

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

MARÍLIA RAMALHO DOMINGUES NESSRALLA

**O AGIR LINGUAGEIRO DE  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA  
FRENTE AO PNLD COMO POLÍTICA  
LINGUÍSTICA**

UBERLÂNDIA

2017

MARÍLIA RAMALHO DOMINGUES NESSRALLA

**O AGIR LINGUAGEIRO DE PROFESSORES  
DE LÍNGUA INGLESA FRENTE AO PNLD  
COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Inês Vasconcelos Felice

UBERLÂNDIA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

N467a  
2017

Nessralla, Marília Ramalho Domingues, 1967  
O agir linguageiro de professores de língua inglesa frente ao PNLD como política linguística / Marília Ramalho Domingues Nessralla. - 2017.  
277 f. : il.

Orientadora: Maria Inês Vasconcelos Felice.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.  
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2017.36>.  
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Linguagem - Política governamental - Teses. 3. Língua inglesa - Teses. 4. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil) - Teses. I. Felice, Maria Inês Vasconcelos. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

---

CDU: 801

Marília Ramalho Domingues Nessralla

O agir linguageiro de professores de Língua Inglesa frente ao PNLD como política linguística

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

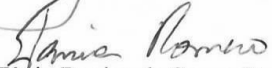
Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada


Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas

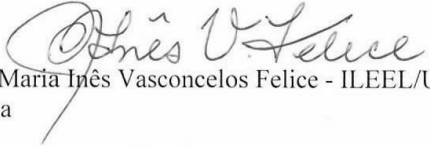
Banca Examinadora

Prof. Dra. Eliane Gouvêa Lousada - USP *(participou por meio de Skype)*

  
Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel - UEMS

  
Profa. Dra. Tânia Regina de Souza Romero - UFLA

  
Prof. Dr. William Mineo Tagata - ILEEL/UFU

  
Prof. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice - ILEEL/UFU  
Orientadora



Aos meus filhos Alexandre e Letícia, cujo amor me deu forças para concluir esta tese!

A todos os estudantes do Ensino Médio do Brasil!

## Agradecimentos

A Deus, pelo dom da vida e por todo o percurso desta complexa caminhada até a conclusão dos meus estudos de doutorado!

À minha mãe Durvalina e ao meu pai Tiago (*in memoriam*), eterna gratidão por todos os ensinamentos!

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, pelo apoio na minha capacitação.

À CAPES, pelo apoio financeiro!

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Inês Vasconcelos Felice, pela acolhida, por tornar nossos encontros, além de momentos de muito aprendizado, de muita alegria e prazer na convivência uns com os outros.

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa em Avaliação.

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Maria de Mello, ao prof. Dr. Shaun Murphy e colegas do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores, pelo rico aprendizado em viver e contar histórias.

Ao Prof. Dr. João Bôsko Cabral dos Santos (também orientador de Área Complementar no doutorado) e à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria De Fátima Fonseca Guilherme, pelas orientações fundamentais na qualificação do projeto de pesquisa.

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vera Lúcia Lopes Cristóvão e ao Prof. Dr. Sílvio Ribeiro da Silva, pelas valiosíssimas contribuições na qualificação da tese.

Aos componentes da banca examinadora, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eliane Gouvêa Lousada, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Tânia Regina de Souza Romero, Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel e Prof. Dr. William Mineo Tagata, pela leitura cuidadosa e pelo inestimável aprendizado durante a defesa!

Aos funcionários do PPGEL e do ILEEL pelo apoio imprescindível nessa caminhada.

À Diretora Editorial da Richmond Publishing, Sandra Possas, pela autorização para reprodução de conteúdos das coleções *Freeway* e *Upgrade*.

Sempre defendi que o pesquisador, particularmente na área de educação, deve produzir e socializar o conhecimento. Só produzir e ficar isolado entre as paredes da universidade é mais cômodo, mas não é socialmente justo. Um dos caminhos que encontrei foi escrever livros didáticos operacionalizando teorias linguísticas e pedagógicas sobre o ensino da língua, porque com eles eu chego às escolas, às mãos dos professores e dos alunos.

(SOARES, Magda Becker; 2015, não paginado)

## RESUMO

Esta tese tem, como objetivo geral, analisar o impacto das coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012 para o Ensino Médio, considerando este programa como política linguística (ROJO, 2013) de formação continuada (NICOLAIDES, TÍLIO, 2013). É uma pesquisa diagnóstica, qualitativa, interpretativa, de cunho etnográfico. Foram utilizados os procedimentos de coleta de dados: análise documental, entrevista com os professores participantes da pesquisa, notas de campo de observação de aulas e questionários para identificar o perfil dos participantes. A análise do contexto de produção (BRONCKART, 20012) das coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012 revelou que as mesmas foram produzidas observando o disposto nos PCNEM (BRASIL, 2000) e PCN+Ensino Médio (2002), que indicam que o processo de ensino-avaliação-aprendizagem seja desenvolvido por temas, enfatizando a leitura, relacionando esta ao desenvolvimento do letramento crítico, conforme prescrito nas OCEM (BRASIL, 2006). Os estudos revelaram que a produção de livros didáticos no país funda-se, principalmente, no Método da Gramática e da Tradução, que compreende a língua como produto, desconsiderando o contexto sócio-histórico e cultural e no Método de Leitura. (CASTRO, 1988; LEFFA, 1988; SILVA, 1988; RICHARDS; RODGERS, 2008; PAIVA, 2012; 2014). A análise das coleções utilizadas pelos participantes da pesquisa evidenciou, dessa forma, lacunas no ensino de pronúncia e de vocabulário. Registram-se várias concepções teórico-metodológicas, com destaque para o Método da Gramática e Tradução, Método de Leitura, com algumas atividades características da Abordagem Comunicativa nas coleções. Em que pese a formação para a cidadania, finalidade da inserção de línguas estrangeiras modernas na educação básica, o ensino da Língua Inglesa voltado para a leitura se choca com a possibilidade de os alunos participar de programas governamentais de intercâmbio, em que é exigido dos candidatos as habilidades de compreensão e produção oral. Não há, nesse sentido, a concepção de educação sistêmica prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação. (BRASIL, 2008). A análise das representações dos professores sobre o processo de escolha, uso e avaliação das coleções evidenciou diferentes perspectivas de acordo com o contexto educacional. Nas instituições estaduais, manteve-se a ênfase no ensino de leitura e preparação para as avaliações estaduais de larga escala e para o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, com pouco desenvolvimento do letramento crítico. Na instituição federal, além da leitura, busca-se o desenvolvimento da compreensão e produção oral. Conclui-se que as coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012 podem possibilitar o desenvolvimento do letramento crítico, mas têm pouco potencial para o desenvolvimento da competência comunicativa, o que compromete o objetivo de formar cidadãos para o pleno exercício de seus direitos e deveres, conforme diretrizes curriculares para esse nível de ensino. Nesse contexto, os professores agem de acordo com suas representações sobre o processo ensino-avaliação-aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio, dentro de suas condições de trabalho e de seus respectivos percursos formativos.

**Palavras-chave:** Política Linguística. PNLD. Língua Inglesa.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the impact of the English language textbooks of PNLD 2012 for High School, considering this program as language policy (ROJO, 2013) for continuing education (NICOLAIDES, TÍLIO, 2013). It is a diagnostic, qualitative, interpretative, ethnographic research. The following methodological procedures were used: documentary analysis, interview with participants in the research, field notes of classes observation, and questionnaires to identify the profile of the participants. The analysis of the context of production (BRONCKART, 20012) of the English Language textbooks of PNLD 2012 showed that they were produced observing the provisions of the PCNEM (BRASIL, 2000) and PCN + Ensino Médio (2002), which indicate that the teaching-assessment-learning process is developed by themes, emphasizing reading and relating it to the development of critical literacy, as prescribed in OCEM (BRASIL, 2006). The studies revealed that the production of textbooks in the country is mainly based on the Grammar and Translation Method, which includes language as a product, disregarding the socio-historical and cultural context and the Reading Method. (CASTRO, 1988; LEFFA, 1988; SILVA, 1988; RICHARDS; RODGERS, 2008 PAIVA, 2012, 2014). The analysis of the textbooks used by the participants of the research showed, therefore, gaps in the teaching of pronunciation and vocabulary. Several theoretical-methodological conceptions are registered in the textbooks, with emphasis on the Grammar and Translation Method, Reading Method, with some activities of the Communicative Approach. Regarding the formation of citizenship which is the purpose of the insertion of modern foreign languages into basic education, the teaching of the English language aimed at reading bumps against the possibility of students to participate in government exchange programs, which require oral and production skills from the applicants. In this sense, there is no conception of systemic education established in the Education Development Plan. (BRASIL, 2008). The analysis of the teachers' representations about the process of choosing, using and evaluating the textbooks evidenced different perspectives according to the educational context. In the state institutions, emphasis was placed on teaching reading and preparation for large-scale state assessments and the National High School Examination (ENEM), with little development of critical literacy. In the federal institution, in addition to reading, the teacher aims to develop oral comprehension and oral production. It is concluded that the English Language textbooks of PNLD 2012 can provide the development of critical literacy, although they have little potential for the development of communicative competence. This aspect compromises the objective of forming citizens for the full exercise of their rights and duties, according to curricular guidelines for this level of education. In this context, teachers act according to their representations about the teaching-assessment-learning process of the English Language in High School, within their working conditions and educational background.

**Keywords:** Language Policy. PNLD. English Language.

## QUADROS

Quadro 1	Teses da Psicologia Interacionista Social	69
Quadro 2	Os Três Estratos do Folhado Textual	77
Quadro 3	Operações Psicolinguísticas Correspondentes aos Mundos Discursivos	80
Quadro 4	Vozes enunciativas	83
Quadro 5	A marcação das modalizações reagrupadas em quatro subconjuntos linguísticos segundo Bronckart	84
Quadro 6	As quatro funções da modalização segundo Bronckart	85
Quadro 7	Plano Textual Global da Análise Documental	89
Quadro 8	Plano Textual Global das Entrevistas	91
Quadro 9	Resumo dos Procedimentos Teórico-Metodológicos da Pesquisa	93
Quadro 10	Códigos para as Instituições e para as Professoras Participantes	97
Quadro 11	Quantidade de aulas observadas nas instituições	97
Quadro 12	Perfil da Professora Natália, da Instituição EE1.....	98
Quadro 13	Perfil da Professora Cristina, da Instituição EE2.....	99
Quadro 14	Perfil da Professora Sílvia, da Instituição EF3.....	99
Quadro 15	Relação das coleções de Língua Inglesa aprovadas no PNLD 2012 em ordem decrescente de distribuição	105
Quadro 16	Estrutura e Organização das unidades da coleção <i>Upgrade</i>	113
Quadro 17	Apêndices da coleção <i>Upgrade</i>	115
Quadro 18	Objetivos e atividades da unidade 2, <i>Voices of Africa</i> , coleção <i>Upgrade</i>	116
Quadro 19	Objetivos e atividades das seções <i>Language in Action</i> e <i>Writing</i> , unidade 8, <i>Causes and Prevention of Obesity</i> , coleção <i>Upgrade</i>	121
Quadro 20	Estrutura e organização das unidades da coleção <i>Freeway</i>	126
Quadro 21	Apêndices da coleção <i>Freeway</i>	127
Quadro 22	Objetivos e atividades da seção <i>Access</i> , unidade 3, <i>Violence against women</i> , coleção <i>Freeway</i>	130
Quadro 23	Objetivos e atividades da seção <i>Accelerate</i> , unidade 3, <i>Violence against women</i> , coleção <i>Freeway</i>	131
Quadro 24	Objetivos e atividades da seção <i>Highway</i> , unidade 3, <i>Violence against women</i> , coleção <i>Freeway</i>	132

Quadro 25	Objetivos e atividades da seção <i>Language Works</i> , unidade 3, <i>Violence against women</i> , coleção <i>Freeway</i>	135
Quadro 26	Representações sobre o Processo de Escolha das Coleções do PNLD – Categoria SOT	139
Quadro 27	Representações sobre o Processo de Escolha das Coleções do PNLD – Categoria STT	140
Quadro 28	Representações sobre os Critérios de Escolha das Coleções do PNLD – Categoria SOT	143
Quadro 29	Representações sobre os Critérios de Escolha das Coleções do PNLD - Categoria STT	149
Quadro 30	Representações sobre os Critérios de Utilização das Coleções do PNLD – Categoria SOT	152
Quadro 31	Representações sobre a Avaliação das Coleções do PNLD na perspectiva das professoras – Categoria SOT	157
Quadro 32	Representações das professoras sobre o uso de outros materiais didáticos – Categoria SOT	164
Quadro 33	Representações sobre o Processo Ensino-Avaliação-Aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Pública – Categoria STT	167

## FIGURAS

Figura 1	Capa da coleção <i>Upgrade</i> , volume 2	109
Figura 2	Coleção <i>Upgrade</i> , unidade 5, <i>Voices of Africa</i>	116
Figura 3	Coleção <i>Upgrade</i> , unidade 8, <i>Causes and Prevention of Obesity</i>	121
Figura 4	Capa da coleção <i>Freeway</i> , volume 2	123
Figura 5	Coleção <i>Freeway</i> , unidade 3, <i>Violence against women</i>	129



## ABREVIATURAS E SIGLAS

ALAB	Associação Brasileira de Linguística Aplicada
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
INL	Instituto Nacional do Livro
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
IsF	Idiomas sem Fronteiras
LA	Linguística Aplicada
LEM	Língua estrangeira Moderna
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PLIFEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLA	Programa Nacional para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD-EJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN+ENSINO MÉDIO	Parâmetros Curriculares Nacionais+ Ensino Médio
SEB	Secretaria de Educação Básica
SOT	Segmentos de Orientação Temática

STT Segmentos de Tratamento Temático  
USAID Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Breve histórico do PNLD	19
1.2	Minha experiência com livro didático e material didático	25
1.3	A proposta de estudo	29
1.4	Justificativa	34
1.5	Estrutura da Tese	37
2	O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES	39
2.1	As prescrições curriculares para língua estrangeira no Ensino Médio	39
2.1.1	Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira Moderna	43
2.1.1.1	Os letramentos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio	54
2.2	As concepções de linguagem e a produção de livros didáticos de Língua Inglesa	58
3	INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: O AGIR PELAS REPRESENTAÇÕES	68
3.1	As condições de produção dos textos	73
3.1.1	A situação de ação de linguagem	73
3.1.2	O contexto de produção	74
3.2	A arquitetura textual	77
3.2.1	Os três estratos do folhado textual	77
3.2.1.1	A infraestrutura geral do texto – nível mais profundo do folhado textual	78
3.2.1.1.1	Os tipos de discurso	78
3.2.1.1.2	Os mecanismos de textualização: camada intermediária do folhado textual	81
3.2.1.1.3	Os mecanismos enunciativos – modalizações e vozes: camada mais superficial do folhado textual	83
4	METODOLOGIA	88
4.1	Coleta e geração de dados	89
4.2	Contextos da pesquisa	94

4.3	Perfil das participantes da pesquisa	98
5	PNLD 2012 DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS CONTEXTO DE PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO	101
5.1	Coleção <i>Upgrade</i>	109
5.1.1	Estrutura e Organização da unidade 5 – <i>Voices of Africa</i>	116
5.1.2	Seções da unidade 8 – <i>Causes and Prevention of Obesity</i>	120
5.2	Coleção <i>Freeway</i>	122
5.2.1	Estrutura e Organização da unidade 3 – <i>Violence against women</i>	129
6	REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O PNLD	138
6.1	Processo de Escolha das Coleções do PNLD	138
6.2	Critérios de Escolha das Coleções do PNLD	142
6.3	Critérios de Utilização das Coleções do PNLD em sala de aula	152
6.4	Avaliação das Coleções do PNLD na Perspectiva das professoras	157
6.5	Uso de outros materiais didáticos	164
6.6	O processo ensino-avaliação-aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública	167
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
8	REFERÊNCIAS	186
	APÊNDICES	198
	ANEXOS	235

## 1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD do Ensino Médio, especificamente sobre as coleções<sup>1</sup> didáticas de Língua Inglesa e se insere, desse modo, no campo da Linguística Aplicada, LA, pois a produção de materiais didáticos de Língua Inglesa está vinculada às prescrições curriculares, às concepções de língua(gem), aos métodos de ensino e, portanto, ao processo ensino-avaliação-aprendizagem<sup>2</sup> desta língua. Além disso, na esteira de Moita Lopes (2006, p.25), considero a Linguística Aplicada uma ciência que atravessa as fronteiras das disciplinas, portanto, uma área indisciplinar, “área de pesquisa mestiça e ideológica, que precisa considerar, inclusive, os interesses a que servem os conhecimentos que produz”. Dessa forma,

politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA. Assim, a LA necessita de teorização que considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal. (MOITA LOPES, 2006, p.22).

Ao considerar, portanto, as questões sociopolíticas como centrais no ensino das línguas, entendo ser pertinente inserir este estudo sobre a inclusão de língua estrangeira no PNLD 2012 à política linguística, na perspectiva de Rajagopalan (2013). Segundo este autor, a política linguística é a arte de dirigir as reflexões sobre determinadas línguas, objetivando a realização de atos de interesse público que dizem respeito às línguas importantes para determinado povo. Por isso, “todo cidadão tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com nível de escolaridade e outros”. (RAJAGOPALAN, 2013, p.21). Dessa maneira, a política linguística baseia-se no livre arbítrio do cidadão e, ao mesmo tempo, se dirige a ele.

---

<sup>1</sup> O termo *coleções*, nesta tese, é utilizado conforme definido no Edital PNLD 2012 (BRASIL, 2009, p. 1): “o conjunto organizado em volumes ordenados em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular do Ensino Médio, inscrita sob um único e mesmo título. [...] A coleção é composta de seis volumes sendo três livros do aluno e três manuais do professor. [...] Nas obras de Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) cada volume deverá estar acompanhado do respectivo CD em áudio.”

<sup>2</sup> O termo ensino-avaliação-aprendizagem, como afirmam Silva (2006), Felice (2013), Fidalgo (2015) e Nessralla (2016), ressalta que a avaliação está a serviço da aprendizagem. Enfatiza, assim, o caráter processual da avaliação, que não se constitui em apêndice do processo de ensino e de aprendizagem, mas é parte integrante desse processo. A avaliação, as concepções de linguagem e os métodos e as abordagens para o ensino de língua estrangeira, relacionados à produção de livros didáticos serão discutidos no capítulo 2.

Por ser sempre uma escolha, que envolve um agente, a política linguística busca interferir numa realidade linguística. Dessa forma, ela é prescritiva, geralmente implementada de cima pra baixo (*top down*) ou de baixo pra cima (*bottom up*). Por conseguinte, a questão do agente é relevante porque “ele é um sujeito que conseguiu furar o cerco da estrutura que o esmagava e tolhia sua autonomia e desejo e direito de agir conforme seu próprio livre arbítrio”. (RAJAGOPALAN, 2013, p.35).

Por seu turno, Canagarajah (2013) assinala a importância da reflexão sobre a prática e sobre a teoria que todos nós, como profissionais, devemos fazer, se quisermos ser construtores de teoria. Nas palavras do autor:

Não podemos ser consumidores passivos mas construtores ativos de teorias – ou, em vez disso, nós mesmos nos tornamos teóricos. Se as ideologias políticas são sempre partidárias, nós precisamos nos engajar nelas para descobrir suas limitações e forças. A práxis crítica necessariamente exige a teorização de todos nós. O trabalho teórico não é reservado para poucos. Na verdade, os profissionais possuem percepção sobre ideologia que não pode ser adotada pelos teóricos de gabinete<sup>3</sup>. (CANAGARAJAH, 2013, p.60).

Também para Celani (2013, p.260), “todo professor é pesquisador. Talvez ele não se dê conta, ele deveria ser, se ele é um bom professor, ele é também um bom pesquisador. Ele tem que olhar o tempo todo e tentar entender o que está acontecendo na sala de aula dele”.

Na mesma perspectiva e na senda de Gramsci<sup>4</sup>(1984), que aponta que a educação deve possibilitar o acesso à cultura socialmente construída e proporcionar as condições para que todos possamos atuar como dirigentes e, para tanto, precisamos agir como cidadãos e profissionais, Monte Mór (2013) defende a inclusão do tópico Políticas Linguísticas na formação inicial e em serviço dos professores. Segundo a pesquisadora, muitos professores, por não conhecerem o tema, que é essencial para planejar o ensino de acordo com o contexto e as necessidades dos alunos, entendem que apenas implementam ou aplicam políticas de planejamento que não foram definidas por eles. “Vistos como aplicadores, [...] percebem a indefinição ou inexistência do espaço para o exercício da agência para a promoção da cidadania ativa ou engajada em seus alunos” (MONTE MÓR, 2013, p.221), não confiam em si mesmos para a função de também construtores de currículo, de política.

---

<sup>3</sup> We cannot be passive consumers but active constructors of theories – or, rather, become theorists ourselves. If political ideologies are always partisan, we have to engage with them to discover their limitations and strengths. Critical praxis necessarily demands theorization from all of us. Theoretical work is not reserved for a few. In fact, practitioners have insight into ideology that cannot be replicated by armchair theorists. (Tradução nossa).

<sup>4</sup> GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

A política do PNLD, segundo Rojo (2013a), é dependente do capital internacional e da cooperação das empresas (multi)nacionais que formaram um cartel de três a quatro grandes conglomerados, que monopolizam a produção e comercialização dos livros. A autora pontua que “esses aspectos certamente influenciaram na estagnação do mecanismo avaliativo do programa e na dificuldade em se fazer avanços maiores no campo dos materiais didáticos”. (ROJO, 2013, p.73). Para exemplificar esse dado apontado por Rojo (2013a), evidencio que as duas coleções adotadas pelas participantes desta pesquisa, nas três instituições, são da mesma editora.

A inclusão dos livros de língua estrangeira, Inglês e Espanhol no PNLD, não deve se basear apenas no aspecto comunicativo das línguas, mas na compreensão dos valores construídos pelas línguas e dos valores que constroem as línguas, conforme apontam Daher, Freitas e Sant’anna (2013):

a entrada da língua estrangeira no PNLD deve ser compreendida de um ponto de vista filosófico, e não meramente comunicativo no sentido estrito: aprender uma língua não é falar/escrever, é muito mais que isso, é compreender que há parâmetros sociais que atravessam a leitura do mundo e que as línguas constroem e são construídas por esses valores. (DAHER; FREITAS; SANT’ANNA 2013, p.418).

Acredito que essa compreensão das visões de mundo e de valores construídos nas/pelas línguas passa pela proposta de letramento crítico e formação para a cidadania, conforme proposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e nas Diretrizes Curriculares para esse nível de ensino (BRASIL, 2011b; 2013).

É importante esclarecer que a inclusão dos livros de Língua Inglesa e Língua Espanhola, no PNLD 2012, foi na versão consumível, ou seja, o aluno pode resolver as atividades no próprio livro didático, não necessitando devolvê-lo ao final de cada ano letivo. Considero esse fato, do mesmo modo que Paiva (2012), como uma importante conquista para o ensino de línguas estrangeiras, pois pode otimizar a gestão do tempo em sala de aula e o acesso do aluno ao material das séries anteriores, o que pode auxiliá-lo nos estudos.

Paiva (2012) também explicita, pela sua experiência em produzir material didático, a complexidade envolvida nesse processo, pois são necessários diversos tipos de conhecimentos, habilidades, envolvimento de outros profissionais e muito tempo:

A experiência de produzir material didático nos ensina que a tarefa não é trivial e coloca em xeque a crença de que o professor deve ser também produtor de material didático. Os que se posicionam contra a adoção de livros parecem ignorar que a produção de material didático não é uma atividade

trivial, pois envolve vários conhecimentos, habilidades e colaboração de outros profissionais, além de demandar muito tempo para um bom produto final. (PAIVA, 2014, p.355).

Na mesma postura de Paiva (2014), Silva, Parreiras e Fernandes (2015), enfatizam que, no âmbito brasileiro, “ainda estamos longe de uma situação educacional em que o docente tenha tempo suficiente para preparação de materiais, planejamento, ou uma equipe integrada de todo corpo docente e técnico responsável por essa empreitada.” (SILVA, PARREIRAS, FERNANDES, 2015, p.371).

De acordo com Nicolaidis e Tílio (2013), a Associação Brasileira de Linguística Aplicada, ALAB, como uma das associações que representam os pesquisadores da área, também tem pautado suas ações para as políticas públicas de ensino e aprendizagem de línguas - ensinagem para esses pesquisadores. Segundo esses pesquisadores, os livros do PNLD, ao abrangerem leitura, compreensão oral e prática escrita, e ao serem avaliados por uma equipe constituída de professores universitários e da educação básica, constituem-se em formação continuada de professores. Nas palavras dos autores,

o PNLD acaba assumindo um caráter de curso de formação continuada de professores, uma vez que, por falta de acesso a esse tipo de formação, grande parte dos professores acaba escolhendo o livro didático a ser adotado intuitivamente – muitas vezes levando em consideração apenas aspectos superficiais e equivocados, com seus conteúdos gramaticais e sua aparência. (NICOLAIDES; TÍLIO, 2013, p.295).

Consequentemente, a política governamental “de avaliação e compra de livros didáticos pretende assegurar ao professor o acesso mínimo a materiais de qualidade e procedimentos metodológicos a serem utilizados em suas aulas.” (NICOLAIDES; TÍLIO, 2013, p.295). No entanto, esses autores alertam que é preciso políticas de formação continuada para complementar o PNLD, dadas as metodologias distintas que os professores podem trazer para a sala de aula, contrárias ao prescrito pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, OCEM, e pelo próprio PNLD. Nesse sentido, Almeida Filho (2013) utiliza o termo “compositor de materiais”, pois, para o autor, a autoria de um livro ou outro material didático somente está completa “com a execução interpretadora da obra composta em partitura para ser traduzida em atividades por professor ou professora com seus alunos aprendizes [...]”. (ALMEIDA FILHO, 2013, p.18).

Ao entender o processo ensino-avaliação-aprendizagem de língua estrangeira como um ato político-pedagógico, interesse-me pelo PNLD como política linguística (NICOLAIDES;



TÍLIO, 2013), que busca interferir em uma realidade linguística, a saber, o ensino de língua estrangeira na escola pública brasileira de educação básica. Considero, igualmente, o Manual do Professor do PNLD como propiciador do desenvolvimento do professor, por conter informações de natureza teórica, cultural e linguística (FERNANDEZ, 2014). Na seção seguinte, apresento um breve histórico do PNLD, a fim de contextualizar esse programa nesta tese.

### **1.1. Breve Histórico do PNLD**

O PNLD do Ensino Médio foi instituído em 2003. No entanto, a distribuição de livros didáticos, como política pública no Brasil, teve início com a criação do Instituto Nacional do Livro, INL, pelo Decreto-Lei<sup>5</sup> N° 93, de 21 de dezembro de 1937. Esse fato propiciou a ampliação da produção do livro didático nacional.

Em 1938, foram estabelecidas as condições de produção, importação e utilização do livro didático no país pelo Decreto-Lei N° 1.006, de 30/12/38, que institui também a Comissão Nacional do Livro Didático, CNLD. Uma das competências dessa comissão era analisar os livros didáticos que lhe fossem apresentados e emitir parecer favorável ou contrário à autorização dessas obras. (BRASIL, 1938; 1945). O texto legal definiu, em seu Artigo 5º, que a escolha dos livros didáticos, nas escolas pré-primárias e primárias ficava sob a responsabilidade dos diretores. Nas escolas normais, profissionais e secundárias, a escolha ficava a cargo dos professores. (BRASIL, 1938; 1945).

O Decreto-Lei N° 8.460, de 26 de dezembro de 1945, consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático e determinou um novo número de 15 componentes para a Comissão Nacional do Livro Didático, definindo que a publicação oficial dos livros didáticos ficará a cargo do Instituto Nacional do Livro.

Nota-se, também, no Decreto-Lei N° 8.460 de 26 de dezembro de 1945, uma ampliação no processo de escolha dos livros didáticos da escola primária, que ficou sob a responsabilidade

---

<sup>5</sup> O Decreto 37, de 21 de dezembro de 1937, em seu Artigo 2º, atribuiu as seguintes competências ao Instituto Nacional do Livro: a)organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições; b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional; c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros; d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional. (BRASIL, 1937).

dos professores que lecionam nesse nível de ensino. No Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, essa escolha era de responsabilidade dos diretores das escolas primárias.

A distribuição de livros contemplava, até então, apenas os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir de 1983, é que os livros didáticos passaram a ser distribuídos às demais séries do Ensino Fundamental. Depois de outras denominações, o programa passou a ser intitulado Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, em 1985. (BRASIL, 2012).

Em 1966, foi realizado um acordo entre o Ministério da Educação e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, USAID. Esse acordo possibilitou a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que teve por objetivo coordenar as ações pertinentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Dessa maneira, o Ministério da Educação obteve recursos para garantir a continuidade do programa e distribuição gratuita, pelo período de três anos, de 51 milhões de livros. (BRASIL, 2012).

A Portaria Nº 35, de 11 de março de 1970, possibilitou a coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro. Esse instituto foi incumbido de desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), sendo responsável pela administração e gerenciamento dos recursos financeiros deste programa. Essas atribuições eram de responsabilidade da COLTED. Nesse período, tendo em vista o término do convênio MEC/USAID, os estados da federação começaram a contribuir com o Fundo do Livro Didático.

Com o fim do Instituto Nacional do Livro, a execução do programa do livro didático ficou sob a responsabilidade do Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Os recursos para o programa vieram do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE, e das contrapartidas advindas dos estados da federação. Como os recursos eram insuficientes para o atendimento a todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública, foram excluídas muitas escolas da rede pública municipal.

Em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante, FAE, substituindo a FENAME. Já o PLIDEF foi transformado em Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, em 1985, pela edição do Decreto Nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. O PNLD foi instituído “com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau” (BRASIL, 1985, não paginado), entrando em vigor no ano letivo de 1986.

O Decreto Nº 91.542/1985 estabeleceu, no Artigo 1º, que o PNLD “será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados”. No parágrafo 2º desse mesmo artigo, o texto legal definiu que “os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a

aprimorar o processo de seleção.” (BRASIL, 1985). Esse decreto determinou, também, que a adoção de livros reutilizáveis constituía requisito para o desenvolvimento do PNLD, o que permitiria a constituição de bancos de livros didáticos nas instituições, considerando a qualidade técnica do material e seu acabamento.

O texto legal estipulou, em seu Artigo 4º, que a execução do PNLD era de competência do MEC, por meio da Fundação de Assistência ao Estudante, FAE, “que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.” (BRASIL, 1985). No entanto, em 1992, o atendimento foi restrito às primeiras séries do Ensino Fundamental, devido a limitações orçamentárias.

A partir de 1993, por meio da Resolução CD FNDE nº 6, em julho de 1993, definiu-se o fluxo regular de recursos para a aquisição e distribuição dos livros didáticos do PNLD, por meio da vinculação de recursos para esse fim. Em 1994, foram definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação da obra *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos: Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências – 1ª a 4ª séries*. (BRASIL, 1994). Em 1996, teve início o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD/1997, sendo que os livros que apresentaram erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo foram excluídos do Guia do Livro Didático. É importante ressaltar que, a partir de 1995, retornou-se, gradativamente, à universalização do livro didático no Ensino Fundamental, contemplando as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa; em 1996, a disciplina de Ciências e, em 1997, as de Geografia e História.

Em fevereiro de 1997, com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante, FAE, a política de execução do PNLD ficou a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Com a ampliação do programa, foram contempladas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental público. Cumpre destacar que, pela Lei Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, ficou estipulada a nova duração de 9 anos do Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

A partir dos anos 2000, foram distribuídos, pelo PNLD, dicionários de Língua Portuguesa. Pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos começaram a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. São incluídos, também, a partir de 2001, livros didáticos em braile para atender os alunos, de 1ª à 4ª série, com deficiência visual. Foram distribuídos, ainda, exemplares de Atlas Geográfico para as escolas que ofertavam,

concomitantemente, turmas de Educação de Jovens e Adultos, EJA, e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Em 2003, com a inserção do Ensino Médio no PNLD, instituiu-se o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, PNLEM, por meio da Resolução CD FNDE, Nº 38, de 15 de outubro de 2003. É pertinente ressaltar que a Resolução Nº 1, de 15 de janeiro de 2007, que revogou a anterior, de 2003, utiliza a nomenclatura Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, para o Ensino Médio. Dessa maneira, utilizo, nesta tese, a nomenclatura PNLD. A primeira execução deste programa para o Ensino Médio foi denominada de Projeto-Piloto (2005-2007), com a distribuição de livros de Língua Portuguesa e Matemática para os alunos do 1º ano do Ensino Médio das regiões Norte e Nordeste e, em 2005, das demais regiões brasileiras.

A Resolução CD/FNDE Nº 38, de 15 de outubro de 2003, em seu Artigo 4º, indicou que o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – Projeto Piloto - será financiado com recursos provenientes de dotações consignadas na Lei Orçamentária da União e de contratos de empréstimos internacionais. O texto jurídico também definiu que a execução do PNLD para o Ensino Médio ficará a cargo do FNDE e contará com a participação da Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC - e das Secretarias ou Órgãos Estaduais e Municipais de Educação, em regime de mútua cooperação. (BRASIL, 2003). Vale destacar esta mesma definição quanto ao financiamento e execução do PNLD para o Ensino Médio na Resolução Nº1, de 15 de janeiro de 2007.

Em 2004, foi criado o Sistema de Controle e Remanejamento e Reserva Técnica, SISCORT, para registrar e controlar o remanejamento e a devolução dos livros e a distribuição da Reserva Técnica, otimizando a utilização dos materiais por alunos e professores. Inicialmente, o SISCORT foi implantado em todos os estados para atender às turmas de 1ª à 4ª série. A partir de 2005, as turmas de 5ª a 8ª série foram incluídas neste sistema de controle.

A inclusão de outras disciplinas no PNLD para o Ensino Médio foi realizada de forma gradativa. Dessa maneira, em 2006, foram distribuídos livros de Biologia; em 2007, o atendimento foi ampliado com a aquisição de livros de História e de Química e, em 2009, os livros de Física e Geografia.

Em 2007, foram incluídos, igualmente, cartilha e livro de Língua Portuguesa na Língua Brasileira de Sinais, Libras, e em CD-ROM, para os alunos de 1ª a 4ª séries. Ocorreu, além disso, a distribuição de dicionários trilingues de Português, Inglês e Libras para alunos surdos das escolas de Ensino Fundamental e Médio. Nesse mesmo ano, regulamentou-se o Programa Nacional para a Alfabetização de Jovens e Adultos, PNLA. Posteriormente, esse programa foi

denominado Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos, PNLD-EJA em 2009.

Finalmente, pela Resolução N° 60, de 20 de novembro de 2009, foram contemplados os livros seriados e consumíveis de língua estrangeira (Inglês e Espanhol) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, acompanhados de CD. Vale destacar que essa inclusão foi considerada um avanço para a área, conforme explicitado no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2011:

A inclusão da área de LEM (*Língua Estrangeira Moderna*) no PNLD é uma grande conquista, que deve ser comemorada por todos os profissionais da área da educação. É sempre importante lembrar que lugar de aprender línguas estrangeiras é na escola da educação básica. (BRASIL, 2010, p.11, grifo nosso).

Essa Resolução definiu, ademais, que as redes públicas de ensino –federal, estadual e municipal – deveriam aderir ao programa para receberem os livros didáticos. Foram inseridos livros didáticos de mais duas disciplinas, Filosofia e Sociologia, em volume único e consumível.

Outro documento importante para o PNLD foi o Decreto N° 7084, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), que ficou conhecido como *Lei do Programa Biblioteca na Escola e Lei do Programa Livro Didático*, que dispõe sobre os procedimentos para execução dos programas de material didático. Dentre essas disposições, estão as normas de conduta a serem seguidas pelos participantes dos programas, tais como: a proibição de oferta de vantagens, brindes ou presentes de qualquer espécie por parte dos produtores de livros didáticos e seus representantes; participação direta ou indireta dos produtores de livros didáticos ou de seus representantes. Cumpre ressaltar, também, os avanços tecnológicos no PNLD. Para o ano letivo de 2015, foi lançado, em 2012, o edital que prevê que as editoras podem apresentar obras multimídia, reunindo livro impresso e livro digital. A versão digital deve trazer o mesmo conteúdo do material impresso mais os objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem. O edital também permite a apresentação de obras somente na versão impressa, para viabilizar a participação das editoras que ainda não dominam as novas tecnologias. Outro componente curricular que foi contemplado, a partir do PNLD 2015 foi o livro de Arte. (BRASIL, 2012).

O custo do PNLD 2012, que inclui livros do Ensino Fundamental do 1° ao 9° ano, Ensino Médio regular, Ensino Médio EJA, foi da ordem de R\$1,3 bilhão de reais. O investimento incluiu gasto com distribuição e controle de qualidade. Em 2012, o programa atendeu

37.422.460 alunos de 192.724 instituições de ensino e distribuiu 162.392.410 de livros didáticos. (BRASIL, 2012).

O programa de distribuição de obras didáticas no Brasil, conta, neste ano de 2017, com 80 anos, considerando seu início com a criação do Instituto Nacional do Livro em 1937. Atende, dessa maneira, os alunos da educação básica brasileira, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD 2012, Ensino Médio (BRASIL, 2010), em seu Anexo III, estabeleceu princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio, além da exigência de digitalização das obras adquiridas no âmbito do PNLD 2012. Fundamentado no Edital PNLD 2012, foi elaborado o Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 – Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2011a). O PNLD 2012 recebeu inscrição de 32 coleções de língua estrangeira, sendo 12 de Língua Espanhola e 20 de Língua Inglesa.

Outros documentos integram o PNLD 2012. São eles: as Orientações para o Registro da Escolha das Obras do PNLD 2012 (BRASIL, 2011c), que é feita de acordo com a adesão da rede de ensino ao programa; a Portaria Normativa Nº 7, de 5 de abril de 2007, que estabelece as normas de conduta no âmbito da execução dos programas do livro (BRASIL, 2007); os Compromissos da Escola, que dizem respeito aos compromissos relativos à moralidade e isonomia no processo de escolha, à conservação, à devolução e ao remanejamento de livros (BRASIL, 2011e), a Carta aos Secretários de Educação, informando sobre o período de confirmação da escolha dos livros pela internet e solicitando que as secretarias respeitassem “a autonomia das escolas e seus professores no momento da escolha” (BRASIL, 2011f, não paginado); a senha para os diretores das escolas acessarem o portal do FNDE (BRASIL, 2011g e Registro da Reunião de Escolha (BRASIL, 2011h). Esse último deveria descrever como ocorreu o processo de escolha dos livros didáticos. Cabe observar que o próprio texto indicava que essa escolha deveria ser fundamentada nas resenhas contidas no Guia de Livros Didáticos PNLD 2012. Os professores deveriam escrever o código das coleções escolhidas como primeira e segunda opção no quadro dos Componentes Curriculares. Objetivando a transparência no processo de escolha dos livros didáticos, o texto sugeria que o Registro da Reunião de Escolha de Livros Didáticos fosse anexado ao Comprovante de Escolha feito pela internet. Recomendava, ainda, que esses documentos fossem afixados na escola, em local apropriado, público e de fácil acesso para ciência de todos os membros da comunidade escolar. (BRASIL, 2011).

Na seção seguinte, para contextualizar o meu interesse pelo PNLD, relato minha experiência com a utilização do livro didático, inclusive de uma das coleções do PNLD 2012.

## 1.2 Minha experiência com livro didático

Os livros sempre me fascinaram por me levarem a outros mundos, da fantasia e do sonho e, também, por me ajudarem a refletir sobre a minha vida e a minha história. O livro didático, especialmente, sempre esteve presente na minha trajetória em diferentes contextos. O primeiro livro didático colorido a que tive acesso foi em 1977, quando cursava a quarta série do então 1º Grau (a partir de 2006, 5º ano do Ensino Fundamental). Esse fato evidencia a política de distribuição de livros didáticos apenas para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental até o início da década de 1980. Os outros materiais utilizados pela professora eram mimeografados e outras atividades eram copiadas do quadro. A capa colorida e as ilustrações do livro prendiam a minha atenção. Era um livro de Estudos Sociais. O título era *Gente, Terra Verde, Céu Azul*<sup>6</sup>. Ficava na expectativa de ler o livro todo quando a professora os distribuía na sala, porque eram tantas informações que o livro trazia e eu queria explorá-lo todo durante a aula, pois a professora recolhia os livros ao final da aula.

Como pesquisadora, o meu interesse pelo tema tanto do livro didático, material didático quanto de currículo, vem da minha vivência como professora de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado<sup>7</sup> em uma instituição pública federal e da minha experiência também em escolas estaduais e particulares e de ter sempre enfrentado os desafios de trabalhar com língua estrangeira<sup>8</sup>, LE, especificamente com Língua Inglesa, nesses contextos onde, na maioria das vezes, percebi a crença da comunidade escolar (professores de outras disciplinas, alunos, diretoria das instituições) de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres. A propósito, conforme pontuam Daher, Sant’anna e Freitas (2013), a própria afirmação “é sempre importante

---

<sup>6</sup> PERUGINE, E.; AROEIRA, M.L.C; CALDEIRA, M.J. **Gente, Terra Verde, Céu Azul**: Estudos Sociais. São Paulo: Editora Ática, 1980. Conforme apresentado no Histórico do PNLD, nesta tese, até início dos anos 1980, os livros didáticos eram distribuídos apenas aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental (então 1ª a 4ª séries).

<sup>7</sup> A denominação *Ensino Médio integrado* refere-se à Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada, em que o aluno cursa o Ensino Médio e o curso técnico com matrícula única. (NESSRALLA, 2010).

<sup>8</sup> Utilizo, nesta tese, o termo *língua estrangeira*, LE, pelo fato de que em toda a legislação brasileira da educação básica, incluída a do Ensino Médio, utiliza-se esse termo. No Currículo Básico Comum, CBC, do Estado de Minas Gerais, o termo utilizado é também *língua estrangeira*. Registro, aqui, o uso do termo *língua adicional* que, segundo alguns autores é mais apropriado para se referir ao estudo das línguas, além da língua materna, pois o termo língua estrangeira “pode sugerir estranheza, exotismo, distanciamento – conotações indesejáveis e opostas ao sentido de ampliação de horizontes e de possibilidades de comunicação a fim de interagirem com falantes nativos e não nativos da língua em questão” (BALSEMÃO OSS, 2013, p. 689).

lembrar que lugar de aprender línguas estrangeiras é na escola de educação básica”, presente no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2011(BRASIL, 2010), deve ser compreendida

levando-se em conta as vozes do senso comum que afirmam que somente os cursos livres estão aptos a ensinar línguas estrangeiras – não nos esqueçamos do movimento das escolas particulares em contratar cursos livres para ocupar sua grade horária da disciplina escolar língua estrangeira. (DAHER, SANT’ANNA E FREITAS, 2013, p. 418).

Isso posto, considero importante dizer que o meu interesse em currículo também me levou a realizar o Mestrado em Educação Tecnológica, quando pesquisei sobre a integração curricular entre o Ensino Médio e educação profissional. Após a conclusão do Mestrado em Educação Tecnológica, em 2010, e retorno à sala de aula, continuei a trabalhar com o ensino de Inglês, dentro dos pressupostos da abordagem comunicativa na qual a língua é entendida como processo de interação. Vinha utilizando essa abordagem desde meados dos anos 1990, quando estudei sobre essa abordagem no Curso de Especialização Lato Sensu em Língua Inglesa. Identifiquei-me com essa abordagem, pois sempre acreditei que o desenvolvimento da compreensão oral e produção oral e escrita eram também objetivos do ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio e não somente a ênfase no desenvolvimento da habilidade de leitura, conforme determinavam as prescrições curriculares para o Ensino Médio até então. Por isso, escolhia, junto com os outros professores da instituição, livros didáticos que estivessem em conformidade com o nosso entendimento sobre o ensino de língua estrangeira na escola regular, no nosso caso, da esfera pública. Os livros didáticos de Inglês produzidos no Brasil, em sua grande maioria, até esse período, traziam uma abordagem de ensino baseada apenas na leitura, gramática e tradução. Portanto, as nossas escolhas recaíam sobre coleções internacionais, as quais possibilitam o trabalho integrado, visando ao desenvolvimento da compreensão oral, leitura e produção oral e escrita. As coleções que utilizamos nesses períodos foram *Interchange*<sup>9</sup>, *New Interchange*<sup>10</sup>e, por último, *New Headway*<sup>11</sup>, livro-texto, com os respectivos vídeos dessas coleções, sendo nível básico para os 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos e nível pré-intermediário para os 3<sup>os</sup> anos na instituição. Os exemplares eram adquiridos pela instituição e emprestados aos alunos no início do ano letivo. O controle da entrega e devolução desses livros ficava a cargo da equipe da biblioteca da instituição.

---

<sup>9</sup> RICHARDS, J.C. **Interchange**. New York. Cambridge University Press, 1990.

<sup>10</sup> RICHARDS, J.C. **New Interchange**. New York. Cambridge University Press, 1997.

<sup>11</sup> SOARS, LIZ; JOHN SOARS. **New Headway**. Oxford: Oxford University Press, 2006.



Em 2011, fomos informados de que a instituição não iria mais arcar com os custos desse material para os alunos, tendo em vista que seriam disponibilizados livros de língua estrangeira, Inglês e Espanhol, para todos os alunos pelo governo federal, através do Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio. Então, tivemos cerca de um mês para analisarmos as sete coleções aprovadas para o Programa e que constavam no Guia de Livros Didáticos PNLD 2012, Língua Estrangeira Moderna. (BRASIL, 2011a).

Realizei, então, uma releitura das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, OCEM, (BRASIL, 2006), especialmente no item *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras* e li o guia preparado pelos consultores do MEC (BRASIL, 2011a). A partir disso, aliando a minha experiência como professora e a análise dos livros em conjunto com os demais professores, optamos pela coleção *Freeway*<sup>12</sup>. Na análise que fiz à época do material, observei que era uma coleção que exigia muita pesquisa e atualização constante do professor, principalmente pelos temas das unidades, os quais buscavam despertar o interesse do aluno nas atividades e desenvolver o letramento<sup>13</sup> crítico. A boa diagramação também foi um aspecto positivo que avalei à época: boxes coloridos indicavam aspectos linguísticos importantes, epígrafes enriqueciam as discussões sobre os temas. O número de 8 unidades me pareceu adequado para o ano letivo. A coleção trazia também vinte e um exercícios de pronúncia, que é uma área que considero importante de ser trabalhada com os alunos em sala de aula. Entretanto, a coleção apresentava um reduzido número de atividades de compreensão oral em relação à coleção *New Headway*<sup>14</sup> que eu utilizava. Comparei a minha análise com a resenha apresentada no Guia de Livros Didáticos e no Quadro Comparativo das Coleções de Língua Estrangeira moderna. (BRASIL, 2011a, p.11, 41-45). A avaliação das coleções, nesse quadro comparativo, é identificada pela maior ou menor intensidade do matiz da cor: “quanto mais intenso o matiz da cor, melhor a coleção atende aos critérios de avaliação especificados no edital”. (MEC, 2011a, p.11). Considerando que a coleção recebeu o matiz mais alto apenas no critério “seleção de textos”, ao passo que as outras coleções receberam, pelo menos, dois matizes mais altos, verifiquei que a coleção<sup>15</sup> escolhida por nós não tinha sido bem avaliada pelos consultores do MEC. No entanto, acredito, como Daher, Freitas e Sant’anna (2013) e Silva, Parreiras e

---

<sup>12</sup> RICHMOND EDUCAÇÃO (Org.). **Freeway**. São Paulo: Richmond Educação, 2010a.

<sup>13</sup> Refere-se ao estabelecimento de relações entre o uso da linguagem (verbal e não verbal) e o contexto sócio-histórico e cultural. Vide Capítulo 2, Seção 2.1.1.1.

<sup>14</sup> Importante registrar que a coleção *New Headway, Elementary A*, apresentava 86 atividades de compreensão oral, sendo nove atividades específicas de pronúncia. A coleção *Freeway* apresentava 31 atividades de compreensão oral, sendo 21 de pronúncia.

<sup>15</sup> Recebemos a Coleção *Freeway*, que foi a nossa Opção 1. A nossa opção 2 foi a coleção *Prime*. Vide, no Anexo A, o Quadro Comparativo das Coleções de Língua Estrangeira Moderna do Guia de Livros Didático.

Fernandes (2015) que a função do guia é auxiliar o professor na escolha da coleção dentro do seu contexto de trabalho e não determinar essa escolha. Aliás, essa indicação também é explicitada nesse guia.

Iniciamos, então, o ano letivo de 2012<sup>16</sup> com o novo material que já estava disponível para todos os alunos. O nosso planejamento anual incluía o uso do livro didático, além de outros materiais. Ao utilizar o livro didático selecionado, comecei a perceber, com mais clareza, os desafios inerentes a essa nova proposta, tendo em vista que, apesar da presença de temas interdisciplinares, sobre a vida contemporânea e conectados ao mundo dos alunos e de os autores afirmarem que o livro fora organizado com base na teoria sobre gêneros textuais e adotara as teorias críticas, percebia algumas incoerências na obra, como as atividades gramaticais sem qualquer propósito comunicativo, a ausência de uma necessidade real para se acessar os *sites* indicados no livro para a realização de determinadas tarefas; essa necessidade real poderia ajudar a promover o letramento digital dos alunos. Ainda, na unidade 3, *Paintings and Art*, o livro trazia uma foto de uma escultura<sup>17</sup> (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010a, p.36-37), ocupando uma página e meia da unidade e não havia nenhuma referência dessa obra de arte no Manual do Professor. Como eu não a conhecia, pedi ajuda ao meu colega de Artes, que conseguiu identificar a obra por meio de pesquisa em um *site*. Dessa forma, eu me senti mais à vontade para apresentar o tema da unidade aos meus alunos.

Por outro lado, o material propiciava o trabalho interdisciplinar, principalmente ao propor a realização de projetos. A interdisciplinaridade ultrapassa as fronteiras das disciplinas, levando professores e alunos a buscarem várias fontes de informação até em outros campos do conhecimento, proporcionando uma contextualização do processo ensino-avaliação-aprendizagem e foi um dos temas que abordo na minha dissertação de mestrado. (NESSRALLA, 2010). A interdisciplinaridade é proposta em vários documentos oficiais para a educação básica, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, PCNEM (BRASIL, 2000) PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2002b), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, OCEM, (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, DCNEM, (BRASIL, 2011b; 2013). O primeiro projeto proposto no volume 1 da coleção *Freeway* era *Our families: a class survey*, com a finalidade de “aplicar os

---

<sup>16</sup> Posteriormente, a partir do segundo semestre de 2013, a instituição me concedeu afastamento para capacitação para cursar o Doutorado.

<sup>17</sup> A escultura retratava a morte de Adonis, de autoria do artista Giuseppe Mazzuola, 1709. A obra faz parte do acervo do Museu Hermitage, em São Petesburgo, Rússia. Vale registrar que as outras unidades que eu havia trabalhado com este livro- unidade 1- *Family Life*, e unidade 2 – *Education Issues* também traziam fotos sem referência ao contexto de produção, mas não tive dificuldade com essa questão nessas unidades porque a primeira foto retratava uma família passeando em um parque; a segunda foto mostrava dois jovens dançando.

conhecimentos lexicais relacionados à família e à escola, numa pesquisa envolvendo a turma toda” (RICHMOND EDUCAÇÃO, Manual do Professor, 2010, p.19). O resultado do desenvolvimento deste projeto com as turmas de primeiro ano, em 2013, foi apresentado em evento acadêmico e publicado<sup>18</sup> posteriormente. Além do trabalho interdisciplinar desenvolvido, a realização da atividade proporcionou também o desenvolvimento do letramento crítico e da produção oral e escrita dos alunos. Para que os alunos participassem da atividade de produção oral com confiança, registrei, no quadro, outros diálogos possíveis, além dos apresentados no livro didático. É importante dizer que a proposta interdisciplinar que propiciasse o letramento crítico não era contemplada na coleção *Headway* que eu utilizava.

Considero, dessa maneira, na mesma perspectiva de Fidalgo (2007, p.304), que o livro didático “serve de instrumento de formação para o professor e para o aluno”. Por esta razão, o meu interesse pelo tema do livro didático, que é algo tão próximo do cotidiano das nossas salas de aula. Além disso, concordando com Nicolaides e Tílio (2011), que afirmam que a produção de materiais didáticos ocorre de acordo com a demanda, nós, professores, precisamos manifestar as nossas aspirações, as nossas dificuldades e os nossos sonhos de mudança na sociedade.

As novas experiências com uma coleção de Língua Inglesa, produzida para o PNLD 2012, despertaram em mim o desejo de conhecer a realidade de outros professores, outras instituições, tendo em vista que considero essas coleções do PNLD uma política linguística, a qual tem por finalidade realizar atos de interesse público sobre as línguas importantes para um povo. Essa finalidade, conforme explicitada nos documentos<sup>19</sup> legais, visa à formação de cidadãos.

### 1.3 A proposta de estudo

Após decidir investigar sobre os usos das coleções de Língua Inglesa do PNLD no Ensino Médio, como política linguística, iniciei o processo de revisão de literatura sobre o tema por meio de pesquisa no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES (BRASIL, 2012; 2016) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD, (BRASIL, 2012; 2016). Utilizei as palavras-chave livro didático, Língua Inglesa, Ensino Médio e PNLD, e selecionei pesquisas que trouxessem estudos sobre o PNLD.

---

<sup>18</sup> NESSRALLA, M. R. D. Os Projetos de Trabalho e a Avaliação Formativa. In: **Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas**, 6., 2016, Londrina. Anais... Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2017, p. 531-545. Disponível em <http://www.proceedings.blucher.com.br/article-list/clafpl2016-285/list#articles>. Acesso em: 22 maio 2017.

<sup>19</sup> Vide Capítulo 5.

Identifiquei, inicialmente, a dissertação de Socolosky (2011), que analisa a unidade 4, volume 2, da Coleção *Prime*<sup>20</sup>. Segundo a pesquisadora, esta coleção foi a única do PNLD 2012 a apresentar o gênero notícia de popularização científica, gênero textual estudado em sua pesquisa. A partir da unidade selecionada da coleção *Prime*, a autora propõe outras atividades de leitura para fins específicos, fundamentada numa abordagem de análise crítica do gênero estudado.

Storck (2011), em sua dissertação, pesquisa sobre autoria e autonomia nas coleções do PNLD. Para tanto, a autora analisa o volume 2, destinado ao sexto ano do Ensino Fundamental, da coleção *Keep in Mind*<sup>21</sup>, uma das aprovadas no PNLD 2011. O objetivo da pesquisadora foi compreender como as produtoras estariam elaborando uma coleção que estivesse adequada às normas do PNLD. A pesquisadora observa que ocorrem posicionamentos distintos das produtoras da coleção em relação a quesitos do programa. Por isso, Storck (2011) conclui que há um discurso híbrido na elaboração do livro didático, proveniente da relação entre autor, livro didático e o PNLD.

Costa (2012), em sua pesquisa de mestrado, analisa os critérios de escolha e utilização das duas únicas coleções aprovadas no PNLD/2011 do Ensino Fundamental: *Keep in Mind*<sup>22</sup> e *Links- English for Teens*<sup>23</sup>. As participantes da pesquisa de Costa (2012) foram quatro professoras da Rede Pública Estadual da cidade de Anápolis, no Estado de Goiás. A pesquisadora aponta que, para duas participantes, a escolha da coleção apresentou aspectos positivos, como discussão e reflexão coletiva. As outras duas participantes evidenciaram aspectos negativos, tais como a urgência na escolha da coleção e a ausência de discussão e reflexão, na instituição em que trabalham, sobre esse processo. A pesquisadora em pauta destaca que as duas coleções precisam ser aprimoradas em relação à adequada progressão dos conteúdos e o trabalho artificial com a gramática. Não obstante, as coleções do PNLD 2011 foram consideradas como instrumentos que facilitam e orientam a prática pedagógica.

Dando prosseguimento à revisão de literatura, mesmo após a definição do tema da pesquisa e concomitante com os estudos como aluna do Doutorado em Estudos Linguísticos, identifiquei novos estudos sobre o tema, relacionados a seguir.

---

<sup>20</sup>DIAS, R.; JUCÁ, L. FARIA, R. **Prime**. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2010. v.2. Manual do Professor.

<sup>21</sup> CHIN, E. Y.; ZAOROB, M. L. F.A. **keep in mind**. São Paulo: Scipione, 2009. v.2. Manual do Professor.

<sup>22</sup> Vide nota 20.

<sup>23</sup>MARQUES, A.; SANTOS, D. **Links: English for Teens**. São Paulo: Ática, 2010

Em sua dissertação, Sebba (2013) pesquisa sobre a utilização de duas coleções<sup>24</sup> do PNLD 2012 por professores e alunos do 3º ano do Ensino Médio em escolas públicas estaduais da cidade de Catalão, Estado de Goiás. A autora em questão objetiva verificar a utilização, pelos professores, de dispositivos de tecnologia digital, tais como aparelho de som, laboratório de informática e projetor multimídia, proposta pelas coleções do PNLD 2012 para o ensino de Língua Inglesa. Sebba (2013) conclui que raramente os professores fazem uso desses dispositivos devido às seguintes razões: a não-existência, nas escolas pesquisadas, desses dispositivos; ou, mesmo existindo tais recursos, ocorre a dificuldade de acesso aos mesmos; e terceiro, a falta de treinamento dos professores para utilização desses equipamentos. A pesquisadora pontua que os professores não estão satisfeitos com essas condições de trabalho oferecidas a eles e evidencia, também, que alguns professores não apresentam a formação adequada para ministrarem aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio. Em relação aos alunos, a pesquisadora identificou que os mesmos creditam grande importância ao livro didático para a aprendizagem de Língua Inglesa.

Patriota (2013) discute, em sua pesquisa de mestrado, a relevância de atividades lúdicas para motivar os alunos a aprender Língua Inglesa. Para atingir tal objetivo, o pesquisador analisa o volume 1 da coleção *On Stage*<sup>25</sup> do PNLD 2012, adotado na instituição em que trabalha, Campus Zona Norte de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte. O autor em pauta verifica a total ausência de atividades lúdicas em todas as unidades analisadas. Para responder a sua pergunta de pesquisa, Patriota (2013) desenvolve atividades lúdicas com seus alunos do primeiro ano do Ensino Médio Integrado e conclui que esse tipo de atividade auxilia no desenvolvimento da motivação dos alunos para aprender Língua Inglesa.

Raposo (2014), em sua dissertação, analisa os volumes 1 e 2 da coleção *Links*<sup>26</sup> do PNLD 2011 do Ensino Fundamental para verificar a adequação dessa coleção aos temas multiletramentos, diversidade e inclusão, propostos nos documentos oficiais, em especial no Programa Nacional do Livro Didático. A pesquisadora constata que essa coleção não contempla esses temas nas atividades propostas nos dois volumes analisados.

Em sua tese, Rios-Registro (2014) verifica, como um dos seus objetivos específicos, se as coleções aprovadas pelo PNLD 2012 do Ensino Médio possuíam potencial para contemplar o gênero “conto” como um instrumento norteador para o ensino de Língua Inglesa. A autora

---

<sup>24</sup>RICHMOND EDUCAÇÃO (Org.). **Upgrade**. São Paulo: Richmond Educação, 2010; AUN, E.; MORAES, M.C.P.de; SANSANOVICZ, N.B. **English for all**. São Paulo: Saraiva, 2010.

<sup>25</sup>MARQUES, A. **On Stage**. São Paulo: Ática, 2010. v.1.

<sup>26</sup>Vide nota 22.

conclui que, das sete coleções aprovadas no PNLD 2012, apenas quatro contemplam o gênero “conto” e ainda o fazem com atividades predominantemente relativas às capacidades linguístico-discursivas, fazendo com que a apreensão deste gênero seja comprometida. Rios-Registro (2014) ressalta que, tendo em vista que os futuros professores utilizarão o livro didático como instrumento norteador de suas aulas, os cursos de formação de professores devem levar esses alunos a refletir sobre as possibilidades de adaptação desse material bem como rupturas com o mesmo, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem de seus aprendizes. A autora defende que o gênero “conto” seja utilizado, como objeto de ensino, para ajudar na formação inicial dos alunos do curso de Letras, integrando, dessa maneira, a aprendizagem de Língua e Literatura Inglesa.

Fernandez (2014) investiga, na sua pesquisa de doutorado, se os Manuais de Professores das coleções de Língua Inglesa do PNDL 2011 e 2014 do Ensino Fundamental se constituíam em ferramenta potencial de desenvolvimento para o professor. A pesquisadora verificou que esses manuais podem propiciar o desenvolvimento do professor por conterem informações de natureza teórica, cultural e linguística. Constatou, também, que os Manuais de Professores dessas coleções são muito influenciados pelos documentos que definem o conteúdo mínimo desse componente das coleções. Fernandez (2014) sugere, desse modo, a inserção de descritores nesses documentos para que os produtores de livros didáticos possam tornar essa ferramenta mais eficiente para o professor. A pesquisadora constata que houve avanços nos Manuais da segunda edição do programa, PNLD 2014, e sinaliza que a apropriação dos conteúdos desses manuais pelos professores está relacionada à melhoria efetiva das condições objetivas e subjetivas de trabalho desses profissionais.

Souza-Luz (2015), em sua dissertação, propõe um instrumento de avaliação de livros didáticos de Língua Inglesa direcionado a professores atuantes no Ensino Fundamental II. A pesquisa foi desenvolvida com quatro professores da Rede Pública Estadual de Ensino de Londrina, em oficinas conduzidas pela pesquisadora na universidade. A autora supracitada informa que os professores não tiveram acesso oficial às obras aprovadas no PNLD do Ensino Fundamental e sugere que o tempo disponibilizado aos professores para análise das coleções seja de, pelo menos, um mês. Para propor esse instrumento de avaliação de livros didáticos de Língua Inglesa, Souza-Luz (2015) analisa fichas de avaliação e análise de livros didáticos, propostas no PNLD do Ensino Fundamental quanto por outros autores. A autora em questão também investiga as representações de professores acerca dos critérios mobilizados por eles na análise e seleção do material didático. De acordo com ela, os professores consideram o livro didático como instrumento de apoio e concebem o processo ensino-aprendizagem de línguas

“para além da transposição de conhecimentos sistêmicos”. (SOUZA-LUZ, 2015, p.110). Segundo esta pesquisadora, o instrumento proposto por ela poderá auxiliar os professores não apenas na análise do livro didático, mas também no planejamento didático, no qual as necessidades do contexto de ensino-aprendizagem precisam ser consideradas.

Dessa forma, constatei a ocorrência de quatro pesquisas sobre o PNLD do Ensino Fundamental: Stork (2011), Costa (2012), Fernandez (2014) e Souza-Luz (2015). Acerca do PNLD do Ensino Médio, encontrei quatro pesquisas, ora sobre estudo de atividades e gêneros específicos nas coleções, como é o caso de Socolosky (2011), que estuda o gênero notícia; Rios-Registro (2014), que analisa o gênero “conto”; Patriota (2014), que pesquisa sobre atividades lúdicas em uma coleção e Sebba (2013), que pesquisa sobre o uso da tecnologia digital proposto nas coleções do PNLD 2012. Vale ressaltar que três dessas pesquisadoras, Rios-Registro (2014), Fernandez (2014) e Souza-Luz (2015) utilizam, como referencial teórico para suas pesquisas, os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, adotado também por mim como aporte teórico nesta pesquisa.

Portanto, apesar das aproximações com o tema desta pesquisa, os trabalhos supracitados não analisam as coleções sob o ponto de vista do possível impacto causado pela sua utilização em escolas do Ensino Médio, considerando o PNLD como política linguística de formação continuada, objeto de estudo desta tese. Dessa forma, como apontado por Rojo (2013b), Paiva (2012) e Daher, Freitas e Sant’anna (2013), há escassez de estudos sobre o tratamento dado ao currículo e às metodologias de ensino em relação aos livros distribuídos pelo PNLD.

Dado o exposto na introdução deste estudo, apresento as perguntas de pesquisa que nortearam a investigação e que estão intimamente relacionadas com os meus objetivos. Assim, trago uma macroquestão de pesquisa que é: *Qual o impacto das coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012 para o Ensino Médio, considerando este programa como política linguística de formação continuada?* E as seguintes subperguntas, subordinadas à macroquestão: 1. *Como foram produzidas as coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012?*; 2. *Como ocorreu o processo de escolha das coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012?*; 3. *Quais os critérios utilizados pelos professores para a escolha da coleção adotada de Língua Inglesa na instituição em que trabalham?*; 4 *Como os professores têm utilizado as coleções de Língua Inglesa do PNLD?*; 5. *Como os professores avaliam as coleções adotadas do PNLD?*

Exponho, então, o objetivo geral desta pesquisa que é analisar o impacto das coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012 para o Ensino Médio, considerando esse programa como política linguística de formação continuada. Os objetivos específicos são: verificar o contexto de produção das coleções do PNLD pelo Edital e Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012 –

Língua Estrangeira Moderna; analisar as unidades das coleções *Freeway* e *Upgrade*, adotadas pelos participantes da pesquisa; descrever como ocorreu o processo de escolha das coleções de Língua Inglesa do PNLD; identificar os critérios utilizados pelos professores para a escolha das coleções de Língua Inglesa do PNLD do Ensino Médio, relacionando-os aos critérios usados pelo PNLD; analisar como os professores têm utilizado a coleção didática adotada; verificar como os professores avaliam as coleções adotadas de Língua Inglesa PNLD 2012. Como os participantes da pesquisa foram somente mulheres, refiro-me a elas sempre como as professoras ou as participantes da pesquisa.

Para responder a estas perguntas de pesquisa, dialogo com autores que discutem política linguística (RAJAGOPALAN, 2013; CANAGARAJAH, 2013) e entendem o PNLD como política linguística (ROJO, 2013a; NICOLAIDES; TÍLIO, 2013), conforme já apresentado nesta introdução, e autores que analisam as prescrições curriculares para o Ensino Médio, as teorias de letramento e formação de professores, tais como Monte Mór (2010), Maciel (2013) e Jordão (2014; 2015). Sobre escolha de materiais/livros didáticos por professores, fundamento-me nos estudos de Ramos (2010), Cunningsworth (1995), dentre outros. A análise das representações dos entrevistados, e seu agir em sala de aula estão alicerçadas nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo, ISD, (BRONCKART, 2012; 2008; MACHADO; BRONCKART, 2005; CELANI, 2002; FELICE, 2005).

#### **1.4 Justificativa**

Com a inclusão da língua estrangeira moderna (Língua Inglesa e Língua Espanhola) no PNLD 2012 do Ensino Médio, cujas coleções são avaliadas por equipe do MEC, composta por professores universitários e da educação básica, parti do pressuposto de que tal fato marcante poderia implicar um novo momento para o ensino de Língua Inglesa na escola pública de educação básica no Brasil, onde impera a crença de que não se aprende Inglês na escola regular, principalmente na escola pública, e que esse aprendizado só ocorreria nos institutos de idiomas. Entendo, também, que analisar o impacto das coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012 para o Ensino Médio implica considerar o livro didático como

objeto que comporta visões de mundo, valores, formas epistemológicas de compreensão do saber científico das mais diversas disciplinas – e o que isso implica na relação escola-professor-saber-aluno -, e que, ao mesmo tempo, mobiliza um valor de mercado relevante para autores, editoras e demais empresas envolvidas na sua produção. (DAHER, FREITAS, SANT’ANNA, 2013, p. 408).



Essa análise envolve, ainda, a compreensão das relações que o professor estabelece com esse tipo de material didático. Segundo Rojo (2013b) as relações que o professor estabelece com o livro didático podem ser de submissão, de autonomia ou de possibilidades. Na relação de submissão, o professor é refém do livro didático. Nessa perspectiva, esse material substitui o planejamento, as escolhas didáticas do docente, definindo metodologias de ensino e enfoques teóricos. Essa relação também pode ser de autonomia, em que o próprio professor prepara o material didático que irá utilizar. A pesquisadora considera essa segunda alternativa problemática, tendo em vista a alta carga horária e as condições de trabalho dos professores. A terceira relação seria de possibilidades, na qual o professor pode escolher bons livros, de acordo com suas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem e os objetos de ensino, “e deles extrair seu melhor, combinando-o com outros recursos disponíveis.” (ROJO, 2013b, p.170).

O livro didático possui, além disso, importância política, econômica e pedagógica. (SILVA, 2012). A importância política do livro didático se traduz em instrumento de poder na medida em que um país pode ser exposto de maneira idealizada, como é o caso dos livros didáticos globais. A importância econômica se realiza na geração de vários empregos, pois 99% do mercado editorial brasileiro é constituído de livros didáticos e o governo brasileiro é o maior comprador e distribuidor desses livros para as escolas públicas. Segundo Daher, Freitas e Sant’anna (2013), além de converter o governo brasileiro no maior comprador de livros do país, o PNLD é o maior programa de livros didáticos do mundo, envolvendo vultosos recursos. Pedagogicamente, sua relevância se apresenta pelo fato de esse material buscar incorporar os avanços no ensino, pois novos recursos foram incorporados ao livro didático, tais como CD, e outros recursos multimídias, denominados de Objetos Educacionais Digitais, OED, no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2015 e a versão digital das obras, conforme previsto nos Editais PNLD 2012 e 2015. O livro didático organiza, estrutura e seleciona o conteúdo a ser ensinado e aprendido. Ele pode ajudar a promover os letramentos e a formação da cidadania. Conforme indica Paiva (2014), os livros didáticos sempre foram considerados modelos de ensino em diferentes épocas, divulgando diferentes abordagens<sup>27</sup> de ensino, como a abordagem estrutural e a abordagem comunicativa.

---

<sup>27</sup>No Capítulo 5, apresento as concepções de linguagem, relacionadas às metodologias de ensino de línguas e à produção de livros didáticos.

Assinalo que, nas coleções<sup>28</sup> do PNLD 2012, utilizadas pelos participantes desta pesquisa, os produtores<sup>29</sup> dos livros acrescentam, a essas abordagens, o estudo de vários gêneros<sup>30</sup> textuais. Buscam atender, dessa forma, a um dos critérios eliminatórios especificados no respectivo Edital (BRASIL, 2010) e, conseqüentemente, no Guia dos Livros Didáticos PNLD / 2012 (BRASIL, 2011a).

Por outro lado, o livro didático também é criticado por ser artificial, restringindo a criatividade dos professores (SILVA, 2012). No entanto, conforme Coracini (1999) constata, os professores que não usam o livro didático podem acabar repetindo os mesmos procedimentos desse material, pois os princípios norteadores e a concepção de aluno por ele veiculada podem ter sido internalizados pelo professor. Esse papel do livro didático como estruturador da ação didática do professor remonta às décadas de 1960-1970, quando ocorreu, no Brasil, uma grande ampliação do sistema de ensino. Conseqüentemente, houve uma grande demanda de professores. Esses, em geral, não possuíam uma formação adequada, nem condições de trabalho propícias ao preparo e à correção de exercícios e ao desempenho de demais atividades didáticas (ROJO, 2013b).

Desse modo, a necessidade de pesquisas sobre o PNLD é apontada por Daher, Sant’anna e Freitas (2013) como uma necessidade da educação básica, para aprimorar a produção desses materiais. Em suas palavras:

tendo em vista a ainda reduzida produção acadêmica sobre o tema, é chegado o momento de os programas de pós-graduação induzirem pesquisas a respeito, de modo que se possa, num espaço de tempo curto, reunir elementos que ajudem a aprimorar os livros didáticos de língua estrangeira pensados para

<sup>28</sup> RICHMOND EDUCAÇÃO. **Freeway**. São Paulo: Richmond Educação, 2010a. 3v.

RICHMOND EDUCAÇÃO. **Upgrade**. São Paulo: Richmond Educação, 2010b. 3v.

<sup>29</sup> Conforme pontua Paiva (2014), Fernandez (2014), a elaboração de livro/material didático envolve vários profissionais. Também Storck (2011) pontua sobre o discurso híbrido que ocorre na elaboração do livro didático, proveniente da relação entre autor, livro didático e o PNLD. Silva (2012), por sua vez, utiliza a expressão produtores de livros didáticos para se referir aos autores e editores deste material. Bunzern (2005) ressalta que a produção de um livro didático envolve vários agentes na concepção, edição, avaliação e utilização.

<sup>30</sup> O conceito de gênero tem sua origem na obra de Bakhtin (2006). Para este autor, os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados e se caracterizam por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. A escolha de um gênero do discurso é determinada pela esfera social, pelas necessidades da temática, pelo conjunto dos participantes e pela vontade enunciativa ou intenção do locutor. Bronckart (2006; 2012) utiliza os termos gêneros de textos e tipos de discurso. Os gêneros de texto são produtos de configurações de escolhas relativas à seleção e combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e das suas modalidades de realização linguística, que se encontram momentaneamente cristalizadas ou estabilizadas pelo uso. Devido a esse estatuto, os gêneros mudam necessariamente com o tempo ou com a história das formações sociais de linguagem. Os tipos de discurso são unidades linguísticas infra-ordenadas, “segmentos” que não se constituem textos por si mesmos, mas que entram na composição dos textos em modalidades variáveis. Os conceitos de gêneros de texto e tipos de discurso serão explicitados no Capítulo 2 sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, como aporte teórico-metodológico para análise do corpus nesta tese. Os autores das coleções do PNLD 2012, utilizadas pelos participantes da pesquisa se embasam em Dolz e Schneuwly (2004) para o ensino dos gêneros textuais.

nossos jovens que estudam língua estrangeira na escola de ensino básico brasileira. (DAHER, SANT'ANNA; FREITAS, 2013, 423).

Por tratar-se de uma política linguística cujo impacto ainda não foi avaliado (ROJO, 2013a; PAIVA, 2012) e, ainda, como realçam Daher, Sant'anna e Freitas (2013) sobre a necessidade de pesquisas sobre o PNLD, esta pesquisa pode contribuir com os estudos sobre a produção, seleção e utilização das coleções de Língua Inglesa do PNLD.

Desse modo, minha tese é que as coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012 podem possibilitar o desenvolvimento do letramento crítico na perspectiva das OCEM, mas têm pouco potencial para o desenvolvimento da competência comunicativa, o que compromete o objetivo de formar cidadãos para o pleno exercício de seus direitos e deveres, conforme as prescrições curriculares para esse nível de ensino. Nesse contexto, os professores agem de acordo com suas representações sobre o processo ensino-avaliação-aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio, dentro de suas condições de trabalho e processo formativo.

### **1.5 Estrutura da Tese**

Esta tese está estruturada em sete capítulos. Na introdução, apresento a caracterização desta pesquisa na área de Linguística Aplicada, um breve histórico do PNLD, minha experiência com livros didáticos, a proposta de estudo e a justificativa da pesquisa.

No segundo capítulo, exponho sobre o livro didático de Língua Inglesa e as prescrições curriculares para o Ensino Médio, relacionando, também, as concepções de linguagem com a produção de livros didáticos de Língua Inglesa.

No terceiro capítulo, discorro sobre os princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo que fundamenta os meus estudos sobre o contexto de produção das coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012.

No quarto capítulo, trago a caracterização metodológica da pesquisa, a descrição dos contextos e dos perfis das participantes, bem como dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

No quinto capítulo, apresento o contexto de produção e avaliação das coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012 e a estrutura e organização das coleções utilizadas pelas participantes da pesquisa.

No sexto capítulo, analiso as representações das professoras sobre o uso do livro didático, conforme dados gerados a partir das entrevistas e das notas de campo de observações de aula.

No último capítulo, das considerações finais, exponho o que foi possível construir de conhecimento sobre o tema da pesquisa – PNLD do Ensino Médio – Língua Inglesa, como política linguística e trago sugestões para futuras pesquisas.

