICE E

ENTREVISTAS

Participante: Cida

Data: 23/09/11

Bianca: Vamos começar então. De que forma o LD de língua inglesa foi selecionado? Pelo PNLD ou por outro... por outros critérios?

Cida: Não, foi pelo PNLD, mas só que nós adotamos uma postura diferente...

Bianca: Sim.

Cida: A atual gestão nos convocou, e discorreu sobre algumas coleções colocadas à apreciação. Depois separou os docentes por área e habilidade, onde cada dupla analisou uma coleção...

Bianca: Sim.

Cida: Depois, em seguida, nós apresentamos os pontos positivos e negativos, e só depois nós escolhemos realmente a coleção.

Bianca: Isso foi feito com todas as disciplinas?

Cida: Todas as disciplinas. Nós formamos os grupos por áreas e habilidades.

Bianca: Que interessante, que bom!

Cida: Por que aí, todos opinaram, né?

Bianca: Nossa, muito bom isso! De que forma esses critérios do PNLD influenciaram nessa decisão final de vocês? De que maneira?

Cida: Olha, em partes sim. Porque na verdade, a maioria dos livros que chegaram para o intento, eram justamente os livros selecionados, de maior pontuação pelo documento, pelo código, né?

Bianca: Sim.

Cida: Apesar de que observei outras coleções menos cotadas. Uma encaixava melhor, a outra não encaixava, mas acabamos por adotar alguns...

Bianca: Certo. E esses critérios, eles foram importantes? O que você acha desses critérios que o Guia apresenta?

Cida: Olha, ele não foi seguido à risca não. Mas no caso de língua inglesa, por exemplo, não aprovei as duas coleções totalmente...

Bianca: Sim.

Cida: Porque eu achei que foi imposto, e por outro motivo: eles fogem um pouquinho da sequência dos conteúdos propostos pelo currículo...

Bianca: Certo.

Cida: Porque foge um pouquinho da realidade...

Bianca: Realmente.

Cida: A gente tem que estar sempre adaptando, né, para acompanhar. Apesar de que algumas dinâmicas dos livros, nós adotamos. E nossa clientela vem também um pouco despreparada, sem conteúdo, e isso às vezes dificulta...

Bianca: Isso. O aluno chega no ensino fundamental despreparado, né? Ele não viu o inglês antes...

Cida: Nós temos alunos aqui que veio de Brasília e que nunca tinha visto inglês.

Bianca: Pra você ver, de Brasília.

Cida: De Brasília, de Tocantins...

Bianca: Pois é, esses que vem do interior, então, é bem mais complicado.

Cida: Sim, e tem algumas escolas que o inglês é só assim como, eu acho assim como entretenimento, é só joguinhos...

Bianca: Uma coisa diferente, como eles dizem.

Cida: Coisas diferentes, uma brincadeira, então não aprofunda muito no texto, na interpretação, e no vocabulário e mais a gramática.

Bianca: Realmente falta isso, né? E quais eram as suas expectativas iniciais sobre o LD? Quando você pegou o livro pela primeira vez, o que que você pensou? Como ele seria?

Cida: No início, eu achei que conseguiria mais atenção, mais interesse com a presença do livro em sala de aula. No entanto, há um entrave, pois foge um pouquinho da realidade da turma que se aplica...

Bianca: É.

Cida: A série, o ano, que geralmente não estão aptos. Isso é geral.

Bianca: É.

Cida: Apesar de que sempre, apesar de estar sempre adaptando as atividades, os conteúdos, diversificando os modos de apresentação.

Bianca: Sim.

Cida: Você já observou minha aula, né?

Bianca: Sim.

Cida: Eu sempre fujo um pouco do livro, puxo pra realidade, brinco um pouquinho...

Bianca: Isso.

Cida: Às vezes, eu volto lá na história antiga...

Bianca: E pega alguma coisa que é pertinente pra aula.

Cida: Falo de reportagens, então eu busco um pouquinho pro real.

Bianca: Por que como a gente, toda vida foi acostumada a não ter livro didático em sala, essa questão de ter o livro a partir desse ano, realmente é muito importante pra nós, né?

Cida: Sim.

Bianca: E a gente espera muito do livro, né? Por não ter tido essa oportunidade antes, né? O Estado teve, na época do *English Clips*, você se lembra de como foi essa experiência, né?

Cida: É, eu não, aquele pra mim, foi uma tragédia aquele livro. Nossa, que livrinho difícil! Maçante. Ele não tinha as atividades pros meninos. A gente tinha que tá sempre produzindo cartazes, *cartoons* e alguma coisa diferente pra poder chamar a atenção. Apesar de que teve um pequeno equívoco, no sexto ano, aí passou pra aplicar pro sétimo, porque ele foi readaptado.

Bianca: É verdade. O LD selecionado corresponde a essas expectativas? Sim, por quê? Ou não, e por que não corresponde?

Cida: Em parte sim...

Bianca: Parcialmente, né?

Cida: Porque já é uma conquista a doação do livro didático de língua inglesa, que é válido ressaltar isso. Por outro lado, deve se atentar para um novo modo de ensinar a língua inglesa, mais atraente, mais jovial, mais do dia-a-dia, de Internet, de celular...

Bianca: Isso, mais próximo dos alunos.

Cida: De Orkut, de blogs, pra poder chamar o interesse deles, né? E isso, desde as séries iniciais, para que não haja esse choque cultural, e nem tampouco esse despreparo e esse desinteresse pela maioria.

Bianca: É verdade, e como eles não conhecem, é uma coisa nova, às vezes eles não tem muito interesse, porque eles não sabem mesmo. É falta de conhecimento.

Cida: É falta de conhecimento, eles não sabem que o inglês está inserido no nosso dia-a-dia...

Bianca: Está em toda a parte, né? Em todos os lugares da nossa vida, né? E isso, o aluno precisa tá consciente disso. Comente como foi desde a chegada do LD selecionado até o trabalho em sala com o seu uso. Como que tem sido esse trabalho?

