UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
MESTRADO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

JOILMA BARBOSA FERREIRA DE SOUSA

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: PERCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA
2015

JOILMA BARBOSA FERREIRA DE SOUSA

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: PERCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Dissertação de mestrado submetida à coordenação do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem, Cultura e Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre, sob a orientação da professora Dra. Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares.

VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA

2015

S696l SOUSA, Joilma Barbosa Ferreira de.
428 O livro didático de língua inglesa: percepções e implicações no exercício da docência. / Joilma Barbosa Ferreira de Sousa, 2015.
134f.

Orientador (a): Drª. Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Vitória da Conquista - BA, 2015.

1. Livro didático – Inglês. 2.Multimodalidade. 3. Pedagogia dos Multiletramentos. I.Soares, Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira. II. Universidade Estadual Sudoeste da Bahia, Programa Pós- Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens III. T.

CDD: 428

Catalogação na fonte: Cristiane Cardoso Sousa - CRB 5/1843
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

JOILMA BARBOSA FERREIRA DE SOUSA

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: PERCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Dissertação de mestrado submetida à coordenação do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem, Cultura e Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre, sob a orientação da professora Dra. Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª Dra. Cláudia Vivian Carvalho de Oliveira (Orientadora)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

_____

Prof. Dr Diógenes Candido de Lima

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

_____

Prof Dr. Geraldo Ferreira de Lima

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Aprovada em _____/_____/_____

DEDICATÓRIA

Senhor quero dar-te graças de todo o coração e falar de todas as suas maravilhas. Em Ti quero alegrar-me e exultar, e cantar louvores ao teu nome, ó Altíssimo (Sl 9: 1-2)

É melhor ter companhia do que estar sozinho, porque maior é a recompensa do trabalho de duas pessoas. Se um cair, o amigo pode ajudá-lo a levantar-se. Mas pobre do homem que cai e não tem quem o ajude a levantar-se (Ec 4:9-10)

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, por todas as bênçãos! Por permitir-me o fôlego da vida, por capacitar-me e por fazer-me entender que nunca me abandonou; por ter colocado pessoas ao meu redor que apaziguaram o meu coração com palavras carinhosas e cheias de amor nos momentos turbulentos.

Ao meu filho Mateus Leandro, que me faz conhecer novas experiências todos os dias. Obrigada pelo teu sorriso todas as manhãs e pelo teu abraço ao anoitecer... Contigo aprendi a organizar o meu tempo e (re)olhar o mundo de uma outra forma.

Aos meus pais, por me mostrarem que a educação sempre é o melhor caminho para a transformação social e por me ajudarem a cuidar do meu filho Mateus nos momentos em que precisei sair para trabalhar ou escrever a dissertação.

À titia Maria Gelza, pela palavra amiga e pelas muitas orações.

À titia Maria Emília, pelo cuidado intenso e proteção!

Às minhas irmãs Joice e Joelia, obrigada pelas orações e pelos momentos de descontração.

Ao meu marido Anaelson Leandro, pelo incansável apoio, pela companhia e presença nos momentos mais difíceis. Agradeço pela sua paciência, o seu companheirismo, o seu carinho e por oportunizar-me tantos ensinamentos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cláudia Vivien, pela paciência, compreensão e disposição em esclarecer as minhas dúvidas, inclusive por telefone.

A Sueid Fauaze, pelos momentos divertidos e pelo suporte espiritual.

Ao amigo Niljay Patel Balmukund, pelo suporte e amizade desde a minha graduação.

Ao professor Humberto de Oliveira e a professora Cristina Mascarenhas, pela confiança e por posssibilitar-me experiências como monitora de Inglês em seus projetos de extensão.

Ao grupo PALLE e ao NEC, pelo incentivo e confiança e pela concessão de espaços de reflexão em relação ao ensino e aprendizagem de língua Inglesa.

A Joceli Lima, Íris, Aninha, Cristina, Ângela Gusmão, Vera Pacheco e Sueid pelas valiosas contribuições para a minha formação acadêmica, pelo cuidado e pela presteza.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação, minha gratidão.

Ao professor Prof. Dr. Diógenes, pelo carinho e pelas palavras amigas.

À Profa Fernanda Coelho, por incentivar-me a seguir os primeiros passos na formação acadêmica continuada.

Ao Prof. Dr. Geraldo Lima, pelas contribuições preciosas na qualificação.

À D. Aparecida e ao Sr. Luís, pela força, amor, companheirismo, carinho, amizade além das boas energias e gargalhadas.

A Karine, minha amiga e companheiríssima, pela atenção, presteza, cuidado e palavras tão abençoadoras!

Ao Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagens - DCHEL e à Área de Linguagens, pelo apoio.

Ao professor Thibes, pelo apoio e carinho.

Às pessoas do espaço do Bookafé, nas cidades de Vitória da Conquista e de Itapetinga, em especial Natália Pazzini, pelo carinho, amor e cuidado.

A todos aqueles que participaram da minha pesquisa, um fraterno agradecimento.

Agradeço a todos que não foram mencionados aqui, mas que contribuíram para a minha formação profissional e pessoal.

RESUMO

SOUSA, Joilma Barbosa Ferreira de. **O Livro Didático de Língua Inglesa: percepções e implicações no exercício da docência**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem, Cultura e Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

O livro didático desempenha um papel importante não somente no processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira como também na formação reflexiva do estudante. No que tange ao livro didático de língua inglesa, Xavier e Urio (2006) afirmam que esse artefato cultural possui o poder de determinar o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, assim como priorizar certas habilidades linguísticas. Mediante a relevância que o livro didático possui em nossa sociedade e o contexto discursivo que nos (re)coloca frente a um mundo global e multimodal, essa pesquisa tem o objetivo/finalidade de discutir de que forma o professor de Inglês como Língua Estrangeira(ILE) concebe o livro didático de Língua Inglesa, aprovado pelo edital do Programa Nacional do Livro Didático/2014 (BRASIL, 2011), como apoio ao processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, ao longo do triênio 2014/2015/2016. A base teórica desta investigação foi construída à luz de documentos tais como o edital do PNLD (BRASIL, 2011), os PCNLE-EF (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular do Estado da Bahia (BAHIA, 2013) além da contribuição de pesquisadores renomados da Linguística Aplicada (LIMA, 2011; MOITA LOPES, 2011; PAIVA, 2008; PADILHA, 2005; BATISTA, 2003; BUNZEN JÚNIOR, 2005; XAVIER e URIO, 2006; COPE e KALANTZIS, 2000, dentre outros). A metodologia da pesquisa é de cunho quantitativo e qualitativo. A abordagem quantitativa refere-se à mensuração dos dados de forma racional, enquanto que a abordagem qualitativa possibilita interpretar os dados de forma subjetiva. Os dados foram coletados por meio do questionário por se tratar de um instrumento econômico, que, além de facultar a coleta de respostas com rapidez e precisão, pode proporcionar tanto o anonimato dos entrevistados quanto a redução do risco de distorção por parte do pesquisador favorecendo uniformidade na avaliação (MARCONI e LAKATOS, 2006). Os sujeitos da pesquisa foram os professores de língua inglesa como língua estrangeira que estão atuando no ensino fundamental nas escolas da rede pública, na cidade de Itapetinga, Bahia. No que diz respeito aos resultados desta pesquisa, verificou-se que o conhecimento intercultural não tem sido proporcionado pelo livro didático de Língua Inglesa aprovado no PNLD/2014 (BRASIL, 2013) e que os gêneros multimodais não têm contribuído para a formação dos multiletramentos dos estudantes por ainda incorporar em seus signos imagéticos a ideologia dominante. Além disso, os dados evidenciaram que existe uma necessidade de estreitar o diálogo entre o PNLD e os professores das escolas da rede pública como forma de evitar o descompasso (BATISTA, 2003) entre ambos. A presente investigação pode trazer contribuições significativas para a área da Línguística Aplicada (LA), no que diz respeito tanto à seleção e utilização do livro didático aprovado pelo PNLD e utilizado pelo docente como material de apoio ao processo de ensino e aprendizagem da língua, quanto para a construção de práticas pedagógicas produtivas em sala de aula.

Palavras-chave: Livro Didático. Multimodalidade. Pedagogia dos Multiletramentos.

ABSTRACT

SOUSA, Joilma Barbosa Ferreira de. **English textbook: teachers` perceptions and implications in the exercise of their teaching**. 2014. 134 f. Dissertation (Master) – Program of Post Graduation on Letters: Language, Culture and Education, State University of Southwest of the Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

The textbook develops a very important element not only in the process of the teaching and learning a foreign language but also in the reflexive formation of the student. With reference to the English language textbook, Xavier e Urio (2006) claim that this cultural artifact has the power to determine the content to be worked in classroom as well as prioritize certain skills. Through the relevance that the textbook owns in our society and the discursive context that (re)place again towards a multimodal and global world, this research searches to discuss in which manner the English as a Foreign Language (EFL) perceives the English textbook approved by the public notice of National Program of Textbook (BRASIL, 2011), as a support of the process of teaching-learning process of the foreign language for three years (2014/2015/2016). The theoretical background of this research was built in the light of the official documents such as the public notice of PNLD (BRASIL, 2011), the PCNLE-EF (BRASIL, 1998) and the Curricular Parameters of Bahia State (BAHIA, 2013) beyond the distinguished contributions from researchers of Applied Linguistics (LIMA, 2011; MOITA LOPES, 2011; PAIVA, 2008; PADILHA, 2005; BATISTA, 2003; BUNZEN, 2005; XAVIER e URIO, 2006; COPE e KALANTZIS, 2000, among others). The methodology of the current research is marked by the quantitative and qualitative approach. The quantitative approach refers to the the measurement of the data in a rational manner while the qualitative one enables to interpret the data in a subjective manner. The data were collected by means of a questionnaire due to be as an economic instrument that facilitate the collection of answers in a rapid and accurate way and it can provide the anonymity of the interviewees reducing that way the risk on the part of the researcher facilitating, this way, uniformity in the evaluation (MARCONI e LAKATOS, 2006). The participants of the research were teachers of English as a Foreign Language (EFL) that have been working in the elementary level of the public school of Itapetinga city of Bahia State. The results have showed that the intercultural aspect has not been promoted by the textbooks of English language approved in the PNLD/2014 and the multimodal genres have not fostered the multiliteracies of the students because they incorporate the dominant ideology. In addition to this, the results have showed that it is necessary to narrow the dialogue between PNLD and the educators of the public schools as a way to avoid the *descompasso* (BATISTA, 2003) between them. The current study can bring significant contribuitions to the studyfield of Applied Linguistics (AL) in regard with the selection and use of textbooks approved by the PNLD and used by the educators as a support material to lead both the teaching and learning process of a foreign language and the construcction of productive pedagogical practices in classroom.

Key Words: Textbook. Multimodality. Pedagogy of Multiliteracies.

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
NLG	New London Group
NTICS	Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEF – LE	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Estrangeira
PISA	Programa Internacional de Avaliação do Estudante
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SIMAD	Sistema de Controle Material Didático
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO 1 - ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA 17

1.1 PCNS do Ensino Fundamental e a Proposta Curricular do Estado da Bahia: o que eles têm a dizer sobre o ensino de língua estrangeira moderna na escola pública? 17

1.2 Abordagem Cultural e Ensino de Língua 26

CAPÍTULO 2 - LIVRO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA 34

2.1 O livro didático de língua estrangeira no Brasil na perspectiva diacrônica 37

2.2 O livro didático da língua inglesa: ora gênero discursivo ora suporte 39

2.3 O livro didático na perspectiva do gênero discursivo 40

2.4 A evolução histórica do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 44

2.5 O Guia do livro didático na perspectiva do MEC e dos professores 48

CAPÍTULO 3 - A MULTIMODALIDADE, (MULTI)LETRAMENTOS E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS 52

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA 69

4.1 – Abrangências social e espacial da pesquisa 70

4.2 – Sujeitos da pesquisa 71

4.3 – Instrumentos de pesquisa 73

4.4 - Entrada em campo 75

CAPÍTULO 5 - FINALMENTE, A VOZ DO PROFESSOR: DA FORMAÇÃO INICIAL AO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA 77

5.1 Formação Inicial e Continuada do Professor de Língua Inglesa 77

5.2 O Ensino de Inglês no Ensino Fundamental da Escola Pública e o Papel do Professor 80

5.3 O Livro Didático na Perspectiva do Professor: da Escolha à Adequação do Livro Didático 82

5.3.1 A Escolha do Livro Didático de Língua Inglesa 82

5.3.2 O Papel do Professor e o Papel do Guia na Escolha do Livro Didático de Língua Inglesa: Relação Harmoniosa? 82

5.3.3 O Papel do Guia na Motivação da Escolha do Livro Didático 84

5.3.4 Escolhemos o Livro, Vamos ver se ele é Bom ou Ruim: as Avaliações dos Livros Didáticos de Língua Inglesa na Práxis em Sala de Aula 85

5.3.5 Compreendendo a Dicotomia do Livro Didático: Vantagens e Desvantagens 87

5.3.6 A (In)adequação do Livro Didático 91

5.3.7 (In)compatibilidade do Livro Didático Quanto à Diversidade Étnica, Cultural e/ou Regional dos Alunos 92

5.3.8 As Dificuldades ou não de se Ensinar as Habilidades Linguísticas com o Auxílio do Livro Didático: da Teoria à Prática 95

5.3.9 A Utilização do Livro Didático nas Aulas de Inglês e Suas Interfaces. 98

5.4 Mudanças no Livro Didático Selecionado: Sugestões dos Mestres da Educação 106

5.4.1 As Implicações da Linguagem Verbal e da Linguagem Não Verbal no Ensino de Inglês. 109

CONSIDERAÇÕES FINAIS 112

REFERÊNCIAS 120

ANEXOS 129

INTRODUÇÃO

Aprender uma língua estrangeira (doravante LE) tornou-se um letramento indispensável não somente para aqueles que desejam dialogar com outras culturas, mas também para aqueles que almejam acessar o conhecimento produzido e divulgado por uma língua-alvo. Todavia, essa busca pelo aprendizado de uma LE, principalmente quando se trata da língua inglesa, dentro de um ambiente educacional regular ou não, deve encontrar-se concatenado com os pressupostos que viabilizem uma formação crítica do indivíduo (BRASIL, 1998).

Atualmente, o aprendizado de uma língua estrangeira tornou-se mais acessível, módico, autêntico e mais atrativo com o auxílio das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (doravante NTICs). E as vantagens proporcionadas pelos recursos tecnológicos são inúmeras, as quais vão desde o aprendizado que ocorre em tempo real com as interações entre os ususários, de forma assíncrona, passando pela harmonização de diferentes semioses verbais (escrita e falada) e semioses não-verbais.

Mesmo com o surgimento das NTICs no final do século XX, educadores e educandos parecem minimizar o uso de gêneros digitais, por exemplo, no proceso de ensino e aprendizagem de qualquer objeto de ensino. É bem provável que, no interior desses ambientes educacionais, o objeto pedagógico mais utilizado seja o livro didático. A sua presença é considerada incontestável por ser, na maioria das vezes, “[...] a única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos” (PINTO; PESSOA, 2009, p. 79).

A estreita relação entre aprendizado e livro didático no contexto educacional brasileiro é notória, tendo em vista que a ausência ou a mínima presença desse artefato cultural parece “comprometer” o processo de ensino - aprendizagem de um determinado componente curricular.

Contudo, o livro didático, muitas das vezes, apresenta-se condizente com o currículo que, por sua vez, é responsável em determinar o que deve ser ensinado e aprendido no interior da escola. Alguns livros, porém, afirmam não reproduzir o conhecimento curricular e, por isso, propõem uma abordagem intercultural, mas, ao mesmo tempo, incorporam uma proposta pedagógica totalmente descontextualizada. Por conta desse viés, Pinto e Pessoa (2009) afirmam que o livro

didático carrega uma dualidade. Em outras palavras, o livro didático se propõe a fazer uma coisa e acaba realizando outra:

> Uma grande problemática, todavia, refere-se ao que acontece dentro do próprio LD: a grande contradição entre a ideologia proposta e o que é realizado. Se, por um lado, os autores do LD defendem uma abordagem - a abordagem comunicativa - o ensino/aprendizagem de línguas centradas nos interesse e motivações do aluno e voltados para um tratamento deste como ser social, que interage e transmite experiências - por outro, os exercícios de compreensão presentes no LD terminam se resumindo à simples repetição ou cópia (PINTO; PESSOA, 2009, p. 80).

Mediante a ambiguidade do manual didático e sua atuação tradicional, faz-se necessária uma intervenção crítica e em corcondância com as assertivas preconizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Estrangeira (doravante PCNEF - LE).

Todavia, independente do livro didático emitir uma voz consoante com o currículo e/ou incorporar discursos homogeneizantes, não há como refutar que a incorporação do livro didático (doravante LD) de Língua Inglesa (doravante LI), por exemplo, no Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) foi considerado um marco histórico. Essa intervenção governamental diminuiu consideravelmente a cultura de se adquirir livros didáticos distoantes das propostas educacionais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio, como bem defende a pesquisadora Rojo (2013):

> O fato de o PNLD passar a avaliar e a distribuir o LD de inglês (ou de espanhol) como língua estrangeira ao conjunto da rede pública (EF e EM), a partir do PNLD/2011, vem alterar esse panorama em vários aspectos, como por exemplo, limitando a compra e distribuição aos livros de autoria nacional e exigindo, em seus editais, obediência aos referenciais nacionais (ROJO, 2013, p. 167).

Mediante a relevância que o livro didático possui em nossa sociedade e o contexto discursivo que nos (re)coloca frente a um mundo global e multimodal, a pesquisa, objeto desta dissertação, foi conduzida a partir do seguinte questionamento: *Como o professor concebe o livro didático de língua inglesa como Língua Estrangeira aprovado pelo Edital do PNLD/2014*? Nesse sentido, propõe-se analisar as opiniões dos professores do Ensino Fundamental das escolas da rede pública da cidade de Itapetinga do estado da Bahia, em torno das coleções didáticas selecionadas e utilizadas em seus campos de atuação. No que tange aos objetivos específicos, a presente pesquisa buscou:

1) Analisar se o LD, selecionado pelo professor, proporciona o conhecimento intercultural e interdisciplinar dos estudantes, conforme os referenciais curriculares do Ensino Fundamental propõem;

2) Conhecer se os gêneros multimodais, utilizados nas sequências didáticas, proporcionam os multiletramentos dos sujeitos;

3) Discutir as implicações do uso do livro didático nas aulas de língua estrangeira para uma formação crítica do indivíduo.

Ao verificar os critérios do Edital do PNLD/2014 de Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2011), aos quais as coleções didáticas foram submetidas, notou-se que dentre os critérios eliminatórios dois estavam relacionados tanto à promoção do engajamento discursivo do indivíduo, quanto à promoção das atividades de compreensão (ler e ouvir) e produção (escrever e falar). Essa recomendação do edital do PNLD/2014 não somente impulsiona uma abordagem didática que fomente a comunicação em uma língua estrangeira em sala de aula, mas também vai ao encontro de uma educação linguística exclusivamente focada na habilidade leitora.

Além desses critérios eliminatórios do edital do PNLD/2014, o seu conteúdo temático elucida alguns requisitos que devem ser seguidos criteriosamente pelos autores(as) das coleções didáticas, a saber, a não veiculação de preconceitos relacionados com a cultura local ou a cultura do outro, a exposição de textos verbais, não-verbais e verbo-visuais; a apresentação de textos que evidenciem a diversidade cultural, étnica, etária e de gênero; a promoção das relações de intertextualidade entres os gêneros textuais orais e escritos; sistematização da língua de forma contextualizada; atividades relacionadas com a vida dos estudantes fora da escola; reflexão avaliativa e autoavaliativa em relação aos estágios de aprendizagem da língua estrangeira, harmonização da proposta didática como a mídia digital da coleção didática (que tenha tido sua mídia aprovada) e promoção de valorização ao próximo.

O presente estudo está dividido em 05 (cinco) capítulos:

O primeiro capítulo, *Ensino de língua estrangeira na escola pública* encontra-se subdividido nos seguintes subcapítulos*: 1.1PCNS do ensino fundamental e a proposta curricular do estado da Bahia: o que eles têm a dizer sobre o ensino de língua estrangeira moderna na escola pública?* e *1.2 Abordagem Cultural e ensino de Língua estrangeira.* Neste subcapítulo, procurou-se problematizar o ensino de cultura e de língua estrangeira segundo alguns pesquisadores (SIQUEIRA, 2008;

BROWN, 2007; LEFFA 2006, 2003; LIMA, 2011; 2008; NAULT, 2006). Naquele subcapítulo, aborda-se o ensino de Inglês como língua Estrangeira na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e das orientações curriculares de Língua Estrangeira do Estado da Bahia (BAHIA, 2013) sob o prisma dialógico com as considerações teóricas de alguns pesquisadores renomados na área de Linguística Aplicada (LIMA, 2011; CRYSTAL, 2003; OLIVEIRA, 2011; PAIVA, 2008; SOUZA, 2011, KOCH; ELIAS, 2014).

O segundo capítulo, *O livro didático na perspectiva do ensino de língua estrangeira*, se constitui de uma capitulo introdutório em relação ao livro didático. Nessa sessão, o leitor terá a oportunidade de conhecer não somente algumas concepções do livro didático de língua estrangeira, segundo a visão teórica de Coracini (1999), Bunzen (2005), Rojo (2013), Batista (2003) e Xavier e Urio (2006), mas também apreender a abordagem temática referente à constituição do livro didático segundo Padilha (2005) e Paes de Barros e Costa (2012). Esse capítulo, por sua vez, se encontra subdividido em três subcapítulos 2.1 *O livro didático de Inglês no Brasil na perspectiva diacrônica*; 2.2 *O Livro didático de língua inglesa: ora gênero discursivo ora suporte;* 2.3 *O livro didático de língua inglesa na perspectiva do gênero discursivo;* 2.4 *A evolução histórica do PNLD e 2.5 O Guia do livro didático de língua estrangeira na perspectiva do MEC e dos professores*. No 2.1, faz-se uma breve abordagem histórica do LD de LE no Brasil, a partir das contribuições históricas de D`Ávila (2013) e Nogueira (2007). No 2.2, comenta-se o comportamento dual do LD ora como gênero discursivo ora como suporte, conforme Bunzen (2005), Viana (2011), Ramos (2009) e Dellisola (2009). No 2.3, discute-se a temática do gênero discursivo conforme a teoria Bakhtiniana (2003, 2006), considerando-se as contribuições de Machado (2005), Marcuschi (2010) e Lemke (2010, 2014). No 2.4, expõe-se como se deu o surgimento do Programa Nacional do Livro Didático no Brasil e, para isso, recorre-se ao site do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educacao (FNDE), particularmente à colaboração teórica de Mantovani (2009), Batista (2003) e Dias (2009). E, finalmente o **subcapítulo 2.5** que, por sua vez, proporciona acompanhar não só o papel que o GUIA de livros didáticos - PNLD Língua Estrangeira Moderna - desempenha na tomada de decisão dos professores da escola pública, mas também evidenciar o GUIA de Língua Estrangeira Moderna, sob a perspectiva do MEC e dos professores, em relação aos conteúdos abordados pelo livro didático. Para essa construção dialógica foi

necessária a contribuição teórica de Verceze e Silvino (2008), Dias (2009), Mantovani (2009), Batista (2003), Oliveira e Furtoso (2009) e do próprio GUIA do livro didático (BRASIL, 2013, 2010).

No terceiro capítulo, *Multimodalidade, (Multi)letramentos e Pedagogia dos Multiletramentos,* discute-se, inicialmente, as significações do termo Multimodalidade e as implicações da sua utilização na vida de seus usuários, segundo Paes de Barros e Costa (2012), Jewitt (2005), Nogueira (2007), Dionisio (2011) e Kress (2000). Ao longo desse capítulo, conceptualiza-se o termo letramento (SOARES, 1998, 1999, 2004) e, posteriormente, constroem-se os caminhos teóricos em torno dos Multiletramentos (ROJO, 2013) e da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE ; KALANTZIS, 2000; LUKE, 2000; Lo BIANCO, 2000; NEW LONDON GROUP, 2000; LEMKE, 2010, 2014).

No quarto capítulo, tem-se a Metodologia, espaço para se explanar, de forma lacônica, os rumos da Linguística Aplicada no Brasil (MOITA LOPES, 2013; KLEIMAN, 2013), além de se apresentar alguns pensamentos teóricos em torno da relevância da fase metodológica da pesquisa (MINAYO, 2009; MARCONI; LAKATOS, 2006). Este capítulo encontra-se seccionado em subcapítulos, a saber, *4.1 Abrangência social e espacial da pesquisa; 4.2 Sujeitos da Pesquisa; 4.3 Instrumentos da Pesquisa* e *4.4 Entrada em Campo.* No primeiro subcapítulo, apresenta-se o espaço em que ocorreu a pesquisa, ou seja, nas escolas da rede pública da cidade de Itapetinga (BAHIA). No subcapítulo seguinte, demonstram-se quantos participantes foram entrevistados. No subcapítulo subsequente, apresenta-se a entrevista (ANEXO A) que foi o instrumento utilizado ao longo da pesquisa. No último subcapítulo, expõem-se informações sobre como foi realizado o contato com os participantes da pesquisa e a visita feita nas escolas, além de se apresentar os instrumentos exigidos (TERMO DE AUTORIZACAO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS - ANEXO B e TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ANEXO C) pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), os quais foram determinantes para a execução da pesquisa.

No quinto capítulo, *Finalmente, a voz do professor: da formação inicial ao livro didático de língua Inglesa,* tem-se a análise dos dados, a qual se encontra subdividida nos seguintes subcapítulos: *5.1 Formação Inicial e continuada do professor de Língua Inglesa (questões 6,7, 8 e 9); 5.2 O ensino de Inglês do Ensino Fundamental da escola pública e o papel do professor (questões 10 e 11) ; 5.3 O*

livro didático na perspectiva do professor da escola pública: da escolha à adequação do livro didático (questão 12); 5.3.1 A Escolha do Livro Didático de Língua Inglesa (questão 12); 5.3.2 O Papel do Professor e o Papel do Guia na Escolha do Livro Didático de Língua Inglesa: Relação Harmoniosa? (questões 12a e 12b); 5.3.3 O Papel do Guia na Motivação da Escolha do Livro Didático(questão 12c); 5.3.4 Escolhemos o Livro, Vamos ver se ele é Bom ou Ruim: as Avaliações dos Livros Didáticos de Língua Inglesa na Práxis em Sala de Aula(questão 13); 5.3.5 Compreendendo a Dicotomia do Livro Didático: Vantagens e Desvantagens(questão 17); 5.3.6 A (In)adequação do Livro Didático(questão 20); 5.3.7 (In)compatibilidade do Livro Didático Quanto à Diversidade Étnica, Cultural e/ou Regional dos Alunos(questão 14); 5.3.8 As Dificuldades ou não de se Ensinar as Habilidades Linguísticas com o Auxílio do Livro Didático: da Teoria à Prática (questões 15 e 16); 5.3.9 A Utilização do Livro Didático nas Aulas de Inglês e Suas Interfaces (questão 18); 5.4 Mudanças no Livro Didático Selecionado: Sugestões dos Mestres da Educação(questão 21); 5.4.1 As Implicações da Linguagem Verbal e da Linguagem Não- Verbal no Ensino de Inglês (questão 19).

O ultimo capítulo, as considerações finais, versa o posicionamento da pesquisadora a partir dos resultados coletados e explanados no capítulo anterior.

CAPÍTULO 1 - ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA

1.1 PCNS do Ensino Fundamental e a Proposta Curricular do Estado da Bahia: o que eles têm a dizer sobre o ensino de língua estrangeira moderna na escola pública?

De acordo com os PCNEF-LE (BRASIL, 1998), o contato com os componentes curriculares neste estágio deve possibilitar ao estudante o exercício da cidadania, o respeitar ao outro, a valorização da pluralidade sociocultural local e global além de uma formação crítica e construtiva em diferentes esferas sociais. No entanto, esses objetivos parecem ser desconsiderados, quando se fala da disciplina Língua Inglesa. Para esclarecer melhor este posicionamento apresentamos abaixo um trecho extraído da narrativa de número 14, de um aprendiz de Inglês como Língua Estrangeira (doravante ILE) que inspirou o livro “Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares” (LIMA, 2011). Percebe-se que o discurso do narrador vozeia uma experiência linguística da qual as aulas de Inglês se resumiam ao ensino exclusivo do código linguístico. Essa narrativa ecoa a ausência da promoção deste “senso da cidadania” do indivíduo:

> Uma vez que sempre estudei em escola pública, meu primeiro contato com o ensino de língua inglesa ocorreu na 5 série do ensino fundamental. Para mim e para a maioria de meus colegas, a ideia de aprender inglês era fantástica. Tínhamos a ilusão de que realmente iríamos aprender a falar inglês na escola, ilusão destruída naquele mesmo ano, quando percebi que passar o ano todo estudando o alfabeto não me levaria à realização do meu desejo de falar, ao menos, algumas palavras na língua das músicas que eu gostava de ouvir (LIMA, 2011, p.13).

Como é possível verificar, na narrativa acima, não há indícios de uma experiência positiva, no que tange ao processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira. No primeiro momento, nota-se que o contato inicial do estudante com a língua alvo foi marcada por uma “ilusão”: a de falar Inglês. No entanto, a fragmentação da ideia em torno da competência comunicativa ocorreu nesse primeiro contato. No segundo momento, o que se percebe, a partir da narrativa, é que o ensino de LE está associado a um paradigma tradicional e totalmente focado na estrutura da língua.

A manutenção de uma proposta pedagógica que não prioriza o ensino das quatro habilidades linguísticas de uma língua estrangeira moderna ou prioriza somente uma habilidade linguística (e ainda de forma descontextualizada) não

somente fomenta uma experiência linguística negativa no processo de ensino aprendizagem de LI, mas também aumenta o fluxo migratório dos estudantes para as escolas de idiomas. Esta dinamicidade acaba neutralizandoo papel da escola pública quanto à sua responsabilidade social no tocante ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Em outro trecho da mesma narrativa fica explícita a falta de compromisso por parte de alguns professores de Inglês:

> Sempre fui aluno de escola pública. Comecei a estudar Inglês no Ensino Médio e não tive bons professores de inglês nesse período. Isso porque eles não tinham como objetivo a comunicação. Apenas ensinavam alguns tópicos gramaticais, passavam exercícios e provas. Não havia leitura ou atividade que envolvesse diálogo, conversação entre os alunos (LIMA, 2011, p. 77).

Aprender uma LE em tempos midiatizados é de uma necessidade ímpar, principalmente quando se trata de uma língua que desenvolve um papel hegemônico relevante no panorama mundial (CRYSTAL, 2003), como é o caso da língua inglesa:

> O Inglês alcançou esse estágio. As estatísticas [...] sugerem que cerca de quarto da população mundial é fluente ou possui competência comunicativa na língua inglesa, e este panorama está aumentando – no ano de 2000 significa que esse número chegou a 1.5 bilhões de falantes. Nenhuma outra língua consegue atingir este crescimento. Nem mesma a língua Chinesa, encontrada em oito diferentes línguas, mas unida sob um código escrito em comum e conhecido por somente 1.1 bilhões de pessoas (CRYSTAL, 2003, p. 6).[1]

Essa expansão da língua inglesa em escala global fez com que Kachru (1985) a traduzisse em três círculos concêntricos: central, externo e em expansão. O primeiro círculo abrange os países nos quais a língua Inglesa é a língua materna dos falantes como, por exemplo, Canadá, EUA, Reino Unido, dentre outros. O segundo círculo retrata as nações nas quais o Inglês funciona como segunda língua; é caso da Índia, da Nigéria, dentre alguns outros países. O último círculo contempla os países que têm a língua Inglesa como língua estrangeira, a exemplo do Brasil, da Argentina, do Japão, dentre outros. Para Siqueira (2008) e Leffa (2006), a Língua Inglesa como língua internacional tem sido mais utilizada pelos países do círculo em expansão. No entanto, alicerçando-se nos estudos de Mackay (2002), Siqueira

[1] English has already reached this stage. The statistics [...] suggest that about a quarter of the world`s population is already fluent or competent in English, and this figure is steadily growing – in the early 2000s that means around 1.5 billion people. No other language can match this growth. Even Chinese, found in eight different spoken languages, but unified by a common writing system, is known to `only´ some 1.1 billion.

(2008) apresenta alguns problemas quanto a este círculo de Kachru (1985) nos tempos atuais:

> [...] hoje em dia, muitos dos países que conceitualmente Kachru inclui no círculo ´em expansão`, como, por exemplo, Dinamarca, Noruega e os Países Baixos (Holanda) já possuem mais falantes de inglês bilíngues que alguns países do ´círculo externo`, onde o inglês desfruta de algum tipo de *status* oficial como Gâmbia e Ruanda (SIQUEIRA, 2008, p. 61).

Mediante essa configuração linguística e multicultural do mundo, o ensino de língua estrangeira, em nossas escolas Brasileiras, não pode se restringir ao ensino exclusivo da leitura acompanhado de uma ideologia estrutural da língua. Aprender uma língua estrangeira significa aprender para a vida:

> O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (BRASIL, 1998, p. 19).

Mas, o que leva o documento oficial do Ministério da Educação (MEC) a posicionar-se favoravelmente pela formação linguística do estudante focada na leitura?

> Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas (BRASIL, 1998, p. 21).

No entanto, o mesmo documento alega posteriormente que o ensino exclusivo de uma habilidade linguística não deve impossibilitar o ensino de outras habilidades linguísticas (produção e compreensão escrita, produção e compreensão oral):

> Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira. Portanto, o foco na leitura não é interpretado aqui como alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas (BRASIL, 1998, p. 21).