## **2. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES**

Neste contexto de estudo de inserção do PNLD como política linguística, entendo que é importante apresentar as prescrições curriculares que definem as finalidades e os objetivos de se ensinar língua estrangeira – Inglês – na escola pública brasileira de educação básica, no Ensino Médio. Vale ressaltar, ainda, que o Edital do PNLD 2012 (BRASIL, 2009) estabelece, como um dos critérios para a seleção das coleções didáticas do programa, a adequação da obra à legislação brasileira que rege esse nível de ensino.

É importante registrar, também, que entendo o livro didático como um dos materiais didáticos mais importantes (RAMOS, 2010). O material didático é compreendido na perspectiva de Tomlinson (2003). Segundo este autor, materiais didáticos são todas as coisas que podem ser utilizadas para contribuir para a aprendizagem de uma língua. Eles podem ser linguísticos, visuais, auditivos, cinestésicos e serem apresentados de forma impressa ou exibidos, ao vivo, ou por CD, DVD, ou pela internet. Os materiais podem ser instrucionais (ao informar os aprendizes sobre a língua), experiênciais (ao propiciar experiências da língua em uso), elicitativos (ao estimular o uso da língua) ou exploratórios (ao auxiliar os aprendizes a fazerem descobertas sobre a língua). O livro didático, conforme pontua Ramos (2010), pode conter todas essas características assinaladas por Tomlinson (2003). Dessa forma, os materiais didáticos podem se constituir em valiosos recursos didáticos.

Apresento, também, neste capítulo, a produção do livro didático de Língua Inglesa no Brasil, relacionada às concepções de linguagem e aos métodos de ensino de línguas.

### **2.1 As Prescrições Curriculares para Línguas Estrangeiras no Ensino Médio**

Na esteira de Lousada e Barricelli (2011, p.230), entendo como prescrição “todo documento elaborado previamente que visa a regulamentar determinado trabalho” e que “as discussões acerca dos textos de prescrição contribuem para se conhecer melhor o trabalho docente, além de se compreender melhor a própria prescrição, como subsídio para a realização do trabalho docente, pois sua utilização não é consequência direta de uma simples leitura”. (LOUSADA, BARRICELLI, 2011, p. 230).

Considero, também, como Machado e Bronckart (2005) que todo texto prescritivo é incompleto e está sempre em transformação, para atender as necessidades próprias de cada

escola e de seus protagonistas (professores, alunos, família e outros). Nesta pesquisa, os textos prescritivos considerados são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/1996, modificada pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 1996; 2017), as DCNEM (BRASIL, 2011b; 2013) os PCNEM (BRASIL, 2000), os PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002), as OCEM (BRASIL, 2006), e o PNL<sup>31</sup>2012)

O Ensino Médio brasileiro, considerado última etapa da educação básica pela Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 e, pela Emenda Constitucional nº 59/2009, como obrigatório, sendo, dessa maneira, um direito subjetivo, apresenta um baixo índice de conclusão<sup>32</sup> (50,9%), porém é tido como um dos pilares para a sustentação do desenvolvimento que o país tem experimentado nos últimos anos. (BRASIL, 2011b). Segundo Amin Aur e Castro (2012), esse baixo índice de conclusão do Ensino Médio deve-se ao fato de que a “educação escolar torna-se desinteressante, pois não corresponde aos variados anseios, aspirações e necessidades dos jovens em sua complexa e diversificada constituição.” (AMIN AUR; CASTRO, 2012, p.16). Por isso, esses pesquisadores indicam que mudanças na escola e no seu currículo devem ser implementadas para se avançar “no atendimento das expectativas das heterogêneas e diversificadas juventudes, visando à sua inserção digna na sociedade.” (idem, p.22).

Essas mudanças na escola também são assinaladas nas DCNEM (BRASIL, 2011b; 2013), as quais consideram a juventude como uma condição sócio-histórico-cultural, superando uma visão homogeneizante e naturalizada do estudante. O documento ainda ressalta que essa categoria social convive com as incertezas do futuro, com sua necessidade de se fazer ouvir e sua valorização da sociabilidade. Destaca, também, que o jovem está imerso em processos que discutem e suscitam sua preparação para assumir o papel de adulto, tanto no plano profissional quanto no social e no familiar. O texto legal elege, consoante com os estudos sobre o Ensino Médio integrado (NESSRALLA, 2010), os pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio que possibilite a formação humana integral, quais sejam o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana. Os princípios pedagógicos da identidade, da diversidade, da autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos.

---

<sup>31</sup> As coleções do PNL<sup>31</sup> são apresentadas no Capítulo 5.

<sup>32</sup> De acordo com o documento “Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira” (IBGE, 2010), constata-se que a taxa de frequência bruta às escolas dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%. Isso significa dizer que metade dos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não está matriculada no Ensino Médio. (BRASIL, 2011).

Ressalto, entretanto, que nas próprias DCNEM (op. cit.), explicita-se que o Ensino Médio não consegue cumprir todas as finalidades expressas na LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 2017a) da forma como esse nível de ensino está organizado em grande parte das escolas. O texto legal também enfatiza a necessidade de se reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas. O documento aponta, ainda, que o domínio de determinados conhecimentos deve ser garantido a todos como forma de suporte para a inclusão social, pois reconhece, na educação, uma importante estratégia de transformação. As DCNEM defendem uma concepção sistêmica de educação, expressa no Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE (BRASIL, 2008), que constata as interligações inseparáveis entre educação básica e ensino superior. Exemplifico essas conexões, notadamente relativas ao ensino de Língua Inglesa em documentos, como o da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior, ANDIFES, que criou, a pedido do Ministério da Educação, MEC, um Plano de Ações para Cursos de Inglês do Programa Ciência sem Fronteiras<sup>33</sup>, com o objetivo de “desenvolver a proficiência em Língua Inglesa dos estudantes das IFES” [Instituições Federais de Ensino Superior], pois “o quadro de inscrições ao Programa Ciência sem Fronteiras demonstra a séria situação dos estudantes das IFES que, por não terem conhecimento de línguas estrangeiras, acabam sendo excluídos dos processos de seleção de programas de intercâmbio”. (ANDIFES, 2012, não paginado). Aponto que o documento afirma que os alunos não têm conhecimento de língua estrangeira, ao passo que, nesta pesquisa, considero o conhecimento em língua estrangeira (Inglês) na perspectiva das teorias de letramentos, que é um contínuo, “variando do nível mais elementar ao mais complexo de habilidades de leitura e escrita e de usos sociais.” (SOARES, 2009, p.89). Além deste Plano de Ações da ANDIFES, o Governo Federal também lançou, em 2012, o Programa Inglês sem Fronteiras para preparar os alunos para os exames de proficiência. Em 17 de novembro de 2014,

---

<sup>33</sup>O Programa Inglês Sem Fronteiras, organizado pelo Governo Federal, é uma oportunidade voltada para os 100 mil melhores universitários que fizeram o Enem. Eles são potenciais candidatos a uma das 101 mil bolsas para o exterior, a serem concedidas até 2015. Depois de selecionados, eles passarão por uma prova nos moldes de exames internacionais *TOEFL* [*Test of English as a Foreign Language*, grifo nosso] e *IELTS* [*International English Language Testing System*, grifo nosso]. O teste faz com que sejam classificados nos níveis A1, A2, B1, B2 e C. Os que ficarem nos patamares intermediários B1 e B2 poderão fazer curso gratuito intensivo de inglês, de seis meses, em universidades federais. A proposta é que esses estudantes estejam preparados para os exames de proficiência e possam aproveitar melhor a estada no exterior. Disponível em <http://catracalivre.folha.uol.com.br/2012/07/ingles-sem-fronteiras-concede-101-mil-bolsas-para-estudar-no-exterior/>. Acesso em 10 de agosto de 2012. Esclareço que os níveis de proficiência exigidos no programa Ciência sem Fronteiras se referem ao Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, sendo a seguinte correspondência: A1 e A2- usuário de nível básico; B1 e B2- usuário de nível independente; C1 e C2 – usuário de nível proficiente.

o Ministério da Educação iniciou o programa Idiomas sem Fronteiras, IsF. Esse programa é mais abrangente que o anterior, porque envolve a formação e a capacitação de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo de instituições de educação superior e de professores de idiomas da rede pública de educação básica. O programa objetiva oferecer cursos de Inglês, Francês, Espanhol, Italiano, Japonês, Mandarim, Alemão e Português para Estrangeiros. (BRASIL, 2014). A habilidade de falar uma língua estrangeira é requerida aos estudantes no nível superior para participarem dos programas de intercâmbio, como o Ciência sem Fronteiras<sup>34</sup>. Por isso, concordo com Paiva (2014a, não paginado) quando esta pesquisadora afirma que “se melhoramos o ensino básico, crescerão as chances de mais alunos se candidatarem e serem bem sucedidos em programas como o Ciência sem Fronteiras.” Por outro lado, convém não silenciar que o Programa Ciência sem Fronteiras possibilitou a participação apenas de alunos de graduação das áreas de ciências exatas, engenharia e tecnologia. A exclusão dos alunos de licenciatura em Letras é paradoxal, pois, conforme já apontado em Nessleralla (2016),

os cursos de Letras têm coordenado as atividades dos Núcleos/Centros de Línguas nas universidades públicas para atender o Programa Ciência sem Fronteiras. Os professores dos cursos de Letras ainda têm participado de outros programas de cooperação internacional como a internacionalização das graduações. (NESSRALLA, 2016, p.84).

É nesse cenário complexo e contraditório que se situa o Ensino Médio como etapa final da educação básica. Em termos legais, a LDBEN, 9394/1996 estabelece, em seu Artigo 35, II, dentre as finalidades do Ensino Médio, “a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. (BRASIL, 1996; 2017a). A definição de cidadania, mencionado na LDBEN, é explicitada nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p.18) como “participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana” e, ainda, que “participar de decisões políticas significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições minimamente civilizadas” (idem, p.19). Dessa maneira, o exercício da cidadania plena implica o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. Relacionando a

---

<sup>34</sup> O Programa Ciência sem Fronteiras passou a ser destinado somente a estudantes da pós-graduação a partir de 2017, devendo abranger todas as áreas do conhecimento e não apenas de ciência e tecnologia, conforme havia sido no início do programa. A justificativa do governo foi o alto custo para se manter um aluno da graduação no exterior. (MAGGI, L., 2017).



formação de cidadãos como finalidade da educação básica brasileira ao objetivo das políticas linguísticas de realizar atos de interesse público relativos a línguas importantes para um povo (RAJAGOPAN, 2013), entendo que propiciar condições para a aprendizagem da Língua Inglesa é parte integrante do processo de formação escolar para o exercício da cidadania plena.

É ainda nesse contexto que o ensino de Língua Inglesa na escola básica ganha destaque na LDBEN, 9394/1996, modificada pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). O novo texto legal garante a oferta desta língua, na educação básica, desde o 6º ano do Ensino Fundamental (Artigo 26, §5º) até o Ensino Médio (Artigo 35-A, §4º). Pelas alterações dadas por essa lei, a oferta do ensino de Língua Espanhola não é mais obrigatória nas escolas de Ensino Médio, podendo as instituições ofertarem outras línguas, além da Língua Inglesa:

Artigo 26 [...] § 5º - No currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a Língua Inglesa. [...].

Artigo 35-A [...] § 4º - Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o Espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017a).

Outros dois documentos produzidos para orientar o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio brasileiro são os PCN, (BRASIL, 2000), os PCN+Ensino Médio (2002b) e as OCEM (2006), apresentados na seção seguinte.

### **2.1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Língua Estrangeira Moderna**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>35</sup> para o Ensino Médio, PCNEM, (BRASIL, 2000a) foram produzidos de acordo com os princípios e fins da educação nacional para esse nível de ensino, definidos na LDBEN 9394/1996. É um documento elaborado pela equipe do MEC, “num trabalho conjunto com educadores<sup>36</sup> de todo o país.” (BRASIL, 2000, p.4).

---

<sup>35</sup> Registro a publicação do documento **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira** (BRASIL, 1998). Nesse documento, defende-se que o ensino de Língua Inglesa, na escola pública, seja voltado para o ensino da leitura, tendo em vista que a formação precária dos professores e as condições de trabalho dos mesmos (turmas grandes, carga horária reduzida e escassos materiais didáticos) poderiam inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Desse modo, concordo com a crítica de Paiva (2011, p.36) para quem “É lamentável ver um documento oficial reconhecer e aceitar que o professor não domina a língua que ensina sem propor, paralelamente, uma política de qualificação de professores e, ainda, disseminar a crença de que o sucesso depende de material didático sofisticado. Lamentável, também, é a tentativa de impor o ensino da leitura como única opção possível, ignorando as outras habilidades”.

<sup>36</sup> Os educadores citados na elaboração do documento para a área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias são Zuleika Felice Murrie, como coordenadora da Área, e Isabel Gretel M. Eres Fernández, Maria Felisminda de

OS PCNEM (BRASIL, 2000a) propõem que o currículo desse nível de ensino seja organizado “em torno de eixos básicos orientadores da seleção de conteúdos significativos tendo em vista as competências<sup>37</sup> e habilidades<sup>38</sup> que se pretende desenvolver no Ensino Médio” (BRASIL, 2000a, p.15), a partir de quatro princípios gerais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Esses princípios foram “apontados pela UNESCO<sup>39</sup> como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea.” (BRASIL, 2000a, p.15).

Em decorrência desses princípios, a proposta de ensino para a área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias foi estruturada em termos de competências e habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio. Aponto, dessa maneira, que os PCNEM indicam, na seção destinada à Língua Estrangeira Moderna, que [...] “além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica” (BRASIL, 2000b, p.29), pois

não mais poderemos pensar, apenas, no desenvolvimento da competência gramatical: torna-se imprescindível entender esse componente como um entre os vários a serem dominados pelos estudantes. Afinal, para poder comunicar-se numa língua qualquer não basta, unicamente, ser capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticalmente corretos. É preciso, também, conhecer e empregar as formas de combinar esses enunciados num contexto específico de maneira a que se produza a comunicação. (BRASIL, 2000b, p.29).

Destaco, dessa maneira, que as competências e habilidades propostas pelos PCNEM para o ensino de língua estrangeira foram definidas em três eixos: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural. No entanto, os PCNEM não especificavam como o professor poderia operacionalizar essa proposta em sala de aula. Em

---

Resende e Fusari, Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz, Mauro Gomes de Mattos, Marcos Garcia Neira e Marcos Alberto Bussab. como consultores.

<sup>37</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000a) definem competência como a “capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático”. (BRASIL, 2000a, p.12-13).

<sup>38</sup> Habilidade, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000a), está relacionada ao aprender a fazer, à aplicação da teoria na prática, conforme se depreende do texto legal: “Aprender a fazer: O desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões tornam-se processos essenciais, na medida em que criam as condições necessárias para o enfrentamento das novas situações que se colocam. Privilegiar a aplicação da teoria na prática e enriquecer a vivência da ciência na tecnologia e destas no social passa a ter uma significação especial no desenvolvimento da sociedade contemporânea”. (BRASIL, 2000a, p.16).

<sup>39</sup> UNESCO: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

decorrência disso, foram publicados, em 2002, os PCN+Ensino Médio<sup>40</sup>- Orientações Educacionais Complementares aos PCN. (BRASIL, 2002).

Os PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002) detalharam os conceitos estruturantes de cada eixo proposto nos PCNEM (BRASIL, 2000), com suas respectivas habilidades e competências. Esse documento, ao apresentar os conceitos estruturantes da área de Códigos, Linguagens e Suas Tecnologias, aponta que, a partir das competências a serem desenvolvidas nessa área no decorrer do Ensino Médio, enumeradas nos PCNEM, buscou-se recomendar “o nível de proficiência que se visa a atingir em cada uma delas, neste ciclo, e fornecer descrições de modos que possibilitem promover a articulação entre competência e conteúdo, buscando a convergência na competência comunicativa e reflexiva.” (BRASIL, 2002, p. 34-35).

É pertinente evidenciar que o termo competência comunicativa, segundo Paiva (2012), foi criado por Hymes<sup>41</sup> (1972), em oposição ao conceito de competência, como conhecimento linguístico inato, proposto por Chomsky<sup>42</sup> (1957). Hymes (1972) ampliou o conceito de competência, abrangendo “as dimensões sociolinguística (adequação da linguagem ao contexto), pragmática (conformidade com o uso) e psicolinguística (viabilidade de processamento de enunciados).” (PAIVA, 2012, p.123). O conceito de Hymes por expandido por outros pesquisadores, os quais incluíram outras competências. De acordo com Paiva (2012, p.123), “a reformulação mais recente é a de Celce-Murcia<sup>43</sup> (2007), que inclui, além da competência linguística, as competências sociocultural, discursiva, interacional, formulaica e estratégica.” A competência estratégica, de acordo com Celce-Murcia (2007, p.46-47 apud PAIVA, 2012, p. 124) consiste em várias “estratégias comunicativas, cognitivas e metacognitivas que permitem que o interlocutor habilidoso negocie sentido, resolva ambiguidades, e compense as deficiências em qualquer uma das competências.” A competência discursiva, por sua vez, “se refere à seleção, sequenciação e arranjo de palavras, estruturas e enunciados para conseguir uma mensagem falada unificada.” (CELCE-MURCIA, 2007, p.46-47 apud PAIVA, 2012, p. 124). A competência discursiva está relacionada com as outras competências:

- (1) a sociocultural, que se refere ao conhecimento pragmático (como se expressar de forma adequada em diversos contextos sociais, respeitando

<sup>40</sup> O documento indica a autoria de Liani F. Moraes para a seção de Língua Estrangeira Moderna.

<sup>41</sup> On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Ed.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.

<sup>42</sup> CHOMSKY, **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

<sup>43</sup> CELCE-MURCIA. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: SOLER, E. A.; JORDÁ, M. P. S. (Ed.). **Intercultural language use and language learning**. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2007.

normas de polidez e variações de formalidade, etc.); (2) a linguística, que compreende os aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos e sintáticos; (3) a formulaica, que compreende expressões fixas, frases pré-fabricadas (ex.: *How do you do? / How are you? I'm fine, thanks*), expressões idiomáticas, etc., que o falante produz de forma automática nas interações diárias; e (4) a interacional, que se compõe da competência acional (como enunciar atos de fala, como pedir desculpas, prometer, etc.), da competência conversacional, (como conduzir uma conversa, tomando turnos, abrindo e fechando as interações, interrompendo, etc.), e a a competência paralinguística, que inclui movimentos corporais, gestos, silêncios, pausas e uso de expressões não verbais (oh! Huh?, etc.). (PAIVA, 2012, p. 124).

Desse modo, são necessárias várias atividades comunicativas, na sala de aula e fora dela, para propiciar o desenvolvimento da competência comunicativa. (PAIVA, 2012).

Os PCN+Ensino Médio, no entanto, estabelecem, no eixo Representação e Comunicação, que a principal competência para o ensino de língua estrangeira é o desenvolvimento da leitura e interpretação de textos. A produção oral e escrita é colocada como uma segunda competência, um objetivo secundário, a ser desenvolvido após a leitura:

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. [...] Ser leitor ativo, participante dos processos de interlocução falados e escritos, bem como, *em menor escala, ser produtor de textos orais e escritos*, constitui a competência última e mais complexa a ser atingida quanto à aprendizagem de códigos estrangeiros no Ensino Médio. *Trata-se da formação do leitor, intérprete e produtor de textos, nessa ordem, capaz de se apropriar do conhecimento e fazer uso autônomo dele – aprendido que se dá com o domínio de múltiplas competências e habilidades, mobilizadas ao longo do processo iniciado no Ensino Fundamental e que prossegue, de forma sistemática, no Ensino Médio.* (BRASIL, 2002b, p.97, grifo nosso).

Dessa forma, apesar de não restringir o ensino de língua estrangeira à habilidade de leitura, como prescrito nos PCN do Ensino Fundamental (BRASIL 1998), os PCN+Ensino Médio continuam a enfatizar a leitura como habilidade mais importante a ser desenvolvida em Língua Inglesa nesse nível de ensino. Essa indicação contradiz o objetivo de desenvolver a competência comunicativa, conforme exposto no próprio texto oficial.

No eixo Contextualização Sociocultural, ao se considerar a língua como “um bem cultural e patrimônio coletivo” (BRASIL, 2002b, p.100), o documento indica “a abordagem de aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre a outra” (idem, ibidem). Acrescenta, ainda, que “no caso do Inglês, por exemplo, pode-se analisar a influência da cultura norte-americana e da própria Língua Inglesa sobre outras culturas e idiomas” (idem, ibidem). Essa indicação pode se refletir na elaboração de livros didáticos, como é o caso da Coleção *Freeway*, que será apresentada no capítulo 5.

Os PCN+Ensino Médio trazem, igualmente, uma seleção de conteúdos para serem desenvolvidos pelo professor “a partir de três frentes: a estrutura linguística; a aquisição de repertório vocabular; a leitura e a interpretação de textos” (BRASIL, 2002b, p.103), expondo que a leitura e a interpretação de textos é o item mais importante e que deve se utilizar da estrutura linguística e da aquisição de vocabulário para ser efetivado de maneira eficaz. Dessa maneira,

o trabalho com a estrutura linguística e a aquisição de vocabulário só se revestirá de significado se partir do texto e remeter novamente ao texto como totalidade. É, pois, a partir do texto e de sua leitura e interpretação que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no Ensino Médio. (BRASIL, 2002b, p.103).

Ainda sobre a aquisição de vocabulário, o documento recomenda que o mesmo seja desenvolvido a partir do conhecimento prévio dos alunos e por temas. Registra-se, no texto, uma seleção de temas considerados estruturadores, de interesse dos adolescentes e que podem proporcionar a ampliação do vocabulário e “múltiplas interfaces com outras disciplinas”. (BRASIL, 2002b, p.106). Esses temas são os seguintes:

dinheiro e compras (moedas internacionais); a casa e o espaço em que vivemos; gostos pessoais (sentimentos, sensações, desejos, preferências e aptidões); família e amigos; o corpo, roupas e acessórios; problemas da vida cotidiana (tráfego, saúde, tarefas e atividades da vida social); viagens e férias; interesses e uso do tempo livre; lugares (a cidade, a praia, o campo); comida e bebida; trabalho e estudo; o ambiente natural (ecologia e preservação); máquinas, equipamentos, ferramentas e tecnologia; objetos de uso diário; profissões, educação e trabalho; povos (usos e costumes); atividades de lazer; notícias (a mídia em geral); a propaganda; o mundo dos negócios; relacionamentos pessoais e sociais; problemas sociais; artes e entretenimento; problemas mundiais; a informação no mundo moderno; governo e sociedade; política internacional; ciência e tecnologia; saúde, dieta e exercícios físicos. (BRASIL, 2002, p. 106).

Outra seção de destaque nos PCN+Ensino Médio são “as funções comunicativas e ampliação do vocabulário” (BRASIL, 2002b, p.120), que enfatizam a produção de sentido que fundamenta o ato de linguagem. Em decorrência, são exemplificadas várias dessas funções como

oferecer ajuda, agradecer, desculpar-se, solicitar informação, emitir opinião, fazer sugestões, pedir favores, relatar eventos ocorridos, estabelecer diálogos, narrar uma história estão entre as muitas funções comunicativas passíveis de efetivação pelo domínio, ainda que parcial, dos códigos estrangeiros. (BRASIL, 2002b, p.120).

Em relação às turmas grandes e heterogêneas e à baixa carga horária de Língua Inglesa no Ensino Médio, os PCN+ Ensino Médio propõem que o professor recorra ao auxílio de monitores – alunos em nível mais avançado que tenham condições de ajudar os colegas e o professor em atividades individuais e de grupo”, (BRASIL, 2002b, p.108), o que acredito que possa ser uma estratégia da qual o professor pode utilizar-se quando necessário.

Os PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002), ao se apoiarem no conceito de conhecimento como construção coletiva e dinâmica, indicam o trabalho por projetos e a interdisciplinaridade no ensino de língua estrangeira como possibilidade de levar o aluno a desenvolver competências estratégicas, gramaticais, discursivas e sociolinguísticas. Conforme exposto nesta tese, estas competências levam ao desenvolvimento da competência comunicativa. (PAIVA, 2012). O documento sinaliza que é da competência do grupo de professores da instituição escolar propiciar “situações-desafio e projetos que sejam mobilizadores e dirigidos para aprendizados específicos variados e estimulantes”, mesmo que “aprendizados não previstos no projeto surjam ao longo do processo.” (BRASIL, 2002, p. 121). Outro aspecto importante ressaltado no documento é que, nas situações-desafio, o professor deve proporcionar o apoio apropriado durante o processo para evitar que os alunos se sintam impotentes e desanimados devido a uma dificuldade que pode ser intransponível num dado momento, impedindo o aprendizado.

Os PCN+ Ensino Médio indicam, também, como uma das competências e habilidades a serem avaliadas em língua estrangeira, “associar aprendizados de língua materna aos de língua estrangeira.” (BRASIL, 2002b, p. 127). Conseqüentemente, o documento indica a tradução para a língua materna como uma das estratégias na construção da autonomia do aprendiz, pois “o aluno deve fazer escolhas lexicais, semânticas e sintáticas que melhor reflitam o texto original, num processo de transcrição linguística, representado pela transposição textual de uma língua para a outra. (BRASIL, 2002b, p.96). O uso da língua materna é entendido, nesse documento como “suporte e referência no ensino e na aprendizagem de idiomas no Ensino Médio” (idem, p. 108), “um ponto de apoio valioso para o aluno organizar e consolidar aprendizagens informais, bem como as novas aquisições formais em língua estrangeira.” (idem, p.108).

Cabe pontuar que o uso da língua materna deve ser utilizado apenas quando auxiliar no desenvolvimento da aula, para proporcionar o contexto. O aluno deve ser exposto, o máximo possível, à Língua Inglesa, por meio de atividades comunicativas com foco no sentido. (PAIVA, 2012).

Em relação à avaliação da aprendizagem, os PCN+ Ensino Médio indicam o uso da avaliação formativa, que implica em “refletir sobre os objetivos que se pretende atingir com cada etapa e com todo o percurso da aprendizagem – o que necessariamente envolverá

acompanhar o processo de ensino e provavelmente realizar ajustes ou mudanças ao longo dele.” (BRASIL, 2002, p. 125). Dito em outros termos, é o caráter contínuo e processual da avaliação, a qual, conforme assinala Fidalgo (2007), é uma “atividade formativa-qualitativa [...] de ensinar-avaliar-aprender-avaliar-ensinar, espiralada e revisitada a cada ação; desconstruída e reconstruída como parte do processo de desenvolvimento de todos, professores e alunos.” (FIDALGO, 2007, p.290).

O texto oficial reconhece, no entanto, os diversos entraves materiais e institucionais que bloqueiam o uso da avaliação formativa no cotidiano das escolas, tais como: “o número de alunos por classe, a extensão dos programas, o horário escolar, a proposta curricular, a carência de recursos materiais e a formação dos professores.” (BRASIL, 2002, p.124). A orientação para a avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa deve incluir:

apenas tarefas contextualizadas; deve referir-se a problemas complexos; deve contribuir para que os alunos desenvolvam ainda mais suas competências; exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares; pressupõe que as tarefas e suas exigências sejam conhecidas pelos alunos antes do início do trabalho; exige uma certa forma de colaboração entre pares; inclui a auto-avaliação. (BRASIL, 2002, p.126).

Convém registrar que a avaliação formativa também é recomendada na LDBEN 9394/1996, com alterações da Lei 13.415/2017. (BRASIL, 2017). O texto legal preconiza, em seu Artigo 24, Inciso V, que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais [...] e, no Artigo 36, Inciso II, que o currículo do Ensino Médio adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes. (BRASIL, 2017).

O último tópico, apresentado nos PCN+ Ensino Médio em língua estrangeira moderna, é a formação do professor. O destaque é para a natureza reflexiva do ofício de ensinar. Os saberes docentes, fundamentados nos estudos de Tardiff<sup>44</sup>(2002), são compreendidos como um saber social, “mediado por seu trabalho de sala de aula e por meio desse trabalho ele se manifesta. Esse saber não é apenas um meio de trabalho, mas é produzido e modelado **no e pelo** trabalho.” (BRASIL, 2002b, p. 129, grifo do autor). As competências envolvidas no trabalho

---

<sup>44</sup> TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

pedagógico<sup>45</sup> retomam o pensamento de Perrenoud<sup>46</sup> (2000). Destas, destaco a oitava competência, que é administrar sua própria formação contínua, pois “esta talvez seja a mais necessária e importante das competências a serem desenvolvidas pelos docentes.” (BRASIL, 2002b, p. 134). Há indicação no documento de que

a profissionalização do ofício de professor, bem como sua formação contínua, requerem parceiros: as universidades, os sindicatos, as instituições educacionais onde os professores trabalham, as empresas, a esfera governamental, além dos centros independentes de formação e as associações profissionais de docentes. (BRASIL, 2002b, p. 134).

No entanto, o texto não explicita que o professor necessita ter salários dignos e uma carreira estruturada que valorize financeiramente sua capacitação, e o apoio institucional, por meio de liberação de suas atividades docentes no período de seus estudos para que ele possa “estabelecer [...] seu programa pessoal de formação contínua”. (BRASIL, 2002b, p. 134). Convém não silenciar, ainda, da necessidade de uma estrutura interna na organização dos tempos escolares que propicie ao professor a troca, o registro de experiências e a reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido.

### **2.1.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira Moderna**

Com a publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, OCEM<sup>47</sup>, (BRASIL, 2006b), os PCNEM (BRASIL, 2000) e os PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002b) não são revogados, conforme é registrado nessas orientações: “apesar de contar com as orientações anteriores e expandi-las, difere destas e responde a investigações recentes, conforme pode ser observado ao longo de nossas explanações.” (BRASIL, 2006, p.89).

As OCEM (BRASIL, 2006b) avançam na proposta de ensino de língua estrangeira no Ensino Médio ao recomendar o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas nas três séries do Ensino Médio, ressaltando que, no

---

<sup>45</sup>São indicadas as seguintes competências: (1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; (2) administrar a progressão das aprendizagens; (3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; (4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; (5) trabalhar em equipe; (6) utilizar novas tecnologias; (7) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; (8) administrar sua própria formação contínua. (BRASIL, 2002b, p. 129 - 136).

<sup>46</sup> PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

<sup>47</sup> O documento indica como consultores Lynn Mário T. Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór; e como leitores críticos Clarissa Menezes Jordão; Livia de Araújo Donnini Rodrigues; Sullivan Silk Pouza, Vanderlei de Souza, Vanessa Andreotti e Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva.



terceiro ano, as instituições podem intensificar o desenvolvimento da leitura para auxiliar os alunos na preparação para o vestibular. Vale lembrar que os PCN+ Ensino Médio privilegiam a leitura como habilidade a ser desenvolvida em Língua Inglesa no Ensino Médio.

As OCEM também contemplam os princípios organizadores do currículo do Ensino Médio, conforme se pode inferir pelo registro, nessas orientações, de que “as propostas de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade [...] pretendem ensinar os alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas [...]”. (BRASIL, 2006, p.87). Além disso, o texto destaca que “[...] uma visão da inclusão é inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística”. (BRASIL, 2006, p.87).

As orientações sugerem, igualmente, “que o planejamento de curso para as aulas de Línguas Estrangeiras tenha, como ponto de partida, temas”, e que “o desenvolvimento das habilidades deve, então ser pensado a partir deles”. (BRASIL, 2006, p.111-112). Dessa maneira, o documento indica os temas “cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais.” (BRASIL, 2006, p.111-112). Observa-se, então, que os PCN+ Ensino Médio apresentam uma proposta mais detalhada dos temas estruturadores do ensino de Língua Inglesa do que as OCEM.

Essas orientações, consoante LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996; 2017), também privilegiam a avaliação formativa, contínua, de acompanhamento, orientando o professor a considerar o erro do aluno como fonte de aprendizagem e de redirecionamento do programa do curso, de acordo com as necessidades dos aprendizes. A avaliação, dessa forma,

deve utilizar diferentes instrumentos, tanto para o diagnóstico do progresso do aluno quanto para a mensuração dos resultados alcançados em determinado momento, e deve revestir-se de um caráter positivo de modo a trazer à tona o potencial que o aprendiz tem para avançar no seu estudo da língua estrangeira (BRASIL, 2006, p. 143).

Na mesma perspectiva de Fidalgo (2015), observo que nem os PCN+, nem as OCEM explicitam ao professor como elaborar instrumentos de avaliação formativa. Desse modo, “cabe sempre ao professor transformar a teoria em prática na hora de avaliar – o que é bastante desafiador, já que a teoria em si não é fácil de compreender e aplicar”. (FIDALGO, 2015, p. 297).

Por isso é que concordo com a proposição de Ludke (2003) de se utilizar as rubricas no desenvolvimento da avaliação formativa. Ludke (2003) afirma que se o uso do termo rubrica é novo, é antiga a inquietação dos professores em buscar instrumentos “que possam atender às necessidades de seus alunos, reconhecendo suas diferenças, atentos ao fato de que muitas vezes

o currículo e os padrões estabelecidos não dão conta delas” (LUDKE, 2003, p.75-76). As rubricas se concretizam, conseqüentemente, como uma “ponte entre o que se propõe e o que se espera (e como se espera), deixando claro o compromisso assumido pelos alunos e pelo professor, frente a cada situação de trabalho.” (LUDKE, 2003, p.75). Elas são critérios específicos, construídos para avaliar cada projeto, atividade, pesquisa, produção do aluno. É de primordial importância que o professor tenha clareza sobre quais aspectos ele irá avaliar no trabalho do aluno. Não há, nas rubricas, o intuito de avaliar o aluno de acordo com padrões de medida de larga escala, como o sistema de avaliação em nível nacional, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, ou o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, no Brasil. Entretanto, estudos comprovam que, quanto mais o aluno é avaliado na perspectiva formativa, melhor é o rendimento dele em testes de larga escala (FERNANDES, 2015), pois a avaliação formativa tem como objetivo a aprendizagem.

As OCEM mantêm os termos comunicação oral, leitura e prática escrita com o objetivo de recontextualizá-los para a proposta de ensino de línguas estrangeiras por meio das teorias de letramentos e multiletramentos. Por isso, o texto legal esclarece que

esses termos precisam ser entendidos não como partes conceituais da concepção anterior de quatro habilidades (*ouvir, falar, ler e escrever*) numa visão de linguagem como totalidade homogênea, mas sim na visão alternativa de heterogeneidades abertas e socioculturalmente contextualizadas. (BRASIL, 2006, p. 110, grifo nosso).

Em relação à produção oral, o texto legal registra a fragmentação do conhecimento de Língua Inglesa de muitos alunos que chegam ao Ensino Médio, devido a razões estruturais (carga horária da disciplina) e pedagógicas (diferentes ênfases no ensino de Língua Inglesa) no contexto do Ensino Fundamental. Desse modo, há o entendimento nas OCEM da

relevância da retomada – ou introdução, para algumas escolas – de um enfoque sobre a comunicação oral no nível médio, buscando consolidar um trabalho que foi priorizado em alguns anos do nível básico ou ensinar e suprir a demanda por essa forma de comunicação. (BRASIL, 2006, p.120).

Nesse sentido, o documento sugere que, “segundo uma linha de ensino comunicativo, tendo a preocupação de preparar os alunos para a comunicação em Línguas Estrangeiras em contextos significativos [...]” (BRASIL, 2006, p.120), sejam contemplados desde “contextos simples, como a troca de informações e apresentações pessoais, até contextos mais complexos, como aqueles necessários para oferecer ajuda e/ou orientações a turistas nas regiões do país onde tal situação é relativamente comum.” (idem, ibidem).

Ainda em relação à produção oral, o texto oficial esclarece sobre sua importância para auxiliar o jovem a ingressar no mundo do trabalho, mesmo que ele não vá usar esse conhecimento específico no trabalho a ser realizado:

Sabe-se, ainda, que em oportunidades de trabalho que se abrem para os concludentes do Ensino Médio (com turismo em algumas regiões brasileiras; como recepcionista, por exemplo), o conhecimento básico de comunicação oral em Línguas Estrangeiras consta entre os requisitos para a seleção ao trabalho. Algumas vezes, informam os levantamentos, o selecionado não chega a utilizar o conhecimento do idioma estrangeiro na rotina de seu trabalho. Mas o fato de demonstrar esse conhecimento conta favoravelmente a ele, pois é um indicador de disponibilidade para o aprendizado, de mente aberta para conhecimentos que se façam necessários para o desempenho de determinadas tarefas em determinados contextos. (BRASIL, 2006, p.119).

No que diz respeito à produção escrita, as OCEM, ancoradas nas teorias de letramento, sinalizam a importância da escrita no aprendizado de idiomas. Dessa maneira, recomendam a “prática escrita conforme a concepção já apresentada de letramento, ou seja, de usos contextualizados da língua, que desenvolve escrever e responder mensagens, corresponder-se com outras pessoas pela *Internet*.” (BRASIL, 2006, p.121). Nessa perspectiva, o documento propõe que

as atividades escritas podem ser vinculadas às atividades de leitura, o texto de leitura servindo como estímulo à produção escrita. Em outros contextos, podem-se usar outros estímulos contextualizados e significativos em Línguas Estrangeiras, tais como a troca de informações pessoais, pequenos relatos de passeios e eventos locais, relatos de notícias, construção de jornal mural, etc. Em outros contextos, ainda, pode-se promover a interligação e habilidades, como relatar por escrito uma entrevista oral (com professor, colegas, familiares) ou recontar por escrito a história expressa na letra de uma música. (BRASIL, 2006, p.122).

Nesse contexto, o documento defende que o ensino de línguas estrangeiras na escola regular tem objetivos educacionais diferentes daqueles das escolas de idiomas. Esses objetivos dizem respeito à formação para a cidadania, entendida como “um valor social a ser desenvolvido nas várias disciplinas escolares e não apenas no estudo de línguas estrangeiras”. (BRASIL, 2006, p.91). Nesse sentido,

‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas

Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2006, p.91, grifo do autor).

As OCEM defendem, desse modo, que a proposta de aprendizagem de línguas estrangeiras seja realizada na perspectiva das teorias de letramento e multiletramento, com ênfase no letramento crítico “para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea.” (BRASIL, 2006, p. 113).

É importante ressaltar que a definição de cidadania, defendida nas OCEM (BRASIL, 2006) coaduna-se com a explicitada nas DCNEM (BRASIL, 2013) no tocante à participação dos indivíduos nas decisões relativas ao seu cotidianas, as quais implicam na sua inclusão ou exclusão na sociedade. Entretanto, considero que a definição de cidadania nas DCNEM (BRASIL, 2013) amplia essa participação no sentido de incluir o acesso dos cidadãos aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos.

Apesar de os elaboradores das OCEM explicitarem que há diferenças entre os objetivos de ensino de línguas estrangeiras na escola regular e em cursos de idiomas, entendo que uma proposta que precisa ser analisada é a de Almeida Filho (2013). Esse pesquisador propõe que haja um sistema integrado de etapas explicitadas num Quadro Referencial de Níveis que permitiria “um conjunto de exames nacionais de confiança de uso da língua-alvo com características tais que estimularão o uso crescente do novo idioma [...]” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 279).

### **2.1.2.1 Os Letramentos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio**

Os elaboradores das OCEM (BRASIL, 2006) ressaltam a diferença entre alfabetização - como aquisição e prática da escrita de forma isolada, desconsiderando o contexto sócio-histórico-cultural - e letramento - como os diversos usos da leitura e da escrita em práticas socioculturais contextualizadas, substituindo, assim, as habilidades linguísticas consideradas de forma isolada. Desse modo, o conceito de letramento fundamenta-se “numa visão heterogênea, plural, e complexa da linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais.” (BRASIL, 2006, p.109). Como os usos da linguagem são múltiplos e diversificados, surgem novos termos para se referir a essas novas práticas. Desse modo,

no uso da linguagem em ‘comunidades de prática, é muito comum que esse uso seja composto por conjuntos complexos de habilidades antes isoladas e chamadas de “leitura”, “escrita”, “fala” e “compreensão oral”. Levando isso

em conta, passa-se a preferir o uso do termo letramento para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de ‘leitura interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas. Isso leva à superação do restrito conceito anterior de “alfabetização”, pautado ainda na concepção da “escrita” como tecnologia descontextualizada e universal produtora das supostas habilidades linguísticas homogêneas de leitura e escrita. O novo conceito de letramento permite a compreensão desses novos e complexos usos (de várias habilidades) da linguagem em situações como as que descrevemos anteriormente, referidas agora como ‘letramento visual’, ‘letramento digital’, etc. Surge assim o conceito de multiletramento (COPE; KALANTZIS, 2000) para dar conta da extrema complexidade desses novos e complexos usos da linguagem por novas comunidades de prática. (BRASIL, 2006, p.106).

O conceito de multiletramento, citado nas OCEM (BRASIL, 2006), se refere a uma pedagogia desenvolvida pelo grupo de New London, em meados dos anos 1990. Esse grupo defende que a noção de forma, desenhos disponíveis e redesenho são fundamentais para se produzir significado com os textos modernos. Esses estudos consideram não apenas que os letramentos são múltiplos, mas que eles exigem modos diferentes, modos esses entendidos como formas regularizadas de recursos para o significado, pois mudam-se o contexto, o texto e as identidades das pessoas. Dessa maneira, a multimodalidade refere-se à informação através do texto oral e escrito, junto com imagens, movimento, gráfico, animação, música e gestos, sem que um modo de informação seja privilegiado em detrimento de outro e os recursos semióticos (coisas, artefatos, práticas) usados durante o ato de produzir significado que completam a tarefa de forma apta e competente (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996; KALANTZIS; COPE, 2008; ROWSELL, J.; WALSH, M., 2011).

Já o termo novos letramentos (New Literacy Studies, NLS), é utilizado por pesquisadores como Street (2003) e Gee (2004). Segundo Street (2003), os novos letramentos consideram a natureza do letramento como prática social. Dessa forma, o autor distingue entre letramento autônomo e letramento ideológico. O letramento autônomo refere-se ao letramento como um conjunto de habilidades cognitivas que pode ser medido nos sujeitos, desconsiderando as condições sociais e econômicas das pessoas nas práticas letradas. Esse modelo autônomo escamoteia as concepções culturais e ideológicas que o sustentam para que as práticas letradas possam ser apresentadas como se fossem neutras e universais. O letramento ideológico problematiza as questões sociais, econômicas e culturais, e ressalta que os letramentos estão imbricados em princípios epistemológicos construídos socialmente e que variam de um contexto para o outro e de uma cultura para outra. Por exemplo, a maneira como professores e alunos interagem é uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido. Os novos estudos de letramentos enfocam a relação entre o global e o local, o que pode resultar em

novas práticas híbridas. Esses estudos adotam uma perspectiva etnográfica para estudar aspectos da vida diária e das práticas culturais de um grupo social, tais como suas práticas de letramento.

Dentro dos múltiplos e novos letramentos, insere-se o letramento digital, que são as possibilidades de uso da língua e de diferentes linguagens em ambiente digital para se dominar os múltiplos discursos. Nessa perspectiva, Gee (2004) destaca que as novas mídias sociais e digitais estão possibilitando que grandes grupos de pessoas se organizem em suas bases sem uma instituição formal e lutem contra a forma como a sociedade de mercado vem marginalizando-as em nome do lucro. No entanto, o autor alerta que essas novas mídias (bem como os livros antes delas) podem nos tornar estúpidos ao nos enganar e manipular em nome do lucro e da ideologia. Tudo vai depender do que fizermos com essas novas mídias, de quem as controla e de como elas são controladas. O autor enfatiza que o ser humano precisa ser educado e não doutrinado.

As OCEM (BRASIL, 2006), conforme apontado por Nicolaides e Tílio (2013), destacam o desenvolvimento do letramento crítico. Os elaboradores das OCEM ilustram as diferenças entre leitura crítica e letramento crítico e ainda, apresentam sugestão de planejamento para desenvolvimento de leitura, na perspectiva do letramento crítico.

Para Souza (2011), não há como evitar conflitos na proposta de aprendizagem de línguas estrangeiras por meio do letramento crítico. A saída é saber lidar melhor com o conflito, é refletir sobre como lemos o mundo. O autor assinala que o letramento crítico objetiva ir além do senso comum, fazer o aluno ultrapassar a aparência de verdade, de originalidade, pois os saberes se originam não do eu, mas da coletividade. O não-eu é múltiplo, consiste em várias coletividades, tais como classe social, gênero, raça, idade, religião, todos os grupos sociais que nos constituem. Cada eu é múltiplo e complexo. A proposta de letramento crítico deve ser desempenhada em todas as atividades pedagógicas desenvolvidas por nós. É uma construção / reconstrução / adaptação constante; é uma jornada e não um destino. Em suas palavras:

O letramento crítico consiste em não somente ler, mas ler se lendo, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo significado [...] e não achar que leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito [...]. Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações? (SOUZA, 2011, p.296).

Nos estudos sobre letramento crítico, portanto, o contexto sócio-histórico e ideológico é importante para se compreender as práticas letradas situadas. Para isso, é preciso examinar o

histórico de letramento do sujeito, sua história de vida, pois ele é “visto como um ator ativo e versátil que, dependendo da situação, recorre a diferentes práticas letradas com as quais mantém contato.” (SILVA; ARAÚJO, 2012, p.683). O sujeito, portanto, demonstra práticas de escrita distintas, de acordo com os diversos contextos – familiar, religioso, midiático, digital, escolar, dentre outros.

O reconhecimento da diversidade de tipos de letramento implica em conceber que um indivíduo seja letrado em um determinado evento de letramento, porém não domine as práticas demandadas em outro evento. Tal fato acontece porque cada evento de letramento que surge nas agências requer práticas letradas que podem ou não ser as mesmas práticas requeridas em outros eventos, por outras agências, ou seja, por modos de construir o mundo. (JORDÃO, 2015).

Ao reconhecer as diversas agências em que as práticas letradas ocorrem e um deslocamento no local da aprendizagem, a qual está acontecendo cada vez mais fora da escola, Kalantzis e Cope (2008) apontam que uma das causas desse problema é a divisão do currículo em matérias que parecem que são autossuficientes quando, na verdade, são apenas visões parceladas e específicas do mundo. Os autores sugerem que a educação formal deve se tornar um local de experiência de aprendizagem no e para o mundo, cujo futuro nós não conseguimos prever. Defendem, também, que as escolas devem reavaliar a configuração do currículo em disciplinas, transformando o currículo em desenhos curriculares mais integrados, reconhecer os saberes aprendidos fora dos programas e contexto escolares, além de sair da zona de conforto em que as instituições escolares têm permanecido.

Conforme indicado por Monte Mór (2010), essa proposta de aprendizagem fundamentada na teoria de letramentos precisa ser construída. E um aspecto crucial para essa construção, a meu ver, são as condições de trabalho dos professores, que envolvem salário digno, uma carreira estruturada de forma que as instituições educacionais incentivem e apoiem a formação continuada desses profissionais em todo o país. Esse aspecto não é discutido nos PCN+Ensino Médio – Língua Estrangeira Moderna nem tampouco nas OCEM. Sem ações concretas voltadas para esse fim, as proposições dos documentos oficiais correm o risco de permanecerem apenas como prescrições, sem atingir a concretude das escolas, conforme apontou os estudos de Maciel (2013).

Na seção seguinte, discuto sobre as concepções de linguagem atreladas às metodologias do ensino de línguas e à produção de livros didáticos. Esta discussão se torna importante nesta pesquisa devido ao tema da mesma que são as coleções de Língua Inglesa produzidas no âmbito do PNLD 2012.

## 2.2 As Concepções de Linguagem e a Produção de Livros Didáticos de Língua Inglesa

Castro (1998), Geraldi (1999) e Travaglia (2009) indicam a existência de três possibilidades de concepção de linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação, e como processo de interação e em permanente construção. A cada uma dessas concepções corresponderá uma corrente de estudos linguísticos<sup>48</sup> e uma metodologia de ensino-aprendizagem de língua, incluindo o tipo de material didático utilizado para cada abordagem.

Travaglia (2009, p.21) evidencia que “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino”. Por isso, ele defende que “a concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação” (idem, *ibidem*).

Na concepção da linguagem como expressão do pensamento, o ensino da língua tem como objetivo levar os aprendizes a falar e escrever corretamente, desconsiderando o contexto sócio-histórico da interação comunicativa. Logo, se o aluno não consegue se expressar na língua-alvo, é porque ele não consegue pensar, pois “as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada.” (TRAVAGLIA, 2009, p.21).

Como exemplo de abordagem de ensino de língua estrangeira, embasada nessa concepção, tem-se o Método da Gramática e Tradução, MGT<sup>49</sup>, também chamado de Método Tradicional, que objetiva o aprendizado do léxico, da gramática e da tradução. Nessa concepção, portanto,

---

<sup>48</sup> Geraldi (1999) aponta três grandes correntes dos estudos linguísticos: gramática tradicional, estruturalismo e funcionalismo, e a linguística da enunciação. Travaglia (2009, p.23) registra que “sob o rótulo linguística da enunciação [...] estariam incluídas correntes e teorias tais como a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática.”

<sup>49</sup> Leffa diferencia os termos abordagem e método da seguinte maneira: “Abordagem é termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam seus pressupostos. [...] O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso” (LEFFA, 1988, p. 2). Como o próprio autor afirma que “a única dificuldade nessas definições de abordagem e de método está na imprecisão histórica do termo ‘método’, já consagrado tanto no sentido amplo como no restrito (LEFFA, 1998, p.2) mantenho, nesta tese, o termo *Método da Gramática e Tradução*, MGT, utilizado por Castro (1988). Para Leffa (1998), o termo é *Abordagem da gramática e da tradução*, AGT. Esclareço, ainda, que as páginas mencionadas nas citações diretas sobre Leffa (1998) não coincidem com as páginas em que o texto foi originalmente publicado, conforme consta nas referências nesta tese, pois o meu acesso a esse texto foi por meio da internet. A numeração das páginas, portanto, se refere ao texto em formato digital.



falar a LE não era o objetivo, e a prática oral era limitada à leitura (em voz alta) das sentenças traduzidas, as quais eram construídas para ilustrar o sistema gramatical da língua e, conseqüentemente, tinham pouca relação com a LE a ser utilizada num contexto de real comunicação. (CASTRO, 1998, p.204).

O material didático produzido de acordo com essa concepção de língua como produto, na qual as etapas de interação do aprendiz com a língua-alvo não eram consideradas, consistia de “capítulos ou lições organizadas em pontos gramaticais onde cada um deles era listado, sua regra de uso era explicada e ilustrada com amostra de sentenças.” (CASTRO, 1998, p.204).

Leffa (1998) também pondera que o ensino baseado neste método apoia-se no ensino da segunda língua pela primeira. Por isso, todas as explicações para que o aluno possa elaborar uma sentença, compreender um texto são fornecidas na língua materna do aprendiz.

O referido autor assinala que “os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema).” (LEFFA, 1998, p.4). O autor esclarece que esse é, portanto, um método dedutivo, que inicia da regra para o exemplo.

Leffa (1988) ressalta que a ênfase do Método da Gramática e Tradução recai sobre a forma escrita da língua, a começar dos primeiros exercícios até a leitura dos clássicos na língua-alvo<sup>50</sup>. Desse modo, ocorre pouca ou nenhuma ênfase no ensino da pronúncia e da entonação. Como a maioria das atividades propostas para ensino estão no livro didático,

o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial. O que ele precisa mais é o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções. Saber responder prontamente a uma dúvida surgida em aula, ainda que usando a obscura exceção de uma regra, é mais importante do que saber pronunciar corretamente a mais simples das frases. (LEFFA, 1988, p.4-5).

Leffa (1988) evidencia, dessa forma, que o objetivo último do Método da Gramática e Tradução era conduzir o aprendiz à apreciação da cultura e da literatura da língua-alvo. A crença era que o aprendiz “acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio.” (LEFFA, 1988, p.5).

O referido autor também pontua que a metodologia da gramática e tradução foi desenvolvida a partir da importância da cultura grega e da cultura latina no período do

---

<sup>50</sup> Leffa (1988, p.3) utiliza o termo segunda língua para designar o estudo da língua usada fora da sala de aula na comunidade em que vive o aluno, e o termo língua estrangeira para se referir à situação em que a comunidade em que o aluno vive não usa a língua estudada em sala de aula.

renascimento. O autor em tese ressalta que essa metodologia ainda é utilizada de modo bastante esporádico, com diversas adaptações e finalidades mais específicas. Dessa forma, é a metodologia mais antiga na história do ensino de línguas e também a mais criticada.

Castro (1998) assinala, igualmente, que, mesmo que o Método da Gramática e Tradução seja uma proposta do século XVIII, e tenha sido usado largamente no século XIX, essa metodologia ainda é utilizada como estratégia principal de ensino ou em conjunto com outras estratégias, permanecendo, em muitas institucionais de ensino, como metodologia padrão para o ensino de línguas estrangeiras. (CASTRO, 1998).

Para Richards e Rodgers (2008), o Método da Gramática e Tradução, apesar de ser utilizado principalmente por especialistas na área de Literatura, é um método que não está fundamentado em princípios teóricos. Não há estudos que ofereçam uma explicação ou justificativa para o seu uso ou que o relacione a fundamentos da Linguística, Psicologia ou teorias da educação.

Silva (1988) apontou, em seus estudos de uso e produção de livros didáticos no Brasil no período entre 1900 e 1984 que, por volta de 1900, já se encontravam gramáticas produzidas por editoras brasileiras. Essas obras traziam as regras gramaticais e explicações em Português e apresentavam “exercícios de tradução e versão e para aplicação de regras.” (SILVA, 1988, p. 5, Cap.3). O Método da Gramática e Tradução dominou as publicações até 1930, quando a Reforma Francisco Campos recomendou o uso do Método Direto<sup>51</sup> pelos quais os livros didáticos passaram a se guiar.

A relação entre acesso a materiais didáticos e metodologias de ensino também é analisada por Paiva (2014). De acordo com esta pesquisadora, a metodologia de ensino foi influenciada pela falta ou pelo acesso aos livros. Paiva (2014) ressalta que quando não tinham o livro didático, os professores utilizavam mais o ditado. Com a popularização do livro, os professores começaram a utilizar a tradução. No entanto, mesmo com novas propostas metodológicas, como a abordagem comunicativa, o ensino de língua estrangeira baseado no Método da Gramática e Tradução ainda é uma realidade. Nas palavras da autora:

É interessante observar como a escassez do livro ou sua disponibilidade influenciaram na metodologia de ensino. Sem o apoio do livro, usava-se mais o ditado e quando este se universalizou, a tradução se tornou um método de ensino popular, pois cada aluno podia ter na sua frente um livro para as constantes consultas ao texto. Apesar de terem surgido novas propostas metodológicas, como, por exemplo, a abordagem comunicativa, que incluem o desenvolvimento de habilidades orais, ainda encontramos professores que

---

<sup>51</sup> Confira neste capítulo.

privilegiam o ensino baseado em gramática e tradução em detrimento da fala e da compreensão oral. (PAIVA, 2014, p.345).

Segundo Paiva, (2014) os autores dos livros didáticos do PNLD enfrentam esse problema ao produzir um livro, seguindo as orientações do edital do PNLD e atender às expectativas dos avaliadores e, concomitantemente, atender às expectativas dos professores, pois “enquanto o edital estimula a criação de um material mais afinado com a língua em uso, muitos professores gostariam que o estudo gramatical fosse priorizado.” (PAIVA, 2014, p.353). A pesquisadora, enquanto coautora de uma das coleções aprovadas no PNLD 2014 - *Alive*<sup>52</sup> e 2015- *Alive High*<sup>53</sup>, afirma que

no caso da coleção *Alive!*, fizemos algumas opções ousadas, apesar de termos nos curvado a uma organização de funções da linguagem nos moldes tradicionais, começando com aquelas que demandam o verbo *to be*, como fazem todas as coleções. Quebrar essa tradição nos levaria ao risco de termos a coleção rejeitada pelos professores, mas ‘ousadias’ foram cometidas. Dentre elas, está a inserção do passado simples no livro 2, o que assustou alguns professores acostumados a só ensinar o passado simples na oitava série. (PAIVA, 2014, 353).

Desse modo, a crença arraigada na progressão gramatical

impede que os autores de livro didático invistam em materiais que tenham outro tipo de organização. Limitar os alunos ao uso do presente durante dois anos seguidos é impedir, por exemplo, que eles leiam e produzam narrativas simples, o que, em minha opinião, constitui um desestímulo à aprendizagem de uma língua. (PAIVA, 2014, p.353).

Na concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação, o ensino está embasado nos suportes teóricos estruturalistas, e “entende-se a língua como um sistema de signos que, ao se combinarem, transmitem mensagens de um emissor para um receptor” (CASTRO, 1998, p.202), num processo de decodificação. Esses novos estudos, propostos pelo movimento reformista do final do século XIX e início do século XX, propiciaram o arcabouço teórico para a metodologia conhecida como Método Direto, e objetivaram “tornar o processo de ensino e aprendizagem mais efetivo através de uma mudança radical a partir do MGT.” (CASTRO, 1988, p.204). Várias terminologias designaram essa concepção, tais como Método Reformista, Método Natural, Método Psicológico, Método Fonético. No entanto, manteve-se a

<sup>52</sup> MENEZES, V.; TAVARES, K.; BRAGA, J., FRANCO, C. *Alive*. São Paulo: Edições SM, 2011.

<sup>53</sup> MENEZES, V. BRAGA, J.; CARNEIRO, M.; RACILAN, M.; GOMES, R.; VELLOSO, M. *Alive High*. São Paulo: Edições SM, 2013.

terminologia Método Direto, que “descrevia as várias abordagens emergentes no ensino de línguas estrangeiras.” (CASTRO, 1988, p.204 ).

O objetivo de se ensinar uma língua estrangeira, nessa concepção, é levar os aprendizes “a uma preocupação com a construção de orações e, para isso, precisam conhecer os padrões das orações e saber quais são as palavras que podem entrar nas diferentes construções.” (CASTRO, 1998, p.209). No entanto, o ensino baseado na construção de frases não satisfaz ao processo de aquisição de uma língua porque esta aquisição é “sobretudo saber usar apropriadamente essas construções objetivando alcançar um efeito comunicativo em cada contexto específico de interação.” (CASTRO, 1998, p.209).

São métodos correspondentes a essa concepção: o audiolingual e o audiovisual, com ênfase em duas habilidades – ouvir e falar. As habilidades de leitura e escrita eram posteriores às atividades de ouvir e falar. A prática em sala de aula, ancorada nesse método, implica a utilização de *drills*, que “são exercícios estruturais que objetivam a prática de sons ou de sentenças padrões da língua” (CASTRO, 1998, p.212), objetivando, conforme aponta Leffa, o aprendizado automático da língua.

Leffa (1988) pontua que o Método<sup>54</sup> Direto funda-se no princípio de que se aprende língua estrangeira por meio da língua estrangeira. Consequentemente, a língua materna não pode ser utilizada em sala de aula e o professor não pode recorrer à tradução para transmitir significado, mas fazer uso de gestos e gravuras para levar o aluno a pensar na língua.

O autor em pauta observa que, com esse método, pela primeira vez, ocorre, no ensino de línguas, “a integração das quatro habilidades linguísticas, na sequência de ouvir, falar, ler e escrever.” (LEFFA, 1988, p.6). É uma metodologia baseada na observação da aquisição da língua pela criança (RICHARDS; RODGERS, 2008).

Leffa (1988), Richards e Rodgers (2008) ainda ressaltam que o ensino da gramática e os aspectos culturais da língua estrangeira são ensinados de forma indutiva, em que se parte dos fatos linguísticos para conduzir o aluno à sistematização. Observa-se, portanto, que o ensino da gramática nesse método é o oposto do proposto no Método da Gramática e Tradução, em que se utiliza o método dedutivo, que parte da norma para os exemplos.

No Método Direto, ressalta Leffa (1988), utilizam-se diálogos situacionais sobre temas da vida cotidiana para “tornar viva a língua usada na sala de aula.” (LEFFA, 1988, p.6). O autor em pauta também assinala que o ditado, nesse método, “é abolido como exercício”. (idem, *ibidem*).

---

<sup>54</sup> Leffa (1988) utiliza o termo Abordagem Direta, AD.

Para Richards e Rodgers (2008), o Método Direto dependia mais da habilidade do professor do que do livro didático. No entanto, nem todos os professores eram proficientes ou suficientes na língua estrangeira para aderirem aos princípios do método. Esses autores apontam, ainda, que a adesão estrita ao Método Direto também era contraprodutiva, pois os professores poderiam gastar muito tempo em explicações na língua-alvo para se evitar o uso da língua materna, quando uma explicação breve e simples na língua materna seria o caminho mais eficiente para a compreensão do aluno. Richards e Rodgers (2008) registram, igualmente, que o Método Direto foi bem sucedido apenas nos institutos de línguas particulares nos quais se requeria que os professores fossem falantes nativos da língua-alvo. As falhas do método foram a ênfase demasiada e distorcida das similaridades entre a aprendizagem naturalística da língua materna e a aprendizagem da língua estrangeira na sala de aula e a desconsideração das realidades práticas da sala de aula. Para esses pesquisadores, no entanto, o Método Direto inaugurou a ‘era dos métodos’, pois pode ser considerado o primeiro método de ensino de línguas que chamou a atenção de professores e especialistas no ensino de línguas.

No tocante aos livros de Língua Inglesa produzidos no Brasil, nessa época, Silva (1988) explicita que eles apresentavam trechos de leitura que, “embora tratando de ‘assuntos da vida diária’ - continuam a ser, muitas vezes, um agrupamento de sentenças isoladas, montadas apenas para ilustrar a parte gramatical.” (SILVA, 1988, p.22). A autora supracitada aponta que, apesar de os autores dos livros didáticos desse período afirmarem que seguiam o Método Direto, não havia ainda nessas obras uma preocupação com a função comunicativa da linguagem. Dessa maneira, “a prioridade dada à língua falada no Método Direto é posta em prática através das perguntas sobre o texto que aparecem em todas as lições. Tenta-se, com essas perguntas, a prática da conversação”. (SILVA, 1988, p.23, Cap. 3).

Leffa (1988) e Silva (1988) registram que, concomitante com o desenvolvimento do Método Direto na Europa nas décadas de 1920 a 1930, ocorre o desenvolvimento do Método de Leitura nos Estados Unidos. A crença era que “dentro das condições existentes na escola secundária, não era possível o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades da língua.” (LEFFA, 1988, p.9). Essas condições, segundo Richards e Rodgers (2008), eram o pouco tempo disponível para o ensino de língua estrangeira nas escolas, as limitações dos professores e a irrelevância da habilidade de conversação em língua estrangeira para o aluno universitário norte-americano.

Segundo Leffa (1988), o Método da Leitura era uma combinação do Método da Gramática e Tradução com o Método Direto: do MGT, “adotava-se a ênfase na língua escrita com a reformulação das regras de gramática, fixando-se no essencial para a compreensão”

(idem, ibidem); do Método Direto, “adotava-se o princípio de que o aluno deveria ser exposto diretamente à língua” (idem, ibidem). O referido autor também esclarece que houve críticas ao Método de Leitura devido “à premissa de que se pudesse desenvolver uma só habilidade para fins específicos.” (LEFFA, 1988, p.10). A ênfase na leitura continuou a caracterizar o ensino de língua estrangeira nos Estados Unidos até a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Silva (1988) indica que a Reforma do Ensino Básico no Brasil em 1942, durante o Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), conhecida como Reforma Capanema, definia que a habilidade de leitura deveria ser a primordial. Em decorrência dessa determinação, os livros didáticos retrataram essa orientação. No entanto, ressalta Silva (1988, p.33, Cap.3), a leitura significava, naquele período, “um pequeno texto montado para se ensinar determinados itens gramaticais, cujo conteúdo também era recomendado por lei”. Outro aspecto apontado por Silva (1988) foi sobre o ensino de pronúncia, que era muito pouco trabalhado nos livros didáticos desse período, apesar de haver a recomendação legal.

A terceira concepção de linguagem analisada por Castro (1998), Geraldi (1999) e Travaglia (2009) é a linguagem concebida como processo de interação, que considera o falante, o ouvinte, o contexto de produção social, cultural e histórico desse processo. Tal concepção implica em considerar o aprendiz como centro do processo ensino-aprendizagem, e não como um ser passivo. Desse modo, “ensinar uma LE passa então a ser, para os professores, uma tentativa de levar os aprendizes, através da interação, a atingirem uma competência comunicativa resultante de uma negociação de sentidos, seja com o texto, seja com outros falantes.” (CASTRO, 1998, p.216). Surge, então, ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980, o Movimento Comunicativo que origina a Abordagem Comunicativa, AC.

Richards e Rodgers (2008) destacam que o estímulo e a promoção do aprendizado na abordagem comunicativa estão fundamentados em atividades que envolvam uma comunicação real, em atividades nas quais a linguagem é utilizada para executar tarefas significativas e na linguagem, que deve ser significativa para o aprendiz. Desse modo, os tipos de exercícios e atividades compatíveis com a abordagem comunicativa são ilimitados, desde que sejam exercícios que propiciem aos aprendizes alcançar os objetivos comunicativos do currículo, engajando-os na comunicação pelo uso de processos comunicativos, como compartilhar informações, negociar sentidos e interagir com os outros falantes. Conclui-se que a abordagem comunicativa privilegia o uso do método indutivo para o ensino da gramática.

A aprendizagem centrada no aluno deve ser realizada “não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula”, assinala Leffa (1988, p.23). Dessa maneira, o papel do professor é o de orientador e são utilizadas técnicas de trabalho em duplas e grupos.

Leffa (1988, p.22) pontua que o material a ser utilizado na AC deve ser autêntico. Por conseguinte, “os textos escritos não devem se restringir aos livros ou artigos de revista, mas abranger todas as formas de impressos [...]”. Sobre o uso de materiais autênticos, Paiva (2012) assinala que alguns textos autênticos “não fazem sentido para os aprendizes brasileiros. Um bom exemplo são os mapas de localidades estrangeiras que nunca foram – e provavelmente nunca serão - visitados pela grande maioria dos nossos alunos.” (PAIVA, 2012, p.31).

Em relação ao ensino de vocabulário na abordagem comunicativa, Paiva (2012, p. 67) ressalta que este “é associado ao uso da língua para comunicação e acontece de forma contextualizada, associado às funções da linguagem, do contexto situacional e dos papéis dos interlocutores [...]”. A pesquisadora registra que deve-se diferenciar o vocabulário ativo do vocabulário passivo: “o vocabulário ativo ou produtivo é aquele que é adquirido e usado pelo aprendiz; e o passivo ou receptivo é aquele que o aluno reconhece, apesar de não usar.” (PAIVA, 2012, p.68-69). A autora em pauta, com quem concordo, considera que a aquisição de vocabulário é “fundamental para os aprendizes de línguas estrangeiras. Esse estudo não deve ser entendido apenas como retenção de itens lexicais isolados, mas também como colocações, expressões formulaicas, mecanismos de formação de palavras e questões de uso.” (PAIVA, 2012, p.79). Desse modo, a autora sugere que as estratégias de ensino e aprendizagem de vocabulário devem incluir estratégias cognitivas (utilização de processos mentais para a aprendizagem), estratégias metacognitivas (organização e avaliação do aprendiz da própria aprendizagem), estratégias sociais (referentes à aprendizagem com outros interlocutores) e estratégias de comunicação/ compensação (relativas às táticas utilizadas pelo aprendiz para vencer a ausência de conhecimento). As atividades, por sua vez, devem abranger a combinação de palavras com definições, o estudo de palavras-chave, o uso de mapas conceituais, o estudo de prefixos e sufixos, a associação de imagem com itens lexicais e atividades lúdicas. (PAIVA, 2012).

Na abordagem comunicativa, também não há “ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades linguísticas nem restrições maiores quanto ao uso da língua materna” (LEFFA, 1988, p.22). No entanto, em relação ao uso da língua materna, o referido autor afirma que “o uso da língua materna é permitido, principalmente no início do curso ou quando se deseja criar um contexto para o uso e aprendizagem da L2”, (idem, ibidem), conforme já assinala neste capítulo.

Em relação aos materiais didáticos na abordagem comunicativa, Leffa (1988, p.24) afirma que um dos problemas é a identificação do “conteúdo de cada unidade, normalmente

expresso através de listas de funções simultaneamente repetitivas, incompletas e sem qualquer relação entre si.”

O autor em pauta adverte sobre o caráter monolítico e dogmático das abordagens e dos métodos para o ensino de línguas. Segundo esse pesquisador, “por serem uma reação ao que existia antes, tendem a um maniqueísmo pedagógico sem meio-termo: tudo estava errado e agora está tudo certo.” (LEFFA, 1988, p.25). A saída, segundo Leffa, é

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

Igualmente, Richards e Rodgers (2008) defendem que professores devem ser capazes de utilizar os métodos e as abordagens de forma flexível e criativa, fundamentados em seu próprio julgamento e experiência. Para tanto, esses pesquisadores, com quem concordo, salientam que o estudo dos métodos e das abordagens de ensino têm o objetivo de levar os professores a

aprender a utilizar diferentes métodos e abordagens e compreender como eles podem ser úteis; entender algumas das questões e controvérsias que caracterizam a história do ensino das línguas; participar de experiências de aprendizagem de línguas, fundamentadas em diferentes métodos e abordagens, como base para reflexão e comparação; conscientizar-se do rico conjunto de atividades e recursos disponíveis para o professor criativo; apreciar como a teoria e a prática podem ser relacionadas a partir de uma variedade de diferentes perspectivas<sup>55</sup>. (RICHARDS; RODGERS, 2008, p.250).

No que tange à produção de livros didáticos elaborados antes da inclusão da língua estrangeira no PNL D, Dourado (2008) aponta, a partir da análise de duas coleções<sup>56</sup> publicadas em 2002 e 2006 que

a concepção de língua subjacente ao material é a de língua como código, um repositório de informações que precisam ser decodificadas (via perguntas

---

<sup>55</sup>Approaches and methods can therefore be usefully studied and selectively mastered in order to learn how to use different approaches and methods and understand when they might be useful; to understand some of the issues and controversies that characterize the history of the language teaching; to participate in language learning experiences based on different approaches and methods as a basis for reflection and comparison; to be aware of the rich set of activity resources available to the imaginative teacher; to appreciate how theory and practice can be linked from a variety of different perspectives. (Tradução nossa).

<sup>56</sup>HOLDEN, S.; CARDOSO, R. **Great!**. São Paulo: Macmillan, 2002; LIBERATO, W. **English In Formation**. São Paulo: FTD, 2006.



sobre o texto, glossário ilustrado ou, até mesmo, tradução literal) para que o aluno entenda o texto. Nenhum dos autores elabora atividades de linguagem centradas em textos autênticos, que explorem o uso da língua como fenômeno social, como apregoam os PCNs de LE. (DOURADO, 2008, p. 144).

Observo, então, que as diferentes concepções de linguagem estão atreladas às metodologias de ensino de línguas. A produção de livros didáticos, por sua vez, está relacionada, também, com as determinações legais de cada período. Considero, igualmente, que essas discussões sejam inseridas tanto na formação inicial (pré-serviço) como na formação continuada (em serviço) de professores de línguas estrangeiras para que eles possam tomar as decisões relativas ao processo ensino-avaliação-aprendizagem, objetivando a aprendizagem de todos os alunos.

No próximo capítulo, exponho os princípios teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012), a partir do qual analiso o contexto de produção das coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012, e as representações das professoras participantes da pesquisa sobre o processo de escolha, o uso e a avaliação dessas coleções.

### 3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: O AGIR PELAS REPRESENTAÇÕES

Nesse capítulo, discuto os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, ISD, (BRONCKART, 2012). Sob as lentes do ISD, analiso o contexto de produção das coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012 e as representações das professoras participantes da pesquisa sobre o processo de escolha, uso e avaliação dessas coleções. Por conseguinte, teço considerações sobre as condições de produção e organização dos textos. É importante ressaltar que a análise dessas representações será realizada pelo estudo dos mecanismos enunciativos (vozes e modalizações), evidenciados nos dizeres das participantes da pesquisa.

Conforme sinaliza Bronckart (2012), o Interacionismo Sociodiscursivo, ISD, é uma corrente do interacionismo social, que é constituído por um posicionamento epistemológico e político, principalmente das obras de Spinoza, Marx e Vygotsky. Dessa forma, a investigação interacionista está embasada na historicidade do ser humano e se interessa,

em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico. A seguir, desenvolve uma análise aprofundada das características estruturais e funcionais dessas organizações sociais, assim como dessas formas de interação semiótica. Enfim, trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociosemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que nos envolve. (BRONCKART, 2012, p.22).

Dessa forma, para Bronckart (2003, p.50), a abordagem do ISD “decorre da psicologia da linguagem, mais que da linguística ou das teorias da literatura” e, dentro do quadro da psicologia da linguagem, o ISD “se baseia numa tomada de posição epistemológica minoritária, a do interacionismo social”. Posteriormente, Bronckart (2006, p.10) afirma que “o ISD não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica, ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano”. O autor supracitado enfatiza que

a especificidade do ISD é postular que o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para a ciência do humano. [...] o ISD visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. (BRONCKART, 2006, p.10).

Dentro desse arcabouço teórico, o ISD busca, segundo Machado (2005, p.24), “desenvolver um programa de pesquisa voltado para a construção de uma ‘ciência do humano’, a fim de atingir uma compreensão mais ampla da complexidade do funcionamento psíquico e social dos seres humanos. Na mesma linha de Bronckart (2006), Machado (2005) afirma que o ISD não é uma teoria da linguística ou da psicologia, pois, sendo constitutivamente transdisciplinar, o ISD não pode ser confinado a nenhum desses quadros disciplinares de forma estanque” (MACHADO, 2007, p.24). O ISD objetiva, portanto, explicitar o caráter fundador da linguagem e do funcionamento discursivo no desenvolvimento humano, entendendo a ação da linguagem como unidade psicológica. (BRONCKART, 2006; 2012).

Bronckart (2003, p.56-57) apresenta os princípios da psicologia interacionista social, “resumidos sob a forma de teses lapidares”, explicitadas no quadro abaixo:

QUADRO 1 – Teses da Psicologia Interacionista Social

<b>Tese 1</b>	A consciência e as funções psíquicas superiores do homem (sobretudo pensamento e linguagem) são o produto da apropriação, em seguida da interiorização das propriedades das diferentes formações sociais nas quais todo ser humano se encontra necessariamente inserido.
<b>Tese 2</b>	Esse processo de apropriação se realiza no quadro estrutural que constitui a ação humana e por um meio privilegiado que é o das produções semióticas, em particular as produções verbais. Ao lado dessas características genéticas, a consciência humana é, em consequência, uma estrutura não somente histórico-social, mas igualmente acional e semiótica.
<b>Tese 3</b>	As duas unidades maiores de análise da psicologia são, conseqüentemente, as ações e os textos. As ações são seqüências organizadas de comportamentos, isoladas no fluxo contínuo da atividade de um grupo, pelo mesmo fato de que elas são atribuíveis a um agente. A atribuição de uma ação a um agente decorre das avaliações sociais dos comportamentos em atividade nas sociedades humanas; é o ambiente social que atribui, aos agentes, intenções, razões, fins, etc. E o próprio agente, interagindo com (e participando) essas avaliações, constrói para si mesmo representações das modalidades de sua contribuição para a atividade do grupo; ele constrói para si, dessa maneira, representações de fins, de intenções e de razões que definem sua consciência da ação.
<b>Tese 4</b>	A ação humana tem assim dois modos de existência encaixados: ela é primeiramente o produto das avaliações sociais da atividade de um grupo; ela é em seguida o produto da interiorização dessas avaliações num agente individual. Os textos são seqüências organizadas de comportamentos verbais, orais ou escritos, que são atribuíveis a um agente singular, num contexto determinado de ação.