Cida: Olha, no início, foi bem interessante. Houve um entusiasmo com o livro didático, o CD, os meninos queriam copiar, e acharam aquela maravilha. Aí quando chegaram em casa, que viram que era só as lições, e que realmente as lições precisam de ter um orientador...

Bianca: É.

Cida: Pra entender, aí eles deram assim uma esfriada. Aí, houve uma caída aos poucos, e com as nossas adaptações, foi superado...

Bianca: Sim.

Cida: E no momento, o livro é usado quase diariamente e é um fator positivo, a meu ver.

Bianca: Então, o aproveitamento do livro é bom, né?

Cida: É, ele não chega a ser cem por cento, eu diria assim uns setenta e cinco por cento.

Bianca: Setenta e cinco por cento do livro é bastante útil, né?

Cida: E tem coisas assim, tem o texto, a gramática, e geralmente uma atividade que foge um pouquinho daquela gramática que tá aplicando, você tem que tá indo e voltando, às vezes adiantando o outro conteúdo.

Bianca: Aquele quadrinho pra completar, né?

Cida: É, tem sempre isso. E não é fácil não, pra quem nunca viu.

Bianca: É verdade.

Cida: E o vocabulário do livro também, ele traz algumas palavras lá no glossário, que no texto, às vezes o menino não sabe, ele vai procurar e não acha no glossário. Isso também é um empecilho.

Bianca: É verdade, às vezes o que tá no texto, o contexto ali de uso daquela palavra, não é o mesmo do glossário...

Cida: Ele não é compatível.

Bianca: O significado não bate de jeito nenhum. Isso é difícil mesmo.

Cida: O texto não tem nada sobre isso. Eu tenho que lançar mão de pegar dicionários na biblioteca, ou trazer já prontos, colocar no quadro...

Bianca: Aquelas palavras desconhecidas pra ir adiantando. Realmente. De que forma o LD contribui ou não contribui para o processo ensino - aprendizagem de língua inglesa em seu contexto específico de atuação? Por quê?

Cida: Olha, de forma geral, ele veio a somar, mesmo não atendendo a todas as necessidades referentes ao currículo a ser seguido...

Bianca: Sim.

Cida: Mas, tem contribuído de forma lúdica, porque é bem ilustrado, tem algumas brincadeiras, tem algumas curiosidades, né? Pelas ilustrações, divertimento, que apresenta, além de possuir um vocabulário rico. Eu gosto do vocabulário dele.

Bianca: Sim. Realmente é mais amplo, né?

Cida: Já melhorou bastante. Em relação ao outro, não há dúvida de que ele é bem melhor.

Bianca: Certo. Teria mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar sobre o livro, sobre essa experiência de usar esse livro em sala?

Cida: Olha, como é o primeiro ano dele, a gente vai pegando aos poucos, mesmo preparando a aula, mas durante as aulas vai surgindo novas ideias, novas modificações. O ano que vem, eu já vou trabalhar ele um pouquinho melhor ainda, sabe? Eu vou dar atividade, eu vou pegar o que surtiu efeito ou não, e vou readaptando e vai tornando a aula mais agradável.

Bianca: Como você já vai repetir a experiência de usar esse ano, ano que vem vai aprimorar.

Cida: Atividades mais adequadas, né, porque é um estudo dia-a-dia esse livro.

Bianca: É, ele é uma coisa diária até mesmo pro aluno.

Cida: Não dá pra você improvisar, você tem que preparar. Isso é muito bom por um lado.

Bianca: É bom. Porque orienta melhor as nossas ações, né?

Cida: Isso.

Bianca: Fica uma coisa mais direcionada. É verdade. Então, é só isso mesmo?

Cida: Só.

Bianca: Muito obrigada, então.

Participante: Fabíola

Data: 06/09/11

Bianca: Então, a nossa entrevista tem cinco perguntas. Podemos começar?

Fabíola: Sim, claro.

Bianca: Bom, de que forma o LD de língua inglesa foi selecionado aqui na escola? Como vocês fizeram esse processo aqui?

Fabíola: Então, na verdade, eu não participei desse processo de seleção do livro, né?

Bianca: Sim.

Fabíola: Então, uma colega minha, que participou disso. Ela que selecionou, na verdade, ela sozinha, nenhum outro colega, porque na verdade não veio material. Não veio os livros, né?

Bianca: É.

Fabíola: O único acesso que ela teve foi às resenhas dos livros que foram sugeridos pra gente.

Bianca: Certo.

Fabíola: Com base nisso que ela fez a seleção.

Bianca: Ok.

Fabíola: Eu mesma não pude participar.

Bianca: Certo. Que critérios ela utilizou pra essa escolha? Em que critérios essa escolha foi fundamentada? Por quê?

Fabíola: Então, segundo os critérios que ela me informou, é... a escolha do livro foi feita baseando nas informações contidas nessa resenha.

Bianca: Sim.

Fabíola: E ela falou assim que o documento falava muito bem do livro, que ele atendia bem às propostas do PNLD...

Bianca: Sim.

Fabíola: Né, talvez ela conheça o documento. Eu mesma não conheço.

Bianca: Sim.

Fabíola: Ela disse que lá falava muito bem do conteúdo, que é rico, né, então, segundo ela, esse livro era excelente, de acordo com o que a resenha falava.

Bianca: Certo, então. E quais eram as suas expectativas iniciais sobre o LD? Assim que o livro chegou aqui na escola, e você teve o primeiro contato com ele, o que você achou que poderia ser feito a partir da utilização desse livro?

Fabiola: Então, quando não se tem material é muito mais difícil. Ter o material, já cria uma expectativa melhor. Material é um estímulo pro aluno...

Bianca: Sim, claro.

Fabiola: Ainda mais quando é um material colorido, né? E ele tem isso, né? O livro tem figuras, e isso facilita o aprendizado da língua inglesa. Então, a primeira expectativa foi boa. A gente pensa que o trabalho vai ser melhor porque o aluno agora tem um material, né?

Bianca: Sim.

Fabiola: Então, a primeira expectativa foi boa.

Bianca: Então, no início vocês acharam que seria interessante...

Fabiola: Seria interessante, porque a proposta do livro é boa, e os alunos iriam se envolver com todas as atividades propostas.