Como é possível observar, a prerrogativa dos parâmetros curriculares de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) esclarece que outras habilidades linguísticas da comunicação podem estar presentes na proposta de ensino, desde que associada a

um processo de conscientização social da comunidade escolar em torno da necessidade de se aprender uma determinada língua estrangeira. O próprio documento ainda reiteira que este aprendizado deve priorizar o funcionamento dos usos da língua inglesa como forma de promover o engajamento discursivo do estudante. A não obrigatoriedade do ensino da produção oral na escola pública pelos referenciais curriculares pode favorecer aqueles profissionais de línguas que não almejam ou não buscam proporcionar o desenvolvimento desta habilidade ao estudante de LE.

Contudo, para Tílio (2014), as razões pelas quais os referenciais curriculares enfatizam a compreensão escrita são em função de uma massiva cobrança em exames de concurso e exames de ingresso em instituições de ensino superior. E o pesquisador argumenta que independente da habilidade linguística a ser privilegiada na escola pública esta deve ser permeada por uma proposta perpassada pela " [...] teoria de Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012) e os novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011)" (TÍLIO, 2014, p. 927).

Pesquisadores como Oliveira (2011) declaram que estamos diante de uma política do fingimento, já que existem leis para reger o ensino básico, mas não existem paralelamente leis que garantam a concretização de um ensino de LE de qualidade. Essa redução ao ensino do código escrito, em virtude das condições estruturais e funcionais da escola brasileira, acaba reforçando que, na escola pública, não é possível aprender Inglês.

Essa postura fomenta a migração de estudantes que desejam aprender Inglês para os espaços educacionais da rede particular (BRASIL, 1998). Aliás, o próprio documento do governo federal defende como algo positivo essa mobilidade linear para as escolas de idiomas, desde que fossem com a finalidade de se aprender outras línguas estrangeiras que não estivessem presentes no currículo do ensino fundamental das escolas da rede pública.

Segundo Paiva (2008), a inviabilidade de se aprender o uso da língua, sob a justificativa de que somente uma pequena parcela da população usará a língua estrangeira como meio de comunicação, demonstra tratamento de desvalorização da disciplina de língua inglesa na escola pública:

> A visão determinista do documento exclui qualquer possibilidade de mobilidade social e atribui um papel elitista ao inglês, ignorando, por exemplo, que ele está presente em produções culturais, como o cinema e a televisão, que chegam a todas as camadas da população, para não falar da Internet que, em 1998, ainda estava engatinhando no Brasil. Além disso,

> ignoram que a língua estrangeira pode ser usada no turismo e no comércio, para citar apenas duas áreas (PAIVA, 2008, p. 03).

No entanto, o que se percebe é que os referenciais, de certa forma, reconhecem a relevância de se desenvolver as habilidades linguísticas da comunicação no âmbito escolar e enunciam que, por meio da língua estrangeira, o aluno pode acessar os diferentes bens culturais e, assim, competir de forma mais igualitária:

> O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de língua estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho (BRASIL, 1998, p.38).

Oliveira (2011) afirma que o problema em se aprender a língua inglesa na escola brasileira está totalmente relacionado com as políticas públicas:

> O cerne do problema não está na inadequação da metodologia do ensino da LE aos interesses e motivações do adolescente, nem na formação precária do professor e nem mesmo na crença na incompetência da escola pública de ensinar LE. O problema está na incongruência entre a realidade almejada pelas leis que regem o ensino, inclusive o de LE, e as medidas públicas – ou falta delas – voltadas para o funcionamento do sistema público de educação (OLIVEIRA, 2011, p. 79-80).

Segundo Souza (2011), esse monolinguismo escolar está atrelado a uma política de silenciamento, já que fomenta a ideia de homogeneidade linguística no Brasil, o que, segundo o autor, sempre foi praticado ao longo da história, a exemplo das línguas indígenas, que foram dizimadas, em algumas partes do Brasil, para dar lugar à aprendizagem da língua portuguesa.

Entretanto, o que se verifica é que independente do ensino de LE ser concretizado com a finalidade de se promover a leitura ou a integração das quatro habilidades da comunicação, a mediação pedagógica deve ocorrer de forma a habilitar o indivíduo não somente para atuar discursivamente em um mundo dominado pelas NTICs, mas também para potencializar as suas múltiplas habilidades cognitivas. O próprio edital do Programa Nacional do Livro Didático/ 2014 (BRASIL, 2011), por exemplo, prevê e recomenda uma educação coadunada com a criticidade e a criatividade do indivíduo como meio de empregar suas diferentes habilidades cognitivas de forma plena:

> Para formar cidadãos participativos, conscientes, críticos e criativos, em uma sociedade cada vez mais complexa, é preciso levar os alunos a desenvolverem **múltiplas habilidades cognitivas**. A apresentação de conceitos e procedimentos sem motivação prévia, seguida de exemplos resolvidos como modelo para sua aplicação em exercícios repetitivos é danosa, pois não permite a construção, pelo aluno, de um conhecimento significativo e condena esse aluno a ser um simples repetidor de procedimentos memorizados. Assim, o ensino que ignore a necessidade da aquisição das várias habilidades cognitivas e se dedique primordialmente à memorização de definições, procedimentos e à resolução de exercícios rotineiros de fixação não propicia uma formação adequada para as demandas da sociedade atual (BRASIL, 2013, p. 52-53, grifo nosso).

Em se tratando de habilidades linguísticas abordadas em um livro didático de língua estrangeira, o Guia de Livros Didáticos do PNLD do ano de 2011 posicionou-se de outra maneira:

> Embora a adoção de uma boa coleção didática não substitua o trabalho do professor, que é quem melhor conhece seus alunos e sua escola, a inclusão da área de LEM no PNLD é uma grande conquista, que deve ser comemorada por todos os profissionais da área de educação. É sempre importante lembrar que lugar de aprender línguas estrangeiras é na escola de educação básica. Tão importante para a formação e a inclusão social do indivíduo, a aprendizagem das habilidades de ler, falar, ouvir e escrever em outras línguas não deve ou não precisa ser um privilégio exclusivo das camadas favorecidas. Por isso, os critérios adotados no Edital PNLD 2011 para a seleção das coleções buscaram garantir que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos. [...] Espera-se que a universalização da distribuição de livros didáticos de espanhol e de inglês para escolas públicas contribua também para que seja possível a essas escolas elaborar projetos político-pedagógicos que integrem ao máximo o ensino dessas línguas em suas grades, com propostas de trabalho de qualidade, garantindo, para as línguas estrangeiras, distribuição de carga horária justa e adequada (BRASIL, 2010, p. 11).

Segundo Dias (2009), a avaliação de um livro didático, por exemplo, deve levar em consideração não somente se seu conteúdo se encontra em conformidade com os pressupostos apregoados pelos PCNEF – LE (BRASIL, 1998), mas também se ele favorece um ensino que englobe as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar), sem distanciar de uma perspectiva da língua como prática social e concatenado com as capacidades de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico - discursivas. Mas, o que signigica cada uma dessas capacidades?

> As capacidades de linguagem de ação possibilitam ao aluno estabelecer as condições de produção do gênero textual ao responder ao conjunto de perguntas: “Quem escreveu/falou? Sobre o quê? Para quem? Para quê? Quando? De que forma? Onde? (PCN-LE 1998, p. 43)[...] As capacidades discursivas possibilitam ao aluno carcaterizar os gêneros pelo seu formato e plano textual, uso do *layout* da página, pelos tipos de textos e sequências linguísticas utilizadas e (sic) pelo estilo e estrutura composicional

> (organização textual).[...] As capacidades linguístico-discursivas possibilitam ao aluno fazer uso/reconhecer os mecanismos de textualização: recursos coesivos (pronomes, articuladores de ideias, marcadores do discurso, características do discurso oral), os elos lexicais (hiperônimos, sinônimos/antônimos, palavras relacionadas etc.) e as estruturas gramaticais pertinentes ao gênero. Os conhecimentos léxico-sistêmicos devem ser contextualizados, explicados e sistematizados com base nos gêneros utilizados (DIAS, 2009, p. 213-214).

Entretanto, Tílio (2014) questiona se o domínio das habilidades linguísticas é realmente suficiente para garantir a compreensão da língua estrangeira e se estas devem ser trabalhadas de modo a alcançar o mesmo nível de fluência. Para Tílio (2014), as respostas a estas questões encontram-se problematizadas na proposta da teoria dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000).

A defesa em prol do ensino das quatro habilidades linguísticas da comunicação (ler, escrever, ouvir e falar) está presente em outro documento curricular: A proposta curricular do estado da Bahia. Para esse documento, as habilidades que envolvem a recepção (ler e ouvir) e produção (escrever e falar) linguísticas devem se pautar nos gêneros textuais, e acrescenta que todo ensino deve ser intermediado por um tratamento pedagógico que priorize a construção de conhecimento significativo. Todavia, essa construção está condicionada ao desencadeamento de conhecimentos que já fazem parte da competência comunicativa do indivíduo: **o conhecimento sistêmico, o conhecimento de mundo e o conhecimento em relação a como se organiza um texto**.

O primeiro conhecimento diz respeito à estrutura da língua e habilita o falante para fazer escolhas linguísticas adequadas como, por exemplo, o uso do gênero (masculino e feminino), ou do número (ou do plural e singular) etc.

O segundo conhecimento diz respeito ao conhecimento construído pelo indivíduo antes da escola. E a falta deste possui implicações negativas na construção de sentido ao interagir com textos orais e/ou escritos. A apresentação de conteúdos temáticos em torno de tópicos desconhecidos e/ ou distantes da realidade do estudante dificultará o seu engajamento discursivo.

O terceiro conhecimento, e talvez um dos mais relevantes, refere-se ao reconhecimento de como diferentes gêneros textuais se organizam e, à função que eles desempenham na sociedade. Para Koch e Elias (2014), a aquisição desse conhecimento está diretamente associada à competência metagenérica que, por sua vez, é responsável em orientar como as pessoas devem escrever determinados

gêneros textuais (um bilhete de amor, uma receita, um aviso, uma prescrição etc) ou como elas devem interagir em diferentes situações discursivas, ou seja, como comportar-se textualmente ao ouvir uma conferência, por exemplo.

Com a finalidade de promover a apropriação e a consecução desses conhecimentos específicos, as Orientações Curriculares do Ensino Fundamental do estado da Bahia (2013) nortearam um conjunto de conteúdos e metodologias, que devem ser executadas segundo as características peculiares de cada ano de estudo dos estudantes, de acordo com os seus componentes curriculares. No que diz respeito à Língua Estrangeira Moderna, a proposta curricular encontra-se dividida em eixo temático 1 (oralidade e escrita) e eixo temático 2 (leitura e inclusão digital), e traz as seguintes sugestões:

> O primeiro eixo, **Dimensões do Conhecimento Linguístico: a oralidade e a escrita**, apresenta competências que envolvem os vários níveis de organização linguística relacionados ao conhecimento sistêmico: conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos, priorizando os pontos de convergência entre a língua materna e a língua estrangeira estudada. Considerando a natureza sociointeracional da linguagem, pretende-se facilitar ao aprendiz situar-se no mundo em que vive e desenvolver a consciência linguística e cultural no contato com a língua alvo.
> No segundo eixo, **Dimensão social e interativa do conhecimento: a leitura e a inclusão digital,** destaca-se a organização textual e a construção do significado, valorizando o conhecimento de mundo do aprendiz e o papel interdisciplinar que a aprendizagem de língua estrangeira pode desempenhar no currículo. A aplicação de estratégias de leitura, através de diversos gêneros textuais escritos, e o uso de tecnologias aplicadas ao ensino de língua estrangeira ressalta (sic) as dimensões do conhecimento intertextual e a diversificação de leituras que essas ferramentas podem proporcionar (BAHIA, 2013, p. 103, grifo do autor).

Como é possível notar, tem-se a promoção da produção escrita e oral e da compreensão escrita e do letramento digital. Não se entende por qual razão a habilidade que envolve a compreensão oral não foi mencionada nos eixos, embora se reconheça que o uso das tecnologias permite possibilidades infinitas, no que diz respeito ao exercíco e/ou aprimoramento da habilidade de compreensão oral de uma língua estrangeira.

Reconhecer a natureza sociointeracional da linguagem e praticar uma educação pedagógica crítica e libertária, como sempre sonhou o educador Paulo Freire, significa situar a interação dos indivíduos com conteúdos que possuam significado, capacitando-os a “ [...] questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a

intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação" (BRASIL, 1998, p. 56).

Assim, não podemos "perder de vista" que o ensino de uma língua estrangeira nesse estágio é relevante, porém um tanto labiríntico, como bem argumentam os PCNEF– LE (BRASIL, 1998):

> Os primeiros contatos com a aprendizagem de inglês de maneira formal, sistematizada, ocorrem para a maioria dos nossos alunos, no início do terceiro ciclo, período este em que, de modo geral, **enfrentam conflitos, representados por transformações significativas relacionadas ao corpo, à sexualidade, ao desenvolvimento cognitivo, à emoção, à afetividade, além dos relacionados aos aspectos socioculturais**. [...] Muito freqüentemente, sem ter ainda uma reflexão mais aprofundada sobre o funcionamento e uso da língua materna, o aluno se depara com a necessidade de compreender a construção do significado na língua estrangeira, com uma organização diferente das palavras nas frases, das letras nas palavras, um jeito de escrever diferente da forma de falar, outra entonação, outro ritmo (BRASIL, 1998, p. 53, grifo nosso).

Estas dificuldades apresentadas e reconhecidas pelos referenciais curriculares são de fundamental relevância e, por isso, devem fazer parte do cerne das considerações das políticas linguísticas de nosso país, para que sejam compartilhadas com os autores de materiais/livros didáticos e, mediadas pelos educadores e alunos, de forma a conduzirem uma proposta que melhor se adeque aos objetivos educacionais da disciplina de Língua Inglesa.

Enquanto esse embate discursivo ocorre, os educadores de Inglês como Língua Internacional devem proporcionar um aprendizado dissociado de uma visão alienada e/ou assimilacionista em relação à cultura do outro que, na maioria das vezes, acaba sendo incorporada nos materiais didáticos, reproduzindo assim os ideais dos países hegemônicos. Com base nisso, o edital do PNLD/2014 estabeleceu que as coleções didáticas inscritas devessem valorizar a diversidade, promover o exercício da cidadania e o respeito ao outro.

Além desses princípios, o próprio edital também resolveu incluir, em sua demanda, a inclusão de objetos pedagógicos digitais como, por exemplo, os jogos eletrônicos, simuladores, infográficos animados, dentre outros como uma forma de corresponder às necessidades dos estudantes que já utilizam estes recursos fora da escola:

> Nessa perspectiva, o presente edital amplia o modelo de livro didático até então distribuído no âmbito do Programa ao permitir a inscrição de coleções impressas acompanhadas de conteúdos multimídia destinados ao processo de ensino e aprendizagem. Esses conteúdos, compostos de objetos

> educacionais digitais, são complementares à coleção impressa e devem estar articulados aos temas e conteúdos de cada coleção. Ao agregar ao livro didático esses conteúdos, espera-se facilitar o acesso de alunos e professores a esses recursos tecnológicos com vistas a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e prazeroso em sala de aula (BRASIL, 2011, p. 53).

A inclusão de uma proposta que viabilize o letramento digital não somente possibilitará ao professor potencializar o uso do livro didático, mas também proporcionará uma participação plena dos estudantes de forma lúdica, criativa, participativa e em tempo real. É claro que a utilização de ferramentas tecnológicas juntamente com o livro didático requerirão do professor um tempo maior de elaboração de aulas e de planejamento, os quais devem estar alinhados com uma proposta linguística comprometida com a natureza sociointeracional da língua. Por conseguinte, como é possível verificar, a educação linguística de uma língua estrangeira que desejamos, na escola pública, não pode distanciar-se do paradigma atual que, por sua vez, apresenta-se multimodal.

1.2 Abordagem Cultural e Ensino de Língua

Aprender uma língua estrangeira para a maioria dos estudantes brasileiros significa adquirir a competência comunicativa (HYMES, 1972) nessa língua, principalmente quando se trata da língua inglesa, que desenvolve um papel altamente relevante no mundo contemporâneo e altamente competitivo. Diante dessa valorizaçã do Inglês internacionalmente, pesquisadores da área da linguística aplicada questionam se, ao se ensinar língua, se ensina cultura e quais as implicações de se ensinar a cultura-alvo. Para Lima (2008, p. 89), “Ensinar uma língua estrangeira é, antes de qualquer coisa, ensinar também sua realidade”.

Consoante Leffa, ensinar uma língua estrangeira envolve mais que ensinar cultura; significa também ensinar o aspecto político, exigindo, assim, uma reflexão do professor. Ao se incorporar a esse debate a opinião de Siqueira (2008, p. 100), percebe-se que o pesquisador indica que ensinar a língua é ensinar concomitantemente a cultura de um povo:

> No momento em que nos preparamos para ensinar (ou aprender) uma língua, precisamos levar em consideração, não apenas seu conteúdo linguístico, mas especialmente o lugar que deve ocupar a cultura, já que qualquer língua natural opera, essencialmente, em um contexto social que, por sua vez, sofre influência direta da cultura em que está inserida.

Brown (2007) corrobora a opinião de Siqueira (2008), quando afirma que "Aprender uma segunda língua significa aprender uma segunda cultura, e, por esta razão é relevante compreender o processo de aprendizagem de cultura" (BROWN, 2007, p. 193).[2] Para o mesmo autor, aprender uma segunda cultura significa adquirir uma segunda identidade. Acredita-se não existir problema em possuir outra identidade (ou passar pelo processo de aculturação como denominada por alguns), desde que não ocorra um silenciamento da identidade primeira, ou seja, da identidade que caracteriza o indivíduo como cidadão de uma determinada nação e pertencente a uma determinada comunidade. Assumir outra identidade é permitir compreender e respeitar como as pessoas oriundas de outras culturas se comportam.

Pesquisadores como Stevick (apud BROWN, 2007) argumentam que algumas pessoas podem desenvolver certa alienação no processo de conhecimento em relação a uma língua estrangeira tanto da própria cultura como de outra. Por esta razão, o ensino de uma língua estrangeira deve envolver técnicas que promovam a compreensão cultural (BROWN, 2007).

O encontro com outra cultura deveria promover crescimento pessoal e não alienação em relação à outra cultura ou sentimento de repúdio em relação à própria cultura:

> A experiência de aprendizagem intercultural, suplementarmente, ocorre quando o indivíduo encontra uma cultura diferente e como resultado (1) examina em que nível o indivíduo é influenciado pela sua própria cultura, e (2) compreende os valores culturalmente derivados de outros valores, atitudes e perspectivas de outros povos (BROWN, 2007, p. 196).[3]

Nault (2006) é ainda mais incisivo ao acrescentar que se os estudantes realmente desejam ser fluentes na língua alvo, eles precisam, em contrapartida, ser fluentes na cultura alvo. Contudo, devemos questionar quais objetivos devem ser levados em conta, ao se ensinar uma cultura alvo. Baseando-se nos estudos de Ho (1998), Nault (2006) afirma que muitos professores de língua estrangeira abordam cultura como uma forma de se diferenciar um pouco a aula ou motivar os estudantes. Esta porposta pedagógica não possui o objetivo real de preparar o

[2] Because learning a second language implies some degree of learning a second culture, it is important to understand what we mean by the process of culture learning.
[3] The cross-cultural learning experience, additionally, takes place when the individual encounters a different culture and as a result (1) examines the degree to which he is influenced by his own culture, and (2) understands the culturally derived values, attitudes and outlooks of other people.

indivíduo para engajar-se discursivamente em um mundo real e concreto, permeado por diferentes variedades linguísticas de uma língua estrangeira.

Habitualmente, as escolas brasileiras, em suas propostas pedagógicas e em materiais didáticos, tratam a língua estrangeira como sendo "pura" e "única", ou seja, sem empréstimos linguísticos de outros idiomas, e como pertencente a uma ou duas nações, geralmente EUA e Inglaterra. Esse viés pedagógico vai de encontro tanto à perspectiva educacional plural quanto o papel sociointeracional imanente de toda e qualquer língua.

Devido o seu *status* global, a língua inglesa continua atraindo um número crescente de usuários que, por sua vez, acabam fomentando a incorporação de traços linguísticos oriundos de seus idiomas. É o que acontece, por exemplo, na fronteira entre o México e EUA com o *Spanglish* (Espanhol com Inglês), na Índia com o Hinglish (a mistura do Hindu com Inglês) e nas Filipinas com o *Englog* (Inglês com a língua local Taglog) (NAULT, 2006).

Contudo, não há como refutar que a desterritorialização da língua inglesa, a qual teve início com as grandes navegações da Europa para o Norte da América e continuou, posteriormente, com as cruzadas para o mundo novo patrocinado pelas embarcações britânicas garantiu, dessa maneira, a sobrevivência da Língua Inglesa além mar. Com o passar dos tempos, essa língua ganhou dimensões inimagináveis, já que atualmente muitos falantes nativos e não-nativos têm modificado-a por meio de empréstimos linguísticos. Em contextos multiculturais, a título de exemplo, estes empréstimos linguísticos têm provocado mudança de pensamento, no que diz respeito à noção de língua inglesa:

> Até mesmo dentro dos Estados Unidos e do Reino Unidos, as relações de comércio estão assegurando que a comunicação em Inglês está aumentando em contextos multiculturais. […] No Reino Unido, imigrantes da Ásia e do Caribe estão redefinindo as noções tradicionais da cultura Britânica e incorporando novos vocábulos para a língua Inglesa (STOCK, 2004 *apud* NAULT, 2006, p. 317).[4]

Como preconiza Nault (2006, p. 316):

> O "mundo Inglês" é mais complexo do que geralmente é reconhecido pela seguinte razão: os falantes da lingua Inglesa pertencentes aos círculos Externos e de Expansão não estão meramente absorvendo e repetindo o

[4] Even within the United States and Great Britain demographic trends are ensuring that English communication is increasingly taking place within multicultural contexts. […] In Britain, immigrants from Asia and the Caribbean are redefining traditional notions of British culture and even adding new words to the English language.

> Inglês falado nos tradicionais centros de influência; eles estão ativamente reinterpretando, remodelando e redefinindo a lingua Inglesa na modalidade oral e escrita.[5]

Como se trata de uma língua internacional falada em quase todos os continentes e utilizada por um número, cada vez maior, de usuários torna-se artificial e distante o ensino pautado como pertencente a uma única cultura, como bem assinala Nault (2006) baseando-se em Phillipson (1992):

> Na verdade, o foco em qualquer cultura é sempre associado à crença de que os aprendizes de língua estrangeira e/ou de segunda língua (ELE/ESL) devem ´adaptar-se´ às normas Anglo-Americanas. Esta ênfase na ´adaptação, por sua vez, é interpretado frequentemente como sendo uma forma de ´imperialismo linguístico´, ou uma tentativa de desvalorizar, subjulgar ou debilitar as culturas não-ocidentais (PHILLIPSON, 1992 apud NAULT, 2006, p. 317).[6]

Então, não cabe selecionar uma variedade linguística da língua inglesa como padrão, a ser utilizada em contexto de língua estrangeira ou de segunda língua como se esta fosse imune às influências do mosaico cultural linguístico do mundo contemporâneo. Muito pelo contrário, práticas de ensino de uma LE devem ser modificadas, até porque o inglês incorporou, ao longo dos tempos, empréstimos linguísticos e culturais de outras nações:

> Ao se globalizar, o inglês perdeu sua uniformidade e teve que incorporar a diversidade, não só do léxico [...] mas também a diversidade fonológica e mesmo sintática. A diversidade linguística com a existência não apenas do inglês canadense, australiano, nigeriano, ou indiano – mas, também do inglês coreano, japonês ou brasileiro – reflete a diversidade cultural. O inglês deixa de transmitir uma única para transmitir várias culturas, produzindo o fenômeno estranho de uma língua multilíngue e multicultural. Acaba-se usando o inglês não apenas para a aquisição do conhecimento científico, mas também cultural. Certamente, não se chegará ao ponto de cantar uma ópera italiana em inglês, embora isso já tenha sido feito, mas muitas obras literárias, de valor essencialmente cultural, e produzidas em lugares pouco conhecidos, só chegam até nós através do inglês. Ao difundir certos conhecimentos e culturas até então inacessíveis, o inglês tem globalizado o que muitas vezes é apenas local (LEFFA, 2003, p. 235).

---

[5] The ´world of English´ is more complex than is generally acknowledged for another reason: English speakers in Outer and Expanding Circles are not merely absorbing and parroting the English spoken in traditional centres of influence; they are actively reinterpreting, reshaping and redefining English in oral and written form.

[6] Indeed, a focus on either culture is often associated with the belief that FL/L2 learners must ´adapt´ to Anglo-American norms. This emphasis on ´adaptation`, in turn, is frequently interpreted as a form of ´linguistic imperialism`, or an attempt to devalue, subjugate or undermine non - Western cultures.

E como a língua inglesa não se encontra como sendo propriedade de uma única nação, mas de várias outras nações (CRYSTAL, 2003), o pesquisador Nault (2006) apresenta algumas inquietações: a) qual cultura deve ser ensinada; b) os objetivos que devem guiar o ensino da cultura; c) e como os materiais do curso devem ser elaborados e selecionados.

À vista disso, educadores, instituições educacionais e responsáveis pela elaboração de materiais didáticos devem compreender que os rumos da educação de uma língua estrangeira não devem estar presos aos moldes tradicionais e/ou artefatos ideológicos que estejam condizentes com a visão de uma determinada comunidade. Como bem defende Nault (2006, p. 234):

> A globalisação do Inglês complica tanto a questão do ensino de cultura como do ensino de língua, seja como língua estrangeira ou como segunda lingua. Com a língua Inglesa falada mundialmente, não faz sentido referir-se ao termo ´cultura alvo´ da lingua Inglesa ou sugerir que a cultura Americana ou Britânica seja digno de estudo. Também não se pode assumir que todos os indivíduos precisam de Inglês simplesmente para comunicar com falantes nativos Anglo-Americano. Os aprendizes de Inglês, na verdade, podem requerer o Inglês com finalidades locais e regionais; ou eles devem engajar-se com outros falantes não-nativos de outras culturas ou países. Além do mais, alguns aprendizes podem se sentir desconsertados pela tentativa de inculcar as normas linguísticas ou culturais dos falantes natives.[7]

Portanto, para se ensinar a cultura alvo de uma comunidade falante de uma língua estrangeira requer cautela, a fim de evitar a prática de um ensino monocultural: “Desta maneira, os profissionais que ensinam a língua Inglesa precisam primeiramente examinar a questão cultural mais de perto para depois conceber os objetivos pedagógicos que melhor se adequem às necessidades dos estudantes” (NAULT, 2006, p. 318).[8] A fixação pela ideia de promover uma educação linguística baseada em uma única cultura privilegia tão somente os interesses dos países hegemônicos:

> A fixação pela profissão de ensino de língua Inglesa com a cultura Americana ou Britânica às vezes também parece trazer implicações para

[7] The globalisation of English complicates the issue of how to teach culture, and indeed English itself, to FL/L2 learners. With English now spoken worldwide, it makes little sense to speak of `target culture` of the English language or to suggest that American or British culture alone are worthy of study. It also cannot be assumed that all individuals need English simply to communicate with Anglo-American native speakers. English learners, in fact, may only require English for local or regional purposes; or they may need it to converse with other non-native speakers from other cultures or countries. Moreover, certain learners may feel discomfited by attempts to inculcate native speaker linguistic or cultural norms.

[8] Thus, English teaching professionals need to first examine the issue of culture more closely and then conceive pedagogical goals that better meet students.

> aqueles que nunca se comunicarão com falantes natives além das fronteiras geográficas do Reino Unido e dos Estados Unidos ou então encontrarão nativos Britânicos ou Americanos em contextos onde a língua Inglesa é falada. A perspectiva hegemonic dos EUA e do Reino Unido mencionada acima desconsidera os milhões de falantes nativos de nações não – ocidentais. Na Ásia, por exemplo, o Inglês falado como língua estrangeira, como segunda língua e até mesmo como primeira língua tem crescido consideravelmente (NAULT, 2006, p. 315-316).[9]
>
> .

Esse monopólio cultural possui outras implicações para os professores que, por sua vez, são deslocados para à margem e, assim, distanciados de uma formação crítica, além de se tornarem consumidores, em potencial, da cultura estrangeira, reduzindo, dessa maneira, toda e qualquer possibilidade de se referir à cultura local. Infelizmente, a cultura dos estudantes não é considerada como ponto de partida. O que se deve deixar claro aqui é a promoção de um ensino intercultural em que o encontro de culturas diferentes proporcione um conhecimento ímpar para ambas as partes. No que diz respeito ao ensino das culturas dos grandes centros hegemônicos Nault (2006, p. 318) defende:

> Isto não é para sugerir que todas as referências à cultura Britânica ou Americana devem ser removidas do currículo de ensino de língua Inglesa. Sem dúvida, se as influências destas culturas são ignoradas pelos professores de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) e Inglês como Segunda Língua (ISL), a compreensão dos aprendizes de Inglês não será plena; além disso, a maioria dos estudantes de ILE e ISL precisam se familiarizar com as principais características do Inglês Americano, dado a grande influência política e econômica da América. Contudo, os profisisonais de Inglês poderiam questioner o domínio impressionante da cultura Britânica ou Americana em suas áreas, demosntrando mais sensibilidade em relação à cultura dos estudantes e incluindo espaço para outras culturas na sala de aula. O que deve ser considerado aqui é que a América e a Grã-Bretanha não representam todos os falantes de Inglês e o currículo de Ensino de Língua Inglesa (ELI) não deve ser acrítico, e muito menos promover as normas Anglo-Americanas além de desconsiderar os valores de outrem.[10]
>
> .

---

[9] The ELT profession`s fixation with American or British culture at times also appears to wrongly imply that EFL/ESL learners will never need to communicate with native speakers beyond the geographical confines of Great Britain and the US or will only encounter British or American native speakers in English speaking contexts. US-UK- centric viewpoints of the kind described above also do a great disservice to the millions of English speakers in non - Western nations. In Asia, for example, English is increasingly spoken as a foreign, second, and even first language

[10] This is not to suggest that all references to British or American culture should be removed from the ELT curriculum. Undoubtedly, if these highly influential cultures are ignored by EFL/ESL educators, learners` understanding of the English language will not be complete; moreover, most EFL/ESL students need to be familiar with the main features of American English, given America´s great economic and political influence. However, English teaching professionals would do well to question the overwhelming dominance of British and American culture in their field, demonstrate more sensitivity toward students` cultures and include room for other cultures within the language classroom. It should not be automatically assumed that America and Great Britain represent all English speakers, and the ELT curriculum should not uncritically focus on and promote Anglo-American norms and values at the exclusion of all others.

O que se faz necessário é incluir uma abordagem global para se ensinar cultura em contextos de ensino de língua estrangeira (NAULT, 2006). Nessa mesma perspectiva, Crystal (1999 apud NAULT, 2006, p.320) em seu livro *The Future of Englishes,* defende que uma educação apropriada para se aprender uma língua estrangeira deve expor os estudantes aos diferentes sotaques da língua inglesa e, por isso, faz-se necessário potencializar essa exposição, colocando-os em contato com: "[...] uma diversidade cada vez maior de variedades linguísticas da língua Inglesa, especialmente para aqueles que interagirão em suas regiões."[11] Até porque nem todos os estudantes de Inglês como língua estrangeira precisarão viajar para terras estrangeiras para se comunicar na língua alvo. Essa comunicação poderá acontecer dentro do país, envolvendo falantes brasileiros e falantes de outros idiomas, como, por exemplo, espanhol, italiano, francês etc.

O que se deve ter em mente é que muitas das vezes os estudantes brasileiros de Inglês como língua estrangeira têm a possibilidade de utilizar a língua alvo com propósitos comunicativos com falantes não-nativos da língua inglesa. NAULT (2006, p. 318), alicerçando-se nas palavras da pesquisadora Honna(2003), discursiviza da seguinte maneira: "As visões de mundo Britânico ou Americano, Honna devidamente argumenta, raramente serão relevantes durante uma conversa entre Turcos e Brasileiros, Franceses e Suecos, ou em qualquer outra interação que ocorra em escala global."[12]

Para Crystal (2003), os benefícios de uma língua global para os falantes nativos vão desde a promoção do monolinguismo e preconceito com relação às outras línguas como também da exploração daqueles que não dominam a lingua inglesa.

Embora seja possível denominar de benefícios adquiridos pela posição da língua inglesa como língua internacional para os falantes nativos, Nault (2006) apresenta os seguintes desafios a serem enfrentados pelos nativos da língua estrangeira:

> Os falantes nativos podem aprender muito mais em relação às variedades linguísticas da língua Inglesa e das culturas do mundo. Como Chaney e

[11] […]to as many varieties of English as possible, especially those which they are most likely to encounter in their own locale.

[12] British or American worldviews, Honna rightly argues, are also scarcely relevant during `English conversations between Turks and Brazilians, French and Swedish people, or any other interactions there may occur on the global stage

> Martin (2004) asseveram, a globalização está carente de profissionais de empresas Americanas, por exemplo, sejam habilitados a compreenderem os sotaques não-Americanizados, os estilos da comunicação escrita e as estratégias de negociação interculturais (NAULT, 2006, p. 319).[13]

Pelo que segue, a adoção de uma pedagogia crítica em torno do ensino de Língua Inglesa como segunda língua pode impulsionar não somente os falantes nativos a aprenderem outros idiomas, mas também a romperem com a crença de que as variedades linguísticas estigmatizadas não possuem o devido valor.

[13] Native speakers should do more to learn more about non-standard varieties of English and world cultures. As pointed out by Chaney and Martin (2004), globalization is necessitating that American business professionals, for instance, be more skilled at understanding non-American accents, oral and non-verbal communication patterns, written communication styles and intercultural negotiation strategies.