Fonte: Adaptado de Bronckart (2003, p.56-57).

Bronckart (2008; 2012) toma como referência os estudos de Popper<sup>57</sup> e a teoria de Habermas<sup>58</sup> sobre o agir comunicativo, cujo princípio é que toda atividade ocorre,

<sup>57</sup> POPPER, K.R. *La connaissance objective*. Paris: Aubier, 1991.

<sup>58</sup> HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*, t.I; II. Paris: Fayard, 1987

considerando-se “determinadas representações coletivas que se encontram em três sistemas chamados de mundos (‘formais’ ou ‘representados’): mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.” (BRONCKART, 2008, p.21-22).

O mundo objetivo diz respeito às teorias do mundo físico, ao qual os signos remetem, em primeiro lugar. O mundo social, por sua vez, constitui-se das normas, valores e símbolos que condicionam as interações e a cooperação entre os grupos e indivíduos. Nesse mundo, os signos incidem sobre a forma de organização da atividade. O mundo subjetivo funda-se sobre os atributos específicos de cada indivíduo empenhado na realização de uma tarefa, imbuído dos valores sociais. (BRONCKART, 2012).

Bronckart (2008, p.22) explica que “em um determinado estado sincrônico, esses três mundos se constituem como sistemas de coordenadas formais, em relação aos quais qualquer agir humano exhibe pretensões à validade e a partir dos quais se exercem avaliações e/ou controles coletivos”. Portanto, todo agir humano é realizado no contexto desses três mundos.

No contexto do mundo objetivo, o agir humano demonstra “pretensões à verdade dos conhecimentos, [...] que condiciona a eficácia da intervenção no mundo”. Essa dimensão é identificada como *agir teleológico* ou *agir estratégico*, renomeada no ISD de agir praxiológico (BRONCKART, 2008, p.23;25, grifo do autor). No contexto do mundo social, o agir humano revela “pretensões à conformidade em relação às regras e valores que esse mundo organiza, sendo essa dimensão chamada de *agir regulado por normas*” (idem, ibidem). No âmbito do mundo subjetivo, o agir humano manifesta “pretensões à autenticidade ou à sinceridade em relação ao que as pessoas mostram de si mesmas, sendo essa dimensão chamada de *agir dramático*” (idem, ibidem). Bronckart (2008) ainda esclarece que esses três aspectos do agir não são tipos de agir específicos; porém podem revelar as perspectivas sob as quais um agir humano pode ser avaliado. Desse modo, o agir são as diversas intervenções dos seres humanos no mundo.

Completando a apresentação da teoria de Habermas, Bronckart (2008) apresenta a noção de *mundo vivido* e suas relações com os mundos formais desenvolvido por Habermas. Segundo Bronckart (2008), o mundo vivido diz respeito a dimensões específicas da condição de um agente no instante em que este está envolvido em um agir comunicativo e/ou em um agir praxiológico, ou seja, são o conjunto de experiências que o agente acumulou no desenrolar de sua vida e “que o dotaram de um saber de fundo sobre o contexto de seu agir.” (BRONCKART, 2008, p.28). Por isso,

trata-se de um saber de evidência, que é de natureza holística, no sentido de que é constituído por elementos heterogêneos que remetem uns aos outros, fora de qualquer organização lógica, e no sentido de que é implícito e inconsciente, dado que não é constituído por proposições temáticas acessíveis ao julgamento dos próprios agentes e ao dos outros e, portanto, não pode sofrer contestação nem justificação. (BRONCKART, 2008, p.28).

Bronckart avalia que o grande mérito da teoria do agir comunicativo de Habermas “é o de mostrar que a realização de um agir necessariamente se efetua considerando-se diferentes sistemas de determinações, que podem estar em conflito e não em uma trajetória retilínea determinada pelas propriedades que caracterizam a responsabilidade do agente.” (BRONCKART, 2008, p.23).

Na perspectiva do ISD, o *agir* é a unidade de análise do funcionamento humano, que apenas pode ser apreendido a partir da atividade de linguagem, construída nos textos orais e escritos. Em outras palavras, a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem, significando as diversas intervenções dos seres humanos no mundo. (BRONCKART, 2012). No mesmo entendimento desse autor, assinala Felice (2005):

mediante a atividade de linguagem, as pessoas participam das avaliações sociais, aplicam critérios coletivos de avaliação e ‘julgam’ a pertinência das ações dos outros e das suas próprias ações quanto às suas capacidades de ação (poder-fazer), quanto às suas intenções (querer-fazer) e quanto às suas motivações (razões de agir), sabendo que elas mesmas serão objeto dessas avaliações. (FELICE, 2005, p. 43).

Para Bronckart (2012), o ser humano age, então, de acordo com as representações dos mundos objetivo, social e subjetivo, que são constituídos pelos conhecimentos coletivos da humanidade e do mundo vivido por esse agente. Dito de outra forma, os mundos formais são constituídos de representações. Dessa forma, entendo, conforme Celani e Magalhães (2002) que as representações são uma

[...] cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular. (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321).

Mesmo alicerçando os pilares do ISD, a teoria de Habermas, segundo Bronckart (2008), não agrega “as reflexões mais profundas sobre o estatuto dos signos da linguagem e da teoria

de Sausurre em particular e, além disso, não considera o nível principal de organização do agir linguageiro, o nível dos textos e/ou discursos” (BRONCKART, 2008, p.25-26), porque não possibilita evidenciar, com clareza, entre “o que é da ordem das propriedades do agir e o que é da ordem das propriedades da formulação desse agir em enunciados de uma língua” (idem, *ibidem*).

Portanto, em consonância com os pressupostos do ISD de considerar o agir humano em sua dimensão sócio-histórica e entendendo que a linguagem é adaptada aos diversos tipos de atividades humanas realizadas nas formações sociais, Bronckart (2012) utiliza, como unidade verbal de análise, os gêneros do discurso estudados por Bakhtin<sup>59</sup>. Segundo Bronckart (2012, p.75), “texto é toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente do ponto de vista da comunicação”, ou seja, que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Como todo texto se inscreve em um conjunto de textos ou em um gênero, Bronckart (2012) adota a expressão *gênero de texto* em vez de gênero do discurso e denomina *tipos de discurso* aos diferentes segmentos que entram na composição de um gênero e, portanto, de cada texto empírico nos quais se traduzem mundos discursivos particulares.

Para Machado (2007, p.237), “não há um conceito de gênero que possamos atribuir de forma isolada a Bronckart. Antes, o que se tem divulgado no Brasil como sendo de ‘Bronckart’ deve ser visto de forma contextualizada, no quadro da psicologia da linguagem e da didática das línguas<sup>60</sup> [...]”.

Ancorada em Bronckart (2012), Machado (2007) ressalta que os gêneros de textos são *pré-construtos*,

*i.e.*, construtos existentes antes de nossas ações, necessários para a sua realização. [...] eles são objeto de avaliações sociais permanentes, o que acaba por constituir-los em determinado estado sincrônico de uma sociedade, como uma espécie de ‘reservatório de modelos de referência’, dos quais todo produtor deve se servir para realizar *ações de linguagem*. (MACHADO, 2007, p.250, grifo da autora).

Por isso, Machado (2007) enfatiza que

os gêneros de texto, por serem produtos sócio-históricos, são elementos explicativos da ação de linguagem e que não seriam unidades de estudo próprias da psicologia, o que explicaria o fato de não termos nenhum trabalho

<sup>59</sup> BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

<sup>60</sup> “Os estudos da psicologia da linguagem e da didática das línguas são objeto de estudo de um grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, especialmente por Bronckart, Schneuwly e Dolz, que buscaram constituir o interacionismo sociodiscursivo.” (MACHADO, 2007, p.237).

dos autores<sup>61</sup> do ISD que tenha a pretensão de identificar-definir-classificar os gêneros. [...] o modelo que é proposto pelo ISD não é um modelo de análise de gêneros, mas de textos [...]. (MACHADO, 2007, p.250).

Desse modo,

os conhecimentos construídos sobre os gêneros estão sempre relacionados às representações que temos sobre as situações sociais diversas em que atuamos. [...]. Dado que as situações de ação de linguagem, pelo menos em parte, são sempre diferentes, o produtor vai sempre adaptar o gênero aos valores particulares da situação em que se encontra. (MACHADO, 2007, p.251).

Como o objetivo geral desta pesquisa é analisar o impacto das coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012 para o Ensino Médio, considerando este programa como política linguística de formação continuada, analiso as representações dos professores, manifestadas no agir linguageiro, sobre os usos que fazem desse material didático. Para atingir tal objetivo, apresento as condições de produção dos textos e a arquitetura interna dos mesmos, os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações). Esclareço que a análise das representações fundamenta-se no contexto de produção dos textos e nos mecanismos enunciativos. Os demais pressupostos teóricos do ISD são apresentados neste capítulo a título de contextualização desta teoria.

### **3.1 As condições de produção dos textos**

De acordo com Bronckart (2003, p.59), “todo modelo de produção textual deve, por um lado, integrar a problemática da relação do texto com a ação e, por outro lado, distinguir e hierarquizar os níveis de abordagem ou análise dos textos produzidos”. Dessa forma, considero, inicialmente, a situação de ação de linguagem e o contexto de produção textual.

#### **3.1.1 A Situação de Ação de Linguagem**

Segundo Bronckart (2012), a situação de ação de linguagem se refere às propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem influenciar a produção textual, pois esses mundos são conjunto de representações.

O autor explica que a ação de linguagem pode ser definida em nível sociológico e em nível psicológico. No nível sociológico, a ação de linguagem “é uma porção da atividade de

---

<sup>61</sup>Segundo Machado, os autores do ISD discutem a questão dos gêneros com fins didáticos, como Dolz e Scheneuwly, ou com fins teóricos, analisando o papel dos gêneros na ação de linguagem, como Bronckart, e também no desenvolvimento das funções superiores, como Scheneuwly (MACHADO, 2007).

linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular”. (BRONCKART, 2012, p.99). No nível psicológico, pelo qual se interessa o ISD, “a noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal” (idem, ibidem).

Esse mesmo autor pontua que o pesquisador não tem acesso a uma situação de ação interiorizada (mundo vivido) que influencia a produção de um texto empírico. O que é possível de se fazer é formular hipóteses sobre essas representações que o agente mobiliza ao produzir um texto. O autor conclui que “as relações entre uma situação de ação e um texto empírico, por várias razões, nunca podem apresentar uma relação direta ou mecânica. [...]. As representações do agente são apenas um ponto de partida [...] a partir do qual um conjunto de decisões devem ser tomadas.” (BRONCKART, 2012, p.92). O autor esclarece que as decisões que o agente toma, implicam na escolha dos modelos disponíveis no intertexto, denominado, posteriormente, pelo autor, de *arquitexto*<sup>62</sup>. Em decorrência disso, o agente seleciona “o gênero de texto que parece ser o mais adaptado às características da situação interiorizada e também em escolher [...] os tipos de discurso, as sequências, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos” (idem, ibidem). O *arquitexto* diz respeito ao “conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas.” (BRONCKART, 2012, p.100).

Por conseguinte, para produzir um texto, o agente mobiliza algumas de suas representações sobre os mundos, que são necessárias para o contexto de produção textual e para o conteúdo temático ou referente, que são apresentados nas próximas seções.

### 3.1.2 O Contexto de Produção

O contexto de produção envolve o “conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 2012, 93). Esses parâmetros podem ser dispostos em dois conjuntos: parâmetros do mundo físico e parâmetros do mundo social. Os parâmetros do mundo físico envolvem:

o **lugar de produção**: o lugar físico em que o texto é produzido; o **momento da produção**, que é a extensão do tempo durante o qual o texto é produzido; o **emissor** (ou produtor, ou locutor), a pessoa (ou a máquina) que produz

<sup>62</sup> Bronckart, J.P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*. Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun. 2010.



fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; o **receptor**: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente um texto (BRONCKART, 2012, p.93, grifo do autor).

O segundo conjunto de parâmetros é constituído pelo mundo social (normas, regras, valores) e pelo mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir) e está organizado em quatro parâmetros principais:

o **lugar social**: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.; a posição social do emissor (que lhe dá o estatuto de **enunciador**): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.?.; a posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de **destinatário**): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc.?.; o **objetivo** (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (BRONCKART, 2012, p.94, grifo do autor).

Em relação a esses conjuntos de parâmetros do mundo físico e do mundo social, Bronckart (2012) faz algumas observações que elucidam a proposta do ISD, relacionadas abaixo.

O autor supracitado pontua que o enunciador<sup>63</sup> é, aparentemente, a entidade única responsável pela produção de um texto e que esta entidade deve ser definida tanto do ponto de vista físico quanto sociosubjetivo. Por isso, o autor afirma que essa entidade será chamada de agente-produtor ou autor, o qual pode mobilizar outras vozes no texto efetivamente produzido: “Quem ‘fala’ no texto? Quem é o responsável pelo que é expresso?” (BRONCKART, 2012, p.95). Essas vozes são “as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. (BRONCKART, 2012, p.326). Sob essa ótica,

a noção de **enunciador** designa as propriedades sociosubjetivas do autor. [...] Em um texto, pode parecer que ‘o autor se exprime em seu próprio nome’, isto é, a partir da posição sociosubjetiva assumida na intervenção verbal em curso; mas também ocorre, muito frequentemente, que um texto mobilize vozes ‘outras’: as de personagens ou de entidades sociais [...] às quais é atribuída a responsabilidade pelo que é expresso. (BRONCKART, 2012, p. 95, grifo do autor).

---

<sup>63</sup> Posteriormente, em outra publicação, O agir nos discursos – das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores (Bronckart, 2008, p.90), o autor denomina o enunciador de ‘textualizador’, “instância à qual o autor empírico de um texto confia a responsabilidade sobre aquilo que vai ser enunciado”.

Importa esclarecer que a problemática das vozes enunciativas será retomada na apresentação dos mecanismos enunciativos que compõem a camada mais superficial do folhado textual, conforme proposto por Bronckart (2012).

O referido autor esclarece que, embora tenha utilizado, para explicar a situação de ação de linguagem, o *esquema de comunicação* (grifo do autor) de Jakobson<sup>64</sup> – estatuto de emissor/receptor; as funções da linguagem – referencial, metalinguística, fática, conativa, poética e emotiva, como primeira introdução à problemática do contexto, este estudo precisa ser completado, pois essas funções são “classes muito gerais dos tipos de objetivos possíveis em um texto.” (BRONCKART, 2012, p.96). Em decorrência,

para identificá-los, é necessário conhecer os objetivos da ação de linguagem à qual o texto está articulado: convencer alguém a fazer uma escolha, fazê-lo compreender um problema, diverti-lo, etc. Portanto, sendo teoricamente infinito o número desses objetivos da ação, os objetivos de um texto também serão teoricamente infinitos e, por isso, parece ilusório querer propor uma lista exaustiva deles. (BRONCKART, 2012, p.96).

Em relação ao conteúdo temático (ou referente), Bronckart explica que esta categoria se refere ao conjunto de informações apresentadas em um texto. Estas informações são representações construídas pelo agente produtor e são pertinentes à sua experiência e ao seu nível de conhecimento. O referido autor explica a relação entre o conteúdo temático e os três mundos formais - objetivo, social e subjetivo:

A distinção entre os três mundos formais não tem, em si mesma, nenhuma importância particular. Um texto pode ter como tema objetos ou fenômenos referentes ao mundo físico (por exemplo, a descrição de um animal e de suas condições de vida), pode abordar fenômenos referentes ao mundo social (por exemplo, discutir os valores em uso num grupo), pode veicular temas de caráter mais subjetivo ou pode ainda combinar temas de dois ou de três desses mundos (BRONCKART, 2012, p. 97).

Na análise de entrevistas com trabalhadores, Bronckart (2008) identificou, no desenvolvimento do conteúdo temático, duas categorias de segmentos: os que foram apresentados pelo pesquisador – Segmentos de Orientação Temática, SOT, e os que surgiram durante a realização da entrevista – Segmentos de Tratamento Temático – STT. Nas palavras do autor:

A análise da distribuição dos turnos de fala, assim como do desenvolvimento do conteúdo temático, permitiu detectar duas categorias de segmentos: segmentos de introdução, de apresentação ou de lançamento de um tema, os quais chamamos de segmentos de orientação temática (a partir de agora, SOT); segmentos produzidos pelo entrevistado em resposta a uma questão ou dando prosseguimento a um lance temático do entrevistador, em que o tema é

<sup>64</sup>JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2005.

efetivamente tratado, os quais chamamos de segmentos de tratamento temático (a partir de agora, STT). (BRONCKART, 2008, p.163).

Essas categorias de segmentos, SOT, referente às questões postas na entrevista e STT, referente a questões que surgiram no decorrer da entrevista, também serão utilizadas nesta pesquisa para análise das entrevistas com as participantes.

Na seção seguinte, trago a concepção de Bronckart sobre a organização de textos, denominada pelo autor de arquitetura interna dos textos.

### 3.2 A arquitetura textual

O modelo de ação de linguagem apresentado no contexto de produção (item 2.1.1), possibilita compreender uma parte do funcionamento das práticas de linguagem (a dimensão psicossocial ou situacional). No entanto, é preciso um modelo que consiga dimensionar a construção e a organização interna dos textos. É esse modelo, elaborado na perspectiva do ISD, que constitui o que Bronckart (2012) denomina de arquitetura interna dos textos, constituída pela metáfora do folhado textual, formada por três camadas superpostas e que são apresentadas nas próximas seções.

#### 3.2.1 Os três estratos do folhado textual

Bronckart (2012, p.119) concebe “a organização de um texto como um folhado constituído por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.” Esse modelo de organização textual é ilustrado na figura abaixo.

QUADRO 2: Os três estratos do folhado textual

3°	<p><b>Mecanismos de responsabilização enunciativa</b> (Coerência pragmática) -Gestão das vozes -Modalizações</p>
2°	<p><b>Mecanismos de textualização</b> (Coerência temática – Processos isotópicos) -Conexão -Coesão nominal -Coesão verbal</p>
1°	<p><b>Infraestrutura geral do texto</b> -Plano do texto</p>

	-Tipos de discurso e suas modalidades de articulação (encaixe e fusão) -Sequências e outras formas de planificação
--	---

Fonte: Adaptado de Bronckart (2012).

Cada nível ou camada objetiva apreender a estrutura hierárquica da organização dos textos, constituindo-se uma distinção metodológica e referindo-se ao grau de dependência contextual dos fenômenos. Cada uma dessas camadas está explicitada nas seções seguintes.

### 3.2.1.1 A infraestrutura geral do texto – nível mais profundo do folhado textual

Como se pode observar, pelo Quadro 2, a infraestrutura geral do texto é o nível mais profundo da estrutura e é constituído pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que admite, pelas modalidades de articulação entre os tipos de discurso e pelas sequências que nele possam aparecer. O plano geral do texto diz respeito à organização do conteúdo temático. De acordo com Cristóvão (2001, p.61), “o plano geral depende do gênero, do tamanho do texto, da natureza do conteúdo temático, das condições externas de produção e da combinação dos tipos de discurso, sequências e formas de planificação”.

#### 3.2.1.1.1 Os tipos de discurso

A noção de tipos de discurso é central para o modelo de análise do ISD. Para Bronckart (2010; 2012), qualquer que seja o gênero a que um texto pertença, ele é, em princípio, composto por diferentes segmentos, denominados pelo autor de tipos de discurso. Por isso,

um romance histórico, por exemplo, por ser composto por um segmento principal (em que a cronologia dos acontecimentos se encontra exposta) e por segmentos intercalares (que introduzem ou diálogos de personagens ou reflexões do autor). Do mesmo modo, uma monografia científica pode ser composta por um segmento principal (em que se expõe a teoria do autor) e por segmentos intercalares (que relatam a cronologia da constituição das teorias concorrentes). (BRONCKART, 2010, p.170).

Esses segmentos podem ser analisados pelos dois tipos de operações psicolinguageiras que os constituem. O primeiro tipo de operação é denominado pelo autor de disjunção – da ordem do narrar – e é estabelecido quando

as representações (de ações, de eventos, de estados ou de relações) (re)codificados (*sic*) num texto podem ser organizadas num mundo ‘colocado

à distância' (ou 'disjunto') daquele da interação social em curso. Nesse caso, em que essas representações se referem a fatos passados e atestados (da ordem da História), a fatos a acontecer, a fatos plausíveis ou puramente imaginários, tais fatos devem se articular a uma origem (espaço)- temporal, que 'marca' essa distância, eles são narrados como se tivessem acontecido. (BRONCKART, 2003, p.62, grifo nosso).

O segundo tipo de operação psicolinguageira, denominada pelo autor de conjunção - da ordem do expor - ocorre

quando as representações (re)codificadas em um texto não são assim colocadas à distância (quando elas são sem uma origem), elas se situam necessariamente no mundo da interação social em curso. Nesse caso, o texto não relata, mas expõe ('mostra', 'exibe') estados, noções ou eventos 'conjuntos', ou seja, acessíveis no mundo dos protagonistas da interação. (BRONCKART, 2003, p.62).

O referido autor postula as categorias de implicação e autonomia em relação ao agente produtor e à situação de produção. Desse modo, no mundo discursivo do expor implicado ou do narrar implicado, as referências aos parâmetros de produção são explícitas. Situam-se, nessa categoria, o discurso interativo e o relato interativo. Nas palavras do autor:

O emissor-enunciador pode integrar no seu texto referências explícitas aos parâmetros do ato de produção (remeter ao locutor, ao interlocutor, ao espaço ou ao tempo de produção). Nesse caso, elementos dessa situação material serão, conseqüentemente, 'implicados' no texto e constituirão uma parte de seu conteúdo. Para interpretar completamente um tal texto, será portanto necessário conhecer tais condições de produção. (BRONCKART, 2003, p.63).

Já no mundo do expor autônomo e do narrar autônomo, o emissor-enunciador pode produzir o seu texto sem se referir ao contexto de produção. Situam-se, nessa classificação, o discurso teórico e a narração. Dessa maneira,

o emissor-enunciador pode também construir seu texto sem fazer nenhuma referência explícita aos parâmetros da situação de produção. Nesse caso, o texto é 'autônomo' em relação a essa situação, e sua interpretação não requer nenhum conhecimento da mesma. (BRONCKART, 2003, p.63).

Na proposta do ISD, portanto, a existência dos quatro tipos de discurso - interativo, teórico, relato interativo e narração - é possível a partir da identificação das unidades linguísticas que neles ocorrem. A configuração das unidades conforma 'tipos linguísticos' específicos para cada língua natural, que semiotizam quatro mundos discursivos: mundo do expor implicado conjunto; mundo do expor autônomo conjunto; mundo do narrar implicado disjunto e mundo do narrar autônomo disjunto.

No entanto, Bronckart (2003) pontua que outras classificações são possíveis e esclarece que

para os textos que expõem (relação de ‘conjunção’), podemos considerar que todos os graus de implicação da situação de enunciação são possíveis e que os textos estão escalonados sobre um *continuum*, de tal maneira que o discurso verdadeiramente autônomo (ou teórico) acabe se constituindo num limite raramente (ou jamais) atingido. Ao contrário, sobre o eixo dos textos que narram, a bipartição parece mais clara, quer a situação de enunciação esteja implicada, quer não. Podemos notar igualmente que as sequências cronológicas e descritivas são particularmente adaptadas ao mundo narrado, e as argumentativas ao mundo exposto, etc. (BRONCKART, 2003, p. 64).

Sobre os mundos discursivos, Bronckart (2012, p.155) ressalta que esses só podem ser identificáveis “a partir das formas linguísticas que os semiotizam, sendo eles, portanto, dependentes dessas formas linguísticas”. Por isso, Bronckart (2012) introduz a distinção entre tipo linguístico e tipo psicológico.

A expressão tipo linguístico “designa o tipo de discurso tal como ele é efetivamente semiotizado no quadro de uma língua natural, com suas propriedades morfossintáticas e semânticas particulares.” (BRONCKART, 2012, p.156). Já a expressão tipo psicológico se refere ao tipo de discurso. Nas palavras do autor,

a expressão tipo psicológico designa essa entidade abstrata ou esse construto que é o tipo de discurso, apreendido exclusivamente sob o ângulo das operações psicológicas ‘puras’, isto é, esvaziadas da semantização particular que necessariamente lhe conferem as formas específicas de recursos morfossintáticos mobilizados por uma língua natural para traduzir um mundo. (BRONCKART, 2012, p.156).

Esses quatro mundos discursivos – expor implicado conjunto, expor autônomo conjunto, narrar implicado disjunto e narrar autônomo disjunto – surgem, portanto, da relação que se estabelece, em determinado estado sincrônico, na produção textual entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático mobilizado no texto e as coordenadas do mundo ordinário (relativo à situação de ação). Essa relação é sintetizada no quadro abaixo:

QUADRO 3- Operações psicolinguageiras correspondentes aos mundos discursivos

	<p><b>Coordenadas gerais dos mundos</b> (estado sincrônico dos três mundos representados– objetivo, social e subjetivo): organizam o conteúdo temático verbalizado no texto.</p>
	<p><b>Operações psicolinguageiras</b></p>

<b>Situação de produção</b>	<u>Conjunção</u> : representações acessíveis ao mundo dos protagonistas da interação	<u>Disjunção</u> : representações em um mundo colocado à distância dos protagonistas da interação
	Eixo/Ordem do EXPOR	Eixo/Ordem do NARRAR
	Quatro mundos discursivos: expor implicado conjunto, expor autônomo conjunto, narrar implicado disjunto e narrar autônomo disjunto	
	Quatro tipos de discurso	
<u>Implicação</u> : referências explícitas aos parâmetros do ato de produção	Discurso interativo	Relato interativo
<u>Autonomia</u> : sem referência explícita aos parâmetros de produção	Discurso Teórico	Narração

Fonte: Adaptado de Bronckart (2003; 2010; 2012).

O discurso interativo, na forma de diálogo ou de monólogo, caracteriza-se pela presença de unidades que remetem à própria interação verbal e ao conjunto implicado do mundo discursivo criado. Essa forma de discurso também se caracteriza pela presença recorrente de outras unidades, como presença de pronomes indefinidos, de anáforas pronominais (pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos e sintagmas nominais) e de auxiliares de modo, como *poder* e auxiliares com valor pragmático, como *querer*, *dever*, *ser preciso*.

O discurso teórico é, em princípio, monologado e escrito e esse caráter se traduz principalmente pela ausência de frases não declarativas (interrogativa, imperativa, exclamativa). Como a interpretação do conteúdo enunciado não depende da situação de enunciação, esse tipo de discurso é considerado autônomo. No entanto, Bronckart (2012) adverte, conforme já explicitado, que essa autonomia praticamente não existe:

O relato interativo é um tipo de discurso, em princípio, monologado, que se desenvolve em uma situação de interação que pode ser real (e originalmente) oral, ou posta em cena, no quadro de um gênero escrito como o romance ou a peça de teatro. Esse caráter monologado se traduz principalmente pela ausência de frases não declarativas, ocorrendo quando se constrói um mundo discursivo que implica os parâmetros da ação da linguagem.

O tipo narração, de caráter disjunto autônomo do mundo discursivo, geralmente escrito e sempre monologado, comporta apenas frases declarativas. É um tipo de discurso cuja densidade verbal se situa a meio caminho, entre a do discurso interativo e a do discurso teórico.

### 3.2.1.1.2 Os mecanismos de textualização: camada intermediária do folhado textual

Os mecanismos pertencentes a esse nível intermediário, a segunda camada do folhado textual, incidem sobre as séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática. Os mecanismos de textualização estão articulados à linearidade do texto e explicitam as grandes articulações hierárquicas, lógicas e temporais do texto. Bronckart (2008; 2012) distingue três mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal, apresentados sucintamente nos parágrafos seguintes.

Os mecanismos de conexão marcam as grandes articulações da progressão temática e são realizados pelos organizadores textuais (como, por exemplo, conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frase). Por isso, evidenciam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto.

Os mecanismos de coesão nominal, por sua vez, apresentam as unidades de informação nova (como temas e/ou personagens novos) e possibilitam sua retomada por meio de unidades ou processos anafóricos. Essas unidades podem ser os pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos e sintagmas nominais. As escolhas dessas unidades podem depender do tipo de discurso em que elas aparecem. Os mecanismos de coesão nominal especificam, então, as relações de dependência presentes entre os argumentos que possuem uma ou mais propriedades referenciais, entre os quais, conforme aponta Bronckart (2012), existe uma relação de correferência.

Os mecanismos de coesão verbal garantem a temporalidade dos processos (estados, acontecimentos, ações) indicados no texto, por meio dos tempos verbais. Bronckart (2012) ressalta que os tempos verbais ocorrem em interação com outras unidades de valor temporal, como os advérbios e organizadores textuais. A ocorrência dos tempos verbais, no texto, depende dos tipos de discurso em que são utilizados.

Os mecanismos de textualização garantem, portanto, a progressão e a coerência temáticas e estão ligados à linearidade do texto. As modalizações, que também são marcadas por tempos verbais, auxiliam a estabelecer uma coerência de outra ordem, pragmática ou interativa. (BRONCKART, 2012). Por isso, o referido autor analisa os valores da modalização como mecanismo enunciativo, conforme será explicitado na próxima seção da terceira camada do folhado textual.

### **3.2.1.1.3 Os mecanismos enunciativos: modalizações e vozes enunciativas – camada mais superficial do folhado textual**



Os mecanismos enunciativos contribuem para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto, ou seja, auxiliam o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos: as instâncias que assumem o que é dito no texto, as vozes expressas e as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Sobre a identificação do posicionamento enunciativo e vozes, Bronckart sinaliza que

é um problema bastante complexo: ao produzir seu texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) mundo(s) discursivo(s), cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são ‘diferentes’ das do mundo empírico em que está mergulhado. Assim, é a partir desses ‘mundos virtuais’ e mais especificamente a partir das instâncias formais que os regem (textualizador, expositor, narrador) que são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressam no texto. (BRONCKART, 2012, p.130).

Esses mecanismos enunciativos são denominados de superficiais por Bronckart (2008) porque “eles operam quase que independentemente da progressão do conteúdo temático e, portanto, não se organizam em séries isotópicas; menos necessariamente presentes que os mecanismos anteriores, eles servem, sobretudo, para orientar a interpretação dos destinatários.” (BRONCKART, 2008, p.90).

Bronckart (2012) pondera sobre as vozes que se responsabilizam ou que são responsabilizadas pelo que é enunciado. Essas vozes estão presentes em todo tipo de discurso. São as vozes dos personagens, das instâncias sociais e do autor empírico do texto. Nas palavras do autor:

[...] a problemática das vozes coloca-se evidentemente para todo tipo de discurso [...]. Na maioria dos casos, é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer. Essa voz, que se poderia chamar de neutra, é, portanto, conforme o tipo de discurso, ou a do narrador ou a do expositor [...]. Mas, em outros casos, a instância de enunciação pode pôr em cena uma ou várias vozes ‘outras’, que são, por isso, vozes infra-ordenadas em relação ao narrador ou ao expositor. Parece-nos que essas vozes secundárias podem ser reagrupadas em três categorias gerais: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto. (BRONCKART, 2012, p.326).

No quadro abaixo, encontram-se relacionadas as vozes enunciativas, segundo Bronckart (2012).

#### QUADRO 4 – Vozes enunciativas

Voz neutra	Instância geral da enunciação: voz do narrador ou do expositor, sempre inferível de segmentos de textos na terceira pessoa.
------------	---

Vozes dos personagens	Vozes de seres humanos ou entidades humanizadas implicados, na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático. A voz do narrador pode se fundir com a voz do personagem.
Vozes sociais	Vozes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo.
Voz do autor	Voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado.

Fonte: Adaptado de Bronckart (2012, p.326-328).

Bronckart (2012) ainda pondera que as diferentes vozes podem ser expressas de modo direto – como nos discursos interativos dialogados – e de modo indireto – que podem fazer parte de qualquer tipo de discurso. O autor em pauta também registra a questão da polifonia – que é a existência de várias vozes de mesmo estatuto (várias vozes sociais ou diversas vozes de personagens) ou de arranjos de vozes de estatuto diferente (por exemplo, voz do autor, vozes dos personagens, vozes sociais).

Os outros mecanismos enunciativos - as modalizações - são as avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Por conseguinte, elas objetivam traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações, formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático. As modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático. Elas são expressas por algumas estruturas recorrentes, que podem ser reagrupadas em quatro subconjuntos, conforme mostra o quadro 5.

QUADRO 5: A marcação das modalizações reagrupadas em quatro subconjuntos linguísticos segundo Bronckart

Subconjuntos Linguísticos	Marcação das modalizações
1º	Tempos verbais no futuro do pretérito
2º	Auxiliares de modo: querer, dever, ser necessário e poder, e verbos que, por seu valor semântico próprio, podem às vezes ‘funcionar como’ auxiliares de modo: crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado a, ser constrangido, etc.

3º	Advérbios ou locuções adverbiais: certamente, evidentemente, talvez, sem dúvida, felizmente, (in)felizmente, obrigatoriamente, deliberadamente, etc.
4º	Orações impessoais: é provável que, é lamentável que, sem dúvida que, etc.

Fonte: adaptado de Bronckart (2012, p.333).

Bronckart (2012), embasado nas múltiplas classificações propostas desde a Antiguidade e nos estudos de Popper<sup>65</sup> (1972/1991) e Habermas<sup>66</sup> sobre os mundos representados, especifica quatro funções das modalizações: lógicas<sup>67</sup>, deônticas, apreciativas e pragmáticas, explicitadas no quadro abaixo.

QUADRO 6- As quatro funções da modalização segundo Bronckart

Tipos de modalizações	Funções / Características	Exemplos
<b>Lógicas</b>	Avaliam alguns elementos do conteúdo temático, apoiadas em critérios do <b>mundo objetivo</b> . Apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc. Marcadas por unidades linguísticas de qualquer um dos quatro subconjuntos (grifo nosso).	“ <b>É evidente que</b> a teoria filosófica da opinião como saber de segunda ordem suporia a existência (as matemáticas serviram de paradigma) de um saber certo” (F. Francois, 1974, p.170 apud Bronckart, 2012, p.331, grifo do autor).
<b>Deônticas</b>	Avaliam alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do <b>mundo social</b> , apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso. Marcadas por unidades linguísticas de qualquer um dos quatro subconjuntos (grifo nosso).	Se uma equivalência não for claramente estabelecida e respeitada, [...] conduzirá a emissões de bilhetes discutíveis e, em todo caso, discutidas. <b>É preciso que</b> , neste domínio, governo ou instâncias internacionais possam improvisar à vontade, sem controle e sem limites (MENDÈS FRANCE, P., 1974, p.170, apud BRONCKART, 2012, p.331-332, grifo do autor).
<b>Apreciativas</b>	Avaliam alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do <b>mundo subjetivo</b> da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista	Exemplo: Mas agora, mesmo não me levando a nada, esses instantes me parecem que tiveram eles mesmos bastante encanto. Gostaria de reencontrá-los, do modo que me

<sup>65</sup> POPPER, K.R. **La connaissance objective**. Paris: Aubier, 1991).

<sup>66</sup> HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**, t.I; II. Paris: Fayard, 1987.

<sup>67</sup> Bronckart (2012, p. 330) esclarece que a “categoria de modalizações lógicas agrupa, de um lado, as funções às vezes chamadas de aléticas, que se referem diretamente à verdade das proposições enunciadas (expressão do seu caráter necessário, possível, contingente, etc) e, de outro, as funções chamadas, às vezes, de epistêmicas, que se referem às condições de estabelecimento da verdade das proposições (expressão de seu caráter não decidido, verificado, contestado, etc).”

	da entidade avaliadora. Marcadas, preferencialmente, por advérbios ou orações adverbiais e utilização de pronomes de primeira pessoa (eu/nós) (grifo nosso).	lembro deles. <b>Ai de mim!</b> [...]. (PROUST, M., 1988, p.419, apud BRONCKART, 2012, p.331-332, grifo do autor)
<b>Pragmáticas</b>	Explicitam alguns <b>aspectos da responsabilidade</b> de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda, capacidades de ação (poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer). Marcadas, preferencialmente, pelos auxiliares de modo (grifo nosso).	-Éééé, mas se você <b>pudesse</b> ter escolhido entre os diversos serviços desse tipo, não é?  -É, é verdade. Mas naquela época, não sabe, meu pai tinha morrido e depois, bem, eu achava que devia partir, quer dizer, <b>não devia</b> ser incômodo para toda a família, um peso. (SEGUY, H.I.; 1976, p.24 apud BRONCKART, 2012, p.332 –333, grifo do autor).

Fonte: Adaptado de Bronckart (2012, p.132; 330-333).

Bronckart ainda destaca que “as unidades que marcam a modalização combinam-se frequentemente entre si, formando *complexos modais*”, como no exemplo: “**É evidentemente lamentável não ser possível acabar** com a guerra” (BRONCKART, 2012, p.334, grifo do autor).

Bronckart (2006, p.168) ressalta que a metáfora do folhado textual “seria particularmente mole e as camadas se interpenetrariam.” Reconhece, dessa maneira, as limitações desse esquema ao afirmar que

[...] há espaço, obviamente, para se rever a estrutura de conjunto de nosso esquema, com uma proposta que consistiria em ligar mais diretamente os tipos de discursos aos posicionamentos enunciativos (assim como também aos mecanismos de temporalização) e a atribuir uma finalidade propriamente coesiva somente aos mecanismos de conexão e retomada anafórica. (BRONCKART, 2006, p.168).

Lousada (2010), na mesma perspectiva de Bronckart (2006), acentua que “[...] o ISD é uma teoria em construção, estando constantemente sujeito a revisões, descobertas, recursos a outros autores, etc.”

Conforme explicitado, a análise das entrevistas será realizada observando os mecanismos enunciativos (vozes enunciativas e modalizações) explicitados pelo ISD.

No próximo capítulo, apresento o caminho metodológico percorrido, evidenciando os contextos da pesquisa e o perfil das participantes da pesquisa.

#### 4. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada na pesquisa, bem como a descrição do contexto e do perfil das participantes, os procedimentos de coleta e geração dos dados. Exponho, também, sobre a aplicação do teste-piloto para testagem desses procedimentos.

Tendo em vista o objetivo geral deste estudo é analisar o impacto das coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012 para o Ensino Médio, considerando este programa como política linguística de formação continuada, utilizei os princípios da pesquisa qualitativa, interpretativa, diagnóstica, de cunho etnográfico, com ênfase sobre os processos, sob as lentes do interacionismo sociodiscursivo, abrangendo, também, a análise documental.

Conforme postulam Denzin e Lincoln (2006), o pesquisador qualitativo destaca “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.23), pois por trás da metodologia, da teoria e da epistemologia, encontra-se o pesquisador, situado biograficamente. O pesquisador qualitativo entra no processo de pesquisa a partir de dentro de uma comunidade interpretativa. Desse modo, estou ciente de que não existem observações objetivas, mas situadas “socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.33), ou seja, o pesquisador está inserido no interior do grupo observado. A observação possibilita, ainda, o contato direto do pesquisador com o fenômeno pesquisado, devido à maior proximidade com o objeto de estudo. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Denzin e Lincoln (2006) ressaltam que os pesquisadores qualitativos utilizam várias práticas interpretativas interligadas – a triangulação, na expectativa de compreenderem melhor o tema pesquisado. Dessa maneira, a triangulação se constitui em uma alternativa para a validação, a qual reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão e de comparar os dados relacionados ao mesmo fenômeno em diferentes fases do trabalho de campo. Esses pesquisadores “estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17). Dessa maneira, a triangulação, nesta pesquisa, será realizada comparando-se o que o PNLD 2012 propõe em termos de concepção de linguagem, metodologia de ensino e letramento crítico por meio das coleções aprovadas no programa, os dizeres das professoras, e o seu agir em sala de aula.

A análise documental é muito utilizada em pesquisas de cunho etnográfico, em triangulação com a entrevista e a observação, por possibilitar que outras informações sejam

evidenciadas para a análise do objeto de pesquisa. Esta técnica inclui, como principais fontes os documentos legais, livros didáticos, registros de professores e alunos. (CORSETTI, 2006).

#### 4.1 Coleta e Geração de Dados

A coleta e a geração de dados foram realizadas utilizando-se de quatro procedimentos: a análise documental, os questionários, as entrevistas semiestruturadas e as notas de campo de observação de aulas.

Os documentos analisados foram o Edital PNLD 2012, o Guia de Livros Didáticos – PNLD - Língua Estrangeira Moderna e as coleções *Freeway* e *Upgrade*, utilizadas pelas participantes da pesquisa. A análise documental, realizada no decorrer da pesquisa, objetivou verificar o contexto de produção (BRONCKART, 2012) das coleções do PNLD 2012. Esse contexto de produção foi relacionado às prescrições curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2000; 2002; 2006), às concepções de linguagem e à metodologia de ensino de línguas (CASTRO, 1998; LEFFA, 1988; RICHARDS, RODGERS, 2008; PAIVA, 2012; 2014). O quadro abaixo retrata o plano textual global desta análise.

QUADRO 7 – Plano textual global da análise documental

Documento	Objetivos
Edital e Guia do PNLD 2012	- Verificar o contexto de produção e avaliação das coleções do PNLD 2012.
Coleção <i>Upgrade</i>	- Identificar a estrutura e organização das unidades da coleção; - Analisar a unidade <i>Voices of Africa</i> (volume 2) e excertos da unidade <i>Causes and Prevention of Obesity</i> (volume 3), utilizados por duas das participantes da pesquisa, relacionando as atividades da unidade com as orientações propostas no Manual do Professor.
Coleção <i>Freeway</i>	- Identificar a estrutura e organização das unidades da coleção; - Analisar a unidade <i>Violence against women</i> (volume 2), utilizada por uma das participantes da pesquisa, relacionando as atividades com as orientações propostas no Manual do Professor.

Fonte: a autora

Os outros instrumentos de coleta de dados foram os questionários<sup>68</sup> preenchidos pelos professores, as entrevistas<sup>69</sup> semiestruturadas gravadas com os docentes, notas de campo de observações<sup>70</sup> de aulas. Esclareço que não filmei as aulas porque os alunos eram menores de idade e, para tanto, teria que solicitar a anuência dos pais de todos os alunos, conforme normas do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos na Universidade Federal de Uberlândia. E

<sup>68</sup> Apêndice D

<sup>69</sup> Apêndice E

<sup>70</sup> Apêndice F

conforme acordado com a minha orientadora, por se tratar de uma pesquisa em três instituições, tal solicitação poderia impedir ou, no mínimo, retardar a minha pesquisa de campo, tendo em vista o período em que a mesma ocorreu – outubro a novembro de 2014 - para atender ao meu objetivo de pesquisar sobre o PNLD 2012.

O questionário foi aplicado no mesmo período da entrevista. Entreguei uma cópia para as professoras antes de iniciar a entrevista, disponibilizando-me a tirar qualquer dúvida que ocorresse. O tempo médio de preenchimento de cada questionário foi de 10 minutos.

O questionário me propiciou conhecer o grau de formação das professoras participantes, seu regime de trabalho, número de aulas que ministram semanalmente, sua atuação profissional, tendo em vista que todos esses fatores podem influenciar a atividade docente e seu processo de formação continuada.

As entrevistas, de acordo com Moreira e Caleffe (2008) podem ser padronizadas ou não padronizadas. As entrevistas padronizadas se dividem em: a) entrevistas estruturadas ou de levantamento; b) entrevistas semiestruturadas; c) entrevistas em grupos (estruturadas ou semiestruturadas). As entrevistas não-padronizadas são divididas em: a) entrevistas em grupo (não-estruturadas); b) entrevista etnográfica (não-estruturada); c) entrevista para a história oral ou para a história de vida.

Na entrevista semiestruturada, que é um dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, há o protocolo com os temas para discussão. Esse protocolo ou guia de entrevista é o grupo de questões que direcionam o pesquisador ao longo da entrevista. No entanto, os temas não são apresentados da mesma forma, nem na mesma sequência, “nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira.” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.169). Dessa forma, o entrevistador pode permitir que os entrevistados expliquem as questões como eles desejarem. Esse fato ocorreu nas entrevistas que realizei com as participantes, que mencionaram também sobre a escolha de coleções de Língua Inglesa do PNLD 2015<sup>71</sup>, por já terem escolhido a coleção para o triênio 2015-2017, devido ao período em que as entrevistas foram realizadas.

As entrevistas e as notas de campo de observação de aulas contribuíram para entender as representações das professoras sobre o material didático. A observação de aulas teve como objetivo realizar a triangulação, por intermédio do cruzamento das respostas das professoras durante as entrevistas.

---

<sup>71</sup> Esse dado não faz parte da minha análise nesta tese.



Os dados das entrevistas foram analisados tendo como aporte teórico-metodológico o interacionismo sociodiscursivo, ISD, proposto por Bronckart (2012), os estudos de Ramos (2010), Cunningsworth (1995) sobre escolha de materiais/livros didáticos por professores.

Utilizei os seguintes procedimentos para realização das entrevistas, conforme orientação de Moreira e Caleffe (2008). São eles: a) apresentação da pesquisadora e explicação do objetivo da entrevista; b) garantia do anonimato do entrevistado; c) permissão para utilização de dispositivos de gravação; d) esclarecimento sobre utilização dos dados; e) garantia de interrupção na entrevista para esclarecimento de qualquer questão; f) assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelo entrevistado<sup>72</sup>. No quadro 8 abaixo, apresento o Plano Textual Global das entrevistas.

QUADRO 8 - Plano Textual Global das Entrevistas

<b>Conteúdo Temático</b>	<b>Objetivos</b>
Participação do professor no processo de escolha do livro didático do PNLD na instituição em que trabalha	Analisar o contexto educacional e acesso do professor aos livros.
Critérios utilizados na escolha das coleções e comparação com os critérios utilizados pelos avaliadores do PNLD 2012.	Identificar os critérios utilizados pelos professores. Comparar os critérios que os professores revelam ser importantes com os critérios estabelecidos no PNLD 2012.
Utilização da coleção em sala de aula.	Analisar se e como o professor tem utilizado a coleção do PNLD 2012 em sala de aula.
Representação do livro didático pelo professor.	Verificar que relação o professor tem com esse material didático. Comparar essa representação com o que dizem os estudiosos sobre material didático.
Avaliação da coleção do PNLD 2012 utilizada.	Descrever a avaliação que o professor faz do livro.
Uso de outros materiais didáticos.	Identificar a utilização de outros materiais didáticos pelo professor.

Fonte: a autora

Para a observação das aulas, me pautei pela estrutura dos protocolos de observação, de acordo com Flick (2008) nos quais devem constar a palavra-chave para o principal evento, e a lista de eventos em palavras-chave, que eu identifico como o objetivo nas minhas observações, “a descrição cronológica das observações, a descrição das observações, os sentimentos e reflexões dos próprios pesquisadores sobre suas atividades em campo” (FLICK, 2008, p.110). O autor supracitado também sugere a inclusão das primeiras interpretações e questões para a próxima observação. As notas de campo foram tomadas durante

<sup>72</sup> Apêndice C

a observação das aulas das professoras participantes com o propósito de se realizar um registro escrito simultâneo às observações, inicialmente, de forma genérica e, posteriormente, evidenciando a utilização do livro didático de Língua Inglesa (Apêndices J, K e L).

Mesmo sendo uma pesquisa de natureza diagnóstica e não de intervenção<sup>73</sup>, houve momentos de troca de experiências entre nós, pesquisadora e participantes, sobre projetos propostos nos livros didáticos, indicação de sites e compartilhamento de artigo científico na área de Linguística Aplicada.

A possibilidade de compartilhar o artigo científico ocorreu quando, durante o período de observação<sup>74</sup> de aulas na instituição EE1, a professora se dirigiu até a carteira em que eu me encontrava e me pediu desculpas pela pronúncia dela, pois ela sentia que tinha dificuldades. Eu lhe disse que todos nós, professores de Inglês, temos insegurança em algum aspecto da pronúncia do Inglês e que isso era uma questão de constante aprendizado. Naquele momento, me lembrei de um texto sobre formação de professores na área de pronúncia e lhe disse que iria trazer uma cópia para ela. Afirmei que era um texto interessante e que poderia ajudá-la nessa busca de aprimoramento da pronúncia em Língua Inglesa. O texto era “Que boniteza é esta que o professor de Inglês tanto procura? – Repensando a fonologia do Inglês: da conscientização à ação<sup>75</sup>. Entreguei-lhe o texto na aula seguinte, mas não conversamos mais a respeito do assunto.

A indicação de sites se deu também com a professora da instituição EE1 quando ela me mostrou os livros, contendo as coletâneas dos textos produzidos pelos alunos em Língua Portuguesa. A produção dos livros foi viabilizada por meio de patrocínio de uma empresa local. Ela me disse também que o livro de que ela mais gostava era o primeiro de 2007, por representar a realização de um sonho. Realçou, no entanto, que, naquele ano, devido ao acúmulo de tarefas que elas tinham de desempenhar, ela não tinha conseguido realizar a organização do livro. Disse-lhe, então, que havia duas ferramentas *on line* que ela poderia utilizar para elaborar o livro: *flickr* e *ebook*.

A entrada em campo foi precedida por um teste-piloto<sup>76</sup> da entrevista com uma professora de Língua Portuguesa, que aceitou participar da pesquisa, em uma das instituições

---

<sup>73</sup>Moita Lopes (1999) diferencia pesquisa de diagnóstico como aquela “centrada na investigação do processo de ensinar/aprender, conforme realizado nas salas de aula, ou seja, como a prática de ensinar/aprender línguas está sendo efetivamente realizada em sala de aula.” (MOITA LOPES, 1999, p.86). A pesquisa de intervenção está voltada para a “investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula.” (MOITA LOPES, 1999, p.86).

<sup>74</sup> Vide Apêndice J.

<sup>75</sup> POW, E.; MARTINS E ORTIZ, H.; DUARTE, V. C. Que boniteza é esta que o professor de inglês tanto procura? Repensando a fonologia do inglês: da conscientização à ação. In CELANI, M. A. A. **Reflexões e Ações (Trans)formadoras no Ensino-Aprendizagem de Inglês**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010. P.73-84.

<sup>76</sup> Os dados referentes ao teste-piloto não constituem parte de minha análise nesta tese.

em que a pesquisa foi realizada. A entrevista com essa professora foi realizada na sala da diretoria da instituição, por ser o local livre de interrupções para a gravação da entrevista. Observei, também, seis aulas dessa professora. Por esta experiência, foi possível observar que os instrumentos de coleta de dados estavam adequados para atender os objetivos da pesquisa.

Para melhor visualizar os procedimentos teórico-metodológicos, apresento o quadro abaixo.

QUADRO 9 - Resumo dos procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa

<b>Perguntas de pesquisa</b>	<b>Objetivo geral</b>	<b>Metodologia / Instrumentos</b>	<b>Procedimento de Análise</b>
Geral: Qual o impacto das coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012 para o Ensino Médio, considerando este programa como política linguística de formação continuada?	Analisar o impacto das coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012 para o Ensino Médio, considerando este programa como política linguística de formação continuada.	Pesquisa diagnóstica, qualitativa, interpretativa, diagnóstica, de cunho etnográfico.	
	<b>Objetivos específicos</b>		
Subpergunta 1: Como foram produzidas as coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012?	-Verificar o contexto de produção das coleções do PNLD pelo Edital e Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012 – Língua Estrangeira Moderna. -Analisar as unidades das coleções <i>Freeway</i> e <i>Upgrade</i> , adotadas pelos participantes da pesquisa.	Análise documental.	-Descrição do Contexto de Produção das coleções adotadas. -Análise das coleções utilizadas pelos professores, especialmente a unidade trabalhada durante o período de observação de aulas, considerando: 1) Concepções de Linguagem; 2) Metodologia de Ensino; 3 Letramento crítico.
Subpergunta 2: Como ocorreu o processo de escolha das coleções de Língua Inglesa do PNLD?	-Descrever como ocorreu o processo de escolha das coleções de Língua Inglesa do PNLD.	Entrevista com os professores.	-Contexto educacional: -Agir individual e agir coletivo;

Subpergunta 3: Quais os critérios utilizados pelos professores para a escolha da coleção adotada de Língua Inglesa na instituição em que trabalham?	Identificar os critérios utilizados pelos professores para a escolha das coleções de Língua Inglesa do PNLD do Ensino Médio, relacionando-os aos critérios usados pelo PNLD.	Entrevista com os professores.	-Análise do nível organizacional:  1.Organização temática:  -Segmentos de Organização Temática (SOT);
Subpergunta 4: Como os professores têm utilizado as coleções adotadas de Língua Inglesa do PNLD 2012?	Analisar como os professores têm utilizado a coleção didática adotada.	Questionário (formação e estrutura de trabalho do professor) Entrevistas / Notas de campo de observação de aulas.	-Segmentos de Tratamento Temático (STT);  2.Mecanismos enunciativos: modalização e vozes .
Subpergunta 5: Como os professores avaliam as coleções adotadas de Língua Inglesa do PNLD 2012?	Verificar como os professores avaliam as coleções adotadas de Língua Inglesa PNLD 2012.	Entrevista / Notas de Campo de observação de aulas.	

Fonte: a autora

Na seção seguinte, apresento os contextos da pesquisa e o perfil das participantes da pesquisa.

#### 4.2 Contextos da pesquisa

Inicialmente, meu plano era pesquisar o uso dos livros didáticos de Língua Inglesa do PNLD do Ensino Médio em todas as escolas públicas que ofertam o Ensino Médio, em uma cidade localizada na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, no Estado de Minas Gerais, Brasil. A cidade possui sete instituições públicas que oferecem o Ensino Médio. Destas instituições, uma pertence à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que é ligada diretamente ao Ministério da Educação. As outras seis instituições fazem parte da Rede Pública Estadual de Ensino. Fui muito bem recebida pelos diretores das instituições, excetuando-se uma única escola em que não consegui falar com a diretora, mesmo após várias tentativas de contato.

Os outros seis diretores se mostraram interessados no tema da pesquisa, autorizando a realização do estudo nas instituições dirigidas por eles e me proporcionando o número do telefone dos docentes ou disponibilizando o horário em que os mesmos se encontrariam nas instituições para que eu pudesse verificar com os próprios docentes se aceitariam participar da pesquisa. Esclareço que a diretoria das instituições era ocupada por mulheres, com exceção da

instituição federal. É pertinente dizer que a diretora da instituição estadual EE2 me informou que o índice de evasão nas turmas do Ensino Médio era alto, principalmente no quarto bimestre. A razão, apontada por ela, era a falta de perspectiva dos alunos em continuar os estudos. Essa informação da diretora confirma os dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2011b) e estudos de Amin Aur e Castro (2012) sobre o baixo índice de conclusão do Ensino Médio.

Informo, também, que os docentes convidados a participarem da pesquisa eram professores efetivos que ministravam aulas no segundo ou terceiro ano do Ensino Médio. Esse recorte se fez necessário porque eu esperava que os participantes tivessem tido um tempo maior de conhecimento e uso dos livros didáticos que foram disponibilizados para o triênio 2012-2014 pelo PNLD. Como os participantes da pesquisa foram somente mulheres, refiro-me a elas sempre como as participantes, ou as professoras [participantes].

Após esse levantamento, houve uma previsão de dez participantes da pesquisa. Contactei cada professora que se encaixava no perfil desejado da minha pesquisa, ou seja, professores efetivos do segundo e/ou terceiro ano do Ensino Médio. Expliquei a todas elas sobre o objetivo da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, e a proteção da identidade de cada participante. No entanto, o número foi reduzido para três participantes porque as outras sete não quiseram participar da pesquisa, sendo que três professoras me esclareceram o motivo da não participação. Uma professora alegou que não conseguiria falar porque sua fala seria gravada. Ofereci-lhe, então, o gravador, para que ela narrasse como ela estava utilizando o livro didático, mas ela recusou essa possibilidade. Outra professora alegou que estaria de licença-saúde no período da pesquisa. Outra, ainda, concordou em participar, mas não disponibilizou horário para a entrevista, mesmo após diversos contatos posteriores.

Desse modo, das três participantes que concordaram em participar da pesquisa, uma leciona na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e as outras duas são professoras da Rede Pública Estadual de Ensino nas instituições descritas a seguir.

As instituições, cujas professoras aceitaram participar da pesquisa, estão localizadas em bairros na região oeste da cidade. Uma das instituições estaduais, codificada de EE1, oferta o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, o Ensino Médio no período da manhã, Ensino Médio EJA à noite. Cede parte de seu espaço físico para uma instituição estadual que oferta Ensino Fundamental I - do 1º ao 5º ano - no período da manhã. Durante o período de observação de aulas, verifiquei que a diferença nos horários de aulas entre o Ensino Fundamental I e o Ensino Médio e as atividades diversas das crianças trazem muito barulho, que perturbou o andamento das aulas nesta instituição. Por isso, foi preciso que a professora Natália interrompesse a aula

em determinado dia, até que ela pudesse se comunicar com os alunos da sua turma em tom de voz adequado para sala de aula.

A outra instituição estadual, cujo código é EE2, oferta o Ensino Fundamental do 6º ao 9º em período integral, e oferta o Ensino Médio no período da manhã. A instituição federal EF3 oferta o Ensino Médio integrado aos cursos técnicos em período integral – manhã e tarde, cursos técnicos à noite, curso de engenharia, período integral – manhã e tarde – e outro curso de engenharia à noite.

Na instituição EE1, o quadro do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB<sup>77</sup>, da instituição estava em lugar de destaque e um quadro com cartaz de boas-vindas. Cartazes com trabalhos dos alunos estavam dispostos no amplo corredor, perto do qual era distribuída a merenda.

Na instituição EE2, havia um quadro afixado na parede do corredor de entrada, informando o IDEB da instituição e uma galeria de fotos de ex-diretores e da atual diretora. Nesse mesmo corredor, um outro quadro destacava a participação dos alunos em eventos fora da escola, como o concurso de redação municipal, e havia também, um mural de boas-vindas.

Nessas duas instituições, o acesso ao interior da escola se dá por meio de identificação no interfone.

Na instituição EF3, o acesso era livre, sem portões. Trabalhos dos alunos na disciplina de Artes estavam afixados no mural de entrada da escola. Perto da sala de Língua Inglesa, o mural apresentava um projeto sobre família, desenvolvido com os alunos na disciplina. Comentei com a professora de Língua Inglesa, posteriormente, que eu havia desenvolvido esse projeto com os meus alunos também. Ela me disse que era o único projeto apresentado na coleção de que ela havia gostado de realizar.

No Quadro 10, apresento os Códigos das Instituições e os nomes fictícios, escolhidos por mim, para as professoras participantes, a fim de preservar-lhes o anonimato, nos termos do Código de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

---

<sup>77</sup>O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em em 01 jul 2014.

Quadro 10 - Códigos utilizados para as instituições e nomes para as professoras participantes

<b>Instituição</b>	<b>Código da Instituição</b>	<b>Nome fictício das participantes</b>
Escola Estadual 1	EE1	Natália
Escola Estadual 2	EE2	Cristina
Escola Federal 3	EF3	Sílvia

Fonte: a autora

As entrevistas ocorreram antes do período de observação de aulas, de acordo com o horário previamente agendado com as participantes. Na EE1, a entrevista foi realizada em uma sala já reservada pela professora para esse fim. Não houve interferências de barulho externo que dificultasse a gravação. Na EE2, houve várias interrupções devido a barulho de alunos de outras turmas na área externa. Na EF3, a gravação foi interrompida uma vez devido à entrada de uma funcionária, na sala de aula, no decorrer da entrevista.

Sobre a observação de aulas, fiz o planejamento de observar oito aulas em cada instituição, o que corresponderia a, aproximadamente, um mês de aulas. Avaliei que esse período seria adequado para analisar a utilização da coleção do PNLD em sala de aula, considerando a minha experiência no teste-piloto. No entanto, em nenhuma das três instituições pesquisadas esse número foi atingido, devido a eventos nas instituições (EE1 e EE3) e problema de saúde da professora (EE2). Em decorrência desses fatos, observei 6 aulas nas instituições EE1 e EF3 e três aulas na EE2, conforme descrito no quadro 11 abaixo:

QUADRO 11 – Quantidade de aulas observadas nas instituições

Participante/ Instituição	Série	Número de alunos	Número de aulas observadas	Coleção do PNLD 2012 adotada
Natália – EE1	2 <sup>a</sup>	27 – 29	6	<i>Upgrade</i>
Cristina- EE2	3 <sup>a</sup>	15	3	<i>Upgrade</i>
Sílvia – EF3	2 <sup>a</sup>	10-14	6	<i>Freeway</i>

Fonte: a autora

Na seção seguinte, apresento o perfil das professoras participantes da pesquisa, com tipo de formação inicial, atual e os respectivos regimes de trabalho, que podem influenciar na atividade pedagógica desenvolvida por elas.

### 4.3 Perfil das participantes da pesquisa

Em relação à formação, observo que as três participantes possuem cursos de pós-graduação. A professora Natália, da EE1, fez especialização Lato Sensu em Língua Portuguesa. A professora Cristina, da EE2, possui especialização em Língua Portuguesa, Supervisão e Inspeção Escolar. A professora Sílvia, da EF3, fez o curso de Mestrado em Estudos Linguísticos. Todas possuem curso de inglês realizado em Institutos de Idiomas identificados no preenchimento do questionário. Esclareço que não registro o nome desses institutos nesta tese para proteger também a identidade das participantes, conforme exigência do Código de Ética em Pesquisa. A professora Natália possui curso de Inglês no nível intermediário superior cursado em Instituto de Idiomas, que trabalha com a abordagem comunicativa. A professora Cristina possui curso de Inglês avançado, realizado em Instituto de Idiomas, cujo curso está alicerçado no método audiovisual. A professora Sílvia cursou Inglês avançado em Instituto de Idiomas, que utiliza a abordagem comunicativa.

Observei, pelas entrevistas e conversas com as participantes, que o percurso formativo e o processo de aprendizagem de língua estrangeira de cada professora pode interferir nas representações das mesmas sobre o processo de ensino-avaliação-aprendizagem, conforme apresento no Capítulo 5, sobre a análise dos dados.

Destaco, nos perfis das participantes, que as professoras das escolas estaduais, Natália e Cristina, atuam somente em sala de aula, com um número maior de aulas e os módulos (um módulo corresponde a uma hora), mencionados pelas professoras, são cumpridos nas escolas. Já a professora Sílvia, da rede federal, possui contrato de dedicação exclusiva, no qual estão implícitas atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que se observa pela atuação dessa professora em outros níveis de ensino da instituição, e também no Colegiado dos Cursos Técnicos de Nível Médio.

QUADRO 12- Perfil da Professora Natália, da Instituição EE1

Formação inicial	Licenciatura
Formação atual	Especialista em Língua Portuguesa
Cursos Complementares	Curso de Inglês Intermediário Superior ( <i>realizado em Instituto de Idiomas, que utiliza abordagem comunicativa, grifo nosso</i> )
Regime de Trabalho	40 horas
Tempo de Docência no Ensino Médio	23 anos
Disciplinas ministradas	Língua Portuguesa e Língua Inglesa



Número de aulas semanais	36
Número aproximado de alunos por turma	35 a 40 alunos
Outras atividades desenvolvidas	Não há

Fonte: Questionário preenchido pela participante Natália

#### QUADRO 13- Perfil da Professora Cristina, da Instituição EE2

Formação inicial	Licenciatura
Formação atual	Especialista em Língua Portuguesa, Supervisão e Inspeção Escolar
Cursos Complementares	Curso de Inglês Avançado ( <i>realizado em Instituto de Idiomas que utiliza método audiovisual – grifo nosso</i> ).
Regime de Trabalho	20 horas
Tempo de Docência no Ensino Médio	20 anos
Disciplinas ministradas	Língua Inglesa
Número de aulas semanais	17 mais quatro módulos de uma hora cada
Número aproximado de alunos por turma	25 alunos
Outras atividades desenvolvidas	Ministra curso de inglês em uma fundação municipal a uma turma de 7 alunos, com duas aulas semanais.

Fonte: Questionário preenchido pela participante Cristina

#### QUADRO 14- Perfil da Professora Sílvia, da Instituição EF3

Formação inicial	Licenciatura
Formação atual	Mestre em Estudos Linguísticos
Cursos Complementares	Curso de Inglês Avançado ( <i>realizado em Instituto de Idiomas, que utiliza abordagem comunicativa – grifo nosso</i> ).
Regime de Trabalho	Dedicação Exclusiva
Tempo de Docência no Ensino Médio	26 anos
Disciplinas ministradas	Lecionou Língua Portuguesa até 2005. Leciona Língua Inglesa desde 1998.
Número de aulas semanais	16
Número aproximado de alunos por turma	15 a 20 alunos
Outras atividades desenvolvidas	Atua em curso superior da instituição. Membro de Colegiados dos Cursos.

Fonte: Questionário preenchido pela participante Sílvia

É importante registrar que a carga horária destinada a Língua Inglesa na Escola Estadual 1, EE1, e na Escola Federal 3, EF3 é de duas aulas semanais em cada série do Ensino Médio. Já

na Escola Estadual 2, EE2, são ministradas duas aulas semanais nas duas primeiras séries, e três aulas semanais na terceira série. Segundo a diretora da EE2, pelo fato de não ofertarem Língua Espanhola, a instituição optou por destinar uma carga maior para Língua Inglesa. Ou seja, nesta última instituição, teoricamente, uma carga maior de língua estrangeira levaria a um desenvolvimento melhor dos alunos na língua-alvo, tendo em vista que uma das causas alegadas pelo baixo índice de proficiência oral dos alunos de Língua Inglesa da escola pública é a baixa carga horária.

Durante o período de observação de aulas, o número de alunos presentes sempre foi abaixo do número informado pelas professoras participantes. Na EE1, o número de alunos presentes variou de 27 a 29 alunos. Na EE2, estavam presentes 15 alunos nas aulas observadas. Na EF3, o número de alunos variou de 12 a 15 alunos. Essa diferença é devido à evasão ou transferência que ocorre ao longo do ano letivo.

No próximo capítulo, apresento a análise dos documentos selecionados englobando o contexto de produção e de avaliação das coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012.

## 5. PNLD 2012 DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA – INGLÊS

### CONTEXTO DE PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO

Nesse capítulo, exponho sobre os documentos norteadores do PNLD 2012. Analiso, também, como os critérios estabelecidos nesses documentos e as prescrições curriculares para o Ensino Médio influenciaram a produção das coleções desse programa.

Os documentos norteadores do PNLD 2012 explicitados no Edital PNLD 2012 (BRASIL, 2009a) são os seguintes: Orientações Curriculares para o Ensino Médio, OCEM, (BRASIL, 2006), a proposta do Ensino Médio Inovador<sup>78</sup> (BRASIL, 2009b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, DCNEM, (BRASIL, 2011b), o Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>79</sup> (BRASIL, 2005), a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, e demais pareceres e resoluções pertinentes a esse nível de ensino.

É importante ressaltar que a Matriz de Referência do ENEM é fundamentada em eixos cognitivos, comuns a todas as áreas do conhecimento. Esses eixos encontram-se especificados a seguir.

I. **Dominar linguagens (DL)**: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa. II. **Compreender fenômenos (CF)**: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricogeográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. III. **Enfrentar situações-problema (SP)**: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. IV. **Construir argumentação (CA)**: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente. V. **Elaborar propostas (EP)**: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2009c, não paginado, grifo do autor).

---

<sup>78</sup> De acordo com este programa, “O Ensino Médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental.” (BRASIL, 2009b).

<sup>79</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, (BRASIL, 2005) dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. No âmbito da educação, o ECA registra que a finalidade desta é o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, conforme disposto na LDBEN 9394/1996/ 2017.

Em relação às competências da Área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, destaco a competência de área 2, referente ao ensino de línguas estrangeiras modernas:

**Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais\*.** **H5** – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. **H6** - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas. **H7** – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social. **H8** - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. (BRASIL, MEC/ INEP, 2009c, grifo do autor).

A partir desses documentos, o Edital PNLD 2012 evidencia o contexto de produção dos livros didáticos para o Ensino Médio:

É nesse contexto que se insere o livro didático para o Ensino Médio, constituindo-se como mais uma ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo com vistas a assegurar tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia nesta etapa da educação básica. (BRASIL, 2009a, p. 18).

Além de serem considerados como ferramenta de apoio mais acessível para o professor, o livro didático é também representado no Edital PNLD 2012 como “objeto de cultura, produzido conforme um quadro de fundamentos teórico-metodológicos e destinado a orientar as atividades de ensino escolar”, e “um apoio para o professor, por vezes, o apoio mais acessível”. (BRASIL, 2009a, p.23). Não se menciona, nesse documento, que o livro didático contém visões de mundo, valores, expectativas culturais e educacionais da sociedade, bases epistemológicas do saber científico das várias disciplinas, suas implicações na formação de alunos e professores e os seus objetivos sociais e econômicos. (DAHER; FREITAS, SANT’ANNA, 2013). Esse entendimento do livro didático, produzido a partir de valores, posições ideológicas e concepções de língua, aluno e professor, é destacado no Guia de Livros Didáticos – LEM (BRASIL, 2011a).

A partir das especificações do edital, a equipe de avaliação das obras e das coleções didáticas do programa prepara a ficha de avaliação, trazendo o texto jurídico para o contexto pedagógico. (DAHER; FREITAS; SANT’ANNA, 2013).

Considero importante registrar, no entanto, que, com exceção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/1996, mencionada no guia como documento que orienta o perfil de formação do aluno do Ensino Médio, os demais documentos norteadores do

PNLD do Ensino Médio especificados no Edital PNLD 2012, não são explicitados no Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 – LEM. (BRASIL, 2011a).

É importante apontar que o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012 - LEM (BRASIL, 2011a) agrupa as resenhas das dez coleções aprovadas – três de Espanhol e sete de Inglês, por ordem crescente de código. A análise da coleção, nesse guia, abrangeu os três volumes consumíveis do livro do aluno, os respectivos Manuais do Professor e CD em áudio, integrantes da coleção.

No contexto de produção das coleções de Língua Inglesa, exponho a estrutura e organização das unidades, bem como dos apêndices das coleções, utilizadas pelas participantes da pesquisa. Na sequência, trago a estrutura e organização da unidade trabalhada pelas professoras, durante o período de observação de aulas, a fim de triangular os dados<sup>80</sup> obtidos nas entrevistas e nas notas de campo de observação de aulas. Essas unidades serão descritas e analisadas como se segue.

Todas as coleções de língua estrangeira moderna – Inglês e Espanhol – possuem três volumes. Da coleção *Upgrade*, volume 2, será apresentada a unidade *Voices of Africa*, utilizada pela professora Natália, da instituição EE1. Como a coleção *Upgrade* também é utilizada pela professora Cristina, da EE2, e a estrutura e a organização das unidades são similares para toda a coleção, será descrito, do volume 3, somente as seções da unidade *Causes and Prevention of Obesity*, trabalhadas pela professora Cristina durante as observações de aula. Da coleção *Freeway*, volume 2, descrevo e analiso a unidade *Violence against women* trabalhada pela professora Sílvia da EF3. A escolha dos volumes da coleção está de acordo com a série do Ensino Médio em que as aulas das participantes da pesquisa foram observadas: Natália – 2ª série; Cristina – 3ª série; Sílvia – 2ª série.

Ressalto que essa análise não é extensiva, pois estou ciente, conforme alertam Cristóvão, Canato, Anjos-Santos (2014), que analisar uma coleção por meio de uma ou duas unidades temáticas é insuficiente para avaliar toda a coleção. Entretanto, as unidades nos livros didáticos, em geral, são desenhadas seguindo a mesma estrutura, ou seja, muda-se o tema da unidade, mas o tipo de atividades costuma ser o mesmo. Consequentemente, ao descrever e analisar uma unidade, pode-se ter uma visão geral da obra, o que considero que seja adequado para os meus objetivos.

O contexto de produção envolve os parâmetros do mundo físico (emissor, receptor, momento da produção, lugar da produção) e subjetivo (posição social do emissor – enunciador,

---

<sup>80</sup> Vide capítulo 6.

posição social do destinatário, objetivo e intenção do produtor/autor), conforme estudos de Bronckart (2012). Em relação às coleções do PNLD, elas foram produzidas dentro dos critérios estabelecidos no Edital para, após aprovação pelos avaliadores das coleções, serem adquiridas pelo governo e utilizadas nas escolas.

A equipe responsável<sup>81</sup> pela avaliação das coleções do PNLD 2012 selecionou 35% das obras inscritas de Língua Inglesa, o que representa sete coleções aprovadas; ou seja, 65% das coleções de Língua Inglesa foram excluídas. Em relação às coleções de Língua espanhola do PNLD 2012, foram selecionadas três coleções entre as doze participantes, totalizando 25% de aprovação. Os avaliadores do programa acreditavam que o índice de aprovação das coleções inscritas tenderia a crescer nos próximos processos, pois era a primeira vez que editoras e autores de livros didáticos de língua estrangeira se submeteram aos critérios definidos pelo edital do PNLD 2012, em termos de elaboração do material didático para o Ensino Médio. (BRASIL, 2011a). No entanto, tal hipótese não se confirmou no PNLD 2015, nem na produção das coleções de Língua Inglesa, nem na produção das coleções de Língua Espanhola, pois das catorze coleções de Língua Inglesa inscritas, apenas quatro foram aprovadas, totalizando 29%, índice de aprovação menor do que o do programa anterior de 2012. Em relação à Língua Espanhola, foram inscritas treze coleções no PNLD 2015 e somente duas foram aprovadas, totalizando 15% de aprovação, índice também menor que o do PNLD 2012. (BRASIL, 2011a; 2014). O quadro abaixo apresenta a relação das coleções de Língua Inglesa aprovadas no PNLD 2012, em ordem decrescente de distribuição e por quantidade de exemplares, considerando os três anos do Ensino Médio. A coleção *Upgrade* ficou no segundo lugar e a coleção *Freeway* ficou em quinto lugar na distribuição. Há uma enorme diferença na quantidade de exemplares distribuídos das três primeiras coleções – *English for all*, *Upgrade*, *On Stage* – para as outras – *Globetrekker*, *Freeway*, *Take Over* e *Prime*. Vale lembrar que, conforme normas do PNLD, as coleções são distribuídas de acordo com a escolha, feita pelos professores, da primeira e da segunda opção das coleções do programa.

---

<sup>81</sup> As coleções aprovadas na análise técnica e documental são submetidas à avaliação pedagógica sob a responsabilidade do coordenador de área e do coordenador institucional de universidade convidada pelo MEC, com o apoio da Comissão Técnica para a coordenação da tarefa. A avaliação das coleções de Língua Estrangeira Moderna do PNLD 2012 ficaram sob a responsabilidade da Universidade Federal Fluminense. (DAHER; FRETIAS; SANT'ANNA, 2013, 415; 418). A equipe específica de avaliação das coleções foi constituída por, na sua maioria, por professores de universidades públicas federais e estaduais, professores de Colégios de Aplicação ligados a essas universidades, professores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II e de Secretarias de Educação, conforme consta às páginas 4 e 5 do guia. (BRASIL, 2011a).

QUADRO 15 – Relação das coleções de Língua Inglesa aprovadas no PNLD 2012 em ordem decrescente de distribuição

TÍTULOS DAS COLEÇÕES	PNLD 2012		Quantidade distribuída
	1 <sup>a</sup>	<i>English for all</i>	
2 <sup>a</sup>	<i>Upgrade</i>		2.556.334
3 <sup>a</sup>	<i>On stage</i>		2.326.439
4 <sup>a</sup>	<i>Globetrekker</i>		513.130
5 <sup>a</sup>	<i>Freeway</i>		429.815
6 <sup>a</sup>	<i>Take Over</i>		382.075
7 <sup>a</sup>	<i>Prime</i>		355.491

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE (BRASIL, 2012).