Bianca: Certo. O LD selecionado corresponde à essas expectativas?

Fabiola: Na verdade, em partes, sim, mas...

Bianca: Apenas parcialmente?

Fabiola: Apenas parcialmente, porque algumas atividades propostas não são adequadas à realidade dos alunos, principalmente, quando se trata de níveis mais avançados, né? Como o nono ano, né? Mais pro final do livro, às vezes ele se adequa, às vezes não, às vezes ele eleva um pouco o grau de conhecimento que é cobrado do aluno, e ele não tem esse conhecimento por quê? Esse material “tá” sendo trabalhado agora. Então, o aluno não tem uma... ele não tem conhecimento baseado nessa metodologia de ensino.

Bianca: Certo.

Fabiola: Então, algumas atividades, às vezes a gente demora muito, sabe? Às vezes, não é aquela atividade tão importante, e a gente acaba gastando um tempo muito grande com ela, em detrimento de outros conteúdos que seriam mais importantes.

Bianca: Sim.

Fabiola: Então a gente acaba fazendo o quê? Às vezes, tendo que excluir algumas...

Bianca: É.

Fabiola: E priorizando aquelas que são mais importantes. Porque se for seguir tudo o que o livro propõe, a gente não chega nem na metade do livro no final do ano.

Bianca: É verdade. Tudo isso é um pouquinho complicado às vezes, né? Então, ele corresponde parcialmente aos objetivos. Em alguns pontos sim, e em outros não?

Fabiola: Em algumas atividades eles participam, em outras não, então, eles ficam assim apáticos, porque eles tem que saber, e a gente também, meio que falando assim uma coisa estranha pra eles. Porque eles não se envolvem...

Bianca: Sim.

Fabiola: Não “tá” no nível deles, é uma coisa às vezes que desestimula o aluno, porque ele não tem aquele conhecimento, e é muito difícil, sabe? Alguns textos têm o vocabulário difícil para os alunos, então, aí a gente acaba não fazendo um trabalho muito satisfatório.

Bianca: Por causa disso, né? Certo. Comente como foi desde a chegada do LD selecionado até o trabalho em sala de aula com seu uso. Desde quando a escola recebeu o material até agora, que avaliação você faria dessa utilização?

Fabiola: Olha, na verdade, se eu pudesse trocar o ano que vem, não ser esse livro...

Bianca: Sim.

Fabiola: Por outro mais simples, né, eu trocaria, mas infelizmente, ele vai continuar nesse final de ano e no próximo. Né? Mas essa avaliação, eu considero que foi positiva, sabe? Mas a gente, como eu te falei, eu mesma não consegui desenvolver o que eu gostaria de trabalhar. Então, é... mas o livro, ele contribuiu com certeza para o aprendizado do aluno. Mas nem tanto. Poderia ser de forma mais adequada. Por exemplo: como eu trabalho sétimo e oitavo ano, o sétimo ano desenvolveu mais, o sétimo ano, ele conseguiu dominar mais as atividades propostas, tanto na oralidade quanto na escrita, sabe, foi o que funcionou pro sétimo ano. Pro oitavo ano, não funcionou, o resultado foi bem menor no oitavo ano, porque é um nível mais avançado e não foi muito satisfatório não.

Bianca: É. De que forma o LD contribuiu ou não contribuiu para o processo ensino - aprendizagem de língua inglesa em seu contexto específico de atuação? Por quê? Contribuiu ou não contribuiu? Por que não houve essa contribuição?

Fabiola: Então, o livro, ele contribuiu com muita coisa. Só de ter o livro e o CD é bom demais. O aluno escuta, né, ouve um falante nativo da língua, ele tem esse contato mais direto com a língua oralmente, né? Então, contribui muito nas atividades de *listening*, de *speaking* nem tanto, porque às vezes eles criam, eles acabam tumultuando, eles não entendem muito bem a proposta, e por conta disso, às vezes a gente nem

propõe mais por causa disso, né? Mas, o livro contribuiu sim em algumas atividades, de interpretação de texto são muito boas, de vocabulário são muito boas também. Aquelas que exigem um pouco mais deles, eles, às vezes, eles não respondem à altura.

Bianca: Certo.

Fabiola: Mas teve uma contribuição boa. Não foi como a gente gostaria.

Bianca: Sim. Então, ao todo, considerando assim um contexto geral, da utilização do livro na sua sala de aula, você avalia esse processo de forma positiva, ou negativa, ou mais ou menos?

Fabiola: Mais ou menos.

Bianca: Parcialmente, né?

Fabiola: Parcialmente, parcialmente. Mas teve resultados positivos sim. Eu diria assim que sessenta por cento foi positivo, e quarenta por cento foi negativo.

Bianca: É, que bom então.

Fabiola: Eu acho que os positivos são maiores. Mas se eu pudesse trocar, trocaria.

Bianca: Certo. Tem algo mais que você gostaria de acrescentar? Mais alguma observação? Só isso mesmo?

Fabiola: Só isso mesmo.

Bianca: Então, muito obrigada pela sua participação nesta pesquisa.

Fabiola: Por nada.

Participante: Flor

Data: 16/09/11

Bianca: Então, a primeira pergunta da nossa entrevista: de que forma o LD de língua inglesa foi selecionado? Pelo Guia de Livros Didáticos/ PNLD, as resenhas foram utilizadas nessa seleção ou foram outros critérios?

Flor: Bom, na verdade, não houve nada disso não assim. Os livros chegaram bem rapidamente, nós só folheamos o livro, não tivemos nem condição de avaliar nada, e foi tudo muito rápido, a gente olhou o quê? A capa, fomos folheando e olhando mais ou menos, aí fomos vendo, porque a gente já tem essa experiência, e gente sabe mais ou menos...

Bianca: Sim.

Flor: Mas não foi nada assim com tempo, com avaliação, discussão, não houve nem tempo pra isso.

Bianca: Certo.

Flor: Chegou muito em cima, e só tem esses dois, só tinha esses dois, não teve opção de outras escolhas, só tem esses dois, e aí nós optamos. A primeira e a segunda opção era muito sem detalhe, sem poder escolher, sem poder verificar como deveria ser. Então não houve essa escolha.