CAPÍTULO 2 - LIVRO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo Padilha (2005) e Paes de Barros e Costa (2012), o livro didático é constituído a partir de três elementos importantes: autor (também conhecido como autor-criador), herói (objeto) e ouvinte (contemplador). O primeiro elemento é responsável em selecionar os textos e, consequentemente, os procedimentos metodológicos. O segundo elemento traz os objetos de ensino que foram criados conforme a concepção de linguagem que o autor possui. E o terceiro elemento diz respeito à recepção do ouvinte quanto ao aspecto estrutural do livro didático que, por sua vez, não pode deixar de atender às necessidades de editores, avaliadores e também dos profissionais da área de educação, assim como daqueles que usarão o livro didático.

O livro didático trata-se de um artefato cultural relevante, porque ele possibilita ao professor elaborar seus planos de aula, organizar seu planejamento do semestre, além de auxiliá-lo na produção das atividades avaliativas. Enfim, o livro organiza o trabalho teórico-didático do educador e apresenta-lhe a orientação teórico-metodológica que deve ser seguida.

Por essa razão, para alguns pesquisadores, o livro acaba exercendo um perfil normativo, já que ele diz o que o professor deve ensinar e como deve ensinar (CORACINI, 1995), transformando o educador em "[...] mero espectador ou reprodutor das suas instruções" (D'ÁVILA, 2013, p. 142). Mas, contrariamente, surgem defesas em prol do livro didático: "[...] não acreditamos que os livros didáticos são um mal necessário, mas que eles têm, por razões históricas e culturais, um papel na engrenagem escolar" (BUNZEN, 2005, p.13).

De acordo com Rojo (2013, p. 164), algumas pesquisas que envolvem estudos com livro didático de língua portuguesa, por exemplo, evidenciam uma estreita relação com o ensino tradicional e com o currículo:

> Entre outros resultados, os vários estudos têm apontado o papel estruturador e cristalizador de currículos desempenhado pelo livro didático (doravante LD) e por outros materiais impressos de caráter apostilado e certa homogeneização das práticas e propostas didáticas presentes nesses materiais, que, embora busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligados a certa "tradição" na abordagem de seus objetos de ensino (ROJO, 2013, p. 164).

Em se tratando do livro didático de língua estrangeira, esse “papel estruturador” é realizado por meio de uma proposta que se diz atinente aos “princípios autênticos do movimento multiculturalista” a que Mota (2004) se refere, fundamentando-se nos estudos de Santomé (1995). Esta proposta pedagógica acaba realizando o anverso ao que o movimento propõe:

> [...]os conteúdos culturais, na verdade, são geralmente tratados na escola como um “currículo turístico” que, [...] se caracteriza em cinco tipos de enfoque: a) a trivialização – os conteúdos culturais dos grupos não majoritários são abordados com superficialidade e banalidade, como sendo aspectos turísticos: costumes alimentares, folclore, formas de vestir, rituais festivos etc.; b) o *souvernir* – decorar a sala com objetos multiculturais, ou apresentar uma música de alguma tradição cultural desconhecida, como atividade extra do semestre, ou planejar umas poucas tarefas escolares lembrando a existência dessas culturas, sem qualquer preocupação em implementar condições de produção de uma leitura crítica; c) celebrações étnicas – quando o estudo da diversidade cultural não faz parte do cotidiano da escola, mas, de forma descontextualizada do currículo central, celebra-se, por exemplo, o dia do índio; d) a estereotipagem – práticas discursivas que inculcam estereótipos culturais; e) a tergiversação – quando se enquadra como naturais as situações de opressão, tipo “isso sempre houve porque faz parte da natureza humana” ou não confrontando a questão, dando respostas evasivas (MOTA, 2004, p. 40-41).

Complementando Mota (2004), Kumaravadivelu (2015) argumenta que até mesmo os livros que se propõem a respeitar a diversidade cultural e, assim, promover a comunicação intercultural em suas sequências didáticas acabam por apresentar paradigmas culturais dos países hegemônicos: “Até mesmo os livros didáticos que promovem a comunicação intercultural, com suas raras exceções, ainda apresentam as práticas culturais do Ocidente como requisito a ser seguido nas interações interculturais em qualquer parte do globo terrestre” (KUMARAVADIVELU, 2015, p. 19).[14]

Nesse caso, resta ao educador questionar: a) se os objetos de ensino presentes nos livros didáticos possuem concordância com o conhecimento de mundo do aprendiz; b) e entender por qual razão determinados conteúdos são abordados nos livros didáticos em detrimento de outros. Talvez essa tarefa de problematizar o cerne deste embate discursivo passe despercebido pelo professor que, por sua vez, já se encontra inserido em um sistema que o submerge numa carga horária de trabalho intensa e extensa, fatigando-o e/ou intimidando toda e qualquer manifestação reflexiva do educador.

[14]Even textbooks on intercultural communicattion, with very few exceptions, still treat Western cultural practices as the communicational norm for intercultural communication across the globe.

Todavia, não se pode deixar de considerar que a inclusão do LD de LE nas políticas públicas do nosso país possui implicações favoráveis quanto à melhoria do ensino de LE:

> A distribuição do LD ao aluno potencializa a criação de uma agenda de objetivos para que se alcance uma melhor qualidade relativa ao ensino de língua estrangeira. Isso se observa em relação a outros componentes curriculares integrantes do PNLD. No caso da língua portuguesa, cujas coleções didáticas vêm sendo objeto de avaliação desde 1996 (Rojo & Batista, 2003), houve, segundo Batista (2003), por causa do PNLD, melhoria editorial nos padrões de qualidade dos livros produzidos (SANTOS JORGE e TENUTA, 2011, p.127).

A adoção do livro didático de língua Inglesa não somente conferiu *status* ou determinado reconhecimento merecido da disciplina de Língua Estrangeira, mas também limitou e restringiu a compra de livros nacionais que não correspondessem às premissas dos referenciais curriculares (ROJO, 2013).

Mediante essas mudanças político-educativas promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) e, as mudanças linguísticas e globais experimentadas atualmente, o livro didático acaba assumindo uma relevância social ímpar, já que ele interpela o trabalho pedagógico. Por isso, mais do que nunca, o livro didático deve ser objeto de pesquisa do professor, cotidianamente. Batista (2003) avança nas discussões ao analisar o PNLD e argumenta que o livro didático não é apenas a reprodução de conteúdos e nem uma síntese de conteúdos curriculares, mas, um artefato cultural que incorpora o desenvolvimento desses conteúdos, além de funcionar como um instrumento que avalia o aprendizado:

> Buscando assumir essa função estruturadora do trabalho pedagógico, os livros didáticos tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentindo amplo da palavra (BATISTA, 2003, p. 47).

Xavier e Urio (2006) afirmam que o livro didático de LE possui o poder de determinar o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, assim como priorizar determinadas habilidades linguísticas. Sabe-se que o livro didático sempre foi um recurso pedagógico muito almejado pelos educadores e educandos, pois, enquanto esses acreditam que ele apresenta um conhecimento inquestionável, aqueles o

enxergam como um elemento padronizado capaz de regulamentar o que deve ser ensinado.

Independentemente de como o livro didático é considerado pelos seus usuários, é salutar compreender a sua concenpção e, assim, intervir didaticamente, de forma a provocar resultados que beneficiem professores e estudantes. É relevante compreender que a constituição das atividades pedagógicas do livro didático corporifica uma visão ideológica e didático-pedagógica que, por sua vez, precisam ser observadas e questionadas pelos agentes educacionais.

Outro aspecto que se nota no processo constitutivo do LD é a exclusão da participação do professor e do aluno, os quais são personagens sociais relevantes na construção de uma educação diferenciada.

2.1 O livro didático de língua estrangeira no Brasil na perspectiva diacrônica

Agora que se conhece de que maneira o livro didático é concebido, faz-se necessário conhecer de que maneira a sua inserção ocorreu em nossa cultura:

> Tudo começou com o uso do que se fazia, em sala de aula, da leitura de cartas manuscritas, que professores e pais de alunos forneciam. Foram essas cartinhas, mais tarde cartilhas, os instrumentos responsáveis pelo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e usados para a transmissão das noções de catecismo, que marcaram o surgimento da literatura didática no Brasil. Até o século XIX e ainda mesmo nos primórdios do século XX, os livros utilizados aqui provinham de Portugal (D`ÁVILA, 2013, p. 143).

Nosso sistema educacional foi marcado inicialmente pela participação ativa de jesuítas, no âmbito educacional brasileiro, por volta do século XVI e XVIII. Nesse período, os livros didáticos utilizados no Brasil eram trazidos da Europa e estavam escritos na língua latina. Como nem todos os jesuítas dominavam o latim, então se passou a encomendar livros escritos em outras línguas, dando início a um processo de dependência do Brasil colônia com relação ao modelo Europeu. Segundo Nogueira, a importação de material didático deveu-se ao fato de que:

> O Brasil não dispunha das condições técnicas para produzir os livros localmente, na medida em que a metrópole colonizadora não permitia a existência de tipografias em território nacional e, além disso, os livros europeus gozavam de grande respeitabilidade nos círculos intelectuais da colônia devido ao fato de esse continente ser a referência social e cultural da época (NOGUEIRA, 2007, p.26).

A chegada da Família Real ao Brasil, no início do século XIX, trouxe consequentemente a Imprensa Régia para a cidade do Rio de Janeiro, em 1808, a

qual favoreceu a edição e impressão de material didático, dentro do contexto brasileiro.

Com o passar do tempo, a importação de material didático (em especial da Inglaterra) que se destinava ao ensino de língua estrangeira tornou-se alvo do mercado consumidor brasileiro no século XIX. Naturalmente, esse material didático importado e destinado ao ensino de LE foi resultante de uma visão culturalmente eurocêntrica, a qual influenciava sobremaneira as práticas pedagógicas de nossos educadores.

A década de 1930, na gestão do Presidente Getúlio Vargas, beneficiou-se com programas de fomento à educação básica. Essa tomada de decisão tonificou a produção de livros didáticos por escritores brasileiros, para diferentes matérias. Mas, infelizmente, os livros didáticos de língua estrangeira não foram contemplados nessa produção impulsionada durante o governo Vargas, o que favoreceu o mercado internacional.

A Revolução de 1930 trouxe consigo a desvalorização da moeda brasileira, devido ao encarecimento dos livros estrangeiros que favoreceram a produção dos livros didáticos brasileiros (D`ÀVILA, 2013).

A partir dos anos 60, percebe-se a grande oportunidade da qual os autores brasileiros poderiam aproveitar para produzir material, com custo baixo, que pudesse concorrer com o material didático importado:

> No início dos anos sessenta, as editoras passam a investir nos LDs que tinham público certo devido à extraordinária expansão do número de escolas e, naturalmente, de alunos, como consequência da democratização do ensino [...] É nesse contexto que o LD de inglês passa a ser escrito por autores nacionais, editado e impresso no Brasil de forma mais massificada (NOGUEIRA, 2007, p.28).

Não obstante, algumas escolas ainda preferiram alimentar a compra de livros didáticos importados, por acreditarem que eram de melhor qualidade e por corporificarem os aspectos culturais de um país estrangeiro, além de serem produzidos por autores nativos da língua (NOGUEIRA, 2007).

É possível especular que essa tendência de se importar material didático de língua estrangeira sempre foi uma prioridade de cursos livres desde seu surgimento, já que os mesmos apostavam na figura do “falante nativo” e utilizavam- se disso como aspecto positivo de seu *merchandising,* além, é claro, do fato de muitos desses cursos serem regidos por donos estrangeiros, como é o caso do Fisk, Wizard

etc. Nessa perspectiva, as escolas regulares tentaram seguir a dinâmica dos cursos livres, ou seja, importar material didático, como se isso garantisse um aprendizado de língua estrangeira de forma mais eficaz.

2.2 O livro didático da língua inglesa: ora gênero discursivo ora suporte

Bunzen (2005), em sua dissertação *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*, aponta para a necessidade de se ter cuidado ao distinguir o livro didático como gênero discursivo ou como suporte, e é possível notar, a partir de suas reflexões, que a concepção do livro didático como gênero ou como suporte depende das práticas sociais. Todavia, Bunzen prefere considerá-lo como gênero por se tratar de um "[...] produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades" (2005, p. 37).

Nessa mesma direção, Viana (2011, p. 51), em sua dissertação *Abordagem discursiva do livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso complexo*, considera o livro didático como um gênero discursivo complexo por ter sofrido mudanças ao longo dos tempos e, consequentemente, incorporado diferentes gêneros textuais. No entanto, para Soares (1999 apud BUNZEN JÚNIOR, 2005), se um determinado texto pertencente à esfera jornalística passa a ser utilizado como um texto em um livro com fins didáticos, então o livro didático passa a funcionar como suporte:

> Ao ser transportado do livro de literatura infantil para o livro didático, o texto tem de sofrer, inevitavelmente, transformações, já que passa de um suporte para outro: ler diretamente no livro de literatura infantil é relacionar-se com um objeto-livro-de literatura completamente diferente do objeto livro didático: são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes (SOARES, 1999, *apud* BUNZEN JÚNIOR, 2005, p.32)

Pesquisadores como Ramos (2009) reconhece que o livro didático é utilizado pelo professor como suporte pedagógico com o qual é possível planejar aulas, acessar atividades didáticas e/ou encontrar textos teóricos que contribuam para com a formação do professor.

No entanto, independente do livro didático ser considerado gênero ou suporte, deve-se levar em consideração alguns questionamentos:

> (...) estão intimamente ligados aos métodos de ensino. (...) Foram produzidos onde e por quem? Levam em conta os contextos sociais e culturais dos alunos? Ou estão calcados em pressuposições questionáveis implícitas nas várias abordagens dominantes no ensino de inglês no momento? (CELANI apud RAMOS, 2009, p. 177).

Dellisola (2009) reconhece que o livro didático é “um gênero e um suporte textual”. Ainda segundo a autora, o manual escolar comporta-se como suporte:

> [...] porque é o *locus* no qual esse todo organizado se fixa e se constitui, no contexto de ensino/aprendizagem de LE, como um referencial didático-pedagógico para professores e alunos a serviço do aprimoramento das habilidades necessárias para que o aprendiz interaja, na língua alvo, com falantes dessa língua. Sabe-se que, muitas vezes, é a única fonte de que dispõe o professor para conduzir suas aulas e que tem sido peça-chave no planejamento de cursos e currículos escolares para o ensino de línguas (p.102).

Segundo Ramos (2009), o professor estará sempre participando do processo de seleção e avaliação, independente da concepção ideológica, de ensino/aprendizagem e da perspectiva da linguagem adotada pelo livro didático.

Por conseguinte, o presente trabalho definirá o objeto desta pesquisa como um gênero discursivo, por acreditar que o livro didático é interpelado pela presença de outros gêneros.

2.3 O livro didático na perspectiva do gênero discursivo

Quando se fala em gênero é comum remeter-se à visão clássica dos gêneros literários. E essa visão limitada em torno da teoria dos gêneros tem colocado a língua a ser estudada, nos ambientes educacionais, numa perspectiva estruturalista e formalista, desprezando, dessa maneira, o seu aspecto social. Sabe-se que, por muito tempo, a teoria dos gêneros foi estudada seguindo a classificação binária de Platão: o gênero sério e o gênero burlesco. Tempos depois, Platão elaborou uma classificação triádica, que se fundamentou na representação mimética e que serviu de base teórica para Aristóteles que, por sua vez, em sua obra *A Poética*, aproveitou para fundamentar a teoria dos gêneros na lírica, na épica e no drama (MACHADO, 2005; MARCUSCHI, 2010). Como bem afirma Machado:

> Essas são as linhas gerais da base teórica consolidada e que até hoje orienta a análise de tudo o que se entende como gênero. [...] O estatuto dos gêneros literários se consolidou e nada teria abalado seus domínios se o imperativo típico da época de Aristóteles tivesse se perpetuado, quer dizer, se não houvesse surgido a prosa comunicativa. De modo geral, a emergência da prosa passou a reivindicar outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso (2005, p.152).

Como é possível verificar os gêneros prosaicos, por serem heterogêneos e fazerem parte do cotidiano do indivíduo, permitiram que aspectos extraverbais da linguagem fossem também analisados e, assim, descrevessem as diversas atividades humanas. Foi a partir de Bakhtin (2003) que surgiram as possibilidades de se estudar os diferentes usos da linguagem produzidos em diferentes esferas da atividade humana e os aspectos interativos envolvidos em um ato comunicativo. Agindo dessa forma, Bakhtin (2003) teve condições de perceber que os enunciados ou gêneros do discurso produzidos pelos interactantes mostravam o funcionamento de uma determinada comunidade discursiva. O que Bakhtin (2003) tentou esclarecer é que a elocução discursiva do locutor, por exemplo, se dá por meio de gêneros, e estes gêneros do discurso são acionados durante uma interação comunicativa, de acordo com a comunidade discursiva dos interactantes, ou seja, da formação discursiva do interlocutor e das intenções do locutor.

A quantidade infinita de gêneros do discurso, existente na sociedade, fez com que o filósofo russo dividisse-os em gêneros primários e secundários. Os primeiros estão relacionados com os gêneros discursivos mais simples, por fazerem parte da esfera discursiva do cotidiano como, por exemplo, a interação verbal que ocorre numa sala de aula, em um ponto de ônibus, ou num telefonema e, até mesmo, num sermão. O segundo diz respeito aos gêneros discursivos mais complexos por seguirem padrões impostos culturalmente, além de serem regidos pela escrita como, por exemplo, os gêneros da esfera religiosa (livros religiosos), os gêneros da esfera universitária (artigos acadêmicos, monografia etc.), o livro didático, dentre outros. Também estão incluídos os gêneros orais mais elaborados como, por exemplo, uma conferência acadêmica.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros discursivos primários podem ser inseridos na esfera dos gêneros discursivos secundários, deixando de fazer parte dos acontecimentos cotidianos. O que acontece é que a forma/estrutura de um gênero pode ser utilizada em outro gênero discursivo. É o caso, por exemplo, do diálogo que pode ser inserido numa entrevista jornalística.

Com base nos gêneros discursivos, Bakhtin (2003) criou conceitos, tais como: compreensão responsiva, dialogismo, heteroglossia, enunciado, polifonia, dentre outros que, estudados profundamente e teorizados pelo filósofo russo, forneceram

assim um novo direcionamento aos estudos linguísticos que, por sua vez, sempre negligenciaram o funcionamento social da língua.

Na opinião de Bakhtin, quando enunciamos estamos explicitando nossas ideias, nossas crenças e nossas concepções em relação a algo para o nosso interlocutor. E como forma de facilitar a compreensão para os nossos interlocutores, esses enunciados agem concomitantemente com aos aspectos extraverbais (gestos faciais, mímicas etc.): “Todas estas manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestação e de interação de natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionados, etc.[...]” (BAKHTIN, 2006, p.41). Toda essa riqueza sígnica, presente nas interações comunicacionais entre os indivíduos, reflete uma dimensão significativa da qual o estudo formalista e tradicional não conseguiria dar conta, o que fez com que a teoria dialógica se consolidasse.

A partir do que foi mencionado previamente em torno dos gêneros discursivos e enunciados, reflete-se que o livro didático é constituído de enunciados escritos endereçados aos interlocutores, oriundos de diferentes classes, gêneros e etnias e, por essa razão, como elemento de comunicação verbal, ele funciona como um elo dialógico entre interlocutor e autor, onde o entorno dessa relação encontra-se permeado com um “querer dizer discursivo” (Bakhtin, 2006), ou seja, existe a intenção de se dizer algo para alguém:

> O livro, isto é, o ato de fala impresso constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é o objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior (2006, p. 126).

Como é possível verificar, o LD comporta-se como enunciado concreto escrito, totalmente comprometido com artefatos linguísticos e multimodais alinhados a uma perspectiva de pensamento, que venha atender aos interesses de um grupo social. Portanto, seria inocente acreditar que o LD encontra-se neutro de intencionalidade. Muito pelo contrário, o LD possui e apresenta um posicionamento discursivo evidenciando, dessa maneira, sua posição dialógica.

Quando interagimos com o LD, sentidos são construídos pelos usuários que, por sua vez, passam a idealizar um mundo homogêneo e sem problemas. Quem nunca testemunhou livros didáticos que se utilizam de imagens com bandeiras de nações hegemônicas (dos EUA ou da Inglaterra), imagens de atrações turísticas (Estátua da Liberdade, Big Bem, por exemplo) ou imagens de uma família

apresentando traços eurocêntricos residindo em uma bela moradia induzindo, dessa maneira, a elaboração de significações unilaterais onde determinadas representações sociais são legitimadas e algumas outras desprestigiadas e/ou refutadas. E tudo isso tem implicações sérias na formação crítica do usuário do LD, que passa a definir a cultura do outro como a cultura ideal, passando a negligenciar os aspectos positivos de sua própria cultura.

Com isso, nota-se que o uso do livro texto de forma “negligenciada”, ou seja, sem ser questionado, é capaz de normatizar a valorização e desvalorização de alguns grupos sociais, o que determina que alguns segmentos da sociedade sejam bem representados em materiais didáticos, enquanto outros são silenciados, já que não aparecem nos livros didáticos e, quando aparecem, são de maneira superficial. Segundo a perspectiva Bakhtiniana (2003), cada esfera da atividade humana gera diferentes enunciados (ou gêneros do discurso) que, por sua vez, traduzem as características de como uma determinada sociedade se comporta.

Ainda conforme a visão do filósofo russo (BAKHTIN,2006), os gêneros dos discursos são enunciados *relativamente estáveis* que, por sua vez, são constituídos pelo conteúdo temático, pela forma composicional e pelo estilo. Vale comentar aqui que o vocábulo *relativamente* denota que os gêneros discursivos não são fixos e/ou estáticos. Muito pelo contrário, eles estão sempre acompanhando a dinamicidade da sociedade e, dessa maneira, se reconfigurando para atender às necessidades dos indivíduos (MARCUSCHI, 2010). É o caso, por exemplo, do diálogo face a face, que se transformou em bate papo online, e do bilhete que se transformou em e-mail.

É possível notar que os exemplos de gêneros discursivos citados anteriormente apresentam características, as quais facilitam a identificação dos mesmos pelos usuários (KOCH; ELIAS, 2014). No que diz respeito à constituição dos enunciados, tem-se o *conteúdo temático* que, como o próprio nome indica, se refere ao tema presente no enunciado a ser discursivizado. Quanto ao *estilo* do enunciado, tem-se a escolha de recursos linguísticos, sejam eles lexicais, morfológicos, sintáticos - que garantirão a organização estrutural dos mesmos. Já a *forma composicional* está relacionada à maneira como estão organizadas as estruturas linguísticas e discursivas de um enunciado. É possível especular que tanto o estilo quanto a forma composicional são determinados pelo conteúdo temático em todo e qualquer enunciado (oral e escrito). Por meio do conteúdo temático de um livro didático, por exemplo, é possível identificar a perspectiva de

linguagem utilizada pelo autor, ou seja, se se trata de uma visão sociointeracionista ou estruturalista da linguagem (BRAIT, 2005). No que diz respeito ao gênero discursivo *livro didático*, por exemplo, os diferentes gêneros textuais são organizados de modo muitas vezes a sacralizar a imagem do falante ideal de uma determinada língua estrangeira.

No entanto, a Sociedade da Informação (CASTELLS, 1999) expressivamente assinalada pela linguagem binária demanda possibilitam novos paradigmas de aprendizagem já que as: “Novas tecnologias da informação tornarão possível aos alunos aprender o que querem, quando querem, da forma como querem, sem as escolas” (LEMKE, 2010, p.470) e, consequentemente, esse material didático deverá ser condizente com as necessidades dos alunos que já dominam a linguagem tecnológica. Em decorrência, é notório que tanto os diferentes modos de linguagens quanto os diferentes gêneros multimodais nas sequências didáticas dos livros didáticos sejam incorporadas no tratamento pedagógico, a fim de proporcionar aos indivíduos a desenvoltura das habilidades de leitura e da linguagem verbo-visual, de forma crítica.

2.4 A evolução histórica do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Os caminhos históricos percorridos pelo livro didático nas escolas brasileiras começam num período turbulento da vida política, marcados pela reconfiguração das oligarquias nacionais e início do governo Getúlio Vargas (1930-1945). Em 1929, surge o Instituo Nacional do Livro Didático (INL), resultante da preocupação do governo com os manuais escolares. Daí por diante, 1930 e anos subsequentes ficaram marcados com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, com a reforma do Ministro Francisco Campos que, por sua vez, procurou melhorar os cursos de formação para professores atuarem no ensino fundamental, e a de Gustavo Capanema, que buscou dividir o ensino fundamental em ensino ginasial e clássico/científico. Foi durante esse período que o termo livro didático foi consagrado e definido como um material pedagógico apto a seguir os programas curriculares das escolas (MANTOVANI, 2009).

A partir de 1938, ocorreu a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que pretendia “[...] examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, concedendo ou não autorização para o seu uso nas escolas” (MANTOVANI, 2009, p. 27).

Entretanto, alguns educadores questionaram a atuação do CNLD por ser mais atinente a uma filosofia político-ideológica do que uma filosofia didática e pelo fato de o CNLD possuir uma política centralizadora.

Nos anos posteriores, mais precisamente por volta dos anos de 1937, o INL criou o Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental (PLIDEF), subsidiado pela Fundação Nacional do Material Escolar. No início da década de 1980, o PLIDEF passou a ser gerido pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), mas devido aos problemas relacionados à distribuição do livro, em razão do autoritarismo por parte do governo e dos *lobbies* das empresas e das editoras (FREITAG; MOTTA e COSTA, 1997, *apud* D´ÁVILA, 2013, p. 147), surge, então, a proposta de se pensar em um programa que pudesse incluir os professores na indicação dos livros didáticos, além de promover a distribuição desses livros para as demais séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 2015, *apud* MANTOVANI, 2009). Este novo programa, hoje conhecido como Plano Nacional do Livro Didático foi possível graças ao Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 e as principais metas mais importantes do PNLD foram:

> Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série (sic) das escolas públicas e comunitárias; Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (BRASIL, 2015).[15]

Embora o PNLD se comprometesse pela aquisição e distribuição dos livros nas escolas da rede pública para atender o ensino Fundamental, a ausência de uma avaliação criteriosa não garantia a qualidade dos livros distribuídos nas escolas da rede pública (CARVALHO, 2008, *apud* MANTOVANI, 2009), o que o obrigou a incorporar metas muito importantes como "[...] a questão da *qualidade* dos livros didáticos que eram adquiridos e as *condições políticas* e *operacionais* do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros" (BATISTA, 2003, p. 27, grifo do autor).

A partir da criação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, buscou-se estabelecer parâmetros que pudessem minimizar a problemática que envolvia o livro didático. Seguem algumas propostas em torno da política do livro

[15] Citação disponível em < http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>

didático: a) a melhoria da qualidade dos livros didáticos; b) a capacitação adequada dos professores para avaliarem e selecionarem os livros; c) melhoria quanto às características físicas do livro didático. Ainda no ano de 1993, uma comissão de especialistas foi organizada com o objetivo de "[...] avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições" (BATISTA, 2003, p. 29). Contudo, os resultados dessa avaliação evidenciaram erros editoriais e metodológicos (BATISTA, 2003).

O PNLD, como é conhecido hoje, é resultante de alterações que ocorreram desde o seu surgimento, como forma de melhorar esse artefato cultural e, assim, dispô-lo para os estudantes. Segundo Batista (2003), a partir de 1996 é que o Ministério de Educação preocupou-se em desenvolver uma avaliação pedagógica dos livros didáticos a serem escolhidos pelas escolas, pois antes disso a atuação do MEC se limitava somente à aquisição e distribuição do livro didático. Em outras palavras, não existia uma avaliação sistemática e contínua para se " [...] discutir a qualidade e a correção dos livros" que seriam adquiridos" (BATISTA, 2003, p. 28).

A implantação de uma avaliação pedagógica dos livros didáticos estava baseada em critérios comuns de análise e critérios eliminatórios. Os primeiros critérios tinham o objetivo de analisar se a proposta didática e pedagógica, o aspecto editorial e gráfico e o manual do professor estavam adequados, enquanto que os segundos critérios tinham o objetivo de verificar a existência de preconceitos relacionados a gênero, raça, sexo, cor ou, erros relacionados com o conteúdo específico.

O processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos, a qual teve início a partir do PNLD/1997, sofreu modificações visando a facilitar a escolha das coleções didáticas pelos professores. Atualmente, os professores recebem um GUIA de LIVROS DIDÁTICOS, que se encontra disponibilizado no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o qual apresenta uma resenha sobre os livros que foram aprovados na avaliação pedagógica e faz os esclarecimentos referentes às coleções didáticas eliminadas. Antes, as implicações da falta de uma política pública em relação ao LD de língua inglesa eram evidentes:

> A falta, até então, de uma política governamental direcionada ao processo de avaliação e distribuição do LD de LE deixava o professor do idioma estrangeiro na dependência das ofertas do mercado. Ele ficava também desprovido de diretrizes oficiais com base em avaliações criteriosas que pudessem nortear a escolha do recurso – chave das suas interlocuções com o aluno na sala de aula de LE. Não podia também contar com um

> material de qualidade que pudesse contribuir para sua formação acadêmico-profissional (DIAS, 2009, p. 200-201).

Após verificar as coleções didáticas e o conteúdo das resenhas constantes no GUIA, os professores e as escolas poderão escolher duas coleções de editoras diferentes para cada componente curricular. Em seguida, um representante da escola iniciará o processo de formalização dos pedidos dos livros escolhidos pelos professores, junto ao Sistema de Controle Material Didático (SIMAD), por meio de uma senha, previamente enviada pelo FNDE às escolas. Findada essa etapa, o FNDE inicia a negociação com as editoras que, por sua vez, estão amparadas pela "[...] inexigibilidade de licitação, prevista na lei 8.666/93, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelas escolas e que são editoras específicas que detêm o direito de produção de cada livro" (BRASIL, 2015).[16] Após a confirmação do contrato entre FNDE e editoras, o FNDE informa a quantidade de livros a serem produzidos pelas editoras, bem como os endereços das escolas que receberão os livros. No entanto, a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) distribui o material didático para as escolas, mediante acordo firmado com o FNDE. Durante essa fase, os técnicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e das secretarias estaduais de educação acompanham a distribuição destes livros (BRASIL, 2015).

As coleções didáticas são encaminhadas para as escolas da zona urbana e rural no mês de "[...] outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo" (BRASIL, 2015)[17], sendo que, nas zonas rurais, as coleções didáticas "[...]são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem efetivar a entrega dos livros" (BRASIL, 2015).[18]

Como é possível observar, o PNLD conta com a participação do Governo Federal e da Secretaria de Educação Básica (SEB), os quais agem em conjunto para esclarecer sobre o processo e as etapas necessárias para a execução do PNLD. As normas são publicadas em um edital de convocação que determina as diretrizes necessárias para a elaboração das obras.

---

[16] Dados obtidos em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento. Acesso em: 24 de abr de 2015.

[17] Dados obtidos em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento. Acesso em: 24 de abr de 2015

[18] Dados obtidos em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento. Acesso em: 24 de abr de 2015.

O Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) do estado de São Paulo faz uma triagem dos livros. Os livros didáticos precisam estar de acordo com os padrões exigidos pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e possuir qualidade gráfica. Após essa fase, os livros são enviados à Secretaria de Educação Básica para uma Avaliação Pedagógica do conteúdo, a qual é realizada por especialistas segundo a sua área de conhecimento.

2.5 O Guia do livro didático na perspectiva do MEC e dos professores

A formação teórico-metodológica dos profissionais de áreas específicas assim como os pressupostos curriculares devem conduzir a recomendação das coleções didáticas de língua estrangeira, os quais estarão presentes no Guia do Livro Didático. Este tratamento político diferenciado, direcionado ao livro didático, deveu-se às reformulações que o PNLD sofreu ao longo dos anos.

Por um longo tempo (VERCEZE; SILVINO, 2008), a ausência de uma avaliação pedagógica fomentava a utilização de livros didáticos desatualizados com as novas teorias relacionadas ao ensino e aprendizagem, além de serem inadequados e distantes da realidade dos estudantes, comprometendo, dessa forma, a construção da cidadania dos alunos.

Para Verceze e Silvino (2008, p 89), os procedimentos que envolvem a escolha e a avaliação das coleções didáticas, em geral, possuem um papel relevante, uma vez que “[...] tendem a elevar a qualidade do ensino, sobretudo, o público, já que é o Governo Federal que distribui os livros didáticos para as escolas públicas.”

Percebe-se também que o GUIA é polifônico e polissêmico, porque apresenta em sua estrutura, respectivamente, as muitas vozes (dos especialistas) em um único texto e porque ora pode se comportar como um suporte relevante e presente, ora como um suporte irrelevante e ausente na escolha das coleções didáticas:

> A avaliação das coleções consistiu num longo e criterioso processo de trabalho avaliativo, realizado por colegas professores da educação básica e do ensino superior, que atuam como docentes de língua estrangeira em escolas públicas e universidades situadas nas várias regiões geográficas do país (BRASIL, 2013, p. 7).

O próprio GUIA traz, em seu texto, a ficha de avaliação pedagógica, que é dividida em duas partes. A primeira sessão (parte A) aborda os critérios teórico-metodológicos gerais e específicos de Língua Estrangeira Moderna, e a segunda

sessão (parte B) aborda os critérios legais, éticos e democráticos comuns a todas as áreas. A parte A é constituída pelo BLOCO I (perguntas referentes ao projeto gráfico-editorial das coleções didáticas), BLOCO II (perguntas referentes à materialidade linguística presente nas coleções didáticas), BLOCO III (perguntas referentes à compreensão leitora), BLOCO IV (perguntas referentes à produção escrita), BLOCO V (perguntas referentes ao que se refere à compreensão oral), BLOCO VI (perguntas referentes ao que se refere à expressão oral), BLOCO VII (perguntas referentes ao que se refere aos elementos linguísticos), BLOCO VIII (perguntas referentes às atividades propostas pelas coleções), BLOCO IX (perguntas referentes às questões teórico-metodológicas), BLOCO X (perguntas referentes ao Manual do Professor), BLOCO XI (perguntas referentes ao DVD) e o BLOCO XII (perguntas referentes às carências apresentadas pelas coleções didáticas).