Os avaliadores do PNLD 2012 esclarecem, em relação aos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, que

todas as coleções incluídas neste Guia respeitam a legislação e os preceitos éticos relativos ao Ensino Médio, assim como consideram os documentos norteadores para esse nível de ensino. Também foram observadas a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos estabelecidos. Não foram constatados problemas de correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos. (BRASIL, 2011a, p.10).

Em relação aos critérios eliminatórios específicos da área de linguagens, códigos e suas tecnologias – língua estrangeira moderna, os avaliadores pontuam que se pautaram pelo Edital do PNLD 2012 do Ensino Médio, o qual definiu “um conjunto de preceitos organizadores da proposta de avaliação dos livros didáticos da área”. (BRASIL, 2011a, p.10). Dessa forma, orientaram-se pelo

entendimento de linguagem como atividade social e política, que envolve concepções, valores e ideologias inerentes aos grupos sociais; atividade em permanente construção, por isso, heterogênea e historicamente situada; prática discursiva, expressa por meio da manifestação verbal e não verbal e que se concretiza em diferentes línguas e culturas. (BRASIL, 2011a, p.10).

O guia indica os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, os critérios eliminatórios específicos da Área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias – Língua Estrangeira Moderna. O quadro comparativo<sup>82</sup> das coleções aprovadas de Espanhol e Inglês informa quais coleções melhor atendem aos critérios de avaliação especificados no Edital.

<sup>82</sup>Vide, no Anexo A, o Quadro Comparativo e Ficha de Avaliação das Coleções de Língua Estrangeira Moderna PNLD 2012. (BRASIL, 2011a).

Nesse quadro, no qual as coleções são apresentadas por códigos, “Quanto mais intenso o matiz da cor, melhor a coleção atende aos critérios de avaliação especificados no edital.” (BRASIL, 2011a, p.11). Para identificar a qual código cada avaliação se refere, é necessário que o professor acesse a resenha de cada coleção, ou verifique esse código pela capa do livro. O código da coleção *Freeway* é 25074COL33 e da coleção *Upgrade* é 25185COL33, de acordo com o exposto nas respectivas resenhas das obras. (BRASIL, 2011a, p.41-45; p.67-71). O quadro exibe os dez critérios organizadores avaliados, que são apresentados na sequência. Por esse quadro, nota-se, também, que a coleção *Prime* (25149COL33) foi a que recebeu a melhor avaliação no PNL D 2012. No entanto, foi a menos distribuída, devido às escolhas dos professores de cada instituição que oferta Ensino Médio.

A ficha de avaliação das coleções foi organizada em 11 blocos, referentes a vários aspectos: projeto gráfico-editorial, seleção de textos, compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral, expressão oral, elementos linguísticos, atividades, questões teórico-metodológicas, Manual do Professor e a coleção em seu conjunto (esse último item não é registrado no quadro comparativo). O guia proporciona, por fim, a resenha de cada coleção aprovada, iniciando pelas coleções de Espanhol e, na sequência, as resenhas das coleções de Inglês. Cada resenha foi organizada sob os títulos “Visão Geral”, “Descrição”, “Análise” e “Em sala de aula”. Na descrição da obra, o guia expõe a organização geral da obra, por volume, e a organização interna das unidades. No último item “Em sala de aula”, os avaliadores “registram questões que merecem um cuidado especial por parte do professor”. (BRASIL, 2011a, p.10).

É pertinente registrar que há uma diferença nos termos usados na Ficha de Avaliação e no Quadro Comparativo para se referir à mesma habilidade, o que pode dificultar o manuseio do guia. Essa divergência nos termos se faz notar na Ficha de Avaliação no Bloco III, no qual consta a expressão *compreensão leitora*, para avaliar atividades de leitura; no Quadro Comparativo, usa-se a expressão *compreensão escrita*. Para esses dois termos, utilizo *leitura*. Outra diferença é em relação aos termos *expressão oral* na Ficha de Avaliação, Bloco VI, para avaliar atividades de interação em diferentes situações comunicativas e *produção oral* no Quadro Comparativo. Esclareço que utilizo o termo *produção oral*.

Importa realçar que o documento ressalta a responsabilidade do professor e dos demais envolvidos na escolha das coleções nas instituições, como um compromisso didático-pedagógico. O texto explicita a concepção de livro didático, como uma produção que envolve visões de mundo, de língua, e do processo de ensino de língua estrangeira no Ensino Médio da rede pública, se dirigindo ao professor como seu interlocutor:



*Professor, como você bem sabe*, a responsabilidade da escolha do livro didático de língua estrangeira requer da equipe envolvida a compreensão de que esse processo implica compromisso didático-pedagógico. Esse compromisso, ao levar em consideração as circunstâncias histórico-sociais do seu grupo, exige cuidado nas discussões, a fim de que não se trate como homogêneo e simples aquilo que é naturalmente heterogêneo e complexo: o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e plural. Por esse motivo, o livro didático deve ser entendido como uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola. Assim, a escolha do livro didático de língua estrangeira faz parte da definição dos rumos do Ensino Médio público brasileiro. (BRASIL, 2011a, p.18, grifo nosso).

O texto legal, igualmente, aponta que, dada a concepção de linguagem como atividade social e política, os critérios eliminatórios estabelecidos analisaram, principalmente,

a seleção dos textos verbais e não verbais, quanto aos temas e à diversidade de tipos e gêneros de texto, de forma a garantir variedade representativa da diversidade étnica, social e cultural brasileira e das comunidades falantes da língua estrangeira; a sistematização dos conhecimentos linguísticos, a partir de situações de uso variadas; a relevância atribuída à formação do leitor autônomo; a preocupação com a produção escrita e oral; a valorização de estudo da intertextualidade e do uso estético da linguagem. (BRASIL, 2011a, p.11).

Em decorrência dessa concepção, os critérios selecionados sinalizam “uma só direção”, a formação de cidadãos, conforme registrado no texto: “oferecer possibilidades para que o professor construa, com seu trabalho, caminhos que levem o ensino de língua estrangeira no Ensino Médio a fazer parte da formação de cidadãos”. (BRASIL, 2011a, p.11).

Observa-se, por conseguinte, que o texto do Edital PNLD 2012 se pautou na concepção de linguagem como processo de interação. Conforme já explicitado por Castro (1998) nesta tese, a concepção de linguagem como processo de interação e em permanente construção tem por objetivo levar o aluno a desenvolver a competência comunicativa, por meio da interação social.

Em relação à seleção das obras para o PNLD 2012 – LEM, Daher, Freitas e Sant’anna (2013, p.421) destacam que “a questão teórico-metodológica e a sua inadequação com o proposto no livro do aluno é o problema mais grave no conjunto dos itens que as coleções excluídas descumprem”. Em consequência disso,

materiais didáticos que se propõem a recorrer a diferentes teorias sobre linguagem, ensino de línguas e aprendizagem correm o risco de se deparar com impasses irresolúveis: como articular a visão behaviorista do método direto, áudio-oral, audiovisual que toma o aluno como tábula rasa, razão pela qual o ensino de línguas poderia se pautar na repetição, em exercícios

descontextualizados de preenchimentos de lacunas, com a visão da concepção comunicativa [...]. (DAHER, FREITAS, SANT'ANNA, 2013, p.421).

Ter uma coleção incluída no guia do PNLD, entretanto, como bem aponta SILVA (2012), evidencia que ele teve sua qualidade garantida pela avaliação do MEC. No mesmo entendimento, CORACINI (2016, p.16) afirma que os livros do PNLD, “[...] ao serem selecionados, colocam-se como recursos de aprendizagem que reúnem qualidades que legitimam sua aprovação e posterior adoção nas escolas”. No entanto, Cristóvão, Canato e Anjos-Santos (2014, p.216) apontam “para a necessidade e a relevância dos descritores para esclarecer os conceitos usados nos critérios (em forma de perguntas no PNLD) a fim de possibilitar sua compreensão tanto por parte dos autores quanto dos avaliadores”. Para Cristóvão, Canato e Anjos-Santos (2014, p.216), “a análise respaldada nos descritores tem maiores e melhores condições de argumentar pelas evidências encontradas e promover o contínuo diálogo entre as partes envolvidas” e sugerem a formação de “equipes colaborativas com parcerias entre universidades e escolas para a produção de material didático.” (CRISTÓVÃO; CANATO; ANJOS-SANTOS, 2014, p.216).

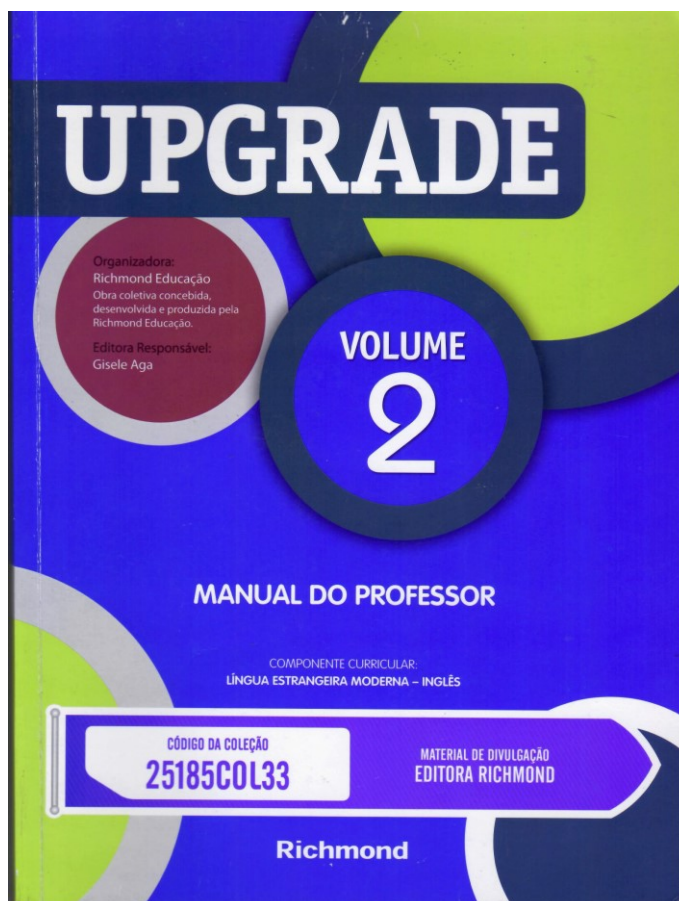
No Guia do Livro Didático, há várias questões para guiar o professor na análise de cada coleção. Ter os volumes disponíveis é essencial para que o professor possa apreciar e escolher as coleções. Assinalo que outros pesquisadores propuseram uma ficha de avaliação para as obras didáticas do PNLD, tais como Silva, Parreira e Fernandes (2015). Esses autores se embasaram nos itens elencados no Guia do PNLD 2015 e nos objetivos do Ensino Médio integrado ministrado na instituição em que atuam. Por seu turno, Fernandez (2014) propõe algumas diretrizes que podem auxiliar os elaboradores dos critérios de avaliação dos Manuais do Professor do PNLD.

É importante evidenciar que o Edital estabeleceu diretrizes para a elaboração do Manual do Professor do PNLD 2012 (BRASIL, 2009a). Dessa forma, o Manual do Professor não poderia ser somente cópia do livro do aluno, contendo os exercícios resolvidos. Esse manual deveria proporcionar ao professor orientação teórico-metodológica e articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento. Além disso, o documento prescreveu, também, que o manual deveria propiciar discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuíssem para a formação e atualização do professor. (BRASIL, 2009a, p.2).

Na seção 5.1, apresento a coleção *Upgrade*, adotada nas instituições EE1 e EE2 e, na seção 5.2, a coleção *Freeway*, adotada na instituição EF3.

### 5.1 Coleção *Upgrade*<sup>83</sup>

FIGURA 1- Capa da coleção *Upgrade*, volume 2



Fonte: RICHMOND EDUCAÇÃO (2010b, v2).

De acordo com a análise no Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012, a coleção *Upgrade* (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b) “destaca-se pela organização temática e seleção de textos, bem como pela proposta de articulação com temas transversais e pela indicação de interdisciplinaridade possíveis.” (BRASIL, 2011a, p. 67). É pertinente dizer que a organização das coleções do PNLD 2012 – LEM – por temas<sup>84</sup> estruturadores segue uma recomendação dos

<sup>83</sup> No Anexo B, constam a folha de rosto e a unidade 5, *Voices of Africa*, do volume 2 da coleção *Upgrade*. No Anexo C, constam as seções da unidade *Causes and Prevention of Obesity*, do volume 3 desta coleção.

<sup>84</sup>Temas: volume 1 - países falantes de Língua Inglesa, questões da adolescência, meio ambiente, avanços e progressos tecnológicos, épocas e ídolos, tribos urbanas, pesquisa com células tronco, diversidade e globalização; volume 2 – nutrição e saúde, o bioma amazônico, trabalho voluntário e social, personalidades famosas, vozes da África, humor, água e saneamento, herança indígena brasileira; volume 3 – mercado de trabalho, ética, cidadania,

PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2002b) e das OCEM (BRASIL, 2006). Os avaliadores da coleção também apontam a atualidade, abrangência e relevância dos temas propostos pertinentes ao cenário político e econômico mundial e também à diversidade cultural e étnica do Brasil. Pontuam, além disso, que apesar de haver uma proposta de integração da compreensão oral e escrita, e produção oral e escrita, “a ênfase da coleção reside no desenvolvimento da compreensão e da produção escritas.” (BRASIL, 2011a, p.67). Cumpre registrar que os próprios produtores da coleção evidenciam essa ênfase, ao afirmarem que a coleção

foi desenvolvida especificamente para o Ensino Médio do sistema educacional brasileiro, de acordo com as diretrizes sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e tem como foco a preparação do aprendiz como cidadão multicultural que utiliza a língua estrangeira como meio de engajamento discursivo e de vivência em outras culturas. (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b, v.2, p.2, Manual do Professor).

Como já ressaltado nesta tese, os PCN+EM destacam a leitura como habilidade a ser enfatizada no Ensino Médio. Dessa forma, observa-se no volume 2 da coleção *Upgrade* (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b, v.2, Manual do Professor), a ocorrência de oito atividades de produção oral, que estão relacionadas às oito atividades de compreensão oral, na seção *Language in Action* de cada unidade. É importante realçar que o volume 2 da coleção é composto por oito unidades, perfazendo um total de 184 páginas

Apesar de estar fundamentada nos PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2002b), a coleção não contempla todas as funções comunicativas recomendadas nesse documento, como oferecimento de ajuda, agradecimento, pedidos (de desculpa), informações, favores, dentre outros.

No item “Análise”, os avaliadores indicam que “a coleção apresenta textos extraídos de sítios, predominantemente americanos, pertencentes a diferentes esferas da atividade social (cotidiana, jornalística, científica, literária, entre outras), como também de outros suportes como livros e revistas”. (BRASIL, 2011a, p.69). É relevante apontar que os PCN+Ensino Médio indicam a análise da influência da cultura norte-americana e da própria Língua Inglesa sobre outras culturas e idiomas. Os avaliadores sinalizam que a coleção abrange “uma grande variedade de tipos textuais (narração, argumentação, exposição e descrição), como também de gêneros, como notícias, quadrinhos, resenha e poemas, sendo que o mais frequente é o texto informativo de sítios da internet.” (BRASIL, 2011a, p.69). Observo, no entanto, conforme

---

stress, igualdade, empreendedores, prazer da leitura, saúde, pessoas com necessidades especiais, obesidade. (BRASIL, 2011a, p.68-69).

levantamento de Rios-Registro (2014), que há poucos gêneros textuais<sup>85</sup> do cotidiano na coleção, tais como apresentações (pessoais e de terceiros), conversa informal, conversa telefônica, direções, roteiro, listas de compras, de rotinas do dia a dia. Essa opção dos produtores da coleção pode ser reflexo da ênfase à habilidade de leitura dada à obra.

É pertinente destacar que os PCN+Ensino Médio utilizam a terminologia “tipos textuais<sup>86</sup>”. Desse modo, os PCN+Ensino Médio recomendam que “o aluno tenha contato com textos – publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico – nos quais possa estreitar seu contato com a linguagem formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos”. (BRASIL, 2002b, p.106). As OCEM – Língua Estrangeira Moderna também utilizam o termo “tipo de texto”, de acordo com uma “sugestão de planejamento para desenvolvimento de leitura”. (BRASIL, 2006, p.117).

O Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2011a) destaca duas seções da coleção, *Cross-Curricular Activities e In the Job Market*, as quais objetivam, respectivamente, desenvolver atividades e projetos interdisciplinares, e levar os alunos a refletir sobre sua inserção no mundo. Os avaliadores das coleções também indicam que a quantidade maior de textos no volume 3 “é de grande valia para os jovens que, ao final do Ensino Médio, preparam-se para exames nacionais” (BRASIL, 2011a, p.69). É pertinente lembrar que a interdisciplinaridade é uma diretriz curricular para o Ensino Médio, e a preparação para o trabalho e para a continuidade dos estudos são objetivos previstos na legislação para esse nível de ensino.

Sobre o uso da coleção, no item *Em sala de aula*, os avaliadores alertam o professor sobre o trabalho com leitura, produção escrita e oral. Em relação à leitura, observam a necessidade de “utilizar as atividades presentes na seção de pós-leitura (*After-reading*), atentando para o fato de que são elas que encaminham a abordagem dada à compreensão escrita, de modo que os temas tratados possam ser direcionados para uma discussão crítica”. (BRASIL, 2011a, p.71). No que diz respeito à produção escrita, orientam o professor para “retomá-la como processo que inclui as etapas de pré e pós-escrita”. (BRASIL, 2011a, p.71). No que tange à produção oral, os avaliadores recomendam que o professor deve “proporcionar aos alunos oportunidades de se expressarem por meio de atividades menos controladas”, (BRASIL, 2011a, p.71), tendo em vista que os diálogos apresentados na coleção foram avaliados como “curtos

---

<sup>85</sup> Rios-Registro (2014, p.248) apontou que a coleção *Upgrade* é composta de trinta e dois gêneros textuais diferentes: acróstico (1); artigo (3); artigo científico (1); biografia (4); carta (2); cartum (2); citação (1); diálogos (4); discurso (1); email (2); entrevista (2); excerto de romance (3); fábulas (2); gráfico (1); história em quadrinhos (2); legenda (1); letra de música (2); lista (2); mapa (2); notícia (1); palestra (1); poema (4); pôster (3); quis (5); resenha de romance (1); resumo de romance (1); rótulos (1); texto analítico (1); texto informativo (32); texto jornalístico (3); tirinha cômica (4); website (4).

<sup>86</sup> Nesta tese, utilizamos o termo *tipos de discurso*, conforme Bronckart (2012).

(cerca de duas frases) e as opções são relativamente fechadas.” (BRASIL, 2011a, p.70). Os avaliadores ainda sugerem que o professor observe a seção *Notas por unidade* no Manual do Professor como “importantes auxiliares” e alertam que “há alguns problemas de revisão aos quais o professor deve estar atento” (BRASIL, 2011a, p.71), mas não indicam quais problemas foram observados, muito menos em quais unidades eles ocorrem.

A coleção *Upgrade* foi bem pontuada em três itens: projeto-gráfico editorial, seleção de textos e compreensão escrita (leitura). Foi a segunda coleção de Língua Inglesa mais distribuída pelo PNLD 2012.

A primeira capa da coleção *Upgrade* já indica que é uma “obra coletiva, desenvolvida e produzida” pela Richmond Educação (2010b), confirmando os estudos de Paiva (2014), Silva (2012), Bunzem (2005) sobre os vários profissionais<sup>87</sup> envolvidos na produção do livro didático. A responsabilidade editorial é de Gisele Aga, cuja biodata é apresentada na folha de rosto: Licenciada em Letras Português/Inglês pelas Faculdades Metropolitanas Unidas, professora em escolas particulares e cursos de idiomas em São Paulo há 16 anos, e coordenadora pedagógico-comercial em cursos de idiomas há 6 anos e editora. (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b).

Cada volume é constituído por 8 unidades. O volume 2 possui 184 páginas, mais 48 páginas do *Guia Didático* que acompanha o Manual do Professor. A organização interna das unidades está dividida em várias seções, a maior parte delas indicadas no índice, denominado *Contents*. São elas: *Reading*, *Vocabulary in Use*, *Grammar in Use*, *Reading*, *Language in Action*, *In the Job Market*, *Additional Practice* e *Further Practice* (a cada duas unidades). A seção *Writing* não é apontada no índice, porém ela é proposta após a seção *Language in Action*. Outras estruturas que considere como seções nesta coleção foi *Consultando outras fontes*, que é disponibilizada em um quadro, logo abaixo da seção *Writing* e o glossário da unidade; esta última não é identificada com título. No entanto, no Guia Didático da coleção (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b, p.7), menciona-se a indicação de vídeos, leituras complementares, websites e músicas na seção *Further Practice*, sem reportar-se à seção *Consultando outras fontes*, que é o título registrado após a seção *Writing* nas unidades. É pertinente evidenciar que os avaliadores da coleção não registraram essas lacunas na resenha da coleção no Guia de

---

<sup>87</sup> É importante evidenciar que a coleção *Upgrade* (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010a) indica os nomes dos outros professores elaboradores da coleção no verso da folha de rosto, sob o título “Elaboração dos originais” e os demais profissionais envolvidos, sob a coordenação editorial de Sandra Cristina Possas. A relação dos professores elaboradores se encontra no Anexo E. São onze elaboradores ao todo, sendo que somente dois deles atuam na rede pública.

Livros Didáticos do PNLD 2012 (BRASIL, 2011a), ao passo que apontaram essa falha na resenha da coleção *Freeway*<sup>88</sup>.

Sobre as orientações presentes no Manual do Professor da coleção *Upgrade*, é importante dizer que é disponibilizada uma seção intitulada *Conteúdo Programático*, em que são indicados, ao professor, a leitura complementar e o apêndice correspondente a cada unidade. Como as unidades são extensas, não há uma previsão de quanto tempo o professor gastaria desenvolvendo as seções de cada unidade. Essa indicação do número de aulas por unidade poderia auxiliar o professor no planejamento do curso, tendo em vista que, normalmente, são duas aulas semanais, somando em média 16 aulas por bimestre. Claro que há exceções a essa carga horária comum, como é o caso da instituição EE2 que, por não ofertar aulas de Língua Espanhola, aumentou o número de aulas de Língua Inglesa para três aulas semanais.

Na organização dos volumes, observa-se que a primeira unidade de cada um é antecedida por um *quiz*<sup>89</sup> que, no volume 2 da coleção, é *How much do you know about the world ?* Essa atividade tem somente o objetivo de despertar o interesse do aluno pelos temas que serão desenvolvidos nas aulas de Inglês, ativando o conhecimento prévio do aluno. No quadro abaixo, apresento a estrutura e organização das unidades da coleção *Upgrade*, consoante o Manual do Professor. (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b).

QUADRO 16 – Estrutura e Organização das Unidades da Coleção *Upgrade*

Seção	Objetivos
<i>Reading (Pre-Reading e After Reading)</i>	<i>Pre-reading</i> : ativar o conhecimento que o aluno possui sobre o assunto da unidade. <i>Reading</i> : despertar a consciência crítica do aprendiz a partir da leitura do texto. <i>After reading</i> : compreender o uso da língua em diferentes situações.
<i>Glossário da Unidade</i>	Otimizar o tempo de leitura.
<i>Vocabulary in use</i>	Trabalhar o aspecto lexical por intermédio da prática do uso dos principais vocábulos do texto.
<i>Grammar in Use</i>	Aprofundar o conhecimento sistêmico da Língua Inglesa por meio de explicações simples, que levam à observação e à compreensão de como a língua se organiza estruturalmente.
<i>Language in Action</i>	Sistematizar a gramática estudada e promover a assimilação e a fixação do vocabulário novo, garantindo o engajamento discursivo do aprendiz

<sup>88</sup> Vide seção 5.2 neste capítulo.

<sup>89</sup> *Quiz* é o nome de um jogo de questionários que tem como objetivo fazer uma avaliação dos conhecimentos sobre determinado assunto. Neste tipo de jogo podem participar tanto grupo de muitas pessoas, como participantes individuais, que devem acertar a maior quantidade de respostas para ganhar. Disponível em <https://www.significados.com.br/quiz>. Acesso em 21 out. 2014. O *quiz* do volume 1 é *How much do you know about English-Speaking Countries?*, e do volume 3 é *How much do you know about the job market?*

	com o outro com base em atividades de produção oral e compreensão auditiva.
<i>Writing</i>	Levar a aluno a produzir diferentes gêneros textuais.
Consultando outras fontes	Sugerir vídeos, leituras complementares, websites, músicas.
<i>In the job market</i>	Apresentar ao aluno algumas profissões e diferentes oportunidades de atuação em cada uma delas.
<i>Additional Practice</i>	Propor ao aluno uma autoavaliação de seu conhecimento de vocabulário e estrutura gramatical.
<i>Further practice</i>	Oferecer aos alunos a oportunidade de praticar os conteúdos gramaticais e o uso dos vocábulos estudados nas duas unidades anteriores.

Fonte: Adaptado de Richmond Educação (2010b, p. 4-6, Manual do Professor).

Os produtores da coleção explicam que, como o principal objetivo dessa seção é a compreensão do uso da língua em diferentes situações, “nem todos os exercícios exigem respostas em Inglês”. (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b, p.5, Manual do Professor). Recomendam ao professor, também, orientar os alunos para utilizar as estratégias de leitura: localizar informações gerais e específicas, ativar conhecimento prévio, fazer previsões, reconhecer o sentido através do contexto, usar a gramática para descobrir o significado de novas palavras, procurar por referências, reconhecer uma sequência de eventos, fazer inferências e ler imagens. (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b).

Vale destacar, também, que a seção *Writing* auxilia o professor no trabalho com a produção escrita, ao indicar o desenvolvimento das etapas que compõem esse processo. O manual também ressalta o processo de interação da produção escrita, ao considerar “o porquê de se escrever e para quem”. (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b, p.6).

Fundamentada em Fuchs, França e Pinheiro (2013, p 115), que definem apêndice como “material adicional, acrescentado ao final do livro, com informações elucidativas e ilustrativas [...], elaborado pelo próprio autor [...]”, considero as seções *Cross-Curricular Activities*, *Picture Dictionary*, *Appendices*, *Transcript* e *Glossary* como apêndices na coleção *Upgrade*, pois são seções que estão após todas as unidades do livro. No quadro abaixo, exponho o objetivo de cada apêndice da coleção. É pertinente dizer que não há indicação da seção *Transcript* no Manual do Professor (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b), nem essa lacuna foi evidenciada na resenha da coleção *Upgrade* no Guia de Livros Didáticos PNLD 2012. (BRASIL, 2011a). Considero que essa lacuna pode ser mais um indicativo da concepção da coleção voltada para o ensino da leitura.



QUADRO 17 - Apêndices da Coleção *Upgrade*

<b>Apêndice</b>	<b>Objetivos</b>
<i>Cross-Curricular Activities</i>	Propor projetos interdisciplinares para criar conexões curriculares.
<i>Picture Dictionary</i>	Retomar palavras estudadas previamente ou ampliar o vocabulário referente ao tema estudado; complementar uma atividade presente no livro do aluno ou como material para uma nova atividade.
<i>Appendices,</i>	Reforçar e complementar o trabalho de vocabulário e estrutura gramatical; complementar uma atividade presente no livro do aluno ou como material para uma nova atividade.
<i>Transcript</i>	Apresentar a transcrição dos textos utilizados nas atividades de compreensão auditiva para que possam ser utilizados tanto pelo professor quanto pelos alunos, sendo oito transcrições ao todo.
<i>Glossary</i>	Servir como recurso de pesquisa para a realização dos exercícios propostos e como fonte de estudo para ampliação do conhecimento lexical na Língua Inglesa.

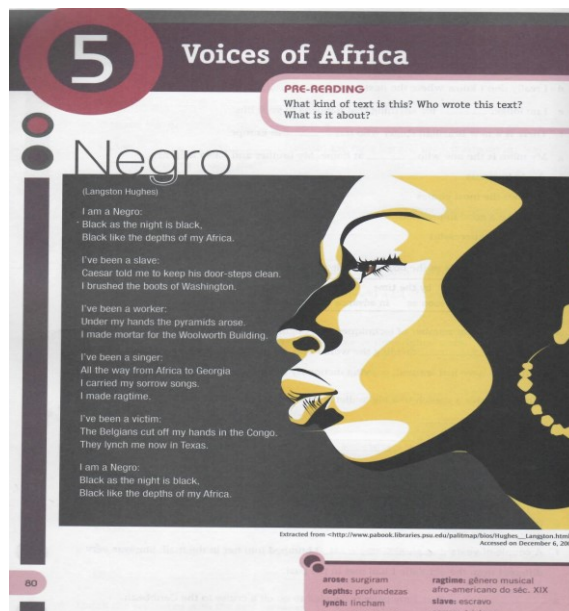
Fonte: Adaptado de Richmond Educação (2010b, p.7, Manual do Professor).

Conforme explicitado no parágrafo anterior, o apêndice *Transcript* (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b, p.169-172) não consta nas seções nem do índice, nem no Manual do Professor. Essa seção é composta de 8 transcrições das faixas do CD, apesar de constar o número de 15 faixas no “Roteiro para utilização de CD” (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b, p.48, Manual do Professor). Essa diferença se refere ao fato de que a primeira atividade da seção *Language in Action* se refere à compreensão oral. A segunda atividade é de produção oral, dado que o texto gravado em áudio já se encontra disponível na própria página da atividade para guiar o aluno na respectiva atividade (vide Anexo B). Os avaliadores da coleção não explicitam esse problema, ao indicar apenas que “cada unidade tem, no CD, duas faixas para fomentar uma atividade de compreensão e uma de produção/compreensão oral”. (BRASIL, 2011a, p.70). Quanto aos projetos apresentados na seção *Cross-Curricular Activities*, eles não estão vinculados a uma unidade específica.

Na seção seguinte, apresento, desta coleção, a unidade *Voices of Africa*, do volume 2, desenvolvida pela professora Natália, da instituição EE1, e seções da unidade *Causes and Prevention of Obesity*, do volume 3, trabalhadas pela professora Cristina, da instituição EE2.

### 5.1.1 Estrutura e organização da unidade 5 - *Voices of Africa*

FIGURA 2 -Coleção *Upgrade*, Unidade 5, *Voices of Africa*



Fonte: Adaptado de Richmond Educação (2010b).

A Unidade *Voices of Africa* propõe temas transversais sobre a pluralidade cultural e ética e a interdisciplinaridade com História, Sociologia e Literatura. (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b, p.3, v.2).

O quadro abaixo foi organizado, levando em consideração os objetivos da unidade, apresentados no Manual do Professor, e não a sequência de atividades que constam na unidade. As seções com seus objetivos e suas respectivas atividades estão relacionados a seguir:

QUADRO 18 – Objetivos e atividades da unidade 2, *Voices of Africa*, coleção *Upgrade*

Seção	Objetivo	Atividade
<i>Reading</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer características específicas de um poema, como sonoridade e tipo de linguagem.</li> <li>- Interpretar e comparar o eu lírico em diferentes poemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler o poema True Brotherhood (p.89) e responder questões em Português.</li> <li>- Identificar e comparar o eu lírico nos poemas <i>Negro</i> (p. 80), <i>I dream a world</i> (p.81) e <i>True Brotherhood</i> (p.89).</li> </ul>
Glossário da unidade	Otimizar o tempo de leitura.	Não há atividade.
<i>Vocabulary in use</i>	Associar fotos que representam diferentes aspectos da cultura africana às suas definições verbais escritas.	1.Ler as sentenças e relacioná-las às fotos que representam.

<i>Grammar in use</i>	-Reconhecer o emprego e a função comunicativa de verbos no <i>Past Perfect</i> e no <i>Past Perfect Continuous</i> . -Produzir frases afirmativas, negativas e interrogativas, utilizando o <i>Past Perfect</i> . -Produzir frases afirmativas, negativas e interrogativas, utilizando o <i>Past Perfect Continuous</i> .	1.Relacionar sentenças. 2. Completar sentenças usando o <i>Past Perfect</i> . 3.Responder as questões conforme indicado, utilizando o <i>Past Perfect</i> na forma afirmativa e negativa. 4. Elaborar frases interrogativas e respondê-las de acordo com as ilustrações. 5. Ler o texto e sublinhar a forma verbal adequada. 6.Formar períodos compostos utilizando o <i>Past Perfect Continuous</i> .
<i>Picture Dictionary</i>	Complementar a atividade 4, à página 84, sobre o uso do <i>Past Perfect</i> .	Produzir diálogo com um colega de acordo com as ilustrações, utilizando o <i>Past Perfect</i> .
<i>Language in Action</i>	Usar a linguagem oral para perguntar e informar sobre a influência da cultura africana no Brasil.	1.Ouvir o excerto de uma palestra sobre o <i>Museum Africa</i> e escolher a alternativa correta sobre o assunto. 2. Produzir diálogos de acordo com o modelo e as informações apresentados.
<i>Writing</i>	Produzir um texto sobre diversidade cultural regional.	1.Ler os excertos de artigos sobre influências culturais nas regiões brasileiras. 2. Redigir um parágrafo sobre as influências culturais regionais.
Consultando outras fontes	Sugerir um filme, um livro e uma música sobre o tema da unidade.	Não há atividade.
<i>In the job market</i>	Apresentar ao aluno a profissão de cantor.	1.Responder, em Português, a questão sobre escolha de ser cantor. 2.Ler as definições sobre profissionais e aparelhos relacionados à profissão de cantor. e nomear as fotos de acordo com essas definições.
<i>Additional Practice</i>	Revisar as estruturas linguísticas estudadas na unidade. Propor uma reflexão sobre a aprendizagem para autoavaliação.	1 a 10.Responder questões de múltipla escolha.  Espera-se que o aluno selecione as habilidades desenvolvidas ao final da unidade.

Fonte: Adaptado de Richmond Educação (2011b, v.2).

A página inicial da unidade traz o poema *Negro*, com os créditos da ilustração. São apresentadas referências sobre o autor do poema *Negro*, bem como sobre as fotos referentes ao exercício 1 no Manual do Professor. Não há indicação de título da seção *Reading*, mas somente os títulos *Pre-Reading* e *After-Reading*. As atividades propostas não problematizam a questão da escravidão na história humana nem da discriminação racial, havendo, portanto, pouco potencial para o desenvolvimento do letramento crítico, conforme proposto nas OCEM.

O Manual do Professor, ao indicar que o professor recorra ao Apêndice 5 (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b, p.166) para apresentar o uso da conjunção *as* e da preposição *like*, após

a realização da atividade 1, da seção *After Reading*, provoca uma ruptura no desenvolvimento do tema da unidade e, conseqüentemente, dos objetivos da unidade indicados no próprio Manual. Há um ícone, à direita da página 81, indicando este apêndice. A explicação é apresentada em Português, com frases descontextualizadas.

Na seção *Grammar in use*, nota-se o uso do método dedutivo, que apresenta a regra e depois o exemplo. Verifica-se, também, uma tentativa de exemplificar a forma da estrutura verbal com frases relativas aos textos estudados. No entanto, para ilustrar o uso destas estruturas, são apresentados outros exemplos descontextualizados. É pertinente dizer que o uso do método dedutivo no ensino de língua estrangeira é uma característica do Método da Gramática e da Tradução, em que o ensino da língua-alvo, neste caso, o Inglês, é ensinado por meio da língua materna, neste caso, o Português.

Dessa maneira, essa característica da coleção *Upgrade* vem confirmar os estudos de Leffa (1988) e Castro (1988), que afirmam que o Método da Gramática e da Tradução, que concebe a língua como produto, ainda é usado em várias adaptações e em conjunto com outros métodos. No caso da coleção *Upgrade*, este método é utilizado junto com o Método de Leitura.

É importante esclarecer que a seção *Reading* é apresentada duas vezes na unidade. A primeira vez, na abertura, com o estudo do poema *Negro*. Posteriormente, após a seção *Grammar in use*, com o texto *Tropical Multiculturalism*, à página 87, sob os títulos *Reading* e *After Reading*. Não há um objetivo explicitado no Manual do Professor para a leitura do texto *Tropical Multiculturalism*, apenas a indicação como tema transversal, a pluralidade cultural. A questão 3, à página 89, apresenta outro poema, *True Brotherhood*, que traz todas as questões em Português.

O uso da Língua Portuguesa ocorre, dessa maneira, em várias atividades. Na seção *After Reading*, nas atividades 2 e 3, na seção *Grammar in use* e em todas as questões de interpretação do poema *True Brotherhood*, na seção *Additional Practice*, em “Refletindo sobre sua aprendizagem”. Cabe pontuar a voz enunciativa dos PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2002b), nesta coleção. Este documento indica o uso da língua materna como referência e ensino na aprendizagem de idiomas para a aquisição das competências sociolinguística, discursiva e estratégica apontadas no documento. É importante destacar, ainda, que o uso da língua materna pode ser um sinal do efeito retroativo do ENEM nas coleções do PNLD, pois os enunciados e as questões do ENEM são em Língua Portuguesa. Conforme já ressaltado nesta tese, o uso da língua materna no ensino de língua estrangeira deve ser apenas para contextualizar um tema, para traduções breves, pois o aluno precisa ser exposto a várias atividades comunicativas contextualizadas para desenvolver a competência comunicativa. (PAIVA, 2012).

Na seção *Language in action*, a atividade 1 é de compreensão oral para identificação de informação pontual, indicada pela faixa 9 no CD. Na atividade 2, há indicação da faixa 10 do CD, mas é uma atividade de produção oral. Não há indicação nem transcrição da faixa 10 na seção *Transcript*. Vale ressaltar, no entanto, que a atividade de produção oral possibilita o engajamento dos alunos, conforme apontado no Guia de Livros Didáticos PNLD 2012. (BRASIL, 2011a). Há também indicação para o professor ampliar a atividade para que os alunos conversem sobre as influências culturais de sua própria região. A coleção apresenta, desse modo, uma característica da abordagem comunicativa que, ao conceber a língua como processo de interação, centra a aprendizagem no aluno. Ao propor atividades em duplas e em grupos, os alunos podem interagir com seus pares e grupos e não apenas com o professor.

A última seção da unidade 3 é *Additional Practice*, que objetiva propor uma autoavaliação dos conhecimentos lexicais e gramaticais. Evidencia-se, mais uma vez, uma das exigências do Edital, que são as atividades de avaliação e autoavaliação que “integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira”. (BRASIL, 2009a, p.25). Já no Guia de Livros Didáticos – LEM, analisa-se se a coleção “discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar”. (BRASIL, 2011a, p.15). Na coleção *Upgrade* (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b), conforme evidenciado por Nessralla (2016), são indicadas atividades de produção oral, como apresentação de projetos e exibição de trabalhos ao longo das aulas. São sugeridos critérios para avaliar essas produções como “seleção de informações, cooperação com o grupo e gerenciamento do tempo.” (Richmond Educação, 2010b, p.8). Para avaliação da produção escrita, são recomendadas avaliações de narrativas, histórias, poemas, explicação de conceitos e processos, redação de diversos gêneros e o *portfolio*. Igualmente, são apontados os critérios que podem ser incluídos nestas avaliações, como uso do vocabulário, construção de frases, estruturas gramaticais, fatores referentes a coesão e coerência. A lacuna que se observa é quanto ao uso da coavaliação que, junto com a avaliação do professor e da autoavaliação, constitui o que Álvarez Méndez (2002) denomina de triangulação da avaliação.

Outra lacuna que se observa na coleção é em relação às atividades de pronúncia, que são reduzidas apenas a poucas atividades de compreensão oral, apesar de o Edital PNLD 2012 prever a integração dessas atividades na proposta teórico-metodológica da coleção, como critério eliminatório específico para LEM. Portanto,

será observado se a obra [...] propõe compreensão oral, com materiais gravados em CD de áudio, em atividades baseadas em gêneros e propósitos variados, que permitam o acesso a variedades linguísticas (diferentes pronúncias e prosódias), tanto em situação de compreensão intensiva (sons, palavras, sentenças), como extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual). (BRASIL, 2009a, p. 25).

Essa lacuna quanto a atividades de pronúncia em livros didáticos de Inglês produzidos no Brasil remonta à década de 1940, conforme apontou Silva (1998). A pronúncia, segundo Paiva (2012), com quem concordo, “é uma grande dificuldade principalmente para aqueles que têm pouca exposição ao idioma e, por isso, ela precisa ser trabalhada em sala de aula”. (PAIVA, 2012, p.132). Desse modo, a referida autora propõe que

o foco do ensino de pronúncia deve ser a busca por uma pronúncia clara e compreensível, o que implica trabalhar mais alguns aspectos do que outros, como os sons que, se mal pronunciados, podem gerar mal-entendidos. O mais importante é não ignorar a importância da pronúncia e incluir espaço no planejamento da aula para tratar de todos os seus aspectos. (PAIVA, 2012, p.145).

O trabalho com pronúncia deve, desse modo, ser preferencialmente integrado a outras habilidades na sala de aula e também com atividades disponibilizadas na internet. (PAIVA, 2012).

### 5.1.2 Seções da unidade 8 - *Causes and Prevention of Obesity*

A unidade 8, *Causes and Prevention of Obesity*, pertence ao volume 3 da coleção *Upgrade*. (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010c, v.3). Conforme explicitado neste capítulo e na Metodologia, serão apresentadas, desta unidade, somente as seções desenvolvidas pela professora Cristina, da EE2, durante o período de observação de aulas, levando em consideração que as unidades e os apêndices da coleção apresentam estrutura e organização correlatas. É pertinente apontar, entretanto, que não há o apêndice *Picture Dictionary* no volume 3 da coleção, apesar de indicado no Manual do Professor. A seção *Language in Action* é apresentada a cada duas seções, após *Additional Practice*. Não há a seção *Further Practice*, presente nos volumes 1 e 2. As seções, desenvolvidas pela professora Cristina, da EE2, foram *Language in Action 4 e Writing*.

A figura 3 ilustra o tema e o texto inicial da unidade 8.

FIGURA 3 – Coleção Upgrade, Unidade 8, Causes and Prevention of Obesity.

**8 Causes and Prevention of Obesity**

**PRE-READING**  
Look at the picture below. How can you associate the picture with the labels "calories in" and "calories out"?

**Obesity Causes and Consequences**

Is there a quick answer to the question, "What contributes to overweight and obesity?" Overall there are a variety of factors that play a role in obesity. This makes it a complex health issue to address. This section will address how behavior, environment, and genetic factors may have an effect in causing people to be overweight and obese.

**The Caloric Balance Equation**

- Overweight and obesity result from an energy imbalance. This involves eating too many calories and not getting enough physical activity.
- Body weight is the result of genes, metabolism, behavior, environment, culture, and socioeconomic status.
- Behavior and environment play a large role causing people to be overweight and obese. These are the greatest areas for prevention and treatment actions.

When it comes to maintaining a healthy weight for a lifetime the bottom line is – calories count! Weight management is all about balance – balancing the number of calories you consume with the number of calories your body uses or burns off.

A calorie is defined as a unit of energy supplied by food. A calorie is a calorie regardless of its source. Whether you're eating carbohydrates, fats, sugars, or proteins, all of them contain calories.

Caloric balance is like a scale. To remain in balance and maintain your body weight, the calories consumed (from foods) must be balanced by the calories used (in normal body functions, daily activities, and exercise).

If you are...	your caloric balance status is...
maintaining your weight	<i>in balance</i> – You are eating roughly the same number of calories that your body is using. Your weight will remain <b>stable</b> .
gaining weight	<i>in caloric excess</i> – You are eating more calories than your body is using. You will store these extra calories as fat and you'll <b>gain</b> weight.
losing weight	<i>in caloric deficit</i> – You are eating fewer calories than you are using. Your body is pulling from its fat storage cells for energy, so your weight is <b>decreasing</b> .

Genetics and the environment may increase the risk of personal weight gain. However, the choices a person makes in eating and physical activity also contribute to overweight and obesity. [...]

Adaptado de Richmond Educação (2010c, v.3, p.112)

Os objetivos e as atividades dessas seções estão relacionados no quadro abaixo.

QUADRO 19 – Objetivos e atividades das seções *Language in Action* e *Writing* unidade 8, *Causes and Prevention of Obesity*, coleção *Upgrade*

Seção	Objetivo	Atividade
<i>Language in Action 4</i>	Sistematizar a gramática estudada e promover a assimilação e a fixação do vocabulário novo, garantindo o engajamento discursivo do aprendiz com o outro com base em atividades de produção oral e compreensão auditiva.	1. Discutir com um colega, a partir de um diálogo apresentado no livro, sobre dieta saudável e não saudável. 2. Discutir sobre como o aumento do consumo de produtos industrializados pode comprometer uma alimentação saudável e sobre sugestões de como evitar a obesidade. 3. Preencher lacunas de acordo com audição de um texto sobre o tema da unidade.
<i>Writing</i>	Redigir um parágrafo sobre o tema do preconceito relacionado às pessoas obesas.	Redigir um parágrafo sobre o tema, com base na afirmação "Overweight people are frequently stereotyped as emotionally impaired people".

Fonte: Adaptado de Richmond Educação (2010c, v.3).

Cabe registrar que a seção *Cross-curricular Activities* apresenta uma proposta interdisciplinar com o tema da unidade e de intervenção no âmbito escolar. É apresentado o texto *To make school food healthy, Michelle Obama has a tall order*. (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010c, v.3, p.131). A partir da leitura e discussão desse texto, em grupos, propõe-se que os alunos criem um cardápio saudável para o restaurante da escola e submetam esse cardápio para apreciação do diretor da escola.

Considerando as concepções de linguagem, fundamentadas em Castro (1998), Leffa (1988), Geraldi (1999) e Travaglia (2009), e nas atividades analisadas nas unidades, pode-se afirmar que a coleção *Upgrade* apresenta várias concepções de linguagem. Nas atividades de leitura e de estudo das estruturas gramaticais, predomina a concepção de linguagem como expressão do pensamento, baseadas no Método da Gramática e Tradução e no Método de Leitura. A concepção de linguagem como processo de interação, característica da Abordagem Comunicativa, é contemplada nas atividades em pares e em grupos, propostas em produção oral.

## 5.2 Coleção *Freeway*<sup>90</sup>

Para os avaliadores do PNLD 2012, a coleção *Freeway* “destaca-se pelas temáticas escolhidas, que são socialmente relevantes e adequadas aos alunos do Ensino Médio, bem como pelas sugestões de sítios, filmes e livros”. (BRASIL, 2011a, p.41). Os avaliadores assinalam, também, que essas “temáticas são abordadas em uma variedade de gêneros textuais de diferentes esferas, tais como científica, cotidiana, jornalística, literária e publicitária.” (BRASIL, 2011a, p.41). Os temas<sup>91</sup> são realmente importantes e apropriados para o Ensino Médio. Vale ressaltar, entretanto, que, de acordo com estudo realizado por Rios-Registro (2014), há poucos gêneros textuais<sup>92</sup> do cotidiano, conforme apontado também na coleção

<sup>90</sup> No Anexo D, consta a capa, a folha de rosto e a unidade 3, *Violence against women*.

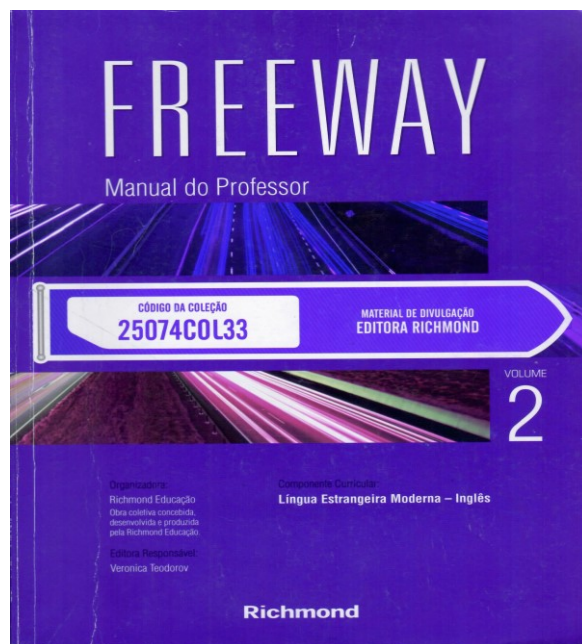
<sup>91</sup> Temas: (volume 1) - conceito de família; educação e vida escolar; fundamentos da apreciação artística; obras cinematográficas e sua importância para a sociedade; impacto e disseminação dos recursos tecnológicos na atualidade; inovações científicas e invenções que mudaram o mundo; literatura e leitura; identidade e características culturais de vários países; (volume 2) - a formação da nação inglesa; *The British Commonwealth*; violência contra mulheres; distúrbios alimentares; variantes da Língua Inglesa; Inglês como língua franca; exploração do universo; exploração espacial; (volume 3) - música e as artes; usos alternativos da música; escolha de carreira profissional; carreira e satisfação profissional; influência da cultura africana na cultura e na sociedade brasileira; os imigrantes: suas contribuições na cultura e na sociedade brasileira; aquecimento global, causas, consequências e nossas responsabilidades diante do fenômeno; fascinação do ser humano pelo fim dos tempos. (BRASIL, 2011a, p.42-43).

<sup>92</sup>Rios Registro (2014, p.212) identificou trinta e um gêneros textuais diferentes e a respectiva frequência com que ocorrem nesta coleção: anúncio (1); artigo (8); *artigo on line* (8); carta de recomendação (1); carta/email (1); cartaz de filme (1); cartum (2); conversa formal (1); depoimento (1); diagrama (2); formulário (3); gráfico (2); guia (1),



*Upgrade*. Essa lacuna pode requerer do professor a complementação da obra com esses gêneros, devido à heterogeneidade no nível de conhecimento dos alunos que chegam ao Ensino Médio, os quais podem ter tido pouca exposição à Língua Inglesa no Ensino Fundamental II e não dominarem esses gêneros textuais.

FIGURA 4 – Capa da Coleção Freeway, volume 2



Fonte: Adaptado de Richmond Educação (2010a)

Convém relembrar que o Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 registra o termo “tipos e gêneros de texto” para indicar a seleção dos textos verbais e não verbais”. (BRASIL, 2011a, p.11) e, na análise da coleção *Freeway*, afirma que a obra “contempla variedade de gêneros discursivos”. (BRASIL, 2011a, p.43, grifo nosso).

Na análise da obra, segundo os avaliadores, “a coleção está isenta de falhas de impressão e erros linguísticos comprometedores, fruto de revisão cuidadosa [...] o que lhe confere confiabilidade especialmente no que diz respeito ao uso da Língua Inglesa.” (BRASIL, 2011a, p.43; 45).

Em relação ao uso da coleção em sala de aula, os avaliadores recomendam “que o professor utilize as informações presentes nos apêndices *Reading Strategies* e *Vocabulary Work* nas atividades de compreensão escrita propostas nas unidades de cada volume” (BRASIL,

---

ingresso(1); letra de música (1); linha do tempo (2); manchete (1); mapa (2); panfleto (4); pôster (1); propaganda (1); resenha de filme (1); romance (1); romance/conto (1); tabela (1); texto científico (1); transcrição (1); trecho de ficção (1); trecho de jornal (1); trecho de livro (1); website (3).

2011a, p.43; 45), pois, “se bem integradas ao trabalho em sala de aula, poderão contribuir para o incremento da autonomia do estudante.” (BRASIL, 2011a, p.43; 45)

Os autores sugerem que o professor integre as atividades complementares apresentadas no Manual do Professor “às propostas apresentadas nas unidades, a partir de um processo seletivo que leve em consideração a realidade de seus alunos” (BRASIL, 2011a, p.43; 45).

Da mesma maneira que a coleção *Upgrade*, a capa da coleção *Freeway* especifica que é uma “obra coletiva<sup>93</sup>, desenvolvida e produzida” também pela Richmond Educação (2010). O fato de se ter duas coleções, da mesma editora, aprovadas no PNLD 2012, confirma os estudos de Rojo (2013a), que apontam que a produção e a comercialização dos livros do PNLD estão concentradas em três a quatro grandes conglomerados.

A editora responsável é Verônica Teodorov, cuja biodata é apresentada na folha de rosto da coleção: Licenciada em Letras pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Metodista de São Paulo e Professora de Inglês em escolas particulares de São Paulo, sendo também autora de livro paradidático. (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010a).

A coleção é apresentada como uma obra que “trabalha com os elementos fundamentais para o desenvolvimento das quatro habilidades na Língua Inglesa (ler, ouvir, falar e escrever) e permite um trabalho de reflexão crítica, além da análise de diversos gêneros textuais”. (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010a, p. 3). Essa apresentação menciona a existência de projetos apresentados a cada duas unidades e o apêndice. Há, também, um boxe que indica a faixa de áudio do CD.

Cada volume é composto por 8 unidades. O conteúdo de cada unidade apresentado no índice, intitulado *Contents*, é exposto nas seções denominadas *Theme* – sobre o conteúdo temático da unidade; *Discourse Development* – envolve o desenvolvimento textual-discursivo, apresentando o título do texto da unidade, os gêneros textuais e estratégias de leitura; *Language Development* – abrange o desenvolvimento lexical e pragmático, compreensão oral e produção oral; *Learning Structures* – indica as estruturas linguísticas; e *Living and learning* – expõe os objetivos de cada unidade. Conforme apontado na avaliação da coleção no Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2011a), a forma como o índice foi estruturado “não cumpre de forma

---

<sup>93</sup> É importante destacar que também a coleção *Freeway* (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010a) apresenta os nomes dos demais professores elaboradores da coleção no verso da folha de rosto, sob o título “Elaboração dos originais” e os demais profissionais envolvidos, sob a coordenação editorial de Sandra Cristina Possas. A relação dos professores elaboradores se encontra no Anexo C. São cinco elaboradores ao todo, sendo que apenas um deles atua na rede pública.

adequada a sua função de identificar todos os componentes das unidades, seções e suas respectivas páginas, dificultando o manuseio da obra.” (BRASIL, 2011a, p. 45).

Acredito que uma forma de se facilitar essa identificação seria se a resenha da obra comparasse os termos usados nos critérios de avaliação da coleção (compreensão leitora/escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral e elementos linguísticos atividades) com os termos utilizados pelos produtores de cada obra. Vale lembrar, conforme destacado, que no próprio guia, usam-se termos diferentes para a mesma habilidade, como compreensão leitora e compreensão escrita; expressão oral e produção oral. Não há uma avaliação específica das atividades propostas nas unidades, mas apenas comentários gerais, registrados no item “Análise”, conforme pode-se verificar nos excertos abaixo:

No trabalho com a **compreensão escrita**, há um predomínio de atividades voltadas para pré-leitura, e as leituras tendem a estimular a identificação da ideia central do texto (através de *skimming*) e a localização de informação específica (através de *scanning*). [...]. A **produção escrita** [...] ocorre, nos três volumes, na seção *Project*, pois todos os projetos culminam com atividades de produção textual em gêneros diversos como blog, brochura, pôster. [...] De modo geral, para o trabalho de **compreensão oral**, a coleção se pauta por atividades que desenvolvem a compreensão extensiva, seletiva e intensiva. [...] Dentre as atividades que promovem o desenvolvimento de habilidades específicas na língua estrangeira, aquelas que se propõem a estimular a **produção oral** são as menos diversificadas na coleção. [...]. (BRASIL, 2011a, p.44, grifo do autor).

Noto, desse modo, que a indicação de que há pouca diversificação nas atividades de produção oral se constitui em um elemento norteador para o professor ao utilizar a série. O professor, ciente dessa lacuna, poderá acrescentar outras atividades de produção oral, buscando atender às necessidades dos alunos.

A organização interna das unidades da coleção está estruturada nas seções *Access*, *Crossroads*, *Accelerate*, *Highway*, *Language Works*, *Boxes*. A seção *Project* é apresentada a cada duas unidades. Como são oito unidades, são propostos quatro projetos. De acordo com os produtores da coleção (RICHMOND, 2010), e também apontado no Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2011a), os nomes das seções se reportam à metáfora pertinente à via expressa (*Freeway*). Para os produtores, essas seções

[...] fazem alusão às etapas que constituem a tomada de uma nova direção, de um novo rumo, desde o início (*Access*, grifo nosso), quando escolhemos o caminho, passando por encruzilhadas (*Crossroads*, grifo nosso) e percorrendo estradas (*Accelerate*, grifo nosso) até chegarmos às vias (*Highways*, grifo nosso) que percorremos livremente. O paralelo existente entre essas imagens e o processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa proposto pela coleção

reside na preparação gradual dos alunos. Partindo de uma visão geral do tema e dos contextos de uso dos gêneros textuais ancoramos a prática com as estruturas linguísticas, e é o momento quando o aluno passa a produzir no idioma, por meio da prática da conversação, da construção e da reconstrução de estruturas, da apropriação do léxico e das produções escritas. (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010, p.4. Manual do Professor).

O quadro abaixo explicita o objetivo de cada seção, consoante o Manual do Professor.

QUADRO 20– Estrutura e Organização das Unidades da Coleção *Freeway*

<b>Seção</b>	<b>Objetivos</b>
<i>Access</i>	Introduzir uma nova unidade. Explorar e fazer uso dos conhecimentos prévios dos alunos por meio de uma rica leitura de imagens que visa desencadear as reações mais diversas: linguísticas, psicológicas, cognitivas e ideológicas.
<i>Crossroads</i>	Oferecer uma ruptura na sequência das atividades, promovendo reflexões acerca de frases de efeito (pequenos textos, dizeres famosos, e citações selecionadas de acordo com o tema de cada unidade).
<i>Accelerate</i>	Praticar a leitura crítica do texto e fomentar a construção de contextos e referências culturais para que o léxico, as funções e as estruturas gramaticais sejam apresentados, postos em prática e consolidados posteriormente.
<i>Highway</i>	Expandir o conhecimento lexical e pragmático, enfatizando o trabalho com a modalidade oral, seja na produção da fala, seja na compreensão auditiva.
<i>Language Works</i>	Desenvolver os conhecimentos gramaticais, sobretudo os morfossintáticos de forma contextualizada e por meio do método <sup>94</sup> indutivo que permite não apenas a prática estrutural mas também a reflexão simples e pontual sobre as regras que devem ser aplicadas nos exercícios.
<i>Boxes</i>	Apresentar conteúdos extras que visam enriquecer e expandir os conhecimentos sobre o assunto em questão, tomando direções de acordo com as cores deles. São indicados por ícones coloridos de semáforo: boxe verde – expandir o conhecimento do aluno acerca do tema, propondo uma pesquisa na internet para a busca de determinado conteúdo; boxe amarelo: chamar a atenção para uma informação importante relacionada a questões de linguagem em uso, como aspectos gramaticais e lexicais específicos e estratégias de leitura; boxe vermelho: traz uma sugestão de site da internet que ajuda a esclarecer informações culturais a respeito do tema abordado na seção em que aparece.
<i>Project</i>	Propiciar produções textuais variadas e divulgá-las entre os alunos, expandindo a prática escrita para o universo de experimentação da criação textual, da autoria e da expressão individual das apropriações feitas ao longo dos estudos no idioma estrangeiro.

Fonte: Adaptado de Richmond Educação (2010a).

<sup>94</sup> Convém registrar que os produtores da coleção *Freeway* (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010a) utilizam o termo “abordagem dedutiva”.

Além dessas seções, há vários apêndices na coleção, denominados: *Self-study*, *Vocabulary work*, *Grammar reference*, *Glossary*, *Transcripts*, *List of irregular verbs* e *References for further study*. Observo que, no apêndice de transcrição, não se indica a faixa do CD nem o número do exercício ao qual a transcrição se refere. Essa lacuna pode dificultar a localização da transcrição pelos usuários do material (alunos e professores). O quadro abaixo expõe o objetivo de cada apêndice, de acordo com o exposto no Manual do Professor. (RICHMOND EDUCAÇÃO (2010a).

QUADRO 21- Apêndices da Coleção *Freeway*

<b>Apêndice</b>	<b>Objetivo</b>
<i>Self-study</i>	Apresentar prática extra das estruturas gramaticais e do vocabulário abordado nas unidades como tarefa de autoavaliação. As respostas são fornecidas nas páginas finais do livro.
<i>Vocabulary work</i>	Apresentar aos alunos as várias faces do trabalho com vocabulário, desde o uso consciente do dicionário e a combinação de palavras até a classificação e a formação delas.
<i>Grammar Reference</i>	Apresentar todas as estruturas gramaticais abordadas unidades. Traz explicações em Português.
<i>Glossary</i>	Apresentar as palavras de uso mais frequente. É dividido em duas partes: Inglês-Português e Português-Inglês.
<i>Transcripts</i>	Apresentar a transcrição dos textos utilizados nas atividades de compreensão auditiva para que possam ser utilizados tanto pelo professor quanto pelos alunos, sendo 18 transcrições ao todo.
<i>List of Irregular Verbs</i>	Facilitar o acesso à conjugação dos verbos de uso mais frequente no idioma.
<i>References for further study</i>	Sugerir títulos de livros e filmes para que os alunos possam aprofundar seus conhecimentos a respeito do tema da unidade.

Fonte: Adaptado de Richmond Educação (2010a).

Sobre o apêndice *Grammar Reference*, é pertinente ressaltar que as atividades são apresentadas, de forma descontextualizada, utilizando-se do método dedutivo, em que se inicia o estudo da língua, partindo-se da regra para o exemplo. Já foi evidenciado, nesta tese, que o método dedutivo é uma característica do Método da Gramática e da Tradução, que se apoia na língua materna, neste contexto, o Português, para ensinar a língua-alvo, o Inglês, conforme pode ser comprovado com as explicações das estruturas gramaticais em Língua Portuguesa nessa seção. Evidencia-se, dessa maneira, que esse método ainda é utilizado junto com outros métodos. (CASTRO, 1988; LEFFA, 1988).

Vale ressaltar, da mesma forma, que o apêndice *Grammar Reference* contrasta com a seção *Language Works*, em que a estrutura linguística é apresentada de forma indutiva, na qual se parte dos exemplos contextualizados para a sistematização gramatical. Além disso, enquanto que a seção *Language Works* apresenta os enunciados e as explicações em Inglês, a seção *Grammar Reference* expõe as formas gramaticais em Português. Dessa forma, ao utilizar o *Grammar Reference*, o aluno é menos exposto à língua-alvo, o que pode dificultar o desenvolvimento da competência comunicativa, conforme Celce Murcia (2007 apud PAIVA, 2012).

É importante registrar que os produtores dessa coleção esclarecem que se fundamentaram em várias orientações teórico-metodológicas existentes “nas tendências mais atuais de educação em língua estrangeira, as quais também estão presentes nos documentos oficiais e nos parâmetros curriculares nacionais” (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010, p.3. Manual do professor), expressas da seguinte maneira:

a preocupação com os eixos temáticos escolhidos e o respectivo trabalho dedicado a eles; a exploração da linguagem em uso, seja na perspectiva da abordagem comunicativa, seja na apropriação dos conceitos de gêneros textuais e das práticas de letramento; a adoção das teorias críticas como base da recepção e da produção de textos, a expansão das práticas de linguagem ao universo da comunicação mediada pelo computador; a preocupação em contemplar possibilidades didático-pedagógicas cada vez mais demandadas, como a noção de construção do conhecimento nos âmbitos da coletividade e da interação social, assim como o potencial da relação interdisciplinar presente nas disciplinas de “linguagens” em geral. (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010, p.3. Manual do professor).

Apesar de declararem que se utilizam de várias concepções metodológicas, os produtores não explicitam em quais princípios se fundam para produzir um apêndice como o *Grammar Reference*, com atividades estruturais, descontextualizadas e com as explicações em Língua Portuguesa. Aventa-se a hipótese de que talvez essa questão tenha a ver com a contradição, sinalizada por Paiva (2014), de que os professores gostariam que os livros priorizassem o estudo da gramática enquanto que o edital indica que as coleções priorizem a língua em uso. Ainda segundo Paiva (2012), apesar de o método indutivo possibilitar a aprendizagem ocorra por meio da língua, o mesmo exige que o professor seja inovador para poder utilizá-lo. Além disso, “há momentos em que faz mais sentido levar os alunos a observar a língua e a fazer generalizações e, em outros, é mais produtivo fornecer a regra.” (PAIVA, 2012, p.56). Cabe ao professor, portanto, a escolha de qual método utilizar ou fazer uso da combinação dos dois.

### 5.2.1 Estrutura e organização da unidade 3 - Violence against women

FIGURA 5 - Coleção *Freeway*, Unidade 3, *Violence against women*



Fonte: adaptado de Richmond Educação (2010a).

A unidade *Violence against women* possui os seguintes objetivos, identificados na seção *Living and Learning* do índice: conscientizar os alunos sobre a situação de violência contra as mulheres, compreender o que é violência no namoro de adolescentes; questionar atitudes que levem à perpetuação do machismo, e aprender sobre momentos importantes na história do direito das mulheres<sup>95</sup> (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010a, p. 4). A unidade é dividida nas seções *Access*, *Accelerate*, *Highway*, *Crossroads* e *Language Works*. No apêndice *Self Study*, há vários exercícios englobando vocabulário e estrutura verbal da unidade, *past perfect simple* e *past perfect continuous*. A seção *Project* (após a unidade 4) apresenta o projeto *Creating a*

<sup>95</sup> Raising awareness about the situation of violence against women; understand what teen dating violence is; questioning attitudes towards the perpetuation of sexism; learning about important moments in the history of women's rights. (Tradução nossa).

*vídeo PSA*<sup>96</sup>. Essa seção foi inserida como parte da unidade 3 porque os projetos trazem temas desenvolvidos a cada duas unidades. Dessa maneira, os alunos são conduzidos a rever as questões discutidas nas unidades 3 e 4. Vale registrar que esse projeto foi destacado na avaliação da coleção no guia como “digno de nota”, pois é uma atividade que, “além de exercitar a oralidade, promove o engajamento dos alunos com o entorno da escola”. (BRASIL, 2011a, p.44). No quadro abaixo, são apresentados os objetivos e as atividades da seção Access.

QUADRO 22 – Objetivos e atividades da seção *Access*, unidade 3, *Violence against women*, coleção *Freeway*

Seção	Objetivos	Atividades
Access	Introduzir o tema da violência contra mulheres, utilizando uma foto na primeira página da unidade e dois pôsteres.	1. Identificar o tema dos pôsteres. 2. Discutir, em duplas, como os pôsteres podem impactar campanhas contra esse tipo de violência. 3. Ler uma tabela com as causas de morte de adolescentes entre 10 e 19 anos no mundo e em países de baixa, média e alta renda, e identificar se as sentenças referentes a esse texto são falsas ou verdadeiras.
Boxe vermelho	Sugerir a leitura do relatório <i>Women and health: today's evidence</i> .	Não há atividade no livro do aluno. No Manual do Professor, há indicação de leitura de trechos do relatório para posterior debate na sala de aula.
Access	Introduzir o tema da violência contra mulheres, utilizando a foto da primeira página da unidade e dois pôsteres.	4. Relacionar o tipo de comportamento com a causa da morte das adolescentes. 5. Levantar hipóteses sobre diferença nas causas de morte entre pessoas de países de alta renda e de baixa renda. 6. Levantar hipótese sobre quais tipos de violência ocorrem nos países de média e alta renda.

Fonte: Adaptado de Richmond Educação (2010b, v.2).

Na seção *Access*, que tem como objetivo, segundo os produtores do livro, introduzir a unidade e ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, há uma grande foto, às páginas 37 e 38, de mulheres em passeata. No entanto, não há uma indicação do contexto de produção<sup>97</sup> dessa foto: local, momento da produção, produtor, ou seja, os créditos das fotos, conforme critério de avaliação do projeto gráfico-editorial das coleções do PNLD 2012. (BRASIL, 2011a). Os produtores da coleção orientam o professor a utilizar a foto de abertura

<sup>96</sup> PSA: *public service announcement* – comunicado de interesse público para ser transmitida em rádio ou televisão.

<sup>97</sup> Essa lacuna na obra foi também evidenciada, na Introdução, no relato da minha experiência com o uso desta coleção.



da unidade, convidando os alunos a opinarem sobre passeatas, marchas e protestos e relatarem sobre alguma experiência que tiveram nesse tipo de evento.

As atividades, nessa seção, vão muito além da introdução do tema, conforme mostrado pelo Quadro 22 acima. São propostos dois gêneros textuais, pôster e tabela, e indicado um relatório para leitura e posterior discussão em sala. Sobre a atividade 5, à página 39, não há dados na tabela nos quais os alunos e o professor possam se fundamentar para elaborar suas respostas. O Manual do Professor indica “uma pesquisa na internet para verificar se existem respostas para as questões discutidas e para observar se as hipóteses que levantaram correspondem à realidade”. (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010a, p.22, Manual do Professor).

A seção seguinte é *Accelerate*. O objetivo dessa seção é praticar a leitura crítica do texto e “fomentar a construção de contextos e referências culturais para que o léxico, as funções e as estruturas gramaticais sejam apresentados, postos em prática e consolidados posteriormente”. (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b, p.5). Os objetivos e as atividades propostas nessa seção estão relacionados no Quadro 23.

QUADRO 23 - Objetivos e atividades da seção *Accelerate*, unidade 3, *Violence against women*, coleção *Freeway*.

Seção	Objetivo	Atividade
<i>Accelerate</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar estratégias de leitura para identificar a ideia central do texto (skimming) e localizar informação específica (scanning).</li> <li>- Praticar a leitura crítica.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar o gênero textual (panfleto), o tipo de linguagem (formal ou informal) e o objetivo do texto (mostrar fatos sobre a violência no namoro de adolescentes).</li> <li>2. Corrigir frases de acordo com informações do texto.</li> <li>3. Completar frases com palavras sublinhadas no texto.</li> <li>4. Escolher sinônimos, antônimos e significados de palavras do texto.</li> <li>5. Identificar palavras cognatas no texto.</li> <li>6. Responder perguntas de acordo com o texto.</li> <li>7. Discutir com o colega as questões propostas.</li> <li>8. Identificar, no Brasil, campanhas sobre a violência contra as mulheres, a partir da leitura da leitura de um pôster sobre campanha dessa natureza em Nova Iorque.</li> </ol>

Fonte: Adaptado de Richmond Educação (2010b, v.2).

Nessa seção, observa-se que a questão 1 está à página 39, e o texto, um panfleto, se encontra à página 40. Isso traz dificuldade de manuseio, pois os alunos têm de virar a folha para responder à questão 1 (1, 2, 3). O Manual do Professor apresenta sugestões de como trabalhar a pronúncia das palavras novas do texto, de forma a aumentar a confiança dos alunos nas

atividades 2, 3 e 4, à página 41. É estimulado, também, o trabalho em duplas para as atividades 4 e 5, às páginas 41 e 42. Para as questões 6 (2) e 7(1 e 2), à página 42, nas quais há indicação de resposta pessoal, o Manual do Professor sugere respostas, o que pode gerar confiança no professor ao trabalhar com a atividade. Para a questão 8, à página 42, há indicação do *site* da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, onde o professor e os alunos podem obter dados sobre a violência contra as mulheres no Brasil. Dessa forma, as questões 7 e 8, especificamente, conforme recomendação para debate no Manual do Professor, têm potencial para desenvolver o letramento crítico sobre o tema da violência contra mulheres no Brasil, ao problematizar a dinâmica complexa de abusos. Vale lembrar que o desenvolvimento do letramento crítico está prescrito nas OCEM. (BRASIL, 2006).

A seção seguinte é *Highway*, cujo objetivo, indicado no Quadro 24, é expandir o conhecimento lexical e pragmático, enfatizando o trabalho com a modalidade oral, seja na produção da fala, seja na compreensão auditiva. Essa seção apresenta as seguintes atividades relacionadas no Quadro 24.

QUADRO 24 - Objetivos e atividades da seção *Highway*, unidade 3, *Violence against women*, coleção *Freeway*

Seção	Objetivo	Atividades
Highway	Apresentar termos mais utilizados sobre a violência contra mulheres para preparar os alunos para atividades de compreensão e produção oral.	1. Relacionar as palavras às suas definições. 2. Completar as frases com as palavras da atividade 1. 3. Discutir com o colega sobre os tipos de violência mais comuns no Brasil, inclusive com as celebridades, e sobre como a violência contra mulheres está ligada a questões religiosas e culturais para conduzir os alunos para a próxima atividade na subseção de Compreensão e Produção Oral.
Boxe Verde	Indicar o site <a href="http://www.saynotoviolence.org">www.saynotoviolence.org</a>	Ler sobre “ <i>Join Say NO – action ideas</i> ” para obter mais informações sobre como participar de campanhas ou organizar atividades para combater a violência contra as mulheres.
<i>Highway/ Listening and Speaking</i> :	Preparar os alunos para atividades de compreensão e produção oral.	1, 2 e 3 – Ouvir uma entrevista com a atriz Nicole Kidman, que é embaixadora da UNIFEM e representante internacional da campanha <i>Say NO – Unite to end violence against women</i> e responder a questões relacionadas sobre essa entrevista. 4. Ouvir um comunicado de utilidade pública (PSA) e ordenar as sentenças de acordo com a sequência de informações desse comunicado.

		5. Realizar diálogos sobre o tema do texto, utilizando as expressões de preocupação destacadas no boxe amarelo. 6. Debater sobre a questão do machismo e da desigualdade entre homens e mulheres.
<i>Crossroads</i>	Apresentar uma reflexão sobre os temas do machismo e da desigualdade entre as mulheres, rompendo com a sequência das atividades.	Não há uma atividade específica. Abaixo da citação, há uma questão para o debate que está relacionada às outras questões da atividade 6.
<i>Highway/ Listening and Speaking</i>	Preparar os alunos para atividades de compreensão e produção oral.	7 e 8. Selecionar informações de acordo com a audição do diálogo. 9. Discutir, em duplas, sobre o que fariam se fossem os personagens do diálogo.

Fonte: Adaptado de Richmond Educação (2010b, v.2).

A atividade 1, à página 43, introduz novo vocabulário para os alunos relacioná-lo às definições de tipos de violência contra as mulheres. Na atividade 2, à página 43, as frases, ao proporcionarem que os alunos utilizem as palavras do exercício 1 contextualmente, trazem dados sobre a violência contra as mulheres em várias partes do mundo. Sobre a questão 3, à página 43, o Manual do Professor proporciona orientações para que o professor discuta sobre essa questão com os alunos. Cumpre registrar que o Manual do Professor indica o uso da língua materna no início dos trabalhos da unidade, quando os alunos ainda não foram expostos ao tema. Essa orientação vai ao encontro do que já foi apontado, nesta tese, sobre o uso de língua materna, para contextualizar um tema ou para breves explicações, na aula de língua estrangeira.

O boxe verde, ao indicar o *site* para pesquisas sobre campanhas e formas de organizar atividades para promover a prevenção da violência contra mulheres e meninas, orienta o professor para as atividades propostas no site, que “podem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo, culminando com uma apresentação conjunta ou a confecção de cartazes ou outro material visual apropriado para ser exibido na escola.” (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010a, p.24. Manual do Professor).

Na segunda parte da seção *Highway – Listening and Speaking*, as informações sobre a atriz Nicole Kidman se referem ao papel dela como embaixadora da UNIFEM<sup>98</sup>. Entretanto,

<sup>98</sup> UNIFEM – *United Nations Development Fund for Women* - Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher. No Brasil, a ONU Mulheres foi criada, em 2010, para unir, fortalecer e ampliar os esforços mundiais em defesa dos direitos humanos das mulheres. Segue o legado de duas décadas do Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM) em defesa dos direitos humanos das mulheres, especialmente pelo apoio a articulações e movimento de mulheres e feministas, entre elas mulheres negras, indígenas, jovens, trabalhadoras

não há explicações nem no livro do aluno nem no Manual do Professor sobre este organismo da Organização das Nações Unidas, ONU, mas somente o objetivo da campanha: “*Unite to end violence against women* é uma campanha, lançada em 2008 pelo secretário-geral Ban Ki-Moon, para prevenir e eliminar a violência contra mulheres e meninas em todo o mundo”. (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b, p.24, Manual do Professor). Esse fato pode exigir do professor mais pesquisa no preparo da aula para utilizar esse material.