Bianca: Certo, então. Mas vocês tiveram acesso às resenhas então?

Flor: Não, eu não tive nenhum. Se houve essa resenha, se chegou pra mim, não foi enviada não.

Bianca: Ah, tá certo então. Certamente a escola não recebeu.

Flor: Provavelmente, porque foi muito corrido. Disseram que só tem hoje, só tem agora, e nós tivemos o quê? Só duas ou três horas pra dar uma olhada rápida no livro.

Bianca: Foi feito durante o trabalho coletivo, então?

Flor: Não me lembro se foi no trabalho coletivo, mas eu acho que sim, foi uma tarde no trabalho coletivo sim.

Bianca: Certo.

Flor: Nós fomos comentando, abrindo o livro, os exercícios, os conteúdos, assim, questão de vocabulário, essas coisas, mas não deu tempo como deve ser olhado. A gente tem que olhar com mais atenção, com mais tempo, eu acho que foi muito pouco tempo.

Bianca: É, realmente. Quais eram as suas expectativas iniciais sobre o LD? Quando você viu o livro pela primeira vez, como você pensou que seria?

Flor: Na realidade foi assim, foi uma expectativa, a maior alegria, se foi doado, ia ser muito bom porque todos teriam. O maior problema até então é porque não tinha, alguns compravam, outros não, e dava muito trabalho.

Bianca: É.

Flor: Então, a expectativa era assim, que ia ser muito bom, que ia melhorar as aulas, que todos os alunos teriam acesso ao livro...

Bianca: Sim.

Flor: Eles ficaram muito felizes também, quando souberam que ganhariam o livro, quando a gente comentou na sala, foi assim, quase todo mundo ficou contente, então assim, a maior expectativa foi nesse sentido. Vai melhorar, vai ficar muito bom, a gente ficou feliz, muito contente.

Bianca: Certo. E esse LD corresponde a essas expectativas?

Flor: É engraçado, né, quando a gente vai escolher um livro, a gente tem, eu já trabalhei na rede particular também, você tem aquela expectativa muito grande. Esse livro é bom, você avalia e tudo. Só que só vai saber mesmo o que que é um livro trabalhando com ele, não tem como você avaliar um livro sem trabalhar com ele. Então, esse aí eu gosto muito dele, na parte oral, que é a oralidade, dos diálogos, igual você viu lá.

Bianca: Isso.

Flor: Na parte gramatical, eu acho que ele deixa muito a desejar, no sentido assim de organização de conteúdos, acho que falta, acho que os exercícios são assim, são bem poucos, tem que acrescentar bastante coisa, eu acho que ele deixa a desejar nessa parte, na parte da gramática, né? A ilustração é boa, os textos são interessantes, os meninos adoram a historinha do *Bobby Blue*, até os do sétimo querem saber da história do sexto, e eles gostam muito, querem saber o que aconteceu, eles já ficam imaginando, eles correm lá na frente do livro. Casou ou não casou? Esse que é o fim do *Bobby Blue*? Então assim, a parte textual até que é boazinha assim, gostei bastante, ele é interessante, mas a parte gramatical não. Eu achei que deixou muito a desejar, eu acho que não, por exemplo, sexto e sétimo e oitavo, que são as turmas que eu dou aula, não tem todos os conteúdos inerentes aqueles anos, os essenciais e os básicos...

Bianca: Certo. Falta um pouco, né?

Flor: Falta.

Bianca: Mesmo tendo os exercícios do *workbook*, ainda fica faltando ainda.

Flor: Falta, eu acho os exercícios do *workbook* assim difíceis, os meninos tem hora que eles não entendem, você precisa explicar com bastante antecedência, mesmo sendo a revisão de um conteúdo que já foi dado, se você mandar pra casa e não esmiuçar cada exercício daquele, eles não dão conta. Então, tinha que ser um tipo de exercício que tivesse assim, condição dele entender, tem exercício que dá duplo sentido, que não é bem elaborado, assim, eu não gosto da forma como é, fica difícil pra eles entenderem, outros já são fáceis demais. Mas assim, eu não sei, eu não gosto muito da forma como o exercício dele é feito, eu não gosto, acho que deveria ser assim, exercício com uma linguagem mais simples, em inglês mesmo, mas assim, dentro do que eles estão aprendendo, dentro do contexto. Aí pula um exercício, às vezes assim, tem uns lá do sexto ano, que até a gente vai ler e fica assim, o que será que eles querem realmente, né? Não gostei dessa parte aí também. O exercício acho que deixou a desejar. Então, o que eu mais gostei foram os textos mesmo. Na realidade, se fosse por opção, e eu tivesse que usar outro livro, eu usaria os textos daquele livro e outro livro complementar como eu tenho feito.

Bianca: É, a gente como professor, a gente não pega um livro só e segue todo o livro.

Flor: Não, não tem como.

Bianca: Isso é importante também.

Flor: Não tem livro perfeito, né? Depois de dezoito anos trabalhando na educação, a gente, igual eu falo, pra falar do livro, é só trabalhando com ele, antes disso não tem como.

Bianca: Não tem como, não tem jeito. Só na prática mesmo.

Flor: Só a prática é que vai revelar o que tá bom e o que não tá bom.

Bianca: Exatamente. Bom, agora eu gostaria que você comentasse como foi desde a chegada do LD selecionado até o trabalho em sala com o seu uso.

Flor: Na verdade, eles chegaram na nossa escola com um probleminha, que teve mais aluno do que livro, demorou bastante pra chegar o livro, então tivemos que correr e isso não é legal, você tá correndo com o conteúdo, então o livro chegou muito tempo depois, acredito que, não me lembro exatamente, mas acho que foram dois ou três meses depois que as aulas já haviam iniciado, e isso atrapalhou bastante. Uma coisa que chateou muito foi a questão do CD vir quebrado. Eles não tiveram cuidado com o transporte dos livros, os meninos tavam tão felizes que iam receber o CD, e o CD chegou todo...

Bianca: E alguns chegaram quebrados e outros não?