Os critérios que constituem a parte B do questionário convidam o professorado a verificar se as coleções didáticas dialogam harmonicamente com as diretrizes curriculares do ensino fundamental, se as coleções didáticas estão isentas de preconceitos, doutrina religiosa, política e de publicidade.

Dias (2009), em seu artigo “Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE)”, propõe um instrumento de avaliação estruturado, cujas respostas dos professores devem se limitar à escolha de uma das seguintes alternativas: SIM/PARCIALMENTE/NÃO. A pesquisadora afirma que o questionário está baseado nas propostas curriculares do ensino de LE e nos documentos do PNLD/2007 de Língua Portuguesa e defende que tal instrumento serve tanto para provocar reflexões do professorado sobre os objetivos de ensino, como também evidenciar as lacunas existentes que o próprio livro didático por si só não consegue preencher:

> O instrumento fornecido pode também se tornar a base para suas reflexões sobre suas metas, objetivos de ensino e contextos educacionais em consonância com as necessidades dos alunos em relação à LE, influenciando ainda sua própria formação profissional. A avaliação feita pelo professor pode ainda revelar lacunas que podem ser preenchidos com material complementar de sua própria produção, ou com materiais fotocopiáveis ou ainda com recursos da *Internet* caso isso seja possível em seu contexto de atuação (DIAS, 2009, p. 202).

Para o GUIA do Livro Didático, a avaliação das escolhas das coleções didáticas no interior das instituições educacionais é influenciada pela formação

teórico-metodológica do professor, com o projeto pedagógico das instituições escolares e com o contexto social e cultural dos estudantes (BRASIL, 2013) e acrescenta:

> Professor/professora, como você bem sabe, a responsabilidade da seleção do livro didático de língua estrangeira requer da equipe envolvida a compreensão de que a escolha 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 de uma língua é dinâmico e implica considerar que é na interação que se produzem sentidos. 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. Além disso, você é conhecedor de que, para os anos finais do ensino fundamental, um dos critérios mais importantes para que o aluno possa significar os conteúdos de sua aprendizagem é a articulação entre o estudo da língua estrangeira e as manifestações que, nessa língua e na materna, valorizem as relações de afeto e de respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica que deve ter esse ensino. Assim, a sua escolha do livro didático de língua estrangeira participa da definição dos rumos do ensino dos anos finais do ensino fundamental público (BRASIL, 2013, p.8).

De acordo com Mantovani (2009), devido a uma "política educacional autoritária, burocrática e centralizadora" os professores, na verdade, são excluídos das interlocuções que envolvem o livro didático. A autora reforça seu argumento referindo-se aos dados que Batista (2003) apresenta relacionados às escolhas didáticas realizadas pelos professores no PNLD/1997, em que 72% das escolhas realizadas pelos professores referiram-se aos **livros não-recomendados** pela Avaliação Pedagógica contra 28% dos livros considerados recomendados. No PNLD/1998, os livros considerados **não-recomendados** pela avaliação pedagógica atingiram 41,33% de preferência pelos professores das instituições educacionais. No PNLD/1999, a preferência dos professores foi de 46,74% pelos livros considerados **recomendados com ressalvas** contra 8,40% pelos considerados **recomendados com distinção.** Vale lembrar que a categoria "não-recomendado" acabou sendo extinta a partir do PNLD/1999.

Para Batista (2003), o fato de os professores escolherem as coleções didáticas que não tinham sido recomendadas pelo PNLD evidenciou que existe "[...] um *descompasso* entre as expectativas dos professores e do Programa sobre o que seja um livro didático adequado às práticas de sala de aula." (p. 50). As causas, segundo Batista (2003), desse descompasso podem ser resultantes de diversos fatores:

> Com certeza, as diferenças entre as expectativas do MEC e as dos docentes também podem ser atribuídas ao próprio processo de escolha dos livros didáticos pelos professores, desenvolvido num prazo de tempo exíguo e, em geral, sob condições pouco adequadas: poucas vezes os livros didáticos são diretamente examinados pelos docentes; o processo tende a se fazer, muitas vezes, sem o necessário processo de discussão nas escolas e nas redes públicas de ensino; não se oferecem orientações nem subsídios que auxiliem na realização das escolhas mais bem fundamentadas. Um outro fator que pode contribuir para a compreensão dessas diferenças vem sendo, nos últimos anos, apontado pela pesquisa sobre a formação e a atuação docentes: as condições de trabalho do professor, as necessidades a que está exposto, em razão das formas de organização do trabalho na escola, dentre outro fatores, tendem a construir um ponto de vista *singular* sobre os fenômenos escolares – neles incluídos os padrões de qualidade do livro didático – que é necessário acolher, conhecer e articular, de modo mais adequado, ao PNLD (BATISTA, 2003, p. 51).

Para Batista (2003), a relação dicotômica entre o que pensam os professores e o que pensa o PNLD é resultante de uma formação docente - seja em nível médio ou nível superior universitário – configurar-se insuficiente no Brasil. Para Oliveira e Furtoso (2009), é no processo de formação docente que ocorrem as oportunidades de se questionar as concepções em torno dos materiais didáticos que, por sua vez, encontram-se alinhados com uma determinada concepção de língua/linguagem/língua estrangeira. Em concordância com Batista (2003), embora não seja responsabilidade do PNLD resolver os problemas relacionados com a formação docente e a valorização docente, deve-se diminuir a distância entre os professores das instituições educacionais e o PNLD.

Por conseguinte, deve-se compreender que o livro didático não pode ser considerado determinante para garantir um processo de ensino aprendizagem eficaz. Na verdade, existe um conjunto de fatores que devem ser levados em conta pelas ações governamentais, de forma sistemática, e que vão desde a redução da carga horária, investimentos na formação inicial e continuada, até a valorização dos vencimentos dos educadores.

CAPÍTULO 3 - A MULTIMODALIDADE, (MULTI)LETRAMENTOS E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Como conceituar multimodalidade? Inicialmente, será necessário recorrer a Semiótica Social baseada nos estudos de Theo Van Leuween e Gunther Kress, que defendem que a linguagem está impregnada de signos socioculturais e que se encontra apta a emaranhar-se com outros modos de representação que possam completar o sentido do ato comunicativo. De que forma? Se pensarmos no seguinte enunciado: “Sou brasileiro (a)!”, automaticamente o interlocutor estrangeiro evocará em sua mente um conjunto de significados em torno do enunciador, tais como futebol, samba, carnaval, praia etc. Certamente tais significações foram adquiridas por meio da mídia (vídeos musicais, fotos, livros...) que difundiu esses códigos culturais como sendo imanentes à identidade de todo cidadão brasileiro.

É possível especular que, quando são produzidas determinadas imagens acerca da figura do(a) brasileiro(a), existe, na verdade, uma carga ideológica por parte daqueles que produzem esses signos. No entanto, esta retórica ideológica acaba sendo incoporada consequentemente pelos livros didáticos de LE que, por sua vez, apresentam gêneros multimodais sob a égide semântica um tanto eurocêntrica e/ou norte-americanizada, como se apenas a Inglaterra ou os EUA falassem a língua Inglesa e, portanto, fossem os detentores legítimos dessa língua. Seguindo essa lógica em defesa dos interesses dos países hegemônicos, os materiais didáticos comportam-se como verdadeiros aparelhos ideológicos. Para autores como Lajolo (1996), as linguagens multimodais, presentes em um livro ddiático, devem estar a serviço de uma aprendizagem significativa dos estudantes:

> Todos os componentes do livro didático devem estar em função da aprendizagem que ele patrocina. Como um livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente eficientes. O que significa que a impressão do livro deve ser nítida, a encadernação resistente, e que suas ilustrações, diagramas e tabelas devem refinar, matizar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, diagramam e tabelam (LAJOLO, 1996, p. 50).

Mas, o que significa multimodalidade? Para conceituar multimodalidade Kenner (2004, *apud* JEWITT, 2005, p. 315) exemplifica da seguinte maneira: “Leitura e escrita impressas são e sempre têm sido multimodais. Eles demandam a interpretação e design de marcas visuais, espaciais, cores, fontes ou estilos assim

como imagens e outros modos de representações e comunicação." [19] Sendo assim, a compreensão dos recursos multimodais não pode ser excluída e/ou silenciada na práxis em sala de aula, já que, com a democratização das NTICs, as pessoas não somente estão acessando essas diferentes semioses, como também estão usando-as para interagir com outras pessoas.

Na mesma linha de pensamento, Nogueira (2007, p. 54) afirma que a multimodalidade "[...] refere-se ao uso de mais de um modo de representação num gênero discursivo." Corroborando com Nogueira (2007), Paes de Barros (2009, p. 162) afirma que: "A língua – falada ou escrita – não pode ser entendida senão ligada a outros modos de representação que participam da composição de um texto. De acordo com essa teoria, os textos são construtos multimodais, sendo que a escrita é tão somente uma das modalidades de representação."

Assim, a partir do posicionamento de Paes de Barros (2009), apreende-se que considerar um texto como mono-modal pode ser "ingênuo", já que um simples texto escrito apresenta diversos elementos semióticos distintos como cores, tamanho da letra, cor da fonte etc., os quais são dispostos de modo a veicularem mensagens que, por sua vez, trazem, em seu bojo, determinada carga semântica ideológica com propósitos que não correspondam aos dos estudantes.

Para Kress (2000, p. 337), por exemplo, o texto sem a compreensão de seus recursos semióticos compromete a construção de sentido realizado pelo leitor: "É impossível o texto fazer sentido ou até mesmo as partes linguísticas isoladas sem a clara ideia de como os demais recursos semióticos estão contribuindo para o significado do texto."[20]

Desenvolver a habilidade da compreensão dos gêneros multimodais tornou-se indispensável ao indivíduo que, a todo instante, interage com signos imagéticos diversos, dialogando com signos escritos e orais.

Mas a multimodalidade não está presente somente no âmbito virtual. Ela também tem presença em nossos gestos quando dialogamos com outra pessoa. Para Dionísio (2011, p. 139):

---

[19] Print-based reading and writing are and always have been multimodal. They require the interpretation and design of visual marks, space, colour, font or style, and increasingly image, and other modes of representation and communication.

[20] "It is now impossible to make sense of texts, even of their linguistic parts alone, without having a clear idea of what these other features might be contributing to the meaning of a text."

> Os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc (DIONÍSIO, 2011, p. 139).

Por esse motivo, a multimodalidade faz parte tanto do discurso oral como escrito (DIONÍSIO, 2011).

A utilização de imagens sempre foi um recurso comunicativo de grande relevância para os povos antigos que registravam o cotidiano de seu povo, assim como relatavam os seus hábitos alimentares e culturais por intermédio de gravuras feitas sobre rochas. Com a invenção da escrita, as imagens foram sendo cada vez menos utilizadas como meio de comunicação entre os povos antigos.

Com a evolução do mundo, a tecnologia que acabou fazendo com que o uso de imagens fosse de fundamental relevância na comunicação entre os indivíduos, o que provocou o surgimento de pesquisas em torno do papel da imagem como um meio de comunicação. Essa evolução da era da informação trouxe mudanças para o letramento escolar, o que faz suscitar considerações de alguns pesquisadores como Lemke (2010, p. 456): "[...] todo letramento é letramento multimidiático: você nunca pode construir significado com a língua de forma isolada. É preciso que haja sempre uma realização visual ou vocal de signos linguísticos que também carregam significado não linguístico (por ex.: tom da voz ou estilo da ortografia)." Ao se abrir páginas da Internet, percebe-se que a presença do texto não verbal é mais intensa e ocupa mais espaço do que o texto verbal. Isso denota que os indivíduos estão, a todo instante, interagindo com esse mundo repleto de signos visuais que, por sua vez, não são meras ilustrações, mas verdadeiros símbolos comunicativos com fins ideológicos. E, por isso, mais do que nunca, os profissionais da área de educação devem buscar conhecer a finalidade dos recursos utilizados pelos gêneros multimodais, já que os mesmos possuem características que facilitam a sua identificação pelo usuário. Por exemplo, a história em quadrinhos possui uma organização multimodal (a disposição das imagens, a utilização da forma não padrão são mais recorrentes, o uso de balões para indicar pensamento, ideia), a qual é facilmente compreendida pelo leitor.

Jewitt (2005, p. 316) assevera que a utilização da linguagem verbo-visual não somente possui um impacto na forma em que significações são produzidas no/sobre o usuário, mas também assinala que, por meio do poder da imagem, é possível

enfatizar o que é dito, escrito, e assim por diante, em um determinado texto. Lemke (2010, p. 462) afirma que: “Nenhum texto duplica exatamente o que uma figura significa para nós: texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto.” A pesquisadora Dionísio (2011) comenta, em seu artigo “Gêneros Textuais e Multimodalidade”, que a interação harmônica entre imagem e texto é tão imprescindível que a falta do primeiro pode tornar incompreensível determinados enunciados:

> A incompletude semântica decorre, portanto da ausência, de informações oriundas de outro modo de representação do conhecimento, ou seja, do modo pictorial. Aspectos verbais e pictoriais se complementam de tal forma que a ausência de um deles, mesmo sendo o de menor incidência, afeta a unidade global do texto (DIONÍSIO, 2011, p. 140-141).

Como é possível verificar no enunciado da autora, o modo semiótico verbal não é suficiente para garantir a construção de significado do texto ao leitor/usuário; é necessário o uso de recursos multimodais, para que a interação entre leitor e texto se concretize de forma efetiva.

Na direção contrária, existem pesquisadores como Paes de Barros e Costa (2012) que alertam os riscos da utilização de imagens nos livros didáticos pelo fato de se negligenciar a historicidade dos gêneros. As autoras alegam, por exemplo, que a introdução de gêneros jornalísticos nos livros didáticos pode desconsiderar a condição sócio-histórica do gênero, suas características e finalidades, especialmente quando não se consideram, nas atividades, as especificidades desse gênero, enunciadas em seus elementos verbais, visuais e extra verbais, dificultando a compreensão do texto pelos leitores.

Recentemente, o termo multiletramentos tem estado no cerne das discussões de grandes pesquisas na área de Linguística Aplicada no Brasil. E para se entender esse termo será fundamental revisitar e compreender os conceitos de letramento e alfabetização. Enquanto que o primeiro refere-se ao domínio da tecnologia da escrita e da leitura, o segundo refere-se ao reconhecimento das habilidades da escrita e da leitura em diferentes esferas sociais. Portanto, ser alfabetizado não significa que se é letrado, e ser letrado não significa que se é alfabetizado. Para esclarecer esse ponto de vista, recorre-se ao argumento abaixo:

> [...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser ***analfabeto***, mas ser, de certa forma, ***letrado*** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a

> escrita têm presença forte, se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (...), se pede alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, ***letrado***, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 24, grifos da autora).

Por muito tempo, acreditou-se que dominar as técnicas de leitura e escrita era suficiente para não ser considerado um indivíduo analfabeto, mas, com o passar dos tempos, verificou-se que, embora vários cidadãos fossem alfabetizados, não possuíam, por sua vez, domínio da leitura e escrita de forma efetiva. Essa preocupação desencadeou uma série de estudos que contribuíram para a construção teórica do letramento em diferentes partes do mundo:

> Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *Reading instruction*, *beginning literacy* tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população; [...] É ainda significativo que date aproximadamente da mesma época (final dos anos de 1970) a proposta da Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever (SOARES, 2004, p. 6).

No Brasil, por exemplo, atualmente existem alguns programas governamentais que medem a cultura da escrita e da leitura dos indivíduos, como é o caso do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Esses exames possuem uma “concepção discursiva de leitura” (ROJO, 2009, p.31). Outro exame relevante é o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que no Brasil é coordenado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), o qual avalia práticas de leitura e classifica-as em cinco níveis diferentes de leitura.

Nessa perspectiva de leitura adotada nos exames, procura-se observar o reconhecimento de diferentes gêneros discursivos envolvidos na leitura por parte do leitor. Além disso, busca-se avaliar se o leitor reconhece as características e funções

desses gêneros textuais e se consegue dialogar com diferentes textos. Mas, infelizmente, os resultados desses exames não são satisfatórios:

> Dentre os jovens na faixa de 15 anos que freqüentam a escola, aproximadamente 10% não chegaram a alcançar o nível 1 de leitura; 30% chegaram ao nível 1; 35% conseguiram alcançar o nível 2; 19%, o nível 3; 5%, o nível 4; e somente 1% dos nossos jovens chegou ao nível 5. Estes dados refletem o tipo de ensino que os jovens têm recebido. A maior parte dos jovens avaliados - 65% (entre os níveis 1 e 2) mal conseguem "localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a idéia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal". E ainda assim, os dados apontam que, no que se refere à localização de informações, os resultados são ainda piores quando está em jogo a leitura de gráficos, mapas, diagramas. Isto porque muitos destes gêneros têm pouca circulação na escola e quando circulam não são objetos de ensino (JURADO, 2002, apud ROJO, 2009, p.32).

Um aspecto preocupante presente na citação acima é o posicionamento da instituição escolar ao ignorar práticas de leitura que envolvam a simples localização de informações a partir de gráficos, mapas e diagramas. Compreende-se que saber interpretar os recursos multimodais presentes em qualquer texto impresso é fundamental, já que se vive em uma era permeada por uma comunicação multifacetada, resultante das novas tecnologias da comunicação (NTICs) que, por sua vez, permitiram a criação de novas linguagens (sons, imagens e cores), que são misturadas ao signo verbal escrito em textos impressos. Os novos letramentos que incluem a escrita e a leitura no ambiente virtual tornaram-se práticas amplamente compartilhadas pelos seus usuários e, por isso, as instituições educacionais devem inserir a teoria dos multiletramentos que, por sua vez, significa trabalhar com a cultura dos estudantes, assim como os diferentes gêneros textuais e linguagens multimodais conhecidas e dominadas por eles, direcionando, assim, para um letramento crítico (ROJO, 2013).

Mediante a preocupação de atender, de forma real, as necessidades desses indivíduos, que não somente dominam as novas tecnologias da comunicação (NTICs), como também são influenciados por elas, é que o Grupo de Nova Londres (2000)[21] buscou estudar e discutir os novos rumos de uma nova pedagogia de

[21] O New London Group(NLG) ou Grupo de Nova Londres reuniu-se pela primeira vez em 1994 na cidade de New Hampshire, Londres. O grupo foi constituído pelos seguintes colaboradores: Courtney B. Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Carmen Luke, Sarah Michaels, and Martin Nakata

letramento e, a partir dessa perspectiva, propor os conteúdos que seriam significativos para os estudantes e como deveriam ser ensinados nos ambientes educacionais. O GRUPO DE NOVA LONDRES, então, sugeriu uma nova pedagogia de ensino, denominada de Pedagogia de Multiletramentos, como uma forma de favorecer as diferentes semioses tão conhecidas pelos indivíduos que frequentam as instituições educacionais. Estes Multiletramentos vão de encontro ao letramento tradicional como se pode verificar a seguir:

> A noção de Multiletramentos acrescenta à pedagogia de letramento tradicional por referir-se aos aspectos relacionados à multiplicidade textual. Enquanto o termo ´simples letramento´ permanece centrado na língua que, por sua vez, é utilizado singularmente como sendo um sistema estável baseado em regras como, por exemplo, na correspondência som e letra. Esta ideia é baseada na premissa de que nós podemos realmente discernir e descrever o uso correto. Esta perspectiva de linguagem caracteriza-se em um tipo de pedagogia mais ou menos autoritária. Uma pedagogia de Multiletramentos, ao contrário, foca nos modos de representações do que exclusivamente na linguagem (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5).[22]

Portanto, a teoria dos Multiletramentos visa proporcionar ao indivíduo uma formação que possa garantir o exercício de sua cidadania nessa aldeia global, que se encontra permeada pelos meios de comunicação cada vez mais mediatizados, além de ser cultural e linguisticamente diverso (COPE; KALANTZIS, 2000). Como bem assinalam os autores Cope e Kalantzis (2000), enquanto a tecnologia favoreceu a integração do material textual com outras linguagens semiotizadas (o visual, o áudio, o espacial, comportamental...), a diversidade cultural e linguística crescente evoca uma atitude de tolerância e respeito por parte de todos nós que interagimos, a todo instante nessa comunidade global:

> Os dois argumentos, então, emergiram em nossas discussões iniciais. O primeiro argumento se relaciona com a crescente multiplicidade e integração de modos significativos de construção de significado, onde o textual está relacionado com o visual, o áudio, o espacial, o comportamental e, assim por diante. Isto é particularmente importante nos meios de comunicação de massa, multimídia, e em uma hipermídia eletrônica. O significado tem sido realizado de forma multimodal – em que os modos de significação escrita são parcialmente padrões de significados visuais, de áudios e espaciais. Pense por exemplo, as formas pelas quais os significados são veiculados no *World Wide Web*, ou em vídeos com legenda, ou em uma multimídia interativa, ou em um uma editoração eletrônica ou na utilização de textos escritos um em um centro de compras.

[22] The notion of Multiliteracies supplements traditional literacy pedagogy by addressing these two related aspects of textual multiplicity. What we might term ‘mere literacy’ remains centred on language only, and usually on a singular national form of language at that, being conceived as a stable system based on rules such as mastering sound-letter correspondence. This is based on the assumption that we can actually discern and describe correct usage. Such a view of language must characteristically atranslate into a more or less authoritarian kind of pedagogy. A pedagogy of Multi-literacies, by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone.

> Para encontrar um caminho em meio a este mundo de significados que se apresenta requer um letramento novo, ou seja, um letramento multimodal. Nós podemos até ser céticos em relação às visões de ficção científica com informações nas super estradas e a um futuro iminente em que nós atuamos como compradores virtuais. No entanto, os novos instrumentos de comunicação social estão remodelando a forma como utilizamos a linguagem. E como as novas tecnologias de significados estão mudando rapidamente, não existe um padrão ou habilidades que constituem as finalidades de um letramento que tem sido ensinado. O segundo argumento se relaciona com as realidades da diversidade local crescente e da conectividade global. As notícias em nossas telas televisivas emitem esta mensagem para nós todos os dias. E, em termos mais construtivos, nós temos que negociar as diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais, em nossa vida profissional altamente interconectada e globalizada e em nossas vidas (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5-6).[23]

É possível se reconhecer, baseado no que foi mencionado anteriormente, as implicações diretas no campo do ensino de língua estrangeira no Brasil - já que ensinar uma variedade linguística de uma língua como sendo algo puro e padronizado vai de encontro à realidade global:

> Como consequência, alguma coisa paradoxal está acontecendo com o Inglês. Ao mesmo tempo em que está se tornando em uma *lingua mundi,* ou uma língua mundial, ou uma *lingua franca,* enfim uma língua em comum para ser utilizada no comércio global, na mídia e na política, o Inglês está também favorecendo o surgimento múltiplo de *Englishes* marcado por sotaque, nacionalidade, cultura, pelo estilo dos grupos minoritários, pela comunidade profissional e tecnológica. Cada vez mais o nome de um jogo em língua inglesa está atravessando fronteiras. Já se foi aquela época em que aprender uma variedade padrão de uma língua era suficiente. Migração, multiculturalismo e integração econômica global impulsionaram esta mudança. A globalisação de comunicações e a abertura de mercados fizeram com que a diversidade linguistica se tornasse uma questão criticamente local. Lidar com as diferenças linguísticas e culturais tornaram-se o cerne da pragmatica da vida profissional, pública e privada. Cidadania efetiva e trabalho produtivo agora requerem que nós interagimos efetivamente através da utilização de múltiplas linguagens, múltiplos

[23] Two main arguments, then, emerged in our initial discussions. The first argument relates to the increasing multiplicity and integration of significant modes of meaning-making, where the textual is also related to the visual, the audio, the spatial, the behavioural, and so on. This is particularly important in the mass media, multimedia, and in an electronic hypermedia. Meaning is made in ways that are increasingly multimodal—in which written-linguistic modes of meaning are part and parcel of visual, audio, and spatial patterns of meaning. Take for instance the multimodal ways in which meanings are made on the World Wide Web, or in video captioning, or in interactive multimedia, or in desktop publishing, or in the use of written texts in a shopping mall. To find our way around this emerging world of meaning requires a new, multimodal literacy. We may have cause to be sceptical about the sci-fi visions of information superhighways and an impending future in which we are all virtual shoppers. Nevertheless, new communications media are reshaping the way we use language. When technologies of meaning are changing so rapidly, there cannot be one set of standards or skills that constitutes the ends of literacy learning, however taught. The second argument relates to the realities of increasing local diversity and global connectedness. The news on our television screens screams this message at us every day. And, in more constructive terms, we have to negotiate differences every day, in our local communities and in our increasingly globally interconnected working and community lives.

> *Englishes,* e padrões de comunicação que ultrapassem as fronteiras culturais, locais e nacionais (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 6).[24]

É interessante notar como essa configuração da diversidade linguística e cultural mudou e, ao mesmo tempo, "grita" por mudanças no que se refere ao ensino de uma língua estrangeira (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5). Por isso, a teoria dos Multiletramentos possibilitará aos educadores mudança na proposta de ensino em que conteúdos sejam contextualizados e coerentes com o mundo do estudante oferecendo, dessa maneira, uma educação diferenciada e comprometida com a formação de um sujeito discursivo e atuante na aldeia global:

> As tradicionais pedagogias referentes à uma variedade linguística nacional na modalidade escrita, padronizada e formal não possuem mais a utilidade de outrora. Ao contrário, os Multiletramentos sugerem a necessidade de uma gramática funcional, flexível e aberta capaz de auxiliar aos estudantes aprendizes de língua a capacidade de distinguir diferenças linguísticas (cultural, de grupos minoritários, local, técnico, contexto e, assim por diante) e os canais multimodais de comunicação de significado agora são importantes para a comunicação (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 6).[25]

Percebe-se, a partir da citação acima, que a dinâmica global exige dos educadores uma mudança de paradigma. Ensinar uma língua estrangeira não pode estar vinculado a preceitos tradicionais em torno da língua e, muito menos, sem associar este ensino a outras linguagens semióticas tão presentes na vida dos estudantes. Mediante essa necessidade de mudança de pensamento em escala global nos ambientes educacionais, será necessário compreender que toda construção de conhecimento ocorre ao seguir as etapas consideradas relevantes e

---

[24] As a consequence, something paradoxical is happening to English. At the same time as it is becoming a *lingua mundi,* a world language, and a *lingua franca,* a common language of global commerce, media and politics, English is also breaking into multiple and increasingly differentiated Englishes, marked by accent, national origin, subcultural style and professional or technical communities. Increasingly, the name of the game in English is crossing linguistic boundaries. Gone are the days when learning a single, standard version of the language was sufficient. Migration, multiculturalism and global economic integration daily intensify this process of change. The globalisation of communications and labour markets makes language diversity an ever more critical local issue. Dealing with linguistic differences and cultural differences has now become central to the pragmatics of our working, civic, and private lives. Effective citizenship and productive work now require that we interact effectively using multiple languages, multiple Englishes, and communication patterns that more frequently cross cultural, community, and national boundaries (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 6).

[25] No longer do the old pedagogies of a formal, standard, written national language have the utility they once possessed. In contrast, the Multiliteracies argument suggests the necessity of an open-ended and flexible functional grammar which assists language learners to describe language differences (cultural, subcultural, regional/ national, technical, context-specific, and so on) and the multimodal channels of meaning now so important to communication (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 6).

que foram sugeridas a partir da compreensão de que a mente humana é social e situada. Essas etapas constituem a pedagogia da teoria de Multiletramentos: a) *situated practice* (prática situada); b) *overt instruction* (instrução aberta); c) *critical framing* (construção crítica); d) *transformed practice* (prática de transferência/transformadora).

O primeiro elemento está relacionado com as necessidades socioculturais e identidades de todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, por isso, é relevante apresentar uma proposta de ensino que esteja em harmonia com estas necessidades:

> Existe uma ampla evidência de que as pessoas não aprendem nada ao menos que elas estejam motivadas a aprender além de acreditarem que elas serão capazes de utilizar o que elas estão aprendendo. Assim, a prática situada constitui o aspecto de imersão que a pedagogia deve considerar criticamente as necessidade sócio-culturais, afetivas e identitárias de todos os aprendizes. Isto deve constituir-se em uma arena em que todos os aprendizes sintam seguros em ariscar além de confiar na orientação de outros agentes sociais como os colegas de classe e os professores (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p. 33).[26]

O segundo elemento da pedagogia dos multiletramentos refere-se à mediação que educadores realizam de forma construtiva e totalmente desvencilhada de juízo de valor e/ou julgamento, durante o processo de ensino - aprendizagem. Aqui, o foco centra-se no aluno e nas atividades realizadas com sucesso:

> Isto inclui centralmente os tipos de esforços colaborativos entre professor e estudante onde o estudante é motivado a engajar-se em uma tarefa mais complexa do que eles poderiam realizar por conta própria, e onde eles se tornam mais consciente da representação do professor e da interpretação de uma específica tarefa além de outros aspectos envolvidos no que está sendo aprendido. O objetivo aqui é de uma percepção consciente e controle sobre o que está sendo aprendido – em detrimento das relações intra – sistemáticas do campo de conhecimento que está sendo praticado. (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p. 33).[27]

---

[26] There is ample evidence that people do not learn anything well unless they are both motivated to learn and believe that they will be able to use and function with what they are learning in some way that is in their interest. Thus, the Situated Practice that constitutes the immersion aspect of pedagogy must crucially consider the affective and sociocultural needs and identities of all learners. It must also constitute an arena in which all learners are secure in taking risks and trusting the guidance of others—both peers and teachers (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p. 33).

[27] It includes centrally the sorts of collaborative efforts between teacher and student wherein the student is both allowed to accomplish a task more complex than they can accomplish on their own, and where they come to conscious awareness of the teacher's representation and interpretation of that task and its relations to other aspects of what is being learned. The goal here is conscious awareness and control over what is being learned—over the intra-systematic relations of the domain being practiced (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p. 33).

O terceiro elemento da pedagogia dos multiletramentos refere-se ao progresso da construção de significado (prática situada), a qual passa pelo controle consciente do aprendizado (instrução aberta) juntamente com valores históricos, culturais, ideológicos, políticos e sociais:

> Através da construção crítica (Critical Framing), os aprendizes podem alcançar uma aprendizagem significativa e certa distância teórica acerca do que eles têm aprendido; atuando construtivamente; considerando sua cultura local; traçando criativamente e aplicando esta aprendizagem; e eventualmente inovando por conta própria, dentro das comunidades mais antigas e das comunidades atuais. Isto é a base para a Prática Transformadora *(Transformed Practice)*. Isto também representa um tipo de transferência de aprendizagem e uma área onde uma tarefa avaliativa pode ser executada e, dessa maneira, avaliar o processo de aprendizagem que os estudantes têm operacionalizado (GRUPO DE NOVA LONDRES, p. 33).[28]

O quarto elemento da pedagogia dos multiletramentos refere-se à prática transformadora que, por sua vez, proporciona um cenário, no qual o estudante terá a chance de refletir acerca do seu processo de ensino aprendizagem que se inicia na prática situada (*situated practice*):

> Com os estudantes, professores precisam desenvolver maneiras nas quais os estudantes podem mostrar como eles constrõem e interagem com os significados, de uma maneiraira reflexive onde as novas práticas incoporam seus objetivos e valores. Eles devem ser capazes de mostrar o que eles conseguem implementar em termos de compreensão adquirida através da Instrução Aberta (*Overt Instruction*) e da Construão Crítica (*Critical Framing*) em práticas que possam ajudá-los simultaneamente para aplicar e revisar o que eles tem aprendido (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 35).[29]

A nova pedagogia do letramento demanda que o processo de ensino seja considerado uma prática social, pois agindo assim, o currículo da escola irá dialogar com as experiências de vida dos estudantes. Além disso, as diferenças serão tratadas de forma natural, já que estas constituem os sujeitos discursivos envolvidos

---

[28] Through Critical Framing, learners can gain the necessary personal and theoretical distance from what they have learned; constructively critique it; account for its cultural location; creatively extend and apply it; and eventually innovate on their own, within old communities and in new ones. This is the basis for Transformed Practice. It also represents one sort of transfer of learning and one area where evaluation can begin to assess learners and, primarily, the learning processes in which they have been operating (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p. 33).