Para as questões de 1 a 4, às páginas 43 e 44, há orientações claras para o professor desenvolver estas atividades de compreensão oral tanto sobre as repetições necessárias do áudio quanto sobre as repetições individuais e em grupo, e também sobre a conferência das respostas, buscando envolver toda a turma. Observo, entretanto, que não há a inclusão do trabalho com os aspectos suprasegmentais, como entonação, o acento em palavras e enunciados nas orientações sobre o ensino de pronúncia na unidade nem na coleção. Esses traços, conforme pondera Paiva (2012, p.135), “não apenas complementam o sentido como também podem criá-lo.”

Na questão 5, à página 45, os alunos devem produzir diálogos sobre o tema da unidade, utilizando as expressões de preocupação, realçadas no box amarelo. É importante destacar que, nessa atividade, todas as informações de que o aluno precisa, para produzir os diálogos, estão bem explicitadas. Também o Manual do Professor fornece orientações claras sobre o desenvolvimento da atividade.

Na questão 6, à página 45, de discussão sobre o tema do machismo e da desigualdade entre homens e mulheres, há a inserção da seção *Crossroads*, que registra uma citação da jornalista Glória Steinem sobre a forma como educamos nossas filhas e nossos filhos. O debate deve levar os alunos a refletir se eles acreditam que nós aprendemos a ser machistas com os nossos pais e se eles se lembram de algum ensinamento que eles aprenderam sobre esse assunto com os pais deles. Nessa seção, não há orientação clara quanto ao uso da citação: para introduzir a questão 6 ou ao final da mesma? Subentende-se a leitura da citação para fomentar a discussão proposta na seção *Crossroads*, que está relacionada com as questões da atividade 6. Entretanto, a seção *Crossroads* está colocada após a questão 6. Vale evidenciar, no entanto, que o Manual do Professor oferece subsídios sobre a discussão com os alunos na perspectiva do letramento crítico, de problematizar a questão.

O diálogo relativo às questões 7 e 8, à página 46, para compreensão oral e na questão 9, à página 49, para debate, retrata os problemas de Mayumi, uma intercambista no Brasil, que foi beijada à força por um colega durante uma festa. O texto não menciona o país de origem da

---

domésticas e trabalhadoras rurais. Disponível em <http://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/sobre-a-onu-mulheres/>. Acesso em 30 maio 2017.

intercambista. Ela decide conversar com Luís, um colega brasileiro da mesma escola que frequenta. Há orientações no Manual do Professor sobre a promoção de um clima respeitoso na atividade, levando os alunos a refletirem sobre a violência contra as mulheres.

Considero que, para atender melhor os objetivos de produção oral e evitar a ruptura na unidade, a questão 6, de produção oral, à página 45, da seção *Highway*, e a seção *Crossroads*, também à página 45, poderiam ser propostas após a questão 9, dado que o contexto apresentado no último diálogo entre Luís e Mayumi está relacionado ao machismo e à violência contra as mulheres.

Tendo em vista que considero o Manual do Professor como uma ferramenta para o trabalho e a formação do professor (FERNANDEZ; CRISTOVÃO, 2012), o Manual da coleção *Freeway* não apresenta orientações ao professor sobre estratégias de aquisição de vocabulário para a aprendizagem de língua estrangeira, para auxiliar no desenvolvimento das atividades de produção oral. Paiva (2012) agrupou essas estratégias em metacognitivas, cognitivas, sociais e de comunicação. As estratégias metacognitivas são utilizadas para auxiliar o aprendiz a organizar e avaliar sua aprendizagem. As estratégias cognitivas se referem ao uso de processos mentais para a aprendizagem. As estratégias sociais se referem à possibilidade de aprender com um interlocutor mais proficiente. As estratégias de comunicação, também denominadas de estratégias de compensação, referem-se às estratégias utilizadas pelo aprendiz para superar lacunas no conhecimento e não impossibilitar a comunicação. A autora, com quem concordo, ainda pontua que, considerando que o vocabulário é um “elemento central na aprendizagem de um idioma”, é da responsabilidade do professor “informar aos alunos sobre as inúmeras possibilidades de estratégias individuais de aprendizagem de vocabulário, sem, no entanto, impor-lhes nossas estratégias prediletas, pois as pessoas são diferentes e, conseqüentemente, os estilos de aprendizagem são também diferentes.” (PAIVA, 2012, p.79-80). Convém não silenciar também sobre a lacuna tanto nos PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2002b), quanto nas OCEM (BRASIL, 2006) em relação a esses dois aspectos do ensino de língua estrangeira, vocabulário e pronúncia.

A próxima seção, *Language Works*, busca desenvolver as estruturas gramaticais da unidade de forma contextualizada. Na unidade 3, os tópicos são o *Past Perfect Simple* e *Past Perfect Continuous*. As atividades propostas estão relacionadas no Quadro 25.

QUADRO 25 - Objetivos e atividades da seção *Language Works*, unidade 3, *Violence against women*, coleção *Freeway*.

Seção	Objetivo	Atividades

<i>Language Works</i>	Praticar o uso do <i>Past Perfect Simple</i> e <i>Past Perfect Continuous</i> , a partir do estudo indutivo das estruturas.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ler as sentenças e marcar verdadeiro ou falso de acordo com as formas verbais sublinhadas (<i>Past Perfect Simple</i> e <i>Past Perfect Continuous</i>).</li> <li>2. Praticar o uso do <i>Past Perfect Simple</i> e <i>Past Perfect Continuous</i> em contexto.</li> <li>3. Analisar o uso do <i>Past Perfect Simple</i> e <i>Past Perfect Continuous</i> pela identificação da ordem das ações nas frases.</li> <li>4. Preencher lacunas utilizando o <i>Past Perfect Simple</i> ou o <i>Past Perfect Continuous</i> em contexto.</li> <li>5. Elaborar períodos compostos, utilizando os conectivos <i>before</i> e <i>after</i>.</li> <li>6. Escrever sentenças utilizando o <i>Past Perfect</i> de acordo com a linha do tempo de momentos importantes no Movimento dos Direitos das Mulheres Norte-Americanas.</li> </ol>
-----------------------	---	---

Fonte: Adaptado de Richmond Educação (2010b, v.2).

Nessa seção, vale destacar que as atividades 2, 4 e 5, à página 47, estão relacionadas ao tema da unidade, o que pode enriquecer bastante o desenvolvimento das estruturas linguísticas estudadas.

Observação se faz necessária quanto à questão 5, à página 48, na qual o aluno deve utilizar os conectivos *before* e *after*. Não há explicação sobre o uso desses conectivos com os tempos verbais estudados nessa questão. Ela é apontada na atividade 6, no Manual do Professor. Novamente, essa formatação exige que o professor esteja muito atento para auxiliar os alunos no entendimento desta estrutura linguística.

A atividade 6, à página 49, apresenta o gênero textual linha do tempo. O texto traz informações sobre Movimento dos Direitos das Mulheres Norte-Americanas no período de 1848 a 2009. O tema pode se tornar uma atividade interdisciplinar, conforme proposto pelos PCN (BRASIL, 2000) e PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2002) e OCEM (BRASIL, 2006). Nessa direção, outra atividade que poderia ser indicada é a comparação entre os movimentos de lutas e conquistas das mulheres brasileiras com o movimento similar das mulheres norte-americanas, já que, no Manual do Professor, na seção *Accelerate*, há uma recomendação de pesquisas no site da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Já foi afirmado, na análise da coleção *Upgrade*, a indicação da análise, nos PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2002), da influência da cultura norte-americana e do Inglês sobre outras culturas e idiomas. Observa-se, portanto, a voz enunciativa do documento oficial também na coleção *Freeway*. Cabe ao

professor estar atento à problematização dessas questões ideológicas, na perspectiva do letramento crítico, conforme proposto nas OCEM (BRASIL, 2006), tendo em vista a forte influência da cultura norte-americana no ocidente e a não apresentação de dados de outros países sobre o mesmo tema.

A coleção também possui uma lacuna em relação a uma sugestão de plano de curso para o professor, no qual se apresentaria uma organização das unidades por bimestre ou trimestre, como é o caso de algumas escolas. Como as unidades são extensas, essa ferramenta poderia auxiliar o professor no planejamento das aulas, por exemplo, no desenvolvimento de atividades em duplas, em grupos, considerando que, geralmente, são duas aulas por semana, totalizando uma média de 8 aulas por mês, 16 aulas por bimestre. Como são oito unidades por volume, prevê-se que os produtores pensaram no desenvolvimento de duas unidades por bimestre. No entanto, o professor teria de fazer vários recortes, várias seleções de atividades, se planejasse utilizar todos os temas previstos neste volume da coleção! Nesse caso, também, o Manual do Professor não indica quais atividades o professor poderia suprimir se seu objetivo fosse, por exemplo, enfoque na produção oral, na produção escrita, etc.

É importante destacar que, no início do período de observação de aulas, a professora Sílvia, da EF3, já havia desenvolvido o estudo da unidade 3, *Violence against women*, até a página 41, da seção *Accelerate*, conforme registrado nas notas de campo de observação de aulas.

Conforme apontado na avaliação da coleção no Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2011a), a forma como o índice foi estruturado “não cumpre de forma adequada a sua função de identificar todos os componentes das unidades, seções e suas respectivas páginas, dificultando o manuseio da obra.” (BRASIL, 2011a, p. 45). Entretanto, considero importante destacar que, apesar de as resenhas das coleções do PNLD 2012 terem a mesma estrutura, a lacuna da coleção *Upgrade* apontada neste capítulo, sobre a ausência de localização de seção, não foi registrada pelos avaliadores dessa coleção, ao passo que esse problema foi registrado pelos avaliadores da coleção *Freeway*. Considerando, então, que, segundo Daher, Freitas e Sant’anna (2013, p. 417), “a dinâmica da avaliação de cada obra de língua estrangeira moderna caracterizou-se pela formação de duplas cegas compostas, na medida do possível, por um professor da educação básica e um professor do ensino universitário”, a avaliação final da obra, que consta no Quadro Comparativo das Coleções de Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2011a), é dependente também da avaliação de cada dupla de avaliadores!

No próximo capítulo, trago as representações das professoras, relacionadas ao processo e critérios de escolha do livro didático, bem como ao uso e à avaliação desse material.

## 6. REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O PNLD

Neste capítulo, apresento a análise dos dados, gerados a partir das entrevistas que, dentro do ISD, é um discurso interativo implicado, pois é realizado na forma de diálogo e explicita os parâmetros do ato de produção. Destaco, nesta análise, as categorias de Segmentos de Orientação Temática (SOT), elaboradas na entrevista e as categorias de Segmentos de Tratamento Temático (STT), que surgiram durante a realização da entrevista, segundo Bronckart (2008).

Conforme já exposto, a organização temática (ou conteúdo temático ou referente) diz respeito às informações expressas em um texto. Estas informações são representações construídas pelo agente produtor e são pertinentes à sua experiência e ao seu nível de conhecimento.

No estudo das representações, vale destacar o estatuto dialógico das mesmas (BRONCKART, 2012), pois as representações são elaboradas na interação com as ações e os discursos dos outros. Segundo o autor,

quer se trate de noções, de opiniões ou de valores, as representações disponíveis no autor são sempre já interativas, no sentido de que integram as representações dos outros, no sentido de que continuam a confrontar-se com elas e a negociá-las. Devido às condições de sua elaboração, as representações constitutivas da pessoa, apresentam, portanto, esse estatuto fundamentalmente dialógico [...]. (BRONCKART, 2012, p.321).

O estudo dessas representações será feito analisando-se os mecanismos enunciativos, que são as vozes enunciativas (vozes do autor, vozes sociais) e as modalizações (lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas) que correspondem à terceira camada do folhado textual (BRONCKART, 2012), nas categorias SOT e STT.

### 6.1. Processo de Escolha das Coleções do PNLD

A escolha de materiais didáticos, de acordo com Ramos (2010, p.57), “destaca-se entre as muitas ações instrucionais que governam a vida profissional do professor de Inglês”. A autora, com quem concordo, afirma que o livro didático é o material didático por excelência e que a escolha do livro didático “além de demandar tempo, esforço e trabalho por parte do professor, requer, entre outros, conhecimentos vários e, portanto, deve ser um dos conteúdos que precisa ser considerado nos cursos de formação de professores, seja este pré-serviço ou em serviço [...]”. (RAMOS, 2010, p.57).



A seleção de livros didáticos também é entendida por Silva, Parreiras e Fernandes (2015, p.356) como uma das funções inerentes ao trabalho do professor, pois o livro didático “é, e parece que ainda será, o principal material a que docentes e discentes recorrem dentro ou fora da sala de aula no cotidiano escolar.”

Na pesquisa realizada, todas as professoras afirmam que participaram do processo de escolha dos livros didáticos do PNLD. Dentro da categoria Segmentos de Orientação Temática, SOT, Processo de escolha do livro didático, que objetivou responder à segunda subpergunta de pesquisa, foi possível apreender as seguintes representações<sup>99</sup>, explicitadas nos quadros e parágrafos seguintes:

QUADRO 26- Representações sobre o Processo de Escolha das Coleções do PNLD - Categoria SOT

Representações	Participantes	Enunciados
O processo de escolha foi adequado porque os professores da rede estadual escolheram o mesmo livro.	Cristina	[...] <b>nós fizemos</b> foi uma reunião entre os professores das escolas de (nome da cidade). [...] <b>foi o Estado que determinou</b> que a escolha de livros do Ensino Médio seria feita aqui. Então, vieram esses professores, <b>então foi muito bom</b> porque escolhemos o mesmo livro. Então, até mesmo o aluno que transfere de uma escola para outra, ele ... é o mesmo livro e aí, <b>foi muito bom</b>
A escolha do livro deve ser de acordo com a realidade da escola.	Natália	Tem quem coloque: ‘Por que é que, nas escolas públicas, nós não adotamos os mesmos livros? Ficaria fácil até para um aluno que sai de uma escola para a outra, essa coisa... <b>Eu também já pensei assim. Hoje, eu penso</b> mais na realidade da escola.
A escolha da coleção foi resultado de um trabalho coletivo.	Natália	E como <b>nós temos</b> uma parceria boa aqui na área de inglês, nós já vamos olhando, conversando, trocando informações a respeito dos livros.
	Sílvia	<b>Nós fizemos</b> uma análise individual, cada professora, selecionando aqueles pontos que importantes em cada obra e <b>depois fizemos uma reunião pra decidirmos</b> por qual obra adotar.

Fonte: Textos das entrevistas com as participantes

A participante Cristina, da Instituição EE2, esclarece que a Secretaria de Educação do Estado determinou que fosse feita uma reunião entre os professores de Língua Inglesa do Ensino Médio da rede estadual para a escolha do livro do PNLD 2012. A professora aprova esse papel articulador da Secretaria. Percebe-se sua aprovação desse modelo de gestão pelo uso de

<sup>99</sup> Os enunciados em negrito e itálico marcam a representação encontrada no discurso das professoras. As transcrições foram feitas sem correções gramaticais.

modalização apreciativa, ao afirmar que “*foi muito bom*”. A modalização apreciativa procede do mundo subjetivo, a partir do qual o agente avalia o conteúdo temático como benéfico, infeliz, estranho, etc. Segundo essa professora, a escolha de uma mesma coleção para todas as escolas da rede estadual facilita a disponibilidade de livros para os alunos, em caso de uma possível transferência.

Por sua vez, Natália reavalia esse processo de escolha na rede estadual, afirmando que concordava com esse processo, mas que mudou de posição, entendendo que sua preocupação maior deve ser com o perfil dos alunos que ela recebe na instituição em que trabalha. Essa nova postura está representada nas modalizações lógicas “*Eu também já pensei assim*” e “*Hoje, eu penso*”. A modalização lógica funda-se no mundo objetivo, em que o agente expressa o grau de certeza, necessidade, verdade sobre o conteúdo proposicional.

A participante Natália destaca o trabalho coletivo com os outros professores de Inglês no âmbito da instituição em que trabalha, o que possibilita que possam conversar sobre os materiais ao longo do processo de escolha. Essa representação pode ser percebida pelo uso da modalização lógica no enunciado “*Nós temos uma parceria boa aqui na área de Inglês*”.

Também Sílvia utiliza-se de modalizações lógicas para expressar a veracidade do processo coletivo de escolha do livro didático do PNLD 2012: “*Nós fizemos*”, “*depois fizemos uma reunião pra decidirmos*”.

Nessa mesma categoria, Processo de escolha do livro didático, foi possível observar outras representações na análise dos dados. Essas representações se inserem nos Segmentos de Tratamento Temático, STT, gerados no decorrer da entrevista.

QUADRO 27: Representações do Processo de Escolha das Coleções do PNLD  
Categoria STT

Representações	Participante	Enunciados
Desconhecimento dos critérios que o MEC utiliza na pré-seleção das coleções.  Autonomia do professor é reduzida porque as coleções são pré-selecionadas pelo MEC.	Natália	<b>Eu não sei</b> qual é o critério de determinação ou escolha dos livros porque, de certa forma, <b>eles também já vêm escolhidos pra gente</b> . Eu não sei qual é o critério, qual é a estratégia que utilizam pra selecionar esses livros.
A troca de coleções no PNLD dificulta continuidade do trabalho pedagógico.	Natália	[...] <b>é como se você tivesse</b> que começar o trabalho tudo porque isso acontece nas trocas. <b>Você nunca consegue</b> trabalhar do 1º ao 3º, uma turma que dá sequência, né? [...] <i>Upgrade</i> não estava na escolha.

Limitação do acesso a coleções não adotadas pode restringir enriquecimento das aulas.	Natália	Mas é uma coisa que acontece que <b>não me agrada muito</b> é que, na maioria das vezes, os livros vão ficando na escola e <b>eu sempre digo</b> que material didático é na mão do professor. Então, quando a coleção vem no nome do professor, ela é encaminhada para o professor, mas se não estiver o nome do professor, ela fica na escola. <b>Então, eu sempre fui</b> contra isso. <b>Eu acho</b> que livro didático é na mão do professor. Então, <b>se você precisa</b> , por exemplo, enriquecer suas aulas, o material está na biblioteca, disponível, <b>mas você não pode levá-lo pra casa</b> , entendeu?
	Cristina	Quando vêm duas coleções, a gente pega uma, leva pra casa, que lá a gente tem tempo de ver melhor. E a outra, <b>a gente deixa aqui</b> . Se a gente for trabalhar com o livro, depois a gente pega. Ou então, depois que fizer a escolha, <b>a gente pode levar todos</b> , pode ficar com o professor [...]
Disponibilização do acesso a todas as coleções possibilitou análise de cada coleção.	Sílvia	[...] selecionando aqueles <b>pontos importantes em cada obra</b>  <b>Tivemos acesso</b> a todas as coleções que nos foram entregues pelo Departamento de Formação Geral.

Fonte: Textos das entrevistas com as participantes

Para Natália, da Instituição EE1, a sua autonomia de escolha do livro é reduzida porque os livros já são previamente selecionados pelo MEC e ela desconhece os critérios dessa pré-seleção. Isso implica que ela desconhece o Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012, que apresenta os critérios de seleção das obras e coleções. Essa interpretação pode ser depreendida pelo uso de modalização lógica “*Eu não sei qual é o critério de determinação ou escolha dos livros [...]*”. A modalização lógica procede de critérios do mundo objetivo e avalia o conteúdo sob sua condição de verdade. Depreende-se, também, do dizer de Natália que seu trabalho pedagógico está totalmente organizado em torno do livro didático, pois, segundo ela, a cada coleção nova, ela precisava refazer todo o seu trabalho e a coleção (*Upgrade*), que ela estava utilizando na vigência do PNLD 2012, não fazia parte do PNLD 2015, que ela já tinha escolhido também. Pelo uso da forma pronominal “*você*”, a professora divide a responsabilidade enunciativa do desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula com outros membros de um grupo específico (nesse caso, outros professores da escola pública que também utilizam os livros do PNLD), utilizando, ainda, o recurso interativo (“*né?*”) por duas vezes, buscando a concordância da pesquisadora para sua afirmação.

Paiva (2014) registra esse problema, apresentado por Natália, que os professores enfrentam de não haver uma adoção gradativa das coleções. A pesquisadora ressalta que essa questão foi vivenciada também pelos professores do Ensino Fundamental II, quando escolheram as obras do PNLD 2011 e 2014:

A cada três anos, há nova seleção de livros e não há garantia de continuidade das coleções já adotadas, como aconteceu com os livros selecionados para uso em 2011. Os dois livros não entraram na lista dos selecionados no PNLD 2014 e, como consequência, os alunos da sétima série em diante, que já haviam iniciado os estudos em uma coleção, terão que usar outra, perdendo, portanto, a continuidade com o trabalho iniciado nos anos anteriores. (PAIVA, 2014, p.347).

Para Natália, o acesso a todas as coleções é restrito, porque o material não vem direto no nome do professor; a coleção fica na biblioteca da instituição e o docente não pode pegá-la emprestada para utilizá-la fora do âmbito escolar. A utilização de modalizações apreciativas nos enunciados “*Não me agrada muito*”, “*Então, eu sempre fui contra isso*”, de modalização lógica “*Eu acho que o livro didático é na mão do professor*”, e modalizações deônticas “*Então, se você precisa, [...] você não pode*”, revelam o julgamento do mundo social. A modalização deôntica avalia o conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação e das regras sociais. Essa limitação quanto ao empréstimo do livro restringe a possibilidade de acesso a esses outros materiais que poderiam enriquecer suas aulas.

O acesso de Cristina a outras coleções é possível se houver disponibilidade de volumes na biblioteca, já que é material para uso do professor. Esse acesso é depreendido pelos dizeres da participante, ao afirmar, pelo uso da modalização pragmática “*a gente pode levar todos, pode ficar com o professor*”. A modalização pragmática revela aspectos da responsabilidade do agente; nesse caso, da instituição escolar que possibilitou o acesso da professora a todas as coleções.

A participante Sílvia igualmente afirma, em seus dizeres, que teve acesso a todas as coleções do PNLD, como se pode depreender pelo uso da modalização lógica “*Tivemos acesso a todas as coleções [...]*”, o que possibilitou que ela selecionasse “os pontos importantes em cada obra”.

## 6.2 Critérios de Escolha das coleções do PNLD

Essa categoria se refere à terceira subpergunta de pesquisa, “Quais os critérios utilizados pelas professoras para a escolha da coleção adotada de Língua Inglesa na instituição em que

trabalham?” Como categoria de Segmentos de Orientação Temática, SOT, os enunciados das professoras evidenciaram as representações apresentadas e discutidas a seguir.

QUADRO 28 - Representações sobre os critérios de escolha das coleções do PNLD – Categoria SOT

Representações	Participantes	Enunciados
As avaliações de larga escala (PAAE <sup>100</sup> e ENEM <sup>101</sup> ) influenciam na escolha das coleções do PNLD.	Natália	Os alunos que saem do nono ano já chegam no ano seguinte, fazendo avaliação do PAAE. <b>Esta é a razão</b> até pela qual <b>nós escolhemos</b> um livro mais puxado, um livro <b>que desse pra trabalhar mais. Porque aí você já tá preparando</b> um pouco mais o aluno.
	Cristina	Antigamente, <b>a gente preparava</b> o aluno do Ensino Médio pro vestibular; <b>hoje a gente prepara</b> para o ENEM, né?
As prescrições curriculares influenciam na escolha das coleções.	Sílvia	[...] como <b>os documentos oficiais do governo sempre pedem, né, e preconizam</b> o trabalho de gêneros textuais, que <b>eu acho importantíssimo também, e eu sempre olho essa questão, né,</b> a presença dos gêneros.
	Natália	<b>Nós procuramos verificar</b> aqueles que estariam mais próximos do CBC <sup>102</sup> ).
Linguagem simples e textos menores que estão de acordo com o que é proposto no ENEM.	Cristina	E o critério que <b>nós usamos</b> foi esse: uma linguagem mais simples, textos menores. E engraçado que a proposta do ENEM agora... agora não... de uns dois anos pra cá, os textos estão sendo bem pequenos.
A multimodalidade e o conteúdo influenciam na escolha das coleções.	Natália	<b>Olhamos, também,</b> muito o visual do livro e <b>procuramos também um livro que não seja cansa</b> eira [...] Então, <b>nós procuramos trabalhar</b> com o visual, <b>verificar a parte de conteúdo,</b> né, o que vai ser trabalhado, o que estaria dentro da nossa realidade, também.
	Sílvia	<b>Eu sempre, quando me deparo</b> assim com um livro, <b>eu olho</b> tudo: a partir do visual, da

<sup>100</sup> O PAAE (Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar) faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Este sistema foi criado em 2000, e é integrado também pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), abrangendo os 853 municípios do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2013).

<sup>101</sup> O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009, passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. As provas de língua estrangeira (Inglês e Espanhol) começaram a fazer parte do ENEM a partir da edição de 2010 (BRASIL, 2011d).

<sup>102</sup> Os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) são a base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. (DIAS, 2007).

		organização, ilustração, lay out, e <b>claro que conteúdo, né?</b>
O Manual do Professor é um instrumento de apoio ao professor	Sílvia	[...] <b>até mesmo</b> o Manual do Professor, <b>que eu acho que auxilia</b> também o professor

Fonte: Textos das entrevistas com as participantes

As avaliações de larga escala são um dos critérios que influenciaram uma das professoras na escolha das coleções do PNLD. Em nível estadual, o PAAE (SIMÕES; TOLEDO; MATTOS, 2013) inclui a avaliação de Língua Inglesa no primeiro ano do Ensino Médio, o que influenciou a participante Natália, inclusive, na escolha da coleção do Ensino Fundamental. A professora acredita que a coleção poderia possibilitar um aprendizado linguístico maior para os alunos para que os mesmos tivessem um resultado melhor nessa avaliação. Essa representação pode ser compreendida pelo uso de modalizações lógicas nos enunciados “*Esta é a razão* até pela qual nós escolhemos um livro mais puxado, um livro que *desse pra trabalhar mais*” (NATÁLIA), nas quais a professora explicita o porquê de ter escolhido a coleção *Upgrade*.

O Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, determinou a escolha da coleção por Cristina, porque a professora entende que o objetivo do Ensino Médio é preparar os alunos para esse exame. Os dizeres da professora, pelo uso da modalização lógica, “Antigamente, *a gente preparava* o aluno do Ensino Médio pro vestibular; *hoje a gente prepara* para o ENEM” (CRISTINA) explicitando a razão do seu agir.

Os textos mais curtos também são outro critério que, para Cristina, influenciou na sua escolha. Esse tipo de texto está de acordo com o que é cobrado do aluno no ENEM. Essa representação está retratada nos dizeres da professora, ao utilizar a modalização lógica *nós usamos*. Pelo uso da modalização apreciativa “E engraçado [...] de uns dois anos pra cá”, destaca-se o estranhamento da professora com as questões desse exame. No entanto, observo que essa característica, apontada pela professora, é inerente à prova de Inglês do ENEM desde a inclusão de língua estrangeira no exame a partir de 2010:

E o critério que *nós usamos* foi esse: uma linguagem mais simples, textos menores. E engraçado que a proposta do ENEM agora... agora não... de uns dois anos pra cá, os textos estão sendo bem pequenos. (CRISTINA).

Segundo Paiva (2014), a escolha por coleções do PNLD, que estejam de acordo com o que é exigido ao aluno nas propostas curriculares dos estados e no ENEM, é um procedimento natural por parte dos professores. O ENEM avalia a habilidade de leitura, os enunciados das

questões são em Português. O desafio recai sobre os autores das coleções que precisam atender os indicadores para a produção de livros didáticos de língua estrangeira, explicitados nos editais e nas prescrições curriculares estaduais. Nas palavras da autora:

outro desafio é o descompasso entre os indicadores para a produção de livros didáticos de língua estrangeira, as orientações curriculares dos estados e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Vários estados têm suas próprias orientações curriculares e alguns deles chegam a especificar conteúdos por ano. É, pois, natural que os professores esperem encontrar essa correspondência nas coleções aprovadas pelo PNLD. Já o ENEM avalia apenas a leitura com itens em Língua Portuguesa, o que entra em contradição com o edital que prevê que todas as habilidades devem ser desenvolvidas. O fato de as questões serem feitas em português acaba influenciando alguns autores que se espelham no ENEM para criar as atividades de leitura. (PAIVA, 2014, 353).

Vale ressaltar que, conforme análise do contexto de produção das coleções *Freeway* e *Upgrade*, utilizadas pelas participantes dessa pesquisa, os produtores se fundamentaram também nos PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2002), que recomendam o uso da língua materna no ensino da língua estrangeira.

O efeito retroativo<sup>103</sup> do ENEM nas atividades de leitura dos livros didáticos, explicitado por Paiva (2014), e dos PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2002), pode ser verificado em uma das coleções aprovadas no PNLD 2012, *Upgrade*, e que é utilizada por duas participantes da pesquisa. Conforme apontado nesta tese, a Matriz de Referência do ENEM é um dos documentos<sup>104</sup> norteadores do PNLD do Ensino Médio. No volume 2, na unidade 5, *Voices of Africa*,<sup>105</sup> trabalhada pela professora Natália, observa-se que, das três atividades de leitura à página 81, há um enunciado em Inglês e dois em Português. À página 89, dessa mesma unidade, em outra atividade de leitura, o primeiro enunciado está em Inglês e os demais em Português, sendo que as respostas às questões devem ser dadas em Português também. No volume 3, a unidade 8, *Causes and Prevention of Obesity*<sup>106</sup>, que é a unidade desenvolvida pela professora Cristina, observa-se a mesma estrutura. Às páginas 113 e 114, das cinco atividades de leitura, quatro trazem os enunciados em Inglês e a questão 5, de discussão com os colegas, apresenta o enunciado em Português.

---

<sup>103</sup> Considera-se efeito retroativo (*washback effect* ou *backwash effect*) a “referência ao impacto, à influência, ou às consequências advindas da presença, ostensiva ou não, de algum tipo de instrumento que configure alguma situação de avaliação” (QUEVEDO-CAMARGO, 2014, p.78-79).

<sup>104</sup> Vide Capítulo 5.

<sup>105</sup> Vide Anexo B.

<sup>106</sup> Vide Anexo C.

Concordando com Paiva (2014) sobre as exigências do edital do PNLD, acrescento, ainda, que deveria ser estabelecido no edital que os enunciados nas coleções de língua estrangeira deveriam ser redigidos todos na língua-alvo como forma de expor mais o aluno a essa língua. Dessa maneira, os produtores dos livros didáticos teriam clareza que esse seria um critério essencial ou eliminatório na avaliação das coleções.

O efeito retroativo do ENEM sobre o ensino de Língua Inglesa também já foi objeto de debate entre os membros da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, ALAB, em recente moção<sup>107</sup>. Essa associação defendeu que os enunciados da prova de língua estrangeira no ENEM fossem na língua-alvo, como forma de “ênfatizar a importância do trabalho em leitura com diferentes gêneros e também ampliar, quantitativa e qualitativamente, a exposição do aluno à língua estrangeira.” (ALAB, s/d, não paginado). Com essa ação, os dirigentes da associação acreditam que espaços de interlocução possam ser abertos para envolver

a reflexão e a ação em torno de variados aspectos que são basilares para melhorias nesse campo, entre eles, as habilidades a serem focalizadas, os tipos e níveis de proficiências que almejamos desenvolver, o papel da língua materna no processo, as restrições no âmbito da formação docente e de sua proficiência na língua-alvo que ensina, etc. (ALAB, s/d, não paginado).

Ainda, conforme Leffa (1988) aponta, nos estudos sobre métodos de ensino, que enunciados na língua materna nos estudos de língua estrangeira remontam ao Método da Gramática e Tradução. Almeida Filho (2013), igualmente, ressalta que

o modelo de pequenos textos para compreensão medida por alternativas de escolha múltipla introduzidas por instruções em português [modelo de prova do ENEM, grifo nosso] soam como uma derrota confirmada do atual sistema falido de Ensino Médio de idiomas por obra dos vestibulares das universidades brasileiras. (ALMEIDA FILHO, 2013, p.278).

Entendo esse posicionamento da ALAB como uma indicação clara de estímulo ao debate a fim de desestabilizar e reorganizar os “modos e formas de tratar o ensino e a aprendizagem de línguas na escola regular em nosso país.” (ALAB, s/d, não paginado).

As prescrições curriculares também influenciaram a escolha das coleções pelas participantes Natália e Sílvia. A proposta de ensino de Língua Inglesa para o Ensino

---

<sup>107</sup> ALAB: A prova de LE no ENEM e seu efeito retroativo no Ensino Básico da Escola Pública Brasileira (s/d; não paginado). Disponível em <http://www.alab.org.br/pt/destaque/153-a-prova-de-le-no-enem-e-seu-efeito-retroativo-no-ensino-basico-da-escola-publica-brasileira>. Acesso em 12 set. 2014.



Fundamental e médio, presente nos Conteúdos Básicos Comuns, CBC, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (DIAS, 2007), levou Natália a selecionar coleções que estivessem de acordo com essa proposta. Essa influência é retratada no enunciado de Natália, ao afirmar, pelo uso de modalização pragmática que “*Nós procuramos verificar* aqueles que estariam mais próximos do CBC”, explicitando a razão do agir do grupo de professores da instituição.

Ainda para Natália, as coleções selecionadas não estão totalmente de acordo com a proposta dos CBC, o que a obriga a enriquecer suas aulas. Destaco tal julgamento pela utilização da modalização deôntica “*Você tem que*”. A modalização deôntica funda-se nas regras do mundo social, as quais regulam as proibições, as necessidades, as permissões, as obrigações. Desse modo, a professora Natália acredita que o enriquecimento das aulas é uma obrigação do professor:

[...] É, eles já vêm selecionados, né, mas também não estão totalmente dentro do CBC. *Você tem que* estar sempre enriquecendo. (NATÁLIA).

Os CBC da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais objetivam o estudo de recepção e produção de texto orais e escritos de gêneros textuais variados em língua estrangeira /Inglês, não havendo determinação de conteúdo por bimestre. Segundo Dias (2007), autora do CBC de língua estrangeira dessa Secretaria,

o programa curricular de Língua Estrangeira (LE) centra-se no desenvolvimento da competência do aluno para ler, escrever, ouvir e falar o idioma estrangeiro, incluindo aí as reflexões e sistematizações relativas ao conhecimento léxico-sistêmico. Propõe um trabalho de integração das quatro habilidades e o conhecimento linguístico em cada um dos módulos de ensino, cujo objetivo principal é o desenvolvimento da competência sócio-comunicativa do aluno no uso do idioma estrangeiro no Ensino Médio. (DIAS, 2007, p.54).

Mais adiante, a autora supracitada esclarece que o ensino de LE, nessa proposta, está estruturado em torno do estudo de textos orais e escritos de diferentes gêneros textuais:

os conteúdos previstos para o ensino de LE, tanto no currículo do 1º Ano (CBC) quanto no currículo complementar ou de aprofundamento, foram organizados tendo em vista o eixo temático ‘recepção e produção de textos orais e escritos de gêneros textuais variados em língua estrangeira, sendo que o texto é o elemento-chave em torno do qual as diversas atividades de aprendizagem são organizadas. (DIAS, 2007, p.54).

A seleção das coleções do PNLD 2012, embasada também nas prescrições curriculares, conduziu Sílvia a escolher coleções que propusessem a metodologia com base nos gêneros

textuais. Essa influência é demonstrada por essa professora pelo uso da modalização deôntica, no enunciado “[...] *os documentos oficiais do governo sempre pedem, né, e preconizam o trabalho de gêneros textuais*”. A professora, pelo uso da modalização lógica no enunciado “[...] *eu acho importantíssimo também, e eu sempre olho essa questão, né, a presença dos gêneros*” demonstra concordância com a proposição do ensino de Língua Inglesa baseado nos gêneros textuais. Outro aspecto mencionado por Sílvia é o letramento crítico, proposto pelas OCEM. Essa avaliação da professora é marcada pelo uso da modalização lógica “*se são textos autênticos, se proporcionam, por exemplo, o desenvolvimento crítico do aluno*”, na qual a professora explicita um aspecto que considera necessário na coleção:

[...] e como os documentos oficiais do governo sempre pedem, né, e preconizam o trabalho de gêneros textuais, que eu acho importantíssimo também, e eu sempre olho essa questão, né, a presença dos gêneros... se são gêneros variados, se são textos autênticos, se proporcionam, por exemplo, o desenvolvimento crítico do aluno, e claro que a língua que é importante, né? Resumindo, o trabalho com a língua e outras questões importantes para a vivência do aluno. (SÍLVIA).

Um dos critérios para se avaliar materiais didáticos, segundo Tomlinson e Masuhara (2005), é o possível impacto que eles causarão sobre os usuários. Esse também foi um dos critérios utilizados pelas professoras na escolha das coleções do PNLD, como se pode observar nos dizeres das participantes.

Natália, ao utilizar a modalização pragmática “*Olhamos, também muito o visual do livro e procuramos também um livro que não fosse cansativa [...]; então, nós procuramos trabalhar com o visual, verificar a parte do conteúdo, né, o que vai ser trabalhado, o que estaria dentro da nossa realidade*”, demonstra a sua responsabilidade na seleção do material e a sua capacidade de ação “*Olhamos, procuramos*”, sua intenção “*verificar*” e as razões do seu dever-fazer “*o que vai ser*”.

A professora Sílvia, pelo uso de modalização lógica “*Eu olho tudo*”, ressalta que avalia o livro em vários aspectos que considera importantes para o seu trabalho pedagógico: “*Eu sempre, quando me deparo assim com um livro, eu olho tudo: a partir do visual, da organização, ilustração, lay out, e claro que conteúdo, né?*” (SÍLVIA). Desse modo, a escolha por coleções, que privilegiam o conteúdo junto com imagens, gráfico e outros recursos semióticos, está vinculada à teoria dos multiletramentos, que considera os diferentes modos de produzir significado, conforme analisado, por exemplo, por Kalantzis e Cope (2008).

Esses critérios, apontados pelas duas participantes Natália e Sílvia, coincidem com aqueles incluídos na avaliação das coleções (BRASIL, 2011a), como o projeto gráfico-editorial

e a organização da coleção, estruturada em temas de interesse dos alunos. Cabe ressaltar que as duas coleções, utilizadas pelas participantes, foram destacadas por apresentarem temas relevantes e atuais para o Ensino Médio.

Outro aspecto que Sílvia também afirma que analisa, além das atividades, da organização geral do livro, é o Manual do Professor, que contém indicação de fontes de pesquisa. Segundo a professora, o manual é um instrumento de auxílio, confirmando os estudos de Fernandez e Cristóvão (2012, p.98) de que o Manual do Professor “é um dos artefatos constitutivos do trabalho do professor”, e de sua formação. Pode-se perceber esta representação de Sílvia pelo uso da modalização lógica “eu acho que auxilia”:

e assim, a riqueza de proposta de trabalho mesmo, as atividades, a organização do livro, *até mesmo o Manual do Professor*, que *eu acho que auxilia* também o professor, oferta de sites pra pesquisa, de obras também pra pesquisa, eu olho tudo isso. (SÍLVIA).

O critério de análise do Manual do Professor, sinalizado por Sílvia, também é destaque na avaliação das coleções (BRASIL, 2011a). Foi observado se o Manual do Professor das coleções explicitava, além da organização da obra, os objetivos pretendidos e a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem. O Manual do Professor das coleções do PNLD 2012 deveria incluir referências suplementares para apoiar as atividades propostas no livro do aluno, bem como atividades complementares e informações que proporcionassem ao professor condições de expandir seus conhecimentos, além das respostas às atividades no livro do aluno.

QUADRO 29- Representações sobre os Critérios de Escolha das coleções do PNLD Categoria STT

<b>Representações</b>	<b>Participantes</b>	<b>Enunciados</b>
O acesso ao Guia de Livros Didáticos foi restrito porque ele não estava impresso.	Cristina	<b>Eu não tive acesso</b> ao guia. <b>Eu sei que ele estava disponível</b> também na internet, ne, ele estava, mas eu não fiz, assim, aquela comparação! <b>A gente nem lê</b> o Guia. Os livros que chegam na escola, <b>eles passam pra gente</b> .
A avaliação das coleções no Guia de Livros Didáticos auxiliou no processo de escolha dos livros.	Natália	<b>Eu gosto de ver</b> aquela questão de como eles são colocados como fortes, fracos, os itens mais positivos, os negativos.
	Sílvia	O Guia <b>serviu</b> de orientação. Com ele, <b>a escolha ficou</b> mais fácil e prática.

Fonte: Textos das entrevistas com as participantes

Um aspecto que ficou evidenciado nessa categoria de Segmentos de Tratamento Temático, STT, foi a (não) utilização do Guia do Livro Didático, de acordo com cada participante. Ao fazer uso da modalização deôntica “*Eu não tive acesso*”, Cristina justifica a sua dificuldade de ação – analisar os livros, utilizando o Guia - pelo não acesso ao documento impresso. Ao mesmo tempo, ao usar outra modalização lógica “*Eu sei*”, ela atesta que sabia que o documento estava disponível *on line*:

*Eu não tive acesso ao guia. Eu sei que ele estava disponível também na internet, ne, ele estava, mas eu não fiz, assim, aquela comparação!*  
(CRISTINA).

Cristina também afirma que nem sequer viu o Guia dos Livros Didáticos na instituição em que trabalha e, para justificar a não utilização do guia, emprega a modalização lógica “*Poder ter chegado, às vezes*”. A professora não assume responsabilidade nem pelo seu dizer ao afirmar que “*Então, é sempre assim que a gente faz. A gente nem lê o Guia*”, e nem pela sua capacidade de ação, “*eles passam*”, evidenciando a voz institucional da escola como agente na disponibilização das coleções aos professores:

*A gente nem lê o Guia. Os livros que chegam na escola, eles passam pra gente.*  
(CRISTINA).

Convém evidenciar que, no processo de escolha da coleção do PNLD 2012, os professores deveriam preencher a Ata de Reunião de Escolha (BRASIL, 2011h). Nesse documento, os professores deveriam descrever esse processo. Ressalta-se que, no formulário dessa ata, registrava-se que a escolha dos professores deveria estar fundamentada nas resenhas das coleções apresentadas no Guia de Livros Didáticos PNLD 2012. Os dizeres da professora Cristina, explicitando o desconhecimento do guia, revela o distanciamento entre as prescrições curriculares e o currículo real, praticado nas escolas.

A professora Natália considera o Guia de Livros Didáticos do PNLD como um auxílio no processo de escolha das coleções. Por meio de modalização apreciativa “*Eu gosto*”, e de modalização lógica “*Eu acho*”, afirma que utiliza, para sua análise, o Quadro Comparativo das Coleções de Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2011a), em que as coleções são classificadas como as que mais atendem os critérios estabelecidos pelo PNLD e as que menos atendem a esses critérios:

*Eu gosto de ver aquela questão de como eles são colocados como fortes, fracos, os itens mais positivos, os negativos. Eu acho que isso aí ajuda a gente na escolha, muito. (NATÁLIA).*

Para a professora Sílvia, o Guia de Livros Didáticos do PNLD orientou a escolha da coleção, tornando esse processo mais fácil e prático, conforme é possível perceber pelo uso de modalizações lógicas “O Guia *serviu* de orientação. Com ele, a escolha *ficou* mais fácil e prática”.

Pode-se observar, entretanto, que os critérios de avaliação das obras pelo Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012 não determinaram a escolha das participantes Natália e Sílvia, pois as coleções escolhidas por elas não foram as que melhor atenderam os critérios de avaliação especificados no edital, conforme demonstra o Quadro Comparativo<sup>108</sup> das Coleções de Língua Estrangeira Moderna. Esse dado confirma a indicação de Daher, Freitas, Sant’anna (2013) de que o “Guia tem como propósito dialogar com o professor que vai fazer a escolha do livro mais adequado a sua situação de ensino”. (DAHER; FREITAS; SANT’ANNA, 2013, p.420).

É importante assinalar que é exigência do programa a realização de um registro da reunião de escolha dos livros didáticos, conforme as Orientações para a escolha do PNLD Ensino Médio 2012. O documento oficial ainda define que a escolha deve ser com base na análise das resenhas contidas no Guia PNLD 2012. Além disso, o registro da reunião e o comprovante da escolha feito pela internet devem ser afixados na escola em local público, objetivando a participação dos professores e a transparência no processo de escolha do livro didático (BRASIL, 2011c). A Portaria N° 7, de 5 de abril de 2007, proíbe aos editores, aos autores e aos representantes das editoras, a divulgação dos livros diretamente nas escolas após a publicação do resultado da avaliação ou a divulgação dos guias de escolha pelo MEC/FNDE, até o final do período de escolha pela internet e pelo formulário impresso. Essa divulgação só é permitida pelo envio de materiais (livros, folders, catálogos) por remessa postal. Como já observei neste texto, o PNLD é o maior programa de livros do mundo, envolvendo vultosos recursos. As Portarias e Orientações objetivam, desse modo, coibir abusos e concessão de vantagens a pessoas ou instituições vinculadas ao processo de escolha.

O programa também estabelece, pela mesma Portaria, as normas de conduta no âmbito da execução dos programas do livro em consonância com os princípios estabelecidos na LDBEN (2013) sobre o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Por isso, o texto

---

<sup>108</sup> Vide Anexo A.

legal orienta que “a escolha dos livros deve ter como base o conhecimento da realidade do aluno e da proposta pedagógica que norteia o trabalho da escola.” (BRASIL, 2007, n/p).

O texto legal constitui como obrigação do MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE, a promoção e o apoio de ações voltadas para a formação docente com vistas à escolha e ao uso do livro nas escolas. Na prática, essas ações não são realizadas, pois os professores participaram da escolha sem a realização dessas ações previstas no texto legal. Esse fato pode comprometer a eficácia do PNLD, enquanto política linguística que pode auxiliar na formação dos professores de Língua Inglesa da educação básica.

### 6.3 Critérios de Utilização das Coleções do PNLD em sala de aula

Esses critérios estão relacionados à quarta subpergunta de pesquisa. Desse modo, sobre a utilização do livro didático em sala de aula, foi possível perceber as representações expostas a seguir, dentro da categoria de Segmentos de Orientação Temática, SOT.

QUADRO 30 - Representações sobre Critérios de utilização das coleções do PNLD - Categoria SOT

Representações	Participantes	Enunciados
O livro é utilizado como ponto de apoio e referência, e único material disponível.	Natália  Cristina	<b>Eu acho que até utilizo muito</b> em sala com eles como ponto de referência e gostei muito do <i>Upgrade</i> . [...] <b>é um ponto de apoio porque nós não tínhamos</b> anteriormente.  [...] mas <b>infelizmente, é o único material</b> que a gente tem na escola, sabe?
As unidades são selecionadas de acordo com o planejamento	Natália	Então, <b>a gente vai</b> selecionando as unidades também. Então <b>é isso que a gente faz</b> .
O livro didático é utilizado para auxiliar os alunos na ortografia.	Natália	[...] <b>os alunos escrevem muito errado</b> quando eles estão copiando do quadro.
A não utilização do livro é uma fuga.	Natália  Cristina	<b>Atualmente, eu estou</b> bem voltada para ele. <b>Não vou dizer pra você que eu estou fugindo, assim; fujo</b> [...].  <b>Então, não tem como você fugir do livro.</b>
As aulas são enriquecidas com outros materiais porque não existe um livro ideal, perfeito.	Sílvia	<b>Tenho utilizado</b> , mas tenho enriquecido com outras atividades porque <b>o que eu percebo é que não existe aquele material ideal, porque o ideal é impossível</b> .

Fonte: Textos das entrevistas com as participantes

Todas as participantes afirmaram utilizar o livro didático. Pelo uso da modalização lógica, Natália evidencia essa utilização: “*Eu uso muito em sala de aula com eles como ponto de referência*”. Pelo uso da modalização deôntica “*Por mais que eu queira*”, revela a sua intenção de querer trabalhar todo o conteúdo do livro, e pelo uso de modalização lógica “*é impossível, não tem como*”, expõe a necessidade de selecionar o conteúdo, as unidades, de acordo com o planejamento feito por ela:

*Eu acho que até utilizo muito em sala com eles como ponto de referência e gostei muito do Upgrade. A partir do momento em que a gente trabalha o primeiro ano, você já vai vendo o que é viável, de acordo com o seu planejamento também. Porque, por mais que eu queira trabalhar tudo que esteja no livro, é impossível, não tem como. Então, a gente vai selecionando as unidades também. Então é isso que a gente faz. (NATÁLIA).*

A representação de Natália sobre a seleção de conteúdos de acordo com o planejamento e de acordo com “o que é viável”, o que é possível de ser desenvolvido em sala de aula corrobora a análise que apresentei sobre a extensão das unidades<sup>109</sup> na coleção *Upgrade*. Devido a essa questão, seria importante que o Manual do Professor das coleções indicasse uma previsão do tempo a ser gasto na atividade, ou do número aproximado de aulas previstas para determinada unidade. Tal indicação poderia otimizar o tempo na sala de aula e auxiliar o professor no planejamento do curso, não sendo necessário que o professor primeiro utilizasse a coleção para somente depois perceber o que é possível de ser utilizado na coleção, pois não é possível a pilotagem do material, conforme recomenda Cunningsworth (1995).

O livro auxilia também os alunos na questão ortográfica, no entendimento da professora Natália. Ao utilizar a modalização lógica “Eles escrevem errado”, a professora atesta este fato. Novamente Natália reforça a ideia de segurança que o livro didático traz para ela no seu fazer pedagógico pelo uso da modalização lógica “*é um ponto de apoio*”, “*é um ponto de referência*”, levando em consideração, principalmente, seu regime de trabalho de 40 horas, dois cargos, duas disciplinas, totalizando trinta e seis aulas semanais, conforme mostrado no quadro do perfil das participantes da pesquisa. A representação do livro didático como apoio para o professor pode escamotear que esse material abrange visões de mundo, valores, concepções de língua(gem), metodologias de ensino e expectativas culturais e educacionais da sociedade (DAHER, SANT’ANNA, FREITAS, 2013).

Por outro lado, Natália se justifica por não utilizar todo o conteúdo do livro. Pelo uso da modalização lógica “*eu estou fugindo, assim [...]*”, entende que se ela não utiliza todo o

---

<sup>109</sup> Vide Capítulo 5.

conteúdo tal como vem proposto no livro didático, ela não estaria cumprindo com a sua obrigação enquanto professora:

O livro didático, com certeza, *é um ponto de apoio* porque nós não tínhamos anteriormente, fazia falta porque você tem que... os alunos escrevem muito errado quando eles estão copiando do quadro, principalmente no início do trabalho com inglês. Então eles sentem dificuldade ao escrever, ao copiar e o livro já possibilita essa questão, já nos ajuda nesse sentido. A questão de material também porque, na escola pública, a gente não tem, no Ensino Médio, geralmente, os alunos não trazem material, a não ser que o professor peça. Então, se eu precisar, por exemplo, de textos ou coisas mais, ou eu teria que estar programando. E em função do tempo também, em função dos dois cargos, o tempo fica escasso para tanta preparação. Para mim, *é um ponto de apoio*. Atualmente, eu estou bem voltada para ele. Não vou dizer pra você que *eu estou fugindo, assim... fujo*, mas ele *é um ponto de referência* para mim. (NATÁLIA).

O uso intenso que a professora Natália faz do livro didático pôde ser verificado durante o período de observação de aulas. Nota-se, ainda, o uso intenso da tradução durante as aulas, o que mostra a concepção de linguagem da professora, como expressão do pensamento e o uso do Método da Gramática e Tradução, adaptado ao Método de Leitura:

A professora inicia o tema da aula, que *é Voices of Africa* (unidade 5 do livro adotado, à página 80) e comunica aos alunos que vão fazer um projeto sobre esse tema. Ela utiliza estratégias de leitura da seção *Pre-Reading*, buscando ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, e utiliza o glossário bilíngue. Interage com os alunos, buscando a participação de todos. [...]. A professora revisou a estrutura do passado perfeito em inglês. Em seguida, deu sequência aos exercícios 1 a 4, às páginas 83 a 85 sobre o *Past Perfect*. Apenas a professora lia as sentenças. Ao fazer a tradução dessas sentenças, buscava a participação dos alunos. Fazia a tradução das sentenças, verificando se os alunos haviam entendido a estrutura do passado perfeito. (NOTAS DE CAMPO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DA PESQUISADORA, REFERENTE ÀS AULAS 1 A 4).

Trazendo as vozes, possivelmente, de formadores de professores “Todas as pessoas que vêm aqui na escola falar”, Cristina utiliza-se de modalização lógica para atestar que o livro é o único material disponível, “*é o único material* que a gente tem na escola [...]”, e dessa forma, utilizando-se de modalização lógica, justifica sua ação, conformando-se a uma realidade da instituição, “*não tem como você fugir do livro*”. Também justifica-se pela utilização única do livro como material didático, afirmando, pelo emprego de modalização apreciativa “*Eu acho que os livros estão ótimos [...]*”:



*Todas as pessoas que vêm aqui na escola falar, pessoas graduadas e até muito mais estudadas do que eu, fala: ‘Gente, professor não pode ficar só no livro’, mas infelizmente, é o único material que a gente tem na escola, sabe? Então, não tem como você fugir do livro. E outra coisa: não sei se você tem essa opinião, mas eu acho que os livros estão ótimos; tem muito livro bom. (CRISTINA).*

Utilizando-se de modalização lógica “Tenho utilizado”, “eu faço uso”, “eu tenho feito um uso intenso, Sílvia atesta o uso do livro didático em suas aulas. Ainda pelo emprego da modalização lógica “*eu percebo* é que não existe aquele material ideal [...]”, alegando que “*é impossível*”, atesta a impossibilidade de se ter um livro ideal. Dessa maneira, pela modalização lógica “*Quando eu percebo* que as atividades estão fragmentadas”, “*eu costumo* saltar aquilo ali, *não trabalho* aquela atividade, *acrescento* outras”, evidência a necessidade da sua ação, selecionando apenas as atividades pertinentes ao seu objetivo, e acrescentando outras que ela entende que sejam necessárias:

*Tenho utilizado, mas tenho enriquecido com outras atividades porque o que eu percebo é que não existe aquele material ideal, porque o ideal é impossível, mas eu faço uso, digamos, de 80% das minhas aulas eu tenho utilizado o livro didático. O que eu percebo é que algumas atividades, elas não... elas não, talvez elas estão um pouco fragmentadas ali na sequência da unidade. Então, eu costumo saltar aquilo ali, não trabalho aquela atividade, acrescento outras, mas eu tenho feito um uso intenso [...]. (SÍLVIA).*

Essa fragmentação das atividades na coleção *Freeway*, que Sílvia menciona, pode estar relacionada à estrutura e organização das seções nas unidades. Conforme foi apontado na descrição e análise da unidade 3 desta coleção, a seção *Crossroads* foi produzida com o objetivo de fazer uma ruptura na sequência das atividades, o que se revelou inadequado na utilização da coleção.

Um outro aspecto, observado nas aulas de Sílvia, foi a respeito da seleção de atividades no livro didático que a participante afirmou realizar. Ao propor uma atividade de vocabulário para os alunos sobre o tema da unidade, a professora transcreveu as atividades 1 e 2 do livro, à página 43, da seção *Highway*, para ser distribuído a eles. O agir dessa professora corrobora os estudos de Coracini (1999), para quem o professor tende a repetir os procedimentos do livro didático porque os princípios norteadores desse material e a concepção de aluno por ele veiculada já podem ter sido internalizados pelo professor. Ao agir desse modo, a professora Sílvia deixou de realizar justamente a atividade 3, que era de produção oral, conforme notas de campo de observação de aulas abaixo:

A professora pediu, em seguida, que os alunos guardassem a folha de exercícios sobre graus de adjetivos porque eles iriam fazer uma atividade de vocabulário. A professora então perguntou aos alunos se eles se lembravam do tema da unidade. Entregou algumas fichas para os alunos. Leu os significantes e os significados aleatoriamente. Pediu que a turma relacionasse o significante ao significado. Pediu aos alunos para repetirem, mas eles não entenderam o que era *pra* fazer. A professora explicou em Português. Depois, entregou fichas contendo frases, para os alunos completarem com as palavras que ela daria em outra ficha. Os alunos se engajaram mais nessa atividade. Após terem finalizado o exercício, a professora recolheu as fichas e avisou para os alunos: ‘Vocês acabaram de fazer os exercícios da página 43, se quiserem checar’. Os alunos não completaram as respostas nos livros. Nessa parte, a professora deixou de fazer justamente o exercício 3 que possibilitaria aos alunos praticarem o vocabulário dos exercícios 1 e 2. (NOTAS DE CAMPO DE OBSERVAÇÃO DA PESQUISADORA, REFERENTE ÀS AULAS 3 E 4).

Ainda sobre a utilização do livro em sala de aula, pude verificar o que apontei na análise do apêndice *Transcripts*. A falta de indicação do número do exercício ao qual a transcrição se reporta realmente dificultou a localização da transcrição do texto pelos alunos, consoante registrado nas notas de campo de observação de aulas:

Agora vamos fazer um *listening*. *Say no – Unite to end violence against women. Read the questions before you listen*’, orienta a professora. Depois de terem terminado a correção é que a professora direcionou os alunos a checarem a transcrição à página 185 para responderem à questão 3. Ao perceber que os alunos não estão respondendo às perguntas desta questão, a professora vai de carteira em carteira, mostrando aos alunos, à página 185, o local exato da transcrição. (NOTAS DE CAMPO DE OBSERVAÇÃO DA PESQUISADORA, REFERENTE ÀS AULAS 3 E 4).

Observei, também, que a professora Sílvia trouxe para os alunos um material sobre a estrutura linguística da unidade, *past perfect simple* e *past perfect continuous*. Para utilizá-lo, a professora, ao terminar as atividades de compreensão oral da página 46, pediu aos alunos para fecharem os livros. Na sequência, escreveu uma frase fora do tema da unidade com o objetivo de explicar essa estrutura verbal:

Em seguida, a professora pede que os alunos fechem os livros e olhem para a frase que ela está escrevendo no quadro: *When the ambulance arrived, the poor men had already died*, e escreveu os nomes dos tempos verbais utilizados na sentença, especificando a primeira ação e a segunda ação. Explicou o uso do passado perfeito e passado perfeito contínuo em Inglês. Distribuiu uma folha com exercícios sobre esse tópico. Marcou como tarefa os exercícios 2 e 3 dessa folha e lembrou os alunos de terminarem os exercícios extras sobre graus de adjetivo. Observei que o livro didático trazia exercícios contextualizados sobre esses tempos verbais e a professora não os utilizou.

Preferiu escrever a frase, transcrita acima, totalmente descontextualizada no quadro. (NOTAS DE CAMPO DE OBSERVAÇÃO DA PESQUISADORA, REFERENTE ÀS AULAS 5 E 6).

No entanto, o livro didático apresentava a gramática contextualizada na seção *Language Works*, com exemplos relacionados ao tema apresentado na unidade, *Violence against women*. Esses exemplos estão transcritos abaixo:

Before she talked about her problems, she **had been feeling** depressed for years. She **had never felt** so depressed in her entire life. I **had spoken** to my sons about the way they treated their sister this month. They **had been making** fun of her since she turned twelve. (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010 a, v.2, p.46, grifo do autor).

A professora Sílvia, dessa maneira, não fez uso de várias atividades<sup>110</sup> apresentadas no livro didático às páginas 47 a 49. O agir dessa professora evidencia que a mesma se utiliza de pressupostos tanto do Método da Gramática e Tradução, que desconsidera o contexto sócio-histórico da interação comunicativa, empregando o Método Dedutivo para a explicação gramatical. Vale lembrar que, nessa seção *Language Works*, os produtores do livro didático se apoiam no Método Indutivo para o ensino das estruturas linguísticas. Esse agir da professora, também, pode estar relacionado ao que Paiva (2014) aponta como dificuldade para os produtores de livros didáticos do PNLD: seguir a orientação do edital do PNLD, que fomenta a elaboração das coleções, observando a língua em uso, e o desejo dos professores de priorizar o estudo da gramática e, ainda, a dificuldade que os professores têm de utilizar o Método Indutivo no ensino de gramática. É importante realçar que Paiva (2012) indica que depende do professor a escolha de qual método utilizar, e que a combinação dos dois métodos pode levar a bons resultados na aprendizagem.

#### 6.4 Avaliação das Coleções do PNLD na perspectiva das professoras

A avaliação das Coleções do PNLD 2012, por parte das professoras, está relacionada à quinta subpergunta de pesquisa, constituindo-se, desse modo, em uma das categorias de orientação temática, SOT, nas entrevistas. Esta avaliação está ressaltada nas representações abaixo.

QUADRO 31 - Representações sobre a avaliação das coleções do PNLD pelas professoras Categoria SOT

---

<sup>110</sup> Vide anexo D.

Representações	Participantes	Enunciados
A avaliação da coleção é positiva, com ressalvas para a proposta de ensino de vocabulário.	Natália	<b>Gostei</b> da coleção, embora eu ache <b>que a parte de vocabulário poderia</b> ter sido mais enriquecida.
A avaliação da coleção é positiva porque a gramática é apresentada de forma contextualizada.	Cristina	<b>Eu acho que os livros estão riquíssimos</b> , é tudo dentro de um contexto, <b>não é igual aqueles livros de antigamente</b> que era tudo isolado.
A mesma sequência de atividades em toda unidade cansa os alunos	Cristina	Ela tem umas atividades boas, só que <b>ela é meio cansativa</b> . Uma seção do livro que gostei muito é o que mostra as profissões. <b>Achei muito legal, só que é repetitivo</b> .
A coleção é deficitária porque não vem acompanhada de material audiovisual.	Cristina	<b>A gente tá tendo</b> muitos livros bons, mas <b>o grande problema dos livros, eu acho</b> , é que <b>ele não tem</b> material que o acompanha [...]
A coleção possibilita o desenvolvimento do letramento crítico, pela contextualização sócio-histórica e cultural.	Sílvia	Em linhas gerais, <b>eu gosto</b> do livro. <b>Ele oferece</b> ...essa questão do desenvolvimento crítico do aluno, <b>ele traz</b> o aspecto cultural [...] <b>ele também desenvolve</b> [...]
Índice de dificuldade das atividades orais dificulta a participação dos alunos e é fator de desmotivação dos mesmos.	Sílvia	[...] o que <b>eu tenho sentido</b> nos alunos dos primeiros anos é que <b>eles têm</b> uma deficiência muito grande em relação à Língua Inglesa e <b>o livro didático, ele exige</b> muito nesse sentido. Então, muitas vezes, <b>os alunos se sentem</b> desmotivados [...]. <b>quando nós trabalhávamos</b> com o outro livro, [...] <b>os alunos tinham</b> uma participação maior com o uso da língua em si.
O livro é indutor de pesquisas em dicionários, internet, smartphome a partir dos temas estudados em sala de aula.	Sílvia	[...] é uma coisa importante no livro, <b>que eu percebo</b> , é que <b>ele apresenta</b> uma série de sites pra complementar as atividades que são trabalhadas em sala. [...] muitas vezes, na própria sala de aula, <b>os alunos utilizam</b> , né, <b>os dicionários, eles tão sempre lá...</b> e os smart, né, que <b>eles utilizam</b> para alguma consulta, um tema que surgir em sala [...].
O caráter não-consumível do livro é um avanço para o ensino de Língua Inglesa.	Natália	<b>Eu acho muito bom</b> porque ele tem contato com o material dele.
	Cristina	Então, <b>eu acho que foi</b> um grande avanço o livro.

Fonte: Textos das entrevistas com as participantes

Percebe-se que a participante Natália aprovou a coleção *Upgrade*, ao utilizar a modalização apreciativa “eu gostei[...]”, repetida duas vezes no mesmo segmento. Nota-se, também, que ao empregar a modalização pragmática “Se eu tivesse”, explicita que, se a mesma coleção estivesse disponível no PNLD 2015, ela teria feito a mesma opção; ou seja, sua capacidade de ação ficou limitada, devido a normas do PNLD. Conforme já mostrado na análise dos enunciados, esta participante não concorda com a troca geral das coleções a cada três anos.

A professora, valendo-se de modalização lógica, “a parte de vocabulário *poderia ter sido* mais enriquecida”, ressalta a responsabilidade dos elaboradores da coleção em proporcionar mais atividades de vocabulário na coleção:

Olha, *eu gostei* da coleção. *Se eu tivesse* que trabalhar novamente, eu trabalharia com ela. *Gostei* da coleção, embora eu ache que a parte de vocabulário *poderia ter sido* mais enriquecida. (NATÁLIA).

Esse entendimento da professora Natália sobre lacunas na proposta de ensino de vocabulário na coleção corrobora com os estudos de Paiva (2012), com quem concordo, sobre a centralidade do ensino de vocabulário no ensino de um idioma. Vale ressaltar que essa centralidade do vocabulário não se refere ao estudo de itens lexicais descontextualizados, mas relacionados a colocações, expressões formulaicas, estudo de prefixos e sufixos, e utilização de estratégias de ensino e aprendizagem.

A professora Cristina, por sua vez, também avalia de forma positiva a coleção *Upgrade*, que estava utilizando. Observa-se essa avaliação pelo uso de modalização lógica e apreciativa, “Eu acho que os livros estão riquíssimos”. A participante compara as coleções atuais “Hoje você vê a gramática no contexto” com “aqueles livros de antigamente que era tudo isolado”, aprovando o ensino da língua de forma contextualizada. A professora, igualmente, afirma que a qualidade dos livros melhorou:

*Eu acho* que os livros estão riquíssimos, é tudo dentro de um contexto, não é igual *aqueles livros de antigamente* que era tudo isolado. *Hoje você vê* a gramática no contexto, *cê vê* vários temas num mesmo... em um único texto, então tudo hoje é muito contextualizado, muito rico. E a qualidade dos livros também. (CRISTINA).

Mesmo considerando os livros como “bons”, Cristina aponta a necessidade de que a coleção seja acompanhada de material audiovisual, não apenas o CD, para auxiliar o professor na exposição do conteúdo em sala de aula e para despertar o interesse dos alunos, ou seja, a multimodalidade como propulsora de significado. Essa fala da Cristina também está relacionada à questão do ensino e aprendizagem de vocabulário na língua estrangeira. A professora atribui essa responsabilidade aos produtores dos livros didáticos do PNLD. No entanto, a professora enfatiza que, mesmo com o material complementar, a garantia da qualidade está no trabalho desenvolvido pelo professor. Essa representação pode ser evidenciada pelo uso de modalizações lógicas “a gente *tá* tendo”, “o grande problema dos livros, eu acho, é que *ele* não tem”, “a qualidade *vai muito do professor*”, e de modalização

deôntica “se a gente *tivesse* [...], talvez os alunos se *interessariam* mais”, “a gente teria” no enunciado transcrito abaixo:

*A gente tá tendo* muitos livros bons, mas o grande problema dos livros, eu acho, é que ele não tem material que o acompanha [...]que não adianta CD só com *track*, com a música ou só com o texto pro aluno ouvir, sabe... eu acho que tem que ter o audiovisual pra você expor na sala de aula, não é só o livro. [...]imagens mesmo que a gente possa pôr numa sala de multimídia e fazer uma extensão da aula Se a gente tivesse um material de extensão, eu acho que ia melhorar muito. A qualidade não, porque a qualidade vai muito do professor só que eu acho que talvez os alunos interessariam mais e aí a gente teria melhores resultados, como nas escolas de língua. (CRISTINA).

Desse modo, a participante Cristina avalia que a coleção é cansativa porque todas as unidades possuem a mesma sequência, não trazendo novidades de atividades para os alunos. Para Cristina, esse fator desmotiva os alunos:

Ela tem umas atividades boas, só que ela é meio cansativa. Uma seção do livro que gostei muito é o que mostra as profissões. Então, às vezes, são profissões que nem eu conheço e que faz o aluno refletir e se posicionar diante dessa profissão. Achei muito legal, só que é repetitivo. Em todas as unidades tem isso. Eu acho que o livro não pode ser assim, que isso enjoa. Se enjoa o professor que tá dando a aula, imagina o aluno, que é novo e que não tá querendo estudar muito. Quer qualquer outra coisa, menos estudar. [...] eu acho que tem que ser mais variado, sabe, numa unidade, você trabalha uma coisa, na outra, você já não põe aquilo, põe outra diferente, não tornar uma coisa assim, metódica, que o aluno já começa, já sabe que ele lê o texto, que eu chego lá e falo assim: ‘Então, gente, agora vocês vão ler o texto, depois vocês vão fazer o *After Reading*’. Toda unidade tem isso: um texto e um pós-leitura. Então, é cansativo pro aluno. (CRISTINA).

Conforme explicitado em seus enunciados anteriores, esta participante, Cristina, acredita que o Ensino Médio se destina apenas a preparar os alunos para o ENEM, objetivando o ingresso no curso superior. E a coleção *Upgrade*, utilizada por essa professora, mesmo sendo uma coleção com ênfase em leitura, apresenta atividades orais e de produção textual que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula. Durante o período de aulas observado, no entanto, a professora desenvolveu apenas as atividades de leitura. Não houve interação entre os alunos, nem oportunidades de utilização da língua-alvo, que poderia tê-los envolvido mais para participarem da atividade, conforme texto de observação das aulas:

A professora tinha a intenção de iniciar a aula com a correção da tarefa, mas como os alunos não a tinham feito, ela explicou novamente, traduzindo as perguntas da página 126, número 1, na seção *Language in action* 4, da unidade 8, *Causes and Prevention of Obesity*. A atividade foi prevista para ser

desenvolvida em duplas, mas a professora orientou os alunos a fazerem-na individualmente. [...]Uma aluna começou a usar o smartphone para auxiliar com o vocabulário. Um aluno pergunta: “O que é *overweight*?” A professora responde: “Acima do peso. Vocês estão respondendo em Português? Mas o livro é em Inglês!”. Não houve oportunidade de os alunos utilizarem a língua-alvo. Como os alunos não iniciaram o exercício, a professora utilizou de sua autoridade e disse que iria recolher os exercícios. (NOTAS DE CAMPO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DA PESQUISADORA REFERENTES À AULA 1).

A participante Sílvia, utilizando-se de modalização apreciativa “Eu gosto”, afirma que a coleção *Freeway*, utilizada pela professora, possibilita o desenvolvimento do letramento crítico do aluno, ao apresentar temas atuais, que despertam o interesse dos alunos, e aspectos culturais de países anglófonos, conforme se pode observar no volume 2 da coleção, nas unidades 1-*England in the making*, e 2- *Cultural Heritages*. De fato, a coleção, também pela análise da unidade 3 – *Violence against women*, tem o potencial para desenvolver o letramento crítico do aluno, conforme proposto nas OCEM. (BRASIL, 2006). As representações de Sílvia, a esse respeito, podem ser percebidas pelo uso de modalizações deônticas “Ele oferece”, “ele traz”, “ele também desenvolve”, “isso tem despertado”. Nas palavras da participante:

Em linhas gerais, *eu gosto* do livro. *Ele oferece...* essa questão do desenvolvimento crítico do aluno... *ele traz* o aspecto cultural, *ele também desenvolve* bastante... bastante, não suficiente, porque bastante é impossível, mas principalmente essa questão da discussão de temas necessários à vivência, mesmo, né? Por exemplo, eu *tô* estudando... nós estamos vendo... é... uma unidade que trata sobre a violência contra a mulher, né? E *isso tem despertado* muito o interesse dos alunos. (SÍLVIA).

Por outro lado, para a professora, o aluno sente dificuldade de se expressar em Língua Inglesa durante as aulas em que há o debate sobre os temas estudados, devido à baixa proficiência deles em Língua Inglesa. Esses debates, então, são feitos em língua materna. Essa representação da professora está evidenciada nas modalizações apreciativas “eu tenho sentido”, “eles têm”, “o livro didático, ele exige”, “os alunos se sentem”, “eles têm resistência”. Pelo uso da modalização deôntica “eu *costumo* deixá-los”, a professora demonstra que entende que é obrigação do professor permitir que o aluno expresse sua opinião sobre os temas estudados, mesmo que seja em língua materna. Desse modo, Sílvia justifica o seu agir em relação a esse aspecto constatado durante suas aulas.

[...] o que *eu tenho sentido* nos alunos dos primeiros anos é que *eles têm* uma deficiência muito grande em relação à Língua Inglesa e *o livro didático, ele exige* muito nesse sentido. Então, muitas vezes, *os alunos se sentem*

desmotivados [...]. Muitas vezes, *eles têm resistência* com o uso da língua-alvo, né, a Língua Inglesa. Então *eu costume deixá-los* apresentar em português mesmo, até mesmo as questões de debate em sala, eles são meio resistentes, pela própria proficiência deles, né? (SÍLVIA).

Realmente, constatei a dificuldade dos alunos em se expressarem em Inglês quando da realização das atividades 7 e 8, à página 42, da unidade *Violence against women* (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010a, v.2). Essa dificuldade pode ser causada pelo desconhecimento lexical e gramatical dos alunos. Nessa atividade, não há o boxe amarelo que poderia ter sido utilizado para auxiliar os alunos sobre informações importantes relacionadas a questões da linguagem em uso. A professora Sílvia expressa dificuldade em utilizar o livro, devido também ao seu desconhecimento de várias palavras utilizadas na unidade. A importância de se propiciar aspectos da linguagem em uso se fez evidente à página 45<sup>111</sup>, atividade 5, na qual, como todas as informações estavam disponibilizadas para os alunos, eles se engajaram e conseguiram se expressar em Língua Inglesa. Novamente, essa constatação reitera a necessidade de atividades para aprendizagem e prática do vocabulário, conforme apontei na análise da coleção *Freeway*.

No desenvolvimento da atividade 6, à página 45, no entanto, não houve um debate sobre o machismo e a desigualdade entre homens e mulheres, conforme apresentado na questão 6 e na seção *Crossroads*, com a citação da jornalista Glória Steinem. Essa atividade poderia ter auxiliado o desenvolvimento do letramento crítico, conforme já apontado no capítulo 5. A ação da professora se restringiu a solicitar que os alunos escrevessem suas respostas em Inglês, no quadro, e corrigir a estrutura gramatical:

As atividades 7 e 8, à página 43, eram de produção oral em duplas. A professora realizou a atividade. Alguns alunos queriam se expressar em inglês mas não conseguiam. Após a aula, a professora me disse que o livro era difícil também para o professor, pois havia muitas palavras que ela também não conhecia, como nomes de doenças que atingiam as mulheres. [...].

A atividade 5, à página 45, era produção oral em duplas. A professora demonstrou a atividade com uma aluna. Alunos se engajam na atividade. A professora os lembra de trocarem de papéis. Chamou dois alunos para apresentarem o diálogo para a turma. A atividade 6 era debate em grupos. A professora chamou um aluno de cada vez para responder as questões no quadro, corrigindo a estrutura gramatical. Não houve debate sobre as questões propostas nem a discussão foi em grupos. (NOTAS DE CAMPO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DA PESQUISADORA REFERENTE ÀS AULAS 1 A 4).