Flor: Arranhados, aí uns tem o CD, a gente tá tentando passar, mas eu nunca, eu nunca consegui passar com eles em sala, por causa da questão das tomadas da escola, que não funcionam. Aí você tem que ir para sala de vídeo, mas a sala de vídeo nem sempre tá desocupada, aí você não pode levar uma turma e não levar a outra, né? Então, tem esses probleminhas, né? Então, se eles escutassem em casa, igual a gente incentiva, muitos escutam em casa, eu falo pra eles estarem ouvindo. Os que têm acesso, que chegou sem quebrar, é muito bonitinho porque eles estão treinando em casa. Tem uns que chegam e falam: “Ah, eu treinei!” O oitavo ano, agora mesmo, eu vi um menino falando super bonitinho. Falei pra ele: “Nossa, a gente treinou poucas vezes e você conseguiu!” Aí ele disse: “Ah, é porque eu usei o CD!” Mas quando isso acontece, o outro já fica chateado, porque: “Ah, mas o meu chegou quebrado. Por que? O

que que eu vou fazer? Eu tô prejudicado"! Assim, eu até pedi a eles que realmente tentassem contato com o MEC, eles também tem mais força, que reclamassem.

Bianca: Exatamente, e o transporte foi feito pelos Correios, né?

Flor: Uma pena, né, que veio assim o CD é bonzinho, ajuda bastante, e chega quebrado? Então, pra eles assim, é um prejuízo enorme, né?

Bianca: Realmente isso foi um problema, né?

Flor: Cria uma expectativa frustrante, porque eles tavam super animados com o CD, eles ficaram animados, porque agora eles imaginaram, agora a gente vai aprender, vai ouvir, e tal...

Bianca: Agora eu vou saber falar inglês, né, que bom!

Flor: Eles traziam, uns até com cara de choro, o CD tava quebrado, eu fiquei com dó. Realmente não foi legal, eu quero até falar isso pra eles depois.

Bianca: É, realmente isso foi um probleminha, né? Mas tirando isso, qual é o outro aspecto que você gostaria de ressaltar?

Flor: Não, assim, eu gostei bastante, o livro é interessante, é bom que ele assim, os meninos levam mesmo, tem poucos que esquecem em casa, a gente trabalha bastante com a questão do vocabulário, a questão das figuras assim, eu acho muito bom. Mesmo com todos esses probleminhas, assim. Não tem livro perfeito mesmo não. A gente tem que complementar, mas como todos esses problemas, ter o livro didático na área de inglês foi um avanço enorme assim, né? Melhorou muito mesmo.

Bianca: Foi um ganho, porque até então a gente não tinha, né?

Flor: Não tinha, e você viu lá a diferença que é quando se tem o livro.

Bianca: Com certeza.

Flor: Você tem que passar tudo no quadro, você tem que levar xerox, ou então, montar apostila pros meninos, uns compram, outros não tem condição de comprar, e você não pode obrigá-los a fazer isso, então realmente, assim, o ganho foi imenso. Eu espero que ano que vem assim, cada ano melhore mais, cada ano você vai descobrindo o que que tá errado, os erros e vai melhorando.

Bianca: Vai aperfeiçoando, né?

Flor: Eu acho que foi bacana demais.

Bianca: Realmente, foi uma experiência muito válida, né?

Flor: Eu acho. Eu adorei. Todas as coisas difíceis que teve, eu acho que pra mim, os pontos positivos, são maiores. Eles sobressaem sobre os outros.

Bianca: Muito bom. De que forma o LD contribui ou não contribui para o processo ensino - aprendizagem de língua inglesa no seu contexto específico de atuação? Por quê?

Flor: Sempre contribui. A questão de não contribuir, acho difícil não contribuir, de alguma forma ou outra contribui, os meninos eles ficam animados com o livro, eles gostam de folhear. Você viu lá, eles gostam das histórias, eles se animam, eu acho que a questão é sempre contribuir, na questão do vocabulário, na facilidade de sempre levar, tem meninos que não tem acesso ao dicionário em casa, não tem condição, o livro ajuda bastante, eles tem interesse, aqueles que são mais interessados, adianta a atividade, já em casa, eles podem levar. E outra coisa que eles gostaram muito do livro de inglês foi a questão de poder responder no livro, a maior parte dos livros não podem, tem que devolver. O livro é meu? Eles tem assim, até essa dúvida. Então, eu acho que sempre contribui. Contribui para a melhora do vocabulário, contribui para a criatividade, tem muitos textos interessantes, sobre coisas atuais, então assim, contribui nesse sentido. Despertou o interesse, eles ficaram perguntando: "É o mesmo, vai mudar? Como que vocês escolheram esse, por que esse"? Então, eles perguntam bastante.

Bianca: Isso é muito bom, realmente é muito bom esse processo. Tem mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

Flor: Que continue, né, que eles mandem mais livros, e que tomara que vocês nos ajudem nisso aí, né?

Bianca: Claro.

Flor: É igual eu falo, os ganhos foram muito maiores. Não há perdas aí. Em relação ao livro didático, com certeza não.

Bianca: Há sempre ganhos, né?

Flor: Sempre ganhos.

Bianca: Então, acabamos por aqui. Obrigada. Até a próxima.

Flor: Por nada, eu que agradeço.

Participante: Bárbara

Data: 08/09/11

Bianca: De que forma o LD de língua inglesa foi selecionado? Vocês utilizaram o Guia de Livros Didáticos, de acordo com os critérios que ele apresentou, ou foram utilizados outros critérios pra essa escolha?

Bárbara: Foi utilizado o Guia do Livro Didático, né, o PNLD/2011, e os critérios para a utilização foram bem definidos, priorizando a realidade do professor e do aluno...

Bianca: Certo.

Bárbara: Assim como o seu ambiente cultural. Outro fator importante, é que ele atendeu, né, aos alunos público alvo da educação especial, como por exemplo o livro do oitavo ano traz uma cadeirante. Não participei da escolha, mas achei a escolha interessante. Não participei, mas foi escolhido no ano anterior ao que eu entrei.

Bianca: Certo. E como você é novata na rede, você não teve a oportunidade de fazer essa seleção, de participar desse processo.