[29] With their students, teachers need to develop ways in which the students can demonstrate how they can design and carry out, in a reflective manner, new practices embedded in their own goals and values. They should be able to show that they can implement understandings acquired through Overt Instruction and Critical Framing in practices that help them simultaneously to apply and revise what they have learned operating (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p. 35).

na interação (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000). Nesse sentido, o Grupo de Nova Londres (2000) afirmam que interagir com as diferenças não é uma tarefa simples, mas mesmo assim se deve negociar com a diversidade, pois se é produtor de seu próprio futuro:

> Em uma economia de diversidade produtiva, com espaços públicos que valorizem o pluralismo, um mundo cada vez mais interligado, multidimensional e que possui cidadãos, trabalhadores e membros de comunidades heterogêneas que, por sua vez, são criativos e responsáveis pela construção de significado. Nós somos, na verdade, *construtores* do nosso futuro social. Naturalmente, a negociação necessária de diferenças sera difícil e frequentemente dolorosa. O diálogo encontrará lacunas de diferenças em relação aos valores e às desigualdades, mas que são necessárias para atravessar fronteiras. As diferenças não são neutras, animadoras e benigas como um multiculturalismo simplista que desejamos acreditar. Como trabalhadores, cidadãos e membros de comunidades, todos nós precisaremos de habilidades capazes de negociar estas diferenças. (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.36).[30]

O Grupo de Nova Londres (2000) propõe um projeto internacional de multiletramentos que venha, posteriormente, proporcionar a elaboração de uma gramática funcional que compreenda a construção de significado, a partir de diferentes recursos semióticos. A metalinguagem utilizada para entender e compreender a linguagem multissemiótica deve ser flexível, de forma a otimizar o trabalho dos educadores. Agindo assim, professores se sentirão motivados a trabalharem sob o escopo dessa metalinguagem, que busca não somente desmistificar a valorização de alguns discursos em detrimento de outros, como também de descentralizar a idéia do que é considerado correto segundo o currículo tradicional em uma sala de aula:

> Além do mais, a proposta principal da metalinguagem deve identificar e explicar as diferenças entre textos, e relacionar estes para os contextos de cultura e situação em que eles parecem funcionar. A meta-linguagem não é desenvolvida para impor regras, estabelecer parâmetros de correção, ou privilegiar certos discursos a fim de ´empoderar os estudantes` (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p. 24).[31]

---

[30] In an economy of productive diversity, in civic spaces that value pluralism, and in the flourishing of interrelated, multilayered, complementary yet increasingly divergent lifeworlds, workers, citizens, and community members are ideally creative and responsible makers of meaning. We are, indeed, designers of our social futures. Of course, the necessary negotiation of differences will be difficult and often painful. The dialogue will encounter chasms of difference in values, grossly unjust inequalities, and difficult but necessary border crossings. The differences are not as neutral, colourful, and benign as a simplistic multiculturalism might want us to believe. Yet as workers, citizens, and community members, we will all need the skills required to negotiate these differences (NEW LONDON GROUP, 2000, p.36).

[31] Furthermore, the primary purpose of the metalanguage should be to identify and explain differences between texts, and relate these to the contexts of culture and situation in which they seem to work.

Portanto, a responsabilidade de uma mudança que promova uma proposta pedagógica inovadora que se adapte e modifique-se de acordo com os preceitos das novas tecnologias da comunicação (NTICs) encontra-se nas mãos dos profissionais diretamente envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, pois, do contrário, o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e como os conteúdos devem ser compreendidos pelos estudantes serão gerenciados por outros especialistas que não estão envolvidos com a área de educação:

> Os requisitos de letramento têm modificado e continuarão a modificar ao mesmo tempo em que as novas tecnologias chegam ao mercado e rapidamente se integrem à vida privada e profissional de seus usuários. E ao menos que os educadores tomem a iniciativa de desenvolverem pedagogias apropriadas para estas novas mídias eletrônicas e formas de comunciação, especialistas serão os primeiros a determinarem como as pessoas aprenderão, o que elas aprenderão e o que constitui o letramento (LUKE, 2000, p. 69).[32]

No campo das novas ferramentas tecnológicas, por exemplo, Luke (2000) afirma que professores devem se familiarizar com elas e, assim, surgir com estratégias efetivas e positivas de como utilizá-las, de forma adequada, favorecendo o ensino dos Multiletramentos. As instituições educacionais agregam indivíduos que constroem significados em diferentes linguagens eletrônicas e consomem os diferentes gêneros textuais presentes nessa construção, além de incorporar diferentes identidades para atuarem discursivamente no mundo real e virtual e, por conta desse perfil, Luke (2000) entende que o empreendimento da leitura de diferentes recursos semióticos está baseado na noção de hibridismo e intertextualidade. Luke (2000) vai mais longe quando afirma que os gêneros textuais tradicionais não são adequados para os tempos de hoje, pois o homem da era digital possui uma orientação cognitiva diferenciada, a qual ele denomina de pensamento lateral.

The meta-language is not developed to impose rules, to set standards of correctness or to privilege certain discourses in order to 'empower students' (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.24).

[32] Literacy requirements have changed and will continue to change as new technologies come on the marketplace and quickly blend into our everyday private and work lives. And unless educators take a lead in developing appropriate pedagogies for these new electronic media and forms of communication, corporate experts will be the ones to determine how people will learn, what they learn, and what constitutes literacy (LUKE, 2000, p. 69).

Vale mencionar que pesquisadores como Luke (2000) propõem os Multiletramentos críticos e declaram que esses não se limitam apenas ao domínio das habilidades funcionais das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs), tais como gerenciar arquivos, saber lidar com teclados ou surfar na Internet, mas envolve a compreensão das relações de poder das instituições que emergem e dos novos mundos (LUKE, 2000) e, por isso, os Multiletramentos críticos requerem uma formação educacional capaz de gerir indivíduos que confrontem acerca das implicações políticas e materiais das mudanças causadas pelas novas tecnologias:

> Os Multiletramentos críticos, então, requerem um debate estudantil e uma compreensão das consequências materiais e políticas da mudança tecnológica. Como as tecnologias da informação mudarão nossas vidas? Quem serão beneficiados? Quem serão prejudicados? Quem estarão em desvantagem? Por exemplo, estudantes treinados em um letramento tecnológico critic têm condições de fornecer uma currículo equilibrado da ´cibercidadania educativa´(Greenhill and Fletcher 1996, p. 23), assim como as habilidades técnicas tendem a ganhar mais da economia da informação eletrônica do que daqueles que são treinados exclusivamente para utilizar as suas habilidades técnicas (Goldsworthy 1992). Como as desvantagens podem ser superadas? (LUKE, 2000, p. 72).[33]

Um dos fatores resultante da globalização é a tecnologia que, consequentemente impõe a diversidade cultural e linguística para os usuários da rede. Esse pluralismo, no entanto, é visto com certa preocupação por Lo Bianco (2000), que alerta que existe certa ambiguidade, pois:

> Ao mesmo tempo em que a globalisação está gerando diversidade cultural, sofisticação tecnológica e pluralismo social, a diversidade linguistica do globo terrestre está contraindo dramaticamente e dentro de uma nova e consolidada nação as práticas formais dos Estados que, por sua vez, valorizam o distanciamento, as competências linguísticas em linguas estrangeiras e negligenciam e menosprezam a diversidade linguística local (Lo BIANCO, 2000, 97).[34]

Lo Bianco (2000) declara que, por essa razão, o projeto de Multiletramentos deve ter uma visão ampla e considerar tanto essa comunidade linguisticamente

[33] Critical Multiliteracies, then, requires student debate and understanding of the political and material consequences of technological change. How will IT change our lives? Who will benefit? Who will be disadvantaged? For example, students trained in a critical technological literacy that provides them with a balanced curriculum of ‘cybercitizenship education’ (Greenhill and Fletcher 1996, p. 23), as well as the more technical ‘how-to’ skills, tend to gain more from the electronic information economy than those trained exclusively in technical front-end user skills (Goldsworthy 1992). How can that disadvantage be overcome? (LUKE, 2000, p. 72).

[34] At the same moment as globalisation is generating cultural diversity, technological sophistication and civic pluralism, the linguistic diversity of the globe is contracting dramatically and within new and established nation-states formal practices of statecraft valorise distanced, foreign skill in languages and neglect or deprecate domestic language diversity (Lo BIANCO, 2000, 97).

plural como o futuro, para que essa diversidade linguística local não seja ignorada. E mais uma vez Lo Bianco (2000) reitera esse posicionamento, quando afirma: “A transformação na área profissional, social e pessoal tem estimulado o projeto de Multiletramentos que, por sua vez, requerem não somente uma Pedagogia de Multiletramentos como também políticas multilinguísticas e multiculturais (Lo BIANCO, 2000, p. 89).[35]

Enquanto essas políticas multiculturais e multilíngues ainda não ocorrem, como educadores pode-se fazer algo para garantir que o alunado usufrua dos bens culturais da humanidade. E, por essa razão, o manifesto propõe passos importantes que vão de encontro a uma pedagogia escolar que sempre legitimou o monoculturalismo, o monolinguismo e a normatização (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000) afastando-se, assim, de uma proposta pedagógica que corrobore com os pressupostos do mundo multilinguístico e multicultural que, por sua vez, encontra-se vozeado por diferentes linguagens multisemiotizadas.

E compreender esses novos modos de significação (*design* linguístico, *design* visual, *design* sonoro, *design* gestual e *design* espacial) não deve ser exclusividade do domínio de compreensão do discente, mas também do docente que se insere e atua em uma sociedade complexa, a qual Lemke (2014) denomina de sistema “ecossocial”. O manifesto faz uma ressalva de que as mudanças globais trouxeram implicações para a vida profissional, pública e pessoal. Como bem fundamenta o manifesto, a vida profissional encontra-se permeada com o stress, com a competição e com a flexibilidade, e as relações de trabalho são marcadas pelo trabalho em equipe que, por sua vez, se utiliza de enunciados orais demarcando, caracterizando, assim, a linguagem no âmbito profissional. Aqui, os trabalhadores são vistos como capazes de realizar diferentes tarefas ao invés de realizar somente uma tarefa:

> Estes exemplos de mudanças na tecnologia e na natureza das organizações têm produzido uma nova linguagem de trabalho. Estas são as razões pela qual a pedagogia de letramento tem que mudar para ser relevante para as novas demandas da vida profissional além de garantir a todos os estudantes realização no mercado de trabalho (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p. 11-12).[36]

[35] For in the transformed work, civic and private domains which have stimulated the Multiliteracies Project, competent functioning requires not only a Multiliteracies pedagogy but also multilingual and multicultural policies

.

[36] These examples of revolutionary changes in technology and the nature of organisations have produced a new language of work. They are all reasons why literacy pedagogy has to change if it

Por outro lado, após o fim da guerra, o estado ditatorial e homogeneizante entrou em colapso dando lugar às diferenças:

> A educação tradicional e o ensino de letramento em particular, foram parte da velha ordem. A expansão e intervenção dos Estados do século XIX e XX se utilizaram da educação como uma maneira de padronizar as línguas nacionais. No Velho Mundo, isto significou imposição dos padrões nacionais em detrimento dos mais diversos dialetos. No Novo Mundo, isto significou assimilação dos imigrantes e dos povos "aborigines" aos parâmetros da língua do colonizador (Anderson 1983; Dewey 1916/1966; Gellner 1983; Kalantzis and Cope 1993a). Desta maneira, a geopolítica global tem fundamentalmente modificado assim como o papel das escolas. A diversidade cultural e linguística são questões críticas e centrais e, como resultado, o significado da pedagogia de letramento tem modificado também. A diversidade local e a conectividade global não significaram que não pode existir uma padronização; o que eles significam é que a habilidade mais importante que os estudantes precisam aprender é negociar os dialetos conforme a região, a etnia ou a classe; variações de registro que ocorrem de acordo com o contexto social; discursos híbridos transculturais, mistura de línguas frequentemente encontrada no interior de um texto entre diferente línguas, dialetos ou registros; significados icônicos e visuais diferentes; e variações nos relacionamentos gestuais entre pessoas, linguagem e objetos materiais. Na verdade, esta é a única esperança para evitar os conflitos castatróficos acerca das identidades e espaços que neste momento parecem ser intensificados. O declínio do tradicional, monocultural, senso ´social´ nacionalista tem deixado uma lacuna que deve ser preenchida novamente. Nós propusemos que este hiato seja reivindicado por um pluralismo social. Ao invés do Estado requerer a padronização cultural e linguística, nós precisamos de um Estado que sentencie as diferenças. Garantir o acesso à riqueza, ao poder e aos símbolos devem ser possíveis não importando quais marcas identitárias, tais como a linguagem, o dialeto e o registro que o indivíduo possua. Os estados devem ser fortalecidos, mas não para impor padrões; eles devem ser fortes para mediar as diferenças. E este fortalecimento deve acontecer nas escolas e com a pedagogia do letramento. Isto é a base para uma socialidade coerente; uma nova sociedade em que as diferenças sejam utilizadas ferramentas produtivas e padronizadas (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p. 13-14)[37].

---

is to be relevant to the new demands of working life; if it is to provide all students with access to fulfilling employment (NEW LONDON GROUP, 2000, p. 11-12).

[37] Schooling in general, and literacy teaching in particular, were a central part of the old order. The expanding, interventionary states of the nineteenth and twentieth centuries used schooling as a way of standardising national languages. In the Old World this meant imposing national standards over dialect differences. In the New World, it meant assimilating immigrants and indigenous peoples to the standardised 'proper' language of the coloniser (Anderson 1983; Dewey 1916/1966; Gellner 1983; Kalantzis and Cope 1993a). In this way, just as global geopolitics have fundamentally shifted, so has the role of schools. Cultural and linguistic diversity is now a central and critical issue and, as a result, the meaning of literacy pedagogy has changed as well. Local diversity and global connectedness mean not only that there can be no standard; they also mean that the most important skill students need to learn is to negotiate regional, ethnic, or class-based dialects; variations in register that occur according to social context; hybrid cross-cultural discourses; the code switching often to be found within a text among different languages, dialects, or registers; different visual and iconic meanings; and variations in the gestural relationships among people, language, and material objects. Indeed, this is the only hope for averting the catastrophic conflicts about identities and spaces that now seem ever ready to flare up. The

Portanto, em tempos atuais, não convém reprimir questões, na sala de aula, que envolvam etnia, grupos minoritários e/ou silenciar os grupos sociais que se encontram na base da pirâmide social.

As novas tecnologias impulsionaram e impõem mudanças na abordagem dos conteúdos curriculares. E para a escola do futuro (ou do presente?) construir um currículo que inclua as diversas práticas multiletradas, multisemióticas e multiétnicas, o manifesto propõe que se considere uma paradigma curricular que favoreça a aprendizagem pelo **DESIGN**.

O manifesto escolheu essa palavra por acreditar que professores e estudantes atuam como construtores no processo de aprendizagem. O **DESIGN** (pode ser uma sequência didática, um gênero textual multimodal ou não, dentre outros) faz alusão aos referentes disponíveis em um dado espaço e em um determinado tempo utilizados pelas pessoas. Esse **DESIGN** pode ser recriado pelos **DESIGNERS** com a finalidade de comunicar uma ideia e construir sentidos em concordância com os tempos atuais. Mas, para isso ocorrer, os **DESIGN-MAKERS** se utilizarão de **AVAILABLE DESIGNS** que, na verdade, são os elementos semióticos existentes. O processo que envolve a utilização, e por que não a inclusão desses elementos no **DESIGN,** denomina-se **DESIGNING**, sendo que o seu resultado conceitua-se **THE REDESIGN.**

Em outras palavras, são novas construções de significado a partir de um contexto sócio-histórico atual. Para os teóricos do manifesto, a construção de um design conta com a criatividade, a inovação, a imaginação e agenciamento do produtor de sentido, características imanentes do indivíduo da era altamente tecnologizada. Por conseguinte, a aprendizagem pelo *Design* vai de encontro a uma aprendizagem pautada na repetição, na replicação e na homogeneização no processo de construção de conhecimento, aspectos presentes no letramento tradicional.

---

decline of the old, monocultural, nationalistic sense of ‘civic’ has vacated a space that must be filled again. We propose that this space be claimed by a civic pluralism. Instead of states that require one cultural and linguistic standard, we need states which arbitrate differences. Access to wealth, power, and symbols must be possible no matter what identity markers, such as language, dialect, and register, a person happens to have. States must be strong again, but not to impose standards; they must be strong as neutral arbiters of difference. So must schools. And so must literacy pedagogy. This is the basis for a cohesive sociality; a new civility in which differences are used as a productive resource and in which differences are the norm (NEW LONDON GROUP, 2000, p.13-14).

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

A Linguística Aplicada (doravante LA), no início de seus primeiros passos no Brasil (por volta dos anos 60 e 70), limitou-se a estudar o ensino de língua estrangeira e materna. A LA é uma ciência que se distingue das de outras áreas de pesquisa por ter a preocupação de investigar os vários usos da linguagem dentro de um contexto social. Além disso, a pesquisa na área da LA leva em consideração o sujeito e questões políticas e as relações de poder que influenciam sua participação (ou não participação) em uma comunidade discursiva. Ao defender uma pesquisa (e isso só é possível dentro da LA) que permita que a voz do sujeito seja valorizada/ incorporada na análise de dados, Moita Lopes afirma que, na pesquisa positivista, isso não é possível, porque a subjetividade desse indivíduo não é considerada:

> Se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista (ou seja, modernista), o qual somente com tal apagamento se tornava possível, a pesquisa na LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornam inerentes à produção de conhecimento (MOITA LOPES, 2013, p. 16- 17).

Atualmente, a LA no Brasil é uma ciência de caráter interdisciplinar, embora haja a necessidade de se refletir sobre o direcionamento epistemológico dessa área de estudo, como apresenta KLEIMAN (2013, p. 40): “Venho trazer outras vozes latino-americanas, a fim de “sulear” (orientar para o Sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa”. Ainda segundo a autora, deve-se promover uma LA crítica que possibilite tanto questionar o conhecimento produzido pelos centros hegemônicos, quanto promover uma valorização do conhecimento produzido pelos grupos que se encontram à margem, já que, como bem assinala Moita Lopes (2006), o ato de pesquisar dentro da LA significa procurar alternativas sociais para resolver os problemas presentes na sociedade. No âmbito dessa visão teórica é que a presente pesquisa se insere, pois os resultados poderão ajudar não somente a compreender de que forma o livro didático de língua inglesa, aprovado no edital PNLD/2014, é concebido pelo professor, como também contribuir com futuras pesquisas em torno do que deve ser considerado em um livro didático de língua estrangeira moderna.

A pesquisa é o fundamento científico que aproxima o ser ao mundo real. Segundo Minayo é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. “É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo” (2009, p.16). Para Gil(2002) a pesquisa é o procedimento racional e sistemático, que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos e é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis.

Em qualquer pesquisa um elemento fundamental é a metodologia. Minayo (2009) a considera como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, ou seja, inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos operacionais do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). “A metodologia ocupa um papel central no interior das teorias” (2009, p.14). Por outro lado, a metodologia, no conceito de Demo, é “o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência” (1995, p.11).

Por sua vez Marconi e Lakatos (2006) definem método científico como: “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (p.83).

Entre os diversos métodos científicos existentes, optou-se para este trabalho a abordagem quantitativa e qualitativa. Minayo (2009) avalia a relação entre qualitativo e quantitativo e afirma que a primeira abordagem responde a questões muito particulares. Também considera que não pode haver um *continuum* entre as abordagens quantitativas e qualitativas, pois o universo das produções humanas, o qual pode ser resumido no mundo das relações, das representações, das intencionalidades, e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. Minayo acredita que não existe hierarquia entre as abordagens quantitativa e qualitativa, em que a primeira seria de domínio da razão e a segunda, da subjetividade.

4.1 – Abrangências social e espacial da pesquisa

Participaram da pesquisa nove escolas, sendo que sete são da rede municipal e duas são da rede estadual. Segundo o porte da instituição educacional, a rede municipal possui três escolas de grande porte, três de médio porte e uma de pequeno porte. Dessas escolas, cinco estão localizadas na cidade de Itapetinga e duas localizadas na zona rural (uma se encontra no distrito do Bandeira do Colônia e a outra escola se encontra no distrito de Palmares). Em contrapartida, a rede estadual possui quatro escolas, mas como duas escolas estavam sem professores de Inglês, no período de aplicação do questionário, as características, segundo o porte dessas escolas, não foram consideradas. As duas escolas da rede estadual são de grande porte.

As informações acerca do porte da instituição escolar foram obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga e, ao Núcleo Regional de Educação 8 (NRE), antiga Diretoria Regional de Educação (DIREC).[38]

4.2 – Sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa 13 professores e, como forma de manter o anonimato dos participantes deste estudo, utilizou-se a nomenclatura de P1 (participante 01) a P13 (participante 13).

Dos 13 participantes, nove são do sexo feminino, o que possibilita afirmar que a docência continua sendo uma profissão majoritariamente do universo feminino. Pesquisadores como Enguita (1991 *apud* RÊSES, 2012) acreditam que o magistério seja uma atividade extradoméstica implantada pela ideologia patriarcal. No tocante a este tópico, Rêses (2012) afirma que a profissão docente, no início do século XX, era exercida independente do sexo, mas, com o passar do tempo, a docência tornou-se predominantemente feminina, em razão da identidade feminina estar associada à ideia de que mulher tinha condições de exercer a profissão docente de forma diferenciada e muito melhor que o homem.

Dos 13 participantes, cinco possuem mais de 10 anos de serviço efetivo, dois possuem entre seis e 10 anos de serviço efetivo, três possuem de dois a cinco anos de serviço efetivo e três possuem menos de um ano de serviço efetivo.

[38] Segundo o Núcleo Regional de Educação 8 (NRE), antiga Diretoria Regional de Educação (DIREC), atualmente são atendidos 13 municípios (Itapetinga, Itambé, Caatiba, Macarani, Maiquinique, Itarantim, Potiraguá, Itororó, Firmino Alves, Santa Cruz da Vitória, Ibicuí, Iguaí e Nova Canaã), nos quais existem 23 escolas da rede estadual. Mas a nossa pesquisa só se deteve em pesquisar professores da rede pública da cidade sede, ou seja, Itapetinga (Bahia).

Em relação à instituição em que obtiveram a formação acadêmica, 10 referiram-se às instituições de ensino superior da rede pública no Brasil e três referiram-se às instituições de ensino superior da rede privada no Brasil. Essas respostas nos instigam a pensar que, embora exista a possibilidade de ingressar na graduação da rede privada, principalmente após algumas políticas do governo federal, como o FIES, o SISU ou o PROUNI, as instituições de ensino superior da rede pública ainda atraem muitos indivíduos que procuram por uma formação acadêmica mais consolidada. Segundo Batista (2003), baseando-se nos estudos da Fundação Carlos Chagas, realizados com professores nos estados de Minas Gerais, Maranhão e São Paulo, os cursos de formação de professores das instituições de ensino superior da rede privada apresentam problemas estruturais físicos e, no seu quadro docente, comprometendo, dessa forma, a qualidade do ensino.

No que diz respeito à formação acadêmica, seis participantes possuem especialização, cinco possuem graduação e dois, curso superior incompleto. Esse fato leva a especular que existe uma busca pela qualificação do profissional. Miller aponta que o "sofrimento humano", experimentado pelos professores, se inicia desde a sua atuação como estagiários até chegar ao exercício da profissão:

> Outra questão refere-se ao sofrimento humano na formação de professores. Um desses sofrimentos é dos estagiários, que habitam um "entrelugar" (MILLER et alii, 2008), já que na universidade eles são considerados alunos e futuros colegas e, nas escolas, ora são tratados como "professores", ora como alunos – estagiários. Sofrem, também, ao longo de processos de formação continuada, os professores que se sentem, em alguns casos, pressionados a estudar e/ou refletir para se tornarem mais eficientes, serem promovidos ou (não) serem demitidos (MILLER, 2013, p. 113).

No primeiro momento foi feita uma visita na Secretaria de Educação da cidade de Itapetinga, no estado da Bahia, para saber quantos professores e escolas existiam. Inicialmente, a secretaria informou a quantidade de 13 professores distribuídos entre as escolas instaladas na cidade e no distrito de Itapetinga. Em algumas escolas, o contato foi feito inicialmente por telefone e em outras, pessoalmente e sem aviso prévio. Quando se visitou as escolas da rede pública de Itapetinga do estado da Bahia, descobriu-se que existiam 16 professores, mas somente 13 questionários foram respondidos. Esse fato ocorreu por conta de dois fatores: primeiro, porque duas professoras encontravam-se de licença médica; segundo, porque uma das participantes, por ter iniciado sua atividade docente na

semana em que o questionário foi aplicado, afirmou que não teria condições de fornecer respostas de forma plena.

Percebeu-se que alguns professores levaram certo tempo (em média 30 dias) para responder aos questionários por conta das atividades didáticas que precisavam elaborar nas instituições em que atuavam e, da preparação e correção de atividades avaliativas.

A partir desse contato inicial com os professores foi possível escutar algumas expressões do tipo: “Eu já respondi estes questionários muitas vezes e fica tudo no mesmo”, ”Eu só posso responder este questionário na próxima semana.”, “É o que mesmo esta pesquisa?” “Você entende que o tempo nosso é muito curto!” “Tenho que dar aula agora! Venha outra hora!”.

Algumas respostas ficaram incompletas ou não foram respondidas completamente, o que fez com que a pesquisadora retornasse às escolas para conversar novamente com os participantes da pesquisa.

4.3 – Instrumentos de pesquisa

Souza, Santos e Dias (2013) salientam que a coleta de dados de uma pesquisa pode ser originada de fontes primárias e secundárias. A primeira refere-se a documentos que o pesquisador toma conhecimento com antecedência em sua pesquisa; o segundo decorre da ausência de dados documentais.

> Cabe lembrar que os dados primários são coletados porque não existe o dado necessário, oferecendo, assim, a vantagem de fazermos um levantamento sob medida tornando-se possível coletar todas as variáveis necessárias, definidas e medidas, de maneira a atender à pesquisa e ainda proporcionar o contato com o fenômeno que é objeto de análise investigado e investigação. Os dados primários referem-se à coleta por meio de instrumentos (observação, questionários, entrevistas, formulários e testes) aplicados à amostra (2013, p.84).

Considerando que o material a ser levantado trata-se de dados primários, utilizar-se-á a elaboração de questionários na proposta de pesquisa. De acordo com Gil (2002), o questionário integra as técnicas de interrogação, juntamente com a entrevista e o formulário. Esse autor define o questionário como um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. “Qualquer que seja o instrumento utilizado, convém lembrar que as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos entrevistados” (2002, p.114-115).

Souza, Santos e Dias definem questionário como instrumento de investigação que visa recolher informação baseando-se, geralmente, na inquisição de um grupo representativo da população em estudo (2013, p.85).

Para Marconi e Lakatos (2006, p. 203) "questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador". Segundo as autoras esse método pode apresentar vantagens e desvantagens.

Para Marconi e Lakatos (2006), as características positivas da aplicação de questionário são: método econômico e com bom rendimento; pode conter maior número de entrevistados simultaneamente; a coleta de respostas acontece com rapidez e precisão; proporciona liberdade e anonimato aos entrevistados; minimiza risco de distorção por parte do pesquisador e favorece uniformidade na avaliação, pela impessoalidade do instrumento.

Como desvantagens da aplicação de questionário, Marconi e Lakatos (2006) apontam: um pequeno retorno dos questionários; número de perguntas sem respostas; impossibilidade de ajudar o respondente em questões mal compreendidas e atraso no retorno dos questionários respondidos.

Nesta pesquisa busca-se atenuar as desvantagens relatadas acima e aplicar os questionários do tipo semiestruturado por possibilitar melhor construção e análise qualitativa. Minayo (2009, p.64) considera que o questionário semiestruturado combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador.

Gil (2002, p.115) ao expor as técnicas de interrogação deixa claro que as perguntas sobre fatos são as de fácil obtenção, porque não há dificuldade em coletar dados referentes a idade, sexo, condição social etc. Por outro lado, as perguntas referentes a sentimentos, crenças, padrões de ações, bem como as razões conscientes que os determinam, são mais difíceis de serem respondidas adequadamente. Para Gil as perguntas de natureza aberta exigem, por parte do pesquisador, esforços redobrados na elaboração do instrumento de coleta e, sobretudo, na análise e interpretação dos dados.

O questionário se encontra constituído das seguintes partes:

- Descrição metodológica dos sujeitos (questões 1, 2, 3, 4, 5 e 6);

- Formação inicial e continuada do professor de língua inglesa (questões 6, 7, 8 e 9);
- O ensino de inglês no ensino fundamental na escola pública e o papel do professor (questões 10 e 11);
- O livro didático na perspectiva do professor: da escolha do livro didático à adequação do mesmo para o ano letivo (questões 12, 13, 17 e 20);
- Compatibilidade do livro didático quanto à diversidade étnica, cultural e/ou regional dos alunos (questão 14);
- As dificuldades ou não de se ensinar as habilidades linguísticas com o auxílio do livro didático: da teoria à prática (questões 15 e 16);
- Mudanças no livro didático selecionado: sugestões dos mestres da educação (questão 21);
- A utilização do livro didático nas aulas de inglês e suas interfaces (questão 18);
- As implicações da linguagem verbal e da linguagem não verbal em prol do ensino de inglês (questão 19).

4.4 - Entrada em campo

A entrada em campo foi realizada inicialmente pelo contato por telefone com algumas escolas, com a finalidade de explicar a pesquisa e agendar o dia da visita. Em outras escolas, o contato foi feito pessoalmente.

A entrega dos questionários aos participantes e a coleta de dados ocorreu de 17 de março a 31 de março de 2015, sendo que parte dos questionários foi devolvida à pesquisadora somente durante o mês de abril de 2015. Ao receber os questionários, os participantes assinaram o TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS (ANEXO B), que teve o objetivo de autorizar a declaração e posterior publicação dos dados sem qualquer ônus financeiro para as partes envolvidas na supracitada pesquisa. Além disso, outro documento foi assinado pelos particpantes da pesquisa; TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE (ANEXO C). Este termo tinha o objetivo de identificar a autora e a coautora da pesquisa, além de fornecer esclarecimentos quantos aos objetivos da pesquisa, assim como a participação voluntária dos pesquisados, os

riscos ou desconfortos da pesquisa para os pesquisados, a confidencialidade e os esclarecimentos da pesquisa.

Quase todos os participantes sentiram-se desconfortáveis em fornecer os dados pessoais como o número de identidade e o cadastro da pessoa física (CPF) e, por isso alguns participantes preferiram somente informar o número da carteira de identidade ou somente o TCLE.

CAPÍTULO 5 - FINALMENTE, A VOZ DO PROFESSOR: DA FORMAÇÃO INICIAL AO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

5.1 Formação Inicial e Continuada do Professor de Língua Inglesa

Em relação ao curso de graduação dos participantes, seis participantes fizeram graduação em Letras com Inglês, um participante é não concluinte do curso em Letras com Inglês, dois participantes fizeram Pedagogia, um é não concluinte do curso de Pedagogia, um é concluinte do curso de Administração e dois são concluintes do curso de Ciências Biológicas.

Essa situação leva a se refletir que a disciplina de Inglês continua sendo o componente curricular que profissionais de outras áreas, portanto sem formação específica, podem lecionar (BRASIL, 1998; LIMA, 2011). Quais as implicações dessa realidade para o ensino de língua inglesa? Podem existir muitas, já que a práxis em sala de aula é influenciada pela formação didático- pedagógica. Por outro lado, não se pode refutar que devem existir profissionais competentes para lecionar inglês como LE, mesmo não possuindo a habilitação acadêmica específica. Porém, deve-se fazer a inserção desses profissionais em cursos que suplementem a sua formação inicial, por exemplo, na área de estudo de Letras com Língua Estrangeira.

No que diz respeito ao exercício de outras atividades além da docência de língua inglesa, três participantes afirmaram que exercem outra atividade ou ministram aula de Artes ou de Língua Portuguesa ou atuam na área do Comércio. As respostas da minoria dos participantes nos indicam dois aspectos: primeiro, os baixos salários dos professores que, por sua vez, são impulsionados a complementar sua renda mensal com o exercício de outras atividades; segundo, a carga horária reduzida da disciplina língua inglesa obriga-os a lecionar outros componentes curriculares.

A maioria dos pesquisados afirmou participar de seminários, congressos, e/ou cursos de extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior, no máximo, duas vezes por ano, sob a alegação de não possuírem tempo ou não receberem informações, acerca desses eventos, das instituições responsáveis.

Esses dados levam a se refletir sobre dois aspectos: a falta de tempo dos docentes e a ausência de dialógo entre os professores da rede pública e os centros de pesquisa e eventos na área de Linguística Aplicada. O primeiro aspecto se

remete a um profissional sobrecarregado ao exercer várias tarefas extraclasses como: elaborar planos de aulas, pesquisar, executar, aplicar e corrigir avaliações, entre outras. Todavia, vale mencionar aqui a Lei de Diretrizes e Bases (1996), que defende no Art. 67, nos parágrafos V e VI respectivamente que: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhe: […] V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho; VI – Condições adequadas de trabalho.”[39] No entanto, o que se percebe é que estes participantes encontram-se à margem dessas políticas de valorização do magistério e, consequentemente experimentam a “síndrome do abandono” (LESSA e FIDALGO, 2009). O segundo aspecto aludido evidencia que existe a falta de diálogo entre os profissionais e os espaços sociais, que funcionam como espaços de pesquisa, e as grandes instituições, que são molas propulsoras na realização de pesquisas.

Dos 13 participantes, 10 professores responderam que não receberam nenhuma preparação para lecionar língua inglesa no Ensino Fundamental e justificaram que a formação ou foi muito teórica ou eles não tiveram a disciplina de Metodologia do Esino. Essas respostas fazem se pensar que a universidade ainda não consegue preparar o “licenciando” para o mercado de trabalho, indo de encontro aos preceitos que norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras (BRASIL, 2001) e da Resolução de n° 2 do Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (CNE/CP), que foi homologada em 19 de fevereiro de 2002.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras (BRASIL, 2001) possuem uma proposta de flexibilização do currículo, a fim de incluir o acompanhamento do indivíduo em tempos atuais. Nesse caso, a reforma curricular busca, só para citar algumas considerações, proporcionar ao futuro professor não somente uma formação intercultural e crítica em relação às diferentes linguagens como também uma formação linguística e literária, articuladas com a atuação reflexiva do professor. A presente proposta curricular sugere que a pesquisa e a extensão estejam sintonizadas com o ensino ao longo da formação do professor.

O Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (BRASIL, 2002), que rege “duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de

[39] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 de abr. de 2015.

formação de professores de Educação Básica em nível superior"[40], prima por uma formação profissional docente que dialogue com a teoria e prática concomitantemente, e, por isso, propõe 2.800 horas de carga horária do curso, das quais 1000 horas devem ser distribuídas da seguinte forma: 400 horas como componente curricular; 400 horas de estágio curricular supervisionado e 200 horas destinadas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

A busca pela pedagogia da reflexão dentro dos cursos de formação de professores de língua inglesa, no interior dos redutos acadêmicos, é aclamada por pesquisadores renomados como Freire (1996) que declaram que teoria e prática devem coexistir ao ponto de se confundirem, ou seja, de não se saber identificar o que é teoria ou que é prática:

> [...] na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática (FREIRE, 1996, p22).

No que diz respeito ao ensino de língua estrangeira a situação é mais agravante. É de conhecimento comum, por exemplo, que as disciplinas de línguas e literaturas estrangeiras são minimizadas em frente às demais disciplinas nos cursos de Letras com Língua Estrangeira.

Para Paiva (2003), reservar somente 360 horas para essas disciplinas é irrisório e acaba interferindo, consequentemente, na qualidade da formação pedagógica de um estudante de Letras com Inglês. Nessa mesma linha de pensamento, Celani (2012), em uma entrevista concedida ao Programa Pensar e Fazer Arte[41], nos estúdios da TV da Universidade Pontifícia Universidade Católica (PUC), Celani (2012) declara que a Licenciatura em Letras com dupla habilitação em língua materna e em língua estrangeira não prepara o futuro professor nem para lecionar Inglês nem para lecionar Português.

No artigo *A importância da formação continuada para os profissionais de língua inglesa*, Cruz (2012) afirma que, na maioria das instituições de ensino superior no Brasil, as disciplinas relacionadas à prática de ensino são consideradas insignificantes, já que os recursos financeiros são destinados exclusivamente às

[40] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf. Acesso em 15 de abr. de 2015.
[41] Entrevista disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fEmyMUu1-wg. Acesso em: 15 de dez de 2014.

atividade de pesquisa e pós-graduação, tornando-se, assim, o curso de formação de professores em uma atividade inferior.

5.2 O Ensino de Inglês no Ensino Fundamental da Escola Pública e o Papel do Professor

No que diz respeito à pergunta **"Você considera a disciplina de língua inglesa no Ensino Fundamental importante? Justifique sua resposta**.", todos os participantes se posicionaram, afirmativamente, acerca da importância da disciplina de língua inglesa no ensino fundamental e defendem que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve fazer parte da vida do alunado desde cedo:

O contato com a língua estrangeira deve acontecer em toda a vida escolar do aluno.

P2 – Questão 10

É fundamental o contato com a língua em situações reais de comunicação por meios que possibilitem ao aluno participar de situações autênticas do uso de inglês.

P5 - Questão 10

As necessidades do mundo contemporâneo e o desenvolvimento tecnológico [....] diariamente se necessário trabalhar a referida disciplina no Ensino Fundamental (E.F.).

P6 - Questão 10

Quanto mais cedo o aluno tiver acesso ao estudo da L.E., ele não terá tanta dificuldade nos ares e no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), assim como o acesso ao mundo globalizado.

P7 – Questão 10

As respostas de P2, P5, P6 e P7 leva-se a crer que a relevância da disciplina da língua inglesa no ensino fundamental deve-se não somente ao valor mercadológico que a língua agrega, como também pelo fato de ser um código linguístico ímpar no mundo contemporâneo altamente globalizado. A resposta de P7 leva-se a compreender que a língua inglesa é também excludente nos métodos avaliativos usados pelas Instituições de Ensino Superior (IES). A formação linguística de uma língua estrangeira faz-se relevante para os estudantes ingressarem em instituições de ensino superior, o que é natural que os partipantes da pesquisa pensem dessa forma. No entanto, mesmo que, muitas das vezes, uma parcela de alunos tenha interesse em aprender uma língua estrangeira para fins de exame seletivo, não se pode contribuir, como educadores, com a política do

fingimento (OLIVEIRA, 2011), fomentando, assim, uma política do monolinguismo (SOUZA, 2011).

As respostas dos participantes acima levam a se concordar com alguns teóricos como Crystal (2003) e Tílio (2006), que reconhecem o papel hegemônico da língua inglesa no panorama mundial. E como *commodity* de grande valor (PHILLIPSON, 1992), é natural que um número, cada vez maior de pessoas, se interesse em aprender a língua da globalização. No entanto, ao se referir à globalização, precisa-se ter cautela acerca de suas implicações no processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, já que se trata "de uma faca de dois gumes" (TÍLIO, 2006, p.97), pois, para Moita Lopes (2003 *apud* TÍLIO, 2006), ao mesmo tempo em que este sistema veicula um discurso da "diversidade e da diferença, colaborando para a construção de um mundo cada vez mais multicultural" (MOITA LOPES, 2003, *apud* TÍLIO, 2006, p. 97), paradoxalmente, traz em seu bojo um discurso capaz de tornar "as massas mais facilmente manipuláveis e fazendo-se acreditar internacionalmente" (MOITA LOPES, 2003, *apud* TÍLIO, 2006, p. 97).

Seguindo outra vertente teórica, pesquisadores como Rajagopalan (2011) defendem que, quando se trata de ensino de uma língua estrangeira ou no Brasil ou mundialmente, deve-se pensar na política linguística em torno dessa língua.

Quanto à pergunta "**Em sua opinião, qual o papel do professor de inglês para o Ensino Fundamental? Justifique sua resposta**.", assinalaram 10 participantes que o papel do professor é fundamental como forma de assegurar uma aprendizagem que permita preparar os estudantes para o mundo globalizado:

O papel do professor de Inglês consiste em preparar o aluno com vocabulário, gramática e escrita da língua para que ele possa ter capacidade de usá-la quando necessário, principalmente nas séries seguintes.

P2 – Questão 11

Desenvolver competências comunicativas que possibilite o agir no discurso em situações as mais variadas. Promover a interação da construção dos conhecimentos sistêmicos, textual e do mundo. Favorecer o contato com aspetos culturais de outros povos, a fim de que o aluno contato(sic) com aspectos culturais de outros a fim de que o aluno possa compreender melhor sua própria cultura, conscientizando-se sobre seu lugar como cidadão apto a agir no mundo."

P5 - Questão 11

Preparar os alunos para um mundo globalizado e dar um alicerce de língua inglesa para o EM e o EF.

P6 – Questão 11

As respostas de P2, P5 e P6 levam a se declarar que a percepção de linguagem e de cultura influencia a atuação didática dos educadores e, dessa maneira, interfere no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Vale ressaltar que os documentos referenciais reconhecem a natureza sóciointeracional da língua (BRASIL, 1998) e, por isso, como educadores se deve promover o uso da língua ao invés de promover o aprendizado da língua (MAGNO e SILVA, 2009).

5.3 O Livro Didático na Perspectiva do Professor: da Escolha à Adequação do Livro Didático

5.3.1 A Escolha do Livro Didático de Língua Inglesa

A pesquisa também mostra que 11 participantes adotaram o livro didático de inglês aprovado pelo edital do PNLD/2014. Dentre os livros mencionados pelos professores encontram-se: ALIVE, da Editora Anzol (Claúdio Franco, Vera Menezes, Júnia Braga), LINKS: ENGLISH FOR , da Editora Ática (Amadeu Marques e Denise Machado), VONTADE DE SABER INGLÊS, da Editora FTD (Mariana Killner e Rosana Amâncio) e CAMINHAR E TRANSFORMAR EJA, da Editora FTD (Sirlene Aparecida Aarão e Pablo Zatti). Vale ressaltar que o livro LINKS não fez parte do PNLD/2014, mas mesmo assim foi citado por um dos participantes.

5.3.2 O Papel do Professor e o Papel do Guia na Escolha do Livro Didático de Língua Inglesa: Relação Harmoniosa?

No que se refere á pergunta **“Você adota algum livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD/2014?** Responderam 11 participantes que adotaram um livro didático que tinha sido aprovado pelo PNLD/2014.

Quanto à pergunta **“Você participou da escolha do livro didático?”** Do grupo de 13 participantes, seis responderam que não participaram da escolha. Dentre os seis participantes, três (P8, P11 e P12) alegaram que não atuavam nos estabelecimentos educacionais e os outros três não apresentaram justificativas.

No que se refere às respostas da pergunta **“Você teve acesso ao GUIA de LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2014 de Língua Estrangeira Moderna?”,** percebe-se

que coincidentemente, os mesmos seis participantes, que não particparam da escolha do livro didático, também não tiveram acesso ao GUIA de LIVROS DIDÁTICOS PNLD/2014 de Língua Estrangeira Moderna. As justificativas por não terem participado da escolha do livro didático se refletem nos excertos abaixo:

Não fui consultada para a escolha do livro.

P5 – Questão 12/A

Eu ainda não estava na instituição quando o livro foi adotado, porém fui informada pela coordenação que a escolha foi motivada pela proposta do Guia.

P8 – Questão 12/A

*Não participei da escolha do livro, mas acredito que tenha sido motiva (da) **sic**. Por sua proposta.*

P10 – Questão 12

Não estava no momento da escolha do livro. Comecei a trabalhar depois do início do ano letivo.

P11- Questão 12

Não participei da escolha do livro porque ainda não estava atuando na escola quando ele foi escolhido, creio que tenha sido um consenso o uso deste livro para toda rede municipal de Itapetinga. Não sei explicar qual foi a motivação para a escolha.

P12 – Questão 12

De acordo com as respostas assinaladas eu não participei da escolha do livro didático.

P14 – Questão 12/A

As respostas de P5, P8, P10, P11, P12 e P14, em geral, suscitam preocupações, já que, segundo a portaria Nº 7, de 05 de abril de 2007, do Ministério de Educação, considera importante a participação dos profissionais da área de educação na escolha do livro didático (BRASIL, 2015).[42] Para Dias (2009), o momento avaliativo possibilita aos professores verificar se o "[...] livro didático incorpora princípios sólidos sobre o processo de aprendizagem em LE e se ele traduz esses princípios em atividades significativas para o desenvolvimento das capacidades dos alunos para ler, escrever, ouvir e falar de uma maneira competente em contextos atuais de interações" (DIAS, 2009, p. 202). Para a pesquisadora, a avaliação dos livros didáticos é uma tarefa árdua e, por isso, propõe um instrumento de avaliação do LD de língua estrangeira e que é utilizado em seu projeto de

[42] Dados obtidos disponíveis em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=PNT&num_ato=00000007&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=MEC. Acesso em 14 de abr. de 2015.

pesquisa *Avaliando o Livro Didático (LD) de Língua Estrangeira (LE) no Contexto do Ensino Fundamental.*

Percebe-se que o P1 lamenta pela quantidade limitada das coleções didáticas recomendadas pela Avaliação Pedagógica do PNLD e isso se deve ao fato de que cerca de 86% das coleções didáticas de língua estrangeira (inglês e espanhol) não atenderam às Diretrizes Necessárias para a Elaboração das Obras publicadas no Edital do PNLD. Vale ressaltar que o PNLD entende que a língua se trata de um veículo que carrega crenças, valores e ideologias e compreende que o aprendizado de uma língua estrangeira não somente possibilita a construção de sentidos no e sobre o mundo, como também proporciona o rompimento com estereótipos, além de favorecer a construção harmônica com o mundo heterogêneo favorecendo, assim, a autorreflexão do alunado em torno de si e do mundo (BRASIL, 2013).

5.3.3 O Papel do Guia na Motivação da Escolha do Livro Didático

No que diz respeito à pergunta **"A escolha foi motivada pela proposta apresentada no GUIA?"**, oito participantes responderam que a escolha não foi motivada pela proposta apresentada pelo GUIA, pelas seguintes razões:

A escolha teve como maior preocupação a indicação de uma boa obra que fosse acessível ao nível de conhecimento dos alunos. – ALIVE

P2 - Questão 12/C

Infelizmente, os livros didáticos não se adéquam à realidade dos alunos e nós acabamos escolhendo o "menos ruim". – Caminhar e Transformar (EJA)

P4 – Questão 12/C

A proposta apresentada no GUIA é bastante convincente, mas o que devemos levar em conta é a realidade da turma que vamos trabalhar. - NÃO INFORMOU O LIVRO

P6 - Questão 12/C

Nós, os professores de inglês, da rede municipal de ensino, analisamos todas as propostas das editoras e votamos no que mais se adaptava à realidade de nossos alunos. - VONTADE DE SABER INGLÊS

P7 - Questão 12/C

As respostas de P2, P4, P6 e P7 evidenciam que os participantes se utilizam das experiências em relação ao mundo extraescolar dos alunos para escolher os livros didáticos (CASSIANO, 2003). No entanto, isso não significa que o GUIA deva ser excluído do processo avaliativo por conta da imutabilidade do livro didático que,

muitas vezes, não leva em consideração o contexto socioeconômico-cultural dos alunos, ou por conta da realidade das escolas. Muito pelo contrário, o Guia serve para ratificar e/ou refutar opiniões e crenças que os professores possuem em relação ao livro didático a ser adotado.

5.3.4 Escolhemos o Livro, Vamos ver se ele é Bom ou Ruim: as Avaliações dos Livros Didáticos de Língua Inglesa na Práxis em Sala de Aula

No que diz respeito à questão **"Marque com X a resposta. O livro didático de língua inglesa utilizado em sua escola é: Excelente ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insatisfatório ( ). Justifique a resposta."** Dos treze participantes, cinco avaliaram o livro como sendo "**bom**", apresentando as seguintes justificativas:

Aborda assuntos da atualidade que enquadram no contexto sócio-cultural dos alunos. - VONTADE DE SABER INGLÊS

P1 - Questão 13

Ainda é confeccionado para o eixo Rio-São Paulo. - NÃO INFORMOU O NOME DO LIVRO

P6 - Questão 13

Poderia ser melhor se fosse adaptado à realidade de nossa região (Nordeste)- VONTADE DE SABER INGLÊS

P7 - Questão 13

Dos treze participantes, três professores (P5, P8 e P11) avaliaram o livro como sendo "**insatisfatório**", alegando:

Conteúdo insatisfatório, não contém ou pouco contém dos assuntos do plano de curso proposto pelo município. VONTADE DE SABER INGLÊS, LINKS, ENTRE OUTROS.

P 5 - Questão 13

Conteúdos de nível alto - VONTADE DE SABER INGLÊS

P8 - Questão 13

O nível é muito alto para os alunos. NÃO INFORMOU O NOME DO LIVRO

P11 - Questão 13

Dos treze participantes, cinco avaliaram o livro como sendo "**regular**" por considerarem a coleção "fora da realidade do alunado", além de apresentar um vocabulário difícil:

Não condiz com a realidade social dos alunos da rede pública. - NÃO INFORMOU O NOME DO LIVRO

P9 – Questão 13

As questões propostas trazem um vocabulário muito difícil para o alunado entender. - VONTADE DE SABER INGLÊS

P13 – Questão 13

As respostas de P1, P6, e P7, que caracterizaram o livro didático como "**bom**", as respostas de P5, P8 e P11, que o classificaram como sendo "**insatisfatório**", e as respostas de P9 e P13, que se referiram ao livro didático como "r**egular**", evidenciam a "imutabilidade do livro didático" (MAGNO e SILVA, 2009), "[...] ou seja, o mesmo livro didático utilizado na mesma comunidade de aprendizagem em épocas diversas pode apresentar resultados também diferentes" (MAGNO e SILVA, 2009, p.59).

Além disso, ao se analisar as justificativas dos participantes que categorizaram o livro como "bom", "insatisfatório" e "regular", percebe-se um "*descompasso* entre as expectativas dos professores e do Programa sobre o que seja adequado para as práticas de sala de aula" (BATISTA, 2003, p. 50). Para reforçar esse posicionamento de Batista (2003), resolveu-se trazer aqui a resenha dos livros didáticos **Alive** e **Vontade de Saber.**

Enquanto que o primeiro livro didático (ALIVE), segundo o GUIA, trabalha com textos diversos e adequados para a faixa etária do ensino fundamental (BRASIL, 2013), além de apresentar uma "[...] diversidade social presente em textos verbais, não-verbais e verbo-visuais" (BRASIL, 2013, p. 32), o segundo livro didático (VONTADE DE SABER) possui textos que, por sua vez, incorporam a "[...] diversidade social e cultural como conhecimento fundamental para a preparação de um leitor crítico" (BRASIL, 2013, p. 40). Para pesquisadores como Kumaravadivelu (2015), em se tratando de livro didático, pouca atenção é direcionada à cultura local dos estudantes.

Percebe-se que a categoria EXCELENTE não foi escolhida, o que se infere que os participantes não consideram o material didático inconteste e pronto a ser usado.

5.3.5 Compreendendo a Dicotomia do Livro Didático: Vantagens e Desvantagens

No que diz respeito à pergunta "**Em sua opinião, quais vantagens e desvantagens da utilização do livro didático nas aulas de língua inglesa?**, as declarações foram as seguintes:

a) Vantagens

Orientar, dosar, enriquecer, suporte para ministrar aulas no caso de instituições que não oferecem recursos tecnológicos.

P1 - Questão 17

Suporte de auxílio; leitura diversificada; criação e produção textual a partir de imagens.

P3 – Questão 17

É um elemento motivador ter o material didático em mãos, facilita o trabalho do professor por não ter que colocar todo o conteúdo escrito no quadro. O livro muitas vezes traz outras fontes de pesquisa para ampliação do conhecimento.

P4 – Questão 17

Auxilia na linguagem não-verbal, o atrativo das imagens, propagandas.

P5 - Questão 17

Visualização, imagens, textos e gravuras.

P6 - Questão 17

Mesmo apresentando aspectos que dificultam seu total manuseio, o livro em minha opinião, apresenta somente vantagens, pois antes tê-lo para usá-lo com o aluno, do que somente ter o giz para fazê-lo.

P7 – Questão 17

O aluno ter acesso às imagens, figuras e o CD em suas casas.

P8 – Questão 17

Oferecer os conteúdos de forma prática sem que haja necessidade de procurar outros meios.

P10 - Questão 17

As respostas de P1, P3, P4, P7 e P10 reconhecem as vantagens do livro didático por configurar-se como suporte (MAGNO e SILVA, 2009; RAMOS, 2009), como elemento motivador (RICHARDS, 2015), como um gênero discursivo complexo (VIANA, 2011), como recurso pedagógico ideal e como elemento estruturador do ensino e da aprendizagem (RICHARDS, 2015; MAGNO e SILVA, 2009). Para Richards (2015, p. 1), as vantagens e as desvantagens de um livro didático

dependem “[...] muito de como eles são usados e em quais contextos são utilizados.”[43]

Segundo Richards (2015), o livro didático também traz outras vantagens, porque pode propiciar ao estudante um contato mais próximo com a língua estrangeira, mesmo que artificialmente, e pode funcionar como apoio de estudo e de treinamento para os professores.

A concepção do livro didático como estruturador do trabalho didático é uma das vertentes mais comuns dentre os educadores e, como mencionado no referencial teórico, o livro didático, ao apresentar este perfil, ele acaba por condicionar a prática docente (BATISTA, 2003).

E por se tratar de umas das concepções mais recorrentes, Batista (2003) insiste na necessidade do PNLD promover outras concepções em torno do livro didático como forma de impulsionar a inscrição de coleções didáticas, cada vez mais, diversificadas.

Outrora, o desprestígio da disciplina de Língua Inglesa era reforçado pela ausência de políticas linguísticas mais sérias, a exemplo das que estão ocorrendo agora com o apoio do PNLD. E agora que se dispõe deste relevante material didático, como educadores, precisa-se criar possibilidades para um ensino efetivo e produtivo independente de como se concebe este material didático.

De acordo com as respostas das questões P5, P6 e P8 as vantagens do livro didático devem-se ao fato de o mesmo comportar-se como um artefato cultural multimodal, possibilitando, desse modo, uma formação dos multiletramentos dos estudantes. Para Lajolo (1996), a linguagem multimodal, utilizada em um livro didático, deve estar a serviço do estudante. Nessa mesma linha de pensamento, Richards (2015) destaca que os livros didáticos geralmente possuem um projeto gráfico-editorial de alta qualidade como forma de atrair seus usuários.

Dessarte, o livro didático por se tratar de um gênero discursivo complexo (VIANA, 2011) e multimodal tende a veicular uma multiplicidade de linguagens da contemporaneidade e, por essa razão, deve ser cuidadosamente planejado, para que o resultado da interlocução que envolve o livro, o educador e o educando seja produtiva e factual.

---

[43] The use of commercial textbooks in teaching hás both advantages and disadvantages, depending on how they are used and the contexts for their use.

Em relação às **desvantagens**, dos treze participantes sete (P4, P5, P6, P7, P9, P11 e P12) deram respostas muito análogas, como se pode ver a seguir:

*Não se adequa à **realidade do aluno** e não pode ser usado na sua integralidade.*

P4 - Questão 17

*Não contém o **conteúdo básico necessário**.*

P5 - Questão 17

*Como foi dito anteriormente, **as atividades todas em inglês** (os enunciados principalmente) ao invés de estimular a autonomia do aluno, ele o faz desistir de utilizá-lo e o desencoraja no estudo dessa matéria.*

P7 - Questão 17

*O livro em questão **não é tão atrativo aos alunos** que se sentem um pouco intimidados, pois tudo neste material **está escrito em língua inglesa** e eles demonstram insegurança em utilizar o livro de inglês como usa os das outras disciplinas.*

P12 - Questão 17

A partir das respostas de P4, P5, P7 e P12, nota-se que o livro didático escolhido não se encontra adequado para o contexto social dos estudantes; é uma obra didática distante do nível linguístico dos estudantes e, além de não favorecer a autonomia, também não possui um projeto gráfico editorial que se aproxime de seus usuários. Para Richards (2015), o fato dos didáticos serem, muitas das vezes, manufaturados para consumo em larga escala ou em nível global acaba não correspondendo às necessidades dos estudantes.

No que diz respeito às desvantagens, os outros seis participantes (P1, P2, P3, P8, P10 e P13) apresentaram argumentos distintos. Para P1 e P2, por exemplo, as desvantagens estão muito mais relacionadas à metodologia empregada pelo docente ao utilizar o livro didático na sala de aula:

Quando não utilizado adequadamente pode atrapalhar o desenvolvimento das aulas.

P1 – Questão 17

Pode se tornar enfadonho para os alunos.

P2 – Questão 17

Essas respostas estão em consonância com Soares (2010) ao defender que, através da mediação pedagógica, é possível verificar se o processo de ensino-aprendizagem está sendo “construído” ou “transferido”. E quando ocorre a

“trasnferência” significa que “[...] não há espaço para a busca, reflexão e criação no ato tanto de aprender como no de ensinar” (SOARES, 2010, p. 36).

As respostas de P3 e P8, por exemplo, afirmam que as desvantagenes referem-se à utilização técnica do livro didático pelos colegas de trabalho e, à logística de devolução desse material pedagógico:

A devolução do livro traz muitas informações, enunciados.

P3 – Questão 17

O mau uso do mesmo e respostas dos anos anteriores dificulta o professor com as atividades.

P8 – Questão 17

Esses registros ratificam a opinião de Giorgi *et all* (2014) em defesa do livro didático do PNLD ser consumível pelos estudantes pois, assim, os seus usuários poderiam escrever as respostas no livro, como também pais e alunos poderiam tê-lo como fonte de consulta e pesquisa.

E, finalmente, para P10 e P13, as desvantagens recaem, respectivamente, no fato de os livros didáticos, em alguns momentos, não apresentarem equivalência com o conteúdo programático e pelo fato de os alunos apresentarem resistência à inclusão de novas atividades por conta da existência do livro didático:

Nem sempre os conteúdos programáticos para determinadas séries se encontram nos livros.

P10 – Questão 17

Por o aluno ter o livro, ele acha que é desnecessário atividade no caderno.

P13 – Questão 17

A resposta de P10 reforça a argumentação de Coracini (1999). Para ela, o livro didático, na maioria das vezes, é o único recurso disponível e utilizado pelo professor, ou seja, é a única fonte de pesquisa de seus usuários.

Já a resposta de P13 faz a defesa de que o livro didático deveria ser consumível (GIORGI e*t all*, 2014) e empreende que a inclusão de atividades extras pode dosar a apresentação do conteúdo do livro didático.

Por meio da mediação pedagógica, o professor “[...] empresta sua autoridade, sua autoria a um instrumento que não é ele. O manual escolar fala *por* e *através do* professor” (D´ÁVILA, 2013, p. 158, grifo do autor).

Por essa razão, a discussão entre professores e estudantes, em relação à utilização do livro didático, é necessária:

> Ao negociar as partes do livro didático que devem ou não ser trabalhadas para atingir os objetivos identificados pelos próprios alunos para o desenvolvimento de sua habilidade linguajeira, o professor estará atuando positivamente na motivação e, consequentemente, no desenvolvimento da autonomia desses alunos (MAGNO e SILVA, 2009, p. 63).

A utilização do livro didático que consegue somente corresponder aos propósitos do currículo, distanciando-se, assim, dos propósitos de projeto de vida dos educandos "[...] mais impede o aprendizado autônomo do que o fomenta" (MAGNO e SILVA, 2009, p. 73).

5.3.6 A (In)adequação do Livro Didático

No tocante à pergunta "**Em sua opinião, o livro didático é adequado para o ano que você leciona? Justifique sua resposta.**", apenas três participantes (P1, P10 e P12) afirmaram que o livro é adequado conforme as justificativas abaixo:

Sim. Os assuntos são dosados assim como vocabulário gramática com assuntos significativos que são utilizados em testes de concursos.

P1 – Questão 20

Sim, pois os assuntos abordados ainda são atuais.

P10 – Questão 20

Sim, considero adequado, pois traz tanto os conteúdos gramaticais com o vocabulário que consta no programa da escola.

P12 – Questão 20

As respostas de P1 e P12 denotam uma visão de linguagem mais relacionada com o ensino estrutural da língua, enquanto que a resposta de P10 aproxima-se de uma visão relacionada com o uso da linguagem.

De acordo com Dias (2009), o ensino da estrutura da língua deve ocorrer desde que esteja contextualizado tanto com os gêneros textuais quanto com as atividades, envolvendo as habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir), pois, atuando assim, educadores estarão promovendo a capacidade linguístico-discursiva dos estudantes.

Ainda segundo a pesquisadora, outro aspecto fundamental que deve ser estimulado e evidente no livro didático é o desenvolvimento das capacidades discursivas dos estudantes em relação aos gêneros textuais abordados no livro

didático, construindo, assim, uma base sólida para o engajamento discursivo dos estudantes.

Em contrapartida, os dez participantes (P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11 e P13) defenderam que existe uma inadequação do livro didático em relação ao ano de estudo dos estudantes, por conta dos seguintes fatores:

Não, nível elevado a nossa clientela, os alunos são iniciantes neste idioma.

P3 - Questão 20

Não, pois a maioria dos alunos nunca teve aulas de inglês antes e o livro trabalha basicamente com textos e eles não possuem vocabulário para tal.

P4 – Questão 20

Não, nem para o ano nem para a realidade do ensino público.

P8 - Questão 20

As respostas de P3, P4 e P8 evidenciam, mais uma vez, que os participantes precisarão sempre fazer modificações junto ao livro didático como forma de incluir a diversidade presente na sala de aula. Oliveira e Furtoso (2009), referindo se aos estudos de O`Neill (1990), asseveram que o livro didático não é tão hermético que não possa ser modificado pelo professor.

Para reforçar os argumentos de Oliveira e Furtoso (2009), concorda-se com Lajolo ao afirmar que a diferença entre o livro “bom” ou “ruim” é o diálogo que é travado entre o professor e o livro didático, na execução das atividades pedagógicas, pois “[...] o livro didático bom, adequado e correto, também pressuponha que o professor personifique o uso que dele faz na sala de aula, o livro didático ruim exige que o professor interfira de forma sistemática nos conteúdos e atividades propostos e considerados inadequados” (LAJOLO, 1996, p. 7). Para a autora, o professor sempre terá que intervir de forma a potencializar o uso do livro didático em sala de aula, principalmente quando o próprio é considerado “ruim” pelos professores. Esta mediação pedagógica com o livro didático possibilitará um distanciamento da “previsibilidade do livro didático” (MOTA, 2004, p. 50).

5.3.7 (In)compatibilidade do Livro Didático Quanto à Diversidade Étnica, Cultural e/ou Regional dos Alunos

No que diz respeito à pergunta **“Você acredita que o conteúdo do livro didático de língua Inglesa aborda a diversidade étnica, social, cultural e/ou regional do alunado Brasileiro? Justifique sua resposta.”**, dos treze participantes seis (P1, P2, P3, P5, P8 e P10) apresentaram argumentos análogos, ou seja, a de que o livro didático **contempla** a diversidade étnico-cultural e/ ou regional dos estudantes:

Sim. Aborda assuntos da atualidade que enquadram no contexto sócio-cultural dos alunos.

P1 – Questão 14

Em muitas poucas oportunidades.

P2 – Questão 14

Sim. Cumpre os temas transversais.

P5 – Questão 14

As razões apresentadas por P1, P2 e P5, por exemplo, fazem entender que existe uma concordância com os pressupostos teorizados pelos PCNs (1998) sobre as vantagens de se incluir os temas tranversais na abordagem pedagógica:

> A aprendizagem de Língua Estrangeira oferece acesso a como são construídos os temas propostos como transversais em práticas discursivas de outras sociedades. É uma experiência de grande valor educacional, posto que fornece os meios para os aprendizes se distanciarem desses temas ao examiná-los por meio de discursos construídos em outros contextos sociais de modo a poderem pensar sobre eles, criticamente, no meio social em que vivem (BRASIL, 1998).

Trabalhar com temas transversais significa, assim, movimentar-se de encontro a um modelo educacional silenciador e indiretamente proporcional às necessidades comunicativas dos indivíduos no mundo globalizado. A construção de cidadania do alunado, dessa maneira, permitirá sua ruptura não somente com o conteúdo acrítico e sem sentido para a sua vida, como também com a pedagogia do letramento tradicional.

No entanto, a resposta de P2 apresenta uma ressalva relevante: que a exposição a essa diversidade étnica e sociocultural ainda é tímida nos livros didáticos. Para Silva (2010, p 56), “[...] quase toda representação do negro do livro didático pode concorrer para a sua auto-rejeição e rejeição ao seu outro assemelhado”. O que se faz pensar que ainda se precisa incorporar, na práxis em sala de aula, o paradigma multi-étnico-cultural de outros países e, principalmente, do

Brasil, que herdou um legado cultural e linguístico considerável dos negros e dos índios.

Por outro lado, sete participantes (P4, P6, P7, P9, P11, P12 e P13) responderam que o livro didático **não contempla** a diversidade cultural dos estudantes, como demonstram algumas declarações abaixo:

> *O livro de modo geral é bom, no entanto, ele se torna difícil aos alunos de nossa rede. Parece-me que ele está mais adaptado ao nível dos alunos da região Sudeste e Sul do país, onde o inglês é trabalhado desde o Fundamental I, enquanto que nossos alunos vêem o inglês pela primeira vez no 6 º ano.*

P7 – Questão 14

> *Não. Pois os livros são totalmente "americanizados". Até os exemplos utilizados nos livros são voltados para uma realidade diferente dos nossos alunos.*

P11 – Questão 14

> *Como disse anteriormente, creio que o aluno não se identifica com o livro. Acha tudo nele complicado, fora mesmo da sua realidade.*

P12 – Questão 14

> *Não. Os nossos livros trazem sempre a cultura a pluralidade do outro.*

P13 – Questão 14

As respostas de P7, P11, P12 e P13 denotam certa preocupação, porque o que se percebe aqui é a apresentação de uma cultura pertencente aos moldes dos países hegemônicos. Essas respostas reafirmam a opinião de Mota (2004), com a qual se concorda, de que a presença de signos culturais "[...] não assegura, ou pode, até mesmo, distorcer os princípios autênticos do movimento multiculturalista" (MOTA, 2004, p. 41).

Como educadores, precisa-se estar utilizando materiais didáticos associados aos padrões culturais do mundo, os quais se apresentam heterogêneos e diversificados. E em tempos de Inglês como língua internacional, a apresentação de padrões culturais considerados ideais torna-se um tanto anacrônico e, totalmente desalinhado com os multiletramentos do indivíduo da contemporaneidade.

Ensinar uma língua estrangeira implica ensinar a cultura-alvo (SIQUEIRA, 2008; BROWN, 2007; LIMA, 2011; NAULT, 2006; BAHIA, 2013) e, por essa razão, precisa-se refletir sobre o questionamento *qual língua e cultura ensinar* (NAULT, 2006) e, assim, evitar o "currículo turístico" (MOTA, 2004, p. 40), como mencionado previamente.

As consequências desse “currículo turístico” (MOTA, 2004) colocam os llivros didáticos a serviço dos interesses ideológicos de um grupo. E, por essa razão, a mediação do professor em problematizar o “mundo plástico” (SIQUEIRA, 2012) dos livros didáticos de língua estrangeira será capaz de proporcionar um processo de ensino aprendizagem que não coaduna com os ideais de alienação em relação à cultura considerada “ideal” e, nem patrocina sentimentos de repúdio em relação à cultura dos estudantes.