A participante Sílvia compara, então, o trabalho desenvolvido com a produção oral em sala de aula, quando utilizava outra coleção, anterior ao PNL D, na qual havia mais atividades

---

<sup>111</sup> Vide Capítulo 5 sobre análise da Unidade *Violence against women*.



para desenvolver a oralidade. Essas atividades eram baseadas em gêneros do cotidiano, denominados na coleção de *Everyday English*. A professora ressalta, no entanto, que não entende essa questão como um problema, não evidenciando se complementa o livro didático para preencher essa lacuna observada por ela. Pode-se perceber esta representação da participante pelo uso de modalização lógica “eu acho”, “eles tinham”:

[...] *eu acho* que quando nós trabalhávamos o outro livro havia mais oportunidades... não sei se oportunidades, mas os alunos, *eles tinham* uma participação maior com o uso da língua, da língua em si... mas *eu não sei* por serem atividades mais fáceis... temas mais fáceis de serem discutidos... coisas mais corriqueiras, era mais o *Everyday English*. E esses livros do PNLD, são temas mais abrangentes, importantíssimos na minha opinião, eu *acho* que todo aluno tem que desenvolver mesmo por meio desses temas e isso dificulta um pouco a produção oral do aluno porque eles tendem a utilizar muito a língua portuguesa. Então, o que eu *percebo* é isso, mas *eu não vejo* isso como um problema, não, porque *eu acredito* que a nossa função não é só desenvolver a língua, acho que é a formação do aluno também. Então, *acho* que teve um ganho nesse sentido. (SÍLVIA).

Para a participante Sílvia, a coleção é indutora de pesquisas, ao indicar vários *sites* para pesquisa, relacionados aos temas trabalhados nas unidades. Dessa maneira, ela e os alunos utilizam dicionários disponíveis em sala de aula, *internet*, *smartphones* dos alunos para uso pedagógico em sala de aula. Essa representação é evidenciada nas modalizações deônticas “posso citar”, “não só eu, os alunos também”, “ela apresenta”, os alunos utilizam”, “os dicionários, eles *tão* sempre lá”, “eles utilizam”, “um tema que surgir”:

*posso citar* a internet, *não só eu, os alunos também*, porque o que acontece... [...] é uma coisa importante no livro, *que eu percebo*, é que *ele apresenta* uma série de sites pra complementar as atividades que são trabalhadas em sala. [...] muitas vezes, na própria sala de aula, *os alunos utilizam*, né, *os dicionários*, *eles tão sempre lá*... e os *smarts*, né, que *eles utilizam* para alguma consulta, *um tema que surgir* em sala alguma dúvida, enfim, como instrumento de pesquisa. (SÍLVIA).

Sobre o caráter não-consumível dos livros, as participantes Natália e Cristina consideram esse aspecto um avanço para o ensino, confirmando os estudos de Paiva (2012), pois os livros são do aluno, não há devolução dos volumes de língua estrangeira ao final de cada ano letivo. Percebo tal representação pelo emprego de modalização apreciativa “Eu acho muito bom”, “Eu acho que foi um grande avanço” em seus enunciados:

Eu acho muito bom porque ele tem contato com o material dele. Mesmo porque ele pode fazer anotações dele, controlar. (NATÁLIA).

Então, eu acho que foi um grande avanço o livro, sabe, porque eu acho que qualquer livro é bom, depende de como você utiliza o livro. (CRISTINA).

No entanto, Cristina responsabiliza os alunos pela desvalorização dos livros, o que gera uma contradição, pois os livros eram aguardados pelos professores. Ressalto tal representação pelo uso das modalizações lógicas “Nós estamos vivendo”, “a gente esperava”, “Hoje a gente tem” e pela modalização apreciativa “os alunos, infelizmente, não dão muito valor”, no enunciado abaixo:

*Nós estamos vivendo* uma época de muitas contradições porque quem é professor há muitos anos, *a gente esperava tanto que tivesse os livros dentro das escolas públicas, né?* Livro bom, de qualidade. *Hoje a gente tem e os alunos, infelizmente, não dão muito valor.* Agora, é claro que o livro melhorou muito, né? O aluno que dá valor, ele tem um livro bom, de qualidade. Talvez, se ele não tivesse, ele não teria condição de comprar. (CRISTINA).

Como um dos principais usuários das coleções de Língua Inglesa do PNLD, os alunos poderiam também ser inseridos na avaliação desse material, conforme propõe Cunningsworth (1995). Desse modo, eles poderiam dar um *feedback* para os professores e perceber que podem manifestar suas opiniões sobre o material que utilizam.

## 6.5 Uso de Outros Materiais Didáticos

O uso de outros materiais didáticos é pertinente ao uso e à avaliação das coleções, tendo em vista que as coleções do PNLD 2012 são acompanhadas de CD. Nas representações das professoras sobre a utilização de outros materiais didáticos, na categoria Segmentos de Orientação Temática, SOT, foram evidenciadas algumas representações expostas no quadro e nos parágrafos seguintes.

QUADRO 32 – Representações das professoras sobre o uso de outros materiais didáticos  
Categoria SOT

Representações	Participantes	Enunciados
Apenas o professor utiliza o CD.  Internet é utilizada quando necessário.	Natália	<b>A escola tem gravador. Eu uso o CD. [...] Eu pedi na escola através dos meninos, então eu faço uso do CD na sala, mas o interessante é que os alunos não usam o CD em casa.</b>  [...]Às vezes, <b>eu procuro</b> alguma coisa na internet <b>quanto necessito.</b>

Uso do dicionário para ensino de vocabulário.	Natália	[...] <b>eu levo</b> muito dicionário pra sala também. <b>Os alunos trabalham</b> no livro e <b>a gente tem</b> os dicionários para enriquecer a parte de vocabulário
Os conhecimentos de mundo da professora são os recursos utilizados por ela.	Cristina	[...] <b>eu não sou</b> muito de preparar aula não. Mas <b>eu sempre usei</b> muito meu conhecimento de muitas coisas para enriquecer. [...] Então <b>são esses recursos que eu enriqueço</b> minhas aulas.
A preparação de outras materiais objetiva suprir lacunas no livro didático.  A internet é utilizada para preparar material didático.	Sílvia	[...] eles têm dificuldade pra ler um texto... a leitura, né?... na escrita... produção... acho que todas as habilidades, eles têm sentido isso.... Agora, claro que o professor tem um papel fundamental aí, né? <b>O que eu procuro fazer</b> é desenvolver outras atividades pra suprir essa necessidade.  Sim, internet, por exemplo, posso citar a internet, não só eu, os alunos também [...].

Fonte: Textos das entrevistas com as participantes.

A participante Natália, utilizando-se de modalizações lógicas, afirma, em seu enunciado, que utiliza o CD, mas que este material não veio junto com o livro, como é previsto nos documentos oficiais. Para resolver a questão, a professora ressalta que pediu o CD aos alunos. Evidencia-se, desse modo, pelo uso de modalizações pragmáticas “Eu pedi”, e pelas modalizações deônticas “nós nos preocupamos”, “a gente insista” que se responsabiliza por seu agir como professora, incentivando os alunos a utilizarem o CD nos seus estudos extraclasse também. A professora, utilizando-se de modalização lógica “quando necessito”, explicita que faz pouco uso dos materiais da internet no seu trabalho pedagógico, ficando, portanto, bem restrita ao uso do livro didático e do CD que o acompanha:

A escola tem gravador. Então, *eu uso* o CD. No meu livro de professora mesmo, *não veio*. *Eu pedi* na escola através dos meninos, então *eu faço uso* do CD na sala, mas o interessante é que *os alunos não usam* o CD em casa. Porque, às vezes, *nós nos preocupamos* em escolher um livro que tenha um CD, *mas eles não lançam mão* do recurso, não estão habituados, *por mais que a gente insista* e mostre para eles a importância, né? Às vezes, *eu procuro* alguma coisa na internet *quando necessito*, uso aparelho de som, CD, no mais é isso. (NATÁLIA).

Em seus enunciados, Cristina demonstra que considera apenas o seu conhecimento de mundo como recurso que utiliza constantemente em suas aulas, desprezando as possibilidades que outros materiais poderiam propiciar para auxiliar o processo ensino-avaliação-

aprendizagem. Consequentemente, ela se representa como detentora do conhecimento e da cultura e não considera as experiências do aluno e nem os seus saberes. Essas representações podem ser observadas pelo uso de modalizações lógicas “eu não sou de preparar [...]”, “Gosto de trabalhar [...]” “eu sempre usei muito”, [...] são esses recursos que eu enriqueço [...]; “Não é com som, não é com sala de multimídia, não é com coisa de internet”, e pelo uso da modalização deôntica “eu sempre tive essa opinião [...]” no seguinte enunciado:

[...] com os meus alunos do Ensino Médio [...] *eu não sou* muito de preparar aula não. Às vezes, assim, eu olho antes da aula um pouco, às vezes, um dia antes o que é que eu vou lecionar, mas não sou de ficar preparando material. *Gosto de trabalhar* com minha experiência de vida, minha vivência e o que eu sei de inglês. [...] Mas *eu sempre usei muito* meu conhecimento de muitas coisas pra enriquecer. Por exemplo, outro dia, a gente tava lendo um texto sobre o efeito estufa, que tá sendo muito discutido hoje, mas assim, uma série de coisa diferente. Aí eu trouxe pros meninos porque eu assisti no *Discovery*... uma porção de informação... então eu gosto de texto assim pra trazer outros conhecimentos. Então *são esses recursos que eu enriqueço* as minhas aulas. *Não é com som, não é com sala de multimídia, não é com coisa de internet*, sabe, com conhecimento geral, que associado ao que eu tô trabalhando lá com eles que tá nos textos, eu acho que eles aprendem muito .. então, *eu sempre tive essa opinião*: se ele não aprender inglês, pelo menos a cultura ele vai ter maior. (CRISTINA).

Observo, portanto, a contradição no enunciado da professora que, conforme já explicitado nesta tese, ao avaliar a coleção do PNLD, afirmara que “o grande problema dos livros [...] , é que *ele* não tem material que o acompanha... que não adianta CD só com *track*”, ressaltando que precisava de “imagens mesmo que *a gente possa pôr numa sala de multimídia* e fazer uma extensão da aula”. Cabe evidenciar, no entanto, que o volume 3 da coleção *Upgrade* enfatiza ainda mais a leitura e não apresenta o apêndice *Picture Dictionary*<sup>112</sup>, que tem como objetivo complementar uma atividade presente no livro do aluno ou como material para uma nova atividade. Essa lacuna não é apontada no Manual do Professor, pois as orientações teórico-metodológicas, apontadas nesse manual, são iguais para os três volumes.

A professora Sílvia afirma que prepara outros materiais, utilizando também a *internet*, para suprir lacunas apresentadas pelo livro didático, objetivando o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Essa representação pode ser evidenciada em seus dizeres, pelo uso da modalização pragmática “O que *eu procuro fazer*, posso citar a *internet*.”

<sup>112</sup> Vide análise da coleção *Upgrade* no Capítulo 5.

Durante o período de observação de aulas, verifiquei que a professora enviou dois vídeos para os alunos sobre o tema da unidade, *Violence against women*, solicitando-lhes que comentassem sobre os mesmos:

A professora enviou dois vídeos curtos sobre o tema da unidade para os alunos da turma com cópia para mim, com a seguinte mensagem: ‘*Students, here are links with important videos related to the issues we’ve been studying. See them and make your comments.*’ Os vídeos eram *At UN, Malala Yousafzai rallies youth to stand up for universal education*,<sup>113</sup> e *UN Multi-Country study on Men and Violence*.<sup>114</sup> Assisti aos vídeos, e agradei à professora. ‘*Thank you for the videos, X’. They’re very powerful and easy to be understood*’. Alguns alunos falaram que não tinham tido tempo de assistir a eles. [...]. A professora retomou, então, o tema dos vídeos, organizou a turma em trios. Um trio só discutiu em Português; os outros trios iniciaram o debate em Inglês, mas depois começaram a falar em Português. (NOTAS DE CAMPO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DA PESQUISADORA, REFERENTES ÀS AULAS 1 A 6).

O uso da língua materna nas atividades de produção oral, que deveriam ser realizadas em Língua Inglesa, foi uma das dificuldades percebidas pela professora no desenvolvimento do letramento crítico proposto pelo livro didático. No entanto, o material complementar preparado pela professora também evidenciou esse mesmo entrave. Considero que uma das formas de trabalhar essa dificuldade seria ter estabelecido critérios de análise do conteúdo do vídeo para o debate em sala de aula.

## 6.6 O processo ensino-avaliação-aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública

### Categoria STT

Dos dizeres das participantes e da observação das aulas, foi possível analisar suas representações sobre o processo ensino-avaliação-aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública, na categoria Segmentos de Tratamento Temático, STT, relativa a temas que surgiram no decorrer da entrevista e das notas de campo de observação de aula. Além disso, conforme já apresentado nesta tese, considero que a avaliação não pode ser desvinculada do processo ensino-aprendizagem. Por isso, utilizo o termo ensino-avaliação-aprendizagem.

QUADRO 33 – Representações sobre o processo ensino-avaliação-aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública – Categoria STT

Representações	Participantes	Enunciados
----------------	---------------	------------

<sup>113</sup>Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=k\\_sIP08PZ6I](https://www.youtube.com/watch?v=k_sIP08PZ6I). Acesso em 29 out. 2014.

<sup>114</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FgVJtCDHKD8>. Acesso em 29 out. 2014.

Ensinar Inglês na escola pública significa perda no nível de proficiência linguística do professor.	Natália	[...] <b>desde que eu comecei a trabalhar</b> na escola pública, <b>eu acho que houve</b> uma perda muito grande para mim em termos de vocabulário, em termos de <b>listening</b> , em termos de oralidade, por quê? Porque na Pública, <b>você não trabalha</b> inglês-inglês.
Professor não consegue colocar em prática toda a proposta pedagógica das prescrições curriculares (CBC).	Natália	[...] embora isso seja colocado lá na proposta pedagógica, <b>esteja dentro do CBC, você trabalhar</b> oralidade, o <i>writing</i> , <b>então não é tudo que você consegue colocar</b> em prática [...].
A proposta do CBC é somente interpretação de textos.	Cristina	[...] o <b>CBC não mudou nada, né? Desde o dia em que foi criado, até hoje, é a mesma coisa.</b> [...].E <b>eu tô sempre</b> nessa linha: texto, compreensão de texto, captar a mensagem do texto, [?] opinar sobre aquele texto, sempre nessa linha de trabalho [...].
Turma grande impede o desenvolvimento da oralidade, por isso o foco é preparar para o ENEM.	Cristina	[...] <b>você deve saber</b> disso, que <b>a gente não consegue ensinar</b> o menino a falar com 40 pessoas na sala.
O ensino de Língua Inglesa objetiva desenvolver as habilidades linguísticas de compreensão oral e escrita, e produção oral e escrita.	Sílvia	[...] eles têm dificuldade pra ler um texto... a leitura, né?... na escrita... produção... <b>acho que todas as habilidades</b> , eles têm sentido isso.... Agora, claro que <b>o professor tem</b> um papel fundamental aí, né? <b>O que eu procuro fazer</b> é desenvolver outras atividades pra suprir essa necessidade.

Fonte: Textos das entrevistas com as participantes

Para Natália, o fato de não poder utilizar somente a Língua Inglesa em sala de aula fez com que ela perdesse muito de suas habilidades linguísticas em termos de vocabulário, compreensão e produção oral, e produção textual. Essa representação é expressa, em seu enunciado, pelo uso de modalização lógica “desde/quando que eu comecei a trabalhar”, e de modalização deôntica “*Porque na pública, a gente não trabalha Inglês-Ingês*”, evidenciando, dessa maneira, que sua representação de que ensinar Inglês na escola regular, neste caso, escola pública, é utilizar o Método da Gramática e Tradução. Essa representação de Natália pode indicar, também, uma forma de se autojustificar por não ter o nível de proficiência de Língua Inglesa que ela acredita que deveria ter. Paiva (2012, p.118) retrata essa situação, ao afirmar que “muitas vezes, os professores não estimulam a oralidade porque eles mesmos não tiveram muitas oportunidades para usar a língua e se sentem inseguros”.

A professora Natália revela que tentou mudar essa situação, mas percebeu que os alunos tinham dificuldade em acompanhar suas aulas. Essa representação está evidenciada nas

modalizações “eu ousava um pouco mais”; “Daí *you* começa a trabalhar e percebe [...] o próprio aluno não consegue acompanhar”.

Por meio de modalizações lógicas “eu acho que a gente precisava”, “Pra trabalhar, explorar mais a própria língua, valorizando”, a professora expressa a necessidade de mudar esse quadro como uma forma de também valorizar os professores e o seu trabalho com língua estrangeira na rede pública. Diante das atuais condições de trabalho, Natália se sente impotente por não conseguir trabalhar as quatro habilidades em suas aulas, conforme previsto nas prescrições curriculares estaduais, CBC:

[...] *desde que eu comecei a trabalhar na escola pública, eu acho que houve uma perda muito grande para mim em termos de vocabulário, em termos de listening, em termos de oralidade, por quê? Porque na Pública, você não trabalha inglês-inglês. Então, a gente sente. Quando eu comecei a trabalhar aqui na escola, eu ousava um pouco mais. Daí você começa a trabalhar e percebe que, se você procurar [...] trabalhar, muitas vezes, a oralidade e puxar demais, o próprio aluno não consegue acompanhar. Então, isso, eu acho que a gente precisava ainda tentar vencer esse tipo de problema, sabe? Pra trabalhar, explorar mais a própria língua, valorizando mais, até mesmo pra gente, né? Eu sinto isso daí, embora isso seja colocado lá na proposta pedagógica, esteja dentro do CBC, você trabalhar oralidade, o writing, então não é tudo que você consegue colocar em prática, entendeu, senão você não caminha, mas a gente tenta, na medida do possível. (NATÁLIA).*

Entretanto, em sala de aula, a professora Natália não desenvolve atividades de produção oral, mesmo quando há a orientação no Manual do Professor, conforme observado na utilização do apêndice *Household Chores*. Pelo contrário, a utilização constante da tradução em uma atividade ilustrada, que já indicava o significado da ação, confirma, mais uma vez, uma concepção de língua como expressão do pensamento e o uso do Método da Gramática e Tradução:

À página 85, encontrava-se a indicação para o apêndice ‘*Picture Dictionary 5, Page 160*’. A professora orienta os alunos a irem para essa página. O título era *Household Chores* com as seguintes atividades: *Make the bed; Take out the trash; Dush the furniture; Set the table; Vacuum the floor; Wash the clothes*. No alto da página, à direita, vinha uma orientação para o professor verificar a sugestão de atividade complementar à página 34 do guia didático. A recomendação era que o professor organizasse a turma em duplas para a execução da atividade oral. Mas a professora apenas traduziu as expressões, perguntando aos alunos: “Quem arruma a cama?” Quem ajuda a mãe?”, lembrando aos alunos que eles deveriam auxiliar a mãe nas tarefas domésticas, também lavando o uniforme escolar, as meias, não era pra deixar para a mãe fazer isso! Esse agir da professora demonstrou a seu entendimento com a formação geral dos alunos. (NOTAS DE CAMPO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DA PESQUISADORA, REFERENTE ÀS AULAS 3 E 4).

Conforme expõe Paiva (2012, p.118), “os professores podem desenvolver suas habilidades orais enquanto ensinam seus alunos. Um bom começo é criar o hábito de dar comandos e estimular os aprendizes a interagir em Inglês na sala de aula.”

Quanto à professora Cristina, a proposta do CBC se reduz apenas ao trabalho com a habilidade de leitura, expondo o seu desconhecimento dessa proposta curricular. Conforme Dias (2007, p.54) sinaliza, a proposta curricular do CBC está articulada em torno da ‘recepção e produção de textos orais e escritos de gêneros textuais variados em língua estrangeira’.

Essa representação de Cristina é exposta pelas modalizações lógicas, que expressam o ponto de vista da participante como condição de verdade “o *CBC não mudou nada, né?*”, [...]. *Desde o dia em que foi criado, até hoje, é a mesma coisa*”. Desse modo, utilizando-se de modalização pragmática, que expressa a razão de sua ação, a professora justifica novamente sua metodologia de trabalho, baseada apenas no desenvolvimento da habilidade de leitura “*E eu tô sempre nessa linha: texto, compreensão de texto, captar a mensagem do texto, opinar sobre aquele texto, sempre nessa linha de trabalho [...]*”.

“[...]o CBC não mudou nada, né? Desde o dia em que foi criado, até hoje, é a mesma coisa. Eu já tenho assim na minha cabeça. E eu tô sempre nessa linha: texto, compreensão de texto, captar a mensagem do texto, opinar sobre aquele texto, sempre nessa linha de trabalho. Eu já começo lá no primeiro ano pra quando os meninos estiverem lá no terceiro, eles darem conta de ... e eles saem bem. (CRISTINA).

No trabalho com textos em sala de aula, no entanto, a única opinião sobre o texto é apenas a da professora, apesar de a mesma afirmar que os alunos poderiam pensar diferente. Não há desenvolvimento do letramento crítico, conforme proposto nas OCEM (BRASIL, 2006). O excerto abaixo, das notas de campo de observação de aula, exemplifica essa incoerência:

A professora lê o enunciado do exercício 2, p.126 : ‘*Are you for or against the statements below? Why? Discuss the statements in small groups*’. Não houve discussão em grupos, conforme sugestão no livro didático, nem tampouco a professora perguntou aos alunos a opinião deles. Apenas disse aos alunos que eles poderiam ter uma opinião diferente da dela, mas tinham de pensar da mesma maneira dela. Então ela escreveu a resposta dela no quadro ‘*I’m for the statements because overweight and obesity can cause serious problems and risks to health*’ para os alunos copiarem. [...] Em nenhum momento da aula, há participação dos alunos. (NOTAS DE CAMPO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DA PESQUISADORA, REFERENTE ÀS AULAS 2 E 3).

A participante Cristina, ao utilizar-se de modalização apreciativa “Infelizmente [...]” e modalizações deônticas, buscando a minha concordância, “você também é”, “você deve saber”,



a gente *não consegue ensinar* o menino a falar com 40 pessoas na sala”, justifica a sua metodologia de ensino baseada no desenvolvimento da leitura para preparar o aluno para o ensino superior, “qual é meu objetivo, deixar ele pronto, pra ele não perder [...], que ele vai fazer o ENEM pra entrar na faculdade”. Pode-se observar, novamente, o efeito retroativo do ENEM sobre o Ensino Médio.

[...] *Infelizmente, você também é formada em inglês, em escola de línguas, acredito eu, você deve saber disso, que a gente não consegue ensinar o menino a falar com 40 pessoas na sala. Então, qual que é meu objetivo: deixar ele pronto, pra ele não perder 4, 5 pontos, que ele vai fazer o ENEM pra entrar na faculdade. (CRISTINA).*

O não desenvolvimento das atividades de produção oral pela professora também se reflete nas atividades de produção escrita. Na mesma seção da unidade 8, *Causes and Prevention of Obesity*, havia uma proposta de produção textual sobre o tema do preconceito relacionado às pessoas obesas. No entanto, a professora conduziu os alunos a apenas copiarem a sua resposta do quadro. Também não houve desenvolvimento do letramento crítico na realização da atividade:

Em seguida, a professora iniciou a última atividade que seria de produção escrita: “In pairs, write a paragraph giving your opinion about the following sentence: ‘*Overweight people are frequently stereotyped as emotionally impaired people*’.” (p.127). Novamente a professora disse para os alunos que ela iria colocar no quadro uma resposta dela, mas achava que os alunos iriam concordar com ela: “*If you want to maintain your body weight in balance, you should eat roughly the same number of calories that your body is using*”.. E fez recomendações sobre o que é ter uma vida saudável para os alunos. (NOTAS DE CAMPO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DA PESQUISADORA, REFERENTE ÀS AULAS 2 E 3).

É pertinente dizer que, durante o período de observação de aulas, havia quinze alunos nessa turma do terceiro ano do Ensino Médio, em que a professora Cristina atuava. Mesmo com um número de alunos menor do que o dito pela professora, ela não mudou o seu agir. Pelo contrário, justificou o método de leitura utilizado, evidenciado a voz social de que as turmas das escolas públicas são sempre turmas grandes. Convém não silenciar, também, que esse número de alunos na turma está relacionado à época do ano em que a pesquisa de campo foi realizada, pois, em contato inicial com a diretora<sup>115</sup> da Instituição EE1 para solicitar autorização

---

<sup>115</sup> Vide Contexto de Pesquisa no Capítulo 4.

para fazer a pesquisa, a mesma me informou que há uma grande evasão no Ensino Médio, principalmente no quarto bimestre.

A professora Sílvia, por sua vez, evidencia, ao recorrer ao uso da modalização lógica “*acho* que todas as habilidades”, que tem como objetivo desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral e escrita com seus alunos. A participante destaca, ainda, empregando a modalização deôntica “o professor *tem* papel fundamental”, a responsabilidade do professor em buscar complementar o livro didático para atingir os objetivos propostos. E, dessa maneira, pela modalização pragmática “o que eu *procur*o fazer” estabelece a razão do seu agir, desenvolvendo outras atividades e selecionando as mais adequadas do livro didático. Para complementar atividades de compreensão oral e produção oral e escrita, a professora enviou dois vídeos para os alunos sobre o tema da unidade 3, conforme evidenciado nas representações sobre uso de outros materiais didáticos.

Durante o período de observação de aulas, houve momentos de avaliação da aprendizagem nos três contextos de pesquisa - instituições EE1, EE2 e EF3.

No contexto EE1, a professora Natália aplicou um trabalho de consulta para os alunos, incluindo o conteúdo que ela apresentou para os alunos no mesmo dia. O trabalho consistia em (1) descrever a forma de cada tempo verbal estudado e (2) identificar os tempos verbais nas frases. Não havia nenhuma questão sobre o uso de cada tempo verbal. Esse tipo de avaliação explicita a concepção de linguagem como expressão do pensamento, com a lição estruturada em aspectos gramaticais, e exemplificados em sentenças (CASTRO, 1998), conforme se pode observar na transcrição do texto de observação de aulas:

[...] A professora terminou a correção do exercício da página 85 (unidade 8). Em seguida, informou os alunos que iriam estudar o *Past Perfect Continuous*. Explicou a estrutura verbal, alertando os alunos para o risco da tradução literal para o português, o que levaria ao vício de linguagem do gerundismo. Disse aos alunos que iriam iniciar uma atividade avaliativa e que poderia mudar o valor da avaliação posteriormente. O trabalho consistia em descrever a forma de cada tempo verbal estudado e identificar os tempos verbais nas frases. Esclareceu que era um trabalho individual com consulta ao livro e ao caderno. Se tivessem dúvidas, deveriam fazer as perguntas apenas para ela. Informou os alunos, também, de que ela tinha incluído, no trabalho, inclusive o tempo verbal que haviam acabado de estudar, o *Past Perfect Continuous*. (NOTAS DE CAMPO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DA PESQUISADORA, REFERENTE ÀS AULAS 5 E 6).

No contexto EE2, nas aulas da professora Cristina, percebi que a avaliação é utilizada como caráter punitivo, pois a professora, ao perceber que os alunos não estavam fazendo o exercício ordenado, ela recolheu as folhas de exercício dos alunos que o haviam feito. No

entanto, na aula seguinte, não entregou os exercícios corrigidos, não comentou nada a respeito do assunto, nem tampouco recolheu dos outros alunos que não tinham entregue o exercício, conforme pode ser observado no texto de observação das aulas, cujo excerto é transcrito abaixo:

Aula 1- 7h-7h50 [...] A professora recolheu as atividades dos alunos que haviam terminado a tarefa e avisou os outros que eles poderiam entregar os exercícios feitos na aula seguinte. Às 7h50 pontualmente, ela me chamou: ‘Vamos, Marília’, pois na instituição, só se batia o sinal para iniciar as aulas apenas na primeira aula da manhã.[...]. Aula 2-Fui para a sala de aula às 7h50. Os alunos já se encontravam na sala. Cumprimentei a todos e ficamos aguardando a professora chegar. A professora iniciou a aula, dizendo: “Vamos corrigir os exercícios”. A professora nem sequer comentou sobre os exercícios que ela havia recolhido na aula anterior para avaliação, não entregou os que ela havia recolhido nem recolheu os exercícios dos outros alunos. (NOTAS DE CAMPO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DA PESQUISADORA).

Na Instituição EF3, a professora Sílvia elabora atividades avaliativas variadas, incluindo prova escrita, atividades de vídeo, atividades orais, as tarefas, autoavaliação e coavaliação. Pelas atividades avaliativas, percebe-se a concepção de linguagem com que a professora trabalha, que é a linguagem como processo de interação. Esse fato é evidenciado no texto de observação de aulas, transcrito abaixo:

[...] a professora entregou a prova de compreensão oral para os alunos verem a nota e tirarem dúvidas. Em seguida, escreveu a divisão de pontos do 4º bimestre de 30 pontos, em inglês: *English Work* (trabalho a ser apresentado no Festival de Arte e cultura da Instituição -10); *Written Test* (12); *Video Activity* (4); *Oral Activities* (2); *Homework* (1), *self-assessment* (1). Explicou, ainda, que no trabalho do Festival de Artes, os alunos iriam fazer a avaliação dos colegas (coavaliação). (NOTAS DE CAMPO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DA PESQUISADORA).

A avaliação da aprendizagem vai refletir, desse modo, a concepção do professor sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio. É pertinente dizer que, conforme indicado nos estudos das prescrições curriculares para o Ensino Médio, não há explicitação de como o professor pode elaborar instrumentos de avaliação formativa. Desse modo, cabe ao professor buscar aplicar os princípios da avaliação formativa, preconizada nos documentos oficiais. Para realizar tal intento, é necessária uma sólida formação pedagógica inicial e em serviço e uma carreira estruturada, que valorize financeiramente a capacitação do professor. O perfil das professoras participantes da pesquisa ilustrou essa questão.

No capítulo seguinte, apresento as considerações finais sobre a pesquisa realizada e sugestões para futuras pesquisas.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar o impacto das coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012 para o Ensino Médio, considerando esse programa como política linguística de formação continuada. Nessa perspectiva, estabeleci os meus objetivos específicos, que foram verificar o contexto de produção das coleções do PNLD pelo Edital e Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012 – Língua Estrangeira Moderna; analisar as unidades das coleções *Freeway* e *Upgrade*, adotadas pelos participantes da pesquisa; descrever como ocorreu o processo de escolha do livro didático de Língua Inglesa do PNLD; identificar os critérios utilizados pelos professores para a escolha das coleções de Língua Inglesa do PNLD do Ensino Médio, relacionando-os aos critérios usados pelo PNLD; analisar como os professores têm utilizado a coleção didática adotada; verificar que avaliação os professores fazem sobre as coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012. Como os participantes da pesquisa foram somente mulheres, refiro-me a elas sempre como as participantes, ou as professoras [participantes]. Foram, ao todo, três participantes da pesquisa.

No capítulo 1, trouxe o meu entendimento de política linguística, a partir de Rajagopalan (2013), como a arte de dirigir as reflexões sobre determinadas línguas, tendo em vista a realização de atos de interesse público que dizem respeito às línguas importantes para determinado povo, assumindo que a Linguística Aplicada é uma área de pesquisa indisciplinar, mestiça e ideológica. (MOITA LOPES, 2006). Nesse sentido, considero a inserção das coleções de Língua Inglesa e de Língua Espanhola no PNLD 2012 como uma política linguística, que busca direcionar o ensino dessas línguas no Ensino Médio brasileiro, a partir da compreensão dos parâmetros sociais que constroem as línguas e que são construídos por elas (DAHER; FREITAS; SANT'ANNA, 2013), objetivando a formação cidadã. (BRASIL, 2006; 2013). O PNLD, ao ser avaliado por professores universitários e da educação básica, e contemplar leitura, compreensão oral e produção escrita, torna-se, desse modo, uma política linguística de formação continuada (NICOLAIDES; TÍLIO, 2013), considerando, dentro nessa perspectiva, o Manual do Professor, dessas coleções, como propiciador do desenvolvimento do professor, por conter informações de natureza teórica, cultural e linguística. (FERNANDEZ, 2014).

Para contextualizar o PNLD, apresentei um breve histórico desse programa, buscando retratar a sua ampliação e dimensão, que tornou o governo brasileiro o maior comprador de livros do país. Como esta é uma pesquisa interpretativa, em que assumo que estou no interior do grupo observado, relatei a minha experiência inicial com o uso de livros didáticos, inclusive de uma coleção do PNLD 2012, *Freeway*, identificando lacunas e potencialidades neste

material. É importante reiterar que a manutenção da versão consumível das coleções de língua estrangeira é uma importante conquista que deve ser mantida, pois otimiza a gestão do tempo em sala de aula e auxilia os alunos em seus estudos, ao proporcionar-lhes a coleção completa, referente às três séries do Ensino Médio.

Para responder à primeira subpergunta de pesquisa, explicitada no primeiro objetivo específico, que foi verificar o contexto de produção das coleções do PNLD pelo Edital e Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012 – Língua Estrangeira Moderna, fez-se necessário analisar os documentos oficiais nos quais essas coleções estão embasadas. Desse modo, no capítulo 2, apresentei o estudo das prescrições curriculares que fundamentam o Ensino Médio no país, pois o Edital para seleção de obras e coleções didáticas do PNLD 2012 determina que estas deveriam estar adequadas à legislação brasileira para esse nível de ensino. Considerei, como prescrições, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/1996; 2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, DCNEM, (BRASIL, 2011b; 2013), e as orientações para o ensino de língua estrangeira moderna presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, PCNEM, (BRASIL, 2000), nos PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2002) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, OCEM, (BRASIL, 2006).

A análise das prescrições nacionais evidenciou que a inserção de línguas estrangeiras modernas – Inglês e Espanhol, no PNLD, tem a finalidade de contribuir para a formação de cidadãos de direitos e de deveres sociais, econômicos, civis e políticos. Nessa perspectiva, a aprendizagem de Língua Inglesa na escola básica e, especificamente no Ensino Médio, integra a formação para o exercício da cidadania plena.

O estudo dessas prescrições nacionais mostrou, também, que o ensino de língua estrangeira moderna aponta em diferentes direções em relação às habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio. Os PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2002), ainda em vigor, já que não foram revogados, enfatizam o desenvolvimento da leitura. As OCEM (BRASIL, 2006) propõem que sejam trabalhadas todas as habilidades, enfatizando a leitura apenas no terceiro ano do Ensino Médio, com vistas a preparar para a continuidade dos estudos, que é um dos objetivos desse nível de ensino definido na LDBEN 9394/1996; 2017.

Os PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2006), ao recomendarem a leitura como habilidade mais importante a ser desenvolvida no Ensino Médio, contradizem o objetivo de desenvolver a competência comunicativa nesse nível de ensino, conforme indicado nesse mesmo texto. Cumpre enfatizar que o conceito de competência comunicativa, utilizado nesta tese, fundamenta-se em Celce-Murcia (2007 apud PAIVA, 2012). Segundo essa pesquisadora, a

competência comunicativa inclui as competências discursiva, linguística, sociocultural, formulaica, interacional e estratégica.

Evidenciei, ainda, que os PCN+Ensino Médio apontam a necessidade de profissionalização dos professores como uma das competências mais necessárias e importantes, cujo desenvolvimento é de responsabilidade dos professores. No entanto, não há uma proposta ou defesa de apoio institucional ao professor para que ele possa se capacitar. Defendo, desse modo, que o apoio institucional ao docente é imprescindível. Esse suporte deve traduzir-se em liberação de atividades didático-pedagógicas durante o seu período de estudos, em uma carreira estruturada que valorize financeiramente sua capacitação e salários condizentes com o seu nível de formação.

Considero, no entanto, que os PCN+Ensino Médio (2002) apresentam avanços em termos teórico-metodológicos, ao indicar que o ensino de língua estrangeira seja organizado a partir de temas estruturadores. Essa proposta é igualmente realçada nas OCEM (BRASIL, 2006). Os PCN+ Ensino Médio e as OCEM destacam que, em termos de avaliação da aprendizagem, seja utilizada a perspectiva formativa da avaliação, de caráter processual. Entretanto, nenhum dos documentos explicitam ao professor como elaborar instrumentos de avaliação formativa para auxiliá-lo no processo de avaliação da aprendizagem. Por isso, defendo o uso de rubricas, que são critérios específicos, construídos para avaliar cada projeto, atividade, pesquisa, produção oral e escrita dos alunos. Estudos comprovam, conforme sinalizou Fernandez (2015), que quanto mais o aluno é avaliado na perspectiva formativa, melhor é o desempenho dele em testes de larga escala, pois a avaliação formativa tem como objetivo a aprendizagem.

As OCEM (BRASIL, 2006), por sua vez, inovam ao propor o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas no Ensino Médio. O documento indica que apenas na terceira série, desse nível de ensino, seja dada ênfase à leitura, com o objetivo de preparar os alunos para o vestibular. Há um esclarecimento, nesse documento, sobre a importância de se retomar a ênfase na produção oral no Ensino Médio para consolidar os estudos do Ensino Fundamental ou suprir as necessidades dos alunos que chegam ao Ensino Médio. Dessa forma, o documento defende que, dentro dos pressupostos do ensino comunicativo, o qual identifiquei como abordagem comunicativa, o ensino de língua estrangeira deve abranger os gêneros do cotidiano, os quais o texto oficial especifica como troca de informações e apresentações pessoais, informações turísticas, dentre outros. (BRASIL, 2006).

As OCEM (BRASIL, 2006) enfatizam, igualmente, que a aprendizagem de língua estrangeira moderna seja desenvolvida a partir do letramento crítico, ou seja, pela

problematização dos temas. A proposta das OCEM se coaduna, desse modo, com a proposição das DCNEM (BRASIL, 2013) e com os estudos de Amin Aur e Castro (2012) de se considerar o contexto sócio-histórico e cultural e, portanto, heterogêneo da juventude.

Ressaltei, entretanto, em que pese a construção da cidadania, que o ensino da Língua Inglesa, voltado para a leitura, se choca com a possibilidade de os alunos participar de programas governamentais, como o Ciência sem Fronteiras, no qual é exigido que o candidato tenha, no mínimo, pontuação correspondente aos níveis B1 ou B2, estabelecidos em testes internacionais que englobam a compreensão e produção oral. Não há, nesse sentido, a concepção de educação sistêmica prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2008), que reconhece as interligações inseparáveis entre educação básica e ensino superior. É lamentável, também, que esse programa não tenha contemplado os alunos de licenciatura em Letras, pois o corpo docente desse curso tem administrado os Núcleos/Centros de Línguas nas instituições públicas para atender o Programa Ciência sem Fronteiras, e atuado nos programas de cooperação internacional, como a internacionalização das universidades. (NESSRALLA, 2016).

Ainda no capítulo 2, relatei as concepções de língua(gem) e os métodos de ensino de línguas, atrelados à produção de livros didáticos de Língua Inglesa no Brasil, tendo como aporte teórico os estudos de Castro (1988), Leffa (1988), Silva (1988), Richards e Rodgers (2008) e Paiva (2012; 2014). Evidenciei a existência de três possibilidades de concepção de linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação, e como processo de interação e em permanente construção. As metodologias de ensino-avaliação-aprendizagem de línguas e o material didático, usados em cada abordagem, estão diretamente relacionados a essas concepções.

Desse modo, os estudos revelaram que a produção de livros didáticos de Inglês, no Brasil, anteriores ao PNLD, funda-se, principalmente, no Método da Gramática e da Tradução, o qual está embasado na concepção de linguagem como expressão do pensamento, que compreende a língua como produto, desconsiderando o contexto sócio-histórico e cultural. Os livros produzidos nesse período, igualmente, baseiam-se no Método de Leitura, desenvolvido nos Estados Unidos nas décadas de 1920 e 1930. Segundo Richards e Rodgers (2008), não há estudos que ofereçam uma explicação ou justificativa para o uso do Método da Gramática e da Tradução, ou que relacione o seu uso a fundamentos da Linguística, Psicologia ou teorias da educação. Esses pesquisadores também ressaltam que a justificativa para o uso do Método de Leitura nos Estados Unidos foi a baixa carga horária para o ensino de língua estrangeira nas

escolas, a formação dos professores e pouca importância dada à produção oral em língua estrangeira para o aluno universitário norte-americano.

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação fundamenta o Método Direto. O princípio desse método é que se aprende a língua estrangeira por meio da língua estrangeira. Dessa forma, ocorre, pela primeira vez, o ensino voltado para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, na seguinte ordem: ouvir, falar, ler e escrever (LEFFA, 1988). Para Richards e Rodgers (2008), foi o primeiro método de ensino de línguas que chamou a atenção de professores e especialistas no ensino de línguas.

A terceira concepção de linguagem apresentada, no capítulo 2, foi a linguagem compreendida como processo de interação, que leva em conta o contexto de produção social, cultural e histórico desse processo. Essa concepção de linguagem embasa a abordagem comunicativa. Dessa maneira, as atividades de linguagem, nessa abordagem, objetivam envolver o aprendiz em tarefas significativas para alcançar os objetivos comunicativos do currículo. Igualmente, a linguagem deve ser significativa para o aprendiz. Para Richards e Rodgers (2008), a abordagem comunicativa continua a ser considerada a base mais plausível para o ensino de línguas. Essa abordagem é atualmente compreendida como um conjunto de princípios gerais que podem ser aplicados e interpretados de várias formas.

Richards e Rodgers (2008), com quem concordo, argumentam que o estudo dos métodos e das abordagens de ensino deve fazer parte da formação dos professores. Dessa forma, os docentes poderão se preparar para empregar os diversos métodos e abordagens de maneira flexível e criativa.

No capítulo 3, apresentei os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, ISD, (BRONCKART, 2008; 2012), nos quais me fundamentei para analisar o contexto de produção das coleções de Língua Inglesa do PNL 2012, e as representações das professoras sobre o processo de escolha, o uso e a avaliação dessas coleções. A análise do contexto de produção abrange os parâmetros do mundo físico (lugar em que o texto foi produzido, o momento da produção, o receptor desse texto), e os parâmetros do mundo social (quadro de formação social, institucional em que o texto é produzido, a posição social do enunciatador e do destinatário e o objetivo dessa interação).

Na perspectiva do ISD, o agir é a unidade de análise do funcionamento humano, que somente pode ser compreendido a partir da atividade de linguagem, elaborada nos textos orais e escritos, constituindo-se, desse modo, o agir languageiro. O ser humano age, portanto, em consonância com as representações dos mundos objetivo, social e subjetivo (HABERMAS, 1987), que são formados pelos conhecimentos coletivos da humanidade e pelo mundo vivido



por esse agente (BRONCKART, 2012). Sob as lentes do ISD, analisei, desse modo, o impacto das coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012 para o Ensino Médio, por meio das representações das professoras participantes da pesquisa. Essas representações foram manifestadas no agir linguageiro sobre o processo de escolha, o uso e a avaliação dessas coleções. Os procedimentos de análise dessas representações foram a organização temática e os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações), expostas no capítulo 6. Esses mecanismos enunciativos concorrem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto e direcionam a interpretação dos destinatários. As vozes – do expositor, do narrador, dos personagens, das instâncias sociais - estão presentes em todo tipo de discurso. As modalizações – lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas (BRONCKART, 2012), são as avaliações elaboradas sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Por isso, as modalizações buscam expressar, a partir de qualquer voz enunciativa, os vários comentários ou avaliações formulados sobre alguns elementos do conteúdo temático.

No capítulo 4, explicito o percurso metodológico, o processo de coleta e geração de dados. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, diagnóstica, interpretativa, de cunho etnográfico, com ênfase sobre o processo. Os procedimentos de pesquisa utilizados foram análise documental, questionário, entrevista e notas de campo de observação de aulas. Registrei, também, o contexto educacional em que a pesquisa foi realizada e o perfil das participantes da pesquisa. O estudo foi realizado em três instituições, sendo duas da rede pública estadual de ensino e uma da rede federal de educação profissional e tecnológica, em uma cidade localizada na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

No capítulo 5, busquei responder, portanto, a primeira subpergunta de pesquisa, traduzida nos objetivos: verificar o contexto de produção das coleções do PNLD pelo Edital e Guia de Livros Didáticos do PNLD 2012 – Língua Estrangeira Moderna; e analisar as unidades das coleções *Freeway* e *Upgrade*, adotadas pelas participantes da pesquisa. A análise desse contexto revelou que as coleções foram produzidas, observando o disposto nos PCNEM (BRASIL, 2000) e PCN+Ensino Médio (2002), que indicam que o processo de ensino-avaliação-aprendizagem seja desenvolvido por temas, enfatizando a leitura, relacionando esta ao desenvolvimento do letramento crítico, este último recomendado nas OCEM (BRASIL, 2006). O potencial para o letramento crítico é maior na coleção *Freeway* (RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010a), e menor na coleção *Upgrade* RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b). A voz desses documentos também foi evidenciada na proposta de projetos interdisciplinares para o desenvolvimento de competências estratégicas, gramaticais, discursivas e sociolinguísticas,

denominadas, nesta tese, de competência comunicativa, conforme Celce Murcia (2007 apud Paiva (2012)).

No entanto, as funções comunicativas especificadas nos PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2002), como oferecimento de ajuda, agradecimento, pedidos (de desculpa, informações, favores), dentre outras, não são contempladas nas coleções analisadas.

Sobre o ensino de pronúncia nas coleções, observa-se que ele é pouco trabalhado na coleção *Freeway* e não é trabalhado na coleção *Upgrade*. Não se inclui o desenvolvimento de aspectos suprasegmentais, como entonação e acento em palavras e enunciados. A pronúncia é uma das dificuldades na aquisição de uma língua e deve estar integrada às demais habilidades. A lacuna sobre ensino de pronúncia também é observada tanto nos PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2002) quanto nas OCEM (BRASIL, 2006).

Em relação ao ensino de vocabulário, há lacunas na orientação ao professor sobre as estratégias de aquisição de vocabulário, tendo em vista que essa aquisição é central na aprendizagem de línguas. Essa lacuna pode comprometer o desenvolvimento do aluno nas atividades de produção oral. Há necessidade, portanto, de orientações ao professor sobre estratégias de aquisição de vocabulário para a aprendizagem de língua estrangeira e de atividades para aprendizagem e prática de vocabulário. Essas estratégias foram discutidas conforme Paiva (2012): estratégias cognitivas, metacognitivas, sociais e de comunicação.

É importante evidenciar que o Edital estabeleceu diretrizes para a elaboração do Manual do Professor do PNLD 2012 (BRASIL, 2009a). Dessa forma, o Manual do Professor não poderia ser somente cópia do livro do aluno, contendo os exercícios resolvidos. Esse manual deveria proporcionar ao professor orientação teórico-metodológica e articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento. Além disso, o documento prescreveu, também, que o manual deveria propiciar discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuíssem para a formação e atualização do professor. (BRASIL, 2009a).

A proposta teórico-metodológica das coleções *Upgrade* e *Freeway* fundamenta-se em várias concepções metodológicas. Essa variedade de concepções é explicitada no Manual do Professor da coleção *Freeway*. Nessa coleção, observa-se, desse modo, o uso do método dedutivo e do método indutivo para o ensino de gramática. Esses métodos são típicos do método da gramática e tradução, e do método direto, respectivamente. É importante realçar que cabe ao professor a opção do método a ser utilizado, pois a combinação desses dois métodos pode gerar bons resultados na aprendizagem. (PAIVA, 2012). Há várias atividades em pares e em grupos,

que é uma característica da abordagem comunicativa e a ênfase no método de leitura. Desse modo, a concepção de linguagem como expressão do pensamento, é observada nas atividades de leitura e de estudo das estruturas gramaticais e, como processo de interação, é evidenciada nas atividades de produção oral em pares e em grupos.

A coleção *Upgrade* foi elaborada com bastante ênfase na leitura e apresenta algumas atividades de compreensão oral e produção oral, em duplas, e algumas de produção escrita. Segundo os produtores da coleção, seus princípios fundam-se nos PCNEM. (BRASIL, 2000).

Observa-se o uso da Língua Portuguesa nas atividades de leitura e explicações gramaticais na coleção *Upgrade*. Na coleção *Freeway*, o uso da língua materna é restrito ao apêndice de referência gramatical. O uso de Língua Portuguesa expõe a voz enunciativa dos PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2002b), que recomendam esse uso no ensino de língua estrangeira. Outra marca desse documento nas coleções é o estudo sobre a influência da cultura norte-americana e da Língua Inglesa sobre outras culturas e idiomas. Há, portanto, lacunas sobre apresentação de dados de outros países sobre determinados temas, como no caso da unidade 3, em que foi estudada a violência contra as mulheres.

O uso da Língua Portuguesa nas coleções também pode ser um sinal de efeito retroativo do ENEM, exame no qual o enunciado das questões é apresentado na língua materna.

Na proposta de avaliação da aprendizagem, a coleção *Upgrade* apresenta várias sugestões de instrumentos para a realização da avaliação formativa, com indicação de critérios a serem avaliados pelo professor. Considero que estas propostas, aliadas à apresentação de critérios, seja um avanço para a formação continuada do professor, podendo suprir, de certo modo, a lacuna destacada tanto nos PCN+Ensino Médio quanto nas OCEM.

A avaliação das coleções pelos critérios estabelecidos no Edital PNLD 2012 é dependente, também, dos avaliadores de cada coleção, pois, conforme evidenciado na descrição e análise das coleções *Upgrade* e *Freeway*, essas duas coleções apresentaram lacunas no índice, o que dificulta a localização de seções. No entanto, essas lacunas somente foram destacadas na avaliação da coleção *Freeway*.

Com a ênfase em leitura, a preparação básica para o trabalho, como princípio educativo, que é um dos objetivos do Ensino Médio, também fica comprometida nessas coleções do PNLD 2012, pois, para várias ocupações de nível médio, saber falar Inglês é um diferencial na formação do/da jovem, conforme preconizado pelas OCEM (BRASIL, 2006). Nesse sentido, as coleções do PNLD 2012 retrataram muito mais as proposições dos PCN+Ensino Médio do que das OCEM. Esse dado mostra a necessidade de se ter um único documento orientador, em nível nacional, para o ensino de Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio.

No capítulo 6, apresentei os estudos relativos às demais subperguntas de pesquisa, expressas nos seguintes objetivos específicos: descrever como ocorreu o processo de escolha das coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012; identificar os critérios utilizados pelas professoras para a escolha das coleções de Língua Inglesa do PNLD do Ensino Médio, relacionando-os aos critérios usados pelo PNLD; analisar como as professoras têm utilizado a coleção didática adotada; verificar como as professoras avaliam as coleções adotadas de Língua Inglesa do PNLD 2012.

A análise do processo de escolha, uso e avaliação das coleções do PNLD 2012 foi realizada sob as lentes do Interacionismo Sociodiscursivo, ISD, (BRONCKART, 2012). O recorte de análise recaiu sobre as representações das participantes da pesquisa. Essas representações foram analisadas por meio dos mecanismos enunciativos – vozes e modalizações, conforme já evidenciado nesta tese.

No contexto 1 pesquisado, uma instituição pública estadual, a professora Natália utiliza o método da gramática e tradução, incorporando estratégias de leitura na interpretação dos textos. Não há utilização das propostas de atividades orais na sala de aula, mesmo que os autores do livro indiquem que a atividade seja feita em duplas ou grupos, o que atenderia a turmas grandes. No período investigado, o número de alunos da turma variou de 27 a 29. Observou-se, ainda, a influência das prescrições estaduais, como os Conteúdos Básicos Comuns, CBC, (DIAS, 2007), e de avaliações de larga escala, como o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar, PAAE, do Estado de Minas Gerais, na escolha da coleção do PNLD 2012.

No contexto 2 de pesquisa, também uma instituição pública estadual, com um número razoável de alunos em sala de aula, 15 alunos, número equivalente a muitas turmas de instituto de idiomas, a professora utiliza o método da gramática e tradução, incorporando também estratégias de leitura para auxiliar os alunos na preparação para o ENEM, objetivando o ingresso deles no curso superior. A participante ressaltou, no entanto, a falta de motivação dos alunos durante as aulas.

Observo que, tanto no contexto 1 quanto no contexto 2, as professoras desenvolvem seu trabalho, atendendo ao disposto nas prescrições curriculares para o Ensino Médio, especialmente os PCN+Ensino Médio, que enfatizam a leitura e também nas OCEM, que indicam que o enfoque em leitura possa ser intensificado no terceiro ano do Ensino Médio, tendo em vista a preparação para o vestibular, objetivando a preparação para o ingresso no curso superior. Por isso, escolheram uma coleção com ênfase em leitura, como a *Upgrade*. Como já exposto nesta tese, essa coleção oferece pouco potencial para o desenvolvimento do letramento crítico. O agir das professoras em sala de aula ressaltou essa lacuna. Entretanto, há uma grande

evasão escolar nesses contextos, corroborando os dados sobre o baixo índice de conclusão do Ensino Médio. Esse dado pode apontar para a necessidade de mais estudos sobre esse jovem que chega ao Ensino Médio, que deseja aprender a falar Inglês na escola básica, conforme apontado na narrativa estudada por vários especialistas na obra *Inglês em escolas públicas não funciona?* (Lima, 2011).

No contexto 3, uma instituição pública federal, que oferta o Ensino Médio integrado, a professora utiliza mais a Língua Inglesa em sala de aula, apresenta aspectos gramaticais que considera importantes para os alunos, embora ainda de forma descontextualizada e trabalha a habilidade de leitura em suas aulas. A escolha da coleção do PNLD 2012 por essa professora foi fundamentada na presença de diversos gêneros textuais na coleção, na qualidade do Manual do Professor. Todavia, ela percebe a dificuldade dos alunos de utilizarem a Língua Inglesa durante as atividades orais propostas pelo livro didático. Nesse contexto, os alunos buscam se engajar nas atividades orais, mesmo que não consigam utilizar a língua-alvo e acabam por utilizar muito a Língua Portuguesa. Desse modo, ocorre o desenvolvimento do letramento crítico, mas na língua materna. Há, portanto, uma busca de se trabalhar a língua como prática social.

Sobre o uso das coleções em sala de aula, nos contextos das instituições EE1 e EE2, este material e o CD que o acompanha se constituem no maior recurso utilizado por essas professoras. Na EF3, além do livro didático e CD, a professora utiliza a *internet* e vídeos.

As professoras, ao fazerem a avaliação das coleções utilizadas, apontaram lacunas nas obras. O vocabulário precisa ser melhor ilustrado, com mais exercícios, levando a crer na necessidade de os produtores voltarem o olhar para a multimodalidade no livro, como propulsora de significado. Há a necessidade, também, de inclusão de gêneros do cotidiano, que possibilitem ao aluno interagir melhor nas atividades de produção oral em Língua Inglesa em sala de aula, tendo em vista os diversos níveis de proficiência dos alunos que chegam ao Ensino Médio: há alunos que estudaram Inglês em todas as séries do Ensino Fundamental II, como também há os que estudaram apenas em uma série ou duas séries porque a escola em que estudavam oferecia Espanhol. Há também aqueles, em menor número, que estudam em institutos de idiomas. A estrutura das unidades da coleção *Upgrade*, com ênfase demasiada em leitura, é cansativa, na avaliação de uma das participantes.

O estudo também reforçou a necessidade de uma política pública de formação continuada para os docentes continuarem seus estudos no idioma, para não haver a perda, como relatou Natália, do nível de proficiência linguística do professor de Inglês. Em termos de política linguística, não ocorre a promoção e o apoio de ações voltadas para a formação docente

com vistas à escolha e ao uso dos livros do PNLD, conforme estabelecido pela Portaria N° 7/2007 (BRASIL, 2007).

É preciso também considerar os anseios do jovem. É preciso perguntar-lhe: o que ele deseja do ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio? Atualmente, com a internet, os jovens têm contato com pessoas do mundo inteiro, por meio de jogos, intercâmbios, *blogs* e demais redes sociais. Conforme observei no contexto EF3, os alunos se engajaram nas atividades em que puderam se expressar, expor suas ideias, mesmo sem falar fluentemente a língua.

Portanto, como política linguística que busca interferir em uma determinada realidade linguística, entendendo a língua como prática social, indutora de novas práticas, o PNLD atinge seu objetivo parcialmente apenas no contexto da EF3, em que há incentivo à capacitação e estrutura de trabalho, que possibilita à professora desenvolver a oralidade com os seus alunos.

Conclui-se que as coleções de Língua Inglesa do PNLD 2012 podem possibilitar o desenvolvimento do letramento crítico, conforme proposto nas OCEM (BRASIL, 2006), mas têm pouco potencial para o desenvolvimento da competência comunicativa, conforme definição de Celce Murcia (2007 apud PAIVA, 2012). Tal fato compromete o objetivo de formar cidadãos para o pleno exercício de seus direitos e deveres, conforme diretrizes curriculares para esse nível de ensino.

O estudo revelou, além disso, que as professoras utilizam o livro didático não na perspectiva de submissão, autonomia ou possibilidades, conforme asserção de Rojo (2013b).. As professoras utilizam o livro didático de acordo com as prescrições curriculares para o sistema de ensino em que atuam, e de acordo com as suas representações sobre o processo ensino-avaliação-aprendizagem, dentro de suas condições de trabalho e processo formativo. Acrescento, desse modo, uma quarta forma de utilização desse material.

Considero que esse estudo sobre o PNLD 2012 seja somente o início de vários outros estudos que se fazem necessários, tendo em vista a continuidade do programa para o Ensino Médio – PNLD 2015 e 2018. Um campo amplo de pesquisa se abre com as novas coleções, que poderão não apresentar mais as lacunas detectadas nesta pesquisa, o que seria um grande avanço. As coleções dos programas subsequentes contemplam a versão digital das obras e são acompanhadas de outros recursos multimídias. Desse modo, o estudo do impacto dessas novas coleções pode auxiliar no aprimoramento da produção desse novo formato de material didático.

Em termos metodológicos, cabe uma observação quanto ao tipo da pesquisa. Conforme registrei nas notas de campo de observação de aulas, as professoras se sentiram desconfortáveis com a minha presença na sala de aula delas. Sugiro, desse modo, que novas pesquisas sejam realizadas em uma perspectiva colaborativa (Magalhães, 2002), a qual se apresenta com uma

possibilidade maior de proporcionar oportunidades de reflexão, negociação e compartilhamento de experiências entre os participantes da pesquisa e o pesquisador.

## 8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). **Materiais Didáticos para o Ensino de Língua Estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; FERNÁNDEZ, G.E. O ensino de línguas no sistema escolar brasileiro: esboço de um plano de intervenções para a excelência no ensino de línguas estrangeiras. In: **Avaliações da Educação Básica em Debate: Ensino e Matrizes de Referência das Avaliações em Larga Escala**. Brasília: INEP, 2013, p.261-299.

ÁLVARES MÉNDEZ, J.M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

AMIN AUR, B.; CASTRO, J. M. **Ensino Médio: Proposições para Inclusão e Diversidade**. Brasília: UNESCO, 2012.

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Plano de Ações para Cursos de Inglês do Programa Ciências sem Fronteiras**. ANDIFES, 2012. Disponível em [www.andifes.org.br](http://www.andifes.org.br). Acesso em 20 ago 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BALSEMÃO OSS, D. Educação Linguística e Formação de Professores de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.13, n.3, p.677-709, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [e alterações 2017]. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2017a.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília : Presidência da República, Casa Civil, 2017b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Evolução de Livros Didáticos e Não-Didáticos - 2011 a 2014**. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/estatistico-probabilisticos>. Acesso em 21 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Coleções mais distribuídas no PNLD 2012**. Brasília: MEC/FNDE, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Coleções mais distribuídas no PNLD 2015**. Brasília: MEC/FNDE, 2015.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Teses de Dissertações**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/avaliacao/cadastro-de-discentes/teses-e-dissertacoes>. Acesso em 13 ago 2012.



\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em 13 ago 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: histórico do PNLD**. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2012. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>. Acesso em 15 ago 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC, SEB, 2011a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2011b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Orientações para a escolha PNLD Ensino Médio 2012**. Brasília: MEC/SEB, 2011c. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em 15 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011 : Língua Estrangeira Moderna**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sobre o ENEM**. Brasília: INEP, 2011d. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em 4 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD 2012 - Ensino Médio – Compromissos da Escola**. Brasília: MEC/FNDE, 2011e. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso 10 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Carta-Circular Nº 003/2011 – COPED/CGPLI/DIRAE/FNDE/MEC**. Brasília: MEC/FNDE, 2011f. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso 10 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Carta-Circular Nº 021/2011 – COPED/CGPLI/DIRAE/FNDE/MEC**. Brasília: MEC/FNDE, 2011g. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso 10 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Registro da Reunião de Escolha de Livros Didáticos**. PNLD 2012. Brasília: MEC/FNDE, 2011h. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso 10 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Idiomas sem Fronteiras. Novo Programa oferece formação em sete línguas, além de português para estrangeiros**. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20910](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20910). Acesso em 10 dez 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto N° .084, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em [https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=DEC&num\\_ato=00007084&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2010&sgl\\_orgao=NI](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00007084&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=NI). Acesso em 9 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano de Desenvolvimento da Educação 2011.** Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf). Acesso em 19 jun 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2012 – Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEB, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador.** Brasília: MEC, SEB, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência ENEM.** Brasília: MEC/INEP, 2009c. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacionistica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacionistica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf). Acesso em 6 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n° 7, de 5 de abril de 2007.** Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei N° 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2005. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em 25 jun.2014.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Senado Federal, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução N° 38, de 15 de outubro de 2003.** Brasília: MEC/FNDE, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEB, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Parte 1. Bases Legais. Brasília: MEC/SEB, 2000a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Parte 2: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2000b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos: Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências – 1ª a 4ª séries**. Brasília, MEC/FAE/UNESCO, 1994. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002396.pdf>. Acesso em 19 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto N° 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 19 maio de 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto-Lei N° 8.460, de 26 de dezembro de 1945**. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1945. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 19 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto-Lei N° 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1938. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 19 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto-Lei N° 93, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 9 maio 2017.

BRONCKART, J.P. The language system at the heart of the systems that make up the human being. In: GOUVEIA, C.A.M.; ALEXANDRE, M.F. **Languages, metalanguages, modalities, cultures. Functional and socio-discursive perspectives**. Lisboa : Iltec, 2013. p. 65-84.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2.ed.São Paulo: EDUC, 2012.

\_\_\_\_\_. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**. Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Trad. Anna Raquel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v.11, n.1, p.49-69, jan./jun. 2003. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2344/2293>. Acesso em 28 set. 2016.

BUNZEM, C. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CANAGARAJAH, S. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C. *et al.* **Política e Política Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.55-75.

CASTRO, M. de F. F. G. O Ensino de Línguas Estrangeiras vinculado às Concepções de Linguagem. **Letras & Letras**. Uberlândia, v.14, n.1, p.199-222, jul. 98. Dez. 98.

CELANI, M.A.A. Conversas com Antonieta Celani. In Szundy, P.T.C.; BARBARA, L. Maria **Antonieta Alba Celani: pesquisadores-multiplicadores em (inter)relações**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. As Faces da Linguística Aplicada. Entrevista a Maria de Fátima Fonseca Guilherme e Paula Tatianne Carrera Szundy. Transcrição de Nathália Gontijo da Costa.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução *in*: MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. (org.). **Identidades: Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CELCE-MURCIA. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: SOLER, E. A.; JORDÁ, M. P. S. (Ed.). **Intercultural language use and language learning**. Dordrecht, Netherlands: Springer, 2007.  
<https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0>

CORACINI, M.J.R.F. **(Des)Construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino**. São Paulo: Pontes, 2016.

\_\_\_\_\_. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p.17-26.

CORSTETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. In: **UNIrevista**, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

COSTA, B. R. M. **Critérios de seleção e utilização do livro didático de inglês na rede estadual de ensino de Goiás: um estudo de caso com quatro professoras**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

CRISTÓVÃO, V.L.L.; CANATO, A.P.; ANJOS-SANTOS, L.M. Análise do livro didático de língua estrangeira moderna no PNLD (2011): reflexões necessárias. In: MULIK, K.B.; RETORTA, M.S. **Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas-Estrangeiras: Diálogos, Pesquisas e Reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. P.193-218.

CRISTÓVÃO, V.L.L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2001. Disponível em [http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def\\_teses.html](http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html). Acessado em 22 jan 2015.

CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your coursebook**. Oxford: Heineman, 1995.

DAHER, D.C.; FREITAS, L.M.A. de; SANT'ANNA, V.L.de.A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. **Eutomia**. Recife, v.11, n.1, p. 407-426, Jan. 13. Jun. 13.

DENZIN, N. K.; LINCOLN Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2.ed., 2006.

DIAS, R. **Conteúdos Básicos Comuns – CBC: Língua Estrangeira – Ensino Fundamental e Médio**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2007.

DI PIERRO, B. Magda Becker Soares: O poder da linguagem. **Pesquisa FAPESP**. São Paulo: FAPESP. Ed. 233. jul. 2015. (Entrevista). Disponível em <http://revistapesquisa.fapesp.br/2015/07/15/magda-becker-soares-o-poder-da-linguagem/>. Acesso em 23 jul.2015.

DOURADO, M. R. S. Dez anos de PCNS de língua estrangeira sem avaliação do livro didático pelo PNLD. In: **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 1, p. 121-148, jan./abr. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000100006>

FELICE, M. I. V. O processo ensino-avaliação-aprendizagem de LE. In SARTORI, A. T.; da Silva, S.R. (Org.). **Reflexões em Linguística Aplicada: Práticas de Ensino de Línguas e Formação do Professor**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. v. 29. p.47-79.

\_\_\_\_\_. **A identidade de ingressantes no ensino superior por duas modalidades diferentes de processo seletivo: as perspectivas de professores e de alunos**. 2005. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2005.

FERNANDES, M. C. **A tessitura do gênero textual “Manual do Professor de coleções didáticas de Língua Inglesa” nas tramas do PNLD**. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014.

FERNANDES, C. M.; CRISTÓVÃO, V.L.L. Representações sobre o Manual do Professor de Coleções Didáticas de Língua Inglesa. **Raído**, Dourados, MS, v.6, n.11, p.97-114, jan./jun.2012.

FERNANDES, D. Avaliar para aprender: desafios teóricos e práticos da avaliação pedagógica (formativa e somativa). In: II Seminário Internacional de Avaliação, 2., Seminário Municipal de Avaliação, 1., 2015, Uberlândia. **Palestra...** Universidade Federal de Uberlândia, 28 abr.2015.

FIDALGO, S.S. A avaliação de ensino-aprendizagem e as políticas públicas estaduais: uma revisão teórico-prática. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.5, n.2, p.284-308. jul. dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos e avaliação da aprendizagem: uma revisão teórico-prática. In DAMIANOVIC, M.C. (Org.). **Material Didático: Elaboração e Avaliação**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p.287-318.

FLICK, U. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUCHS, A.M.S.; FRANÇA, M.N.; PINHEIRO, M.S.de F. **Guia para Normalização de Publicações Técnico-Científicas**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

GEE, J.P. **Anti-education era: creating smarter students through digital learning**. New York, N.Y: Palgrave Macmillan, 2013.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 1999.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HEMAIS, B. Genres in English Language Course Books: Teaching Words and Images. In.: GONÇALVES, G.R.; ALMEIDA, S.G.; PAIVA, V.L.M.O; JÚNIOR, A.S.R. **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, pp. 67-80.

JORDÃO, C.M. Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico: farinhas do mesmo saco? In MACIEL, R.; ROCHA, C.H. (Org.). **Língua Estrangeira, Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Ed. Ampliada. Campinas: Pontes Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. Birds of diferente feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F.(Org.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

KALANTZIZ, M.; COPE, B. **New Learning: Elements of a Science**. New York: Cambridge University Press, 2008.

<https://doi.org/10.1017/CBO9780511811951>

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. 2.ed. London-New York: Routledge, 2006. p.1-15.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da

UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf). Acesso em 17 maio 2017.

LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês nas escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p.33- 46.

LUDKE, M. O Trabalho com Projetos e a Avaliação na Educação Básica. In ESTEBAN, M.T.; HOFFMANN, J.; SILVA, J.F. (Org.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p.67-80.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LOUSADA, E. G.; BARRICELLI, E. Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. **Eutomia**. Recife, v.1, n.8, 2011. Disponível em [http://www.revistaeutomia.com.br/v2/wp-content/uploads/2011/12/ELIANE\\_LOUSADA\\_ERMELINDA\\_BARRICELLI\\_An%C3%A1lise-comparativa-de-Acesso em 26 jun 2014.textos\\_p.224-246.pdf](http://www.revistaeutomia.com.br/v2/wp-content/uploads/2011/12/ELIANE_LOUSADA_ERMELINDA_BARRICELLI_An%C3%A1lise-comparativa-de-Acesso em 26 jun 2014.textos_p.224-246.pdf).

MACHADO, A.R.; BRONCKART, J.P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **DELTA**, v.21, n.2, 2005, 183-214. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v21n2/a02v21n2.pdf>. Acesso em 26 jun 2014.

MACHADO, A.R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Veredas on line**. Juiz de Fora, n.2, p.22-40, 2007. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo021.pdf>. Acesso em 26 jun 2014.

\_\_\_\_\_. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In MEURER, J.L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: parábola Editorial, 2005. p.237-259.

MACIEL, R. F. Políticas Linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, C. *et al.* **Política e Política Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.237-262.

MAGGI, L. MEC anuncia fim do Programa Ciência sem Fronteiras para a educação. **Estudar fora.org**, 2017. Disponível em <https://www.estudarfora.org.br/ciencia-sem-fronteiras-so-dara-bolsas-para-universidades-renomadas/>. Acesso em 26 abr. 2017.

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: UEL, 2002, p.35-50.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MONTE MÓR, W. A formação de professores e alunos na sociedade digital: políticas e práticas educacionais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.577-594.

\_\_\_\_\_. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C. et al. **Política e Política Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 219-236.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NICOLAIDES, C.; TÍLIO, R. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro: o caminho trilhado pela ALAB. In: NICOLAIDES, C. et al. **Política e Política Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 285-306.

\_\_\_\_\_. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico. In: Szundy, P. et al. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes, 2011. p.175-196.

NESSRALLA, M.R.D. Avaliação e formação em serviço para professores de Língua Inglesa da rede pública de ensino: a experiência no PDPI. In: SILVA, S. R. da; ALVES FILHO, S. C. (Org.). **Sobre avaliação e ensino de línguas: (re)discutindo conceitos e (re)elaborando ações**. Campinas, SP: Pontes, 2016. P.69-92.

\_\_\_\_\_. **Currículo Integrado do Ensino com a Educação Profissional e Tecnológica: da Utopia à Construção do Currículo Possível**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2010.

PAIVA, V.L.M.O. **Política Nacional do Livro Didático de Inglês**. Maceió: Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês, 2014. 22 slides, color. Disponível em <http://pt.slideshare.net/vlmop/politica-nacional-do-livro-diditico-abrapui-291>. Acesso em 15 nov. 2014a.

\_\_\_\_\_. Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico. **Revista (Con)textos Linguísticos**. Vitória, v.8, n.10.1, p.344-357, 2014b.

\_\_\_\_\_. Inovações tecnológicas: o livro e o computador. In: VETROMILLE-CASTRO, Rafael; HEEMANN, Christiane; FIALHO, Vanessa Ribas. **Aprendizagem de línguas: CALL, atividade e complexidade**. Uma homenagem aos 70 anos do Prof. Dr. Vilson José Leffa. Pelotas: Educat, 2012. Disponível em <http://www.veramenezes.com/vilson.pdf>. Acesso em 23 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM, 2012.

\_\_\_\_\_. Ilusão, aquisição e participação. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês nas escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p.33- 46.



\_\_\_\_\_. História do Livro Didático. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L (Org.). **O livro didático de línguas estrangeiras – múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p.17-56.

\_\_\_\_\_. **Memórias de aprendizagem de professores de Língua Inglesa**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. Disponível em <http://www.veramenezes.com/>. Acesso em 11 ago. 2012.

PATRIOTA, L. F. da S. **O papel da atividade lúdica como motivadora da aprendizagem da Língua Inglesa: análise de um livro didático**. Dissertação, 2013. (Mestrado em Estudos da Linguagem). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? In MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Org.). **Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Diálogos, Pesquisas e Reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p.77-93.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. *et al.* **Política e Política Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.29-55.

RAMOS, R. de C. G. Um Olhar Avaliativo para o Módulo Fundamentos para Avaliação e Preparação de Material Didático. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Reflexões e Ações (Trans)formadoras no Ensino-Aprendizagem de Inglês**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

RAPOSO, F. G. **Multiletramentos, diversidade e inclusão no livro didático de Língua Inglesa Links**. 2014. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras). Aracaju: Fundação Universidade Federal de Sergipe, 2014.

RICHARDS; J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2 ed. New York: Cambridge University Press, 2008.

RICHMOND EDUCAÇÃO. **Freeway**. São Paulo: Richmond Educação, 2010a. 3v.

RICHMOND EDUCAÇÃO. **Upgrade**. São Paulo: Richmond Educação, 2010b. v.2.

RICHMOND EDUCAÇÃO. **Upgrade**. São Paulo: Richmond Educação, 2010c. v.3.

RIOS-REGISTRO, E. S. **O Conto na Interface Língua, Literatura de Língua Inglesa e Formação do Professor de Língua Inglesa: uma proposta mediada pela produção de sequências didáticas**. 2014. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014.

ROJO, R. Caminhos para a LA: Política Linguística, Política e Globalização. In: NICOLAIDES, C. *et al.* **Política e Política Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a. p. 63-92.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: *festschrift* para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b. Cap. 7. p.163-195.

ROUSELL, J.; WALSH, M. **Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies & New Literacies**. London: Brock Education, 2011.

SEBBA, S. C. de O. **Diagnóstico do perfil do ensino de inglês nas escolas públicas do Ensino Médio de Catalão: desafios e perspectivas**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2013.

SILVA, R. C. da. **Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional**. 2012. Tese (Doutorado em Letras). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, R. C. da; PARREIRAS, V. A.; FERNANDES, G. G. M. Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês a partir do PNLD: uma proposta para guiar a análise. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, RS, v.18, n.2, p. 355-377, jul.dez. 2015.

SILVA, J. F. da. Introdução: Avaliação do Ensino e da Aprendizagem numa Perspectiva Formativa Reguladora. In: SILVA, J. F., HOFFMANN, J., ESTEBAN, M. T. (Org). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas**. 4 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

SILVA, E.M.; ARAÚJO, D.L. Letramento: um fenômeno plural. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.12, n.4, p.681-698, 2012.

SILVA, M. A. C. M. B. da. **Estudo diacrônico de livros brasileiros para ensino de Inglês: grau de atualização frente às correntes metodológicas**. 1988. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1998.

SIMÕES, M. I. B.; TOLEDO, M. C. de A. de; MATTOS, T. A. F. Secretaria de Estado de Educação. **Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – Manual**. Belo Horizonte: Instituto Avaliar, 2013.

SOARES, M.B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOCOLOSKI, T. da S. **Letramento científico crítico e gênero notícia de PC: análise de atividades didáticas de leitura em Língua Inglesa**. 2011. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Letras. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

SOUZA, L.M.T.M. de. O Professor de Inglês e os Letramentos no Século XXI: Métodos ou Ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). Formação “Desformatada” – Práticas com Professores de Língua Inglesa. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. V.15. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SOUZA, L.M.T.M. de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JUNIOR, B. (Org.). **Margens da Cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. P.113-133.

\_\_\_\_\_. STREET, B. What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in Comparative Education**. 2003. V.5 (2). Columbia University, NY: Teachers College.

STORCK, D. F. **Autoria, autonomia e algumas intervenções: uma análise intercultural do livro didático —Keep in Mind a partir das concepções bakhtinianas de linguagem**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

TÍLIO, R. C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. 2006. Tese. (Doutorado em Letras). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H.. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: SBS Editora, 2005.

TOMLINSON, B. (Org.). **Developing Materials for Language Teaching**. London: Continuum, 2003.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



Uberlândia, 14 de julho de 2014.