Bárbara: Isso.

Bianca: Quando você chegou, o livro já tinha sido escolhido pelos outros professores, né?

Bárbara: Isso mesmo.

Bianca: Certo então. Bem, quais eram as suas expectativas iniciais sobre o LD? Quando você pegou o livro pela primeira vez, que ele chegou até você, o que você pensou sobre o livro?

Bárbara: Eu esperava um livro que tivesse bons textos, atividades claras e objetivas, informações que dialogassem com o mundo dos jovens, e claro, algumas brincadeiras, dinâmicas...

Bianca: Certo.

Bárbara: Para o entretenimento.

Bianca: Essa parte também é importante, né? Pra não ficar só naquela mesmice da gramática, né, algo muito formal, tem que ter alguma coisa que saia um pouquinho daquela coisa de sempre. Os alunos gostam disso às vezes.

Bárbara: Principalmente porque é voltado para o ensino fundamental, né?

Bianca: Certo.

Bárbara: Eles são adolescentes.

Bianca: É. O LD selecionado corresponde a essas expectativas? Sim, de que forma? Ou não, por que não corresponde?

Bárbara: Acho que ele corresponde, mas não totalmente, o que seria muito, né? Esperar que um livro fosse perfeito...

Bianca: É, nenhum deles é perfeito.

Bárbara: Sim, mas ele é um bom livro, basta saber trabalhá-lo, explorando bem o que vai atingir melhor o aluno, gerando conhecimento, promovendo o conhecimento. Mas, às vezes, não dá pra trabalhar todas as atividades, ele é interessante, mas é extenso em algumas partes.

Bianca: Certo. Tem alguns momentos que parece que ele se prolonga muito, né?

Bárbara: Isso.

Bianca: Em determinadas atividades, tem assuntos que parece que poderia condensar melhor as informações, e ele, pelo contrário, leva aquilo adiante por muito tempo.

Bárbara: É verdade.

Bianca: E se torna um pouco maçante, não é?

Bárbara: Isso mesmo, exato.

Bianca: Bom, como foi a chegada do LD selecionado, desde quando ele chegou até agora. Como que tem sido esse trabalho?

Bárbara: Houve muita demora na chegada do livro didático no colégio em que eu atuo. Foi cerca de um mês, e quando veio, não veio a quantidade suficiente e nem mesmo o livro do professor, do mestre. Os alunos, já não estavam mais com tanta ansiedade, pois já haviam se habituado a não usar o livro didático com língua inglesa...

Bianca: Sim.

Bárbara: Então, é... às vezes a ansiedade tava mais no professor.

Bianca: Certo.

Bárbara: De conhecer esse livro e de trabalhar com ele. Eu gostei do livro didático, né, acredito que algumas atividades poderiam ser mais unificadas...

Bianca: Sim.

Bárbara: Mas isso é uma coisa que aborda em qualquer livro de línguas. E talvez trazer atividades mais lúdicas, como *riddles*, *jokes*, porque ele assim, às vezes, ainda falta trabalhar isso.

Bianca: É, porque realmente é importante, ele peca um pouco nessa parte, ele não tem isso muito substancialmente.

Bárbara: Isso.

Bianca: E nem de forma superficial, até. Porque na verdade, o aluno está se acostumando com o livro de inglês...

Bárbara: É verdade.

Bianca: Então, ele está se habituando a essa nova realidade. Até mesmo no ensino médio, ainda não tem, vai ter a partir do próximo ano, né? Então, o PNLB do ensino médio, ele tá ainda em vigor esse ano, pro livro ser escolhido agora em 2011 pra ser utilizado em 2012.

Bárbara: Mas é muito importante pra eles, facilita o trabalho do professor, evita que ele tenha que providenciar material, cópias, e o aluno também tinha que ficar copiando textos...

Bianca: Exatamente. E a escola às vezes não tem muitos recursos, né?

Bárbara: Isso.

Bianca: Materiais didáticos extras, além do livro, tudo isso também é um pouco complicado pro professor, né? E às vezes, essa questão do livro também, o aluno, por ele não estar muito habituado, ele tem dúvida sobre o que é pra fazer no exercício...

Bárbara: É verdade.

Bianca: E como ele ainda não se acostumou a esse processo, como o livro de português, que ele tá habituado a usar desde sempre, ele ainda tá se acostumando, né? Ele ainda tá se acostumando junto com a gente.

Bárbara: E às vezes, o aluno que tem preguiça de olhar no dicionário, então ele tem o vocabulário, né...

Bianca: Isso. Tem o *glossary* no final do livro. Isso ajuda bastante o aluno.

Bárbara: Isso.

Bianca: Bom, de que forma o LD contribui ou não contribui para o processo de ensino - aprendizagem de língua inglesa em seu contexto específico de atuação? Por quê? Na sua sala de aula, de que forma ele tem ou não contribuído?

Bárbara: Ele contribui bastante, de forma a despertar interesse nos alunos, com suas figuras, os textos, né, que são da atualidade, reflexões com abordagem jovem, algumas brincadeiras, palavras de vocabulário, e o aluno, pelo menos às vezes, ele gosta de ficar olhando coisas de outro capítulo, perguntando, né? Então vai trazendo essa interatividade pro aluno, com o professor, né?

Bianca: Certo.

Bárbara: E para o meu trabalho como professora, também é muito interessante, porque eu tenho esse roteiro, uma boa base pra nortear o meu trabalho...

Bianca: Sim.

Bárbara: E não uso o livro como única ferramenta, mas ele é um suporte, né?

Bianca: Certo.

Bárbara: Ele é muito importante.

Bianca: Ele é assim um princípio, né, que você tem em sala de aula. É um início, né...

Bárbara: É.

Bianca: Pra pautar a sua atuação. Gostaria de perguntar mais alguma coisa? Tem algo mais que você gostaria de dizer?

Bárbara: Não, acho que é isso mesmo.

Bianca: Ok, então terminamos.

Bárbara: Obrigada.

Bianca: Por nada, eu que agradeço.