5.3.8 As Dificuldades ou não de se Ensinar as Habilidades Linguísticas com o Auxílio do Livro Didático: da Teoria à Prática

No que se refere à pergunta **“Quais habilidades linguísticas abaixo são trazidas pelo livro didático de língua inglesa? Ler ( ) Escrever ( ) Conversar ( ) Escutar ( )”**. Dos treze participantes, oito (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8 e P9) afirmaram que as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, conversar e escutar) estão presentes no livro didático selecionado pela escola. Em contrapartida, os cinco participantes (P3, P10, P11, P12 e P13) afirmaram que as capacidades linguísticas da competência comunicativa trazidas pelo livro didático estão destinadas a:

Escrever, conversar e escutar: LIVRO DIDÁTICO: VONTADE DE SABER INGLÊS

P3 – Questão 15

Ler, escrever escutar: VONTADE DE SABER INGLÊS

P10 – Questão 15

Ler, Escrever e escutar: NOME DO LIVRO NÃO MENCIONADO

P11 – Questão 15

Escrever e escutar: LIVRO DIDÁTICO: VONTADE DE SABER INGLÊS

P12 – Questão 15

Escrever: LIVRO DIDÁTICO: VONTADE DE SABER INGLÊS

P13 – Questão 15

É possível observar, a partir das respostas de P3, P10, P11, P12 e P13 que, existe uma percepção diferenciada com relação ao livro didático VONTADE DE SABER INGLÊS. A discussão envolvendo as atividades de recepção (ouvir e ler) e as de produção (escrever e falar) na língua estrangeira no interior da escola pública

sempre fez parte de um debate acirrado entre os que defendem o enfoque na leitura, por conta das condições estruturais da escola (BRASIL, 1998), e os que defendem uma abordagem comunicativa (LIMA, 2011). Contudo, essa polarização em torno do ensino de língua estrangeira na escola pública é um tanto desnecessária (TÍLIO, 2014).

Vale ressaltar que P11 não indicou o nome do livro aprovado pelo PNLD/2014 e, por essa razão, não se incluirá nesta parte dos dados.

Quando questionados com a seguinte pergunta **"Em sua opinião, de que forma o livro didático facilita ou dificulta o ensino de uma ou de algumas destas habilidades linguísticas na sala de aula? Justifique sua resposta!",** as respostas dos P3, P10, P12 e P13 indicam um posicionamento discursivo análogo: a impossibilidade de se trabalhar as habilidades que envolvem recepção e produção, por conta do conhecimento básico que os estudantes possuem da língua inglesa:

Para iniciantes, o livro traz muitas informações, enunciados.

P3 - Questão 16

O livro didático de modo geral tende a facilitar e muito a aquisição dessas habilidades. Mas o livro em questão, por conta de não conter nenhum vocabulário e estar distante do contexto do aluno, não ajuda como poderia, mas tento fazer um trabalho com ele que facilite a aprendizagem do aluno.

P12 - Questão 16

A linguagem infelizmente está aquém do conhecimento que os nossos alunos têm da língua.

P13 - Questão 16

Esses dados evidenciam o que as diretrizes curriculares já previam: as barreiras cultural e social funcionam como verdadeiros entraves para o aprendizado do estudante: "O grau de familiaridade do aluno com a língua estrangeira representa fator crucial nesse aprendizado" (BRASIL, 1998, p. 53). Para Tílio (2014), não existe a possibilidade de se trabalhar as quatro habilidades linguísticas de "forma holística" na escola pública e, muito menos, se trabalhar a leitura isolada "[...] de outras práticas sociais" (TÍLIO, 2014, p.927).

Os autores das coleções didáticas aprovadas na Avaliação Pedagógica do PNLD e, posteriormente, escolhidas nas escolas pelos participantes (P3, P10, P11, P12 e P13), por exemplo, posicionam-se da seguinte maneira em relação às habilidades linguísticas da comunicação:

> As atividades de **compreensão escrita** são comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, dentro de uma proposta de aprendizagem contextualizada, criando possibilidades, na maior parte das vezes, para que os alunos reflitam sobre diversos temas. Em cada unidade há duas seções dedicadas à leitura: Reading 1 e Reading 2. Nessas seções, o processo de leitura é sempre abordado a partir de pré-leitura, leitura e pós-leitura, sendo que nesta última predominam propostas direcionadas à opinião do aluno.
> A **produção escrita** associa-se à temática da unidade e aos gêneros nela trabalhados. Contempla a escrita como processo que prevê a reelaboração, tanto individual como entre os alunos, a partir de critérios de avaliação oferecidos na *Writing moment.*
> O trabalho com a **compreensão e produção oral** inclui-se na seção *Listening moment* das oito unidades de cada volume. Há, de modo geral, uma preparação (*before listening*) para audição do texto (no que diz respeito ao gênero e conteúdo), seguida de exercícios a serem feitos durante a execução do CD em áudio e, por fim, atividades de produção e reflexão sobre o que foi trabalhado (*after listening*). Há, ainda, atividades, ao final da audição, que se voltam para a expressão de ponto de vista do aluno. O CD em áudio apresenta boa qualidade sonora. A produção oral conta com preparação que funciona como organizador da fala do aluno, e parte de um apoio gravado em áudio ou de um texto escrito. Em geral, há orientações ao professor que complementam um roteiro para essa produção (BRASIL, 2013, p.42, grifo do autor).

Como pode ser observado acima, em relação à **compreensão escrita**, os autores do livro afirmam utilizar uma proposta didática "[...] contextualizada, criando possibilidades, na maior parte das vezes, para que os alunos reflitam sobre diversos temas" (BRASIL, 2013, p.42).

Quanto à **produção escrita**, os referidos autores se propõem a abordar os gêneros textuais da unidade temática levando em consideração o aspecto interacional da escrita ou individualmente, ou coletivamente.

No que diz respeito à **compreensão e produção oral**, os autores fornecem orientações complementares no manual do professor indicando algumas propostas pedagógicas que potencializem estas habilidades.

Os movimentos argumentativos por parte de P3, P10, P11, P12 e P13 e, por parte das resenhas das coleções didáticas escolhidas refletem um verdadeiro descompasso entre as expectativas dos professores das escolas e as do PNLD (BATISTA, 2003). Compreende-se que o livro didático sozinho não poderá resolver todos os problemas relacionados com a educação linguística da escola pública brasileira.

Além disso, percebe-se que os posicionamentos de P3, P10, P11, P12 e P13 se contrapõem aos do GUIA que, por sua vez, não menciona que poderá ocorrer

limitações quanto à utilização do livro didático em sala de aula por conta de fatores tais quais o contexto local, cultural e estrutural da escola.

Observa-se que a mediação pedagógica que envolve a criatividade do educador e uma formação didático-pedagógica consolidada serão fatores determinantes para ressignificar o ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública, independente da presença de um bom livro didático ou não.

5.3.9 A Utilização do Livro Didático nas Aulas de Inglês e Suas Interfaces.

Quando questionados **"Qual nota (0 a 10) você atribuiria às seguintes linguagens que fazem parte do livro didático de língua inglesa? Justifique sua resposta: Material de áudio (CD), Material em vídeo (DVD), Textos escritos e Textos imagéticos"**, teve-se as seguintes respostas:

1 MATERIAL EM AÚDIO

No que diz respeito à avaliação (em escala de 0 a 10) do material em áudio do livro didático de Inglês, dos 13 participantes, 12 respostas (P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12 e P13) apontaram que a interface de áudio não favorece uma formação linguística plena dos discentes, por conta de o material se encontrar completamente no idioma estrangeiro. No entanto, P4 posiciona-se de uma forma diferente:

O material é bom. O uso acaba limitado pela realidade da escola.

P4 – Questão18

Os doze participantes, embora apresentassem discursivizações análogas quanto à avaliação do material em áudio, suas notas diferenciaram expressivamente, a saber, três participantes atribuíram notas acima de 7,0 (P7, P10 e P13) sendo que nove participantes (P1, P2, P3, P5, P6, P8, P9, P11 e P12) atribuíram notas abaixo de 7,0:

(a)Notas acima de 7,0:

9,0 – O livro é bom. O uso acaba limitado pela realidade da escola.

P4 – Questão18

9,0 - É a parte que podemos usar para treinar o ouvido do aluno. No entanto, não podemos passar para casa exercícios em que ele tem que ouvir para responder às questões.
P7 – Questão18

7,0- *Apesar de auxiliar o aprendizado e dinamizar as aulas, muitas vezes o áudio é realizado de uma forma muito rápida e dificilmente os alunos compreendem.*
P10 – Questão18

8,0 – Seria interessante se o áudio dissesse ao aluno em português qual á a proposta da atividade.
P13 – Questão18

(b) Notas abaixo de 7,0:

3,0 – Falam muito rápido.
P5 – Questão 18

2,0 - A grande maioria dos discentes dizem que não entendem NADA quando usa o CD.
P6 – Questão 18

4,0 – Boa pronúncia, porém, os áudios são referentes aos textos que eles não conseguem compreender.
P9 – Questão 18

Zero – Como a maioria dos CDs são 100% em inglês, fica difícil para o aluno acompanhar.
P11 – Questão 18

É necessário recordar que a natureza da compreensão oral não permite "[...] uma participação ativa no processo interacional" (BRASIL, 1998, p. 94), uma vez que os ouvintes não poderão "[...] intervir diretamente na situação comunicativa" (BRASIL, 1998, p. 94). Neste caso, os PCNS sugerem uma atividade para a condução da compreensão oral: pré-compreensão-oral (elencar vocábulos relacionados ao texto do áudio); compreensão oral (identificação de informações específicas e identificação do que é interrogação, afirmação e exclamação); e pós-compreensão - oral (identificar marcas discursivas que envolvam formalidade, informalidade e, marcas relacionadas com a hierarquização dos falantes envolvidos).

Esse tipo de tratamento didático oferecido pelos documentos referenciais é uma alternativa apreciável e que não deve ser negligenciada nem pelos educadores na sala de aula e nem pelos educandos quando se encontrarem fora da sala de aula, até porque a compreensão oral é uma das atividades mais utilizadas pelo indivíduo: "Em média, nós usamos mais a habilidade auditiva duas vezes mais do que a habilidade oral, quatro vezes mais do que a habilidade leitora e cinco vezes

mais do que a habilidade de produção escrita" (RIVERS, 1981; WEAVER, 1972, *apud* MORLEY, 2001).[44]

Os documentos referenciais do governo federal reconhecem as dificuldades que os estudantes enfrentam quando as atividades de compreensão oral e escrita são desenvolvidas em sala de aula, mas faz ressalvas de que as dificuldades já foram vivenciadas: "[...] na aprendizagem de sua língua materna, o que deve facilitar a aprendizagem da compreensão escrita e oral em Língua Estrangeira" (BRASIL, 1998, p.90).

As respostas desses 12 participantes fazem com que se concorde com Dias quando afirma que, ao avaliar um livro didático, deve-se também observar se ele próprio consegue propiciar a autonomia do aprendiz:

> O professor deve observar, então, se o livro propicia oportunidades para o agir autônomo dos alunos. Em linhas gerais, o termo autonomia se refere ao desenvolvimento da capacidade dos aprendizes de se engajarem no processo de aprendizagem de forma reflexiva e crítica, para monitorar e exercer controle sobre sua própria aprendizagem (DIAS, 2009, p. 209).

Todavia, se os enunciados de um material didático encontram-se completamente na língua estrangeira, fica difícil para um estudante gerenciar e/ou monitorar até mesmo caminhos que conduzam para a consolidação do processo de aprendizagem de forma autônoma.

2 MATERIAL EM VÍDEO

No que diz respeito ao material em vídeo, oito (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P11) participantes afirmaram que não existe material em vídeo e, por isso, não atribuíram nota. Por outro lado, o mesmo material foi avaliado por outros cinco participantes (P8, P9, P10, P12 e P13) que, por sua vez, deram notas 3,0; zero, 10,0; 5,0 e 8,0, da seguinte maneira:

3,0 – Ótimas imagens, porém o aluno fica sem entender por pouca tradução.

P8 – Questão 18

ZERO - Fora da realidade.

P9 – Questão 18

[44] On the average, we can expect to listen twice as much as we speak, four times more than we read, and five times more than we write.

10,0 - Como já comentei, imagens e ilustrações facilitam o aprendizado do aluno.

P11 – Questão 18

5,0 – O aluno não compreende satisfatoriamente o que este material traz.

P12 – Questão 18

8,0 – Poderia trazer mais imagens para que o aluno tivesse uma compreensão melhor.

P13 – Questão18

A partir das respostas de P8 (nota 3,0); P12 (nota 5,0) e P11 (nota 10,0); P13 (nota 8,0) têm-se três vertentes teórico-metodológicas perceptíveis, que se contrastam e que são utilizadas pelos profissionais.

A partir das respostas de P8 e P12, é percebível que a compreensão visual, a partir das imagens multimodais do material de vídeo, foi negligenciada. Percebe-se que existe uma preocupação maior por parte desses participantes em relação à compreensão do material linguístico sem o auxílio das imagens. Esses dados trazem certa inquietação, porque o que se percebe é que as várias semioses presentes nas mídias audiovisuais são consideradas secundárias e/ou ausentes, visando a priorizar uma proposta mais técnica que, por sua vez, vai de encontro à configuração do mundo contemporâneo:

> Como se pode notar nos textos […] sejam reproduzidos, sejam impressos, digitais ou analógicos (se é que ainda existem), as imagens e o arranjo da diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos - quase tanto ou mais que os escritos ou a letra. E isso não é de hoje (ROJO, 2012, p. 19).

É necessário lembrar que os gêneros discursivos da esfera audiovisual são constituídos de diversas linguagens importantes como a semiose verbal escrita e falada, a semiose não verbal (sejam essas imagens em movimento e/ou estáticas), as cores, o recurso da sonoplastia, além de outros multiletramentos que são utilizados pelas pessoas no dia a dia (ROJO, 2012). E independente do ano em que o estudante se encontra ou das suas experiências anteriores com a língua inglesa, esse recurso pedagógico multissemiótico poderia servir como um ponto de partida para se iniciar um embate discursivo em torno do conteúdo temático a ser didatizado na sala de aula, possibilitando, assim, o engajamento discursivo dos estudantes.

Sob outra perspectiva, P11 e P13 mostram que a compreensão das imagens multimodais faz parte da sua proposta pedagógica e, por isso, as atribuições das notas recaíram nos valores 10,0 e 8,0 respectivamente. Aqui é possível notar que

não existe uma preocupação com a tradução parcial dos enunciados ou compreensão da produção oral. Como foi mencionada previamente no referencial teórico, a multimodalidade envolve a integração de vários modos de representações (NOGUEIRA, 2007) e por meio das imagens é possível enfatizar o que se pretende informar (JEWITT, 2005).

No entanto, o posicionamento de P9 (NOTA ZERO) destoou das respostas de P8, P11, P12 e P13. Para P9, o material imagético do vídeo da coleção didática é incoerente com a realidade do educando. A partir da resposta de P9, verifica-se a necesidade de se incluir os multiletramentos na prática pedagógica, como forma de se incluir e praticar uma proposta pedagógica emancipatória, pois, do contrário, os educandos continuarão a reproduzir o discurso hegemônico veiculado e velado em diferentes bens culturais da sociedade.

A resposta de P9 (NOTA ZERO) leva a se concordar com Lo Bianco (2000), que propõe os multiletramentos críticos ao se referir à utilização de recursos digitais. Em outras palavras, Lo Bianco (2000) defende que questionamentos políticos e de relações de poder, por exemplo, devem fazer parte da práxis em sala de aula, como forma de se colaborar para a formação de um sujeito discursivo (BRASIL, 1998). Todo objeto de ensino, seja ele midiático ou não, possui propósitos ideológicos, sociais e culturais, os quais podem/devem ser questionados. Interrogar, por exemplo, por qual razão alguns grupos sociais são positivamente representados ou por que a presença de alguns grupos culturais, em detrimento de outras culturas, é um ponto de partida.

O contato com o material em vídeo favorece, mais uma vez, a chance de se potencializar a compreensão oral (e por que não visual) dos estudantes. Como educadores de Inglês como Língua Estrangeira, não se pode esquecer de que essa compreensão envolve outros aspectos relacionados “ao processamento da informação, cognitivos e sociais” (BRASIL, 1998, p. 89).

Sob outra perspectiva, P11 e P13 manifestam-se a favor do uso das imagens multimodais por facilitarem a compreensão/aprendizagem do aluno, logo esse recurso fez parte da sua proposta pedagógica e, por isso, eles atribuíram notas 10,0 e 8,0 respectivamente. Os participantes P11 e P13 não priorizaram a compreensão da semiose verbal em áudio na língua estrangeira, o que faz se retomar aqui o que foi mencionado previamente no referencial teórico, ou seja, de que a multimodalidade envolve a integração de vários modos de representações

(NOGUEIRA, 2007) e por intermédio das imagens é possível enfatizar o que se pretende informar (JEWITT, 2005).

3 TEXTOS ESCRITOS

No que se refere aos textos escritos, a situação dos 13 participantes é a seguinte:

a) o participante P1 não apresentou justificativa, embora tivesse atribuído a nota 8,0.

b) os participantes P5 e P8 atribuíram, respectivamente, as notas 10,0 e 9,0 pelo fato de os textos escritos serem “chamativos”, curtos e bons;

c) os 05 participantes P3, P6, P7, P9 e P11 forneceram notas de 4,0 a 5,0 por causa dos textos escritos ou se encontrarem totalmente na língua estrangeira, dificultando a compreensão, ou por apresentarem conteúdos difíceis.

d) os participantes P12, P4, P10, P13 afirmaram que os textos escritos eram bons, porém apresentaram ressalvas e, por isso, atribuíram notas 7,0 e 8,0:

Poderiam ser menores e mais simples levando se em consideração que a maioria dos alunos da EJA nunca viu Inglês anteriormente.

P4 – Questão 18

Poderia haver uma intermediação entre as línguas.

P10 – Questão 18

Os textos são interessantes, mas poderiam ser melhores.

P12 – Questão 18

A linguagem está distante do conhecimento dos nossos alunos.

P13 – Questão 18

e) O participante (P2) atribuiu a nota 7,0 por conta da presença de diferentes gêneros textuais.

As respostas de P5 (nota 10,0) e P8 (nota 9,0) fazem se retomar o que foi dito anteriormente no referencial teórico, a saber, a língua escrita por si só não consegue dar conta da construção de sentido, de forma plena, a não ser ligada a outros modos de representação (PAES DE BARROS; COSTA, 2012). Com o surgimento das novas formas de comunicação mediada por computadores, a escola tem o grande desafio de incluir, em seu currículo, práticas de ensino que envolvam gêneros

textuais multimodais diversos que, por sua vez, circulam e já fazem parte da vida dos estudantes, tendo em vista que o ensino de gêneros escolares, em geral, não é suficiente para que um indivíduo se torne multiletrado (ROJO, 2012).

Quanto às respostas dos participantes P3, P6, P7, P9 e P11, é possível concordar com as diretrizes curriculares que, por sua vez, asseveram que todo o indivíduo ao interagir com um gênero textual escrito precisa de um conhecimento intertextual, ou seja, entender as características de um texto na língua materna e na língua escrita:

> Por exemplo, mesmo em uma conversa informal em inglês não se admitem tantas interrupções e fracionamento dos tópicos quanto parecem ocorrer em uma conversa informal em português. Da mesma forma, um texto escrito em inglês não permite tantas digressões do tópico principal quanto um texto em português (BRASIL, 1998, p. 31).

Essa competência intertextual (BRASIL, 1998) e metagenérica (KOCH; ELIAS, 2014) ocorre associada ao conhecimento de mundo e sistêmico, como forma de potencializar a construção de significados diante de uma materialidade linguística.

As respostas de P12, P4, P10 e P13, mais uma vez, apontam para a necessidade de adequação do material didático que, por sua vez, encontra-se aquém do contexto social, do conhecimento linguístico e do conhecimento de mundo dos estudantes. É claro que não se pode deixar de registrar aqui que o mesmo material didático pode ser avaliado com notas diferentes pelos professores. Isso se deve à imutabilidade do objeto cultural (MAGNO e SILVA, 2009), pois o "[...] mesmo livro didático utilizado em uma mesma comunidade de aprendizagem em épocas diversas pode apresentar resultados também diferentes" (MAGNO e SILVA, 2009, p. 59).

O conhecimento relacionado à forma como os gêneros textuais estão organizados na língua materna facilita o processo de aprendizado de uma língua estrangeira. E os textos escritos possuem um papel fundamental nesse processo: "O texto se torna, então, o elemento-chave em torno do qual as diversas atividades de aprendizagem passam a ser organizadas" (DIAS, 2009, p. 212). Por essa razão, a escolha de um livro didático deve levar também em consideração a presença de gêneros discursivos distintos que façam parte do escopo dos estudantes, além de serem condizentes com a faixa etária e, com os interesses dos estudantes (DIAS, 2009).

Precisamos recordar que, na era da informação, os gêneros textuais digitais, por possuírem uma lógica diferenciada, acabam por atrair o interesse por parte de seus usuários. Como educadores, urge-se refinar e aguçar as escolhas textuais e/ou variar a forma de se trabalhar com as mesmas, porque os textos do livro didático, em concordância com Magno e Silva (2009), tornam-se desinteressantes quando comparados com os textos disponíveis na internet.

4 TEXTOS IMAGÉTICOS

Quanto aos TEXTOS IMAGÉTICOS, nove participantes (P1, P3, P4, P5, P8, P9, P10, P12 e P13) atribuíram notas de 7,0 a 10,0 e elogiaram o material imagético, sendo que, desses participantes, três (P10, P12 e P13) elogiaram o material pedagógico com ressalvas:

Notas de 7,0 a 10

Textos imagéticos: 9,0 – Possuem muitas imagens, porém, se relacionam mais ao modo de vida americano. Por exemplo, ao ilustrar uma cozinha ou uma casa os alunos não se identificam muito com o seu cotidiano, pois os estilos são diferentes.

P10 – Questão 18

Textos imagéticos: 7,0 – Podem melhorar e muito se tratar da realidade do aluno.

P12 – Questão 18

Textos imagéticos: 8,0 – Poderia apresentar bem mais gravuras, charges, tirinhas em quadrinhos e exercícios mais abrangentes em relação à gramática estudada.

P13 – Questão 18

Os quatro restantes participantes (P2, P6, P7, P11) também reconhecem as imagens como elementos que podem potencializar as aulas de língua Inglesa e atribuíram notas de 5,0 a 6,0:

Notas de 5,0 a 6, 0:

Nota 6,0 – Depende da abordagem que o professor fizer.

P2 – Questão 18

Nota 5,0 – Contribuem para um melhor entendimento do texto.

P6 – Questão 18

Nota 5,0 – São regulares, pois não traz à tona a realidade em que nossos alunos vivem para

que nosso trabalho possa render mais com os discentes.

P7 - Questão 18

Nota 5,0 – Em muitos casos é possível fazer a leitura a partir da imagem. Mas isso ocorre quando o aluno já está familiarizado com o que está sendo passado.

P11 - Questão 18

As declarações dos participantes P10 (nota 9,0), P12 (nota 7,0) e P13 (nota 8,0) levam a se especular que os docentes expressam uma sensibilidade em relação à cultura local, devido à sua experiência profissional. Em tempos atuais, as imagens se tornaram verdadeiros objetos de ensino e, por isso, devem estar no cerne de debate escolar, como forma de aprimorar o material pedagógico em língua estrangeira.

As pesquisadoras Santos Jorge e Tenuta (2011) posicionam-se de forma otimista sobre a "inadequação" das coleções didáticas em relação ao contexto social dos estudantes da escola pública, pois, para ambas, uma agenda de objetivos vai será construída pelo próprio Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a fim de atingir melhorias com o passar dos tempos.

Por outro lado, têm-se as respostas dos participantes P2, P6, P7 e P11, os quais atribuíram notas entre 5,0 e 6,0. Esses valores evidenciam que os textos imagéticos têm sido pouco aproveitados como objeto de ensino. Mas os estudos, como a pesquisa experimental de Mayer (2001 *apud* PAES DE BARROS, 2009) sobre gêneros discursivos instrucionais, demonstraram que estudantes potencializam seu aprendizado, quando palavras e imagens estão misturadas (princípio da multimídia), quando as palavras estão próximas às imagens correspondentes (contiguidade espacial) e quando palavras e imagens aparecem ao mesmo tempo (contiguidade temporal).

5.4 Mudanças no Livro Didático Selecionado: Sugestões dos Mestres da Educação

No que diz respeito à seguinte pergunta **"O que você mudaria no livro didático de língua inglesa escolhido em sua escola? Justifique sua resposta."** Em sua totalidade, os treze participantes apresentaram sugestões que evidenciam mudanças, como as que seguem abaixo:

No livro atual acrescentaria alguns assuntos de gramática *que necessitarão no ensino médio. Estes são acrescentados à parte através de apontamentos e exercícios extras.*

P1 – Questão 21

Adotaria um livro com nível ideal para iniciantes na língua inglesa acompanhado com DVD para facilitar a memorização.

P3 – Questão 21

Eu colocaria textos menores, começaria as lições com vocabulário, tentaria colocar as atividades mais lúdicas e que despertassem o interesse dos alunos.

P4 – Questão 21

A parte de VOCABULARY deveria ser segundo a realidade da nossa escola. Entre outros conteúdos eu organizaria em:
6 ano: VERB TO BE (three forms); 7 ano: PRESENT TENSE (three forms);
8 ano: PAST TENSE (three forms); 9 ano: FUTURE AND CONDITIONAL TENSE(three forms).

P6 – Questão 21

Bem, não farei aqui suposições que não terão resultados. Mas, posso dizer que os escritores desse tipo de livro deveriam estudar as realidades diferentes que as regiões de nosso país apresentam, para que o livro, assim, pudesse atender melhor aos alunos de cada região.

P7 – Questão 21

Mais traduções. Assuntos que conduzem com a realidade das escolas públicas. Questões mais bem elaboradas e em português (perguntas).

P8 – Questão 21

Os participantes P3, P4, P6, P7 e P8 apontaram como sugestões a inclusão de um DVD condizente com a realidade dos alunos, com atividades lúdicas, vocabulário adequado ao nível dos discentes, objetivando o ano para o qual o livro se destina, uma abordagem cultural que tenha como referência a dos estudantes e tradução dos textos para a língua materna dos discentes.

A partir das respostas dos pesquisados, percebe-se não somente uma preocupação, por parte deles, com a cultura local, como também fica evidenciado que os participantes conhecem bem a "[...] caracterização dos estudantes e a complexidade que representa a aprendizagem de uma outra língua" (BRASIL, 1998, p. 53). Portanto, a partir das respostas dadas é possível afirmar que, tanto para os professores quanto para os estudantes, o processo de ensino e aprendizagem torna-se aqui uma via de "mão dupla":

> Muito frequentemente, sem ter ainda uma reflexão mais aprofundada sobre o funcionamento e uso da língua materna, o aluno se depara com a necessidade de compreender a construção do significado na língua estrangeira, com uma organização diferente das palavras nas frases, das letras nas palavras, um jeito de escrever diferente da forma de falar, outra entonação, outro ritmo. Além disso, a passagem para o terceiro ciclo é, ainda, tradicionalmente marcada na cultura das escolas brasileiras, como ruptura, tanto da organização curricular quanto das formas de interação

> professor-aluno. Aspectos relacionados à organização do horário em disciplinas com professores diversos, interações diferenciadas, diferentes demandas, condutas, concepções. Para muitos alunos, o início do terceiro ciclo é também o momento de entrada no mercado de trabalho. A insegurança que todas essas mudanças geralmente representam pode se dar de modo mais marcado ainda no caso da Língua Estrangeira, por representar o início, para muitos deles, de uma aprendizagem totalmente nova. (BRASIL, 1998, p. 53).

Ao longo da pesquisa, são notórias as discursivizações favoráveis à tradução dos textos escritos do livro didático para a língua materna, como forma provavelmente de amenizar os primeiros percalços que aparecem no contato com a língua estrangeira.

As respostas de P1 e P6, embora pontuem que alguns aspectos gramaticais deveriam estar presentes na coleção didática, observa-se que os mesmos apresentaram preocupação em abordar, na sala de aula, os conteúdos convergentes com o mundo dos estudantes.

O ensino estrutural de uma língua estrangeira pode funcionar como um estratagema interessante para mostrar como as representações discursivas, em línguas diferentes, são realizadas (BRASIL, 1998). A escolha de alguns itens lexicais, por exemplo, está muito relacionada com o contexto sócio-histórico de uma cultura. Antes era comum utilizar-se de termos como o pronome masculino da língua inglesa *he* para se referir tanto a homens quanto a mulheres, hoje essa opção tornou-se incoerente por conta da representatividade feminina no mundo mercadológico:

> Por exemplo, a análise de textos acadêmicos em inglês, nos quais os usuários excluem cada vez mais o item lexical “man/homem” em seu uso genérico tanto na língua escrita quanto na língua oral (por exemplo: “O homem do final do século XX deverá ter um alto nível de letramento em sua língua materna e, pelo menos, em uma língua estrangeira”), preferindo itens como o “human-being/ser humano”, “person/pessoa” etc. Da mesma forma, pode-se analisar textos em inglês em que a referência pronominal de uma palavra, não claramente marcada pelo gênero, como “teacher/professor”, tende a ser cada vez mais feita por pronomes que marcam tanto o gênero masculino quanto feminino (por exemplo, “he/she (ele/ela)” ou até formas do tipo “(s)he (ele(a))”) (BRASIL, 1998, p. 46).

No entanto, os PCNs conclamam o reconhecimento da língua como um veículo social, da qual as pessoas se utilizam para expressar opiniões e valores, para persuadir e informar, independente da variedade linguística usada, como forma de se evitar um ensino acoplado a conteúdos simplificados, diálogos sem sentido, pequenos textos descontextualizados, exploração de palavras e das estruturas

gramaticais trabalhados em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição desmotivando e distanciando os estudantes de se aprender uma língua estrangeira (BRASIL, 1998). Para Grigoletto:

> O livro didático de língua inglesa apaga a possibilidade de reflexão sobre a diversidade (no interior de culturas), a diferença (o outro como aquilo que eu não sou) e a especificidade (o livro para o aluno brasileiro). Por conseguinte, escamoteiam-se os conflitos e as diferenças e a possibilidade de questionamento da produção social desses mesmos conflitos e diferenças no interior das relações de poder. O livro didático perde a chance de se constituir em instrumento de problematização das construções da identidade e da diferença culturais e de abertura para uma relação mais rica com o outro, em que não haveria a pretensão de reduzir o um e o outro a um só ser; uma relação em que a identidade e a diferença permanecessem irredutíveis uma à outra e assim fossem vivenciadas (GRIGOLETTO, 2003, p. 360-361).

Para Dias (2009), os livros selecionados devem incentivar o uso da linguagem por meio de atividade em grupos, de participações em ambientes de aprendizagem, projetos interdisciplinares, vivências pessoais que possam ser incluídas em projetos de ensino que envolvem os gêneros discursivos utilizados pelos estudantes.

5.4.1 As Implicações da Linguagem Verbal e da Linguagem Não Verbal no Ensino de Inglês.

Na pergunta **“De que forma você trabalha a linguagem verbal e não verbal do livro didático de língua inglesa?”**, dos 13 participantes da pesquisa, nove afirmaram a utilização de gêneros discursivos orais como música, ditados, diálogos, leitura de textos, textos curtos e expressões idiomáticas, gêneros discursivos e multimodais (imagens da zona rural, filmes e vídeos), bilhetes, dentre outros.

As respostas desses participantes nos faz corroborar com Dias (2009), que alerta que essa proposta deve ser o centro da práxis do professor na sala de aula como forma de favorecer o “[...] desenvolvimento das capacidades para ler, escrever, ouvir e falar a LE” (DIAS, 2009, p. 212).

No entanto, para Magno e Silva (2009), o risco de se trabalhar com gêneros textuais como o diálogo, por exemplo, no livro didático, é que esses acabam enfatizando o aspecto estrutural da língua, não o aspecto de uso da língua.

Os quatro participantes restantes não responderam à pergunta que diz respeito ao uso da linguagem verbal nas aulas de Inglês.

a) Linguagem não-verbal:

Dos treze participantes, onze (P1, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12 e P13) afirmaram que fazem uso de diferentes gêneros multimodais diversos como placas, propagandas publicitárias, fotos, ilustrações, imagens, símbolos, *charts*, objetos e imagens no data show, cartazes com imagens bem "chamativas", desenhos e pinturas referentes às culturas estrangeiras.

A partir das respostas dos 11 participantes, percebe-se que existe uma preocupação com o engajamento em prol da promoção dos multiletramentos dos estudantes, quando se utiliza de recursos pedagógicos multisemiotizados. Com a emergência das novas linguagens tecnológicas, as práticas de escrita e leitura tornaram-se mais avançadas, modificando assim a construção de significar e de fazer sentido, de forma diferente da época da cultura do papel impresso (COPE e KALANTZIS, 2000)

Por outro lado, dois participantes (P2 e P11) declararam que utilizam muito pouco a linguagem semiotizada do livro didático:

Não é muito rica neste livro, não permitindo uma ampla utilização das imagens.

P2 – Questão 19

Apenas para ilustrar o que está sendo ensinado. Mas sinceramente uso pouco esse recurso do livro. Uso outras formas para auxiliar o aluno a relacionar o que está sendo ensinado com seu cotidiano.

P11 – Questão 19

As respostas de P2 e P11 não apresentam detalhes das razões porque, respectivamente, "as imagens não são ricas" ou "quais formas" são utilizadas nas aulas de língua estrangeira. Porém, é importante ressaltar que, ao revisitar as respostas de P2 e P11, em outras partes do questionário, percebe-se que ambos e se referem ao livro didático como objeto cultural aquém dos níveis cultural e socioeconômico dos estudantes.

Contudo, o que se percebe é que nenhum livro didático é completo e absoluto e, por isso, interferências por parte do educador serão necessárias:

> Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado (LAJOLO, 1996, p. 8-9).

Outro aspecto que se observa é que a Avaliação Pedagógica, ou seja, aquela que acontece após certo espaço de tempo decorrido e é imposta pelo governo federal, não representa o fim do processo avaliativo de um livro didático do PNLD. Muito pelo contrário, a avaliação sistemática possibilitará aos professores reflexões e considerações em torno desse material tão importante, visando a elevar o nível de qualidade do ensino com a inclusão de outros recursos pedagógicos.