De: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Inês Vasconcelos Felice

Instituto de Letras e Linguística

Universidade Federal de Uberlândia

Prezado senhor,

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa “**Professores e livros didáticos de Língua Inglesa do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio: submissão ou autonomia ou possibilidades?**”. Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são “**Maria Inês Vasconcelos Felice e Marília Ramalho Domingues Nessralla**”. Os objetivos são compreender as relações que professores e alunos estabelecem com os materiais didáticos produzidos por outros autores, especificamente, os livros de Língua Inglesa do Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, do Ensino Médio; identificar os critérios utilizados pelos professores para a escolha das coleções de Língua Inglesa do PNLD do Ensino Médio; analisar como os professores participantes da pesquisa têm utilizado o livro didático; descrever o processo utilizado pelo professor ao preparar seu próprio material didático. Para desenvolver esse projeto, nós utilizaremos como metodologia aplicação de questionário, realização de entrevistas, observação de aula e análise dos programas de ensino de Língua Inglesa. As entrevistas serão gravadas em áudio. Assim que analisarmos os dados da gravação fonética/filmagem as mesmas serão desgravadas. Nós pretendemos buscar alguns dados da

nossa pesquisa na sua Instituição/Empresa e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados.

No final da pesquisa nós iremos publicar em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição/Empresa. O senhor não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12/Conselho Nacional de Saúde.

Caso o senhor queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.

Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,

Profª Drª Maria Inês Vasconcelos Felice

Instituto de Letras e Linguística

Universidade Federal de Uberlândia

Para:

Cargo: Diretor

Instituição:

Endereço:

Fone:

## APÊNDICE B

### DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “**Professores e livros didáticos de Língua Inglesa do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio: submissão ou autonomia ou possibilidades?**” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo as pesquisadoras Maria Inês Vasconcelos Felice e Marília Ramalho Domingues Nessralla a realizarem a(s) etapa(s) de coleta de dados para a pesquisa: questionário e entrevista com os professores, sendo que as entrevistas serão gravadas em formato digital; observação de aulas e acesso aos programas de ensino de Língua Inglesado Ensino Médio, utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição.

---

(Nome do Diretor/a)  
(Nome da Instituição)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada *Professores e livros didáticos de Língua Inglesa do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio: submissão ou autonomia ou possibilidades?* sob a responsabilidade das pesquisadoras Marília Ramalho Domingues Nessralla, aluna do curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia –UFU, e da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, do Instituto de Letras e Linguística, dessa mesma instituição.

Nesta pesquisa, nós temos a intenção de compreender as relações que os professores estabelecem com os materiais didáticos produzidos por outros autores, especificamente, os livros de Língua Inglesa do Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, do Ensino Médio; identificar os critérios utilizados pelos professores para a escolha das coleções de Língua Inglesa do PNLD do Ensino Médio; analisar como os professores participantes da pesquisa têm utilizado o livro didático; descrever o processo utilizado pelo professor ao preparar seu próprio material didático. Na sua participação, você responderá a um questionário e perguntas de entrevista. As entrevistas serão gravadas em áudio. Assim que analisarmos os dados da gravação em áudio, eles serão desgravados. As suas aulas serão observadas durante a realização da pesquisa nesta instituição para possibilitar o aprofundamento do entendimento do tema da pesquisa. Você será abordado em seu local de trabalho, em momento e condição adequados para você. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos de sua participação podem se referir a um possível constrangimento em função de uma possível quebra de sigilo com relação a sua identidade, contudo, a pesquisa se pautará na ética e respeito aos participantes e estratégias serão usadas de forma a garantir o absoluto sigilo em sua identificação. Os benefícios serão a possibilidade de a pesquisa contribuir com a literatura referente aos usos do livro didático de Língua Inglesa do Programa Nacional do Livro Didático por professores e alunos. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Você terá o tempo que julgar necessário para ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e refletir sobre sua participação ou não na pesquisa. Uma cópia deste Termo ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

#### **Pesquisadoras:**

Prof. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice

Endereço: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, 2º andar, Sala 256, Campus Santa Mônica. Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: (34)3239-4162

Marília Ramalho Domingues Nessralla

Endereço: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, 2º andar, Sala 256, Campus Santa Mônica. Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34)3239-4162

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos no endereço abaixo:

Endereço: Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34)3239-4131

Uberlândia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Profª. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice

Marília Ramalho D. Nessralla

Eu aceito participar voluntariamente do projeto ***Professores e livros didáticos de Língua Inglesa do Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio: submissão ou autonomia ou possibilidades?***, citado acima, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante da pesquisa



## APÊNDICE D

### Questionário de caracterização dos participantes da pesquisa

1. Qual é a sua data de nascimento?

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

2. Sexo: \_\_\_\_\_ masculino \_\_\_\_\_ feminino

2. Qual a sua formação inicial completa?

( ) Licenciatura

( ) Bacharelado

( ) Licenciatura e Bacharelado

3. Você fez algum curso de pós-graduação? Especifique:

Especialização: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

4. Outros tipos de curso. Especifique: \_\_\_\_\_

5. Qual é o seu regime de trabalho?

( ) DE (Dedicação exclusiva)

( ) 40 h

( ) 20 h

Outro: \_\_\_\_\_

6a. Qual é o seu tempo de docência em geral? \_\_\_\_\_

6b. Qual é o seu tempo de docência no Ensino Médio? \_\_\_\_\_

6c. Você leciona outra disciplina além de inglês nesta instituição?

\_\_\_\_\_ Sim. Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Não.

7a. Quantas aulas você ministra semanalmente? \_\_\_\_\_

7b. Em média, quantos alunos você tem em cada sala de aula? \_\_\_\_\_

7a. Você atua em outros níveis de ensino?

( ) Sim. Especifique: \_\_\_\_\_  
Há quanto tempo?

( ) Não.

8. Você desenvolve outras atividades em termos de ensino, pesquisa e extensão ou administração na instituição? Especifique.

\_\_\_\_\_

9. Você trabalha em outras instituições?

( ) Sim. Cargo: \_\_\_\_\_ Nível de atuação: \_\_\_\_\_

Carga horária: \_\_\_\_\_ N° de alunos: \_\_\_\_\_

( ) Não

## **APÊNDICE E**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Você participou do processo de escolha do livro didático do PNLD de Língua Inglesa para esta instituição?
- 1.1 Como se deu esse processo?
2. Quais foram os critérios que você (s) utilizou (utilizaram) nessa escolha?
3. Você tem utilizado o livro didático?
4. O que o livro didático representa para você?
5. Como você avalia essa coleção do PNLD que você está utilizando?
6. Você utiliza outros materiais didáticos para preparar suas aulas?

**APÊNDICE F**  
**Ficha de Observação de aula**

Instituição	
Professor(a)	
Horário	
Data	
Série	a
Número de alunos em sala:	
Objetivos	Observar de que forma o professor tem utilizado o material didático (livro didático) em sala de aula.
<b>OBSERVAÇÕES</b>	

## APÊNDICE G

### TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA\_Natália\_EE1

**Marília: Você participou do processo de escolha do livro didático de Língua Inglesa para esta instituição?**

Participei.

**Marília: Como foi esse processo?**

Geralmente, nós recebemos os livros com antecedência, levamos pra casa. Cada professor, dentro do pouco tempo que nós temos, a gente já dá uma analisada, depois nós fechamos entre nós na escola.

**Marília: Quanto tempo mais ou menos?**

Bom, essa questão de levar pra casa depende muito da disponibilidade do professor. À medida que eles vão chegando na escola, eu já gosto de levar pra casa e já ir olhando porque o tempo é realmente curto. E como nós temos uma parceria boa aqui na área de inglês, nós já vamos olhando, conversando, trocando informações a respeito dos livros. Mas é uma coisa que acontece que não me agrada muito é que, na maioria das vezes, os livros vão ficando na escola e eu sempre digo que material didático é na mão do professor. Então, quando a coleção vem no nome do professor, ela é encaminhada para o professor, mas se não estiver o nome do professor, ela fica na escola. Então, eu sempre fui contra isso. Eu acho que livro didático é na mão do professor. Então, se você precisa, por exemplo, enriquecer suas aulas, o material está na biblioteca, disponível, mas você não pode levá-lo pra casa, entendeu?

**Marília: Vocês podem usar só aqui dentro da instituição, o que vocês não adotam?**

Isso, se ele não estiver no nome do professor, mas comigo acontece, muitas das vezes, de eu ter acesso porque pelos anos de trabalho que eu tenho, os professores mais antigos, né? Então, geralmente, dá uma certa abertura pra nós, também.

**Marília: No caso, a diretoria autoriza vocês a levarem...”**

“Hum hum”.

**Marília: Ah, tá”.**

Então, tem essa questão...se vem no meu nome, por exemplo, eu faço questão de levar pra casa.

**Marília. E qual é o livro adotado aqui na escola?**

Nós estamos adotando, no fundamental, o Alive.

**Marília: E no médio?**

“No médio, é o *Upgrade*”.

**Marília: Upgrade?**

Hum hum...Mas eu fiquei muito satisfeita com o livro. Gosto muito dele. Na nossa escolha, também, a nossa segunda opção era o *Freeway*. Agora, nós estamos com o *Alive* no Fundamental, mas quando foi feita a escolha, eu não fiquei muito satisfeita, não, porque nós tínhamos duas opções de escolha porque eu não sei porque o governo enxugou tanto. Então, a gente não tem uma explicação pra isso tanto que o livro que era adotado no Fundamental, agora não estou lembrando o nome dele, era um livro bom. Se ele estivesse na lista, novamente a gente teria escolhido o livro. E ele não estava na listagem de escolha. Então, eu não sei qual é o critério de determinação ou escolha dos livros porque, de certa forma, eles também já vêm escolhidos pra gente”.

**Marília: É, já tem uma pré-seleção....**

É, já vêm selecionados, né, mas também não estão totalmente dentro do CBC. Se você for olhar, não está totalmente, mas realmente, é um ponto de referência pra gente, né, pras nossas pesquisas e mesmo pra sala de aula. Então, o que é que eu penso?

**Marília: O que não está dentro do CBC: o guia ou o livro?**

O próprio livro. Totalmente, ele não está. Você tem que estar sempre enriquecendo. Agora, em relação à nossa escolha do Fundamental, eu achei que a escolha foi uma escolha boa porque eram dois: um que nós achamos que era um pouco fraco e o outro muito forte. Então, nós preferimos o forte. Mas o que que acontece: a questão do aluno, de adaptação do aluno também. Então, isso gera uma certa dificuldade. Eu não sei, por exemplo, qual é ... quantas unidades vocês procuram trabalhar, mas nós temos chegado a 5, 6 unidades... 7, estourando. Não passamos disso, principalmente, porque no Estado, nós temos agora a questão do plano de intervenção, há uma preocupação muito grande em se recuperar o aluno, às vezes até eu diria que não muito em nota... diria, até com o aprendizado, desculpe, mas uma certa preocupação com nota. Por que, o que que acontece? Eu observo, como é que eu diria? Que há uma preocupação muito grande do governo com números. Então, de certa forma, isso atrapalha também o nosso andamento. E sempre aquela questão de colocar na cabeça do professor de que mais importante do que vencer o seu livro, do que vencer o seu programa, é você fazer com que o aluno aprenda o mínimo necessário. Então, essa colocação também. Então, por exemplo, isso tem me prendido muito porque eu já fui uma professora que avançava mais. Então, com essas cobranças que você vai tendo do sistema, você começa a ir se adaptando. Eu não perdi a minha responsabilidade, meu compromisso com a educação, mas eu sinto que isso poda.

**Marília: Hum hum.**

Porque, por exemplo, eu recebi... eu tenho um aluno que retornou [nome da cidade , grifo nosso], que foi nosso aluno aqui, e ele é meu aluno no terceiro ano, ele voltou agora com o livro dele, o mesmo livro nosso, Upgrade, muito avançado. Enquanto eu estou, por exemplo, na unidade 5, ele já está lá na unidade 7, 8. Então, como é que eu trabalho? Não entendo. Outras escolas que também adotam esse livro, no ano anterior, eu comparei com um aluno que veio de outra escola. Então, eu percebo que, de certa forma, não há preocupação com fixação de conteúdo.

**Marília: Hum hum.**

Porque, se você aplica a avaliação para o aluno, ele não te dá o retorno.

**Marília:** Ah, tá. Então, isso é o que eu ia te perguntar. Se ele estava, assim, na unidade 7, mas o nível de conhecimento dele não era da 7, né?

Hum hum. Então, esse é o questionamento que eu faço. Porque eu acho que não é viável você avançar tanto se não houve aprendizado. Tem que ocorrer o aprendizado. Então, eu me preocupo com isso. O Alive, por exemplo, do Ensino Fundamental, eu estou com meus alunos hoje... à tarde, eu ainda vou começar a unidade 3 porque ele é muito puxado para os meninos. Pra você ter noção, eles trabalham aqui if-clauses, que é um conteúdo lá do 3º do Ensino Médio, que a gente trabalha lá. Então, eu vou procurando, assim, dosar, e sem ficar, de repente, usando muita nomenclatura, fazendo com que ele procure, mas o *writing, listen* (sic) deles, deixa um pouco a desejar também, porque numa sala com 35, 40 é mais difícil você trabalhar.

**Marília:** Vocês têm recursos na sala para utilizarem, por exemplo, um aparelho de som?

É, a escola tem. Então, eu uso o CD. No meu livro de professora mesmo, não veio. Eu pedi na escola através dos meninos, então eu faço uso do CD na sala, mas o interessante é que os alunos não usam o CD em casa. Porque, às vezes, nós nos preocupamos em escolher um livro que tenha um CD, mas eles não lançam mão do recurso, não estão habituados, por mais que a gente insista e mostre para eles a importância, né?

**Marília:** E quais foram esses critérios que vocês utilizaram para escolher o livro, no caso, do Ensino Médio?

Bom, do médio, nós procuramos verificar aqueles que estariam mais próximos do CBC. Olhamos, também, muito o visual do livro e procuramos também um livro que não seja cansativa porque os alunos infelizmente porque quando o livro é muito, como é que eu diria pra você, um livro cansativa, que não desperta muito a atenção dele, eles não se interessam muito. Então, nós procuramos trabalhar com o visual, verificar a parte de conteúdo, né, o que vai ser trabalhado, o que estaria dentro da nossa realidade, também, então, geralmente, a gente vai por aí.

**Marília:** E para a escolha da próxima coleção, que acredito que vocês já tenham feito, né, do PNL D de 2015 a 2018, vocês mantiveram esses mesmos critérios?

Mantivemos. Vou ver se tenho ele anotado aqui. Mantivemos os mesmos critérios. Sentimos, também, uma certa dificuldade. Deixa eu ver como nós ficamos aqui....

[Barulho da rua...a professora procura dados sobre escolha do livro no caderno dela, grifo nosso].

Não sei se vocês observaram, esses livros não foram selecionados. *Upgrade* não estava na escolha.

**Marília:** Ah, tá. Nesse de 2015 a 2017, né?

*Freeway* também não estava na coleção. Então, são livros... eu não sei qual é o critério, qual é a estratégia que utilizam pra selecionar esses livros, mas, de repente, assim, é como se você tivesse que começar o trabalho tudo porque isso acontece nas trocas.

Você nunca consegue trabalhar do 1º ao 3º, uma turma que dá sequência, né? Porque geralmente, são três anos, né? [Volta a passar as folhas do seu caderno, grifo nosso]. Não estou lembrando qual foi o livro que nós escolhemos para 2014, mas nós usamos a mesma estratégia:

levamos os livros pra casa, demos uma olhada, dentro do tempo corrido também, encaminhamos à supervisão, que é a supervisão que faz a anotação toda,

[A professora continua a passar as folhas do caderno, grifo nosso]. Ah, tá aqui. Achei! Nós escolhemos a 1ª opção, o da Ática: Way to go; 2ª opção: foi da Macmillan, eu não anotei o nome dele.

**Marília. É a coleção *High Up*. E vocês têm utilizado o livro didático?**

Sim, eu utilizo. Eu acho que até utilizo muito em sala com eles como ponto de referência e gostei muito do *Upgrade*, aliás, o *Alive...* você pediu que eu me apegasse mais ao médio, eu achei muito interessante vocabulário. Dos livros que trabalhei até hoje, é o que mais tem glossário.

**Marília: O *Alive*?**

É, o *Alive*, eu gostei muito. *Upgrade* também não é assim, em termos de vocabulário, para o aluno... porque a gente sempre utiliza dicionário. Então, eu levo muito dicionário pra sala também. Os alunos trabalham no livro e a gente tem os dicionários para enriquecer a parte de vocabulário, porque eu achei que ele não era, assim, muito rico em vocabulário, mas, exercícios, eu trabalho selecionando aqueles que são interessantes. A partir do momento em que a gente trabalha o primeiro ano, você já vai vendo o que é viável, de acordo com o seu planejamento também. Porque, por mais que eu queira trabalhar tudo que esteja no livro, é impossível, não tem como. Então, a gente vai selecionando as unidades também. Então é isso que a gente faz.

**Marília: E o que você pensa a respeito do caráter não consumível do livro didático de Língua Inglesa, o fato de o aluno poder escrever nele e não precisar devolvê-lo no final do ano letivo?**

Eu acho muito bom porque ele tem contato com o material dele. Mesmo porque ele pode fazer anotações dele, controlar, porque eu mesma quando estudava, eu lembro das minhas provas na [nome de um instituto de idiomas, grifo nosso], eu ficava, assim, indignada de não poder ter comigo a minha avaliação porque aquilo que eu erro, eu tenho condições de corrigir, de não errar mais, se estiver junto de mim. Então, esse fato de ser consumível para os meninos, é muito bom. É evidente que, em termos de gastos, pode não ser assim tão interessante, porque imagina todos os livros didáticos sendo consumíveis, né? Então, eu penso nessa questão também, mas o meu aluno também escreve no caderno. Eu uso o livro e uso também o caderno, complemento com algum exercício de revisão, alguma coisa assim, mas achei fantástico!. Mas tem um outro detalhe: não ocorreu especificamente no médio, mas esse ano, nós não tivemos um número de livros didáticos suficiente na escola. No Fundamental, faltou livro para os meninos.

**Marília: De Inglês?**

De Inglês. Tem uma outra disciplina, também, matemática. E eu não sei se isso estava diretamente ligado ao número de alunos porque parece que o pedido do número de livros é feito com base nas turmas do ano anterior ou algo assim. Então, nós tivemos problemas nesse sentido. E aí, quando isso ocorre, o que é que a gente faz? Nós adotamos a estratégia de recolher os livros porque você tem que se garantir. Senão, no ano seguinte, você não tem um ponto de apoio, né? Então, é... e chegaram agora. Tem livro chegando até agora (outubro – 4º bimestre, grifo nosso).



**Marília: Livros para serem usados em 2014?**

Sim, que começamos a usar no início do ano. Então, alguns chegaram. A XXX (nome de outra professora, grifo nosso) falou comigo: ‘XXX, como é nós vamos fazer? Você acha que eu deveria entregar?’ Principalmente para as turmas dela, faltaram mais livros. Eu falei pra ela: ‘eu acho que você deveria recolher’. Então, nesse caso, ele escreve no caderno. Agora, a estratégia que ela está adotando, eu não sei te dizer. Deveria pelo menos ser: copiar o exercício completo porque só as respostas, ele não vai ter condições de desenvolver depois, mas faltou pra gente. Agora, por quê?

**Marília: Mas faltou do Fundamental ou do Médio?**

Do médio, ainda não faltou não. Do médio, foi em cima, tranquilo.

**Marília: E após ter utilizado essa coleção Upgrade, como você a avalia?**

Olha, eu gostei da coleção. Se eu tivesse que trabalhar novamente, eu trabalharia com ela. Gostei da coleção, embora eu ache que a parte de vocabulário poderia ter sido mais enriquecida.

**Marília: E o que é que o livro representa pra você?**

Com certeza, um ponto de apoio porque nós não tínhamos anteriormente, fazia falta porque você tem que... os alunos escrevem muito errado quando eles estão copiando do quadro, principalmente no início do trabalho com inglês. Então eles sentem dificuldade ao escrever, ao copiar e o livro já possibilita essa questão, já nos ajuda nesse sentido. A questão de material também porque, na escola pública, a gente não tem, no Ensino Médio, geralmente, os alunos não trazem material, a não ser que o professor peça. Então, se eu precisar, por exemplo, de textos ou coisas mais, ou eu teria que estar programando. E em função do tempo também, em função dos dois cargos, o tempo fica escasso para tanta preparação. Para mim, é um ponto de apoio. Atualmente, eu estou bem voltada para ele. Não vou dizer pra você que eu estou fugindo, assim; fujo, mas ele é um ponto de referência para mim.

**Marília: Você utiliza outros recursos para preparar as suas aulas, seu material didático?**

Às vezes, eu procuro alguma coisa na internet quando necessito, uso aparelho de som, CD, no mais é isso.

**Marília: Você observa mais alguma característica nos livros de Língua Inglesa do PNLD?**

Às vezes, eu me questiono muito em relação à escolha desses livros programados, como eu te disse, como é feita a escolha.

**Marília: A pre-seleção, né?**

É, a pré-seleção. Por que outros não estão? Então, você vê que determinado ano entra determinadas editoras, ano seguinte, elas não estão. Agora, assim, especificamente, meu tempo é tão curto para eu te falar que estou utilizando outros livros... atualmente, eu estou tão voltada para aquele que eu estou trabalhando que eu não tenho procurado muito. A não ser, por exemplo, aqueles que já vêm, quando a gente faz a seleção, a gente já vai separando e observando textos interessantes, atividades interessantes pra serem aplicadas, mas eu acabo ficando presa aqui. Então, eu não saberia te dizer, assim, em termos de características, assim,

realmente, eu estou mais voltada, como se eu estivesse usando viseira em função do tempo que eu tenho, então, não posso te dizer em relação a isso não, mas o que eu vejo é que eles têm tentado melhorar, as editoras também têm tentado, até mesmo as sugestões que vêm para os professores, eu percebo isso, sabe, nesses que estão sendo selecionados.

**Marília: E vocês utilizaram também o Guia do livro didático?**

Esse ano, eu não tive acesso ao guia. Eu sei que ele estava disponível também na internet, ne, ele estava, mas eu não fiz, assim, aquela comparação... na última escolha, eu consegui acompanhar o Guia mais também. Eu gosto de ver aquela questão de como eles são colocados como fortes, fracos, os itens mais positivos, os negativos. Eu acho que isso aí ajuda a gente na escolha, muito... Mas esse ano, porque foi mesmo mais corrido, não foi possível eu ter acesso ao guia. Então, eu fui mais assim: olhei, analisei, gostei; é esse aqui. Porque, às vezes, a gente fica, assim, muito... até mesmo tem quem coloque: 'Por que é que, nas escolas públicas, nós não adotamos os mesmos livros? Ficaria fácil até para um aluno que sai de uma escola, vai pra outra, essa coisa. Eu também já pensei assim. Hoje, eu penso mais na realidade da escola. Na realidade, os meninos também fazem avaliação do PAAE, né? Então, tem a avaliação do PAAE.

**Marília: O que é o PAAE?**

É o programa de avaliação de aprendizagem...

**Marília: Do Estado?**

Do Estado. Como eles fazem já no 1º ano...

**Marília: Essa é do Ensino Médio?**

Ensino Médio e Fundamental tá fazendo também, mas o Fundamental ainda não faz inglês. Fundamental, eles vão fazer agora, por exemplo, matemática e português. No ano anterior, fizeram ciências também. Agora, PAAE, o que que acontece? Esses meninos... os alunos que saem do nono ano [ex 8ª série] já chegam no ano seguinte, fazendo avaliação do PAAE. Esta é a razão até pela qual nós escolhemos um livro mais puxado, um livro que desse pra trabalhar mais. Porque aí você já tá preparando um pouco mais o aluno. Então, é pensando nessa questão de visão de futuro. Essa visão a gente tem, sabe, de preparar mais. Embora eu fale dessa questão da realidade da escola, você sabendo, conhecendo seu aluno, mas isso não significa que eu tô preparando o aluno pra esse mundinho aqui não, entendeu? Não sei se eu fui clara nisso. Pensar um pouco na escola, também, na forma de se trabalhar, porque se você está numa escola onde os seus alunos são alunos, por exemplo, com poder aquisitivo maior, e que tem acesso, às vezes, até a escolas de inglês, você pode trabalhar em cima disso aí, também. Então, os nossos não são assim. Então, quando a gente começou a trabalhar com livros de inglês aqui, nós começamos, eu acho que não te falei disso... fazendo campanha entre eles, nós conseguimos comprar o livro didático no Fundamental. Depois, no Médio, a gente trabalhava a questão das apostilas. Então, foi trabalhando entre eles e fazendo sempre aquela propaganda para os pais, mostrando a eles como o nível de conhecimento dos meninos estava melhorando. Então, foi a partir daí ... Acho que isso é fundamental, que varia de escola pra escola. Então, você tem que pensar na realidade e pensar que seu aluno vai estar ingressando em outras escolas por aí, que têm nível bom, né?

**Marília: E tem mais alguma consideração que você gostaria de fazer sobre a questão de material didático?**

Não. Só mesmo assim... eu penso que a gente fica muito presa... eu, por exemplo, me sinto, desde que eu comecei a trabalhar na escola pública, eu acho que houve uma perda muito grande para mim em termos de vocabulário, em termos de *listening*, em termos de oralidade, por quê? Porque na Pública, você não trabalha inglês-inglês. Então, a gente sente. Quando eu comecei a trabalhar aqui na escola, eu ousava um pouco mais. Daí você começa a trabalhar e percebe que, se você procurar muito trabalhar muitas vezes a oralidade e puxar demais, o próprio aluno não consegue acompanhar. Então, isso, eu acho que a gente precisava ainda tentar vencer esse tipo de problema, sabe? Pra trabalhar, explorar mais a própria língua, valorizando mais, até mesmo pra gente, né? Eu sinto isso daí, embora isso seja colocado lá na proposta pedagógica, esteja dentro do CBC, você trabalhar oralidade, o *writing*, então não é tudo que você consegue colocar em prática, entendeu, senão você não caminha, mas a gente tenta, na medida do possível.

## APÊNDICE H

### TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA - Cristina/E.E 2

**Marília: Você participou do processo de escolha do livro didático de língua inglesa para esta instituição?**

Sim, na verdade, eu escolhi sozinha, porque eu sou a professora [efetiva] do Ensino Médio. Na verdade, eu escolhi porque eu sou a professora mais antiga da escola e eu também dou aula na maioria das salas do Ensino Médio, que são os terceiros anos e os segundos e um primeiro ano; então são só três salas de primeiros anos que eu não dou aula. Na verdade, eu escolhi sozinha”.

**Marília: E qual é o livro adotado aqui?**

O livro, na verdade, são dois, né, que nós escolhemos... Nós recebemos quatro livros esse ano, quatro ou cinco livros.

**Marília: Eu gostaria de saber sobre a primeira escolha do PNLD, que está encerrando agora, que foi o de 2012 a 2014, quer dizer, o processo de escolha dele foi em 2011.**

Esse livro nós fizemos foi uma união entre os professores das escolas estaduais de XXX [nome da cidade, grifo nosso]. A escolha foi feita aqui na escola. Nós reunimos a XXX [nome da professora] do XXX [nome de uma escola estadual, grifo nosso], do XXX [nome de outra escola estadual- grifo meu], veio um professor, do XXX [nome de outra escola estadual, grifo nosso]. Então nós adotamos como critério assim: primeira coisa, em relação ao livro: que tivesse textos mais curtos, fizesse com que os alunos ficassem mais interessados, porque o texto longo, se a pessoa não tem o domínio muito grande, ela desiste; então nós preferimos textos menores que pudessem atender e despertar um interesse maior nos alunos.

**Marília: Então, foram essas três escolas que participaram... não foram todas de XXX [nome da cidade- grifo nosso] não, né?**

Não, não foram todas... foram convidadas todas, mas vieram do XXX [nome de três escolas estaduais, grifo nosso] e da nossa escola”e parece que do XXX [nome de outra escola estadual, grifo nosso] também.

**Marília: Ah, tá... e foi iniciativa de vocês fazerem essa reunião?**

Não, não... foi o Estado que determinou que a escolha de livros do Ensino Médio seria feita aqui. Então, vieram esses professores... então foi muito bom porque escolhemos o mesmo livro. Então, até mesmo o aluno que transfere de uma escola para outra, ele ... é o mesmo livro e aí, foi muito bom. E o critério que nós usamos foi esse: uma linguagem mais simples, textos menores. E engraçado que a proposta do ENEM agora... agora não... de uns dois anos pra cá, os textos estão sendo bem pequenos. É mais um texto que faz a pessoa refletir do que um texto longo, né? Agora, esse ano, já não aconteceu isso. Cada escola escolheu o seu e pronto.

**Marília: Ah, tá... então no caso que você está dizendo que você escolheu sozinha foi desse novo PNLD, de 2015, né?**

É.

**Marília: E você manteve os mesmos critérios?**

É... porque eu acho assim... minha experiência no Ensino Médio... antigamente, a gente preparava o aluno do Ensino Médio pro vestibular; hoje a gente prepara para o ENEM, né? . Então, eu vivo falando pra eles: gramática e ampliação de vocabulário, eles têm que adquirir isso no Ensino Fundamental, lá de 5ª a 8ª série. A professora, ela tem esse papel, sempre teve. E ela tem que fazer isso bem feito. Quando ele chega lá no Ensino Médio, a gente trabalha interpretação e compreensão de diversos tipos de textos. Então, aí vão charges, poemas, pedaços, fragmentos de música, textos científicos, texto informativo, então, a gente não tem muito mais a preocupação com gramática. Gramática a gente dá uma pincelada e vai pra frente. O objetivo é o aluno aplicar aquelas técnicas de compreensão de textos, pelo menos assim, o que eu acho importante. Talvez, você pode... você também é professora... talvez você pode ter uma ideia diferente, mas eu acho que o aluno tem de ser capaz de ler um texto, eu falo muito isso pra eles... que eles pensam que pra eles responderem, entenderem um texto, eles têm que traduzir linha por linha, palavra por palavra, ponto por ponto. Não existe isso... existe (*sic*) técnicas: vocês vão no título, vocês vão lá nas gravuras,[????]. Cada tipo de texto traz a ideia central num determinado ponto, então, sabe, eu trabalho muito em cima disso. E eles têm resultado... desde que aqui tem Ensino Médio, e não é novo o Ensino Médio, o Ensino Médio é novo aqui, aliás, tem o quê, uns 7 anos. Os meninos quando fazem prova pra ingressar na faculdade, eles saem bem. Então, eu acho que tá dando certo. Então, eu foco nisso: texto, compreensão de texto. Não trabalho muito produção, porque eles têm muita dificuldade, sabe, alguns conseguem, mesmo porque também eu tenho um conceito muito diferenciado: primeiro, que aqui não é uma escola de línguas, não tem uma estrutura, não tem uma metodologia pertinente de estudo pra... pra fluência de uma língua. Cada um tem um desempenho. Então, sempre tem algum que consegue organizar as frases, tudo direitinho, mas são poucos. Não tem condições, né, você ensinar uma língua pra 40 pessoas. Por isso, o foco aqui é inserção no nível superior. Então, através do quê? Quando eles vão lá pro ENEM, eles interpretam um texto.

**Marília: Você tem utilizado o livro didático adotado?**

A gente... eu falo pra eles. Todas as pessoas que vêm aqui na escola falar, pessoas graduadas e até muito mais estudadas do que eu, fala: ‘Gente, professor não pode ficar só no livro’, mas infelizmente, é o único material que a gente tem na escola, sabe? Então, não tem como você fugir do livro. E outra coisa: não sei se você tem essa opinião, mas eu acho que os livros estão ótimos; tem muito livro bom. Eu acho que os livros estão riquíssimos, é tudo dentro de um contexto, não é igual aqueles livros de antigamente que era tudo isolado. Hoje você vê a gramática no contexto, você vê vários temas num mesmo... em um único texto, então tudo hoje é muito contextualizado, muito rico. E a qualidade dos livros também. Eu, por exemplo, quando não tinha os livros na escola no Ensino Médio, eu trabalhava com os livros da Longman, são de altíssimo nível, inclusive, os meninos viviam reclamando que era difícil, que realmente são mesmo, mas só que tem uma coisa. Se eles aprendessem um terço do que tava naquele livro, eles já tinham aprendido muito porque é um livro que exige do aluno”.

**Marília: Mas esse livro, vocês conseguiam... a escola adquiria?**

A escola adquiria. Nós fizemos isso há muitos anos atrás: nós e o Dom José. Há um bom tempo atrás. Eles também compraram, a escola também comprou tinha um jogo de livros que o aluno não escrevia nele, nem levava pra casa, mas a gente utilizava na escola. Não tinha livro, ainda, sabe....

**Marília: E vocês usavam o *student's book* ou só o *workbook* ou só o *student's book*?**

“Todos os dois, sabe”.

**Marília: Mas aí eles não podiam escrever no livro...**

Não, eles escreviam no caderno. Eles seguiam o livro na sala de aula, e os *workbook*, a gente xerocava, eles faziam em casa.

**Marília: Vocês usavam o nível básico, elementar...?”**

Não, a gente... é que a Longman, teve um ano... depois que começou a ter livro no Estado, eu parei de acompanhar, mas a Longman tinha uma coleção que era voltada para a escola, sabe, escola tradicional que não fosse de idiomas. Então era volume único que a gente usava para o 1º, 2º e 3º.

**Marília: Então era esse que vocês utilizaram...”**

Nós usamos aqui, foi muito bom... o XXX [nome de escola estadual , grifo nosso] também usou muito tempo. Aí depois surgiu o livro do Estado”.

**Marília: Você acha que com esse outro livro vocês conseguiam fazer um trabalho melhor do que com esse do PNLD?”**

“Olha, esse livro da Longman, ele era... eu gosto muito, particularmente, porque eu tenho muitos livros da Longman... dicionário, gramática, eu sempre gostei dos livros. Olha, realmente, ele tem um nível muito mais alto... que os alunos de escola pública tem dificuldade mesmo de acompanhar, só que eles assim... eram textos muito bons, textos ricos mesmo... alguns até... já tive até caso de professor que veio me substituir que não deu conta de usar o livro... que realmente tinha de ser uma pessoa formada mesmo pra dar aula com ele e os alunos tinham dificuldade, só que igual eu falei pra você o pouquinho que eles aprendiam valia por muito porque é um livro bem elaborado. Agora, a gente tá tendo muitos livros bons, mas o grande problema dos livros, eu acho, é que ele não tem material que o acompanha... que não adianta CD só com track, com a música ou só com o texto pro aluno ouvir, sabe... eu acho que tem que ter o audiovisual pra você expor na sala de aula, não é só o livro. Não tem uma extensão... fica só aquilo que está no livro... Porque aí, se os livros tivessem um material de extensão. Se a gente tivesse um material de extensão, eu acho que ia melhorar muito. A qualidade não, porque a qualidade vai muito do professor só que eu acho que talvez os alunos interessariam mais e aí a gente teria melhores resultados, como nas escolas de língua...

**Marília: E aqui na escola tem laboratório que vocês podem utilizar?”**

Não, tem... tem um laboratório aqui pra baixo uma sala que tem lousa mágica, tudo e tal... mas nem adianta a gente discutir e brigar por isso porque não tem material assim... porque nós já quisemos... nós já tivemos aqui uma sala de língua inglesa uns anos atrás... era de Artes,

multidisciplinar. Só que aí tirou porque não tem necessidade, se era só quadro e livro que a gente usava... então, não tem necessidade de ter uma sala específica.

Então, por exemplo, os livros não têm *listening*, os da Longman... quando eu usei os da Longman, aqui na escola do Ensino Médio, eu introduzi eles, porque sempre fui responsável pelo planejamento da escola inteiro, da 5ª [atual 6º ano, grifo nosso] até o Ensino Médio. Aí, eu introduzi a coleção da Longman, de 5ª a 8ª, tinha *listening*, uma gracinha, os meninos nem estranhavam, faziam tudo *direitim*. Então, hoje não tem mais, porque isso...

**Marília: Mas essa coleção, a que vocês adotaram não tem *listening*, não?”**

“Não lembro mais, mas a maioria não traz não. Traz outras atividades, mas não especificamente *listening*. Tem umas que você ouve, tem alguns livros que você ouve, são poucos os livros de Ensino Médio, os alunos também não gostam muito de ler, não, mas se tivesse esse material pra você fazer a extensão pra ele se familiarizar com outros recursos eu acho que eles... porque quando eu trabalhava com livro que tinha, eles acostumaram, fizeram [exercício de compreensão oral- grifo nosso] no primeiro, fizeram no segundo, fizeram no terceiro, eles não tinham resistência... quando você põe, tem uns que fazem, mas não são todos”.

**Marília: E qual foi a coleção que vocês adotaram?**

Foi o *Upgrade*.

**Marília: Primeiro PNLD, né?”**

Foi.

**Marília: E para o próximo, vocês escolheram qual?”**

Dois livros. Eu não sei os autores de cor, nem o nome [do livro, grifo nosso] deles porque já tem muitos dias que nós escolhemos e o livro não está com a gente mais, fica aqui na Biblioteca.

**Marília: Ah, vocês não ficaram com a coleção?...”**

Eu levei as minhas pra casa, sabe, levei *pra mim ler*, porque aqui não dá tempo...

**Marília: E o fato de o livro não ser consumível...como você avalia essa questão?**

Olha, eu acho assim... nós estamos vivendo uma época de muitas contradições porque quem é professor há muitos anos, a gente esperava tanto que tivesse os livros dentro das escolas públicas, né? Livro bom, de qualidade. Hoje a gente tem e os alunos, infelizmente, não dão muito valor. Agora, é claro que o livro melhorou muito, né? O aluno que dá valor, ele tem um livro bom, de qualidade. Talvez, se ele não tivesse, ele não teria condição de comprar. Então, eu acho que foi um grande avanço o livro, sabe, porque eu acho que qualquer livro é bom, depende de como você utiliza o livro”.

**Marília: E após ter utilizado essa coleção Upgrade, como você a avalia?”**

“Olha, ela tem umas atividades boas, só que ela é meio cansativa. É meio cansativa pelo seguinte: na verdade, quando a gente escolhe um livro, a gente às vezes, nem sempre tem tempo de levar pra casa, esse que nós estamos utilizando agora foi assim. Os livros chegaram quase que no dia da gente escolher, uns a gente tinha visto, outros não. Então, não dá tempo de a gente ver muito detalhado. Uma seção do livro que gostei muito é o que mostra as profissões. Então, às vezes, são profissões que nem eu conheço e que faz o aluno refletir e se posicionar diante

dessa profissão. Achei muito legal, só que é repetitivo. Em todas as unidades tem isso. Eu acho que o livro não pode ser assim, que isso enjoa. Se enjoa o professor que tá dando a aula, imagina o aluno, que é novo e que não tá querendo estudar muito. Quer qualquer outra coisa, menos estudar. Mas bom que ele tem umas atividades de fácil entendimento, vocabulário simples, vários tipos de texto e tem assim... só que ele tem uma mania de cadenciar, sabe? Toda unidade tem aquilo, aquilo, aquilo... eu acho que tem que ser mais variado, sabe, numa unidade, você trabalha uma coisa, na outra, você já não põe aquilo, põe outra diferente, não tornar uma coisa assim, metódica, que o aluno já começa, já sabe que ele lê o texto, que eu chego lá e falo assim: ‘Então, gente, agora vocês vão ler o texto, depois vocês vão fazer o *After Reading*’. Toda unidade tem isso: um texto e um pós-leitura. Então, é cansativo pro aluno”.

### **Marília: O que o livro didático representa pra você?”**

Olha, é o meu melhor amigo, porque igual eu te falei, dentro da escola não tem nada. Nós não temos livro de literatura em inglês, a gente não tem uma sala adequada que não tem como. Os terceiros anos, as salas em que trabalho são lá do lado de lá. O laboratório que tem aqui, é um só pra escola inteira, uma lousa, tem computador. Então, não dá certo você deslocar aluno toda aula pra vir pra cá. Então, isso eu aboli. Eu acho que, se quer que a gente dê uma aula assim, boa, numa sala assim que usa esses recursos que são atrativos, então, tem que ter uma sala para o professor porque é mais fácil levar o aluno, ele já acostumar que vai pra lá toda aula de inglês, do que a gente tirar ele da sala e vir pra cá, que vira festa. A gente perde muito tempo. Você não tem muito costume com o aparelho, sabe, então você perde tempo. Até que você acerta o passo, meu melhor amigo é o livro. Por isso é que eu tenho um carinho assim... inclusive teve um representante de uma editora que veio conversar comigo porque eu não tinha escolhido o livro dele. “Porque eu gostei mais do outro”. Aí ele pegou e achou ruim. “Nossa, você vai ter um tanto de amparo fora da sala de aula”. “Olha, eu não preciso de amparo fora da sala de aula porque eu tenho os meus livros, que são bons *para mim pesquisar*, tem o Google, tem um tanto de coisa. Tem professores de inglês, que quando eu tô com alguma dúvida, eu vou atrás deles, pessoas que sabem mais do que eu. Eu preciso é de um bom livro dentro da sala de aula *pra mim dar minha aula* que os alunos interessem. Ele ficou tão bravo comigo quando eu disse isso pra ele porque, na verdade, fora da sala de aula, não me interessa se o livro tem... eu acho que tem que ser na sala de aula, que é aqui que você usa o livro. Fora da sala de aula? Se eu tô lá com um livro assim... eu não tô conseguindo captar o que tá naquele texto, eu vou atrás de você que é boa, vou lá no John, sou amiga de muito professor do [nome de um instituto de línguas], vou atrás de uma pessoa que sabe mais do que eu pra me ajudar. Eu não preciso de aparato *on line*. O livro é que tem de ser de qualidade. Tem que organizar direitinho pra atender o aluno, despertar o interesse dele. Fazer com ele entenda as coisas, né?.

### **Marília: E você utiliza outros recursos didáticos para preparar suas aulas?**

Não, olha, eu te falar. Nunca fui assim, sabe, aquela professora que ... já até fui, mas porque eu dava aula pra criança pequena no Dom Bosco, então, eu tinha que preparar muita coisa. Mas depois, com os meus alunos do Ensino Médio, não. Eu não sou muito de preparar aula não. Às vezes, assim, eu olho antes da aula um pouco, às vezes, um dia antes o que é que eu vou lecionar, mas não sou de ficar preparando material. Gosto de trabalhar com minha experiência de vida, minha vivência e o que eu sei de inglês. Às vezes, eu dou uma olhadinha, mas não é sempre, não sou aquela professora assim não!



**Marília: E naquele caso em que você falou que o livro traz a mesma sequência pra todas as aulas, que isso fica cansativo. O que é que você mudaria nisso?”**

“No livro? Ah, eu acho assim: a parte de compreensão do texto, eu acho importantíssima. Isso sempre tem que ter. Mas eu acho que pode mudar, assim, as outras atividades e elas são iguais, praticamente nesse livro que a gente tá usando agora, praticamente a mesma coisa. Os alunos até sabem. “Agora vem ‘Additional Practice’. ‘Exatamente!’’. Eles já sabem. Então poderia... não precisava ter isso repetitivo. Eu gosto muito... mas eu sempre usei muito meu conhecimento de muitas coisas pra enriquecer [??? Muito barulho – inaudível]. Por exemplo, outro dia, a gente tava lendo um texto sobre o efeito estufa, que tá sendo muito discutido hoje, mas assim, uma série de coisa diferente. Aí eu trouxe pros meninos porque eu assisti no *Discovery*... uma porção de informação... então eu gosto de texto assim pra trazer outros conhecimentos. Então são esses recursos que eu enriqueço as minhas aulas. Não é com som, não é com sala de multimídia, não é com coisa de internet, sabe, com conhecimento geral, que associado ao que eu tô trabalhando lá com eles que tá nos textos, eu acho que eles aprendem muito .. então, eu sempre tive essa opinião: se ele não aprender inglês, pelo menos a cultura ele vai ter maior’.... Eu já trabalhei com texto que tava lá o Egito, sabe, textos que falavam de pessoas que marcaram a política, que defenderam o racismo, sabe, essas coisas assim. Então, eu falava assim: ‘Esse menino, se não aprendeu nada, nada de inglês, pelo menos, cultura ele vai ter. Então, é assim que eu enriqueço. E eu acho que os livros são bons. A cada ano que passa, a gente tá tendo mais dificuldade de escolher, às vezes, porque tá todo mundo correndo atrás, né?’

**Marília: E você chegou a utilizar o Guia do Livro Didático pra escolher?”**

Não, não. Eu nem vi o Guia aqui na escola. Pode ter chegado, às vezes. É que aqui na escola, as meninas da Biblioteca, elas fazem assim: os livros vão chegando, elas vão procurando o professor e entregando para o professor ler. Aí a gente lê. Quando vêm duas coleções, a gente pega uma, leva pra casa, que lá a gente tem tempo de ver melhor. E a outra, a gente deixa aqui. Quando tem um só, a gente leva, define, leva o livro o tempo que for necessário, depois devolve. Se a gente for trabalhar com o livro, depois a gente pega. Ou então depois que fizer a escolha, a gente pode levar todos, pode ficar com o professor porque não tem interesse para a Biblioteca um livro que é para o professor, né? Então, é sempre assim que a gente faz. A gente nem lê o Guia. Os livros que chegam na escola, eles passam pra gente.

**Marília: E as orientações do CBC, embasaram de alguma forma, a escolha de vocês ou não?**

Olha, pra te ser sincera, eu, por exemplo, o CBC não mudou nada, né? Desde o dia em que foi criado, até hoje, é a mesma coisa. Eu já tenho assim [?] na minha cabeça. E eu tô sempre nessa linha: texto, compreensão de texto, captar a mensagem do texto, [?] opinar sobre aquele texto, sempre nessa linha de trabalho. Eu já começo lá no primeiro ano pra quando os meninos estiverem lá no terceiro, eles darem conta de ... e eles saem bem. Quando você põe, por exemplo, dá uma prova de gramática isolada, eles não dão conta de fazer, mas se der um texto, eles dão conta. É claro, opinar sobre o assunto, é difícil, né, porque aí, envolve um tanto de coisa, questões ortográficas, de concordância, tem uns que têm firmeza maior pra falar, facilidade pra escrever no papel, mas eu falo assim: a mensagem do texto, eles captam, nisso eles não têm dificuldade, e eu fico pensando é nisso. Infelizmente, você também é formada em inglês, em escola de línguas, acredito eu, você deve saber disso, que a gente não consegue ensinar o menino a falar com 40 pessoas na sala. Então, qual que é meu objetivo: deixar ele

pronto, pra ele não perder 4, 5 pontos, que ele vai fazer o ENEM pra entrar na faculdade. Eu falo pra ele. Então, o que acontece? Você deixa pra perder nota na Física que é muito complicada, na Química... você fecha inglês, fecha essas matérias que são mais fáceis de compreensão. Aí, eu foco sempre nisso. Então, tem dado certo. Eu acredito nisso.

## APÊNDICE I

### TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – SÍLVIA - INSTITUIÇÃO: EF3

**Marília:** Você participou do processo de escolha do livro didático de língua inglesa para esta instituição?

Sim, participei.

**Marília:** Como aconteceu esse processo?

Bem, nós fizemos uma análise individual, cada professora, selecionando aqueles pontos importantes em cada obra e depois fizemos uma reunião pra decidirmos por qual obra adotar. Você faz uma referência à atual?

**Marília:** É o PNLD 2012-2014.

Então, foi isso. Depois fizemos uma reunião final pra uma decisão sobre qual obra adotar.

**Marília:** E vocês tiveram acesso a todas as coleções?

Sim, não houve problemas. Tivemos acesso a todas as coleções que nos foram entregues pela Coordenação de Área.

**Marília:** E quais foram os critérios que você utilizou nessa escolha?

Olha, foram vários. É... eu sempre, quando me deparo assim com um livro, eu olho tudo: a partir do visual, da organização, ilustração, lay out, e claro que conteúdo, né?. Textos... e como os documentos oficiais do governo sempre pedem, né, e preconizam o trabalho de gêneros textuais, que eu acho importantíssimo também, e eu sempre olho essa questão, né, a presença dos gêneros... se são gêneros variados, se são textos autênticos, se proporcionam, por exemplo, o desenvolvimento crítico do aluno, e claro que a língua que é importante, né? Resumindo, o trabalho com a língua e outras questões importantes para a vivência do aluno.

**Marília:** E você utilizou o Guia do Livro Didático do PNLD?

O Guia serviu de orientação. Com ele, a escolha ficou mais fácil e prática.

**Marília:** E pra escolha da próxima coleção que, na verdade, já foi feita, você manteve esses mesmos critérios?

Sim. Uma questão importante é a questão do uso das tecnologias, né, que, hoje em dia, é fundamental que se trabalhe, também, com os alunos... então, isso também foi observado nessa última escolha e na anterior também. E assim, a riqueza de proposta de trabalho mesmo, as atividades, a organização do livro, até mesmo o manual do professor, que eu acho que auxilia também o professor, oferta de sites pra pesquisa, de obras também pra pesquisa, eu olho tudo isso.

**Marília:** E você tem utilizado o livro didático?

Bastante! Tenho utilizado, mas tenho enriquecido com outras atividades porque o que eu percebo é que não existe aquele material ideal, porque o ideal é impossível, mas eu faço uso,

digamos, de 80% das minhas aulas eu tenho utilizado o livro didático. O que eu percebo é que alguns... Você não perguntou isso, né?

**Marília: Pode acrescentar...**

O que eu percebo é que algumas atividades, elas não... elas não, talvez elas estão um pouco fragmentadas ali na sequência da unidade. Então, eu costumo saltar aquilo ali, não trabalho aquela atividade, acrescento outras, mas eu tenho feito um uso intenso, principalmente na segunda série, quando eu acho que o aluno tá mais amadurecido para essa proposta de trabalho dos livros do PNLD em termos de linguagem, porque eu acho que... por exemplo, o que eu tenho sentido nos alunos dos primeiros anos é que eles têm uma deficiência muito grande em relação à língua inglesa e o livro didático, ele exige muito nesse sentido. Então, muitas vezes, os alunos se sentem desmotivados ...

**Marília: Exige muito você acha assim, na produção oral ou na produção textual?**

Eu diria que tudo: eles têm dificuldade pra ler um texto... a leitura, né?... na escrita... produção... acho que todas as habilidades, eles têm sentido isso.... Agora, claro que o professor tem um papel fundamental aí, né? O que eu procuro fazer é desenvolver outras atividades pra suprir essa necessidade e, às vezes, eu chego a... assim... a realmente selecionar o que deve ser feito. No primeiro ano, tá um trabalho meio... digamos, em termos de uso de livro didático, tá meio capenga, mas, assim, eu tenho suprido com outras atividades também.

**Marília: E após ter utilizado ou estar utilizando, na verdade, esta coleção, como você a avalia?**

Acho que eu posso falar mais pelo segundo [ano] porque esse primeiro livro eu agora é que tô conhecendo um pouco mais, né? Em linhas gerais, eu gosto do livro. Ele oferece, como é que eu vou te dizer... essa questão do desenvolvimento crítico do aluno... ele traz o aspecto cultural, ele também desenvolve bastante... bastante, não suficiente, porque bastante é impossível, mas principalmente essa questão da discussão de temas necessários à vivência, mesmo, né? Por exemplo, eu tô estudando... nós estamos vendo... é... uma unidade que trata sobre a violência contra a mulher, né? E isso tem despertado muito o interesse dos alunos

**Marília: E você utiliza outros recursos, aliás, você até já começou a falar um pouquinho sobre isso, né, pra preparar suas aulas ou seu material didático?**

Sim, internet, por exemplo, posso citar a internet, não só eu, os alunos também, porque o que acontece... é uma coisa importante no livro, que eu percebo, é que ele apresenta uma série de sites pra complementar as atividades que são trabalhadas em sala. Eu não chego a levar os alunos... até hoje eu não fiz isso, assim... na verdade, eu fiz uma vez só, mas já tem uns dois anos aí atrás ... eu não os tinha levado pro laboratório, mas eu apresento as atividades, explico o que eles devem fazer, consulta de pesquisa em casa e claro que isso eu deixo meio livre, né? Eu até estive pensando de implementar um pouquinho mais esse trabalho das consultas dos sites porque geralmente são três alunos que chegam com a consulta e eles apresentam pra turma o que eles pesquisaram. Só que, muitas vezes, eles têm resistência com o uso da língua-alvo, né, a língua inglesa. Então eu costumo deixá-los apresentar em Português mesmo, até mesmo as questões de debate em sala, eles são meio resistentes, pela própria proficiência deles, né?

**Marília: Ah, tá. Você acha que, às vezes, eles participam menos porque não dominam a língua?**

É, mas enfim... uso do computador, pesquisa em internet, ué, dicionários, muitas vezes, na própria sala de aula, os alunos utilizam, né, os dicionários, eles tão sempre lá... e os smarts, né, que eles utilizam. Mas a pergunta foi direcionada pra mim, né?

**Marília: É, pro preparo do seu material...**

(entrevista é interrompida por uma funcionária da limpeza).

Mas é consulta mesmo... computador, internet...

**Marília: Existe alguma norma na instituição sobre o uso de aparelho eletroeletrônico na sala de aula?**

Existe... existe, mas é aquela questão do bom senso que eu acho que deve prevalecer... os alunos não podem portar o celular visivelmente, mas eu sempre combino isso com eles. Falo: “Vamos deixar fora do alcance”, mas para alguma consulta, um tema que surgir em sala, alguma dúvida, eu permito que eles...

**Marília: Como instrumento de pesquisa?**

É, como instrumento de pesquisa, né, eu acho importante.

**Marília: Tem mais algum aspecto do livro didático que você gostaria de mencionar?**

(silêncio... “Não me lembro agora...”)

**Marília: E antes da escola dispor dos livros do PNLD, os alunos dispunham de livros didáticos?**

Dispunham. Nós utilizávamos outros livros que eram adquiridos pela própria escola

**Marília: Como você avalia essa coleção do PNLD que você está utilizando?**

Olha, eu acho que ocorreram muitos ganhos com esse material do PNLD principalmente, nesses aspectos que eu já abordei... um aluno mais crítico, mais reflexivo... as atividades são bem variadas. Claro que, conforme eu já disse, nem tudo dá pra se fazer, né, mas eu acho que teve um ganho muito grande em relação ao outro. Mas o outro, também, tinha seus aspectos importantes. O que eu sinto, às vezes, é que, eu acho que quando nós trabalhávamos o outro livro, havia mais oportunidades... não sei se oportunidades, mas os alunos, eles tinham uma participação maior com o uso da língua, da língua em si... mas eu não sei por serem atividades mais fáceis... temas mais fáceis de serem discutidos... coisas mais corriqueiras, era mais o “Everyday English”. E esses livros do PNLD, são temas mais abrangentes, importantíssimos na minha opinião, eu acho que todo aluno tem que desenvolver mesmo por meio desses temas e isso dificulta um pouco a produção oral do aluno porque eles tendem a utilizar muito a língua portuguesa. Então, o que eu percebo é isso, mas eu não vejo isso como um problema, não, porque eu acredito que a nossa função não é só desenvolver a língua, acho que é a formação do aluno também. Então, acho que teve um ganho nesse sentido.

## APÊNDICE J

## NOTAS DE CAMPO DAS AULAS OBSERVADAS NA INSTITUIÇÃO EE1

## AULAS 1 E 2

<b>Instituição</b>	EE1
<b>Professora</b>	Natália
<b>Horário</b>	9h 45-11h 25
<b>Data</b>	22/10/2014
<b>Série</b>	2 <sup>a</sup>
<b>Número de alunos em sala</b>	27
<b>Objetivos</b>	Observar de que forma o professor tem utilizado o material didático (livro didático) em sala de aula.
<b>Observações</b>	<p>A professora me apresentou para a turma. Início da aula com uma oração em inglês. Todos os alunos participam; já memorizaram a oração. Parece que todos se sentiam confortáveis com a minha presença. Me sentei na última carteira de uma das fileiras, de forma que pudesse ter uma ampla visão da turma.</p> <p>A sala de aula é arejada, com quatro fileiras de carteiras. À frente, a mesa do professor. Na parede da frente, um quadro-verde centralizado, uma parte à esquerda e uma à direita revestida de azulejo. Nessas partes, havia um cartaz em forma de árvore, a qual continha os nomes de todos os alunos da turma do 2º ano (lado direito) e do sétimo ano, à esquerda.</p> <p>A professora inicia o tema da aula, que é <i>Voices of Africa</i> (unidade 5 do livro adotado, à página 80 e comunica aos alunos que vão fazer um projeto sobre esse tema. Ela utiliza estratégias de leitura da seção <i>Pre-Reading</i>, buscando ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema, e utiliza o glossário bilíngue. Interage com os alunos, buscando a participação de todos.</p> <p>A professora explica o primeiro exercício, de relacionar os versos do poema com as figuras que eles representam. Faz a leitura oral do poema <i>Negro</i>. Elicita a participação dos alunos para a repetição do poema, treinando a pronúncia das palavras em que eles apresentaram mais dificuldade.</p> <p>Enquanto os alunos faziam as atividades 1 a 3, a professora foi até minha carteira e me esclareceu que no início do ano letivo havia 50 alunos na turma. Como já era o quarto bimestre, muitos estavam infrequentes porque estavam com as notas ruins. Esclareceu que a diretora da instituição sempre procurava entrar em contato com os faltosos.</p> <p>O barulho do corredor acima da sala incomodou a turma. A professora me explicou que na instituição funcionava uma escola estadual de Ensino Fundamental I (do primeiro ao quinto ano).</p> <p>Após a correção das primeiras atividades, a professora iniciou a próxima seção da unidade, <i>Vocabulary in Use</i>: exercício de vocabulário sobre a influência <i>africana na cultura brasileira</i>. Em seguida, começou o estudo do tempo verbal <i>Past Perfect</i> introduzido na seção <i>Grammar in Use</i>. Nesse momento, solicitou-me que traduzisse para a turma a frase “<i>We had read the poem before we wrote the essay</i>”. De imediato,</p>

fiquei surpresa com o pedido, pois estava ali para observar as aulas, mas fiz a tradução conforme ela me solicitou.

A professora passou o dever de casa: conjugar um verbo nas formas interrogativa, negativa no passado perfeito.

Aguardei a saída de todos os alunos. A professora me pediu desculpas pela pronúncia dela, pois ela tinha dificuldades. No momento, me lembrei que havia lido recentemente um texto sobre ensino de pronúncia e que poderia ajudá-la a se tornar mais autoconfiante, e lhe prometi uma cópia para a próxima aula.

A professora também me disse que teríamos de repensar a data / o período de observação de aulas porque ela teria que marcar a avaliação da turma. Disse-lhe que, se ela não se importasse, eu poderia observar as aulas mesmo nos dias de avaliação.

### AULAS 3 E 4

<b>Instituição</b>	EE1
<b>Professora</b>	Natália
<b>Horário</b>	9h 45-11h 25
<b>Data</b>	29/10/2014
<b>Série</b>	2ª
<b>Número de alunos em sala</b>	29
<b>Objetivos</b>	Observar de que forma o professor tem utilizado o material didático (livro didático) em sala de aula.
<b>Observações</b>	<p>A professora organiza os alunos de acordo com o mapa de carteiras da sala. Faz a oração. Pergunta quem estava ausente na última aula. Explica novamente a razão da minha presença na turma deles. Me sentei novamente na última carteira de uma das fileiras. A professora escreve no quadro a sequência da aula: 1. <i>Prayer</i>; 2. Convite aos alunos para a participação na atividade de <i>Halloween</i>; 3. Correção da Tarefa.</p> <p>Comunica aos alunos que na reunião de módulo, a Diretora da Instituição perguntou aos professores se eles iam comemorar o <i>Halloween</i>. Disse que os alunos do turno da tarde já haviam feito algumas atividades (dois murais na escola sobre o Halloween) e na sexta-feira, haveria um desfile com os alunos fantasiados para a festa de Halloween nos dois últimos horários e que gostaria que os alunos participassem desse desfile. Três alunos manifestaram o desejo de participação.</p> <p>A professora os lembrou de que eles haviam comemorado o <i>Valentine's Day</i> e lhes perguntou se havia sido divertido. Eles assentiram positivamente.</p> <p>A professora revisou a estrutura do passado perfeito em Inglês. Em seguida, deu sequência aos exercícios 1 a 4, às páginas 83 a 85 sobre o <i>Past Perfect</i>. Apenas a professora lia as sentenças. Ao fazer a tradução dessas sentenças, buscava a participação dos alunos. Fazia a tradução das sentenças, verificando se os alunos haviam entendido a estrutura do passado perfeito.</p> <p>A professora veio até a minha carteira e me explicou porque utilizava a estratégia de fazer os exercícios com eles em sala de aula. Evitava cópias e eles “davam retorno melhor pra ela”. Disse que era difícil trabalhar com o livro porque ele não trazia tudo</p>

o que o professor precisava. E me disse mais: “Não sabia se eu tinha observado, mas a aula não rendia”. Mas que aquele “exercício era bom de trabalhar.”

..... À página 85, encontrava-se a indicação para o apêndice ‘*Picture Dictionary 5, Page 160*’. A professora orienta os alunos a irem para essa página. O título era “Household Chores” com as seguintes atividades: *Make the bed; Take out the trash; Dush the furniture; Set the table; Vacuum the floor; Wash the clothes*. No alto da página, à direita, vinha uma orientação para o professor verificar a sugestão de atividade complementar à página 34 do guia didático. A recomendação era que o professor organizasse a turma em duplas para a execução da atividade oral. Mas a professora apenas traduziu as expressões, perguntando aos alunos: “Quem arruma a cama?” Quem ajuda a mãe?”, lembrando aos alunos que eles deveriam auxiliar a mãe nas tarefas domésticas, também lavando o uniforme escolar, as meias, não era pra deixar para a mãe fazer isso! Esse agir da professora demonstrou a seu entendimento com a formação geral dos alunos.

Antes de sairmos, entreguei-lhe a cópia do texto\* do qual havia lhe falado.

\*POW, E.; MARTINS e ORTIZ, H.; DUARTE, V.C. Que boniteza é essa que o professor de inglês tanto procura? In CELANI, M.A.A. (Org.). **Repensando a fonologia do inglês: da conscientização à ação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

#### AULAS 5 E 6

<b>Instituição</b>	EE1
<b>Professora</b>	Natália
<b>Horário</b>	9h 45-11h 25
<b>Data</b>	05/11/2014
<b>Série</b>	2ª
<b>Número de alunos em sala</b>	27
<b>Objetivos</b>	Observar de que forma o professor tem utilizado o material didático (livro didático) em sala de aula.
<b>Observações</b>	<p>Antes de entrarmos na sala, a professora me contou que havia sonhado comigo. Senti o quanto ela estava ansiosa com a minha presença na sala de aula dela, se perguntando o que eu estaria anotando tanto nas minhas folhas. Nesse dia, eu me sentei na primeira carteira da primeira fileira, pois a do fundo, onde me sentei durante as quatro primeiras aulas, estava ocupada. Nesse lugar, eu poderia visualizar todos os alunos também.</p> <p>A professora terminou a correção do exercício da página 85 (unidade 8). Em seguida, informou os alunos que iriam estudar o <i>Past Perfect Continuous</i>. Explicou a estrutura verbal, alertando os alunos para o risco da tradução literal para o português, o que levaria ao vício de linguagem do gerundismo. Disse aos alunos que iriam iniciar uma atividade avaliativa e que poderia mudar o valor da avaliação posteriormente. O trabalho consistia em descrever a forma de cada tempo verbal estudado e identificar os tempos verbais nas frases. Esclareceu que era um trabalho individual com consulta ao livro e ao caderno. Se tivessem dúvidas, deveriam fazer as perguntas apenas para ela.</p>



Informou os alunos, também, de que ela tinha incluído, no trabalho, inclusive o tempo verbal que haviam acabado de estudar, o *Past Perfect Continuous*.

Separou os alunos mais uns dos outros para evitar que consultassem o colega. Eles poderiam consultar o livro e o caderno. Especificou como tarefa os exercícios da página 86 sobre o último tempo verbal estudado.

Ela veio até a minha mesa, falou das dificuldades de trabalhar com turmas grandes e heterogêneas.

## APÊNDICE K

## NOTAS DE CAMPO DAS AULAS OBSERVADAS NA INSTITUIÇÃO EE2

## AULA 1

<b>Instituição</b>	EE2
<b>Professora</b>	Cristina
<b>Horário</b>	7h – 7h50
<b>Data</b>	06/10/2014
<b>Série</b>	3 <sup>a</sup>
<b>Número de alunos em sala</b>	15
<b>Objetivos</b>	Observar de que forma o professor tem utilizado o material didático (livro didático) em sala de aula.
<b>Observações</b>	
<p>Entrei na sala junto com a professora. Me senti um pouco desconfortável porque ela não me apresentou para a turma. Me sentei na última carteira de uma das fileiras, de forma que eu pudesse ter uma visão ampla da turma. Depois a professora me disse que já havia comunicado à turma que eu viria assistir a algumas aulas devido à minha pesquisa sobre uso de material didático. Foi então que compreendi porque eles não haviam estranhado a minha presença.</p> <p>Na sala de aula, à frente, havia um quadro-verde centralizado. Acima dele, um relógio. De cada lado do quadro, um quadro com cerca de um metro, revestido de feltro. À esquerda, havia cartazes com fórmulas de física e matemática.</p> <p>A professora tinha a intenção de iniciar a aula com a correção da tarefa, mas como os alunos não a tinham feito, ela explicou novamente, traduzindo as perguntas da página 126, número 1, na seção <i>Language in action</i> 4, da unidade 8, <i>Causes and Prevention of Obesity</i>. A atividade foi prevista para ser desenvolvida em duplas, mas a professora orientou os alunos a fazerem-na individualmente. [...]Uma aluna começou a usar o smartphone para auxiliar com o vocabulário. Um aluno pergunta: “O que é <i>overweight</i>?” A professora responde: “Acima do peso. Vocês estão respondendo em Português? Mas o livro é em Inglês!”. Não houve oportunidade de os alunos utilizarem a língua-alvo. Como os alunos não iniciaram o exercício, a professora utilizou de sua autoridade e disse que iria recolher os exercícios</p> <p>.... “Vocês estão respondendo em português? São perguntas simples. Têm que ser em inglês. Quando for em português, o livro já avisa”, argumentou a professora.</p> <p>..... “Não, dona, a gente não sabe”, disseram alguns alunos.</p> <p>“Pelo menos uma frase simples”, respondeu a professora.</p> <p>..... A professora, então, pediu a um aluno para pegar o aparelho de som para fazerem o exercício 3 de compreensão oral. Os alunos a lembraram de que ela já havia feito esse exercício com eles na aula anterior.</p> <p>.... A professora veio conversar comigo. Disse que iria mandar pegar um livro para mim, mas lhe mostrei que havia trazido um. Depois perguntou-me se eu iria observar aulas em outras escolas estaduais da cidade porque era para o livro ser o mesmo. Ficou ao meu lado alguns minutos, tentando ver o que eu anotava.</p>	

A professora me informou também que esteve o primeiro semestre todo de licença e não sabia como o professor anterior já tinha dado o livro todo, pois, no início do quarto bimestre, já estavam na unidade 8, que era a última unidade do livro! Perguntei-lhe, então, sobre o programa de ensino da disciplina. Ela me disse que nem tinha olhado, porque ela seguia o livro mesmo.

A professora recolheu as atividades dos alunos que haviam terminado a tarefa e avisou os outros que eles poderiam entregar os exercícios feitos na aula seguinte. Às 7h50 pontualmente, ela me chamou: ‘Vamos, Marília’, pois na instituição, só se batia o sinal para iniciar as aulas apenas na primeira aula da manhã

Enquanto caminhávamos pelo corredor, em direção à sala dos professores, a professora me perguntou: “Lá também é assim?” “Não, na (nome da instituição em que trabalho), a gente tem a sala de inglês, a turma é dividida em dois subgrupos.” “Não, se eles são assim, desmotivados. A gente chega aqui motivada, mas esses alunos desmotivam a gente. Não estou aguentando mais”. Confirmei o horário da próxima aula, às 7h50 e se eu poderia ir direto para a sala de aula. A professora me disse que sim, poderia. “Vamos ver o que eles vão trazer amanhã”, completou.

### AULAS 2 E 3

<b>Instituição</b>	EE2
<b>Professora</b>	Cristina
<b>Horário</b>	7h 50 – 8h 40
<b>Data</b>	07/10/2014
<b>Série</b>	3 <sup>a</sup>
<b>Número de alunos em sala</b>	15
<b>Objetivos</b>	Observar de que forma o professor tem utilizado o material didático (livro didático) em sala de aula.
<b>Observações</b>	
<p>..... Fui para a sala de aula às 7h50. Os alunos já se encontravam na sala. Cumprimentei a todos e ficamos aguardando a professora chegar.</p> <p>..... A professora iniciou a aula, dizendo: “Vamos corrigir os exercícios”. A professora nem sequer comentou sobre os exercícios que ela havia recolhido na aula anterior para avaliação, não entregou os que ela havia recolhido na aula anterior, nem recolheu os exercícios dos outros alunos.</p> <p>..... À pergunta do exercício 1, letra a: “What’s this customer’s order like – healthy or unhealthy?” A professora responde: “This customer’s order is unhealthy”. E completa: “Estou treinando vocabulário, por isso estou dando resposta longa”.</p> <p>A professora lê o enunciado do exercício 2, p.126 : ‘<i>Are you for or against the statements below? Why? Discuss the statements in small groups</i>’. Não houve discussão em grupos, conforme sugestão no livro didático, nem tampouco a professora perguntou aos alunos a opinião deles. Apenas disse aos alunos que eles poderiam ter uma opinião diferente da dela, mas tinham de pensar da mesma maneira dela. Então ela escreveu a resposta dela no quadro</p>	

*'I'm for the statements because overweight and obesity can cause serious problems and risks to health'* para os alunos copiarem. Em nenhum momento da aula há participação dos alunos ..... Em seguida, a professora iniciou a última atividade que seria de produção escrita: *"In pairs, write a paragraph giving your opinion about the following sentence: 'Overweight people are frequently stereotyped as emotionally impaired people'."* (p.127). Novamente a professora disse para os alunos que ela iria colocar no quadro uma resposta dela, mas achava que os alunos iriam concordar com ela: *"If you want to maintain your body weight in balance, you should eat roughly the same number of calories that your body is using"*. E fez recomendações sobre o que é ter uma vida saudável para os alunos.

..... Assim que terminou de escrever suas respostas no quadro, a professora orientou os alunos a passarem para a página 132 para lerem o texto Rwanda. Perguntou aos alunos se eles se lembravam de que ela havia comentado sobre o filme Rwanda que falava de conflitos raciais. E assim terminou a aula. Em nenhum momento da aula, há participação dos alunos.

**APÊNDICE L**  
**NOTAS DE CAMPO DAS AULAS OBSERVADAS NA INSTITUIÇÃO EF3**  
**AULAS 1 E 2**

<b>Instituição</b>	EF3
<b>Professora</b>	Sílvia
<b>Horário</b>	7h – 8h40
<b>Data</b>	28/10/2014
<b>Série</b>	2ª – Curso de Edificações
<b>Número de alunos em sala</b>	12
<b>Objetivos</b>	Observar de que forma o professor tem utilizado o material didático (livro didático) em sala de aula.
<b>Observações</b>	
<p>.....Antes da aula, na sala dos professores, a professora me disse que se sentia constrangida com a minha presença em sala de aula. Então, disse-lhe que iria embora, sem problemas, pois eu não queria deixá-la constrangida. Ela disse: “De jeito nenhum”. Então nos dirigimos para a sala de aula.</p> <p>..... A sala de aula é arejada, o quadro branco centralizado, e acima dele, uma tela disponível para projeção. As carteiras são organizadas em semicírculos. Há vários cartazes e quadros afixados: Alfabeto Fonético Internacional (IPA), mapa-múndi, mapa do Reino Unido, expressões utilizadas em sala de aula.</p> <p>A professora entregou a prova de compreensão oral para os alunos verem a nota e tirarem dúvidas. Em seguida, escreveu a divisão de pontos do 4º bimestre de 30 pontos, em inglês: <i>English Work</i> (trabalho a ser apresentado no Festival de Arte e cultura da Instituição -10); <i>Written Test</i> (12); <i>Video Activity</i> (4); <i>Oral Activities</i> (2); <i>Homework</i> (1), <i>Self-assessment</i> (1). Explicou, ainda, que no trabalho do Festival de Artes, os alunos iriam fazer a avaliação dos colegas (coavaliação).</p> <p>..... A professora entregou uma folha, contendo as regras de formação do grau comparativo e superlativo, mas não deu tempo de os alunos fazerem os exercícios. Foi revisando e colocando as respostas no quadro, mas os alunos acompanharam. Provavelmente era uma atividade de revisão. Após terminar os exercícios da primeira folha, a professora entregou outra folha com mais exercícios sobre o grau comparativo, incluindo o comparativo de inferioridade. Orientou os alunos a olharem a folha 1, que continha a explicação, ressaltando que o grau comparativo de inferioridade era menos usado. Estipulava sempre o tempo dado para cada exercício, aproveitando bem o tempo em sala de aula.</p> <p>A professora me entregou uma cópia de todo o material distribuído. Observei que não havia nenhum exercício que possibilitasse a interação em inglês entre os alunos. Durante a correção, a professora sempre utilizava o quadro branco.</p> <p>.... Após terminar a correção dos exercícios da segunda folha, a professora entregou mais uma folha de exercícios, estipulando que o primeiro era de tarefa para casa. A professora perguntou aos alunos se eles precisavam de mais exercícios. Eles disseram que não.</p>	

Em seguida, a professora orientou os alunos a pegarem o livro texto. Fez perguntas sobre o tema que estavam estudando na unidade 3 do livro “*Violence against women*”. No exercício 4, à página 41, perguntou aos alunos se precisavam voltar ao texto; eles falaram que não. Os alunos resolveram as questões sobre o texto, com a professora acompanhando-os de perto, atendendo às suas dificuldades.

As atividades 7 e 8, à página 43, eram de produção oral em duplas. A professora realizou a atividade. Alguns alunos queriam se expressar em inglês mas não conseguiam.

Após a aula, a professora me disse que o livro era difícil também para o professor, pois havia muitas palavras que ela também não conhecia, como nomes de doenças que atingiam as mulheres.

..... A professora esclareceu que estava trabalhando com graus de adjetivos no segundo ano porque a professora do primeiro havia lhe pedido para reforçar esse conteúdo com os alunos do segundo ano, porque ela não tinha tido tempo de trabalhar bem esse conteúdo com os alunos do então primeiro ano no ano anterior. Esse aspecto mostrou que os professores trocam experiências sobre a sala de aula.

..... A professora enviou dois vídeos curtos sobre o tema da unidade para os alunos da turma com cópia para mim, com a seguinte mensagem: ‘*Students, here are links with important videos related to the issues we’ve been studying. See them and make your comments.*’ Os vídeos eram *At UN, Malala Yousafzai rallies youth to stand up for universal education*,<sup>116</sup> e *UN Multi-Country study on Men and Violence*.<sup>117</sup> Assisti aos vídeos, e agradei à professora. ‘*Thank you for the videos, Sílvia*’. *They’re very powerful and easy to be understood*’.

#### AULAS 3 E 4

<b>Instituição</b>	EF3
<b>Professora</b>	Sílvia
<b>Horário</b>	7h – 8h40
<b>Data</b>	04/11/2014
<b>Série</b>	2ª – Curso de Edificações
<b>Número de alunos em sala</b>	15
<b>Objetivos</b>	Observar de que forma o professor tem utilizado o material didático (livro didático) em sala de aula.
<b>Observações</b>	..... A professora inicia a aula, revisando estruturas dos graus de adjetivos, utilizando a técnica de eliciação para verificar o quanto os alunos aprenderam sobre o conteúdo estudado. Ela entregou mais uma folha de exercícios para tarefa. Orientou a quem falhou à aula anterior para fazerem os exercícios que perderam, checarem com os colegas e se precisassem de plantão, eles deveriam informá-la para ela agendar com eles.