APÊNDICE F

FICHA DE AVALIAÇÃO PNLD/2011

I. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental

1. A coleção respeita a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental?

II. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano

2. A veiculação de 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 é evitada?
3. A doutrinação religiosa ou política é evitada, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público?
4. O uso do material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais é evitado?

III. Coerência e adequação entre a abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção e a proposta didático-pedagógica e objetivos explicitados

5. São explicitados, no manual do professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a proposta didático-pedagógica da obra?
6. A obra apresenta coerência entre sua fundamentação teórico-metodológica e o conjunto de textos, atividades, exercícios, etc., que configuram o livro do aluno e, no caso de uma coleção recorrer a mais de um modelo teórico-metodológico, a articulação entre eles é claramente indicada?
7. A obra organiza-se – tanto do ponto de vista dos volumes que a compõem, quanto das unidades estruturadoras de cada um de seus volumes — de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação a tópicos linguísticos, temas e atividades?
8. A obra favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetos de ensino-aprendizagem propostos?
9. A obra contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre os objetos de ensino-aprendizagem propostos e suas funções socioculturais?

IV. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos

10. A obra apresenta, de modo correto, preciso e atualizado, conceitos, informações e procedimentos propostos como objetos de ensino-aprendizagem?
11. A obra utiliza, de modo correto, preciso e atualizado, esses mesmos conceitos e informações, em exercícios, atividades, ilustrações ou imagens?

V. Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada

12. O manual explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela coleção e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos?
13. O manual descreve a organização geral da coleção tanto no conjunto dos volumes, quanto na estruturação interna de cada um deles?
14. O manual relaciona a proposta didático-pedagógica da coleção aos principais documentos públicos nacionais que orientam o Ensino Fundamental no que diz respeito ao ensino das línguas estrangeiras?
15. O manual discute o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados, evitando detalhamentos que possam impedir a criatividade e a autonomia do professor?
16. O manual indica as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do ensino de línguas estrangeiras?

17. O manual discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem?
18. O manual propicia a reflexão sobre a prática docente, estimulando o professor a continuar investindo em sua própria aprendizagem e a interagir com os demais profissionais da escola?
19. O manual propõe atividades extras e variadas, e materiais autênticos, de diferentes suportes midiáticos, que contemplem o desenvolvimento das quatro habilidades e das demais questões importantes vinculadas ao ensino de língua estrangeira (léxico, cultura, produção literária, etc.), além das indicadas no livro do aluno?
20. O manual apresenta insumo linguístico e informações culturais que propiciem a expansão do conhecimento do professor acerca das culturas vinculadas à língua estrangeira e do desenvolvimento de sua própria competência linguística, comunicativa e cultural? (Obs.: critério específico de LE).
21. O manual oferece sugestões de respostas para as atividades propostas no livro do aluno, sem, no entanto, restringi-las a possibilidades únicas e orienta o professor no sentido de considerar diferentes soluções, sobretudo tendo em conta a diversidade linguística e cultural? (Obs.: critério específico de LE)

VI. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

22. Existe uma organização clara, coerente e funcional, do ponto de vista da proposta didático-pedagógica?
23. Existe legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade visado, do ponto de vista do desenho e do tamanho das letras; do espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensão e disposição dos textos na página e impressão do texto principal em preto?
24. São utilizados recursos gráficos que hierarquizam títulos e subtítulos e identificam o tipo de atividade proposta?
25. A obra é isenta de erros de revisão e/ou impressão? (Obs.: considerar também as transcrições dos textos dos CDs de áudio.)
26. A obra apresenta glossários, referências bibliográficas de qualidade, que orientem o professor em relação a leituras complementares, tanto sobre os temas que deve abordar em suas aulas, quanto sobre questões relativas ao processo de aprendizagem e às metodologias de ensino?
27. O sumário permite identificar o(s) princípio(s) organizador (es) e reflete claramente a organização de conteúdos e atividades?
28. A impressão foi feita de modo a não prejudicar a legibilidade no verso da página?
29. As imagens são adequadas às finalidades para as quais foram utilizadas?
30. As imagens são informativas e coerentes com as atividades?
31. A diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do Brasil e dos diferentes países em que as línguas estrangeiras são utilizadas são reproduzidas adequadamente?
32. As imagens estão acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação dos locais de custódia (locais onde estão os acervos cujas imagens estão sendo utilizadas na publicação)?
33. Os gráficos e tabelas trazem títulos, fontes e datas?

VII. Estrutura e organização

34. O(s) princípio(s) organizador (es) é(são) facilmente identificável(is) na estrutura da obra?
35. A escolha do(s) princípio(s) organizador (es) é coerente com a proposta pedagógica?
36. Os tópicos linguísticos, temas e atividades são coerentes com a proposta pedagógica?
37. Os tópicos linguísticos, temas e atividades são adequados às rotinas de sala de aula (tempo escolar; espaço escolar; tipos de recursos didáticos)?
38. Os conhecimentos linguísticos e as habilidades de compreensão e produção oral e escrita são trabalhadas de forma integrada?
39. A proposta pedagógica inclui a reflexão sobre a língua e suas variedades?
40. As instruções para o trabalho com os textos são claras e precisas?
41. Há uma proposta de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, de auto-aprendizagem e de auto-avaliação?
42. A proposta prevê a diversidade de contextos de ensino e aprendizagem (urbanos e rurais) nos quais a obra será usada, prevendo a diversidade do público-alvo ao qual ela se destina?
43. Há utilização de diferentes tipos de imagens?

VIII. Coletânea de textos orais e escritos

44. São apresentados textos representativos de diferentes esferas de atividade social?
45. São apresentados textos de tipos e gêneros diferentes?
46. São apresentados textos não verbais e textos que integram as modalidades verbal e não-verbal?
47. Os textos apresentam diversidade de suportes originais (revistas, almanaques, jornais, sítios da internet, periódicos científicos etc.)?
48. Os textos contemplam a produção cultural específica para jovens e adolescentes?
49. Os textos são representativos da heterogeneidade cultural e linguística, variedades (regional, urbana, rural, etc.) e registros (formal e informal)?
50. Os temas dos textos contribuem para a ampliação dos horizontes culturais do aluno?
51. Os textos são, em sua maioria, autênticos (isto é, circulam socialmente na cultura oral e escrita) e, se autorais, trazem a indicação da fonte de origem?
52. Os fragmentos e adaptações mantêm unidade de sentido, trazendo indicação dos cortes realizados?