A partir da resposta de P11, pode-se perceber que são feitos movimentos reflexivo e avaliativo do livro didático, que é pouco utilizado, já que ele faz uso de outros recursos pedagógicos que, infelizmente, não são detalhados, em substituição ao livro didático. O importante é evidenciar, na prática pedagógica, atitudes que reflitam uma continuidade do aprender no mundo escolar e no mundo fora da escola:

> Em linhas gerais, o livro como um todo deve estar organizado por unidades ou módulos que tenham aspectos em comum, num projeto gráfico adequado, apresentando também uma articulação pedagógica entre os diferentes volumes que integram a coleção. Deve contribuir para a construção de valores éticos e de respeito em relação à cultura do outro, valorizando-a, assim como a sua própria (BRASIL, 1998, *apud* DIAS, 2009, p. 207).

Por fim, as concepções preconizadas pelos PCNEF – LE (1998) em relação à linguagem verbal, não verbal, verbo-visual (enfim, a formação de multiletramentos), à diversidade étnica social, à perspectiva de linguagem, à autonomização do aprendizado, à promoção de forma equitária das habilidades linguísticas da competência comunicativa, dentre outros, foram posteriormente utilizadas como paradigma a ser seguido pelo edital do PNLD/ 2014 e nortearam a elaboração da ficha de Avaliação Pedagógica das coleções de língua estrangeira moderna (BRASIL, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático é um artefato cultural fundamental para educadores e educandos e, por essa razão, seu papel na sala de aula deve ser pensado e refletido por todos os seus usuários. Questionar, por exemplo, por qual razão determinados conteúdos devem estar no cerne do processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira é um bom começo. As inquietações e as considerações dos participantes da presente pesquisa servem de aporte teórico para os profissionais da área de educação linguística aplicada, para os autores dos livros didáticos e para os especialistas envolvidos diretamente na Avaliação Pedagógica dos livros didáticos inscritos no edital do PNLD.

Conclui-se que, a partir da análise dos dados, não há, na concepção dos professores, uma relação direta com conhecimentos interculturais e interdisciplinares, na medida em que suas respostas apontaram que o livro didático de língua estrangeira, aprovado pelo PNLD e selecionado pelos professores das escolas da rede pública, ainda aborda aspectos culturais e de conteúdos condizentes com a realidade das regiões Sul-Sudeste do Brasil e aquém da realidade socioeconômica dos estudantes. Na visão desses professores, a presença dos gêneros multimodais potencializa a formação dos multiletramentos dos seus usuários, embora, em alguns casos, alguns desses textos verbo-visuais estivessem aquém da realidade do estudante.

Com isso, afirma-se que, como educadores, não se deve abolir o livro didático, porque apresenta elementos semióticos que não dialogam com estudantes e, muito menos, se silenciar. Nesse momento, faz-se oportuna uma intervenção crítica do educador, de forma a conduzir as discursivizações dos estudantes e dos agentes da educação em relação ao livro didático. Agindo, assim, será colocado em prática o multiletramento crítico que consequentemente estará colaborando para a formação de contra discursos.

No que diz respeito à formação inicial e continuada dos professores, a pesquisa evidenciou, mesmo que em número pequeno, que ainda existem profissionais que, embora não possuam habilitação acadêmica condizente com o componente curricular de Língua Estrangeira, estão atuando na área de Língua Inglesa. Acredita-se que a falta de formação acadêmica no ensino de língua

estrangeira de alguns profissionais não deve ser considerada um impasse, tendo em vista que a educação pública brasileira sofre com a falta de políticas públicas mais sérias como, por exemplo, a valorização da remuneração do professor da Educação Básica, até porque ser professor é mais que exercer uma profissão; é, na verdade, o exercício de uma vocação e, por isso, o professor deve posicionar-se como educador e não como um “ensinador” de línguas (RAJAGOPALAN, 2011).

A pesquisa mostrou que raramente os participantes exercem outras profissões além do magistério. E isso acontece porque a jornada de trabalho desses agentes da educação é elevada, distribuída em diferentes turnos, em uma mesma escola ou em escolas diferentes. É interessante que as ações governamentais valorizem o professor de língua estrangeira da Educação Básica, por meios de medidas simples como, por exemplo, a ampliação da carga horária da disciplina língua Inglesa, evitando assim a sobrecarga física e emocional do docente, provocada pelo deslocamento, a fim de cumprir a carga horária determinada pelo seu regime de trabalho.

No que se refere à participação em atividades extracurriculares (congresso, seminários, oficinas e cursos de extensão), foram observados dois aspectos: primeiro, a jornada de trabalho intensiva do professor torna impossível a sua participação nesses eventos, distanciando-o da relação dialógica com as pesquisas relacionadas com sua área de atuação; segundo, a necessidade de se estreitar a distância entre os agentes da educação e as grandes instituições educacionais de ensino superior, que promovem conferências, seminários, dentre outros eventos, os quais contribuem signficativamente para a formação do profissional, pois conhecer os avanços científicos é crucial.

Diante disso, destaca-se a importância de se rever essas questões, com vistas à valorização do trabalho docente, objetivando principalmente elevar a qualidade do ensino, principalmente porque a prática docente desses profissionais assim como o seu posicionamento político encontram-se no cerne de estudos de alguns pesquisadores na área da Linguística Aplicada. Dessa forma, corrobora-se com Freire (1996) quando diz que ensino e pesquisa são uma via de mão única e, por essa razão, uma não existe sem a outra.

No que se refere à falta de preparação dos docentes para lecionar a disciplina de língua inglesa na educação básica, faz-se necessária uma reflexão em torno do curso de licenciatura, já que a pesquisa demonstrou que o curso de formação dos

professores pesquisados ou foi muito teórico ou a carga horária da(s) disciplina(s) da área de Metodologia/Prática de Ensino foi reduzida. O que se percebe com a pesquisa é que os cursos de formação de professores das Instituições de Ensino Superior devem reconfigurar sua práxis, de modo a incluir e/ou aumentar a carga horária de disciplinas de natureza prática, pois, muitas vezes, o currículo contituído essencialmente de disciplinas teóricas podem não auxiliar o professor em contextos reais de ensino e produção, distanciando-o, portanto, do mundo do trabalho.

No caso de cursos de Letras com Língua Estrangeira não é raro, por exemplo, a insatisfação de muitos alunos egressos desse curso, pois, ao concluírem a graduação percebem que não estão aptos/preparados para ensinar a língua estrangeira para a qual se habilitou. Mas essa realidade está prestes a acabar, pois, atualmente com o PIBID, os alunos têm a oportunidade de iniciar sua experiência, em sala de aula, com a língua estrangeira ao longo de sua formação acadêmica, o que, consequentemente, diminuirá e talvez suprimirá a dificuldade de alguns profissionais em atuar na área de estrangeiras.

Com os resultados, verifica-se que a inclusão da língua Inglesa no currículo da escola é incontestável, por conta do seu papel hegemônico (CRYSTAL, 2003). Vale lembrar que os estudantes possuem diferentes objetivos quanto à aprendizagem de uma língua estrangeira, ou seja, os estudantes podem querer desenvolver a habilidade oral para viajar ou interagir com pessoas de outros países ou então aperfeiçoar a compreensão escrita para cumprir, com êxito, as etapas dos exames de língua estrangeira de uma instituição de ensino superior ou de órgãos de seleção pública em geral. Por essa razão, precisa-se de uma política pública de amplitude, capaz de incluir as diversas necessidades presentes numa sala heterogênea e multicultural e com diferentes propósitos. Em outras palavras, uma ação política que corporifique, em seu discurso, o viés da pedagogia de Multiletramentos.

A pesquisa também sinalizou vulnerabilidade no que diz respeito à avaliação dos livros didáticos do PNLD, devido aos seguintes aspectos: a) nos âmbitos escolares, por conta da rotatividade que os profissionais do magistério experimentam; b) o fato de alguns profissionais não serem consultados e não terem tido acesso ao GUIA de Livros Didáticos. A omissão de alguns professores na avaliação e seleção de alguns livros didáticos, pelas razões mencionadas acima, pode comprometer significativamente não somente a qualidade do ensino de LI

como LE, como também pode empobrecer a decisão coletiva, já que alguns poucos estão decidindo em nome da maioria.

Percebe-se também que o gênero discursivo GUIA de LIVROS DIDÁTICOS parece desenvolver um papel de menor amplitude no momento da escolha do livro didático. Talvez, esse espaço restrito destinado ao GUIA pudesse ser ampliado para que os professores não somente fizessem uma análise mais criteriosa das coleções didáticas, como também pudessem contribuir com sugestões e críticas que, posteriormente, poderiam ser consideradas pelo PNLD nos próximos editais.

A pesquisa também evidenciou que as vantagens do livro didático se devem ao fato de se facilitar a elaboração das aulas, enquanto que as desvantagens estão relacionadas à falta de um vocabulário básico na língua inglesa e, ao material linguístico apresentar-se todo em língua inglesa e às vezes não ser tão atraente para o aluno. Para o próprio PNLD “O melhor conteúdo para o aluno é o professor”, ou seja, o livro didático não é por si só um material absoluto, prestes a ser utilizado pelos seus usuários (educadores e educandos); é um material que, por sua natureza complexa, deve ser questionado e confrontado.

Quanto à adequação e inadequação do livro didático à faixa etária dos estudantes, compatibilidade em relação à diversidade étnico-cultural e regional dos alunos, assim como a categorização do livro didático em **excelente**, **bom e ruim**, a pesquisa mostrou que os livros didáticos de língua estrangeira selecionados nas escolas possuem propostas didáticas que, por sua vez, abordam aspectos aquém da realidade sóciocultural, regional e linguístico dos estudantes, ou seja, inadequada para os estudantes, segundo a concepção da maioria dos pesquisados.

E todos esses fatores contribuem para uma formação deficitária dos estudantes que não somente se sentirão desmotivados a aprender objetos de ensino do componente curricular, como também estarão sendo silenciados pelas representaçõe sociais abordadas nos livros didáticos. Por essas razões, deve-se pensar em produções de livros didáticos de acordo com as regiões do Brasil, e para isso serão necessários um empreendimento e empenho do PNLD, a fim de atender às necessidades dos estudantes de diferentes estados do Brasil. E mesmo o livro didático sendo produzido por autores locais, o conteúdo apresentado deve ser sempre “[...] estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior (Bakhtin, 2006)”, pois do contrário se estará fazendo um desserviço ao ensino de Inglês como língua estrangeira na escola da rede pública.

No que se refere ao ensino de uma ou mais habilidades linguísticas da comunicação com a utilização do livro didático de língua Inglesa, a pesquisa mostrou que as dificuldades de se ensinar uma ou mais de uma dessas habilidades são devido ao fato de o material linguístico didático apresentar-se totalmente em língua estrangeira. Deve-se compreender que as dificuldades dos estudantes com a língua estrangeira no ensino fundamental são previstas pelos documentos curriculares que, por sua vez, reconhecem que fatores emotivo-cognitivos e o nível de familiaridade que esses estudantes possuem com as línguas materna e estrangeira são elementos determinantes que influenciam no processo de ensino aprendizagem.

Acredita-se que quanto maior a exposição do estudante à língua estrangeira, melhor para o seu aprendizado. Provavelmente essa ideia tenha norteado os trabalhos dos autores. Por outro lado, compreende-se que os pormenores mencionados anteriormente devem ser considerados também pelos autores de materiais didáticos de língua estrangeira, estimulando assim, de forma positiva e amistosa, esse contato inicial com a língua estrangeira que, na verdade, “[...] é uma aprendizagem totalmente nova” (BRASIL, 1998).

Quanto à abordagem dos professores em relação às interfaces (material em áudio, material em vídeo, textos escritos e imagéticos) do livro didático, percebe-se que, pelo fato de estarem totalmente em língua Inglesa, existe um impasse na práxis em sala de aula.

Em se tratando do material em áudio, por exemplo, deve-se entender que, como se vive em um país onde a língua Inglesa é ensinada como língua estrangeira, a exposição exclusivamente nessa língua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sem uma referência em relação à língua materna do aprendiz, pode favorecer o desencorajamento dos estudantes que, por sua vez, já não conseguem demonstrar interesse pela escola.

Sabe-se que as pessoas aprendem de diversas formas, e a inclusão de recursos digitais como o CD em áudio e da multimídia (jogos eletrônicos, infográfico animado e simulador) para se acompanhar o livro do aluno e o manual do professor além das sugestões de atividades extras (caso existam) em páginas da internet (BRASIL, 2013) evidenciam a concepção teórica que o PNLD possui em relação ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Mas, na concepção dos professores, o material de vídeo, por exemplo, apresenta elementos multimodais que corporificam

a ideologia dominante o que, por sua vez, não devem intimidar uma mediação pedagógica intercultural e crítica.

O que se entende é que, independente do caminho teórico que venha ser seguido pelo educador, se faz primordial compreender que a multimodalidade envolve a integração de vários modos de representações (NOGUEIRA, 2007) e que por intermédio das imagens é possível enfatizar o que se pretende informar (JEWITT, 2005), mas tudo isso estritamente tangenciado por uma abordagem pedagógica (multi)interdisciplinar e confrontadora, que coopere também para com a formação dos multiletramentos dos estudantes de maneira efetiva.

A avaliação dos professores, no que se refere ao material escrito e imagético do livro didático de língua estrangeira, demonstrou, respectivamente, que os docentes encontram-se insatisfeitos por causa da predominância do registro dos textos escritos totalmente em língua estrangeira e pelo fato de algumas imagens do livro didático representarem um mundo idealizado, ou seja, um mundo que não é experimentado pelos seus alunos.

Deve-se reconhecer que os textos totalmente em língua estrangeira favorecem o aprendizado da língua estrangeira, já que potencializam o contato entre os estudantes e o objeto de ensino. No entanto, fatores como a carga horária reduzida da disciplina e algumas dificuldades por parte dos alunos em relação ao significado de algumas palavras na língua Inglesa podem ser obstáculos ao empoderamento do estudante por meio da aprendizagem do Inglês, que na contemporaneidade se apresenta como língua internacional.

As imagens do livro didático foram elogiadas pela qualidade gráfica, embora tivessem sido criticadas por conduzirem representações semióticas que não se enquadram nos anseios dos estudantes. Quais as implicações disso? A discrepância entre o que é apresentado pelo livro didático e o conhecimento de mundo do indivíduo acaba, na verdade, funcionando como um processo excludente, tendo em vista que as representações semióticas do livro didático não conseguem dialogar com as representações semióticas que os estudantes vivenciam fora da escola.

Embora possam existir críticas dos livros didáticos aprovados pelo PNLD, por conta do hiato que existe entre as expectativas do professor da escola pública e do PNLD (BATISTA, 2003), não se deve deixar de reconhecer o papel social que o programa tem desenvolvido com a distribuição de livros didáticos de boa qualidade para a população escolar e do rigor da avaliação das coleções didáticas.

Percebe-se, com a pesquisa, um professor motivado a proporcionar um ensino de Inglês sob a perspectiva dos gêneros textuais e gêneros multimodais diversos (música, ditado, diálogos, etc.), favorecendo, assim, um ensino que permita ao estudante reconhecer e compreender o papel social da língua estrangeira, além de auxiliá-lo a construir-se discursivamente na língua do outro.

Aceita-se que a inclusão do livro didático de língua estrangeira no PNLD foi um marco histórico para a valorização do componente curricular na escola pública, interferindo consequentemente, de forma significativa, nos rumos do ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) nas instituições educacionais da rede pública brasileira. No entanto, resultados mais significativos dessas trasnformações não podem ocorrer de forma isolada, ou seja, inexistência de um trabalho coletivo com o PNLD, ausência dos autores das coleções didáticas, dos especialistas que fazem parte da Avaliação Pedagógica e, principalmente, dos atores protagonistas dessa empreitada ação governamentista: os professores e os estudantes da escola pública de várias partes do Brasil devem fazer parte do cerne das preocupações dos governantes que gerenciam os recursos da Educação de nosso país.

Além disso, percebe-se, durante todo o trajeto da pesquisa qualitativa, a atuação responsiva do professor em relação ao discurso presente no livro didático: “ o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc. (Bakhtin, 2003 [1952-53]/1979:271)”.

Acredita-se que os resultados desta pesquisa poderão contribuir para com os estudos da área de Linguística Aplicada, relacionados com o uso do livro didático de língua estrangeira na escola pública, em prol de um engajamento discursivo e multiletrado do indivíduo.

Vale ressaltar também que alguns autores dos livros didáticos aprovados pelo PNLD são pesquisadores da área de Linguística Aplicada e, de certa maneira, possuem uma preocupação com a qualidade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas da rede pública. Acredita-se também que esses materiais didáticos foram produzidos à luz dos princípios preconizados pelos documentos curriculares, mas também nota-se que outras variáveis como carga horária reduzida da disciplina, contato com a língua estrangeira em um período marcado por mudanças hormonais

e emotivas, a falta de compreensão leitora da língua materna dos próprios estudantes, a falta de conhecimento da língua estrangeira da forma que é apresentada e a desvalorização dos profissionais da educação de línguas estrangeiras interferem na utilização do livro didático de forma mais profícua.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A, A, G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático PNLD. In: ROJO, R; BATISTA A, A,G. **Livro didático de livro portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas/SP, Mercado de Letras, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Edição. São Paulo, Hucitec, 2006.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos. Proposta Curricular - 6º ao 9º ano – Linguagens**. Salvador: SEC, 2013.

BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo, Contexto, 2005.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: < http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____.. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2014**. [on line]. 2011. Disponível em: < http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=8046:pnld-2014-edital consolidado-3-alteracao>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Guia de livros didáticos PNLD 2013: Língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____.. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena**. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001, que dá nova redação ao Parecer 21 que institui carga horária e duração dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BROWN, H. Douglas. **Principles Language Learning and Teaching**. Pearson Longman, 2007.

BUNZEN, Clécio. Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras, Unicamp. Campinas. 2005.

CASSIANO, Célia C. F. **Circulação do livro didático: entre práticas e prescrições - políticas públicas, editoras, escolas e o professor na seleção do livro escolar**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2003.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura,** vol. I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an Idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

COSTA, E.P.M.; PAES DE BARROS, C. G. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? 2012. **Bakhtiniana**. São Paulo, n. 2, . Jul. - Dez. 2012.

CORACINI, M. J. In: _____ (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

COX, M. I. P. & ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de Inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino,** Vol. 4, No. 1, 2001.

_____. Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English. **Tesol Quarterly**, v. 33, n. 3. 1999.

CRYSTAL, David. **The Future of Englishes**. Disponível em: < http://m.davidcrystal.com/DC_articles/English70.pdf >. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____. English as a Global Language. Second edition. Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

CRUZ, Deyseany Nunes Lima da. A importância da formação continuada para os profissionais de língua inglesa. In: **III Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura**, 2012, Aracaju/SE. Anais Eletrônicos III ENILL. Disponível em: < http://200.17.141.110/pos/letras/enill/anais_eletronicos/2012/III_ENILL_Deyseany_Nunes.pdf >. Acesso em: 14 dez. 2013.

D´ÁVILA, Cristina Maria. Decifra-me ou te devorarei – o que pode o professor frente ao livro didático? 2ª edição. Salvador, Eduneb; Edufba, 2013.

DELLISOLA, Regina. L.P. Gêneros Textuais em Livros Didáticos de Língua Estrangeira: O que falta? In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera L.L (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas/SP, Mercado de Letras, 2009. p. 99-120.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIAS, R.. Critérios para a avaliação do livro didático de línguas estrangeiras. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera L. L. (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas/SP, Mercado de Letras, 2009. p.199-234.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade**.** In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S.(Orgs.) **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. São Paulo/SP, Parábola Editorial, 2011. p.137-152.

ENGUITA, Mariano Fernández. Tecnologia e sociedade: a organização do trabalho e da educação. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. O livro didático em questão. São Paulo, Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORGI *et al.* Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio**: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, n. 85, out.- dez. 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000400008>. Acesso em: 15 jul. 2015.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.** Routledge: Psychology Press, 2000. p. 9-37.

GRIGOLETTO, M. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades.** Campinas: Argo, Unicamp, 2003. p. 351-362.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, Janet (Org.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

JEWITT, C.. Multimodality, ‘‘Reading’’, and ‘‘Writing’’ for the 21st Century **Discourse: studies in the cultural politics of education,** Londres, n. 3, September. 2005. Disponível em <http://culturemediaed.pressible.org/files/2011/09/jewitt_multimodality.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

JURADO, S. G.O. G. Leitura e letramento escolar no Ensino Médio. Um estudo Exploratório. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(PUCSP). São Paulo. 2003.

KACHRU, Braj B. Standards, codification,and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: QUIRK, Randolph; MDDOWSONEDS, Henry. **English in the world: Teaching and learning of Language and Literature**, Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KLEIMAN, A. B. Agenda da Pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever – estratégias de produção textual**. 2ª edição. São Paulo, Contexto, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. **Dangerous Liaison: Globalization, Empire and TESOL** Disponível em < http://m.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2006b%20Kumaravadivelu%20Dangerous%20Liaison.pdf>. Disponível em: 23 jul. 2015.

LAJOLO, Marisa. LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, jan. - mar. 1996. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935> Acesso em: 14 abr. 2014.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kaygangue**,** 2006. p. 10-25.

_____, Vilson J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250.

LEMKE, Jay L. Discourse, dynamics, and social change. **Cultural Dynamics**. Disponível em: < http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/694454/12424843/1306519848297/Discourse-

Dynamics-SocialChange.pdf?token=sy4KjayKPnvfYdA66Nd2qQHZsts%3D >. Acesso em: 12 de set. 2014.

_____. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n.2, p. 455-479, 2010.

LESSA, Ângela; FIDALGO, Sueli. Formação prescrita e formação irrealizável de professores de línguas: alguns dilemas de uma escola inclusiva. In: TELLES, João A. (Org.) **Formação inicial e continuada de professores de línguas. Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009, p. 85-97.

LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo, Parábola Editorial, 2011.

_____**.** Vozes da (re)conquista: o papel da cultura no ensino da língua inglesa. **Polifonia**, Cuiabá; EDUFMT, n.15, p. 87-107, 2008.

LO BIANCO, J. Multiliteracies and multilingualism**.** In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 89-102.

LUKE, C. Cyber schooling and technological changes: multiliteracies for new times. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 67-88.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005. p.151-166.

MAGNO e SILVA, Walkyria. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera L.L (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas/SP, Mercado de Letras, 2009. p. 57-78.

MANTOVANI, Kátia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Impactos na qualidade do ensino público.** 2009. 126p. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia da Pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAYER, R. **Multimedia learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de Professores de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta**. Parábola Editorial, 2013.

MINAYO, Maria Cecíia de Souza. O desafio da pesquisa social**.** In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta**. Parábola Editorial, 2013.

_____.(Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

_____. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; ROCHA, R. C. G. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MORLEY, Joan. Aural. Comprehension Instruction: Principles and Practices In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. 3. ed. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle, 2001.

MOTA, K. M. S. **Incluindo diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras**. MOTA, Kátia In: MOTA, Kátia e SCHEYRL, Denise (orgs.). Recortes Interculturais: na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras. Salvador, BA: EDUFBA, 2004.

NAULT, Derrick. Going global: rethinking culture teaching in ELT contexts*.* **Language, Culture and Curriculum***,* Republic of Korea, v19, n.3, p. 314-328 2006.

NOGUEIRA, Márcia Castelo Branco. **Ouvindo a voz do (pré) adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. 2007. 182f. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC, Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Eliane V. de S.; FURTOSO, Viviane B. Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de professores de português para estrangeiros. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera L.L (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas/SP, Mercado de Letras, 2009. p. 235-263.

OLIVEIRA, Roberval Araújo de. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: CÂNDIDO DE LIMA, Diógenes (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo, Parábola Editorial, 2011. p. 67-78.

O`NEILL. Why use textbooks? In: ROSSNER, R.; BOLITHO, R. **Currents of change in English language teaching**. Oxford:OUP, 1990.

PADILHA, S. de J**.** Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva. 2005. 346f. Tese [Doutorado]. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, São Paulo.

PAES DE BARROS, Cláudia Graziano; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?. **Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v.7, n.2, p. 38-56, 2012.

PAES DE BARROS, Cláudia Graziano. CAPACIDADES DE LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS. **POLIFONIA,** CUIABÁ, n.19, 2009. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/da1fb711700d927dbf8296e0464aeb96.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2013.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Como se aprende uma língua estrangeira?** 2008. Disponível em:
< http://www.veramenezes.com/comoseaprende.pdf >. Acesso em: 15 out. 2014.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PINTO, A. P. & PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R. & CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 79-97.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer Barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: CÂNDIDO DE LIMA, Diógenes (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo, Parábola Editorial, 2011. p 55-65

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera L.L (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas/SP, Mercado de Letras, 2009. p. 173-198.

RÊSES, Erlando Silva . Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 419-452, 2012.

RICHARDS, Jack C. **The Role of Textbooks in a Language Program**. Disponível em: <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>. Acesso em: 15 jul 2015

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L.P (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo, Parábola Editorial, 2013. p.163-195.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995. p.158- 189.

SANTOS JORGE, Mírian Lúcia dos; TENUTA, Adriana Maria. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: CÂNDIDO DE LIMA, Diógenes (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo, Parábola Editorial, 2011. p.121-132.

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

_____. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. 361p. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11607>. Acesso em: 15 set. 2014.

SILVA, Ana Célia da. **Descontruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador, EDUFBA, 2010.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy *et al* (Org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

_____.**Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais; Caldas, n.25, jan.-abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 14 de abr. de 2014.

SOARES, Claúdia Vívien C. de Oliveira. Intervenção pedagógica e os processos de aprendizagem. In: SOARES, Claúdia Vívien C. de Oliveira. **Intervenção pedagógica do professor em ambientes informatizados de aprendizagem**. Vitória da Conquista/ Bahia, Edições UESB, 2010. p. 35-68.

SOUZA, Girlene Santos de; SANTOS, Anacleto Ranulfo dos; DIAS, Viviane Borges. **Metodologia da pesquisa científica – a construção do conhecimento e pensamento científico no processo de aprendizado**. Porto Alegre, Animal, 2013.

SOUZA, Ricardo Augusto de. A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional: um estranho caso de alienação. In: CÂNDIDO DE LIMA, Diógenes (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo, Parábola Editorial, 2011. p. 133-146.

TÍLIO, Rogério Casanovas. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a16.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2015

_____. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. 2006. 258p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: < http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8835/8835_1.PDF>. Acesso em: 17 abr. 2015

VERCEZE, R. M. A. N.; SILVINO, E. F. M. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas do Guarujá-Mirim. v. 4, n. 4, p. 83-102, 2008. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista;Bahia.

VIANA, Layane Dias Cavalcante. **Abordagem discursiva do Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso complexo**. 2011. 118f. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, UESB, Vitória da Conquista, Bahia. 2011. Disponível em: < http://www.uesb.br/ppgcel/dissertacoes/2010/layane.pdf >. Acesso em: 18 abr. 2015.

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. O professor e o livro didático: Que relação é essa?. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48 ,n.1, p. 29-54, 2006.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONARIO UTILIZADO PARA A ENTREVISTA

ESCOLA:_____SÉRIE(S) QUE LECIONA: _____DATA __/__/___

1. Sexo:
( ) Feminino ( ) masculino

2. Há quanto tempo você leciona inglês?
( ) menos de um ano;
( ) de 2 a 5 anos;
( ) de 6 a 10 anos;
( ) mais de 10 anos.

3. Há quanto tempo você leciona inglês na rede pública de ensino?
( ) menos de um ano
( ) de 2 a 5 anos
( ) de 6 a 10 anos
( ) mais de 10 ano

4. Qual é sua formação acadêmica?
( ) Graduação
() Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado

5. Formou-se em:

( ) Instituição pública no Brasil
( ) Instituição particular no Brasil
( ) Instituição pública no Exterior

6. Assinale um X na alternativa correspondente a sua graduação.
( ) Letras – inglês
( ) Letras – Inglês / Português
( ) Graduação outra: _____

7. Além de ser professor(a) de inglês, você exerce alguma outra atividade profissional?
() sim . Qual: _____
( ) não

8. Você costuma participar de seminários, congressos, workshop ou cursos de extensão oferecidos por universidades?
( ) Nunca
() Entre duas ou três vezes por ano.
( ) Com muita frequência.
Justifique a sua resposta a esta questão. _____

9. Durante sua graduação, em algum momento você foi preparada(o) trabalhar a língua inglesa no Ensino Fundamental I?

( ) sim
() não
Justifique sua resposta: _____

10 .Você considera a disciplina de língua inglesa no Ensino Fundamental importante?
() sim
( ) não
Justifique sua resposta:
_____
_____

11. Em sua opinião, qual o papel do professor de inglês para o Ensino Fundamental?
Justifique sua resposta.
_____
_____

12.Você adota algum livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD / 2014?

( ) sim. Qual? _____
( ) não

a) Você participou da escolha do livro didático?
( ) sim ( )não

b) Você teve acesso ao GUIA de LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2014 de Língua Estrangeira Moderna?
( )sim ( )não

c)A escolha foi motivada pela proposta apresentada no GUIA?

( )sim ( )não.

Comente as suas respostas:
_____
_____

13. Marque com X a resposta. O livro didático de língua inglesa utilizado em sua escola é:
Excelente ( )
Bom ( )
Regular ( )
Insatisfatório ( )
Justifique a resposta:
_____
_____

14. Você acredita que o conteúdo do livro didático de língua inglesa aborda a diversidade étnica, social, cultural e/ou regional do alunado Brasileiro? Justifique sua resposta.

15. Quais habilidades linguísticas abaixo são trazidas pelo livro didático de língua inglesa?

Ler ( ) Escrever ( ) Conversar ( ) Escutar ( )

16. Em sua opinião, de que forma o livro didático facilita ou dificulta o ensino de uma ou de algumas destas habilidades linguísticas na sala de aula? Justifique sua resposta!

17. Em sua opinião, quais vantagens e desvantagens da utilização do livro didático nas aulas de língua inglesa?

VANTAGENS:

DESVANTAGENS:

18. Qual nota (0 a 10) você atribuiria às seguintes linguagens que fazem parte do livro didático de língua inglesa?

Material de aúdio (CD)0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Justifique sua resposta:

Material em vídeo (DVD)0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Justifique sua resposta:

Textos escritos 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Justifique sua resposta:

Textos imagéticos 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Justifique sua resposta:

19. De que forma você trabalha a linguagem verbal e não-verbal do livro didático de língua inglesa?

Linguagem verbal:

Linguagem não-verbal:

20. Em sua opinião, o livro didático é adequado para o ano que você leciona? Justifique sua resposta.

21. O que você mudaria no livro didático de língua inglesa escolhido em sua escola? Justifique sua resposta.

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, RG_____,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora _____ do projeto de pesquisa intitulado _____ a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Vitória da Conquista - BA, __ de _____ de 2015.

_____ _____

Participante da pesquisa Pesquisador responsável pelo projeto

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Por este instrumento particular declaro para efeitos éticos e legais, que eu, JOILMA BARBOSA FERREIRA DE SOUSA, portadora de RG 0704404095, CPF 82770280597, telefone (77) 9151-3848, e-mail: joilmabarbosa@gmail.com e domiciliada no Condomínio Residencial Morumbi AP 201 Bl. Ametista Bairro Morumbi, Itapetinga BA, estarei realizando uma pesquisa de mestrado sob a orientação da Professora Doutora Cláudia Vívien Carvalho de Oliveira Soares, telefone (77) 88221820, e-mail: claudiavivien@uesb.edu.br, com o objetivo de verificar a opinião do professor em relação ao livro didático de língua inglesa utilizado na escola onde leciona.

Convite e Objetivo: Você é convidado a participar deste estudo empírico por fazer parte do processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira. Caso aceite participar do estudo, você será solicitado a assinar este formulário de consentimento.

Participação voluntária: a sua participação é voluntária. Não se sinta coagido em participar da pesquisa. Após este período, o meu trabalho será o de analisar somente os questionários que possuem as respostas.

Riscos e ou desconfortos: Gostaria de antecipar que o questionário deverá ser preenchido no momento em que for recebido pelo participante da pesquisa e, por isso, não deve ser levado para casa. Por favor, não se sinta desconfortável com a presença da pesquisadora enquanto responde ao questionário.

Confidencialidade: Qualquer informação obtida durante o estudo só será do conhecimento da pesquisadora e de sua orientadora. Nem você nem nenhum outro participante deste estudo será identificado pelo nome em futuras publicações dos resultados obtidos nesta pesquisa.

Esclarecimentos: Os dados coletados durante a pesquisa não serão julgados como bons ou ruins. Serão analisados sob a perspectiva de um estudo social e da possibilidade de se utilizar o livro didático na escola pública de maneira a promover a formação crítica do professor e do estudante.

( ) Sim, aceito participar do estudo.

( ) Não, não aceito participar do estudo.

Por intermédio deste instrumento de autorização por mim assinado, dou pleno consentimento às integrantes da pesquisa, através da orientadora, e autora devidamente autorizada, realizar a coleta dos dados obtidos por meio de análise no desenvolvimento da disciplina Inglês Instrumental.

NOME DO PARTICIPANTE	Assinatura do participante	Data
NOME DO PESQUISADOR Joilma Barbosa Ferreira de Sousa	Assinatura do pesquisador	Data

Contato para obter informação sobre o projeto de pesquisa:
Comitê de Ética e Pesquisa da UESB – CEP/UESB
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
CAP – 1º andar
Av. José Moreira Sobrinho, S/N – Bairro: Jequiezinho.
CEP: 45.206.510
Jequié – Bahia
Telefone: (73) 35289727
Endereço eletrônico: cepuesb.jq@gmail.com ou cepjq@uesb.edu.br