<sup>116</sup>Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=k\\_sIP08PZ6I](https://www.youtube.com/watch?v=k_sIP08PZ6I). Acesso em 29 out. 2014.

<sup>117</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FgVJtCDHKD8>. Acesso em 29 out. 2014.

A professora pediu, em seguida, que os alunos guardassem a folha de exercícios sobre graus de adjetivos porque eles iriam fazer uma atividade de vocabulário. A professora então perguntou aos alunos se eles se lembravam do tema da unidade. Entregou algumas fichas para os alunos. Leu os significantes e os significados aleatoriamente. Pediu que a turma relacionasse o significante ao significado. Pediu aos alunos para repetirem, mas eles não entenderam o que era pra fazer. A professora explicou em português. Depois, entregou fichas contendo frases, para os alunos completarem com as palavras que ela daria em outra ficha. Os alunos se engajaram mais nessa atividade. Após terem finalizado o exercício, a professora recolheu as fichas e avisou para os alunos: “Vocês acabaram de fazer os exercícios da página 43, se quiserem checar”. Os alunos não completaram as respostas nos livros. Nessa parte, a professora deixou de fazer justamente o exercício 3 que possibilitaria aos alunos praticarem o vocabulário dos exercícios 1 e 2.

..... Agora vamos fazer um *listening*. *Say no – Unite to end violence against women*. *Read the questions before you listen*, orienta a professora. Depois de terem terminado a correção é que a professora direcionou os alunos a checarem a transcrição à página 185 para responderem à questão 3. Ao perceber que os alunos não estão respondendo às perguntas desta questão, a professora vai de carteira em carteira, mostrando aos alunos, à página 185, o local exato da transcrição.

..... A atividade 5, à página 45, era produção oral em duplas. A professora demonstrou a atividade com uma aluna. Alunos se engajam na atividade. A professora os lembra de trocarem de papéis. Chamou dois alunos para apresentarem o diálogo para a turma.

..... A atividade 6 era debate em grupos. A professora chamou um aluno de cada vez para responder as questões no quadro, corrigindo a estrutura gramatical. Não houve debate sobre as questões propostas nem a discussão foi em grupos. A professora lembrou os alunos da tarefa sobre os graus de adjetivos. Reforçou, também, sobre os vídeos que ela havia enviado no *email* da turma para que os alunos tecessem comentários sobre os mesmos.

### AULAS 5 e 6

<b>Instituição</b>	EF3
<b>Professora</b>	Sílvia
<b>Horário</b>	7h – 8h40
<b>Data</b>	11/11/2014
<b>Série</b>	2ª – Curso de Edificações
<b>Número de alunos em sala</b>	15
<b>Objetivos</b>	Observar de que forma o professor tem utilizado o material didático (livro didático) em sala de aula.
<b>Observações</b>	..... A professora perguntou sobre o andamento dos trabalhos que os alunos apresentarão no Festival de Arte e Cultura, lembrando-lhes do prazo limite para enviar

pra ela. Perguntou sobre os vídeos. Alguns alunos falaram que não haviam tido tempo de assistir a eles.

..... Iniciou a correção da última folha de exercícios sobre graus de adjetivos, elicitando as respostas individualmente. Houve pouca participação da turma nessa atividade.

..... A professora retomou, então, o tema dos vídeos, organizou a turma em trios. Um trio só discutiu em português; os outros dois trios iniciaram em inglês, mas depois começaram a falar em português.

..... A professora retornou para as atividades 7 e 8 de compreensão oral do livro didático, à página 46. No exercício 9, a proposta era fazer o exercício em duplas, mas a interação foi apenas entre a professora e os alunos.

..... Em seguida, a professora pede que os alunos fechem os livros e olhem para a frase que ela está escrevendo no quadro: *When the ambulance arrived, the poor men had already died*, e escreveu os nomes dos tempos verbais da sentença, especificando a primeira ação e a segunda ação. Explicou o uso do passado perfeito e passado perfeito contínuo em inglês. Distribuiu uma folha com exercícios sobre esse tópico. Marcou como tarefa os exercícios 2 e 3 dessa folha e lembrou os alunos de terminarem os exercícios extras sobre graus de adjetivo. Observei que o livro didático trazia exercícios contextualizados sobre esses tempos verbais e a professora não os utilizou. Preferiu escrever uma frase (transcrita acima) totalmente descontextualizada no quadro.



## ANEXO A- QUADRO COMPARATIVO DAS COLEÇÕES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA PNLD 2012 E FICHA DE AVALIAÇÃO

### QUADRO COMPARATIVO DAS COLEÇÕES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

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

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS		CRITÉRIOS ORGANIZADORES AVALIADOS									
		CÓDIGOS DAS COLEÇÕES	PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL	SELEÇÃO DE TEXTOS	COMPREENSÃO ESCRITA	PRODUÇÃO ESCRITA	COMPREENSÃO ORAL	PRODUÇÃO ORAL	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS	ATIVIDADES	QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS
ESPAÑHOL	25044COL25										
	25057COL25										
	25175COL25										
INGLÊS	25056COL33										
	25074COL33										
	25091COL33										
	25134COL33										
	25149COL33										
	25179COL33										
	25185COL33										

Obs: As coleções de Inglês e Espanhol foram agrupadas em ordem crescente de código. Seguem os códigos com os respectivos títulos das coleções de Inglês: 25056COL33 – *English for all*; 25074COL33 – *Freeway*; 25091COL33 – *Globetrekker*; 25134COL33 – *On Stage*; 25149COL33 – *Prime*; 25179COL33 – *Take Over*; 25185COL33 – *Upgrade*.

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 – Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2011a).

## FICHA DE AVALIAÇÃO

A ficha utilizada para a avaliação teve como objetivos reunir critérios gerais e específicos e garantir aos avaliadores um instrumento que permitisse o registro de suas observações sobre cada volume do Livro do Aluno, do Manual e do CD em áudio. Ela está organizada em 11 blocos referentes a aspectos diversificados: projeto gráfico-editorial, seleção de textos, compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral, expressão oral, elementos linguísticos, atividades, questões teórico-metodológicas, Manual do Professor e a coleção em seu conjunto.

### PARTE A: CRITÉRIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS GERAIS E RELATIVOS A LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

#### BLOCO I – COM RELAÇÃO AO PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL, A COLEÇÃO:

1. Demonstra uma organização clara, coerente e funcional, adequada à proposta didático-pedagógica?
2. Apresenta legibilidade gráfica adequada, do ponto de vista do/a/s: desenhos; tamanho das letras; espaçamento entre letras, palavras e linhas; formato, dimensão e disposição dos textos na página; impressão do texto principal em preto; recursos gráficos que hierarquizam títulos e subtítulos e identificam o tipo de atividade proposta?
3. É isenta de erros de revisão e/ou de impressão?
4. Dispõe de: glossários, referências bibliográficas, índice remissivo, indicação de leituras complementares, indicação das faixas do CD, sumário que identifique princípio(s) organizador(es), sumário que garanta a rápida localização das informações?
5. Apresenta impressão feita de modo a não prejudicar a legibilidade no verso da página?
6. Possui ilustrações que apresentam: créditos; clara identificação dos locais de custódia; gráficos e tabelas com títulos, fontes e datas; respeito, quando de caráter científico, às proporções entre objetos ou seres representados; legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço; adequação às finalidades para as quais foram utilizadas; clareza e precisão; exposição da diversidade étnica e cultural da população brasileira; exposição da diversidade étnica e cultural das comunidades das regiões e dos países em que a língua estrangeira é falada; exposição da pluralidade do mundo social?

#### BLOCO II – COM RELAÇÃO AOS TEXTOS, A COLEÇÃO:

7. Reúne um conjunto representativo de diferentes comunidades falantes da língua estrangeira?



8. Aborda temas adequados ao ensino médio?
9. Contempla diversidade de: tipos textuais; gêneros, textos verbais e não verbais?
10. Inclui textos que circularam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes? Em caso positivo, marque as esferas incluídas: científica, cotidiana, jornalística, jurídica, literária, publicitária, outra(s) esfera(s) – especifique. Em caso positivo, marque os suportes incluídos: impresso, digital, virtual, outro(s) suporte(s) – Especifique.
11. Apresenta de modo correto, preciso e atualizado, conceitos, informações e procedimentos?

#### **BLOCO III - NO QUE SE REFERE À COMPREENSÃO LEITORA, A COLEÇÃO:**

12. Propõe atividades de: Pré-leitura? Leitura, que contemple uma efetiva interação texto-leitor? Pós-leitura?
13. Trabalha estratégias, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras? Em caso positivo, especifique quais.
14. Propõe atividades que estimulem a leitura crítica?

#### **BLOCO IV - NO QUE SE REFERE À PRODUÇÃO ESCRITA, A COLEÇÃO:**

15. Propõe atividades que pressupõem um processo de interação, de modo a considerar: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve?
16. Relaciona a produção de textos escritos a diversos contextos e gêneros textuais?
17. Contém atividades que promovem um constante processo de reelaboração do texto?

#### **BLOCO V - NO QUE SE REFERE À COMPREENSÃO ORAL, A COLEÇÃO:**

18. Apresenta CD em áudio com boa qualidade sonora?
19. Apresenta CD em áudio com gravações compatíveis com a situação comunicativa abordada?
20. Propõe atividades de compreensão: Intensiva (reconhecimento e reprodução de sons, palavras, sentenças)? Extensiva (exposição da ideia geral do texto oral)? Seletiva (identificação de informação pontual)?
21. Promove atividades, com materiais gravados em CD em áudio, baseadas em gêneros e propósitos variados?
22. Permite o acesso a variedades linguísticas, por meio de diferentes pronúncias e prosódias?

**BLOCO VI - NO QUE SE REFERE À EXPRESSÃO ORAL, A COLEÇÃO:**

- 23. Propõe práticas que possibilitam aos jovens estudantes interagir significativamente na língua estrangeira?
- 24. Contém atividades relativas a diferentes situações comunicativas, que permitem o uso de diversos registros?

**BLOCO VII: NO QUE SE REFERE AOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS, A COLEÇÃO:**

- 25. Propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir de práticas discursivas variadas?
- 26. Aborda variações linguísticas da língua estrangeira?
- 27. É isenta de informações metalinguísticas equivocadas ou simplificações que possam conduzir ao erro?
- 28. É isenta de erros e inadequações no uso da língua estrangeira?

**BLOCO VIII – COM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES, A COLEÇÃO:**

- 29. Integra a produção e a compreensão escrita e oral?
- 30. Oferece uma progressão na complexidade das tarefas?
- 31. Apresenta um equilíbrio na distribuição das tarefas das quatro habilidades?
- 32. Oferece oportunidades para que o estudante atue com autonomia nas quatro habilidades?
- 33. Apresenta variedade de atividades que favoreça o desenvolvimento das habilidades propostas?
- 34. Utiliza de modo correto, preciso e atualizado conceitos e informações, tanto linguísticas como de outra natureza?
- 35. Explora relações de intertextualidade?
- 36. Propicia experiências estéticas por meio de textos verbais e não verbais?
- 37. Contextualiza os textos artísticos verbais e não verbais em relação ao momento histórico e à corrente a que pertencem?
- 38. Cria inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens, em sua comunidade, como agentes de transformações?

**BLOCO IX - NO QUE SE REFERE A QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS, A COLEÇÃO:**

- 39. Apresenta coerência entre sua fundamentação teórico-metodológica e o conjunto de textos, atividades, exercícios etc.?
- 40. Organiza-se de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem?



41. Propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integram os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira?
42. Contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e as suas funções socioculturais?
43. Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico?

**BLOCO X – NO QUE SE REFERE AO MANUAL DO PROFESSOR, A COLEÇÃO:**

44. Descreve a organização geral da coleção no conjunto dos volumes?
45. Descreve a organização geral interna de cada volume?
46. Explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada?
47. Expõe os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos?
48. Expõe estratégias e recursos de ensino necessários para o uso dos volumes?
49. Sugere respostas às atividades propostas no Livro do Aluno, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se referem a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira?
50. Relaciona a proposta didático-pedagógica aos principais documentos públicos nacionais que orientam o ensino médio?
51. Indica possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado no Livro do Aluno?
52. Discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar?
53. Propicia ao professor a reflexão sobre sua prática docente, favorecendo a interação com os demais profissionais da escola?
54. Inclui informações que favorecem a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua?
55. Sugere leituras de aprofundamento?
56. Apresenta atividades complementares às do Livro do Aluno para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros, suportes, e contextos de circulação?
57. Oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do aluno?
58. Apresenta coerência entre o proposto no Manual do Professor e o Livro do Aluno?

**BLOCO XI - NO QUE SE REFERE AO SEU CONJUNTO:**

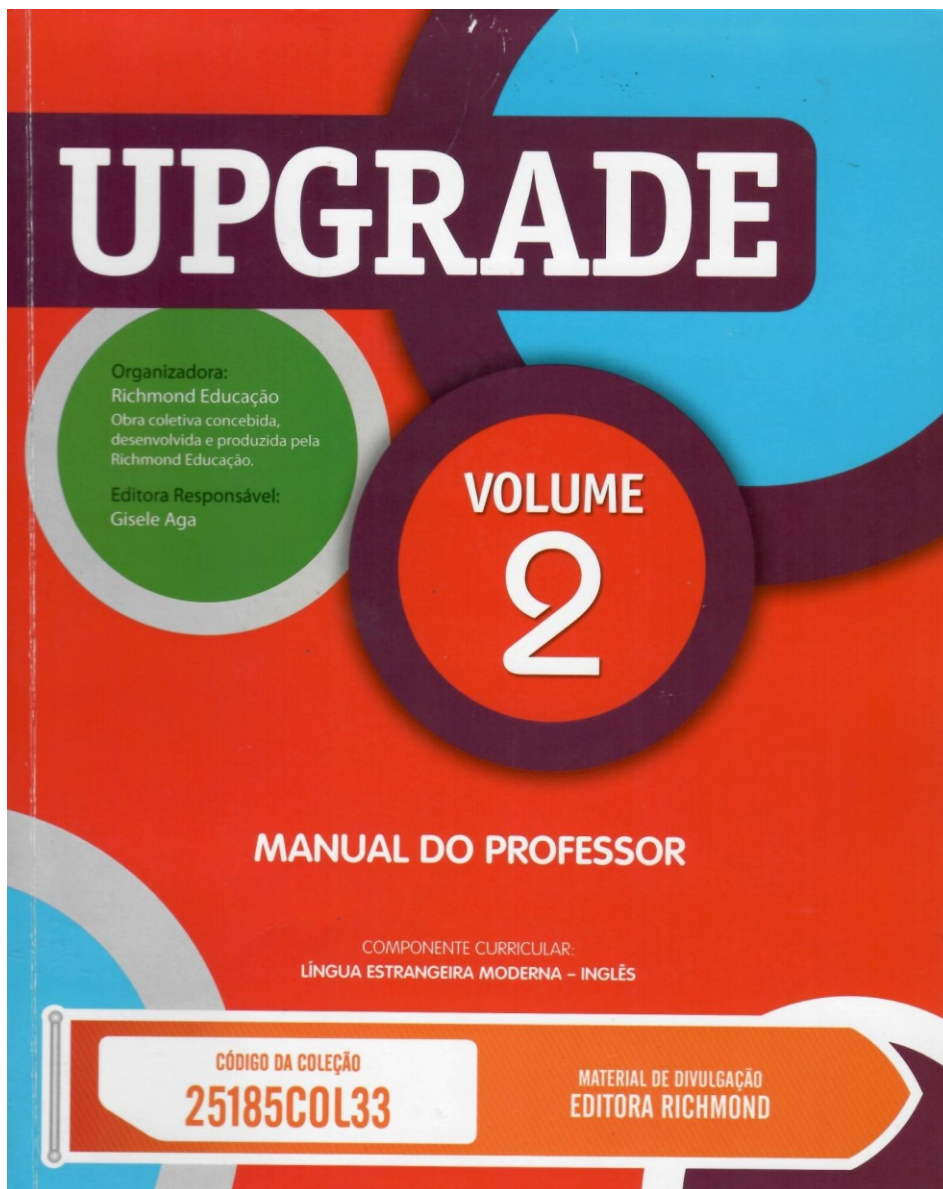
59. Aponte as principais carências da coleção.

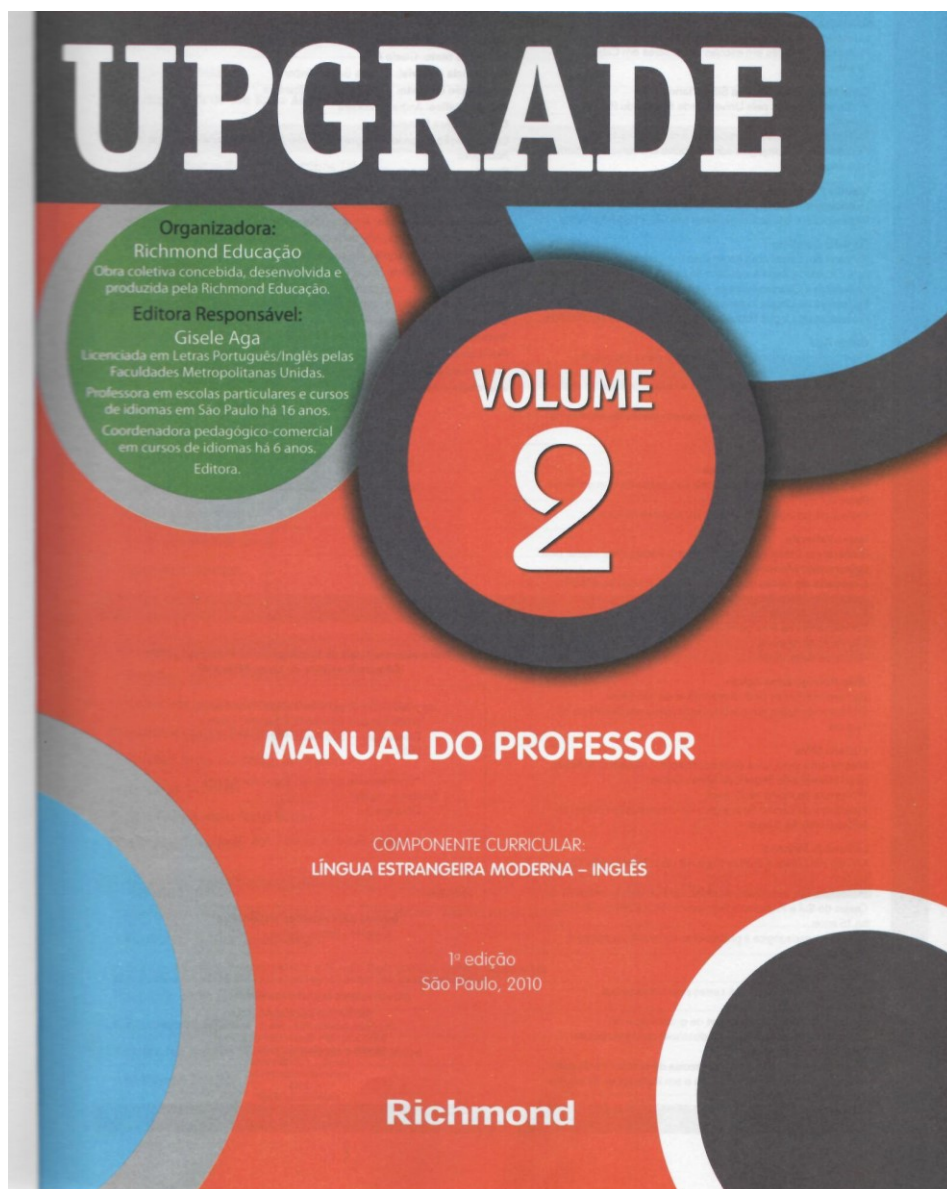
**QUANTO AOS CRITÉRIOS COMUNS A TODAS AS ÁREAS, A COLEÇÃO:**

60. Atende à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio?
61. É isenta de estereótipos e preconceitos: social, regional; étnico-racial; cultural; de gênero; de orientação sexual; de idade; outras formas de discriminação ou de violação de direitos?
62. É isenta de doutrinação religiosa ou política, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público?
63. É isenta de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais?



## ANEXO B – COLEÇÃO UPGRADE, UNIDADE 5, VOICES OF AFRICA







# 5

## Voices of Africa

### PRE-READING

What kind of text is this? Who wrote this text?  
What is it about?

# Negro

(Langston Hughes)

I am a Negro:  
Black as the night is black,  
Black like the depths of my Africa.

I've been a slave:  
Caesar told me to keep his door-steps clean.  
I brushed the boots of Washington.

I've been a worker:  
Under my hands the pyramids arose.  
I made mortar for the Woolworth Building.

I've been a singer:  
All the way from Africa to Georgia  
I carried my sorrow songs.  
I made ragtime.

I've been a victim:  
The Belgians cut off my hands in the Congo.  
They lynch me now in Texas.

I am a Negro:  
Black as the night is black,  
Black like the depths of my Africa.



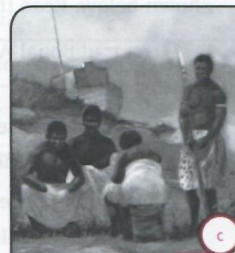
Extracted from <[http://www.pabook.libraries.psu.edu/palitmap/bios/Hughes\\_\\_Langston.html](http://www.pabook.libraries.psu.edu/palitmap/bios/Hughes__Langston.html)>. Accessed on December 6, 2009.

<b>arose:</b> surgiram	<b>ragtime:</b> gênero musical afro-americano do séc. XIX
<b>depths:</b> profundezas	<b>slave:</b> escravo
<b>lynch:</b> lincham	<b>sorrow:</b> tristeza
<b>mortar:</b> argamassa	

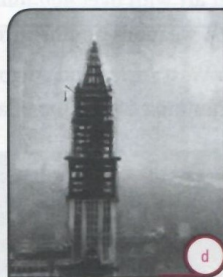
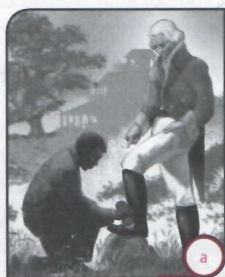
## After Reading

1 Match the verses of the poem to the pictures they represent.

- a "I brushed the boots of Washington."
- b "Black as the night is black."
- c "The Belgians cut off my hands in the Congo."
- d "I made mortar for the Woolworth Building."
- e "I carried my sorrow songs."



ILLUSTRATIONS: MILTON RODRIGUES ALVES



Appendix 5  
page 166

2 O eu lírico do poema *Negro* tem uma visão otimista ou pessimista da situação do povo africano ao longo da história? Por quê?

TIP

Eu lírico é a voz que fala no poema e nem sempre corresponde à do autor.

Tem uma visão pessimista, pois retrata apenas o sofrimento desse povo em versos como: "The Belgians cut off my hands in the Congo",

"I brushed the boots of Washington", etc.

3 Leia o trecho abaixo, extraído de outro poema do mesmo autor. Compare o eu lírico deste poema com o eu lírico do poema da página 80.

### I Dream a World

[...]

A world I dream where black or white,

Whatever race you be,

Will share the bounties of the earth

And every man is free

[...]

Extracted from <<http://www.kansasheritage.org/crossingboundaries/idream.html>>. Accessed on December 12, 2009.

Ao contrário do poema da página 80, o eu lírico deste é bastante esperançoso em relação ao futuro no que se refere à superação

do preconceito racial.



## Vocabulary in Use

- 1 Brazilian society has been strongly influenced by African culture. Part of this influence is shown below. Read the sentences and match them to the photos they represent.
- It is a traditional African dish, made with lady's fingers (okra) and onions, shrimp, peppers, and oil.
  - It is a religion based on African beliefs. It is also practiced in different countries, and it has as many as two million followers.
  - It is a vibrant style of music that dates back hundreds of years and is rooted in Afro-Brazilian culture. It's music that goes straight to the soul!
  - It is a martial art with over 400 hundred years of history. It is a style of self-defense that stands against weapons and firearms.
  - It came from West Africa and Angola with the slave trading to Brazil in the 1600s. It is an African rhythm mixed with Brazilian music that has evolved into today's carnival.



maracatu



capoeira



samba



a



b





d The detective found out who the burglar was. He left his fingerprints on the door handle.  
The detective found out who the burglar was because he had left his fingerprints on the door handle

e We finally got to the hospital. We drove around for hours.  
After we had driven around for hours, we finally got to the hospital.

f I was 20 years old. I traveled abroad for the first time.  
I hadn't traveled abroad before I was 20 years old.

**3** Answer the questions below according to the clues in parentheses. The first two alternatives are done for you.

a Were you in time to call Angela? (Yes)  
*Yes, I had already called Angela when you arrived.*

b Were you in time to read the new contract? (No)  
*No, I hadn't time to read the new contract before you arrived.*

c Were you in time to pay your school fees? (No)  
*No, I hadn't paid my school fees before you arrived.*

d Were you in time to cancel the hotel reservation? (Yes)  
*Yes, I had already canceled the hotel reservation when you arrived.*

e Were you in time to do the two jobs? (No)  
*No, I hadn't done the two jobs before you arrived.*

f Were you in time to meet the new teacher? (Yes)  
*Yes, I had already met the new teacher when you arrived.*

**4** Ms. Miller's maid was very sick and spent 15 days away from work. She came back to work this morning and was shocked to see how messy Ms. Miller's house was. Compare the two pictures and decide what the maid had done by the end of the day. Ask questions using the cues given. Then answer the questions according to picture 2. The first one is done for you.



**A:** Had the maid organized the books on the shelves?

**B:** Yes, she had.

**b** sweep the floor

**A:** Had the maid swept the floor?

**B:** Yes, she had.

**c** decorate the room with daisies

**A:** Had the maid decorated the room with daisies?

**B:** No, she hadn't.

**d** take the coffee table out

**A:** Had the maid taken the coffee table out?

**B:** No, she hadn't.

**e** change the picture on the wall

**A:** Had the maid changed the picture on the wall?

**B:** Yes, she had.

**f** clean the sofa

**A:** Had the maid cleaned the sofa?

**B:** Yes, she had.



## PAST PERFECT CONTINUOUS

FORMAÇÃO: **HAD BEEN** + VERBO PRINCIPAL + **ING**

<b>Forma afirmativa</b>	The singer <b>had been carrying</b> his sorrow songs all the way from Africa to Georgia.
<b>Forma negativa</b>	The singer <b>hadn't been carrying</b> his sorrow songs all the way from Africa to Georgia.
<b>Forma interrogativa</b>	<b>A:</b> Had the singer <b>been carrying</b> his sorrow songs all the way from Africa to Georgia? <b>B:</b> Yes, he had. / No, he hadn't.

### USO

O <b>Past Perfect Continuous</b> é utilizado para expressar uma ação que estava acontecendo no passado antes de uma outra ação também no passado. Damos ênfase à ação que ocorreu primeiro entre ações no passado.	The children hadn't been waiting for a long time when their parents picked them up. How long had the players been exercising when the match started? They had been exercising for 15 minutes when the match started.
--	--



- 5 Read the text below about Wangari Maathai, a Kenyan writer and political activist. Underline the correct verb form.



Wangari Maathai, a Kenyan writer and political activist, is one of many female voices to fight for human rights in the African continent. Born in 1940, she won / had won the Nobel Peace Prize in 2004. By then the Green Belt Movement which she founded / had founded in 1977 was known worldwide and she campaigned / had been campaigning actively against deforestation. She had even been arrested / has even been arrested several times and was suffering / had suffered injuries when attacked while she was planting / had planted trees in a public space as part of a protest.

Based on <[http://womenshistory.about.com/od/wangarimaathai/p/wangari\\_maathai.htm](http://womenshistory.about.com/od/wangarimaathai/p/wangari_maathai.htm)>; <[http://nobelprize.org/nobel\\_prizes/peace/laureates/2004/maathai-bio.html](http://nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2004/maathai-bio.html)>. Accessed on February 20, 2010.

- 6 Join the pairs of sentences. Use the words in parentheses and the Past Perfect Continuous. The first one is done for you.

- a Mr. Thompson worked in the garden for an hour this morning. He took a rest.  
(after) After Mr. Thompson had been working in the garden for an hour this morning, he took a rest.
- b Maurren Maggi trained for years. She won a gold medal in the women's long jump at the Olympic Games in 2008.  
(before) Maurren Maggi had been training for years before she won a gold medal in the women's long jump at the Olympic Games in 2008.
- c His tooth ached all night. He made an appointment to see the dentist the following morning.  
(so) His tooth had been aching all night so he made an appointment to see the dentist the following morning.
- d They played soccer for hours yesterday. It suddenly began to rain.  
(when) They had been playing soccer for hours yesterday when suddenly it began to rain.
- e We were very tired in the evening. We helped at the farm all day long.  
(because) We were very tired in the evening because we had been helping at the farm all day long.

## Reading

## Tropical Multiculturalism



In the 1930s, the situation of blacks improved somewhat as immigration declined and ideological winds shifted. The 1930s were the era of the Afro-Brazilian Congresses in Recife (1934) and Bahia (1937) and of the Black Brazilian Conference (1940). It was in 1934 that Article 113 of the Brazilian Constitution declared that “All are equal before the law” and that “there will be no privileges or distinctions by reason of birth, sex, race, profession, country, social class, wealth, religious belief, or political ideas”. It was also in the 1930s that Afro-Brazilians in São Paulo formed A *Frente Negra Brasileira* (The Black Brazilian Front) to protest precisely against the same discriminations based on race, wealth, and social class presumably prohibited by the Constitution, in a movement that mobilized thousands of blacks before it was banned by the populist dictator Vargas in 1938.

At the same time, anthropologist Gilberto Freyre, a student of the antiracist Franz Boas, formulated the theory of “racial democracy” in his 1933 *Casa Grande e Senzala* (literally, “Big House and the Slave Quarters” but translated as “The Masters and the Slaves”). Rather than see Afro-Brazilians as the cause of Brazil’s “inferiority”, Freyre emphasized the many-faceted contribution of blacks and Indians to Brazil’s cultural mix. In the patriarchal system typical of Brazilian slavery, according to Freyre, African influences “carried” by black cooks and mammies allowed for a certain cultural democracy. Unlike other multiracial societies in the Americas, Brazilian social life was characterized by exceptional familiarity between the races.

[...]

Extracted from *Tropical Multiculturalism: A Comparative History of Race in Brazilian Cinema and Culture*. Robert Stam, author. Published by Duke University Press. Place of publication: Durham, NC. Publication year: 1997. page 79.

**before:** perante

**by reason of:** por causa de

**many-faceted:** multifacetada

**presumably:** supostamente

**rather than:** em vez de

**shifted:** mudaram de direção

**somewhat:** um pouco

**wealth:** bens, posses

**winds:** ventos (sentido metafórico)



## After Reading

- 1 Choose the word or expression that does not belong in each group. The first word on each line is from the text.

a	improved	got better	enriched	<u>diminished</u>
b	discrimination	<u>equality</u>	prejudice	racism
c	mobilized	brought together	interested	<u>separated</u>
d	banned	eliminated	<u>encouraged</u>	prohibited
e	allowed for	<u>ended</u>	gave room to	permitted
f	exceptional	extraordinary	<u>not frequent</u>	great

- 2 Choose the best alternative according to the text.

2.1 Which of these events are not related to the ideological changes in Brazilian society that started in the 1930s?

- a ( ) The decline in the number of immigrants.  
 b ( **x** ) The introduction of an antiracist article in the Constitution.  
 c ( ) The organization of conferences on themes related to the black community.

2.2 The Black Brazilian Front was created to protest against:

- a ( ) the Constitution.  
 b ( **x** ) all forms of discrimination.  
 c ( ) the dictator Vargas.

2.3 The central idea of Gilberto Freyre's *Casa Grande e Senzala* is that:

- a ( ) Afro-Brazilians are the cause of Brazil's inferiority.  
 b ( ) Afro-Brazilians and Indians formed a separate democratic society in Brazil.  
 c ( **x** ) Afro-Brazilians and Indians contributed to Brazil's cultural mix.

2.4 According to Freyre, the multiracial society in Brazil:

- a ( **x** ) had more interaction between descendents of European and African people.  
 b ( ) was very similar to other multiracial societies in the Americas.

## True Brotherhood

(Ella Wheeler Wilcox)

God, what a world, if men in street and mart  
Felt that same kinship of the human heart  
Which makes them, in the face of flame and flood,  
Rise to the meaning of true Brotherhood!



RAFAEL GENTILE

Extracted from <<http://www.readbookonline.net/readOnline/21864>>.  
Accessed on January 31, 2010.

- a Qual é a principal mensagem desse poema?

Espera-se que os alunos tenham entendido que o eu lírico expressa o desejo de ver os homens unidos, não só nos momentos de dificuldades, mas em seu dia a dia.

- b No ponto de vista do eu lírico, onde se encontra a origem da fraternidade entre os homens?

Na ligação que nasce nos corações humanos.

- c É possível estabelecer uma relação entre esse poema e o que se encontra na página 80? Mencione os principais pontos de aproximação.

Embora o primeiro poema apresente relações de escravidão, podemos inferir que o eu lírico de ambos os poemas desejam um mundo mais junto e fraterno.

- 4 Na unidade 1 do volume 1, verificamos que o poema organiza-se em versos que se agrupam em uma ou mais estrofes.

- a Quantas estrofes e versos há no poema “True Brotherhood”?

Uma estrofe com quatro versos.

- b Verificamos também que a rima das palavras é usada para representar uma das características do poema: a sonoridade. Que pares de palavras rimam entre si nesse poema?

mart/heart; makes/face/flame; flood/brotherhood.

- c A repetição de palavras é outro recurso usado em poemas para expressar sonoridade. Há palavras que se repetem no poema “True Brotherhood”?

Não.

- d A linguagem objetiva é aquela que oferece ao leitor informações precisas, transferindo a ele conhecimentos e fatos. É, portanto, uma visão imparcial do autor a respeito de algo. Já a linguagem subjetiva expressa a visão pessoal do autor, geralmente carregada de sentimentos e emoções. Qual das linguagens você reconhece nos poemas apresentados?

A linguagem subjetiva.

- e O destinatário de um poema é o público em geral. Em quais meios ele é geralmente veiculado?

Em livros, jornais, revistas e sites na internet.



## Language in Action

1 The public library in your neighborhood sometimes offers free cultural lectures to anyone who would like to attend. This week the lectures are about Africa. Listen to part of yesterday's lecture about Museum Africa. Then check the correct alternatives.

- a ( ) There are few exhibits there.
- b ( x ) There are works of art based on some artists' impressions of the Anglo-Boer War.
- c ( ) There are no geological specimens on display.
- d ( ) One hour is enough for you to visit the museum.
- e ( x ) The museum was founded in 1994.



2 Sophia and Kevin are high school students who like History very much. This week Sophia went to the public library and attended a lecture about people who have influenced Brazilian culture. Kevin couldn't go because of a high fever. Read their dialogue. Then make new dialogues with a classmate. Use the cues given.

**Kevin:** How has Africa influenced Brazilian culture?

**Sophia:** It has influenced Brazilian food, dance, and music.

A	B
Spain	cattle farming in the South
Portugal	June festivals
Germany	wheat production
Italy	the habit of eating pizza
the Netherlands	architecture in the Northeast region, especially in Recife
Japan	new farming and fishing techniques in the South and Southeast regions

## Writing

Professor: Antes da realização desta atividade, você pode sugerir aos alunos que conversem com as pessoas mais velhas de suas famílias ou que consultem o professor de História.

Brazilian culture is enriched by the diversity of its people. Read the extracts of articles below. In pairs, write a paragraph about the influences in the region you live in. Use some of the information given to help you.



[...] In the Northeast, the Bahia region has heavy African influence whereas in the coastal areas the staples of the menus usually include seafood, shellfish, and tropical fruits. [...]

Extracted from <[http://www.braziltravelinformation.com/brazil\\_culture.htm](http://www.braziltravelinformation.com/brazil_culture.htm)>. Accessed on February 16, 2010.



[...] The South – with a climate unsuited to either coffee or sugar – became the destination of many German and Italian immigrants who raised cattle and grew a variety of crops. [...]

Extracted from <<http://www.everyculture.com/Bo-Co/Brazil.html>>. Accessed on February 16, 2010.

FLAGS: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL; ART: RAFAEL GENTILE



[...] especially Germans and Japanese, established themselves in isolated rural communities. In many small towns and rural areas in the South and Southeast during the 1920s and 1930s, children were educated in German or Japanese, and Portuguese was rarely spoken. [...]

Extracted from <<http://www.everyculture.com/Bo-Co/Brazil.html>>. Accessed on February 16, 2010.



[...] Urban architecture in Brazil owes much to the legacy of Portuguese colonialism. Cities such as Ouro Preto and Rio de Janeiro grew in importance long before industrialization had brought the factory or the automobile to Brazil. These cities, which influenced patterns of urban construction throughout the country, were largely modeled on Portuguese cities. [...]

Extracted from <<http://www.everyculture.com/Bo-Co/Brazil.html>>. Accessed on February 16, 2010.

### Consultando outras fontes

**filme:** *Mandela – A luta pela liberdade* (Alemanha, França, Bélgica, África do Sul, Itália, Inglaterra, Luxemburgo, 2007; direção: Billie August)

**livros:** *Um passeio pela África* (Nova Fronteira, 2006; autor: Alberto Costa e Silva)

*Reinvenções da África na Bahia* (Annablume, 2004; autora: Patrícia de Santana Pinho)

**música:** "Mama África" (Chico César)





# In the Job Market

## Singer

Although there are different professions related to arts and entertainment, the most popular one is singing, especially among teenagers. If someone wants to be a singer, he or she should think about getting appropriate training beforehand.

Singers interpret songs written by themselves or by somebody else. In order to do this properly, they need to learn a lot about music, such as melody, harmony, genres, and styles. Mostly, singers need to improve the use of their voices so that they can perform a wider range of vocal styles.

The job market for a singer is diverse. Choirs, bands, chamber groups, recording agencies, radio and TV stations, the internet, theaters, movies, churches, pubs... the options are endless.

If you want to become a certified singer, you can take a technical course. It is 800 hours long and you can take it while you are in high school.



ANTY RAFAEL GENTILE PHOTO: IURI QUADRO / SHUTTERSTOCK



Based on  
<<http://online.onetcenter.org/link/summary/27-2042.01>>:  
<<http://www.careerplanner.com/Job-Outlook/Musicians-Singers-and-Related-Workers.cfm>>.  
Accessed on February 9, 2010.

**although:** embora  
**beforehand:** antes, em primeiro lugar  
**chamber groups:** grupos que fazem música de câmara (show musical do tipo documentário que leva a plateia para cozinhas, banheiros, praias, automóveis, etc. É considerada "música para os olhos".)

**endless:** inesgotáveis, intermináveis  
**entertainment:** diversão, entretenimento  
**improve:** aperfeiçoar  
**mostly:** principalmente  
**range:** gama, escala

**Para mais informações, acesse:**

<<http://carreiras.empregos.com.br/comunidades/campus/profissoes/musicos.shtm>>;  
 <<http://www.guiadomusico.com.br/legislacao.html>>;  
 <[http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/outubro2008/ju412\\_pag12.php](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/outubro2008/ju412_pag12.php)>.

**1** Você gostaria de ser cantor? Por quê? Por que não?**2** Read the definitions below and label the photos.

**backing vocal:** a singer who sings in harmony with the lead vocalist, other backing vocalists, or alone but not singing the lead.

**headphones:** a device with a part to cover each ear through which you can listen to music, radio broadcasts, etc., without other people hearing.

**isolation booth:** a soundproof booth located within a television studio, used to prevent the occupant, usually a contestant in a game show, from hearing certain parts of the show.

**loudspeaker:** a piece of equipment that changes electrical signals into sounds, especially used in

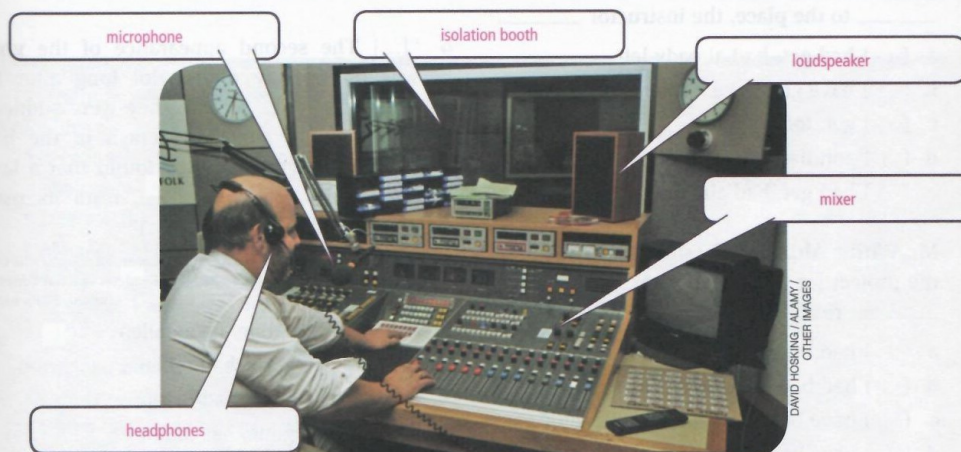
public places so that large numbers of people can hear someone speaking or music playing.

**mic stand:** it provides the support for various sizes and shapes of microphones. It allows the performer (musician or spoken word) to free up their hands to play an instrument.

**microphone:** a piece of equipment that you speak into to make your voice louder, or to record your voice or other sounds.

**mixer:** a piece of equipment or computer software which is used to control the sound levels or picture quality of recording or film.

Extracted from  
 <<http://www.statemaster.com/encyclopedia>>;  
 <<http://dictionary.cambridge.org>>;  
 <<http://dictionary.reference.com>>;  
 <[http://en.wikipedia.org/wiki/Microfone\\_stand](http://en.wikipedia.org/wiki/Microfone_stand)>.





# 5

## Household Chores

Professor: Veja sugestão de atividade complementar na página 34 do guia didático



Make the bed.



Take out the trash.



Dust the furniture.



Set the table.



Vacuum the floor.



Wash the clothes.

## UNIT 4 – LINKING WORDS

Linking Words	Translation
as soon as	tão logo que
at the end	no final
because	porque
beforehand	de antemão
by the time	quando, no momento em que
either... or	ou... ou
in advance	antecipadamente
on the other hand	por outro lado
so	então
soon	logo
when	quando
while	enquanto

## UNIT 5 – AS / LIKE

Podemos utilizar *as* e *like* para dizer que algumas coisas são semelhantes.

- *Like* é uma preposição utilizada antes de substantivos ou pronomes.

You look **like your mother**.

He swims **like a fish**.

A preposição *like* também é utilizada para dar exemplos.

She's good at languages, **like English and Spanish**.

- *As* é uma conjunção utilizada antes de uma oração e após uma expressão iniciada com preposição.

We usually eat pizza on Saturday nights, **as many families do**.

On Mondays, **as on Wednesdays**, our P.E. classes start at nine.

Na linguagem informal, *like* é comumente utilizado no lugar de *as*.

I'm an international pilot. Nobody travels **like I do**.


*As* também é utilizada para expressar profissões e a finalidade de objetos.

Claire has been working **as a doctor** for five years.

Fonte: RICHMOND EDUCAÇÃO (2010b, v.2, p.80-95, 160, 166). Reproduzido com autorização.



## ANEXO C – COLEÇÃO UPGRADE, UNIDADE 8 - CAUSES AND PREVENTION OF OBESITY



### Language in Action 4

**1** Read the dialogue below. Then discuss the questions with a classmate.

**Customer:** A double cheeseburger, fries, and a soda, please.

**Server:** Regular or large soda?

**Customer:** Large, please.

**Server:** Anything else?

**Customer:** A strawberry shake.

**a** What's this customer's order like – healthy or unhealthy?

**b** What may happen to people who have this kind of diet?

**c** Do you think the rate of overweight or obese people in Brazil is high?

**2** Are you for or against the statements below? Why? Discuss the statements in small groups.

*“Overweight and obesity are defined as excessive fat accumulation that presents a risk to health.”*

*“Overweight and obesity are major risk factors for a number of chronic diseases, including diabetes, cardiovascular diseases, and cancer.”*

*“Implementing prevention programs and getting a better understanding of treatment for youngsters is important to control the obesity epidemic.”*

126

"Being overweight or obese may cause little or no inconvenience to a person's career."

"Weight discrimination is a very serious social problem that we need to pay attention to."

3 Listen to Betty's story and fill in the blanks.

5

I had a beautiful figure when I was younger because I used to pay attention to everything I ate. Now I'm not as thin as I used to be. I got married and had two kids. Sometimes I even don't pay attention to the way I look at all.

## Writing

In pairs, write a paragraph giving your opinion about the following sentence. *Respostas pessoais.*

"Overweight people are frequently stereotyped as emotionally impaired people."

---



---



---



---



---



---



---



---

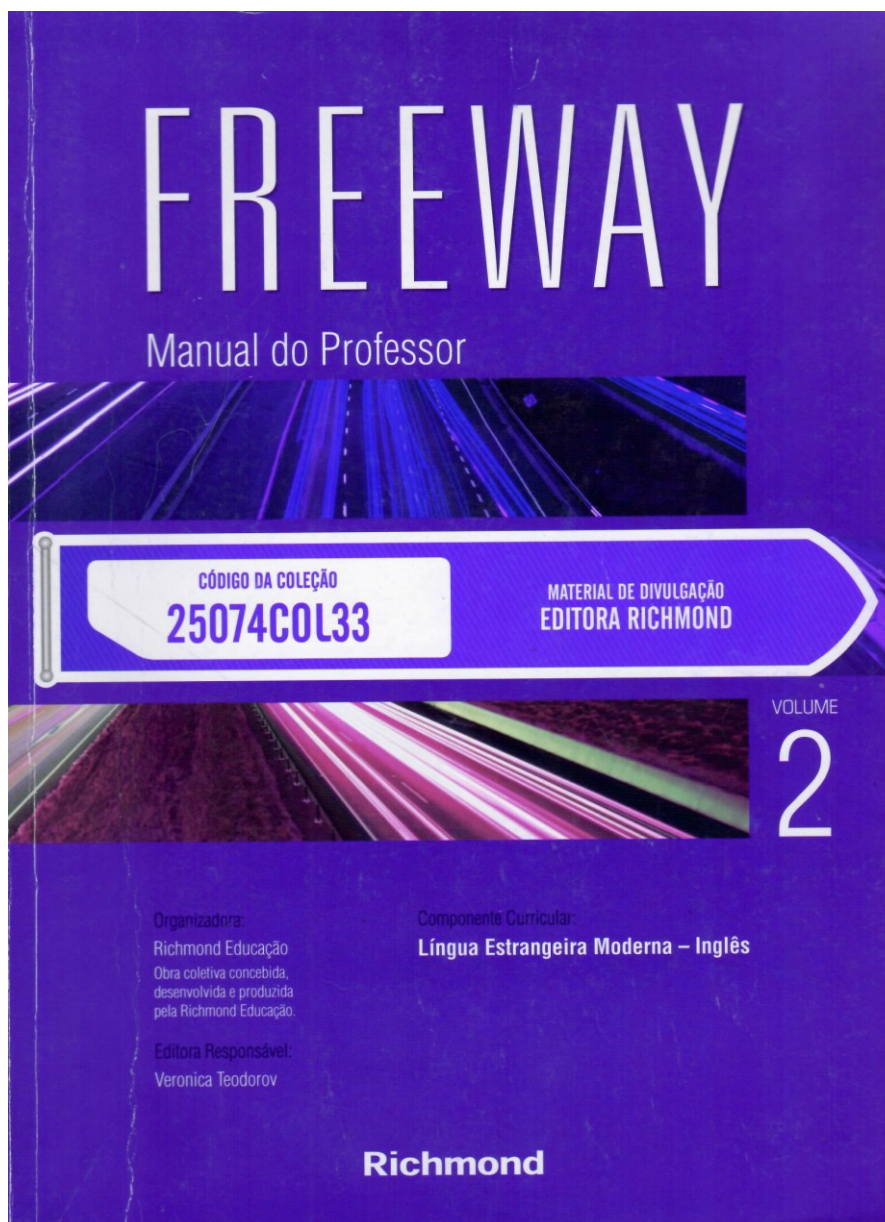


---



---

## ANEXO D – COLEÇÃO FREEWAY , UNIDADE VIOLENCE AGAINST WOMEN







## ACCESS

**1** What is the common theme in these two posters?

ANISTIA INTERNACIONAL DO CANADA

REPRODUCTION If you want to speak to someone about domestic violence you can call the 24 hour National Domestic Violence Helpline 0800 2220 247 or Online (24 hours) 0800 1111.

**2** Discuss the following questions with a classmate.

- 1 What's the purpose of having an ostrich in poster 1? How does it relate to the message expressed?
- 2 Do you think that it is only the government that should do something to stop ignoring violence against women? What about society in general?
- 3 In poster 2, who needs a hand to get through domestic violence? Who can give a hand?

**CROSSROADS**

In 1999, the UN General Assembly designated November 25<sup>th</sup> as the International Day for the Elimination of Violence against Women. Violence against women and girls is a problem of pandemic proportions. At least one out of every three women around the world has been beaten, coerced into sex or otherwise abused in her lifetime – with the abuser usually being someone known to her.

Extracted from [www.who.int/mediacentre/events/annual/elimination\\_vaw/en/index.html](http://www.who.int/mediacentre/events/annual/elimination_vaw/en/index.html). Accessed on November 17<sup>th</sup>, 2009.

Why do you think violence against women is a topic being addressed by the United Nations?



## 3

## 3 Study the table and answer true (T) or false (F) to the sentences.

Table 1 Ten leading causes of death in females aged 10-19 years by country income group, 2004

World				Low-income countries			
Rank	Cause	Deaths(000s)	%	Rank	Cause	Deaths(000s)	%
1	Lower respiratory infections	57	8.9	1	Lower respiratory infections	49	10.6
2	Road traffic accidents	37	5.6	2	Self-inflicted injuries	24	5.2
3	Self-inflicted injuries	36	5.5	3	Fires	21	4.6
4	Tuberculosis	29	4.5	4	Tuberculosis	21	4.5
5	Fires	24	3.8	5	Meningitis	18	3.9
6	Drownings	23	3.5	6	HIV/AIDS	17	3.7
7	Meningitis	21	3.3	7	Malaria	16	3.4
8	HIV/AIDS	20	3.0	8	Road traffic accidents	16	3.4
9	Malaria	17	2.7	9	Diarrhoeal diseases	12	2.6
10	Diarrhoeal diseases	14	2.2	10	Drownings	11	2.4

Middle-income countries				High-income countries			
Rank	Cause	Deaths(000s)	%	Rank	Cause	Deaths(000s)	%
1	Road traffic accidents	17	9.9	1	Road traffic accidents	4	28.9
2	Drownings	11	6.8	2	Self-inflicted injuries	1	9.5
3	Self-inflicted injuries	10	6.2	3	Violence	1	5.0
4	Tuberculosis	8	4.7	4	Leukaemia	1	4.2
5	Lower respiratory infections	8	4.5	5	Congenital anomalies	1	4.2
6	Leukaemia	6	3.8	6	Endocrine disorders	0	3.1
7	Violence	5	3.0	7	Poisonings	0	2.0
8	Congenital anomalies	4	2.6	8	Lower respiratory infections	0	1.5
9	Poisonings	4	2.4	9	Stroke	0	1.5
10	Fires	3	1.8	10	Epilepsy	0	1.3

Source: World Health Organization. Extracted from [www.who.int/gender/women\\_health\\_report/charts/en/index2.html](http://www.who.int/gender/women_health_report/charts/en/index2.html). Accessed on December 3<sup>rd</sup>, 2009.

- 1 The rates of death caused by road accidents in the 10-19 female age bracket is proportional to the level of income.

True. The higher the income, the more fatalities due to road traffic accidents.

- 2 The percentage of deaths caused by self-inflicted injuries is higher in middle-income countries.

False. It is higher in high-income countries.

- 3 Diseases such as leukemia and tuberculosis are among the top ten causes of death in all countries in the world.

False. Leukemia is not a top ten cause of death in all countries.

- 4 Violence is one of the top ten causes of death in females aged 10-19 years in the world.

False. Violence is not one of the top ten causes of death in females aged 10-19 years in the world.

- 5 Malaria is a common cause of death among women in middle-income countries.

False. It is true for low-income countries.

- For the complete report, go to [www.who.int/en/](http://www.who.int/en/) and click on 'data and statistics, Women and health report 2009' and download 'Women and health: today's evidence tomorrow's agenda'.

**4 In which categories would you include the following behaviors, conditions and accidents?**

- 1 cutting, burning, biting or scratching yourself: self-inflicted injuries
- 2 pneumonia, lung abscess, acute bronchitis and emphysema: lower respiratory infections
- 3 lack of skill, not wearing seat belts, driving under the influence of alcohol and/or drugs, night driving: road traffic accidents
- 4 medicine overdose, rotten food and plants: poisoning
- 5 congestion, lack of swimming skills, drinking problem: drowning

**5 Discuss with a classmate.**

- 1 In high-income countries, it is road accidents, and not disease that are responsible for 28.9% of deaths in the female 10-19 year-olds. Why do you think this is so?
- 2 In low-income countries, death caused by diarrhoeal diseases is ranked number 9. In the world table, it drops to number 10. Why is it not present in the tables for middle- and high-income countries?

**6 Violence appears only in the tables for middle- and high-income countries. What kind of violence do you think is included? Check the alternatives you and your classmate both agree on.**

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> domestic violence | <input type="checkbox"/> sexual harassment in the workplace/school |
| <input type="checkbox"/> dating violence   | <input type="checkbox"/> psychological abuse                       |

## **ACCELERATE**

**1 Skim the text on the next page and check the correct alternative.**

- 1 This text is
 

<input type="checkbox"/> a personal letter.	<input type="checkbox"/> an announcement.	<input checked="" type="checkbox"/> a leaflet.
---	---	--
- 2 The language of the text is
 

<input checked="" type="checkbox"/> formal.	<input type="checkbox"/> informal.
---	------------------------------------
- 3 What's the main purpose of the text?
 

<input type="checkbox"/> To explain teen dating
<input checked="" type="checkbox"/> To provide facts about teen dating violence
<input type="checkbox"/> To teach teens how to avoid a date



## 3

- 2 This text was taken from Casa de Esperanza, a non-profit organization that helps Hispanic women and teens who live in the USA and suffer from domestic violence. Read the text and correct the following sentences.

## FACTS ABOUT TEEN DATING VIOLENCE

### What is teen dating violence?

Teen dating violence occurs in a dating relationship when one adolescent uses assault and coercive behaviors, including physical, emotional or sexual attacks, to intimidate another adolescent.

### How does domestic violence affect Latino youth?

The effects of teen dating violence on youth are profound. Youth who are experiencing domestic violence typically display some or all of the following behaviors and characteristics:

- Psychosomatic issues, e.g., stomachaches, ulcers, headaches.
- Subtle reactions: loss of appetite, overeating, sleep difficulties, nail biting or stuttering.
- Low self-esteem and feelings of failure.
- Anger: aggression, hostility or destructiveness.
- Disruptive behavior or violence toward peers.
- Wearing high-necked or long-sleeved clothing in warm weather to hide physical abuse.
- Juvenile delinquency, e.g., truancy, vandalism, drinking, or drug abuse.

### Issues that exacerbate teen dating violence for Latino youth

- Undocumented youth experience many fears. Calling the police or telling a school counselor or parents may open up an investigation that could ultimately lead to the deportation of the boyfriend/girlfriend.

- When someone is in the midst of a crisis, it is common to go back to one's first language. Youth who do so cannot utilize resources or confide in counselors or teachers who speak only English.

### Statistics

- One in three adolescents reports knowing a peer who has been part of a physically abusive relationship (Antoinette Davis, 'Interpersonal and Physical Dating Violence among Teens', The National Council on Crime and Delinquency Focus, 2008).
- 25% of adolescent girls have reported that they have been pressured to perform sexual acts (Liz Claiborne Inc. study on teen dating abuse conducted by Teenage Research Unlimited, February 2005).
- 30% of adolescent girls (fifteen to nineteen) who are murdered every year in the USA die by the hands of an abusive partner (City of New York, 'Teen Relationship Abuse Fact Sheet', March 1998).
- Studies have found that women and girls are more likely to be victims of teen dating violence than men and boys and that they suffer significantly more injuries than males (Michael Rand, 'Criminal Victimization, 2007', US Department of Justice Bureau of Justice Statistics, 2008; Katrina Baum, Shannan Catalano, Michael Rand & Kristina Rose, 'Stalking Victimization in the United States', US Department of Justice Bureau of Justice Statistics, 2009).



- 1 Teens who are experiencing domestic violence typically display psychosomatic issues, high self-esteem and feelings of failure.

Teens who are experiencing domestic violence typically display psychosomatic issues, low self-esteem and feelings of failure.

- 2 Vandalism, drinking or drug abuse are examples of subtle reactions.

Vandalism, drinking or drug abuse are examples of juvenile delinquency.

- 3 40% of adolescents said they know somebody who has been part of a physically abusive relationship.

About 33% (one in three) of adolescents said they know somebody who has been part of a physically abusive relationship.

- 4 Teen dating violence is more common among men and boys.

Teen dating violence is more common among women and girls.

- 5 Fear of deportation and use of their mother language are not issues that make dating violence for Latino teens worse.

Fear of deportation and use of their mother language are issues that make dating violence for Latino teens worse.

**3 Complete the sentences using the underlined words or expressions in the leaflet.**

- 1 Failure to attend school is called truancy.
- 2 If you assault someone, that means that you attack someone physically.
- 3 If you use force to make something happen, you are being coercive.
- 4 A murdered person is somebody who was killed intentionally.
- 5 Stuttering is the frequent repetition of words or parts of words that is produced with excessive amounts of struggle and effort.
- 6 Nail biting: to use your teeth to chew your finger nails.
- 7 In education, a student's peers are other students.

**4 Choose the correct alternative.**

- 1 Which is *not* a synonym for the word 'profound' (line 9)?  
 intense       unimportant       significant       deep
- 2 The word 'disruptive' (line 18) can be replaced by:  
 strange       calm       disturbing       quiet
- 3 Which verbs have a meaning similar to that of the word 'confide' (line 33)?  
 confess       reveal       tell       keep       hide       trust
- 4 What is *not* a synonym for the word 'abusive' (line 37)?  
 insulting       offensive       defamatory       respectful
- 5 'Violence' is an example of those words whose spelling and/or meaning are similar to Portuguese ones. Such words are also known as  
 adjectives.       cognates.       translation.

## 3

## 5 Scan the text and find six other examples of cognates.

occurs – adolescent – physical – emotional – sexual – attacks – intimidate – domestic – characteristics – ulcers – aggression – hostility – abuse – juvenile – delinquency – vandalism – drug – exacerbate – experience – police – counselor – investigation – deportation – crisis – common – utilize – reports – acts – studies – victims – suffer

## 6 Answer the questions.

- 1 According to the text, why do victims of domestic violence wear high-necked or long-sleeved clothing?

To hide physical abuse.

- 2 The text mentions emotional attacks as a form of coercive behavior. How can someone be emotionally attacked?

Someone can harm others emotionally by threatening people they love, creating an atmosphere of terror or saying demeaning things.

- 3 Why are undocumented teenagers afraid of talking about dating violence?

Because their boyfriends/girlfriends or even themselves can be deported.

## 7 Discuss with a classmate.

- 1 Why do you think women and girls are more likely to be victims of teen dating violence than men and boys? *Resposta pessoal. Possible answer: Probably because men or boys use their superior strength to intimidate and force women and girls to do things.*
- 2 In your opinion, why is it difficult for teenagers to look for help or even tell others about this kind of problem? *Resposta pessoal.*

- 8 The Office for the Prevention of Domestic Violence, from the US state of New York, has this poster distributed in shopping malls. Does Brazil have any similar campaigns?



Discuss in small groups what the impacts of having a campaign like this in the city/town where you live would be.



## HIGHWAY

### Violence Against Women

#### 1 Match the words and the definitions.




- |   |           |   |             |   |                |
|---|-----------|---|-------------|---|----------------|
| 1 | femicide  | 3 | trafficking | 5 | (to be) beaten |
| 2 | (to) rape | 4 | mutilation  | 6 | stalking       |
- 
- |                          |   |   |
|--------------------------|---|---|
| <input type="checkbox"/> | 4 | having a part of the body crippled or disabled                                |
| <input type="checkbox"/> | 5 | to be hit repeatedly  |
| <input type="checkbox"/> | 2 | the crime of forcing a woman to submit to sexual intercourse against her will |
| <input type="checkbox"/> | 1 | the murder of women because they are women                                    |
| <input type="checkbox"/> | 3 | buying or selling illegally   |
| <input type="checkbox"/> | 6 | to obsessively follow or observe someone                                      |

#### 2 Fill in the blanks with the correct words from exercise 1.

- Women and girls comprise 80% of the estimated 800,000 people suffering from trafficking each year, with the majority trafficked for sexual exploitation.
- According to studies, one in three women worldwide will be beaten, raped, coerced into sex or otherwise abused in her lifetime.
- Approximately 100 million to 140 million girls and women in the world have experienced female genital mutilation / cutting, with more than 3 million girls in Africa being at risk of the practice annually.
- Repeated phone calls, inappropriate gifts and bumping into the same person around one's workplace may be signs of stalking.
- More than 3,800 women and girls have been murdered in Guatemala since the year 2000. Local activists are calling it a 'femicide', and this is spreading there and throughout Latin America.

#### 3 Discuss with a classmate.

- What kind of violence is more common in Brazil?  
*Respostas pessoais.*
- Is the problem of stalking exclusive to celebrities? If not, who else can suffer from it?  
*Respostas pessoais. Uma possibilidade: No, everybody can suffer from it, including ourselves. Internet stalking, for example.*
- Why do you think some people base their violent behavior on cultural or religious reasons?  
*Respostas pessoais.*

   Go to [www.saynotoviolence.org](http://www.saynotoviolence.org) and click on 'Join Say NO – action ideas' and read more information about how you can help this cause.

## 3

## Listening and Speaking

- 1** **09** Actress Nicole Kidman is UNIFEM Goodwill Ambassador and international spokesperson for UNIFEM's 'Say NO – UNITE to End Violence against Women' campaign. Listen to this reproduction of an excerpt from an interview with her. Which of these questions is she answering?

- Why take up the issue of violence against women?  
 How can people get involved?  
 As a mother, what do you tell your children about violence against women and girls?  
 What can be done to stop gender violence?



- 2** Listen to the interview again and answer true (T) or false (F).

- 1** She believes in gender equality.  
 true       false
- 2** Nicole's parents taught her to get involved in order to change things.  
 true       false
- 3** She thinks her kids will have problems using the internet because they are too young.  
 true       false

- 3** Listen again and answer the questions in your notebook.

- 1** 'At the heart of violence against women and girls lies gender inequality.' What did she mean?  
*That the cause of violence against women is that men and women are not treated equally or do not see themselves as equals.*
- 2** Is she talking only about violence against women?  
*No, not only against women. She said that 'violence against another person is absolutely wrong.'*
- 3** How are her kids going to help the campaign?  
*They will sign their names and invite their friends to do the same.*

- 4** **10** You will hear a public service announcement (PSA). A PSA is an advertisement broadcast on radio or television for the public interest. Order the sentences according to what you hear.

- 5 You can make a difference to end violence against women.  
 1 One in three women worldwide will experience abuse or sexual violence in her lifetime.  
 4 Whether you volunteer or report an incident or spread the word.  
 7 If we all join together, we can help end violence against women.  
 6 Visit [lifestimtv.com](http://lifestimtv.com) or [unifem.org](http://unifem.org) to help end this problem that affects us all.  
 3 I will do my part. I will help. I will use my voice.  
 2 You can change this in your community.



**5** Work with a classmate. Have a conversation using the information in the table and the expressions of concern. Follow the model.

Facts	Source	Action
One in three women worldwide will experience abuse or sexual violence in her lifetime.	website	Visit the website and join in.
In São Paulo, Brazil, a woman is assaulted every fifteen seconds.	local newspaper	Ask our politicians to invest more in that issue.
My neighbor is beating his wife every day.	I hear the fight every day.	Report it to the police.
My city doesn't have legislation about violence against women.	My teacher told me.	Raise signatures on a petition.



#### Expressing concern

I'm sorry to hear that.

I'm so sorry for (them/those people).

That's too bad.

That's really terrible.

That's awful.

That's dreadful.

**A:** Did you know that one in three women worldwide will experience abuse or sexual violence in her lifetime?

**B:** Where did you get that?

**A:** On a website.

**B:** I'm sorry to hear that. We should visit the website and join in.

**6** Discuss these questions in groups.

- 1 Are men more sexist than women? Why do you think so?
- 2 Why do you think some people do not talk about problems caused by gender inequality?
- 3 Do you feel that in Brazil men and women are treated equally? What can be done to change (or preserve) that?
- 4 Have you ever been treated differently based on your gender? What was your reaction?



'We've begun to raise daughters more like sons... but few have the courage to raise our sons more like our daughters.'

*Gloria Steinem, writer*

Do you believe that we learn how to be sexists from our parents? Can you remember any lessons on this topic that you learned from your parents?

## 3

7 Mayumi is an exchange student in Brazil who had some problems at a party. Listen to her conversation with Luís. What happened to her? Check all the correct information.

- 11  She was attacked.  
 She had a headache.  
 She kissed somebody she didn't want to.  
 Her friend kissed her.  
 She went to a party.  
 She didn't say anything to anybody.  
 Luís didn't agree with what the boy did.  
 Carol knows about the problem.  
 Luís recommended that Mayumi talk to Carol's parents too.



ALEX HINDS / SHUTTERSTOCK

8 Listen again and choose the best answer.

- 11 1 Carol and Luís are  
 sister and brother.  friends.  
 2 After Carol's brother kissed Mayumi, he  
 told Carol.  laughed.  
 3 Mayumi didn't tell Carol because she was  
 excited.  ashamed.  
 4 Mayumi and Luís are going to talk to  
 Carol's parents.  Mayumi's parents.

9 Work with a classmate. What would you do if you were Mayumi? And if you were Luís?

## LANGUAGE WORKS

1 Read these sentences and answer true (T) or false (F).

Before she talked about her problems, she **had been feeling** depressed for years.  
 She **had never felt** so depressed in her entire life.

I **had spoken** to my sons about the way they treated their sister this month.  
 They **had been making** fun of her since she turned twelve.

- 1 The verbs in bold express actions that happened before other actions in the past.  T  
 2 There is no difference in form between the verbs in the four sentences.  F  
 3 The Past Perfect Continuous (*had + been + -ing*) expresses an action that happened for some time before another action in the past.  T  
 4 The Past Perfect Simple (*had + past participle*) expresses an action that happened after another action in the past.  F



## 2 Complete this paragraph with **had** or **had been**.

Music superstar Rihanna had never thought that she would be talking about her personal problems on national television, but after she was severely beaten by her boyfriend, R&B star Chris Brown, she knew she had to say something to raise awareness about domestic violence. Chris and Rihanna had been fighting for some time, but the last fight started because she had found a text message from a woman while both Chris Brown and Rihanna were returning from a Grammy Award party. Apparently, Chris Brown had been in contact with another woman for some time. Rihanna admits that their age was not perfect for a healthy relationship. Rihanna affirms that she does not hate Chris Brown and she wants him to be successful in life.

## 3 Number the actions in the order they happened. Follow the model.

- 1 I had had a sore throat for two days so I decided to call the doctor.
  - 2 I called the doctor.
  - 1 I had a sore throat.
- 2 When Martha's mother got home, Martha had already left for work.
  - 1 Martha went to work.
  - 2 Martha's mother arrived home.
- 3 After my uncle had talked to my mother, he called me to tell me she would be arriving soon.
  - 2 My uncle called me.
  - 1 My uncle talked to my mother.
- 4 The dog had been feeling sick for some hours before the owners took him to the vet.
  - 1 The dog was feeling sick.
  - 2 They took the dog to the vet.

## 4 Fill in the blanks with the Past Perfect Simple or the Past Perfect Continuous form of the verbs in parentheses. Use the continuous form whenever possible.

Singer Christina Aguilera had already talked (talk) about the domestic violence present in her house when she was growing up. She had gotten (get) married, and had had (have) a child of her own, when she decided to open up even more about her troubled childhood. She revealed to a TV channel: 'Growing up I did not feel safe. Feeling powerless is the worst feeling in the world. The pain at home is where my love for music came from.'

The musician's mother revealed that she had been suffering (suffer) abuse from Christina's father when she found out that Christina was also a victim. She once found her four-year-old daughter with blood on her chin. Christina told her mother, 'Daddy wanted to sleep and I had been making (make) too much noise.'

Her song 'Oh Mother' was a tribute to her mother and all those who had experienced (experience) abuse and never talked about it. She had been supporting (support) the cause for some time when she had the idea of talking about it at her concerts.



ART: GLAUCIA KOLLER. PHOTO: JANET GOUGH / RETNA / OTHER IMAGES

## 3

**5 Join these sentences using the Past Perfect Simple or the Past Perfect Continuous and before or after. Follow the models.**

- 1 Christina Aguilera celebrated her tenth birthday. (She was born on December 18<sup>th</sup>, 1980.)

Christina's parents divorced in 1989. (before)

*Before Christina turned ten, her parents had divorced. OR Christina's parents had divorced before she celebrated her tenth birthday.*



ROBIN MACKENZIE / SHUTTERSTOCK

- 2 She started singing at the age of six.

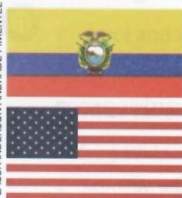
In 1993 she was hired as a member of the Disney Channel's *New Mickey Mouse Club*.

*She was hired as a member of the Mickey Mouse Club after she had been singing for seven years.*



KOBAL / OTHER IMAGES

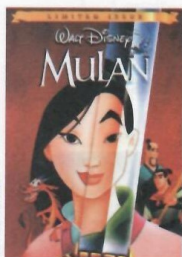
FLAGS-ANDERSON ANDRADE PIMENTEL



- 3 Christina's father moved from Ecuador to the United States. He met Christina's mother. (before)

*Christina's father had moved from Ecuador to the United States before he met Christina's mother.*

REPRODUCTION



- 4 She recorded 'Reflection' for the cartoon *Mulan*. She signed to RCA Records. (after)

*Aguilera signed to RCA Records after she had recorded 'Reflection' for the cartoon *Mulan*.*

REPRODUCTION



- 5 She recorded a Latin pop album in 2001. She launched her debut album in 1999. (before)

*She had launched her debut album before she recorded a Latin pop album.*

SOUL BROTHER / FILMMAGIC-GETTY IMAGES



- 6 Christina Aguilera confirmed on her website that she was pregnant in April 2007. Christina announced on her website the birth of her son in January, 2008. (after)

*Christina announced on her website the birth of her son after she had confirmed that she was pregnant.*



6 Look at the time line below and write sentences using the Past Perfect.

Before the first National Women's Rights Convention was organized, the Declaration of Sentiments had been signed in New York.

TIMELINE OF IMPORTANT MOMENTS IN THE AMERICAN WOMEN'S RIGHTS MOVEMENT



- 1848** The Declaration of Sentiments is signed in New York.
- 1850** The first National Women's Rights Convention takes place in Worcester, Massachusetts.
- 1893** Colorado becomes the first state to grant women the right to vote.
- 1920** The 19<sup>th</sup> Amendment to the Constitution grants all American women the right to vote.
- 1960** The Food and Drug Administration approves birth control pills.
- 1963** Congress approves the Equal Pay Act, establishing that women and men should be paid the same for the same job.
- 1966** The National Organization for Women (NOW) is founded by a group of feminists.
- 1978** The Pregnancy Discrimination Act determines that a woman cannot be fired or denied a job or promotion because she is or may become pregnant.
- 1986** The Supreme Court rules that sexual harassment is an illegal form of job discrimination.
- 1995** Lt. Col. Eileen Collins becomes the first American woman to pilot a Space Shuttle.
- 1997** Madeleine K. Albright becomes the first woman US Secretary of State.
- 2000** Hillary Rodham Clinton becomes the only First Lady ever elected to the United States Senate.
- 2005** Condoleezza Rice becomes the first African-American woman to be appointed Secretary of State.
- 2009** President Barack Obama signs the Lily Ledbetter Fair Pay Restoration Act, which allows female victims of pay discrimination to look for compensation.

Teacher: expect any answer that follows the logical chronological order of the timeline. They must be able to include the words when or after/before.

(RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b, v.2, p.36-49). Reproduzido com autorização.

**ANEXO E****ELABORADORES DOS ORIGINAIS DA COLEÇÃO UPGRADE  
RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010b**

Ana Rosa Marinho Oliveira Vivarini, licenciada em Letras pela Faculdade da Região dos Lagos e professora de Inglês em escolas particulares em Cabo Frio há 19 anos; Carla Maurício Coelho da Silva Vianna, bacharel em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, professora em escolas particulares e públicas há 15 anos e coordenadora pedagógico-administrativa em cursos de idiomas há 6 anos; Claudia Priore, licenciada em Letras pela Universidade Paulista e professora em escolas particulares em São Paulo há 16 anos; Daniella Bergamo, bacharel em Letras com habilitação em tradutor e intérprete pela Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas, professora e coordenadora de área por 6 anos, professora de Língua Inglesa por 14 anos e professora de Língua Portuguesa para estrangeiros por 12 anos; Gisele Aga licenciada em Letras Português/Inglês pelas Faculdades Metropolitanas Unidas, professora em escolas particulares e cursos de idiomas em São Paulo há 16 anos, e coordenadora pedagógico-comercial em cursos de idiomas há 6 anos e editora.; Heloisa Helena Soares Quirino, bacharel em Português/Inglês em escolas particulares há 23 anos; Izaura Valverde, bacharel em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Mackenzie, professora de Inglês há 24 anos, coordenadora da área de Inglês em escolas particulares em São Paulo há 11 anos, autora de livros didáticos; João Rodrigo Lima Agildo, bacharel em Letras pela Universidade de São Paulo e professor de Inglês em escolas particulares de São Paulo há 11 anos; Luciana Silva, mestre em Letras, área de concentração em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Minas Gerais; professora de Inglês há 22 anos e professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais há três anos; Luciana S. Pinheiro, mestre em Letras e Cultura Regional pela Universidade Caxias do Sul, professora em escolas particulares no PLE de Universidade de Caxias do Sul e professora formadora PROLIC/REGESD/UCS há 15 anos, assessora pedagógica a professores de escolas públicas e particulares; Marcelo Furlin, mestre em Comunicação e Letras pela Universidade Mackenzie, professor assistente em cursos de graduação e de pós-graduação (presenciais e à distância) da Universidade Metodista de São Paulo, professor de Língua Inglês em escolas de idiomas há 24 anos e assessor pedagógico em editoras e em instituições de ensino (redes privada e pública).

**ANEXO F****ELABORADORES DOS ORIGINAIS DA COLEÇÃO FREEWAY****RICHMOND EDUCAÇÃO, 2010a**

Cristina Gontow, licenciada em Letras, com habilitação em Inglês, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora e coordenadora de institutos de idiomas há mais de 20 anos; Marcos Carvalho Mendonça, licenciado em Letras pela Universidade Federal do Paraná e professor de Inglês em escolas particulares; Veronica Teodorov, licenciada em Letras pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Metodista de São Paulo e Professora de Inglês em escolas particulares de São Paulo, autora de livro paradidático; Vitor Takeshi Sugita, bacharel em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, professor de línguas em escolas públicas e centro de idiomas há dez anos, autor de livros didáticos e de formação de professores, e William Chaves Gomes, licenciado em Letras pela Universidade Federal de São João Del Rei, professor de Língua Portuguesa para estrangeiros e consultor pedagógico de Inglês como língua estrangeira em Londres, Inglaterra.