IX. Compreensão escrita

53. As convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros e tipos textuais são trabalhados nas atividades de leitura?
54. O caráter polifônico dos textos e, portanto, a multiplicidade de vozes nele presente, é ressaltado através das atividades de leitura?
55. O trabalho com a compreensão escrita envolve atividades de pré-leitura e pós-leitura?
56. O trabalho com a compreensão escrita promove o desenvolvimento de estratégias, tais como localização de informação, produção de inferência, compreensão geral e detalhada do texto, dentre outras?
57. O trabalho com a compreensão escrita explora a intertextualidade e estimula alunos e professores a buscarem textos e informações fora do livro didático?
58. O trabalho com a compreensão escrita prevê a pluralidade de interpretações?
59. O trabalho com a compreensão escrita contribui para a formação de um leitor reflexivo e crítico?
60. O trabalho com o texto literário estimula a leitura interpretativa e considera a experiência estética e a dimensão de prazer envolvidas na leitura literária, não ficando restrito a um aspecto linguístico-gramatical específico?
61. As atividades com o texto literário estimulam o leitor a conhecer a obra da qual o texto faz parte e seu contexto histórico?

X. Produção escrita

62. A produção escrita é trabalhada como processo interativo e em constante reformulação?
63. O trabalho com a produção escrita envolve diferentes gêneros e tipos textuais?
64. O trabalho com a produção escrita envolve as características sócio-discursivas dos gêneros abordados, explicitando as condições de produção da escrita: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve?
65. O trabalho com a produção escrita envolve as regras e convenções que regem o funcionamento linguístico no âmbito dos recursos ortográficos, morfológicos, semânticos, sintáticos, estilísticos, retóricos e discursivos?
66. Existem oportunidades para o aluno utilizar adequadamente, nos textos escritos, os mecanismos de coerência e coesão inteligíveis e adequados ao contexto?
67. Existe oportunidade para o aluno contemplar e refletir sobre as diferentes etapas do processo de produção?

XI. Compreensão oral

68. Os textos orais são autênticos e de diferentes gêneros e tipos textuais, com propósitos variados? (Obs.: Considerar conteúdo do CD de áudio.)
69. Os textos orais apresentam amostra de diversas variedades linguísticas (sociais e regionais)? (Obs.: Considerar conteúdo do CD de áudio.)
70. O trabalho com a compreensão oral envolve compreensão intensiva (entendimento de sons, palavras e sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (identificação de informação específica)?
71. O trabalho com a compreensão oral promove a interpretação do texto em relação a seus objetivos, condições de produção e as prováveis reações dos interlocutores?

72. CD de áudio apresenta boa qualidade de som e existem, no livro do aluno e no manual do professor, indicações precisas que facilitem a localização das faixas?

XII. Produção oral

73. Existem oportunidades para o aluno usar diferentes estratégias de comunicação (verbais e não verbais)?

74. Existem possibilidades para o aluno se comunicar em situações diversas (conversação, entrevistas, debates, apresentação de trabalhos, dramatizações, leitura, inclusive de textos poéticos e outros gêneros orais)?

75. As atividades de produção oral permitem o uso de diversas funções comunicativas?

76. Existem oportunidades para o aluno discutir e escolher os registros, as variedades de linguagem e os itens lexicais adequados a cada situação comunicativa?

XIII. Conhecimentos linguístico-dicursivos: gramática e vocabulário

77. Existem correção e precisão dos conteúdos gramaticais trabalhados e adequação desses aos conteúdos temáticos?

78. Existem oportunidades para o aluno utilizar, em práticas orais e escritas, com propriedade e adequação, as estruturas linguísticas aprendidas, ou seja, há integração entre as formas linguísticas enfocadas e as atividades que visam ao desenvolvimento das quatro habilidades?

79. Existem oportunidades para o aluno utilizar, em práticas orais e escritas, com propriedade e adequação, as estruturas linguísticas aprendidas, ou seja, há integração entre as formas linguísticas enfocadas e as atividades que visam ao desenvolvimento das quatro habilidades?

80. O insumo linguístico está contextualizado e inserido em práticas discursivas variadas e autênticas, observando-se sempre a adequação linguística e a adequação discursiva?

81. Existem atividades com vocabulário que considerem o nível fonético fonológico, morfológico (a composição), sintático, semântico e pragmático-discursivo das palavras?

82. As atividades com vocabulário estimulam a compreensão e a utilização de expressões, locuções e idiomatismos?

83. Existem atividades que desenvolvam no aluno estratégias de organização e expansão de seu conhecimento lexical?

84. O aluno é estimulado a selecionar e utilizar vocabulário em contextos apropriados de uso?

85. Existe correção e precisão do vocabulário trabalhado e adequação desse vocabulário aos conteúdos temáticos?

XIV. Diversidade, cidadania e consciência crítica

86. A diversidade global e local é reconhecida e tratada com respeito?

87. Existem oportunidades para o aluno perceber e valorizar a sua realidade em relação a outras realidades (sociais, culturais, linguísticas etc.)?

88. Existem oportunidades para o aluno perceber e valorizar a sua realidade em relação a outras realidades (sociais, culturais, linguísticas etc.)?

89. Existem oportunidades para o aluno compreender a heterogeneidade dos usuários da língua estrangeira estudada, em relação à nacionalidade, ao gênero, à classe social, ao pertencimento étnico-racial etc?

90. São propostas atividades que tenham relevância para a realidade social, política e cultural brasileira?

91. A imagem da mulher, do afro-descendente e das etnias indígenas é promovida positivamente, considerando sua participação em diferentes profissões, trabalhos e espaços de poder?

92. A educação e a cultura de direitos humanos são promovidas, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, e combatendo a homofobia, a discriminação racial e a violência contra a mulher? (Brasil, 2010, p. 13- 19).